



A Expressão Dramática/Teatro no 1º ciclo do Ensino Básico

Investigando a mediação cultural coeducativa nas relações museu-escola-comunidade

Ana Paula Coelho de Pina Proença

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Estudos Teatrais

ORIENTADORA : Professora Doutora Lucília Valente

ÉVORA, Maio de 2013



Este trabalho foi parcialmente suportado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, com a referência SFRH/BD/25856/2005.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais:

Ao meu pai, em memória, por não chegar a assistir ao *terminus* deste trabalho.

Aos dois, mãe e pai, por em conjunto me proporcionarem as rampas de lançamento a partir das quais pude voar.

Aos meus filhos:

Que a par de todas as aventuras desta *estória*, nunca duvidaram que ela tivesse um final feliz.

AGRADECIMENTOS

Institucionalmente expresso os meus agradecimentos à Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) da qual fui bolsista durante a realização desta investigação e à Universidade de Évora como Universidade acolhedora deste estudo.

Se não fossem as pessoas que enuncio à frente, nunca teria conseguido terminar esta investigação. Por esta razão, os meus agradecimentos:

À minha orientadora Lucília Valente, por me impulsionar e fornecer ferramentas científicas, pela liberdade com que me deixou usá-las, pela sua enorme abertura e generosidade intelectual e académica, pelo apoio e confiança demonstrados relativamente às minhas capacidades como investigadora. À Patrícia Fontes pela sua grande amizade, sempre manifestada e pela aprendizagem científica que realizei ao longo do tempo em que fui sua assistente no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (IEC-UM), a qual integrei através da sua pessoa. À Françoise Buffet, pelo grande exemplo da sua ação como investigadora e como pessoa e pelos estímulos que me deu e que me tornaram participante dos desafios inerentes à prática da coeducação cultural.

Aos elementos do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado, em Braga, pela abertura ao Projeto de doutoramento e pela disponibilidade demonstrada.

À professora *Maria*, que como professora titular de turma abriu a sala de aula, reconhecendo no modelo de trabalho colaborativo muitas possibilidades para criar ambientes de motivação e sonho para os seus alunos através da Expressão Dramática – Teatro, e pela forma inspiradora como atuou na parceria, com o Mosteiro de Tibães. Aos professores e educadores do mesmo Agrupamento que participaram na investigação, em quem deposito esperanças de maior compromisso nas relações Museu-Escola-Comunidade e que deram mostras das suas capacidades neste domínio; por me fazerem acreditar que muitos momentos de coeducação cultural, podem vir a ser uma realidade em Portugal.

Aos pais e aos alunos do 1º CEB da Escola EB1 do Carrascal, que me receberam, ensinaram e me apoiaram, com afeto e alegria ao longo do ano letivo de 2007/2008.

À Diretora do Mosteiro de S. Martinho de Tibães, Aida Mata, e a todos os técnicos que valorizaram, respeitaram e colaboraram com tudo o que foi necessário para

o desenvolvimento da investigação, especialmente a toda a equipa do Serviço de Educação e Comunicação do Mosteiro de S. Martinho de Tibães, por me acolher tão abertamente, pelas respostas a todas as minhas questões que me fizeram progredir no âmbito da coeducação cultural e que, para além disso, tornaram realidade a profecia inscrita em pensamento, aquando da minha primeira visita a Tibães: “*como eu gostava de trabalhar aqui*”.

À Paula Vilela, Diretora do Centro de Formação Braga – Sul, pela solidariedade, colaboração imprescindível na concretização do “Laboratório de Práticas” – Ação de formação teatral conjunta: “*Há Teatro na Escola e no Museu! Parcerias de coeducação cultural e o uso do teatro como meio de comunicação na relação escola-museu-comunidade*” realizada no âmbito desta investigação.

Ao Diretor do Museu Nogueira da Silva, Carlos Córias, pela abertura do Museu à parceria e aos desafios do programa Nogueira da Silva: “*Há Teatro no Museu*”. À Helena Trindade, responsável pelo Serviço Educativo do mesmo Museu, companheira de *viagem* nos assuntos da coeducação cultural desde o início, por me desafiar com os programas pensados em conjunto; é com ela hoje, e neste Museu, que continuo a desenvolver e partilhar mediações culturais coeducativas em investigação e ação no terreno.

À minha colega de doutoramento mais próxima, Cristina Chafirovitch pela rede de pensamento criada entre nós, composta por preocupações comuns no campo do Teatro, Educação e Comunidade, e que me fizeram sentir pertença a um grupo. Às colegas do (Núcleo de Educação em Cultura e Criatividade Artística [NECCA]) do (Centro de Investigação [CIEP] da Universidade de Évora [UE]) pela aprendizagem que tem sido trabalhar em *team teaching* através do grupo de *Parcerias Criativas*. À Judite Cruz pela amizade, pelos importantes momentos de conversa e disponibilidade, por me ajudar a simplificar as complexas questões com que a abordava.

À Glória e ao Cláudio Franco, que me ofereceram por largo tempo o conforto do seu lar e o sentimento de pertença à família, longe de minha casa.

À Teresa Joaquim, pela amizade e partilha do espaço físico onde tranquilamente pude escrever. À Fernanda Gouveia, pela grande amizade, ternura e apoio em tudo o que precisei. À Margarida Vaz do Carmo, sobretudo pelo afeto expresso nos seus abraços que tanto me reconfortaram e por poder usufruir de momentos de inspiração na Quinta da Bouça do Carvalhal. À Iva Vieira pela amizade e suporte incondicional. À Célia Sousa pelas leituras e revisões de texto e ao João Moreira pelo apoio técnico.

Por fim, ao Rui Aguiar, que desde o início desta etapa, antecipou atos que me reforçaram a prosseguir, sem ele, não teria condições de percorrer o caminho e chegar ao fim.

O meu agradecimento a todos aqueles que de uma maneira ou de outra contribuíram para a realização deste percurso de doutoramento. Por todas estas razões, que me preencheram ao longo do tempo dedicado a construir esta tese, estas pessoas são comigo dela co-construtoras pela participação que têm na minha vida.

A todos vós, a minha gratidão por vos ter encontrado neste tempo, por serem companhia em passos dados pelos meus *Labirintos a céu aberto* e por serem quem são: meus amigos.

Bem-hajam.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS, ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	III
ÍNDICE DE ANEXOS	IV
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
PRÓLOGO	VII

INTRODUÇÃO	1
-------------------	---

CAPITULO I: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E DIAGNÓSTICO PRELIMINAR DO PRESENTE ESTUDO CONDUCENTES À FORMULAÇÃO DOS SEUS OBJETIVOS

1. A fase de Diagnóstico Preliminar	6
1.1. Uma panorâmica sobre os antecedentes do Projeto MEC	7
1.2. Historial e bases conceptuais do projeto MEC	9
2. Resultados do questionário sobre a parceria MSMT e AEMC	13
3. Objetivos gerais do estudo	22

CAPÍTULO II: UM QUADRO TEÓRICO PARA A MEDIAÇÃO CULTURAL COEDUCATIVA NA RELAÇÃO MUSEU-ESCOLA-COMUNIDADE

1ª parte: Problemática da Educação Artística e Dramática

1. Paradigmas de mudança nos sistemas escolares e culturais	23
2. Aspetos sociais da aprendizagem	25
3. Mediação como comunicação e expressão	28
4. Educação e Cultura: desafios de articulação	30
4.1. Perspetivas sobre Educação Artística e Cultural na Europa	32
4.2. Panorâmica sobre a Educação Artística em Portugal	33
5. Sobre o sistema escolar português: Currículo, Programa e Projeto	35
6. Expressão Dramática/Teatro na Educação	37
6.1. Perspetivas teóricas sobre Expressão Dramática/Teatro em Portugal	41
6.2. Educação Artística e Dramática e formação de professores	45

6.3. Competências específicas da Educação Dramática -----	47
7. A Escola a Tempo Inteiro e as Atividades de Enriquecimento Curricular-----	48
8. O Teatro na educação e na comunidade: O Teatro Emancipatório -----	49

2ª parte: Problemática das relações Museu-Escola-Comunidade

1. Educação formal e não formal -----	51
2. As bases do Conceito de Coeducação Cultural de Françoise Buffet -----	52
2.1. A Coeducação Cultural e a noção de reciprocidade-----	53
2.2. Contributos da noção de Diálogo-----	54
3. Universos da mediação: mediação cultural e mediação pedagógica -----	55
4. As parcerias culturais de educação -----	60
4.1. Parceria como experiência social-----	63
5. Da integração de perspetivas à mediação cultural coeducativa -----	64

CAPÍTULO III- METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO

1ª parte - Aprofundamento do paradigma de investigação

1. Procedimentos metodológicos do modelo-----	66
2. Reforços e limites da investigação-ação -----	68
3. Contributos epistemológicos da Investigação-Ação no Estudo -----	70
4. Instrumentos de recolha de informação da fase de Diagnóstico Preliminar-----	71
5. Estrutura operacional do projeto “Há Teatro” -----	74
6. A metodologia da Intervenção -----	76
6.1. Etapas do projeto “Há Teatro-----	78
7. Descrição dos métodos e instrumentos de recolha de dados -----	80

2ª Parte- Descrição do Trabalho de campo

1. Caraterização dos contextos de intervenção: Escola EB1 Carrascal -----	83
1.1. Os espaços do Mosteiro de São Martinho de Tibães-----	85
1.2. O Serviço de Educação e Comunicação do MSMT-----	88

2. O início do projeto “ Há Teatro” -----	90
2.1. Características do trabalho desenvolvido -----	91
2.2. Metodologia das sessões de Expressão Dramática /Teatro-----	94
3. Primeira etapa do projeto: Organização/negociação -----	97
3.1. Segunda etapa do projeto: Desenvolvimento/programa das sessões-----	99
3.2. Terceira etapa do projeto: Análise reflexiva -----	120
4. Reconhecimento de episódios coeducativos-----	122
5. Exploração teatral: processo dramático do conto “ Chapeuzinho amarelo-----	125
6. Processo de análise da criação do texto coletivo-----	127
7. Metodologia das sessões de criação em cena-----	134
7.1 O processo dramático de montagem do espetáculo-----	135
8. A Mediação no processo global de criação do espetáculo-----	142
9. Os processos, as dinâmicas e as estratégias na fase de desenvolvimento -----	145
10. O texto final “A Viagem dos animais da Cerca” -----	146

CAPITULO IV- AVALIAÇÃO DO PROJETO CULTURAL COEDUCATIVO “HÁ TEATRO”

1. O ponto de vista da investigadora- mediadora -----	153
2. O projeto “Há Teatro” como mediação cultural coeducativa -----	155
3. Aquisição de competências nos vários domínios-----	156
4. O perfil do mediador artístico cultural coeducativo -----	157
5. O ponto de vista das crianças: respostas ilustradas da 1ª e 2ª fase -----	158
6. O ponto de vista dos Pais-----	174
7. O ponto de vista da professora <i>Maria</i> -----	178
8. O ponto de vista dos profissionais da cultura-----	185

CAPITULO V – DISCUSSÃO GERAL DE RESULTADOS E CONCLUSÕES DO ESTUDO

1. Aspectos da comunicação subjacentes ao texto e à produção teatral-----	212
2. Discussão sobre as dinâmicas do projeto “Há Teatro” -----	214
2.1.. No âmbito da Expressão Dramática/Teatro -----	215
2.2. No âmbito da organização das atividades -----	218
2.3. No âmbito da psicopedagogia-----	220

3. Momentos de viragem -----	221
4. A Mediação em Expressão Dramática/Teatro com alunos: um eco afetivo -----	223
5. Sobre o processo colaborativo-----	224
6. Inovação pelas características do Projeto “Há Teatro” -----	225
7. Condições determinantes da mediação artístico-cultural coeducativa -----	227
8. Uma base para a mediação cultural coeducativa : os 4 Tempos da mediação -----	228
9. Recomendações e implicações do Estudo-----	231
CONCLUSÃO -----	233
EPÍLOGO -----	240
REFERÊNCIAS -----	241

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: Os quatro Tempos da mediação pedagógica -----	59
FIGURA 2: Taxonomia das categorias de ação da parceria museu-escola-----	61
FIGURA 3: Esquema operatório das etapas da mediação cultural-----	62
FIGURA 4: A construção de uma parceria cultural de educação-----	64
FIGURA 5: Caraterização do perfil dos entrevistados-----	74
FIGURA 6: Composição da estrutura operacional do projeto “Há Teatro”-----	75
FIGURA 7: Quadro organizador das etapas do projeto-----	79
FIGURA 8: Eixos de valorização das formas de articulação das atividades-----	98
FIGURA 9: Componentes do Projeto “Há Teatro”-----	103
FIGURA 10: Particularidades de organização do projeto-----	103
FIGURA 11: Síntese dos aspetos base estabelecidos pela mediação-----	104
FIGURA 12: Quadro registo de organização das Cenas: Cena 1 e 2-----	125
FIGURA 13: O processo dramático da montagem do espetáculo-----	136
FIGURAS de 14 a 37: Respostas ilustradas dos alunos 1ª e 2ª fase-----	159
FIGURA 38: Esquema de análise da relação dialética do Estudo-----	231

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO PRELIMINAR

ANEXO 2- RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO EM QUADROS E GRÁFICOS

ANEXO 3 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ANEXO 4 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

ÍNDICE DE ANEXOS EM CD-ROM

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO PRELIMINAR

ANEXO 2- RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO EM QUADROS E GRÁFICOS

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ANEXO 4 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

ANEXO 5 – CONCEITO DE COEDUCAÇÃO CULTURAL DO PONTO DE VISTA DOS SUJEITOS

ANEXO 6 - PROJETO CURRICULAR DA TURMA

ANEXO 7 - RESPOSTAS ILUSTRADAS DOS ALUNOS: FASES 1 E 2

ANEXO 8 - QUESTIONÁRIO AOS PAIS

ANEXO 9 - RELATÓRIOS DE VISITAS DO MOSTEIRO DE TIBÃES

ANEXO 10 - REGISTOS FOTOGRÁFICOS DO TRABALHO DE CAMPO

ANEXO 11- TESTEMUNHO DA RESPONSÁVEL PELO SERVIÇO EDUCATIVO DO MNS-UM

ANEXO 12 - CADERNO DE APRESENTAÇÃO DA INSTALAÇÃO *LABIRINTOS A CÉU ABERTO*

ANEXO SUPLEMENTAR [CD_ROM] – ENTRE DONS E PÓ DE GIZ: HISTÓRIAS E FAÇANHAS DE ENCONTROS DE MUSEUS E ESCOLAS- RELATÓRIO DO PROJETO MEC (1997-2011) CESC-IEC-UM/FCG.

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS, ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AEMC – Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado

APOM - Associação Portuguesa de Museus

CESC – Centro de Estudos da Criança

CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia

DIE - Drama In Education

DC - Diário de Campo-Ex: DC/S1(número da sessão de Expressão Dramática/ Teatro)

DC - Diário de Campo Ex: DC/2 9/5/07 (d/m/a).

DPM - Depoimento da Professora Maria

ED/T- Expressão Dramática Teatro

ESEA - Escola Superior de Educação Pela Arte

FCG-Fundação Calouste Gulbenkian

FCT- Fundação para a Ciência e Tecnologia

IA - Investigação-ação

ICOM - Institut for the Conservation Of Museums

IEC-UM - Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

IPM - Instituto Português dos Museus

MEC- Museu - Escola - Comunidade

MSMT- Mosteiro de São Marinho de Tibães

OAC- Observatório de Atividades Culturais

PCT – Projeto Curricular de Turma

Q../P.../E... – Número e letra indicativos da Questão no Questionário, seguido do número atribuído ao Professor ou Educador respondente. (Ex: Questão número 1 e Professor número 1; ou Questão número1 e Educador número 2)

RPM - Rede Portuguesa de Museus

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences. Programa aplicativo do tipo científico para estatística. Versão Windows 1.2 (2003).

UE - Universidade de Évora

UM - Universidade do Minho

UNESCO - Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

A presente investigação propõe-se explorar o papel da mediação cultural coeducativa especialmente concebida através de dinâmicas de Expressão Dramática/Teatro na relação museu-escola-comunidade. O Estudo assume um paradigma qualitativo interpretativo com uma metodologia de investigação-ação. Participaram na investigação o Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado com uma turma de alunos do 1º ano do 1º CEB e sua professora titular, o Mosteiro de S. Martinho de Tibães, e a investigadora com um papel ativo como mediadora em Expressão Dramática/Teatro. Foram utilizados na recolha de dados os seguintes instrumentos: Entrevistas, Questionários, Diário de Campo reflexivo, Observação participante e Respostas Ilustradas de alunos. Numa primeira fase, procedeu-se ao Diagnóstico através da análise e discussão dos impactos do projeto Museu-Escola-Comunidade (MEC), previamente implementado no território do Estudo, em que a investigadora foi participante, ilustrando as bases de coeducação cultural. Na segunda fase, um novo projeto coeducativo “Há Teatro” permitiu o desenvolvimento do trabalho articulado em parceria entre a investigadora-mediadora, alunos, os profissionais da cultura e da educação. Aplicou-se o Programa SPSS para tratamento dos questionários e os dados qualitativos foram processados através de análise temática de conteúdo de onde emergiram as categorias. Os resultados do Estudo mostram as potencialidades da mediação cultural coeducativa pela Expressão Dramática/Teatro, neste quadro colaborativo e relevam a importância das trajetórias de participação da investigadora como mediadora. As respostas ilustradas dos alunos e os questionários realizados aos pais revelam um desenvolvimento significativo de competências de socialização, criativas e dramáticas, dos alunos, o aumento de conhecimentos da Língua Portuguesa, bem como um melhor conhecimento histórico, e a apropriação de uma consciência ambiental sobre o Património. As entrevistas aos profissionais da educação e da cultura permitem constatar a evolução das relações museu-escola-comunidade.

Palavras-chave: Expressão Dramática/Teatro; Parcerias Culturais de Educação, Coeducação Cultural; Mediação Cultural Coeducativa; relação museu-escola-comunidade.

ABSTRACT

“Theatre Education in the First Cycle of Elementary Schooling: researching the coeducative cultural mediation within the museum-school-community relationship”

V

The present research aims to explore the role of coeducational cultural mediation in the museum-school-community relationship.

Dramatic expression and theatre were used to develop the field work .

The methodology is based in action-research within a qualitative interpretive paradigm .

The research had as partners the Monastery and Cávado Schools Association through a group of 1st elementary school children and their teacher, Museum educators of the Monastery of S. Martinho de Tibães. The researcher had an active role as a Dramatic Expression / Theater specialist performing the mediation role with all partners working directly with children . The data collection instruments used were Interviews, Questionnaires, Reflective Field Diary, Participant Observation and Illustrated Student Responses. In a first phase, the Diagnosis was done through the analysis and discussion of the impacts of the Museum-School-Community (MEC) project, previously implemented in the territory of the Study, in which the researcher participated. This phase allowed to illustrate the foundations of cultural coeducation. During the second phase, a new co-educational project "Há Teatro" (There is Theatre) conducting to a final public presentation by all classe was developed during academic year 2007/2008. This work allowed the articulation with all partners : the researcher in her role of drama teacher and mediator, all class children , the primary school teacher and cultural and education professionals of the Museum. The SPSS Program was applied for the treatment of the questionnaires and the qualitative data were processed through content analysis from which the categories emerged. The results of the Study show the potential of coeducational cultural mediation through Dramatic Expression / Theater, within this collaborative framework and highlight the importance of the trajectories of the researcher as a mediator. The students' illustrated responses and the questionnaires to parents reveal a significant development of children creative and dramatic socialization skills , an increase of the Portuguese language knowledge, as well as a better historical knowledge, and an environmental awareness of Patrimony. Interviews with education and culture professionals show the evolution of museum-school-community relations.

Keywords: Dramatic Expression / Theater; Cultural Partnerships for Education, Cultural Coeducation; Coeducative Cultural Mediation; museum-school-community relationship.

PRÓLOGO

Este prólogo vem a propósito do pensamento sobre as razões que me levaram a enveredar pela temática da educação artística e da coeducação cultural no domínio das relações museu-escola-comunidade. Representam, igualmente, um desejo de inserir nesta etapa da vida profissional todo um conjunto de percursos, influências, memórias, representações, viagens e realidades vivenciadas, hoje partilhadas, que fazem parte integrada de quem sou agora e do que me tornarei no futuro.

Todo o conhecimento em investigação tem a sua parte autobiográfica na medida em que é assimilado e construído a partir das situações de vida do investigador. Qualquer investigação deve ser entendida à luz dos vários contextos em que o investigador se movimenta, projetos, interesses, motivações, isto, em conjunto com a perspetiva histórica, social e cultural em que se insere. Esta é uma tentativa de explicitar as razões que, de um ponto de vista pessoal, me levam a incluir neste prólogo a descrição da Instalação Performativa criada que pretende articular de algum modo, as minhas origens, educação e vivências, com a minha formação e as opções que tomei ao longo de trajetórias de vida. Estas marcam o meu percurso profissional tornando emergente a finalidade deste Estudo.

Tomo permissão para de uma forma pessoal iniciar a minha apresentação enquanto autora, desta forma, com um prólogo que reflete sobre o conceito de cultura, e ainda, por meio de *Deambulações poéticas*, dizer que, com o Estudo, percorri “veredas” ou vertentes, serpenteantes de arte, de educação e cultura, e ainda *Labirintos a céu aberto*.¹

¹ *Labirintos a céu aberto* é uma Instalação performativa itinerante, da autora, que é metáfora deste trabalho de tese de doutoramento. Inaugurada no Museu Nogueira Silva-UM, em abril de 2010, em Braga, a mesma itinerou até hoje por alguns lugares por onde a autora viajou, concretamente Lisboa, Belém do Pará-Brasil (ver Caderno de Apresentação da Instalação *Labirintos a céu aberto*, em Anexo 12).

Deambulações poéticas

Falamos de cultura para falar de quem somos.

Criança, artista?

Da enxada e da caneta, sabes qual é a tua ferramenta?

De desejos sonhados e cumpridos

de cidades e aldeias, sabes onde gostas mais de estar?

Do cheiro das estevas e da poluição das cidades

de Sinfonias e do canto das Adufeiras

De ser José Régio e de ler meu pai

Das Touradas e das Brincas...

do que é a vida contada em encontros secretos nas noites de lua cheia.

E de ser reta e curva

e dia de sol e noite gelada.

E de ser vida e morte,

verdade e mentira...sempre detestaste a mentira.

Argila ou granito?

ficar em Monsanto ou ir a Nova York,

viver em Leeds ou em Lisboa,

Braga e Berlim.

Cultura é

trilho na mata,

mariolas no Gerês,

capa de burel e vestido de cetim.

É Picasso e o quadro com gatinhos da cozinha da minha avó,

é contrabaixo e cavaquinho

é lençol de linho e cobertor de papa

é restaurante cinco estrelas e tasca

é braço de rio e praia de oceano

é história de assombração contada à noite e que meninos não podem ouvir,
é entrada e saída do labirinto,
é mito ... é teatro... é escola... é museu...

A Instalação performativa itinerante *Labirintos a céu aberto*²

Seguidamente, apresenta-se uma parte do texto dos cadernos de apresentação sobre a Instalação *Labirintos a céu aberto* sendo esta integrante da *performance* apresentada aquando da arguência.

“Labirinto um arquétipo rico, símbolo da cidade antiga que se extingue na contemporaneidade. O cenário propulsor da *performance* é um labirinto que se percorre como alguém que descobre caminhos de todo o mundo, para serem entendidos de vários pontos de vista, sem limites, sem fronteiras. Toca uma revisitação de percursos em contornos-mapa desenvolvidos em cinco núcleos, uma extensão de elementos-objetos escultóricos feitos de materiais reutilizados: papel, tecidos, lãs, pedras; únicos na sua composição interior por conterem em si Memória e Tempo. A Instalação desenvolve-se como uma organização de viagens plurais por caminhos imaginários. (. . .)

A performance

A personagem não é específica, mas as suas ações indicam que ela viaja entre a sua imaginação e uma realidade que, *per si*, é uma sequência de tentativas de fazer sentido da sua existência. Ela cria em diferentes momentos cenas - metáfora que são jogos para si própria que exploram as contradições, as escolhas e os lugares centrais a isso, as perdas e o que pode nascer daí, as caixas e o que elas guardam. O “manto-mapa-casa” é o suporte de partida para a *performance*.

Interfaces

Concebe-se a instalação como um espaço de busca interna e externa. Trilhos encontrados através de fios de Ariadne em permanente metamorfose por interação com os públicos e os lugares. A visão e vivência de um espaço Instalação de forma interativa e mútua, oferece a possibilidade de comparação vs. diferenciação e a integração da sua identidade.

. . . . Talvez possa dizer que transporto comigo e desejo trazer aqui, um entendimento com a minha própria infância, com os lugares onde vivi: a força do granito, as subidas aos altos cumes, as teias que urdi, as cores das lãs guardadas em sacos à espera de se transformarem em mantas; tecer a sua delicadeza na transparência do âmbar, no brilho do ouro.

Gosto dos processos de diversidade plástica

Da variedade estética

² Texto extraído do *Caderno de apresentação* da Instalação itinerante *Labirintos a céu aberto* .

Da exploração dos resultados

Do caos dos objetos perdidos – recolhidos – encontrados.

Das viagens com rasto visível que estas peças podem albergar em si, numa tentativa de fusão de territórios e de marcação de novos...num qualquer outro espaço.

As obras aqui presentes, não são o seu discurso, apenas são pretextos para uma lógica de criação de sentidos, para irrompermos juntos em múltiplas estruturas de significado.

Uma história deste tipo, não pode ser senão uma geo-história, feita de transferências e de disseminações através do espaço da Instalação. Destes encontros instalam-se, a cada dia, novas histórias e novas paisagens” (Proença, 2010, pp.1- 5).

Sobre cultura

Parece importante afirmar-se que a riqueza dos conceitos está na capacidade de reinventá-los e resgatá-los no cruzamento dos tempos; quais personagens em viagem num tapete voador, sob pena de se mergulhar no papel de glutões livrescos, sôfregos apenas por ler e registar tudo o que alguns escrevem sobre o “meu” tema. Mas, explorando o conceito de cultura, interrogo-me: para que serve a cultura?, para tomar consciência da capacidade de mudar, continuando hoje, ligados ao ontem? derrubando *muros*?, construindo *pontes*? cultura... será falar de vivências do homem inventor de destinos, de formas de pensar e fazer?

Deslocando o ponto de vista, pondero definir cultura como sendo: por um lado, herança e continuidade e, por outro, aprendizagem e comunicação, acrescentando a estas duas uma terceira linha que persegue esse homem inventor. Este, é um homem *ponto-centro* dessa linha infinitamente reta que se curva para, de uma vez, contornar o mundo e o transformar, dessa forma, *homem desenho – homem em movimento, homem produtor de ideias e criador de histórias do seu dia-a-dia*. Então, cultura servirá para saber que, num momento, há realidades transformadas em escrita, ou em um teatro de símbolos; noutro, que há ensinamentos partilhados num grupo e, como tal, permitem concebê-la como um “sistema social e simbólico” (Lamizet, 1992).

Ao invés, servirá para se compreender o homem em todas as suas manifestações e, assim, pensá-lo enquanto esse tal ponto-centro da linha em movimento e também desenho/desenhador da sua própria vida carregado de crenças, costumes e valores.

Matarasso (2001), assinala a este respeito que “cultura é o que somos impulsionados a fazer de modo a sentirmo-nos humanos e que se relaciona com a

expressão dos valores de cada um”(p.3).³ Acerca da função do artista na sociedade, refere-se ainda um estudo de caso com cinco projetos de Artes visuais numa comunidade rural no Norte da Escócia, levado a cabo por Anne Douglas com o nome: [“ *On the Edge*”, 2005]:

“The research team, experienced artist researchers, invited each of the five partner organizations into conversation over time about how they would like to use the opportunity that the research presented. We intuitively started to build the projects within key challenges, not as a problem solving exercise, but as an opportunity to open up new ways in which the visual arts could become operative. These ways work across social relationships operating as a bridge between academe and non academic worlds, between the project partners and the communities in which they are located, between the professional art sector and other cultural organizations, between global networks and local communities, between professional expertise and the knowledge of vernacular that comes from dwelling in a particular place.” (Douglas, 2005, p.3)

Anne Douglas continua no mesmo artigo a explicar o processo e descreve os vários tipos de intervenção dos artistas-investigadores, esclarecendo:

“A clearly significant consequence of approaching the development of the visual arts in this way is the balance between what is taught and what is learned. Within the Langerin’s project the learning is through sharing skills and experiences in which each participant is simultaneously teacher and learner”(p.15). . . . What has actually happened is a result of a whole series of contingent factors in which each participant is part of a conversation. In this sense, culture is a ‘co-operative adventure’.(Harrison in Douglas, 2005, p.15)

Questiona-se então, qual o papel do investigador especialista?

The artists intervene in the emergent projects by interpreting the briefs through their own personalities and artistic vision and (in most cases) opening up the brief further – more ambitiously, in unexpected ways and in relationship with other participants including local farmers, youth leaders, housewives, young people, school teachers, owners of historic properties, historians, academics, knitters, crafts officers, retired people. The resulting programme manifests a range of approaches and related qualities

³ Tradução livre.

– *masculine, feminine, fraternal, youthful, responsive, felt, anarchic, permeating, diffused, convivial.* (Douglas, 2005, p.5)

Sobre a base desta metodologia de investigação evoca-se o relatório de um outro projeto: *'Artist as Leader-Research Report'* realizado em colaboração com a *Cultural Enterprise Office, Performing Arts Labs e Scottish Leadership Foundation* com Anne Douglas e Chris Fremantle, (2009). Citam-se a propósito, os comentários de François Matarasso (2010) que evocando o projeto *Artist as Leader* esclarece:

“Drawing together the experiences of this wide range of artists, in a process that reflects the collaborative values they advocate, they suggest that a good artist-leader is “a cultural animator . . . many of the words are relational, in the sense of positioning the artist leading through practice in a relationship with others: animator, collaborative, connected, negotiator-even a lover” (p.3)

Estes projetos refletem o modo como a investigação e a prática artística na sociedade pós-moderna pode ter outras características, sendo estas mais de ordem social e relacional. Assim, neste prólogo apresentam-se certas referências inspiradoras e refletem-se ideias. Instauram-se dilemas sobre a aproximação ao terreno de estudo: imersão vs. separação, observador vs. observado, objetivo vs. cruzar da meta.

INTRODUÇÃO

“O que é verdadeiramente tradicional é a invenção do futuro”.

Agostinho da Silva

No quadro da minha formação, em *Creatividad Aplicada Total, Ramo Artes e Educación*, integrado na *Facultade de Ciencias de la Educación* da Universidade de Santiago de Compostela, efetuei uma dissertação com o título: “Criatividade e mediação cultural” (Proença, (Macedo) A. P., 2001, Tese de Master [não publicada] sobre a utilização de técnicas criativas aplicadas a ações educativas e culturais em que participei, uma das quais foi o (Projeto Museu – Escola – Comunidade [MEC],1997-2001). No decurso do ano letivo 1997/1998, este projeto de investigação conduzido em Portugal por Patrícia Joyce Fontes, Professora Catedrática Convidada no (Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho [IEC-UM]), e orientado por uma equipa internacional mais alargada composta por especialistas em museus e património, franceses e ingleses⁴, foi apoiado financeiramente pela (Fundação Calouste Gulbenkian [FCG],1997) e permitiu a dinamização das ligações entre sete museus e as escolas que se relacionaram, no Norte de Portugal. Nessa altura, fui assistente de investigação do projeto e colaborei igualmente na conceção e redação do Relatório final de investigação, publicado pela FCG em formato [CD-ROM] (Fontes e (Macedo) Proença, 2001)⁵.

Esta experiência decorreu ao longo desse ano de trabalho no terreno (1997/1998) e, de entre os sete subprojetos apresentados pelos museus participantes da região de Braga, originou a minha participação direta na dinamização de dois daqueles: um no (Mosteiro de S. Martinho de Tibães [MSMT]) e outro no Museu dos Biscaínhos, tendo sido criada também uma certa ligação com o (Museu Nogueira da Silva da Universidade do Minho [MNS-UM]). Por essa razão, houve conhecimento dos contextos de intervenção do projeto MEC e de uma grande parte dos seus participantes.

Quando pensei aprofundar os estudos para o 3º Ciclo, senti nascer o desejo de voltar à realidade intervencionada por MEC, neste mesmo território educativo, no Norte de Portugal. Além de que, ao fazê-lo, encontrei de certa forma uma linha de continuidade da memória escrita para a obtenção do grau de *Master*. Tinham, então,

⁴ Hanna Gottesdiener, David Uzzell, Françoise Buffet e Jean Davallon.

⁵ Relatório para consulta [CD-ROM] em Anexo Suplementar a este Estudo, com o título “*Entre dons e Pó de Giz: histórias e façanhas de encontros de museus e escolas*”.

passado dez anos desde a investigação de MEC e eu estava ciente de uma certa realidade. Abria-se, deste modo, um novo campo de investigação com o sentido de compreender como teriam evoluído as relações educativas, já sem o apoio financeiro da (FCG, 1997). De igual modo, pareceu ser interessante estudar os efeitos duradouros das ações despoletadas pelo mesmo projeto (MEC,1997-2001), no contexto atual. Igualmente possuía uma dúvida/curiosidade: “ Hoje,⁶ como estariam as relações entre as escolas e os museus deste território educativo que desenvolveram, na altura, projetos colaborativos? Contudo, concomitantemente, ampliavam-se as questões de fundo sobre o papel do investigador num novo quadro contextual e formulavam-se as primeiras questões :

- Existiriam condições para aprofundar a investigação concretizada através da parceria do (Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado [AEMC]) no âmbito do (1º Ciclo do Ensino Básico, [1º CEB]) enquadrada pela recente medida “Escola a Tempo Inteiro” ⁷, preconizada pelas (Actividades de Enriquecimento Curricular [AEC] 2005), área Expressão Dramática/Teatro?
- Quais os passos a estabelecer para o reforço da comunicação entre os profissionais das instituições de educação e de cultura, e, entre estes e os alunos?
- Quais as formas de mediação, dinâmicas e os desafios que se encontram na origem da concretização de projetos articulados entre o museu, a escola e a comunidade?
- Qual o papel da Expressão Dramática/Teatro nestes dois contextos de educação formal e não formal?

Desta forma, anunciavam-se novos contornos das problemáticas assim aglutinadas: a da Educação Artística e Dramática/teatral no 1º CEB e a problemática das relações

⁶ Referimo-nos ao ano letivo de 2007/2008.

⁷ Despacho nº1291/2006 (2ª série), do Ministério da Educação, 2006. Com esta medida foram promulgadas as normas a aplicar no período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino pré-escolar e 1º Ciclo e de oferta das Actividades de Enriquecimento Curricular.

museu-escola-comunidade. A par das teorias existentes sobre as questões levantadas, ia sendo possível situar e relacionar a investigação a empreender, dentro do domínio escolhido, e analisar os resultados obtidos. Por isso, foram-se colocando as hipóteses sob a forma de questões de investigação. As ações pensadas colocar em prática, tinham por objetivo aprofundar e compreender melhor as interações entre os problemas levantados e a sua resposta, idealmente de uma forma mais explícita. Uma problemática de ação resulta da consciência de uma falha entre o que se sabe e o que se considera ou deseja, saber. Deste facto, resulta que a natureza das problemáticas implica a coerência das ações e vice versa.

Impôs-se assim, em primeiro lugar, clarificar os impactos do projeto MEC (1997), dez anos depois da sua implementação bem como caracterizar aprofundadamente uma parceria museu-escola, trazendo para o campo de estudo os resultados divulgados. Sendo assim, organizou-se o desenvolvimento desta investigação com a estrutura que seguidamente se apresenta.

No Capítulo I, apresenta-se a problemática subjacente ao tema e a fase de Diagnóstico Preliminar da investigação, conducente à formulação dos seus objetivos. Tomou-se como referência as bases conceptuais do projeto MEC implementado na região Norte de Portugal em 1997 e apresenta-se também a análise e interpretação de resultados de um inquérito exploratório, aplicado aos educadores e professores do 1º Ciclo do AEMC, enquanto instrumento de diagnóstico preliminar validado, sobre as formas de funcionamento da parceria museu – escola – comunidade .

O Capítulo II consagra-se ao enquadramento teórico: trata-se de uma construção teórica organizada em duas partes que referem duas problemáticas. A primeira relativa à Educação Artística e Expressão Dramática/Teatro, analisando a dimensão fundamental destas na educação da criança e no desenvolvimento da pessoa, acentuando os contributos a nível metodológico de vários autores das linhas francesa e anglo-saxónica, alguns dos quais que pela sua importância influenciaram autores/atores portugueses. A segunda parte apresenta como objeto de análise os elementos da mediação cultural e pedagógica, das parcerias culturais de educação e os fundamentos do conceito de coeducação cultural de Françoise Buffet (1999, 2001, 2003). Este quadro conceptual acentuou os alicerces teóricos e influenciou as novas dinâmicas de uma mediação cultural coeducativa, neste Estudo.

No Capítulo III, aborda-se a metodologia do Estudo (Carr & Kemis, 1986) inserindo-o num paradigma de investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) com

características particulares inerentes a uma investigação em educação artística. Sob uma metodologia de “investigação – na/pela – ação” assim descrita por Esteves (1986, p. 266), apresenta-se os procedimentos metodológicos que foram contextualizados ao longo do seu desenvolvimento, descrevendo-se as suas etapas. Clarificam-se ainda os instrumentos de recolha de dados, e a estrutura operacional no terreno descrevendo a intervenção através do projeto “Há Teatro”. Inclui-se ainda neste capítulo as principais características dos contextos, as dinâmicas de mediação artística, cultural e pedagógica usadas na integração da Expressão Dramática/Teatro com o currículo do 1º CEB. Estas foram articuladas em colaboração com a professora titular da turma do 1º ano da escola do Carrascal pertencente ao AEMC e os profissionais da cultura do MSMT. Igualmente, são destacados o Programa de sessões de Expressão Dramática/Teatro e as trajetórias essenciais das várias etapas criadas para o mesmo projecto⁸ que , a partir de agora se passa a referir como sendo: o projeto cultural coeducativo “Há Teatro”. Inclui-se a sua descrição, as planificações, observações e reflexões da investigadora-mediadora, extraídos dos registos de observação do (Diário de Campo [DC], 2007-2008).

No Capítulo IV, apresenta-se a avaliação do projeto cultural coeducativo “Há Teatro” por todos os seus participantes fazendo a interpretação dos resultados das entrevistas semi estruturadas (Breakwell,1990) destacando pela análise de conteúdo (Bardin,1977) os aspetos relevantes em função dos objetivos da investigação, sublinhando os seus principais contributos. Apresenta-se ainda neste Capítulo as respostas ilustradas dos alunos, os resultados do questionário aos pais, o ponto de vista dos profissionais da cultura e o depoimento da professora participante, analisando estes dados como resultados parciais inclusivos dos vários pontos de vista.

O Capítulo V é dedicado à discussão geral de resultados ponderando as conclusões do Estudo. Faz-se uma análise descritiva-reflexiva sobre os processos, incluindo o papel do mediador cultural coeducativo neste contexto de ação, privilegiando o (DC, 2007-2008) como instrumento de recolha e análise de dados. Neste capítulo elaboram-se ainda recomendações e implicações decorrentes da investigação, com abertura para outro campo: o da formação contínua de professores e profissionais dos museus, pelo fato da autora se situar *habitualmente* [sublinhado nosso] no papel de formadora, concebendo uma inovadora ação de formação que se intitula: “Há Teatro no

⁸ Esclarece-se que por razões da data da sua implementação chamou-se na altura subprojeto pela razão de existência do já elaborado Projeto Curricular de Turma (PCT). Contudo, como o “Há Teatro” foi integrado no mesmo PCT, todos os elementos participantes passaram a referir –se –lhe como *o projeto* [nota e sublinhado nosso].

museu e na escola: o papel do Teatro na comunicação cultural coeducativa” (Proença, 2008a). Enuncia-se ainda como implicações futuras deste Estudo, a eventual oportunidade da continuidade de investigação implementada no terreno a partir do “Programa do Museu Nogueira da Silva, [UM]: ‘Há Teatro no Museu®’” (Proença, 2008b). A Conclusão sublinha a pertinência e a relevância desta investigação para o domínio da Educação Artística e das relações museu-escola-comunidade no contexto atual do 1º Ciclo do Ensino Básico público.

CAPÍTULO I: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E DIAGNÓSTICO PRELIMINAR DO PRESENTE ESTUDO CONDUCENTES À FORMULAÇÃO DOS SEUS OBJETIVOS

1. A fase de Diagnóstico Preliminar

Este capítulo aborda os pressupostos subjacentes às problemáticas do Estudo, incluindo a fase de diagnóstico preliminar do nosso objeto de investigação. Trata também do enquadramento da emergência do conceito de coeducação cultural em Portugal e do historial do extinto projeto MEC.

Por problemática entende-se a contextualização de uma ação, seja ela de investigação, formação, educação ou outra, que vai ser conduzida dentro de um conjunto e de uma forma específica, com base num questionamento. Sendo assim, para a identificar procedeu-se a um levantamento de dados realizado junto dos museus da região de Braga, no início de 2007, depois de consideradas várias visitas preparatórias ao desenvolvimento do presente Estudo contactando os museus que tinham sido participantes do Projeto MEC através de conversas informais sobre as atuais práticas no terreno. Foi feita a opção pelo MSMT e pelo AEMC.

Em setembro de 2007 decorreram duas reuniões com a equipa do Mosteiro e duas com o Conselho Pedagógico do referido Agrupamento que permitiram, tanto quanto possível, a composição de um grupo de trabalho para a conceção de um projeto. Este foi assim, alargado de forma diferenciada, permitindo a atuação a todos os elementos do serviço de educação e comunicação do Mosteiro e considerada a inclusão de uma turma de primeiro ano do 1º ciclo com a sua professora titular, da Escola EB1 do Carrascal. Esta professora *Maria* (nome fictício) voluntariou-se a participar no projeto, adotando a investigadora o papel de “investigadora-mediadora” (Proença,2006) para disciplina de Expressão Dramática/Teatro, para as AEC. Se bem que a metodologia adotada tenha sido a “lógica de aproximação à realidade” (Esteves, 1986), ao longo do trabalho de aproximação ao terreno, usaram-se elementos teóricos e epistemológicos, estes últimos fundamentando quer as teorias quer as práticas. Desta forma, teoria, observação e prática interagem, enriquecem-se e até se reestruturam, como se o objeto agisse sobre o observador. Na realidade, acontecem visões que abrem janelas de reflexão, sem preconceitos teóricos ou metodológicos que viessem a observação

científica. A própria investigadora reforça a sua experiência sobre as relações que se criam em contexto de investigação-acção, esclarecendo :

“A inter-relação entre a investigadora e o contexto, enquadrada pela metodologia de investigação- acção serve-se da participação do investigador no meio, para melhor o interpretar. À investigadora-mediadora cabe também o papel de transformação do meio em estudo para além da tentativa de conjugar os diferentes processos de acção dos actores, desafiados a colaborar e a interagir. Vão sendo criadas acções e produções com técnicas que dão espaço a outras formas de abordar a realidade”. (Proença, 2006, p.75)

Contudo, neste processo, apela-se à humildade do investigador perante o que o objeto lhe pode dizer. Poderá mais tarde avaliar se com a sua saída, se quebraram dinâmicas sociais desenvolvidas (Denzin, 2000; Esteves,1986; ver também Fontes et al., 2001; Proença 2006). No entanto, como uma visão penetrante não é uma visão limitada, apresenta-se em seguida uma panorâmica sobre os antecedentes do presente Estudo, que podem apoiar a sua clarificação - o Projeto (MEC, 1997-1998).

1.1. Uma panorâmica sobre os antecedentes do Projeto MEC

O aprofundamento sobre a questão das relações entre escolas e museus emerge em França no início dos anos oitenta, onde surgem debates teóricos que se estendem a Portugal, onde se inclui o (Movimento Internacional para uma Nova Museologia [MINOM],1985)⁹ debates estes que se tornam importantes fontes de reflexão sobre a função social dos museus sendo este processo incentivado e reconhecido, como assinala (Moutinho,1993):

“Apesar deste movimento ser mais recente, deve-se reconhecer que estas questões têm sido amplamente debatidas no presente contexto de descentralização, de reforço do poder autárquico e da democratização da vida cultural e associativa. Refira-se a título de exemplo e em particular as “Jornadas sobre a função social do Museu” organizadas pelo (Movimento Internacional para uma Nova Museologia [MINOM]) em Vila Franca de Xira 1988, Portimão 1989, Vilarinho da Furna 1990, Lisboa 1991 e Setúbal 1992 e os “Encontros Nacionais de Museologia e Autarquias” que tiveram lugar em Lisboa 1990, Beja 1991 e Setúbal 1992. A importante participação nessas reuniões de museólogos,

⁹ “A institucionalização do MINOM em Portugal, em 1985 foi o culminar de um extenso movimento de reflexão e acção social dentro da Museologia” (Fernandes, 2005,p.8) http://www.museologia-portugal.net/files/upload/mestrados/ana_mercedes_1.pdf

conservadores, responsáveis associativos, investigadores e professores universitários, ligados sempre e de forma diferentes a processos museológicos que cobrem todo o país, testemunham claramente que a comunidade museológica portuguesa se integra e é cada vez mais interventiva neste processo geral de transformação, renovação e inovação que percorre os museus e a museologia. É pois neste contexto nacional e internacional que a formação no domínio da museologia, deve ser entendida como um factor fundamental no desenvolvimento das nossas estruturas museológicas. (p.6).

Outros estudos científicos se seguiram, sobre a função dos museus em Portugal, tais como o “Panorama Museológico em Portugal [2000-2003]” (Santos, 2005) que aborda o papel dos museus na comunidade ou o “Inquérito aos Museus em Portugal”¹⁰ realizado pelo (Observatório das Actividades Culturais, [OAC],[1998-1999] Silva et al. (2000) em colaboração com o (Instituto Português dos Museus, [IPM]) oferecendo, resposta, a uma necessária caracterização do parque museológico nacional que se expressam entre outros objetivos, tais como o de obter indicadores para um conhecimento mais aprofundado do setor cultural português. Referem ainda, uma perspetivada mudança de política cultural, na qual os museus passam a ser polos de dinamização cultural e de desenvolvimento social e educativo, passando o público a ter uma importância cada vez maior nas suas atividades.

Na mesma linha, também a criação da estrutura de um projeto de museus em rede (Rede Portuguesa de Museus [RPM], 2000) manifesta nas suas linhas programáticas, preocupações sobre a formação dos novos museólogos e dos profissionais da cultura, o que se constitui como um instrumento de cooperação e qualificação das instituições museológicas, dos seus serviços e dos seus profissionais (Camacho et al., 2001). As questões abordadas no “Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento” (Cuellar,1999)¹¹, sobre a promoção da articulação entre educação e os outros sectores da sociedade, reforça este movimento.

Neste quadro contextual de novas políticas culturais para a Europa, aparecem pela primeira vez traduzidas e publicadas em português as expressões: “parceria cultural de educação” e o conceito de “coeducação cultural” de Françoise Buffet, (1999), divulgadas no seu artigo “*O museu e a escola: parceiros de projetos educativos para*

¹⁰ Para informação mais completa, ver AAVV, Inquérito aos Museus em Portugal, Lisboa: MC/IPM, 2000.

¹¹ Perez de Cuellar, J. (1997). Nossa diversidade criadora : relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento.

uma problemática de co-educação cultural” nos *cadernos encontro* publicados pelo CESC-IEC-UM. A introdução destes conceitos, enunciam o desenvolvimento de novas ações entre as escolas, os museus e outras instituições culturais que em França “evolíram progressivamente ao longo do decénio 1980-90. Os debates teóricos sobre a mediação cultural emergem desde os anos 80, e estendem-se rapidamente a diferentes países ocidentais como testemunham as jornadas de formação dos profissionais dos museus organizados na Suíça ‘*Quelle formation pour les mediateurs?*’ e também, um certo número de publicações tal como a de Elizabeth Caillet: ‘*L’approche du musée, la médiation culturelle*’.” (Buffet, 2003 p.7).

Os resultados de sondagens feitas em Portugal, (e.g. o I Encontro de profissionais de museus e escolas, em abril de 1997), na Universidade do Minho, são de natureza variada e remetem sobretudo para dificuldades sobre a ideia de um território educativo em comum entre escolas e museus. Levanta-se então a seguinte questão: como enfrentar as relações entre educação e cultura sendo que a criação de um território comum de ação acarretará exigências acrescidas aos profissionais de ambos os campos? (Fontes e (Macedo) Proença, 2001).

1.2. Historial e bases conceptuais do projeto MEC

Foi em abril de 1997 que a equipa de investigadores, coordenada por Patrícia Joyce Fontes, lançou a divulgação do primeiro *Encontro* entre profissionais da educação e responsáveis por museus na zona norte de Portugal, em Braga. A vontade de colaboração entre museus e escolas foi fortemente sentida nesse Encontro Internacional, que decorreu no (Instituto de Estudos da Criança [IEC-UM]) da Universidade do Minho. (Fontes,1997). Neste sentido, foi divulgado um texto de apresentação do qual se transcreve um excerto: “Ampliar e aprofundar a articulação entre o Museu, a Escola e a Comunidade - com particular atenção à Comunidade Educativa - na descoberta, valorização e conservação das múltiplas facetas do Património Cultural, constitui objetivo primordial deste encontro/workshop, onde se conta com a participação de profissionais dos museus e da educação” (Fontes, 1997, p.5). As relações de colaboração entre estas duas instituições foram manifestadas pelos seus representantes caracterizavam-se “por uma situação social complexa – já que ambas partilhavam a missão de mediar cultura e jovens e não se mostravam satisfeitas com essa forma de colaborar. De uma forma geral, nenhum dos grupos de profissionais sentia poder ter a solução para a questão, passível de investigação” (p.5).

A equipa de investigadores, educadores e museólogos que promoveu este 1º Encontro, em conjunto com os profissionais das instituições participantes estava disposta a encontrar respostas para o problema. No início, a situação parecia ser típica de investigação-ação, pois não existia nenhuma variável pré-formulada cuja eficiência pudesse ser verificada. Existia, contudo, entre investigadores das Universidades (formadores de professores e museólogos) e estes três grupos profissionais (professores, diretores de museus e profissionais dos serviços educativos) objetivos que estavam presentes a vários níveis e que perseguiram, tal como descrito por Esteves “objetivos de investigação, de inovação e de formação de competências , originando um processo de aprendizagem social que envolve todos os participantes , em função dos dois primeiros objectivos” (Esteves, 1986, p.271).

No seguimento deste encontro, confirmou-se o interesse por parte dos profissionais dos museus representados e dos investigadores, em colaborar na investigação. Seguiram-se, por isso, outros contactos entre os participantes nacionais. Estas ações tiveram como resultado o financiamento por parte da (FCG) do projeto de investigação (MEC,1997-2001).

Para Fontes (2003), as bases conceptuais de partida para a investigação do projeto MEC, radicavam na ideia de uma mediação cultural que as equacionou da seguinte forma: “Será que o museu usa formas diferentes de mediação para e com as crianças, das que a escola utiliza, onde os objetos que são usados normalmente não se encontram fisicamente presentes? Existirá uma pedagogia específica dos museus e uma pedagogia específica escolar, cada uma com as suas formas de mediação?” (p.88).

O Segundo Encontro MEC realizou-se em outubro de 1997 com o objetivo de organizar um projeto de investigação incluindo também uma formação para professores e profissionais da cultura que estivessem interessados na dinamização de projetos conjuntos. Esse evento contou com a presença de David Uzzell, um especialista inglês em interpretação do património e com a presença de Françoise Buffet, a investigadora francesa especialista em parcerias culturais de educação e em coeducação cultural. Depois desta formação, sete museus da área das cidades de Braga, Barcelos e Guimarães, decidiram apresentar propostas de candidatura para os seus subprojectos de investigação-ação que seriam integrados no projeto global de investigação, coordenado pela equipa de investigadores da UM.

Na proposta de candidatura ao projeto de investigação-ação MEC os profissionais dos museus, deveriam incluir escolas e outras organizações da comunidade

que seriam envolvidas numa colaboração, no seu subprojecto de investigação – ação. A ideia seria cada grupo de profissionais participar num estudo sobre as suas atividades a nível educacional. Porém, ambos deveriam trabalhar em conjunto para desenvolverem novos métodos de trabalho e formas criativas de intervenção mútua com os alunos, refletindo sobre os efeitos dessas intervenções. Esta parceria desenvolver-se-ia ao longo de um ano, com o apoio da equipa do IEC- UM e culminaria num relatório final a apresentar à FCG, instituição que financiava o projeto. As propostas de participação recebidas, distinguiam-se pelas características que se descrevem:

O Museu de Arqueologia (Museu de Arqueologia D. Diogo de Sousa - Braga) pretendia envolver-se com várias escolas vizinhas. Mas apenas conseguiu atrair uma escola do 1º Ciclo do ensino Básico onde a Universidade tinha colocado estagiários e onde igualmente decorria um projeto de investigação-ação na área de Desenvolvimento Curricular. Aqui, os elementos da Universidade responsáveis por estes dois programas na escola providenciaram o elo de ligação a este Museu e visava proporcionar o contacto direto dos alunos com a Arqueologia.

O Museu de Alberto Sampaio (Convento do século XV – Guimarães) Museu de Arte Sacra, que tirou partido de uma experiência anterior com uma escola do Ensino Secundário e para o qual um membro da equipa da Universidade, foi delegado. O seu projeto tinha como objetivo dar a conhecer os jogos medievais de tabuleiro.

O Museu dos Biscainhos (Casa-Museu do período Barroco - Braga) que não envolveu nenhuma das escolas previstas na proposta inicial, mas que trabalhou em conjunto com o Parque Nacional da Peneda - Gerês e com uma professora de Educação pela Arte da equipa da Universidade. O seu projeto tinha como propósito proporcionar o contacto com a natureza através dos seus jardins e de uma Instalação numa sala de exposição transformada por essa temática, no interior do museu.

O Mosteiro de S. Martinho de Tibães (Mosteiro-Museu Barroco - Braga) com os seus terrenos, campos e mata climática (A Cerca), que estabeleceu relações com uma Escola do ensino pré-escolar e uma escola primária, com o apoio da Professora de Educação pela Arte da equipa da Universidade. O seu projeto tinha como objetivo dar a conhecer os Jardins históricos do Mosteiro.

O Museu Nogueira da Silva-UM (Museu que tem como base, uma casa e a sua coleção privada - Braga), que trabalhou com duas das três escolas previstas num programa de educação sensorial e artística. Repetidas interações com os objetos do museu formaram as bases para experiências visuais, auditivas, de tato, olfato e

cinéticas, uma vez que o seu projeto tinha como objetivo o desenvolvimento dos sentidos através do espólio do museu.

O Museu Escolar de Chavão (Museu local, em Barcelos) sediado numa escola que alguns anos atrás promoveu um projeto comunitário sobre o património, resultando numa coleção de um enorme número de objetos e para o qual o Município estava a construir um edifício de raiz. Este último museu desistiu do projeto e foi substituído por outros dois. Assim sendo, no total foram sete museus os que participaram com as suas respetivas escolas associadas.

O Museu Municipal de Olaria (Museu de Olaria de Barcelos) que já tinha iniciado um projeto de relacionamento com escolas com o apoio do Município, mostrou-se interessado em explorar o modelo de investigação-ação de uma forma mais continuada e em trabalho colaborativo, com uma escola do ensino pré-escolar e outra de ensino básico. O seu projeto tinha como objetivo dar a conhecer os oleiros e suas técnicas ancestrais de olaria da região de Barcelos.

O Museu Paço dos Duques de Bragança (um museu-palácio, monumento histórico medieval- Guimarães), que apresentava uma questão relacionada com os visitantes mais jovens para os quais, os programas educativos não eram relevantes e que escolheu colaborar com uma escola do ensino pré-escolar local, “em busca de soluções” (Fontes, 1999). O objetivo era dar a conhecer a história do Palácio e dos seus habitantes e fê-lo através da criação de várias histórias contadas com fantoches e marionetas.

Encontramos o reflexo de um trabalho de IA no projeto MEC, quanto ao seguimento das fases e pelo tipo de planeamento i.e., realização de encontros para trabalhos de preparação, levantamento de recursos e constituição de equipa de trabalho. A segunda fase que incidiu na formação dos participantes e no desenvolvimento dos sete subprojectos e, terceira fase avaliação execução e reformulação do curso de ação coletiva, promotora de transformações.

Como resultados do projeto MEC, alguns professores expressaram a sua satisfação com a forma com que este processo de coeducação cultural contribuiu para alterar as práticas escolares e estimular o desenvolvimento e criatividade profissional. Também o reconhecimento mútuo da missão cultural, tal como tradicionalmente era compreendida, por parte instituição museológica, se alterou, revelando a possibilidade de continuidade nas relações estabelecidas. (Fontes et al., 2001).

2. Resultados do questionário sobre a parceria MSMT e AEMC

Convocando uma abordagem qualitativa/quantitativa numa perspetiva complementar, realizou-se a primeira fase deste Estudo a que se chamou Diagnóstico Preliminar, composta por um questionário exploratório utilizando o modelo segundo a escala de *LIKERT*¹² incluiu ainda no final do mesmo, uma pergunta aberta.

Neste ponto da investigação, apresenta-se a interpretação conclusiva dos dados obtidos sobre os impactos do projeto MEC por implicar dados atualizados sobre o funcionamento da parceria museu-escola. O questionário foi aplicado a todos os educadores de infância e professores do 1º ciclo do Agrupamento Mosteiro e Cávado em número total de 42 inquiridos, tendo sido obtidos 36 questionários respondidos. A interpretação dos seus dados resultou da análise estatística efetuada a partir do Programa de Estatística Aplicada às Ciências Sociais (SPSS)¹³ cujos quadros e gráficos se remetem para o Anexo 2 por questões de extensão.

Em resposta à última questão do questionário, indicada como (Q10.4)¹⁴, coloca-se a pergunta aberta sobre a definição do conceito de coeducação cultural do ponto de vista do sujeito: “O que é para si a coeducação cultural?”. Esta, foi tratada separadamente através de análise de conteúdo, devido à pertinência de verificação das perceções dos inquiridos sobre este conceito. Através da totalidade das respostas dadas, apurou-se que as categorias das atividades dos jardins-de-infância e das escolas do 1º Ciclo do AEMC, realizadas com o MSMT ao longo do ano letivo de 2006/2007 - dez anos passados sobre a ação do projeto MEC. Essas categorias foram de quatro tipos que se explicitam seguidamente:

Em primeiro lugar, sobre o conhecimento e a participação nas atividades realizadas na prática com o MSMT verifica-se que a *Visita ao Museu* que incluiu tanto o conhecimento do espaço museológico interior do Mosteiro como a *Visualização de espetáculo de Teatro*, estão em igualdade de percentagem (42,9%), seguindo-se a *Exploração da Cerca de Tibães* (9,5%) e em último lugar o *Projeto Conjunto escola – museu*, com a percentagem mais baixa, de 4,85% de participação. Esclarece-se que se interpreta a participação em *Projeto conjunto*, incluindo todos os quatro tipos de

¹² Escala Likert- Tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários e pesquisas de opinião.

¹³ SPSS, versão Windows 1.3.

¹⁴ Abreviatura referida e explicada no índice de símbolos.

atividades pois todos os educadores de infância do AMC, respondentes, dizem participar nelas.

Relativamente ao impacto que as atividades em parceria têm na prática, destacam-se igualmente com Muito Impacto: a “*Escola mais aberta à comunidade*” e “*Crianças mais ligadas afetivamente aos espaços e espólio do museu*”. Com um grau de impacto três, destacam-se as respostas às questões: “*Alteram-se atitudes dos profissionais*” a “*Melhor comunicação entre os profissionais da educação e da cultura*” e as “*Atividades curriculares abordadas de forma diferente pelos professores*”.

Quanto à natureza das atividades, devido à diversidade de didáticas aplicadas e às ferramentas pedagógicas escolhidas, estas pretendem divulgar a variedade e riqueza do património e facultam o contacto e a aprendizagem no espaço real através da vivência. São, portanto, atividades de natureza lúdica que apelam aos sentimentos e emoções e que permitem uma aprendizagem histórica e patrimonial através de espetáculos de teatro. Também possibilitam a transferência de conhecimentos de história o que, por sua vez, implica um despertar para a cultura, uma aprendizagem mais sólida por parte dos alunos, um meio de motivação para estes, aproximando a escola da comunidade. Assim, a Expressão Dramática/Teatro é considerada por estes participantes, um meio de comunicação e expressão forte que envolve as crianças. Por outro lado, a atividade - visita ao museu- reveste-se para os professores e educadores de um carácter interdisciplinar permitindo a “*livre exploração individual*”, “*respostas a perguntas*” e “*esclarecimento científico*”. Assim, as atividades realizadas entre o museu e a escola resultam da interação dos professores com os profissionais da cultura, dada pela parceria estabelecida. O reconhecimento do espaço é feito através da visita ao Museu e todas as atividades permitem a associação de saberes e conhecimento da história, criando uma ligação e identificação com o local. Por sua vez, o impacto global destas atividades permite uma escola mais aberta à comunidade e conseqüentemente a crianças mais ligadas afetivamente aos espaços e espólio do museu. As propostas pedagogicamente adequadas pelo museu e as curriculares abordadas de forma diferente pelos professores, traduzem-se para estes, num crescimento global dos alunos, através de vivências sobre o que aprendem.

Os professores e educadores do AEMC, dizem-se focados na aprendizagem da criança de um modo global e o que complementa/solidifica essa aprendizagem é a convivência com o espaço do museu, numa partilha de vivências e de saberes. Estes profissionais vêm o museu focado fundamentalmente na transmissão cultural

permitindo o contacto com a história do Mosteiro e com a natureza através dos jardins da Cerca. A parceria museu-escola resulta, assim, numa forma mais enriquecedora de ensino-aprendizagem considerando as atitudes dos profissionais quer da cultura quer da educação. Existem vários fatores que contribuíram positivamente para que a parceria se estabelecesse formalmente e que se cruzam com os impactos do projeto MEC, são eles:

- Implicação dos elementos do serviço educativo nas atividades;
- Diversidade nas atividades e nas didáticas empregues;
- Conteúdos curriculares convergentes com o espólio do Museu;
- Ferramentas pedagógicas que o serviço de educação dispõe.

No entanto, ainda que se nomeie a necessidade de estabelecer mais parcerias de forma a permitir a continuidade do trabalho do museu, existem também fatores que podem dificultar novos espaços de parceria nomeados por estes educadores e professores como sendo:

- Dificuldades em as escolas conseguirem transporte;
- Falta de recursos financeiros;
- Falta de mediadores culturais.

Será necessário haver mais transportes para a deslocação dos alunos ao museu bem como os professores terem alguém que os apoie na mediação de forma a consolidar as formas de coeducação cultural. Para tal, e de modo a contribuir para obter-se melhores condições, urge uma maior disponibilidade de recursos financeiros para responder à transformação desejada.

Esta fase de diagnóstico através do inquérito permitiu assim identificar os fatores prioritários para que a colaboração museu-escola seja mais eficaz:

- Formação contínua dos profissionais envolvidos;
- Orientações ministeriais;
- Interesse/entusiasmo dos alunos;
- Competências do professor/educador;
- Atuação de um mediador cultural.

Ficou patente que o papel do Mosteiro, nesta parceria consiste essencialmente na transmissão cultural executada através da diversidade de atividades do seu atual Programa e da forte comunicação que estabelece com a comunidade escolar.

O Mosteiro é, na opinião dos educadores e professores uma porta aberta à comunidade, não só pelas características físicas do espaço, mas por todas as de

envolvência que os profissionais da cultura conseguem criar/concretizar: visitas, espetáculos de teatro e trabalho em equipa. Ou seja, um espaço enriquecedor nas diferentes dimensões: patrimonial, educacional, social, artística e ambiental.

As razões enumeradas convergem para a manutenção da parceria estabelecida, procurando não só fazer face aos fatores que a possam dificultar, bem como dar prioridade à atualização permanente dos profissionais envolvidos em termos de conhecimentos e competências a adquirir através da participação em formação contínua. Este fator foi considerado, por todos os respondentes, como o de maior prioridade para a relação museu-escola-comunidade se tornar mais eficaz.

Verifica-se também que existe uma consciência destes educadores e professores sobre as vantagens desta parceria. Uma vez que o museu é entendido como um espaço aberto que se dá a conhecer ao público escolar no seu todo: história, património local e a sua evolução. Igualmente, é considerado por ambos os profissionais de ensino um contexto privilegiado de enriquecimento cultural, promovendo espaços para novas vivências e novas realidades com oportunidades de ampliação da educação artística através da fruição do seu património.

A relação da escola com o museu entusiasma os alunos de Jardim de Infância do Agrupamento e, conseqüentemente, aumenta o grau de satisfação quando é praticada, proporcionando uma participação mais efetiva. Neste âmbito, o museu é considerado um espaço de aprendizagem que facilita o conhecimento de si e dos outros. Quando questionados sobre como sentiram os projetos realizados com o museu pelas respetivas turmas, os professores/educadores que os praticaram, responderam que ao longo dos projetos, esteve presente *“um grande entusiasmo por parte dos alunos”* o que influencia, em larga medida, a sua aprendizagem revelando que este espaço museológico em contexto rural promove e permite o contacto com a história e com a natureza, através de atividades vivenciadas. A relevância do papel do museu na conceção das atividades com as escolas é vista pelos professores/educadores como muito relevante na medida em que permite:

- Execução prática de animações
- Consulta didática
- Planificação conjunta
- Criação global das atividades
- Fornecimento de documentação

O museu contribui de forma decisiva para que as crianças vivenciem as situações e possam aprender fazendo, levando desta forma à consolidação de conhecimentos. Neste sentido, o Teatro, é considerada um meio de acesso ao espólio, às exposições e a outros elementos, de uma forma eficaz. Permite, concomitantemente, a promoção dos saberes e competências, o reforço dos valores e estratégias sociais, assim como da política cultural e educacional. Assume particular importância na forma como o Mosteiro usa o “*Teatro com marionetas*” na transmissão da sua mensagem. É considerado, uma linguagem apropriada às crianças e um instrumento fundamental tanto para a motivação do conhecimento da história como para cativar e motivar os alunos, despertar o seu interesse e transferindo saberes, i. e. professores e educadores entendem que o Teatro leva a que os alunos percebam melhor a mensagem que se quer transmitir. Possibilita a transferência de conhecimentos de História e, por sua vez, promove um despertar para a cultura, uma aprendizagem mais sólida por parte dos destes, por ser ligada à realidade sendo um excelente meio de comunicação e expressão.

Quanto às atividades de Expressão Dramática/Teatro como AEC, os educadores e professores expressam que esta assume particular importância, beneficiando a criança no seu processo escolar:

- Combate a timidez e enriquece o vocabulário;
- Liberta o estado de emoção;
- Torna mais confiante;
- Aumenta a auto - estima;
- Melhora o comportamento;
- Revela humor e capacidades;
- Mostra as capacidades mais livremente;
- Melhora o auto-controlo.

Pode afirmar-se que a Expressão Dramática/Teatro é entendida como promotora das relações com os seus pares, relações essas que se caracterizam como sendo de confiança, combatendo a timidez, libertando as emoções e melhorando a auto - estima. Assim sendo, a parceria, com a prática de atividades realizadas de uma forma participada permite à criança, segundo os professores e educadores:

- Mudança de atitude em relação à cultura;
- Desinibição;
- Mudança de comportamentos;

- Aquisição de competências sociais;
- Aprendizagem informal;
- Aquisição de competências de forma lúdica;
- Mais visitas ao museu.

No contexto da parceria, os professores e educadores apontaram várias razões que reforçam a criação de momentos de coeducação cultural, sendo estas:

- A troca experiências e saberes com outros profissionais;
- Dar lugar à expressão da criança em momentos chave de interação educativa;
- Integrar os conteúdos com outras perspectivas didático- pedagógicas;
- Pôr em comunicação a escola com as instituições culturais;

Nesse sentido, a intervenção dos profissionais é fundamentada com base na diversidade das atividades que participam, no intercâmbio de experiências e no reforço da aprendizagem uns com os outros. No que diz respeito à questão sobre as abordagens inovadoras, os professores e educadores apontaram a existência de abordagens inovadoras através de:

- Grupos de trabalho na escola;
- Ateliês nos museus;
- Formas de motivar para os aspetos culturais;
- Trabalho com famílias.

Verifica-se, portanto, que professores e educadores sentem a necessidade de formação para preparar e organizar as atividades respondendo às mudanças ministeriais, com a atualização permanente, em termos de conhecimentos e competências a adquirir não só na prática diária, como também através da sua participação em mais formação, que se depreende contínua. Em segundo plano, aparece a preocupação sobre o estabelecimento de mais parcerias com outras escolas do Agrupamento de forma a permitir a continuidade do trabalho em articulação e sequencialidade com uma maior frequência de visitas. Para isso, é importante não só reforçar a divulgação das atividades do Mosteiro, mas também as próprias escolas terem mais oportunidades de transporte para a deslocação e, por outro lado, os professores terem mais tempo para planificarem as atividades e os programas em conjunto. Referem também como fundamental “*terem alguém que os apoie*” nestes aspetos. A presença de um mediador auxiliá-los-ia a consolidar os processos de coeducação cultural.

Em relação às condições apontadas pelos professores/educadores deste Agrupamento e que estes consideram faltar para que sejam desenvolvidas abordagens inovadoras como a coeducação cultural, foram em primeiro lugar e destacadamente a formação de docentes e ainda com igual peso percentual a institucionalização de mais protocolos e parcerias, a falta de mediadores culturais e de tempo. Com igual percentagem, se bem que em último lugar de importância, vem a facilitação de *“acesso a transportes, a promoção e divulgação de encontros, um maior investimento nas áreas de educação e da cultura por parte das políticas ministeriais, diferentes dinâmicas na ação educativa e cultural, a falta de tempo dos profissionais”*, são razões apontadas como condições que faltam para a sustentabilidade dos processos ou para quaisquer outras abordagens inovadoras.

- **Análise de conteúdo sobre o conceito de coeducação cultural**

Partindo da análise de conteúdo da última pergunta aberta do questionário no que se refere à descrição e caracterização do conceito de coeducação cultural, a clarificação do seu significado na parceria foi evidenciada pela análise das perceções e interpretações dos sujeitos. Da análise efetuada às respostas dadas à última pergunta aberta do questionário aplicado (Q10.4), podemos de forma global afirmar que estas corroboram o conceito de Françoise Buffet quando sustenta que *“a coeducação cultural pode ser definida como um conjunto de ações colaborativas com um objetivo educativo. Estas ações são negociadas e organizadas à partida pelos parceiros vindos de culturas profissionais diferentes, aptos a transmitir os saberes que dominam, em paridade e no respeito mútuo das abordagens de cada um”*¹⁵ (Buffet, 2003, pp.9-10).

Através das respostas à questão: *“O que é para si a coeducação cultural?”* a perspetiva percecionada pelas respostas dos sujeitos inquiridos, sobre a coeducação cultural é:

“(…) um tipo de educação que possibilita uma participação dos agentes da educação e da cultura intervenientes num trabalho em equipa. (Q10.4/P1). Saber trabalhar em equipa com outros profissionais da cultura. (...) (Q10.4/E2). Um trabalho em conjunto que se vai reforçando (...) (Q10.4/P3). É um trabalho em contínuo processo de construção que promove a partilha/intercâmbio de saberes com base no desenvolvimento de projetos de parceria entre a escola e o Mosteiro (...) (Q10.4/P4).

¹⁵ Tradução livre.

Educar em conjunto para a cultura (...) (Q15/P5). Desenvolver projetos em parceria com o Mosteiro (...)” (Q10.4/E6).

Na concretização de projetos em parceria os professores/educadores cruzam-se os dois tipos de contextos de aprendizagem: formal e não formal, sendo esta considerada passível de ser continuada e aprofundada. Assim, ressalta das percepções destes professores e educadores a importância referida ao trabalho em conjunto. Todavia, na sua percepção, a coeducação cultural implica um tipo de educação que é promovida de forma autónoma, com os objetivos de, e citam-se:

“(...) em conjunto ensinar (...) (Q10.4/E9); um trabalho em conjunto (...) (Q10.4/P10) onde se encontrasse momentos para a cultura e para a arte e proporcioná-los aos meus alunos (...) (Q10.4/P12); além de que, por implicar professores e alunos (...) (Q10.4/P13), todos seriam formados e informados (...) (Q10.4/P15); implicaria desenvolver projetos em parceria (...) (Q10.4/P16) realizar atividades culturais com os alunos: de várias maneiras, saídas ao Mosteiro, cruzar os conteúdos curriculares focados na sala de aula (...) (Q10.4/P17).

Em conclusão, o conhecimento e o contacto com a Arte e o Património são entendidos como um objetivo da prática da coeducação cultural. Para os sujeitos envolvidos na parceria, a coeducação cultural implica a criação de uma ligação ao longo do tempo, resultando num maior vínculo entre os museus e a escolas que a pratiquem, onde se experimenta a oportunidade de aprender e afirmar o conhecimento: *“É educar os nossos alunos na cultura local e dar-lhes a conhecer o que é daqui em termos de património local.” (Q10.4/E1).* A coeducação cultural é ainda referida como fator de criação da identidade cultural dos participantes *“com o objetivo de, em conjunto, contribuir para a criação da identidade cultural dos indivíduos”.* (Q10.4/P20). Neste caso, permite uma fidelização entre eles e o Mosteiro e contribui ao mesmo tempo para um maior conhecimento dos alunos. Implica *“ um trabalho em conjunto que se vai reforçando mais e mais e que nos deixa ligados e nos faz conhecer melhor os alunos”* (Q10.4/P21).

Esta postura educativa traz um contributo para o conhecimento mais aprofundado de todos. A expressão mediação é também nomeada com o sentido de se tornar um fator facilitador da coordenação do trabalho articulado e conseqüentemente manifesta-se o entendimento da importância da mediação, sendo esta atribuída aos

professores e monitores do museu. *“Coeducação é desenvolver projetos em parceria com o Mosteiro com a mediação dos professores e dos monitores”*(Q10.4/P21). As diferentes abordagens didáticas, a diversidade de atividades e de instrumentos pedagógicos inerentes à coeducação cultural, são conducentes a mudanças na prática pedagógica escolar e por essa razão, são considerados fatores de transformação do ensino: *“ de várias maneiras, saídas ao Mosteiro, espetáculos de teatro, cruzar os conteúdos curriculares focados na sala de aula e transformar o ensino”* (Q10.4/P23).

Em síntese, podemos afirmar que os professores e educadores do AEMC, entendem o conceito de coeducação cultural como um reforço das dimensões: educativa, artística e cultural. Considerado assim por todos os respondentes que consideram também que o facto de se trabalhar em conjunto e de diferentes formas pode ser um fator determinante na promoção de inovação pedagógica. Igualmente, desenvolver projetos com o MSMT, é uma condição considerada que reforça o potencial da coeducação cultural enquanto produtora de diferentes conhecimentos. A sua prática, dada através das suas perceções, traduz-se por - Ensino, Comunicação e Aprendizagem: *“É transmitir, conseguir comunicar e aprender... é o momento do reconhecimento do saber do outro, mas também de afirmação do seu saber... é uma partilha e uma construção conjunta”*. (Q10.4/P26). As respostas obtidas, corroboram o modelo cultural colaborativo enquadrado teoricamente por Dubet (1994) na perspetiva do reconhecimento do valor das interações sociais na construção das parcerias culturais de educação: *“as condutas sociais não aparecem como redutoras de puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de escolhas estratégicas fazendo da ação uma série de decisões racionais”* (Dubet,1994, citado por Buffet, 2003, p.29).

O Conselho Escolar do AEMC, deliberou no que se refere à escolha entre as possibilidades ano letivo 2007/2008, adotando a opção da Expressão Dramática/Teatro para todos os 1º os e 2º anos do 1º CEB de todas as Escolas do AEMC. Por esta ser uma das AEC, escolhida como opção, surgia desta forma, a oportunidade propícia ao estudo do papel da Expressão Dramática/Teatro na promoção da coeducação cultural através da mediação.

Concluindo, equacionando todos os fatores assim considerados pelos parceiros, assumir a investigadora o papel de mediadora em Expressão Dramática /Teatro, desenhava-se como um contributo ao seu alcance. Nasce a ideia de o encetar através da investigação de processos, dinâmicas e desafios de uma forma de mediação possível de ser considerada - a mediação cultural coeducativa .

A fase de investigação de Diagnóstico Preliminar demonstrou que a investigadora não era desconhecida de alguns profissionais tomando em linha de conta o tempo decorrido e a rotatividade de professores. Tinha por herança o projeto MEC e a consciência dos desafios inerentes ligados às diversas perspetivas de análise correspondente a diferentes níveis de desenvolvimento das abordagens metodológicas qualitativas (Bardin,1977;Vala,1986). O papel de assistente em investigação no terreno, que assumira anteriormente, reforçava a opção de desenvolver o seu Estudo, no quadro da Investigação-Ação.

Após a análise reflexiva dos dados do questionário considerado levantamento Diagnóstico Preliminar, estavam criadas as condições para aprofundar uma investigação com uma nova vertente da problemática das relações museu-escola-comunidade. Estudar o papel da Expressão/Dramática-Teatro na relação museu-escola-comunidade estava em sintonia com a área científica de investigação - Estudos Teatrais - dado que ambas as instituições privilegiavam o domínio da Expressão Dramática / Teatro na sua ação educativa. Após estas evidências, pode afirmar-se que foram estas as razões de partida para a intervenção na perspetiva de uma mediação cultural coeducativa.

3. Objetivos gerais do Estudo

Partindo das premissas enunciadas definiram-se como objetivos gerais do Estudo:

- Dinamizar os contextos, formal e não formal, através da articulação da Expressão Dramática/Teatro e do currículo, com os elementos culturais referentes ao Mosteiro de Tibães, propondo um projeto cultural coeducativo: “Há Teatro”.
- Identificar as condições de mediação cultural e pedagógica descrevendo e analisando o trabalho articulado de uma professora titular de turma de 1º ano com os seus alunos, com os profissionais da cultura e com a investigadora no papel de mediadora em Expressão Dramática/Teatro.
- Percepcionar competências adquiridas pelos alunos e avaliar a evolução da parceria, pela transformação da situação encontrada.
- Para atender a estes objetivos gerais identificaram-se duas vertentes metodológicas, uma vertente teórica e outra prática, que percorridas em paralelo permitiriam dar resposta a objetivos mais específicos, concretizando as dimensões da Investigação-Ação.

CAPÍTULO II

UM QUADRO TEÓRICO PARA A MEDIAÇÃO CULTURAL COEDUCATIVA NAS RELAÇÕES MUSEU-ESCOLA-COMUNIDADE

1ª parte: Problemática da Educação Artística e Dramática

1. Paradigmas de mudança nos sistemas escolares e culturais

A identidade, que no passado se encontrava ligada à família, ou à profissão, encontra-se atualmente enraizada num projeto pessoal de inserção social e de aprendizagem ao longo da vida. (Alonso, 2006). Neste sentido, a Escola é hoje chamada a integrar a participação dos pais e Encarregados de Educação no processo educativo dos seus filhos, bem como a inserir o sistema de abertura da escola a parcerias institucionais. Certamente que estes fatores contribuem para o desenvolvimento de uma diversidade na gestão pedagógica escolar nos quadros educativos globais, na Europa. Por essa razão, os novos paradigmas da educação consideram que os alunos devem ser preparados para viver numa sociedade em permanente mudança.

Neste paradigma educacional, os professores deixam de ser os únicos possuidores do conhecimento, dado que o aluno passa a ser visto como um ser global, como tal, possuidor de “inteligências múltiplas” (Gardner, 1983,1986). A teoria proposta por Howard Gardner no seu livro “*Frames of Mind*” é apresentada como um modelo de inteligência como uma capacidade que a diferencia em várias modalidades, em lugar de a perspetivar como uma única capacidade geral. Argumenta que a aprendizagem se dá de formas diferentes, chamadas inteligências diferentes: a linguística, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a corporal-cinésica, a interpessoal e a intrapessoal. Sublinha ainda, que todas estas sete inteligências são necessárias para permitir aos indivíduos a sua plena capacidade de ação na sociedade.

Existe um paralelo entre a teoria construtivista de Piaget e a teoria de Gardner que embora sendo influenciado por este, se distingue na medida em que, enquanto Piaget acredita que todos os aspetos da simbolização partem da mesma função, Gardner acredita que quando o indivíduo lida com símbolos numéricos, linguísticos ou gestuais faz apelo a processos psicológicos independentes. Uma criança pode ter um ótimo

desempenho numa determinada área [pensamento formal segundo Piaget] e estar abaixo da média noutra. O desenvolvimento cognitivo segundo este autor é descrito como uma capacidade cada vez maior de entender e expressar o significado em vários sistemas simbólicos utilizados num determinado contexto cultural. O que significa, em termos curriculares, que os professores precisam de encontrar formas de pensar e de proporcionar oportunidades facilitadoras de cada um destes modos de aprender. Uma outra revelação interessante que parte da teoria de Gardner, é que todas estas formas de inteligência têm lugar nas explorações feitas a partir da Expressão Dramática/Teatro. Como exemplo, temos a competência linguística, aplicada à escrita e à formulação do guião de uma história; a inteligência lógico-matemática entra em jogo durante o desenho e sequência do conjunto; a inteligência espacial é necessária para pensar o espaço cénico, e é necessária para se relacionar no espaço físico de um palco; a necessidade da inteligência musical numa peça, pode ser tão determinante como a partitura musical, ou tão subtil como o ritmo que os participantes criam durante uma improvisação. Sobre a teoria de Howard Gardner, aplicada aos museus, Gabriela Cavaco (2006) sustenta que:

“As teorias construtivistas relacionadas com a aprendizagem em museus, e sustentadas por Howard Gardner (1983) nos Estados Unidos e por Terry Russell (1994) em Inglaterra, confirmam que as crianças preferem visitar museus que sejam interactivos onde descubram a oportunidade de envolvimento físico e emocional com os conteúdos expositivos. As expressões “hands-on”, que em português poderíamos traduzir para Mãos em Acção, reflectem exactamente este envolvimento e vem reconhecer o poder e a importância da funcionalidade no acto de aprender. Esta mesma expressão corresponde a uma nova dimensão da educação e da pedagogia que tenta operacionalizar a transmissão do conhecimento através de representações que estimulam o rápido crescimento e aprendizagens individuais” (pp.34-35).

Ao encontro destes princípios, temos a emergência de uma visão do desenvolvimento humano integradora e sistémica que coloca em interdependência todas as componentes de um sistema, que se organiza em torno do princípio da complexidade “integrando o complementar e o antagónico” (Morin et Kern, 1993). O desenvolvimento do pensamento e da criatividade enquanto motores na busca de soluções para os problemas que se colocam ao indivíduo em sociedade tornam-se condição base para a pretendida mudança de paradigma dos sistemas escolares e culturais.

2. Aspectos sociais da aprendizagem

Fazendo uma retrospectiva, abordar-se-ão aspectos que decorrem das teorias de aprendizagem cruzando várias teorias e modelos de modo a realçar os aspectos fundamentais na mediação pedagógica e cultural, e, desta forma, poder contribuir para uma melhor definição das dinâmicas e dos processos do projeto cultural coeducativo “Há Teatro”.

Em Psicologia, classificam-se as teorias de aprendizagem em duas grandes correntes: a behaviorista e a construtivista. A behaviorista interessa-se pela aprendizagem enquanto aquisição de ato exterior ao sujeito que aprende. Enquanto que a construtivista se centra na importância da atividade de quem aprende, na elaboração do conhecimento enquanto ato individual, relacionado com a gradual aquisição de consciência a medida que a criança vai avançando nas etapas cognitivas e tem maior consciência das suas ações e como as controlar para atingir os seus objetivos (Piaget, 1932/1952). Esta corrente teórica sobre a aprendizagem, o construtivismo, da qual Piaget, é a referência, no início do séc. XX, coloca a ênfase sobre as formas de aprendizagem do sujeito que aprende, nos resultados da sua atividade sobre o meio, e na sua capacidade de raciocínio. Torna-se uma construção individual do saber, com interesse mais marcado pela cognição e pelo ato de aprender, contribuindo para o esclarecimento da importância das relações humanas sobre os princípios, a evolução e o desenvolvimento do pensamento e da consciência do ser humano.

O segundo movimento, o behaviorismo, (Watson,1925; Skinner,1965) debruça-se sobre os comportamentos surgidos após um condicionamento e sobre o facto de um acontecimento em si próprio ser portador de uma aprendizagem a partir da qual se pode reter um saber. O conceito, de “aprendizagem comportamental operante” de Skinner, traduz a ideia da aprendizagem pela repetição de uma palavra ou de um gesto e que esta se relaciona com os estímulos que a vida, ou os outros, colocam. Nesta perspetiva, a natureza de cada pessoa é pouco valorizada, já que são os acontecimentos e as atividades repetidas e os processos proporcionados pelo meio que são os responsáveis pela aprendizagem. Como tal, esta forma de aprender está na base da pedagogia por objetivos, centrada nos comportamentos do sujeito em situação de aprendizagem.

Nos estudos sobre teorias de aprendizagem refere-se também a teoria sócio histórica de Lev Vigotsky (1934/2007), psicólogo russo que escreveu acerca de um

novo modelo em educação. Para ele, a aprendizagem não se limitava à aquisição de informações, mas seria um processo ativo e interpessoal: a ideia de que entre estímulo e resposta podem existir vários tipos de respostas. São consideradas por ele como “respostas mediadoras”. Este autor, vê o desenvolvimento humano como uma dinâmica dependente das relações individuais que se criam, e que favorecem a evolução de competências intra-individuais e, desta forma, o ato de aprender. Ele enfatiza o papel mediador de certas ferramentas do pensamento, ligando-se sobretudo à linguagem e ao conteúdo da linguagem que desempenham uma função muito importante na construção e organização do pensamento. Demonstra como, devido às interações sociais, a criança se vai apropriando das funções da linguagem: a da comunicação e a da planificação, reguladoras do pensamento e da ação que se manifestam progressivamente; primeiramente ocorrendo ao nível social, e só depois ao nível psicológico. Manifesta-se, ao nível interpessoal, enquanto categoria interpsicológica, e depois ao da criança enquanto categoria intrapsicológica. Esta construção do exterior para o interior torna-se uma direção fundamental do trabalho pedagógico. Implica que motivação expressão e desenvolvimento podem se entendidos como sendo mediados por aspectos sociais, materiais ,temporais ou históricos como argumenta Vygotsky (2007):“No desenvolvimento cultural das crianças, as funções aparecem a dois níveis - primeiro aparecem entre as pessoas como uma categoria interpsicológica, e depois ‘dentro’ da própria criança como categoria intrapsicológica (p.61).

Estes aspetos, resultado do desenvolvimento externo, sublinhando que, para Vigotsky dizer “externo é dizer social’ ” (Vigotsky citado por Wertsch, 1991, p. 61). Por conseguinte, “ a *combinação* do comportamento da criança com a resposta do adulto transforma um comportamento não comunicativo num sinal no plano intrapsicológico. O sinal passa de um movimento distante para um gesto indicador. Mais tarde a criança ganha controlo voluntário no plano intrapsicológico sobre o que previamente só existiu na interação social” (p.65).

Para realçar a natureza das transformações que ocorrem no desenvolvimento, Vigotsky (1934/1987) caracteriza as mudanças comportamentais em termos de controlo e responsabilidade criando a expressão “Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)” definindo-a como: “A distância entre o atual desenvolvimento determinado pela resolução independente de problemas e o nível mais elevado de potencial desenvolvimento determinado através da resolução de problemas sob a orientação de

adultos ou em colaboração com pares mais capazes” (p.86). A ZDP refere-se ao percurso que a criança faz para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que tornarão mais tarde, consolidadas. Conseqüentemente esta conceção da aprendizagem estabelece fortemente a ligação entre o individuo e o seu ambiente sócio-cultural, condição intrínseca à aprendizagem e à mediação dessa aprendizagem.

Outra perspectiva que se crê coerente com esta, por ser socialmente situada são as comunidades de prática - *communities of practice* (Wenger,1998 ; Lipman,1992), em que aprender é um processo participativo que se baseia numa relação dialógica (Brown,et al.,1989 ; Freire,1970) visando o desenvolvimento de uma dinâmica favorável à emergência das aptidões de cada sujeito, de modo a atingir os objetivos educativos desejados. Estas teorias também encaram a aprendizagem como estando estreitamente associada à interação social, num contexto de reflexão coletiva e numa ação partilhada graças à qual, cada sujeito ajuda o outro a aprender, entendendo-se a relação dialógica como uma possibilidade relacional de cidadania que envolve um caminho coletivo e de auto e hetero conhecimento e reciprocidade.

Segundo Wenger (1998), as dinâmicas das comunidades de prática não são lineares, as tensões, os desacordos e os conflitos fazem parte da sua realidade complexa e variável. O percurso implica o encontro das diversas bagagens dos seus membros e a rede de relações profissionais, pessoais e sociais toma forma como resultado da confrontação desta diversidade. No plano sócio-histórico, as comunidades de prática recriam o tipo de relação tradicionalmente associado à comunidade, fundamentalmente os aspetos de ordem afetiva, pessoal e familiar em complementaridade. A planificação do desenho estratégico - pedagógico centrado no sujeito que aprende, conduz os participantes a tomarem o compromisso sobre a sua própria aprendizagem e a do outro, na prossecução de um objetivo comum, como assinala também é assinalado por Brown (1989).

As diversas maneiras de comunicar, de acordo com Mucchielli (1999), desempenham “um papel importante: as atitudes, os gestos, as emoções ‘por vezes inconscientes’ e as palavras, os escritos, as ações que se revelam muitas vezes difíceis de descodificar e cujas interpretações podem ser diversas” (p.26). Importa, portanto, considerar não somente o que é dito, escrito ou feito, mas também como a aprendizagem se realiza: a dimensão contida e a dimensão relacional. Estas duas

dimensões em conjunto, têm uma influência sobre a dinâmica do grupo e tomam múltiplos sentidos em cada contexto. Por conseguinte, é necessário “considerar o contexto como referência, não focado apenas no único conteúdo da comunicação” (p.26). A valorização dos membros e as bagagens de experiência, de conhecimentos e de competências que cada um traz, combina-se com a consciência e o enriquecimento que é possível atingir de uma forma partilhada. Deste modo, os momentos de negociação constituem, tal como na coeducação cultural, uma dimensão forte nas relações que se estabelecem nas dinâmicas sociais da aprendizagem das comunidades de prática.

3. Mediação como comunicação e expressão

Winnicott (1968/1992) pediatra e psicanalista inglês do início do sec. XX realça o papel das primeiras relações de comunicação entre mãe e filho e mostra que a mãe é o primeiro “mediador de sentidos” (Winnicott, 1992) explicando o quanto a competência da mãe é importante no equilíbrio psíquico e cognitivo da criança. O que ele descreve sobre o papel da mãe, é assim o papel do intermediário entre a criança e o mundo para a descoberta de sentidos, para que este possa situar-se e responder aos estímulos recebidos. Ou seja, o conceito de mediador como aquele que se interpõe entre a criança e o mundo para lhe dar sentido. Relacionamos sobretudo estratégias em que podemos ter consciência do que queremos dizer e do que se poderá verbalizar, ainda que seja por vezes difícil. Por um lado, o esforço de verbalização serve como uma mediação, por outro, torna-se ferramenta cognitiva consciente e, portanto, útil noutras situações. Entre os principais autores que estudam as relações mediadoras, temos também Bruner (1997) e Kozulin (1990;1998) que assinala a este respeito que as crianças precisam de mediadores no seu processo de aprendizagem, afirmando:

“Elas dependem quase completamente dos seus educadores como mediadores das suas interações com o mundo físico e os seus movimentos tornam-se gradualmente organizados em padrões de resposta coordenados sob influência da interação social este processo estende-se à perceção de objetos físicos por parte da criança sendo o seu significado originado pelo contacto, manuseamento e uso, mas essa aquisição deriva do contexto de demonstração do seu uso e significado ou seja: seleciona, modifica, amplia e interpreta objetos e processos para a criança”. . . . o processo de ter uma ideia é, no caso da criança, um processo de interação com os que a rodeiam ou seja, um processo social.” (Kozulin,1998, p.60).

No aspecto da mediação pedagógica como processo social, recorre-se ainda ao sentido dado por Bruner (1997) quando este afirma que é no contexto da interação social que a criança pode atingir as metas que a sua capacidade não lhe permite atingir sozinho, estabelecendo um grupo de funções que sustentam esta relação, nomeadamente:

O “envolvimento”: que diz respeito ao interesse da criança pela proposta; A “redução”: que diz respeito à simplificação da proposta para que ele a compreenda e avalie; A “manutenção da orientação”: pelo reforço de estímulos e uma certa empatia, que leva a chegar ao objetivo, até que apareça a motivação intrínseca da própria proposta; A ‘sinalização de características determinantes’ que dizem respeito ao fazer e perceber melhor entre o que foi feito e o que era pedido para fazer.” (Bruner, 1997, p. 277).

Dewey (1938/1997) foi um dos autores clássicos a considerar a ideia de que a experiência é a base da educação, afirmando como fundamental na sua filosofia educacional que existe uma ligação entre o processo da experiência no acto, e a aprendizagem: “. . . uma experiência tem padrão e estrutura e consiste na relação de um com a outra; essa relação é que lhe dá significado; compreender, este é objetivo de todas as inteligências.”¹⁶(p.44)

Na sua reflexão sobre a experiência educativa, Dewey elabora dois princípios: o da continuidade e o da interação, os quais na sua junção, promovem a medida do significado e o valor de uma experiência educativa. O princípio da continuidade afirma que cada experiência atinge dois sentidos nos seus estudos sobre “a valorização do que se passou antes e a modificação do que vem depois. O princípio da interação é por outro lado, “uma condição externa julgada independentemente por cada pessoa”. (Dewey, citado por Ansbacher, 1998, p.43). Está, por isso imbuído num *continuum* de experiências pessoais, possuindo um significado próprio e interno para cada pessoa. Dewey reconhece ainda a importância do ambiente na atribuição desse significado, desenvolvendo as suas teorias sob os fundamentos da experiência prática e os seus efeitos na consciência individual. Como lembra Ana Mae Barbosa (2002) “Dewey não é somente importante porque é um clássico mas porque antecipa muitos dilemas da condição pós - moderna com a qual nos confrontamos. . . . a ideia sustentada por

¹⁶ Tradução livre

Dewey, de que julgamentos não podem existir em separado dos contextos nos quais o questionamento tem lugar, ilumina a pedagogia pós-moderna.”(p.17).

O pensamento científico, segundo ele, poderia ser interiorizado como uma espécie de hábito por todos os indivíduos.

As ideias de Dewey continuam ainda hoje em dia a ser particularmente relevantes para a teoria e prática da educação e especificamente de uma educação para a cultura. A experiência do visitante de um museu, tema sobre o qual também se debruçou, pode ser afetada pelo espaço da sala, pela conversa com alguém, pelo ambiente, etc. Estes princípios, ligam-se à origem das ideias de desenvolvimento de novas formas de exposição e de novos programas apresentados pelos museus. O processo de preparação da experiência do visitante de um museu, contempla atualmente os contextos da experiência pessoal, social e ambiental. A valorização da perspectiva da experiência educacional, a partir de Dewey, nos anos 30, foi um contributo para a posterior definição do propósito das visitas aos museus serem consideradas como sendo educacionais.

4. Educação e Cultura: desafios de articulação

Sobre as várias perspectivas de articulação ente educação e cultura num breve contexto histórico, há o reportar ao significado de cultura do início do séc. XVI, em que se passa a considerar a metáfora entre o cultivo dos campos – agricultura e o cultivo do espírito humano. Conserva-se ainda hoje este aspeto quando se identifica cultura com sensibilidade; uma pessoa culta é aquela que possui bastantes conhecimentos nas várias áreas do conhecimento. Muitos aspetos do conceito da cultura, que têm a sua origem no debate das ciências sociais, existiram antes na linguagem quotidiana, e foram mais tarde retomados por estas. A palavra cultura aparece na língua francesa do séc. XVIII como significante de refinação dos costumes, relacionada com civilização e progresso. Aqui aparece também a ideia da figura da “ pessoa culta” que segundo Hannah Arendt (1989), é uma visão do homem capaz de escolher” os seus companheiros, entre os homens, as coisas e os pensamentos tanto no presente como no passado”(p.288)¹⁷. Também de acordo com Buffet (2003) o conceito de cultura é portador de valores sociais e morais:

¹⁷ Tradução livre

“ele hierarquiza indivíduos e grupos: por isso torna-se um instrumento de poder e de política. Assim se diferenciam a cultura de massas e a de elite, a cultura dominante e as culturas dominadas, a cultura de rua e a cultura familiar durante muito tempo associada à cultura da profissão. Quanto à cultura escolar, ela construía-se a partir da Cultura “cultura” e devia fornecer ao maior número possível a bagagem mínima necessária ao reconhecimento da identidade pessoal, social e nacional. . . . assim a cultura da escola evolui como o conjunto das culturas na sua diversidade, mas a educação mantém novas relações com os lugares de referência da produção cultural, e em particular com os museus” (Buffet, 2003, p.71-72).

Na década de 80, uma educação incluindo a cultura, torna-se um fundamento do discurso político na Europa que é acompanhado pela vontade de mobilizar conjuntamente as instituições e os lugares culturais, os *sítios* patrimoniais e as instituições escolares para o reforço do sistema educativo e cultural. Como é expresso na Declaração do México em 1982:

“...a cultura dá ao homem a capacidade de refletir sobre si mesmo. É ela que faz de nós seres especificamente humanos, racionais, críticos e eticamente comprometidos. Através dela discernimos valores e fazemos opções. Através dela o homem expressa-se, toma consciência de si mesmo, reconhece-se como um projeto inacabado, põe em causa as suas próprias realizações, busca incansavelmente novas significações, e cria obras que o transcendem” (UNESCO - Declaração do México sobre políticas culturais, Mundiact, 1982, p.166).

Sobre o papel social dos museus, o Relatório publicado pela (Associação Americana de Museus [(AAM,1992)] – *Excelência e Igualdade: Educação e Dimensão Pública dos Museus*, em 1992, debruça-se sobre os princípios do compromisso institucional do museu como serviço público e educacional. Caracteriza-o como local onde se busca a observação, a exploração, estudo, pensamento crítico, contemplação e diálogo. Assim, este relatório afirma que a experiência educacional no museu deve ser entendida de uma forma ampla, criando pontes entre a cultura museológica e a educação.

“Os museus proporcionam o seu mais frutífero serviço público justamente ao oferecer uma experiência educacional no seu amplo sentido: promovendo a habilidade de viver produtivamente numa sociedade pluralista e de contribuir com as resoluções dos desafios com os quais nos deparamos como cidadãos globais. A responsabilidade pública educacional dos museus apresenta duas facetas: excelência e igualdade (. . .) Ao manter

um compromisso com a igualdade no serviço público, os museus podem ser parte integral da experiência humana, ajudando a criar um senso de comunidade inclusiva, ideia muitas vezes esquecida em nossa sociedade” (Gruzman & Siqueira, 2007, p. 409).

Entre os anos 80 e 90, organizam-se mundialmente conferências e seminários importantes, sob a responsabilidade do ICOM, com o objetivo de aprofundar o papel social das instituições museológicas¹⁸. Vários outros estudos realizados na Europa e nos Estados Unidos nos quais se incluem os de Eisner, E. W., Waller, B., & Dobbs, S. M.(1986), referem que museus de todos os tipos desenvolvem programas que apoiam os currículos escolares e relatam que o número de alunos, professores e escolas que frequentam museus, vai gradualmente aumentando. Indicam ainda que as influências na decisão das escolas considerarem a inclusão de parcerias com museus nos seus planos pedagógicos, são sobretudo: os métodos de ensino; a integração no curriculum e os recursos materiais que estes possuem. (Relatório do *Getty Center for Education in the Art, 1986*).

De acordo com esta perspectiva, também o Relatório *for Museum Education*, 1981, enuncia que se constituiu, não só nos Estados Unidos, mas também na Europa Ocidental um período de mudanças estruturais para as instituições culturais. Estas, são marcadas pela tendência que se abre para a exploração dos novos lugares e novas modalidades práticas, não só de exposição nos museus mas sobretudo de práticas profissionais de colaboração entre cultura e educação , valorizando de uma forma diferente as relações existentes até então. Os museus, passam então a ser considerados “espaços possíveis de articulação”. (p.13) .

4.1. Perspetivas sobre Educação Artística e Cultural na Europa

Tendo em conta esta conceção de uma educação para a cultura, este movimento cultural europeu, inscreve-se na atualidade nas políticas de alguns países, que têm a funcionar programas artísticos e culturais através de parcerias, obtendo resultados de

¹⁸ Sob a responsabilidade do ICOM, a saber: As Declarações de Quebec, Canadá data de 13 de outubro de 1984 e teve por objetivo apresentar os princípios básicos para uma nova museologia; e a Declaração de Caracas, Venezuela em 1992, em que a comunidade como co-gestora do património Global, possuidora de uma visão própria e com os seus próprios interesses. Para saber mais sobre estes documentos ver: Primo, J.S.(1999), Pensar contemporaneamente a museologia. <http://hdl.handle.net/10437/3780>

impacto social e cultural transformador. Tal, acontece concretamente em França, desde 2001 com o programa –“Classes de Projeto Artístico e Cultural”: *Les classes à PAC* ¹⁹. Este Programa do governo francês fomentou um processo de constituição de parcerias das escolas abrangendo os museus, as instituições culturais e os artistas, que se encontra em avaliação. Processo este que foi acompanhado de perto pela autora, ²⁰ do qual reconhece ter sofrido influência.

Sobre políticas educativas e culturais no Reino Unido, pode destacar-se a estratégia pedagógica *Creativity, Culture & Education, 2008* ²¹ integrando as ações como as ‘*Creative Partnerships*’, que, a par com França, implementam uma reforma educativa baseada no desenvolvimento da inovação da cultura escolar, em defesa de uma educação para a cidadania e para os valores. Estes tornaram-se princípios fundamentais para uma cultura de responsabilidade social, e para a abertura da escola à comunidade. São, também estes, os aspetos considerados implícitos das competências a estimular pelos sistemas educativos dos vários países europeus. São consideradas ainda para o estabelecimento destas novas relações entre educação e cultura.

4.2. Panorâmica sobre a Educação Artística em Portugal

Existiram dois momentos significativos que influenciaram as conceções sobre a problemática da Educação Artística, em Portugal. Um deles foi a fundação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte, em 1956, e o outro, em 1971, o “Colóquio sobre o Projeto de Reforma do Ensino Artístico” realizado na Fundação Calouste Gulbenkian onde Arquimedes da Silva Santos (1971) defendia “uma educação pela arte a ser inserida na escola declarando então que “a actividade artística e a vivência estética de todas as crianças portuguesas só plenamente se pode facultar quando a escola maternal generalizada, entre nós, fôr uma realidade actuante e convivente’. . . que os educadores de infância tenham uma formação psicopedagogicamente atenta às atividades expressivas, às expressões artísticas, à educação pelas artes” (Santos, 2008, p.129).

¹⁹ Tradução livre: Recuperado de Circular n° 2001-104 de 14-6-2001, do *Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Recherche, N°24 du Juin*. URL :www.education.gouv.fr/bo/2001/247ensel.htm

²⁰ Enquanto [assistente de](#) investigação do projeto MEC, à data de 1997.

²¹ Recuperado de www.creativitycultureeducation.org; : DCMS (2008). Creative Britain: New Talents for a New Economy – a strategy document for the Creative Industries : http://www.culture.gov.uk/Reference_library/Publications/archive_2008/cepPub-new-talents.htm.

Foi também em 1971, a data de criação no Conservatório Nacional de Lisboa, de uma Escola Superior de Formação de Professores de Educação pela Arte., tendo Arquimedes da Silva Santos como fundador, Professor e Presidente do Conselho Pedagógico entre 1971 e 1984 a qual,segundo ele, implementou “uma experiência pedagógica *sui generis*”. . . . uma conceção de Escola Superior, aberta e livre, a qual nos parece a única compatível com uma acção pedagógica pelas artes” (Santos, 1977, p.90). Citam-se as suas palavras: “ Em 1971, nasce o projeto da Escola Piloto para a Formação de Educação pela Arte, integrado no Conservatório Nacional de Lisboa, em regime de experiência pedagógica, através de um Despacho Ministerial, a 25 de setembro de 1971. A escola encontrava-se sob a supervisão da Comissão Orientadora da Reforma do Conservatório Nacional que se manteve em funções entre Junho de 1971 e 26 de Abril de 1974, assegurando a gestão do Conservatório”(Santos, 2008, p.258). O seu grande objetivo tratava de generalizar o ensino de uma Educação pela Arte a todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao Ensino Superior de uma forma “prospetiva e permanente”. Baseava-se numa pedagogia pelas Artes, a qual se fundamentava numa ‘Psicopedagogia da Expressão Artística’ que o autor entendia como “ a autêntica intenção educativa de fundo, aquela em que se considere as actividades de feição expressiva, criativa, artística, estética, intensamente implícitas na formação integral e humanista da criança” (p.31). Arquimedes Santos, defende uma filosofia na qual “ uma estrutura de ligação entre a educação e as artes, entre o ser o e conhecimento, que reconhece como questão pertinente não o conhecimento isolado mas sim a compreensão, interpretação e projeção das práticas pedagógicas expressivas” (Santos,1989, p.119). Contudo neste processo de contar a História, descreve que é em Agosto de 1978, que existe uma outra mudança, esta alteração leva à crise de extinção quer da Escola Piloto de Educação pela Arte, quer do Conservatório:

” a nomeação de um Gestor para todo o Conservatório com largos poderes administrativo-pedagógicos que trouxe à Experiência uma crise ao depender de uma autoridade alheia aos seus reais problemas educativos e à especificidade do seu projeto educacional. . . . até que um Ministro da Educação sancionou não somente a extinção da Escola de educação pela arte, mas também a do conservatório.... Ao abrigo do Decreto-Lei nº310/83 que reza: ‘Das actuais escolas do C:N: uma há que pela sua natureza não se enquadra na presente reestruturação. Trata-se do curso de educação pela Arte, cujo objetivo não é a formação de artistas mas de professores nomeadamente para o ensino básico, pelo que deverá vir a enquadrar-se nas futuras Escolas Superiores de Educação’, confirmando assim o golpe de

um anterior ministro (Vitor Crespo) no despacho nº379/80, de outubro: ‘Mantêm-se suspensas na Escola de Formação de professores de educação pela Arte, as inscrições de novos alunos ,até à integração do referido estabelecimento de ensino nas Escolas Superiores de Educação’’. (p.270)

Posteriormente a esta suspensão, o Ministro Vitor Crespo, de acordo com Madalena Perdigão, na altura Diretora do Gabinete de Ensino Artístico, nomeou Maria Emília Brederode Santos para presidir a uma Comissão e avaliar esta experiência pedagógica, que foi única no país. Esta avaliação a nível do ensino superior foi a primeira a ser realizada e foi publicada em livro, em 1994. (Santos. M. et al,1994).

A Escola Superior de Educação pela Arte, (ESEA) deixou marcas profundamente significativas no grupo de pessoas que se formaram segundo os seus princípios orientadores (grupo no qual se integra a autora pois completou o Curso Superior de Educação pela Arte em 1984), princípios estes que influenciaram fortemente as políticas das Artes na Educação, em Portugal.

5. O sistema escolar português: Currículo, Programa e Projeto

A par com as mudanças na política cultural europeia, acontece a reestruturação dos sistemas educativos e culturais existentes em Portugal com a publicação da Lei de Bases do Sistema educativo em 1986, a reforma do sistema escolar que reorganiza um conjunto de competências curriculares essenciais a desenvolver pelos alunos. A noção de Programa Curricular²² inclui a noção de Projeto que lhe é de certa forma complementar. Este conceito tem por base as pedagogias ativas que confirmam a vontade de abertura da escola à realidade social. O conceito de Projeto afirma-se como sendo uma estratégia aplicada à prática pedagógica. O desenvolvimento do Projeto Curricular de Escola (PCE) e os Projetos Curriculares de Turma (PCT), a partir dos anos 90, fazem do Projeto Educativo de Escola dos Agrupamentos de Escolas, um instrumento de enquadramento da vida escolar no seu meio local.

Pensar um PCT, é pensar uma ação coletiva numa perspetiva de integração dos saberes disciplinares e das linguagens artísticas, sublinhados numa lógica de “integração curricular”, Zabalza, (1992), em que os saberes se conjugam em articulação e coerência. A integração curricular, considerada por Roldão (1998), pedra angular desta conceção

²² O Programa Curricular de Escola desenvolve os objetivos e as atividades de programação, planificações, estratégias pedagógicas, materiais e recursos didáticos a implementar na Escola.

de currículo, é concretizada a três níveis: (1) “na articulação da teoria com a prática educativa; (2) na observação das necessidades reais dos alunos decorrentes das circunstâncias dos vários contextos considerados para a integração curricular; (3) na definição de objetivos realistas que possam ser exequíveis (p.14). Estes três aspetos, segundo Roldão, constituem, os pré-requisitos da coerência necessária para oferecer este tipo de experiências aos alunos. O raciocínio implícito na articulação curricular envolve, assim, a criação de relações visíveis entre os objetivos e as experiências de aprendizagem. Ainda de acordo com a mesma autora, os grandes desafios do futuro terão a ver com as condições base da integração dos conteúdos curriculares em conjunto com a participação efetiva do aluno no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Na perspetiva de Alonso (2005) parece importante a mudança dos *ambientes de aprendizagem*, promovendo nos professores e alunos, as competências básicas ou essenciais da autoformação, da reflexividade, da pesquisa, da comunicação e da resolução de problemas e ainda da capacidade de trabalhar em equipa todas elas necessárias para aprender a aprender” (p.19) .Desta forma, a escola pública e os seus modelos pedagógicos, é chamada ao exercício de transformação, pela constituição de novos modelos de ação.

Esta reflexão tem fundamento na posição de António Nóvoa (1992) que afirma que para isso aconteça, é necessário investir na formação de professores:

“no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. . . . da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos” (Nóvoa,1992, p.7)

Sobre o aspeto da formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Expressão Dramática, citamos Maria de São Pedro Lopes (2011) autora da recente investigação a nível das competências reflexivas e da compreensão sobre quais as que os alunos desenvolvem no que diz respeito à linguagem teatral e à articulação metodológica em sala de aula, e afirma nas conclusões do seu trabalho :

“ a investigação sobre o impacto das Artes/Drama nos projetos de formação existentes para estas áreas começa a ser urgente. Urgente é também a noção de desafio... que nos pode fazer percorrer caminhos ainda não existentes e construí-los; que pode fazer da imaginação um aliado da inquietude; que pode fazer da Arte uma presença mais humana e simbólica da existência...Urgente é, também, formar pessoas que possam com os outros e com a Arte, transformar escolas em espaços de vida e de alegria e, de preferência, *com poucas cadeiras...*” (Lopes, 2011, p.405)

Decorrem destes pontos de vista destes autores, a necessidade de novos modelos de formação e de novas práticas, a fim de compreender e analisar a realidade da escola pública e a formação de professores abrindo novos horizontes nas quais se incluam as Artes e os saberes culturais integrantes do património identitário de cada cultura.

6. Expressão Dramática/Teatro na Educação

O facto da Expressão Dramática/Teatro poder originar práticas facilitadoras da alteração de modos de ser, estar e comunicar que estimulam a participação ativa, a criatividade e a colaboração, promover a responsabilidade de cada um e de todos no processo do seu próprio desenvolvimento, estimulam no individuo capacidades de decisão e o “direito de intervir” (Nóvoa, 1993).

Durante as ultimas décadas tem-se vindo a construir um repertório de técnicas expressivas de Expressão Dramática /Teatro inspirado no trabalho desenvolvido a nível da educação artística, das artes integradas (Santos,1977,1989; Valente & Melo, 1997; Cruz, Valente, Charréu,1998; Valente, (Macedo) Proença,1998, 2001;) e em Dramaterapia (Valente,1991,1993; Valente e Fontana, 1997).

Também o trabalho inspirado na diversidade, quer dos participantes quer das propostas dramatúrgicas, têm sido fonte de reflexão e criatividade artística (Barba,1991; Brook, 2002; Grotowski,1999) e, muito recentemente perspetivando a intervenção social - O Teatro Social e o Teatro e comunidade (Schechner, 2006; Valente, 2009; Bezelga, 2012; Chafirovitch, 2011). Sobre a definição de Teatro Social citamos Cristina Chafirovitch que na sua investigação, se debruça sobre as origens do termo Teatro Social (TeS) e as suas influências:

“ Segundo alguns especialistas, as origens do Teatro Social situam-se na área de Estudos da *Performance* mais do que na de Estudos Teatrais. Também se inspiram nas teorias da *Performance*, na área da Educação pela Arte, do Teatro Educação e do Teatro do Oprimido. É igualmente referido o Teatro para o Desenvolvimento. Em Inglaterra O *TeS* emerge do Teatro Comunidade associado aos pedagogos teatrais que marcaram a época: um dos entrevistados

realçou a diferença que o termo Teatro Comunidade pode assumir conforme o país de origem salvaguardando que, na sua perspectiva, o que o identifica como marco para o TeS são as suas raízes epistemológicas, orientações políticas e *ethos* participatório. Nesse mesmo sentido, são influenciadoras as correntes do teatro do início do século XX e do movimento de *avant garde* teatral dos anos 60 e 70. É ainda referenciada a Antropologia Teatral, O Psicodrama e, sem atingir consenso, a Dramaterapia”. (Chafirovitch, 2011, p.251)

Recentrando a análise de uma forma mais incidente sobre a Expressão Dramática e o Teatro na educação, sendo entendidos por vários autores como linguagens com abordagens diferentes, ainda que complementares e por outros considerados aspetos da mesma matéria. Por essa razão, são variadas as perspectivas e os termos utilizados que denominam as diferentes formas de fazer Expressão Dramática/ Teatro em Educação. Existem várias correntes e expressões para enunciar e qualificar o tipo de abordagens adotadas quer nos países de expressão francesa, quer inglesa tornando-se esclarecedora a clarificação desta terminologia.

O termo jogo dramático - *Jeux Dramatique* surge em França por volta dos anos 50 com Chancerel (1953) e o seu método. Ao ser utilizado nos programas escolares nos anos 70 nos países de língua francesa, aparece como *Expression Dramatique* (Expressão Dramática) sendo substituído, nos anos 80, por *Art Dramatique* (Arte Dramática). Nos anos 90, Helène Gauthier (1995/2000) posiciona-se face à Arte Dramática baseando a sua prática de Teatro, com crianças desde os cinco anos, no seguinte princípio: “ se a criança tiver possibilidades de experimentar os diferentes elementos do teatro, se dispuser do material, dos instrumentos, das técnicas de trabalho necessárias, poderá por si própria fazer a aprendizagem do teatro” (Gauthier, 2000, p.10). Esta foi uma autora de referência para a investigadora, no que diz respeito à posição dos autores francófonos.

Pelo lado anglófono, novos termos vêm também qualificar diferentes práticas. Em 1930, aparece por exemplo, o *Creative Dramatics* nos Estados Unidos com Geraldine Silks (1958). Ao termo Drama, juntar-se-ão depois o “*Developmental Drama*” e toda uma série de termos anglófonos foi utilizada tais como: *Educational Drama*; *Spontaneous Drama*(Stewig,1973); *Child Drama* (Slade,1955). Todas as expressões incluídas no grande chapéu *Drama*. Reflete-se sobre algumas das diferentes conceções teóricas no sentido dos objetivos e das razões das suas propostas, integrando, do mesmo

modo, o papel do professor de Expressão Dramática/Teatro e as diferentes metodologias que o inspiram.

- **A perspectiva anglo-saxónica**

No princípio do Séc. XX, Harriet Johnson, professora inglesa e autora do livro “*The Dramatic method of teaching*” (1911) alertou para a sobrevalorização pelos adultos da estética do produto, sobre o desempenho dos alunos nas peças de teatro, trabalhadas nas escolas. A sua filosofia defendia que uma peça deveria ser feita “*by and for the student*” (pelo e para o aluno), que a estética da criança passasse a ser a medida, e desse modo, a experiência teatral poder ser avaliada.

Como resultado de uma abordagem centrada na criança, surge em Inglaterra a discussão sobre o Drama na Educação, (*Drama in Education* [DIE]), sendo central a esta pedagogia a importância do processo dramático face o produto teatral, para a experiência de aprendizagem do aluno.

As teorias de Johnson puseram em causa os conceitos tradicionais adotados por Caldwell Cook (1917) no seu livro “*The Playway*”, que descreve que o crescimento do aluno era central para a experiência dramática. Este autor coloca menos ênfase em exercícios e atividades que ensinam capacidades voltadas para produção teatral, sustentando que a montagem de uma peça de teatro na escola, poderia ser o produto final de trabalho de uma classe, desde que este fosse centrado no processo.

Na década de 60 outro grupo de professores de Drama do Reino Unido, no qual se incluem Peter Slade e a sua obra *Child drama* (1955) onde afirma que a atividade dramática é o método mais eficaz na aprendizagem, Brian Way, com *Development through drama* (1967) e Richard Courtney com “*Play, drama and thought*” (1968) reabriram o debate sobre os objetivos do DIE. Nesta altura, foi criada uma separação entre a orientação tradicional de produção centrada no professor e uma orientação centrada no processo do aluno. Brian Way (1967) questiona se as crianças devem fazer exercícios como atores profissionais ou se a natureza imaginária da experiência dramática em si, bastaria para ter um valor educativo. A partir da sua metodologia, surgiu em Inglaterra um novo entendimento acerca do DIE.

A pioneira Dorothy Heathcote (1972/1995) uma importante figura dos anos 70 para o DIE, afirmou que a principal forma de interação do aluno com o Drama se deveria fazer através de uma intensa relação pessoal com o material dramático, de um envolvimento consciente centrado nas questões apresentadas num determinado momento. Esta postura de desafiar os alunos sobre uma determinada questão e levá-los

a expressá-la do ponto de vista dramático, seria a melhor maneira de comunicar a sua compreensão.

Gavin Bolton (1979/1986/7), um contemporâneo de Heathcote e um dos seus principais teóricos e praticantes tal como Cecily O'Neill (1987/1995) introduz a expressão *Process Drama*, argumentam que o próprio desempenho por si, tem valor educacional. O'Neil lembra que existe risco na compreensão do material dramático e que este não deve imposto pela visão do professor, mas sim pela visão do aluno.

A definição de Improvisação como jogo teatral traz consigo imagens de ludicidade. A sua aplicação como um meio para encontrar momentos dramáticos a partir de um tema é o ponto central do *Process Drama*. Através da improvisação são criados mundos imaginários em que os alunos são levados a explorar profundas ligações pessoais para os temas e as questões que se levantam. A improvisação fornece o impulso para as perguntas e os participantes assumem papéis fictícios ao responderem às perguntas: quem é a personagem, e o quê, quando e onde se passa a ação. Neste caso, os traços das personagens, as ações e justificações não são pré-determinadas ou definidas por uma fonte exterior: são determinadas exclusivamente pelos próprios participantes, no caso de um grupo-turma, os alunos.

Em contraste com a improvisação e com o processo interativo praticado no *Process Drama*, existem os exercícios de improvisação como exploração inicial, que são como um complemento para a obtenção de um resultado predeterminado. A implicação desta abordagem à improvisação é que as descobertas que se fazem, podem ser um resultado direto da realidade. Por outro lado, em Drama Produto (*Product Drama*) este processo é dirigido por outro tipo de condições em que o crescimento pessoal do aluno é avaliado sobretudo através da aprendizagem de competências dramáticas. A este respeito Cabral (2002) assinala o argumento de Heathcote :

“ Heathcote argumenta que o drama requer sempre a cristalização de ideias e que sua apresentação final deve ter uma ‘forma’ capaz de ser compartilhada com os espectadores. Entretanto segundo Heathcote, a cristalização de ideias e a possibilidade de compartilhá-las, quando concomitantes e baseadas em um mesmo texto, geralmente têm objectivos muito vagos, e a avaliação acaba se baseando equivocadamente nos aspectos de ‘mostrar’ em vez de ‘experienciar’.”(Heathcote, citada por Cabral, 2002, p.216).

Fazendo parte do drama processo (*process drama*), nomeiam-se as estratégias (*pre-text*) pré texto e (*teacher in role*). A expressão “professor-personagem” foi a

tradução escolhida por Cabral para a expressão inglesa *teacher in role* e esclarece quanto ao desempenho do professor-personagem:

“A intencionalidade e o objectivo do professor quando está no papel são os fatores que definem e potenciam esta proposta. Esta proposta é desafiante pois exige que o professor assuma outro papel frente aos alunos. Que tenha capacidade de improvisação que sustente o papel e mantenha ao mesmo tempo os objectivos pedagógicos . Ter flexibilidade para aceitar o imprevisível do momento. O *teacher in role* tem uma natureza múltipla e pode ser feito de acordo com o estilo de cada professor, por exemplo conciliar de diferentes formas os aspetos artísticos e pedagógicos. Esta expressão define um procedimento específico para aquisição da linguagem teatral em ambiente escolar. (Cabral, 2006, p.19).

Sobre a estratégia professor-personagem que também pode participar na história, O’Neil argumenta que “os professores quando assumem um papel , não precisam de atuar no sentido do ator, porque têm um trabalho diferente a fazer, uma separação de funções, o *teacher in role* é definido pela sua função”. (O’Neill,1995, p.32)²³ . Cecile O’Neill utiliza também indutores dramáticos a que chama (*pre-text*) pré-textos como ponto de partida para a dramatização que se desenrola a partir desse estímulo e que pode dar origem a novas situações em que os participantes encontrem significado promovendo assim a aprendizagem. A este propósito evocamos também (Cabral et al.,1999) que esclarece: “o pré texto é a forma como a atividade/ou o tema é introduzido ao grupo, a fim de envolvê-lo emocional e intelectualmente com o processo” (p.12).

6.1. Perspetivas teóricas sobre Expressão Dramática/Teatro em Portugal

Evocando a importância da Educação pela Arte (Read,1983) das Artes e da Educação Artística em Portugal (Santos,1977;1989.;Sousa, 2003; Valente, 1997; 2001; 2003; 2009) e sobretudo da Expressão Dramática/Teatro (Aguilar, 2001; Barret, 1989; Fragateiro,1983;Mota,1989; Martins, 2001; Melo, 2005; Lopes, 1999)²⁴ mencionam-se posições de alguns autores/atores que em Portugal tiveram percursos relevantes para as várias perspetivas teóricas e práticas sobre a Expressão Dramática / Teatro Educação

²³ Tradução livre

²⁴ Autores que se posicionaram com relevância sobre o valor educativo da expressão dramática em Portugal foram ainda Nóvoa..., Beja, Gil,1999, Martins 2002, entre outros que por razões de extensão não são aqui caracterizadas as suas posições.

no nosso país, contribuindo para uma postura do sujeito, mais crítica e inovadora. Refiro primeiramente João Mota, o pioneiro da Expressão Dramática em Portugal e meu professor na ESEA nos anos 80; responsável primeiro pela forma como exerço a minha atitude artística alicerçada nas suas aulas de Expressão Dramática com forte influência do seu percurso de vida e formativo sobretudo com Peter Brook que o inspiraram na criação da Comuna-Teatro de Pesquisa (1972). Com raras palavras publicadas sobre o tema, pois com a sua especial maneira de estar no mundo - a reflexão e a expressão a partir da própria experiência pessoal - determinante na sua linha de pensamento – lembro as conversas quotidianas, os passeios de observação, o jogo, a partilha grupal ... afirmava que “*Expressão Dramática não é teatro*” passando a ideia fundamental da vivência da imaginação e da criação que apoiam o desenvolvimento das possibilidades únicas e criadoras de cada indivíduo. Cito uma frase deixada escrita: “A Expressão Dramática é um retirar de máscaras, é estabelecer um equilíbrio entre o exterior e o interior do homem, ou seja, é harmonizar a vida social e a essência do Homem.”(Mota,1989 p.39).

A autora canadiana que nos anos 80 esteve em Portugal, Gisèle Barrett (1989;1994), na época em que a Expressão Dramática ganha um maior valor educativo no nosso país, influenciou bastante as práticas, através de ações de formação para professores nesta área. Barrett pratica um modelo didático que se apoia na valorização da comunicação, como um processo e experiência individual e coletiva definindo-a da seguinte forma: “a expressão dramática funciona como um processo pedagógico, vivo e agradável que se personaliza e diversifica em função dos pedagogos e dos alunos e cujas variáveis são as mesmas que as da situação pedagógica” (Barret,1989, p.22). Considerando o homem, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da sua pesquisa, a Expressão Dramática convoca dois mais importantes sentidos da existência: a expressão de si e a comunicação com o outro. Desta forma, também Barret põe a vivência como um dos valores primordiais da condição humana, pela razão da experiência da ação em situação, permitir a vivência. Apoiando-se em opções didáticas da expressão dramática que valorizam o momento pedagógico de desenvolvimento de uma situação, proposta através do professor, sistematizou procedimentos num modelo ao qual chamou “pedagogia de situação” (Barret, 1994).

A Expressão Dramática é entendida por alguns dos autores referenciados neste capítulo, como um processo de criação através do corpo e da voz que precede o Teatro.

Não tendo base num texto, nem no conhecimento prévio de técnicas específicas, tem na capacidade espontânea, simbólica e criativa, a sua justificação. Este processo, embora utilizando técnicas e elementos da linguagem teatral, resulta da interação das respostas espontâneas a diversas situações, pelo facto de não ser a obra literária, ou o texto, o ponto fundamental, mas sim o indivíduo.

Para Avelino Bento (2003) a Expressão Dramática, ao pôr em ação a totalidade da pessoa, ‘promove uma pedagogia da ação e do vivido’, transforma, o indivíduo em sujeito e objeto da sua própria aprendizagem, fá-lo participar num processo ‘permanentemente em situação’, levando a que os que com ela se envolvem, interajam, se inter-relacionem, se conheçam, se dêm a conhecer e, possam exprimir melhor as suas perceções conhecimentos e emoções: “A Expressão Dramática é uma atividade pré-teatral. Sobretudo, porque não tem o fim de apresentar um espetáculo, ou seja, não está nos seus objetivos, nem na sua filosofia, contribuir para a produção artística. Tem como objetivo somente fomentar o espírito artístico e o prazer da descoberta e, por isso, esgota-se no momento em que acaba”(p. 91). Contudo, este autor defende que o Teatro desempenha um papel central no desenvolvimento das comunidades quando envolve a populações e promove a “apetência para a fruição e práticas artísticas, quer ainda no aumento dos hábitos culturais e na definição das políticas de intervenção” (p.57).

A delimitação destas duas abordagens sobre a linguagem teatral permitem entender a sua abordagem metodológica respeitante à Expressão Dramática em ligação com a Animação sociocultural e a Animação teatral.

Para Luis Aguilar (2001), “a Expressão Dramática constitui uma forma de ‘expressão pessoal’, um espaço onde o que importa é o que é mostrado no espaço de jogo . . . a Expressão Dramática é uma forma de comunicação em que o indivíduo age em vez de dizer o que pensa, o que critica, ou o que magoa, mostra-o em atos, na fogueira da ação e na primeira pessoa. . . .|a Expressão Dramática é a forma de expressão que mais se aproxima da vida, ao permitir a recriação, a simbolização e a representação de situações do quotidiano, real ou imaginado” (p.30). Sobre o potencial do processo de ensino/aprendizagem, este autor entende que “é conjugando a arte com a pedagogia, a Expressão dramática com o Teatro, que é possível a descoberta de novos caminhos” (p.37).

De acordo com Carlos Fragateiro (1983) o Teatro age como um meio global de comunicação e participação, em que todas as dinâmicas de trabalho são essencialmente

de grupo, facilita o encontro de ideias, a coesão, e o sentido de comunidade, para além de favorecer a interação integrada das várias componentes do processo teatral:

A diluição no todo de cada um dos intervenientes na produção teatral, antes pelo contrário: ao tomar conhecimento do todo ao assumir-se como parte inteira desse todo, a especialidade afirma cada vez mais a sua ação específica, tornando-se mais coerente e eficaz. A cenografia, a música, a dramaturgia, o jogo/representação e a encenação, ao integrarem-se num todo que implique de cada um uma atitude criadora, têm campo para cumprirem integralmente a sua função. (Fragateiro,1983, p. 31).

Esta divergência de perspectivas, pode inserir-se na tentativa de encontrar caminhos que despertem a formação humanística da pessoa, relacionadas com as suas vivências através da Arte, como defende Sousa (2003):

“Mais importante do que aprender e saber; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir uma educação artística, pressupõe uma íntima integração interdisciplinar, numa convergência de atuações e de propósitos, claramente voltada para a verdadeira essência da Arte: a elevação espiritual, a formação da pessoa no que há de mais sublime em si, a sua formação humanística, a formação dos seus valores morais e éticos, o Bem e o Belo espirituais que já eram referidos por Platão” (p.63).

Dentro dos princípios orientadores da formação dos professores de Educação Artística e das diferentes abordagens, Amílcar Martins (2001) destaca o caso da Expressão Dramática e do Teatro, considerando uma matriz, à qual ele chama: “a triologia ‘Pessoa-Artista-Pedagogo’, a matriz de formação a que a diversidade dos planos de acção das práticas das disciplinas da área da Expressão Dramática e do Teatro deverão procurar dar resposta.” (p.93). Descreve os fundamentos de cada uma dessas vertentes destacando-se a dimensão Pessoa, sobre as qualidades humanas que enumera como:

“ a abertura ao outro e à diferença; a disponibilidade e o acolhimento criativo; a escuta e o relacionamento empático; a presença e a afirmação própria; o gosto pela interactividade humana; o uso da espontaneidade, da sensibilidade, do equilíbrio emocional, da criatividade e do espírito de iniciativa; a predisposição para favorecer a interajuda, a solidariedade e a cooperação; a curiosidade intelectual e artística; o sentido da organização e do estudo metódico; o sentido activo da liberdade, da responsabilidade, da tolerância e da paz”.(p.94).

O método desenvolvido nas sessões de Expressão Dramática/Teatro na intervenção do projeto “Há teatro” não foi uma combinação de técnicas *emprestadas* das fontes aqui referenciadas, embora algumas vezes fossem usados princípios e elementos adaptados, como se explica na metodologia do trabalho de campo. Não se usaram competências teatrais pré-determinadas, mas sim procurou-se a integração das capacidades de expressividade corporal, próprias de cada aluno.

6.2. Educação Artística e Dramática e formação de professores

Recentemente, as conclusões saídas da 1ª Conferência Mundial de Educação Artística, que teve lugar em Lisboa, em Março de 2006, na qual participaram cerca de noventa países, apontam para as vantagens de inclusão da Educação Artística nos contextos educativos e formativos para todos. Reforça-se o apelo que o grupo constituinte da “*World Arts Alliance*” (2006) faz, aos “novos e apropriados paradigmas da educação que possam transmitir a cultura através da linguagem humanista das Artes, baseada em princípios da cooperação e da não competição”:²⁵

As conclusões desta Conferência Mundial foram compiladas num documento intitulado “Roteiro da Educação Artística: desenvolver as capacidades criativas para o séc. XXI” editado pela Comissão Nacional da UNESCO (2006). De acordo com este Roteiro, pode analisar-se que objetivos, conceitos e estratégias essenciais são traçados no âmbito da educação artística no contexto de aprendizagem. (Educação, A. D., 2006, pp.4-5). Para além do suporte legal que justifica e defende o direito à educação artística e à participação cultural de todos os indivíduos, inscrita na Declaração Universal dos Direitos do Homem, são apresentados objetivos fundamentais dos quais se destacam a melhoria da qualidade da educação e a promoção da expressão da diversidade cultural. É, também, recomendado no mesmo documento, “o estabelecimento de parcerias e redes de cooperação a vários níveis institucionais, bem como a investigação e a avaliação como condições necessárias à melhoria da qualidade da Educação”(p.26). Constata-se portanto que estão descritas recomendações que apelam para que todos os intervenientes da sociedade, professores, pais e instituições educativas e culturais, atuem no plano de promoção da educação, conferindo uma maior visibilidade ao

²⁵ Tradução livre, World Arts Alliance (2006) Joint Declaration. Recuperado de: http://www.insea.org/docs/joint_decl2006.html.

impacto social da área da educação artística. Uma educação artística considerada como visando a mudança nos modos de relação pessoa – arte – sociedade. Importa também referir que os objetivos da educação artística apesar de estarem expressos desde 1986 na Lei de Bases do Sistema Educativo e o compromisso governamental de legislar sobre a Educação Artística, só foram legislados em 1990, com o Decreto-Lei nº344/90 de 2 de Novembro de 1990. Neste sentido, retoma-se a palavra do Professor Arquimedes da Silva Santos que afirma sobre o conteúdo do referido Decreto: “ no Decreto-lei se ‘reconhece que essa educação se tem ‘processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus’. E compromete-se entre outros objetivos, a formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos’.”(Santos ,2008, p.23).

Para que a formação de professores pudesse dar resposta aos objetivos descritos, aos quais não se deu cumprimento legislativo em 1986, foram criados pela professora Doutora Lucília Valente e sob a sua responsabilidade, dois Cursos de Especialização na área da Educação Artística: O (Curso de Ensino Superior Especializado [CESE], 1993) em 1993, em *Expressões Artísticas Integradas*, na (Universidade do Minho [UM],1993) e o CESE com o mesmo nome, na Instituição de Ensino Superior (Instituto Piaget, [IP], 1996) em 1996. A autora, (Valente,1993;1997) refere estes cursos como sendo uma oportunidade em que “as Artes são uma metodologia de ensino e se colocam ao serviço da educação. . . . tendo despoletado uma reflexão e investigação sobre o conceito de integração das artes” (Valente & Melo, 1997, p.144). Por razões de análise, reporte-se aqui as linhas de acção do CESE da Universidade do Minho de modo a salientar-se o que nelas se afirma: “ neste CESE, por uma via formativa, se atende a experiências formativas, com vista à realização de ‘produtos’ (trabalhos dos estudantes,’ obras’); por uma via experiencial, observam-se predominantemente, processos sócio-afectivos” (Valente, (Macedo) Proença e Cruz,1996, p.198). Valente faz desta forma, apelo a um ensino inovador com a abertura destes cursos para professores e educadores e argumenta que a integração das aprendizagens cognitivas com a experiência afetiva, têm efeitos na prática pedagógica do professor, como afirma: “este tipo de vivências é eficaz no sentido de promover um professor mais motivado, mais empenhado, mais criativo, mais sensível, mais imaginativo, mais permeável a outras formas de linguagem e mais

aberto à partilha” (Valente , 2003a , p.1390). No mesmo artigo, a propósito do “caracter integrador das expressões artísticas”, a autora reforça que as mesmas se consideram integradas quando articulam conteúdos diferentes: “ há um conteúdo diferente em cada um destes campos, mas metodologicamente ao usarmos uma perspectiva integrada, já estamos a inovar na forma de trabalhar esses conteúdos” (p.1390).

6.3. Competências específicas da Educação Dramática

Com a entrada em vigor do decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, e do Decreto lei nº209/2002 de 17 de Outubro, que estabelecem os princípios que orientam a Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico, tornou-se necessário introduzir alterações ao documento “Organização Curricular e Programas”-1º Ciclo do ensino básico, sendo publicado o documento “*Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*”. Tome-se como objeto de análise as competências específicas da área Expressão Dramática/Teatro a nível de 1ºciclo, sobre as quais enunciamos os princípios orientadores.

“A Expressão Dramática contendo um forte carácter interdisciplinar e globalizador, na faixa etária entre os 5 e os 10 anos, convoca a expressão motora e corporal pelo movimento, a expressão sonora, a expressão poético-literária e a palavra escrita. Estas funcionam como um meio de expressão global de modo a alargar a experiência de vida enriquecendo as capacidades de decisão e escolha através da participação e acompanhamento na produção de projetos, respondendo às necessidades da criança. Ao comunicar com o outro, a criança inicia uma prática da metodologia do trabalho de grupo, promovendo a colaboração e interdependência. Ao promover situações semelhantes às do seu quotidiano, a Expressão Dramática desenvolve competências a vários níveis ajudando a reforçar as competências sociais na escola e na família, respeitando futuramente as práticas teatrais, valorizando a Arte independentemente da origem ou vivência cultural de cada criança.”(p.15)

É possível afirmar-se que os objetivos da área de Expressão Dramática/Teatro são os de uma pedagogia da expressão artística com ênfase nos vários aspetos do desenvolvimento da criança, e cita-se:

“Expressão oral – jogo verbalizado e comunicação, apurando a capacidade de argumentação. . . . Expressão corporal – esquema corporal, o desempenho corporal no espaço e no tempo, através do movimento, construindo, modificando os esquemas corporais habituais. . . . Imaginário e a Criatividade – explorar e questionar o real, dinamizar a realidade, o jogo das associações, transformações, etc. . . . Comunicação – usar as suas aptidões individuais no grupo de forma coletiva, partilhar os seus conhecimentos. . . . Auto-estima/confiança em si – sentir-se realizado e participante, melhorando o desempenho pessoal. . . . Abordagem Cultural – interagir com textos dramáticos e não dramáticos, ver espetáculos e criar relações com o mundo artístico.” (Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências essenciais, 2001, p.149).

7. A Escola a Tempo Inteiro e as Atividades de Enriquecimento Curricular

Analisada a panorâmica histórica da educação artística em Portugal e enunciados os princípios de Expressão Dramática/Teatro do currículo nacional verifica-se que este reflete as idiosincrasias do momento histórico que se vive neste ano de 2007, no 1º CEB: a colocação em prática da medida (Escola a Tempo Inteiro [ETI], 2004) e (Atividades de Enriquecimento Curricular [AEC], 2005).

No sistema português, com a entrada em vigor desta medida, a mesma procura responder às necessidades das famílias, garantindo um serviço educativo de qualidade ao longo do período escolar diário. Assinala-se com esta medida uma nova direção no que respeita à educação artística que agora inclui a acessibilidade às artes para *todas* [sublinhado nosso] as crianças do 1ºCEB. Todavia, registam-se ainda dificuldades em estimular o compromisso na prática, para uma real articulação entre professores de AEC e os professores generalistas, também chamados professores titulares de turma. Por auscultação, alguns destes *novos professores*²⁶ [sublinhado nosso], manifestam insatisfação que parece estar associada ao facto de, sendo remetidas para um tempo no final do período diário letivo, as AEC serem abordadas como atividades isoladas que raramente contemplam a dimensão integrada de articulação curricular que é anunciada e que seria essencial. As AEC, fazem parte de uma nova realidade da cultura escolar do 1º CEB, realidade essa que lhes pertence, “mas que, nas práticas ainda se percebe

²⁶ Apelidados *novos professores*, ainda que a sua opção profissional possa não ter sido a docência. Cita-se a propósito, Despacho nº.12591/2006 e o Artigo 19.º do mesmo despacho, que institui o perfil dos professores das áreas de Expressões: “Os profissionais que desenvolvam actividades nas restantes actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente nas áreas das expressões, deverão possuir formação profissional ou especializada adequada ao desenvolvimento das actividades programadas”.

desligada de uma verdadeira interação na escola, nos tempos e nos conteúdos de aprendizagem”. (Conceição Cunha, comunicação pessoal, Escola EB1 do Carrascal, Outubro de 2007).

8. O Teatro na educação e na comunidade: O Teatro Emancipatório

A pesquisa de Valente (2004, 2007, 2009) sobre Teatro Educação, atualiza-se com a sua postura sobre a intervenção comunitária com base no que ela apelida de um “Teatro Emancipatório”, donde parte a ideia de que esta linguagem ultrapassa as preocupações artísticas, podendo “desenvolver a socialização, a identidade cultural e valores de cidadania dos sujeitos de uma comunidade, inseridos num processo artístico de cariz teatral” (Valente, 2009, p.25). Para isso, a autora defende e utiliza este conceito de Teatro como uma metodologia de intervenção, por este envolver a comunidade em processos grupais sem deixar de desenvolver os aspetos pessoal e social dos participantes. Esta metodologia, potencializa as capacidades e possibilidades de transformação pessoal, de autonomia e de consciencialização, como afirma nas suas publicações:

“O Teatro emancipatório na educação e na comunidade, para além desta dimensão pessoal e interpessoal, fomenta as parcerias criativas em que as artes, com a função de formação cultural e cívica, devem estar ligadas a valores da cooperação e do humanismo: um maior conhecimento e um maior culto da imaginação e da partilha são das formas mais eficazes de garantir uma atitude cooperante e humanizada. (Valente, 2009,p.25)

Este Teatro Emancipatório, é influenciado pelas propostas teatrais de Augusto Boal e pelas ideias educacionais de Paulo Freire (Boal, 2005; Freire,1975; Morrow e Torres, 2002) pela Dramaterapia (Jennings,1983,1987; Landy,1986; Valente 1991; Valente e Fontana1997), pelo Psicodrama, (Moreno 1978; Blatner,1988) entre outras referências que Valente assinala. Assim, persegue o objetivo de transformação pessoal, e também de transformação social. Na sua ótica, a intervenção do Teatro Emancipatório na comunidade, distingue-se por uma forma artístico-formativa que contempla a ligação entre o Teatro, a Educação e o Humanismo.

“ O teatro emancipatório que defendo pretende ser também um processo holístico ao integrar as capacidades físicas, emocionais, mentais e espirituais, em suma, as capacidades globais do ser humano. Parto do princípio que o uso intencional das

experiências criativas, quando estas preenchem necessidades afetivas, sociais e cognitivas, constitui um meio de proporcionar benefícios psicológicos a grupos e indivíduos, o que confere uma vertente terapêutica ao teatro emancipatório. (p.26)

O mediador deste processo é o “professor-motor” (Valente, 2007; 2009). Este termo, adaptado pela autora ao Teatro e Comunidade, é explicitado por ela, partindo do conceito de *acteur-moteur* usado por Companhias Teatrais de intervenção na comunidade, concretamente como o utiliza a Companhia francesa *Theatre- Du -Fil*, de Paris²⁷. O perfil deste professor-motor abrange não só conhecimentos da área teatral, mas também na área das relações humanas, visto que conduzirá as atividades participando de diversas formas e com diversas funções: ator, encenador, mediador. O professor-motor assume, assim o papel de “reinventor teatral”, (Valente, 2009a), capaz de conduzir os processos de acordo com as necessidades de cada grupo, como assinala a autora:

“A dinâmica do Teatro emancipatório depende em grande parte da pessoa que o conduz, o professor-motor, um jogador ativo, simultaneamente facilitador, propulsor e encenador cocriador ao *experimental*, ele está, ao mesmo tempo, a refletir novos factos e novas ideias. A intervenção comunitária com base no Teatro emancipatório é um espaço de experimentação, um espaço flexível de observação, um espaço próprio de criação artística (cocriação em ação), no qual se pensa, se sente e se age, atendendo a si próprio e ao grupo, bem como aos processos interativos entre todos os intervenientes ” (p.30).

É neste sentido de uma atenção especial aos processos interativos entre todos os intervenientes, que se acolhe o conceito de professor-motor de Valente, para apoiar a caracterização da ação da mediação cultural coeducativa, na pessoa do mediador, referindo o seu sentido a propósito do desenvolvimento da autonomia, da conscientização do sujeito e da transformação dos contextos de intervenção artística na comunidade.

Como afirma Valente sobre o perfil deste profissional: “na intervenção comunitária, é urgente abrir um diálogo com uma variedade de parceiros e daí a necessidade que estes agentes sejam ‘actores sociais’, facilitadores da comunicação

²⁷ Para melhor conhecimento sobre o Theatre du Fil: Ferme de Campagne - Savigny-sur-Orge. Ver em <http://www.theatre-du-fil.com/>

com os parceiros locais, capazes de fazer a activação dos recursos comunitários, congregando assim a função de actores, animadores e dinamizadores.”(Valente, 2009a, p.35).

Neste sentido, é pela análise das formas de agir deste profissional “facilitador” dos recursos das instituições bem como de todas as condições dos participantes que se pode entender como se articulam os diversos elementos que compõem a ação do mediador cultural. Partindo da experiência do projeto MEC, no artigo “*Formas de mediação cultural*” (Proença, 2006) afirma-se em conclusão que “o desafio do mediador é ter uma participação nas matrizes conciliando essas matrizes no melhor sistema possível pois as relações de confiança não são espontâneas nem de reciprocidade nos primeiros momentos” (p.82). Desta forma, a capacidade de diálogo, a flexibilidade e a criatividade, sendo aspetos assinalados no perfil do *professor-motor* bem como a capacidade de atingir uma “meta-linguagem profissional” preparando a construção coletiva, também estes elementos, farão parte do processo de ação do mediador cultural coeducativo.

2ª parte: Problemática das relações Museu-Escola-Comunidade

1. Educação formal e não formal

Encontra-se na investigação de F. Buffet, a afirmação que as abordagens educativas feitas pela escola se pautam por uma interpelação em que o aluno sobretudo é estimulado a ouvir sendo em oposição às do museu, na qual essencialmente ele é chamado a olhar. Segundo a autora, esta situação de diferentes aproximações dos sentidos, “gera uma lacuna: uma atitude de consumo por parte dos professores que se demitem dos seus métodos ou a criação por vezes de uma autonomia excessiva dos profissionais da instituição cultural ou museológica, que leva à exclusão do professor no processo” ²⁸(Buffet,1995, p.32) Nesta perspetiva, uma, ou outra posição definem-se por territórios separados: a escola considerando o museu como um recurso educativo com programação autónoma que não se articula plenamente com as expectativas ou com os programas escolares, e o museu que foca os grupos escolares como público a conquistar, mas que não conhece profundamente a orgânica escolar ou tem dificuldades

²⁸ Tradução livre

na adaptação dos princípios da escola por forma a considerarem uma forma articulada de trabalho.

No que diz respeito aos museus e à forma de atuar dos serviços educativos dos museus, estes desenvolvem originalmente métodos de abordagem diferentes dos escolares. Sobre este assunto, Daniel Jacobi (1990,1997) distingue-os como sendo abordagens de “educação formal” -atividade de tipo escolar, e não- formal-atividade de tipo museológica”. Este autor considera que “ a aprendizagem da visita ao museu é uma disciplina cultural que é preciso ‘agarrar’ desde a infância” (Jacobi,1990, p.9)²⁹.

que a educação não formal tem as seguintes características que a diferencia da formal:1) a escolha livre dos temas; 2) a consideração dos interesses imediatos do público;3) a liberdade de suportes, da natureza e das intenções das mensagens.

2. As bases do Conceito de Coeducação Cultural de Françoise Buffet

A partilha de valores e de saberes, a colaboração, uma profunda ligação às artes e ao património, bem como a reflexão sobre a ação, oferecem oportunidades para o desenvolvimento de processos pedagógicos, artísticos, culturais e sociais significativos, enriquecedores e contextualmente orientados pela ação colaborativa. “As parcerias culturais de educação entre escolas e museus contribuem para a abertura da escola à comunidade” (Fontes et al., 2001) colocando em relação “alunos, professores e profissionais dos museus, modificando a relação dos atores escolares com a cultura da escola e promovendo a inovação pedagógica” (Proença, 2006, p.84).Estes valores educativos são os que estão na base do conceito de coeducação cultural de Françoise Buffet. Uma estrutura ou processo ligado a abordagens ativas e inovadoras nas relações que se estabelecem entre os profissionais de educação, cultura e alunos. Considerando desta forma, o facto de se encarar o processo educativo em parceria, numa perspetiva que integra o contexto formal e não formal, a coeducação cultural faz apelo à responsabilidade partilhada, numa perspetiva de desenvolvimento integral da pessoa e indissociavelmente do desenvolvimento da Sociedade.

²⁹ Tradução livre

2.1. Coeducação cultural e a noção de reciprocidade

Na mesma linha de desenvolvimento social e humano analisa-se a noção de reciprocidade também perspectivada por Buffet no seu conceito de coeducação cultural fazendo referência à mobilização da teoria da reciprocidade em Temple (1998). Na sua proposta, este modelo de ação envolvendo os profissionais da educação, da cultura e os alunos, refere que a reciprocidade é “construída num processo de interdependência” (Buffet, 2003a, p.9) e cita Temple: “a reciprocidade é colocada no início da história do homem. A consciência de si parece emergir espontaneamente como natural para todos os seres vivos, cada vez que desafios contraditórios se neutralizem (. . .) e libertem um instante de escolha entre as suas respetivas determinações. Assim se passa entre o global e o local, entre o cultural e o económico, entre o ensino e a aprendizagem” (Temple, citado por Buffet 2003a, p.9). Tal como Buffet, também Eneau (2005), procura nos trabalhos pioneiros de Jean Marie Labelle³⁰ (1996) a proposta ao recurso dos princípios de reciprocidade, mas na educação de adultos. Este autor passa a usar essa noção reconhecendo a pessoa como o valor supremo no processo de educação.

A proposta de Eneau, (2005) mobiliza as diferentes polaridades das relações e das estruturas de reciprocidade e os valores sociais, éticos, culturais ou simbólicos produzidos por essas relações aplicando a teoria da reciprocidade educativa, neste quadro. Por sua vez, Héber-Suffrin (1998), assinala que o reconhecimento mútuo pela troca de saberes permite construir um espaço social no qual tudo se torna possível. Da abertura ao outro à ampliação da rede social para procurar em comum, diferentes tipos de respostas na construção da ação que graças às relações de partilha, são adaptáveis pelos parceiros dessas relações.

Caillet (1994) também mobiliza a teoria da reciprocidade e procura um quadro na formação pessoal e social. Traduz a ideia que a autonomização seria construída com o outro e pelo outro, *uma dupla mediação*, [sublinhado nosso] num processo de interdependência e alteridade.

O reconhecimento mútuo desta troca de saberes permite construir um novo espaço social no qual se abrem diversas possibilidades. Sobre as características do mediador a autora afirma que: “o mediador é alguém que age de duas maneiras: trata-se primeiro de mensageiro suscitando novos mensageiros, i.e. como entendendo as redes

³⁰ La réciprocité Educative, 1996.

fiéis de uma mensagem a qual nunca se sabe exatamente qual é; e ao mesmo tempo como transformador do mundo, dos contextos, a fim de que a mensagem possa ter um sentido”³¹. (Caillet,1994, p.58) Estes estudos evidenciam que a noção de reciprocidade oferece um meio original de pensar a formação pessoal e social dando lugar a novos dispositivos de formação e de educação.

2.2. Contributos da noção de Diálogo

Historicamente, a *Pedagogia do Diálogo* de Paulo Freire adquire uma nova força na evolução da escola tradicional, para uma “nova escola” e enfrenta uma “relação ativa e de compromisso entre a educação e a sociedade” (Freire,1970).

A partir dos anos 60, a noção de Diálogo adquiriu uma conotação social e política, respondendo à procura de novas saídas para o contexto de crise que se seguiu às guerras da primeira metade do século XX.

A teoria da dialogicidade (do latim *dialogus* e do grego *dialogos*) tem o significado de troca entre duas ou várias pessoas. A discussão era concebida como uma troca de opiniões com base na argumentação e, tanto a troca como a confrontação das contradições desencadeiam um processo de construção e desconstrução para a produção de um novo saber. As teorias dialógicas enriqueceram-se com o desenvolvimento das escolas públicas e com as Ciências da Educação e trouxeram uma nova compreensão da missão da Educação na construção da sociedade.

De acordo com (Freire, 1970), o Diálogo acontece na reciprocidade das intenções, pela contradição, mas também pela emergência de uma reação dialética. Desta forma, a noção evocada por Freire, é uma relação que se constrói com o mundo. A reflexão crítica e a discussão, inerentes à relação dialógica, são instrumentos epistemológicos que contribuem para apreender a realidade.

Assim sendo, a noção de Diálogo aparece como um dos fundamentos para o desenvolvimento de uma atitude positiva face á capacidade de análise dos contextos culturais e educativos de instituições colaborantes como sejam as instituições educativas e culturais.

³¹ Tradução livre.

3. Universos da mediação: mediação cultural e mediação pedagógica

Na tentativa de analisar o amplo campo existente sobre o conceito de mediação, sem contudo se aprofundar a operacionalidade do termo em todas as suas vertentes, situam-se as referências aos trabalhos de (Caillet 1991; Cardinet, 1995, 1997 ; Davallon, 1997, 2002, 2007; Buffet, 1999, 2001,2003), analisando a posição destes autores franceses e dos seus referentes, sobre o uso funcional deste conceito.

A noção de mediação aparece hoje sob o domínio de experiências e teorias diversas, do jurídico ao social, ao educativo com alguma imprecisão e ambivalência. Os termos mediação e mediador alargam a conceção teórica e aparecem ligados a propostas de várias organizações e instituições atribuindo-lhes características e funções diferentes com novos significados considerando-se o maior desafio a formação de mediadores e a formalização das práticas de mediação. Mais recentemente em Portugal, o termo aparece ligado ao papel dos profissionais da cultura que trabalham em museus, e que favorecem o encontro entre as obras de arte e o público, em substituição do termo “monitores”, mas a adoção do termo mediadores com finalidades semelhantes e emergência temporal, foi perspectivado anteriormente em França (Caillet,1994; Caune,1995)

Partindo dos pressupostos da análise deste conceito polissémico inicia-se a abordagem a esta noção com Jean Davallon (1997; 2007) que na sua abordagem distingue três tipos de mediação: a mediação mediática, a pedagógica e a mediação cultural. Sobre a primeira coloca como exemplo um jornalista na posição de mediador; a segunda coloca como exemplo um formador que inclui uma forte componente relacional, implicando as formas de interação educativa, para que a relação entre aquele que aprende e o saber seja conducente à aprendizagem, e a terceira, será aquela em que a mediação é mais alargada i.e. apresenta uma abordagem mais teórica do que operacional, podendo assumir a Arte, a Estética ou a Cultura, tendo o mediador um papel fundamental na transformação dos significados. No campo do quadro conceptual de referência a mediação cultural assume três funções: (1) a criação de ligações de forma estética entre o sujeito e o objeto; (2) a transformação do significado atribuído pelo sujeito ao objeto; (3) a transformação de significados a partir do sujeito e relativa aos objetos de cultura através da ação do mediador:

“A mediação visa fazer aceder um público a obras ou saberes e a sua ação consiste em construir uma interface entre estes dois universos estranhos um ao outro -o do público e o do objeto cultural-com o objetivo de permitir uma apropriação do segundo pelo primeiro” (Davallon, 2007, p.3)³². Jean Davallon considera assim a mediação cultural como um processo que permite a articulação de informações e que observa a complexidade e a pluralidade cultural, atribuindo-lhe ainda um caráter político. A produção, a disseminação e o uso de saberes ou conhecimentos representados através da informação estruturada que, por exemplo, um Museu usa na divulgação das suas atividades, indica a presença da mediação cultural e da interação entre os diferentes atores sociais envolvidos, “assinalando o caráter político em que o espaço público do Museu é compreendido como o cenário das interações” (p.7).

Neste âmbito, sublinha ainda as ambiguidades na conceptualização da mediação cultural, uma vez que, na sua obra “*Culture et Communication*” (1995), apresenta três definições que de certa forma se sobrepõem. Numa primeira definição, um uso sociopolítico que é manifestado pelos discursos em atividades políticas nas quais membros importantes de determinada instituição se apropriam dos meios para manifestarem as suas ideias e a sua visão do mundo, apropriação essa que se caracteriza por uma forma ideológica. (p.9)

Uma segunda definição é de génese teórica e projeta-se na busca de pontos de vista, de análise do senso comum, que gera o sentido e os conceitos. Esta perspetiva da mediação cultural permite compreender a disparidade dos símbolos no espaço e no tempo e a produção de significados partilhados por um conjunto de indivíduos. Uma última definição deste autor apresenta a mediação cultural como um conjunto de práticas sociais que se desenvolvem em domínios institucionais diferentes e que é baseada estritamente nas relações sociais que intervêm nestas práticas. Em síntese, na perspetiva de Davallon (2007), a mediação cultural é entendida, “como um conjunto de elementos que intervêm na estruturação, organização e remodelação das perceções sobre as relações sociais de todos os atores envolvidos.” (p. 9)

Também Bernard Lamizet, (1992) no domínio da comunicação e da informação, se pronuncia sobre a mediação cultural designando-a como um espaço de

³² Braga, J., & Crippa, G. (2011, September). A mediação cultural como ferramenta de comunicação nos museus de ciências. In *XII ENANCIB: POLÍTICAS DE INFORMAÇÃO PARA A SOCIEDADE*.

relação entre o público e as artes, o património e o conhecimento, afirmando:” a mediação cultural não se inscreve somente na prática e nas obras: ela inscreve-se também nas lógicas políticas e nas lógicas institucionais. . . . a mediação cultural fundamenta, no passado, no presente e no futuro, as linguagens através das quais os homens podem pensar a sua vida social, podem imaginar o seu futuro, podem dar aos seus olhos, aos seus desejos e às suas ideias, as formas e as lógicas da criação” (p.76)³³

Num artigo sobre a ambiguidade da mediação cultural Caillet (1995) posiciona-se face à função dos mediadores no museu afirmando que esta pode e deve dizer respeito aos vários atores do museu, tentando discernir as características que distinguem essa profissão.

“ O mediador não é um difusor. . . . não se trata de trazer pessoas para o museu, que não querem vir. Ora é com demasiada frequência que esta restrição prevalece: os alunos das escolas arrastados pelos seus professores, tão felizes como eles por escapar, à melancolia da escola, da faculdade, do ensino secundário. Turistas apressados ou esgotados, cuja única finalidade é estar lá e prever o que poderemos contar e contar a outras pessoas. (p.54)

Assim, sobre a função do mediador citada, assume a determinação e a complexidade da prática do mediador, pela função multifacetada da sua ação, como sujeito sócio-histórico. Por sua vez, os estudos de Cardinet (1995) estabelecem uma classificação das diferentes formas que a mediação pedagógica pode tomar. Esta é feita a partir da análise que esta autora faz do trabalho de Feuerstein e Rand (1998) sobre o modelo *Experience d'Apprentissage Médiatisé (EAM)*³⁴.

A mediação para esta autora, é o lugar inventivo da relação social. É criativa, quando procura estabelecer entre as pessoas ligações que não existiam antes e que não existiriam talvez, sem essa mediação. Estabelece ainda o ponto de encontro de onde poderão nascer projetos, redes, parcerias a partir da toma de consciência da existência do outro e do seu ponto de vista. Contudo, a mediação será considerada renovadora se permitir melhorar as relações que já se degradaram, ou que estão em vias de iniciar essa degradação. Esta ação é criativa no sentido em que fundamenta o ato de mediação e que lhe dá uma estrutura. Através dos seus estudos sobre mediação pedagógica, Cardinet (1995) constata outro elemento no acto de aprendizagem: a presença de um terceiro elemento que não é um ponto neutro. É um lugar de passagem dinâmico na

³³ Tradução livre

³⁴ Nome em língua francesa, do modelo de referência de Feuerstein e Rand.

comunicação que se estabelece, reformulando os objetivos e os sentimentos tal como lhe foram dados a perceber, com empatia, gerindo os tempos de palavra, estimulando os esforços, as motivações e a procura de soluções. O mediador, será aquele que, eventualmente, vai incentivar um processo composto por novas estratégias com diversos objetivos como “o da construção de significados ou a criação do lugar inventivo da relação social” (Cardinet citada por Proença, 2006, p.76).

Partindo das suas pistas de trabalho, Cardinet considera que as situações pedagógicas têm dois eixos : uma mediação intrapessoal (quem aprende e o que aprende) e uma mediação interpessoal que une quem aprende ao seu ‘tutor’. O adulto mediador em pedagogia, seleciona, agrupa, ordena e enquadra os estímulos que não acontecem ocasionalmente. Eles foram escolhidos com uma determinada intenção, que deve ser clara e partilhada por todos. Esta intervenção tem por objetivo dar sentido a uma experiência que se concretiza em fases e elabora um quadro onde se pode analisar a experiência educacional contemplando o processo de mediação pedagógica em 4 Tempos que constam no quadro seguinte:

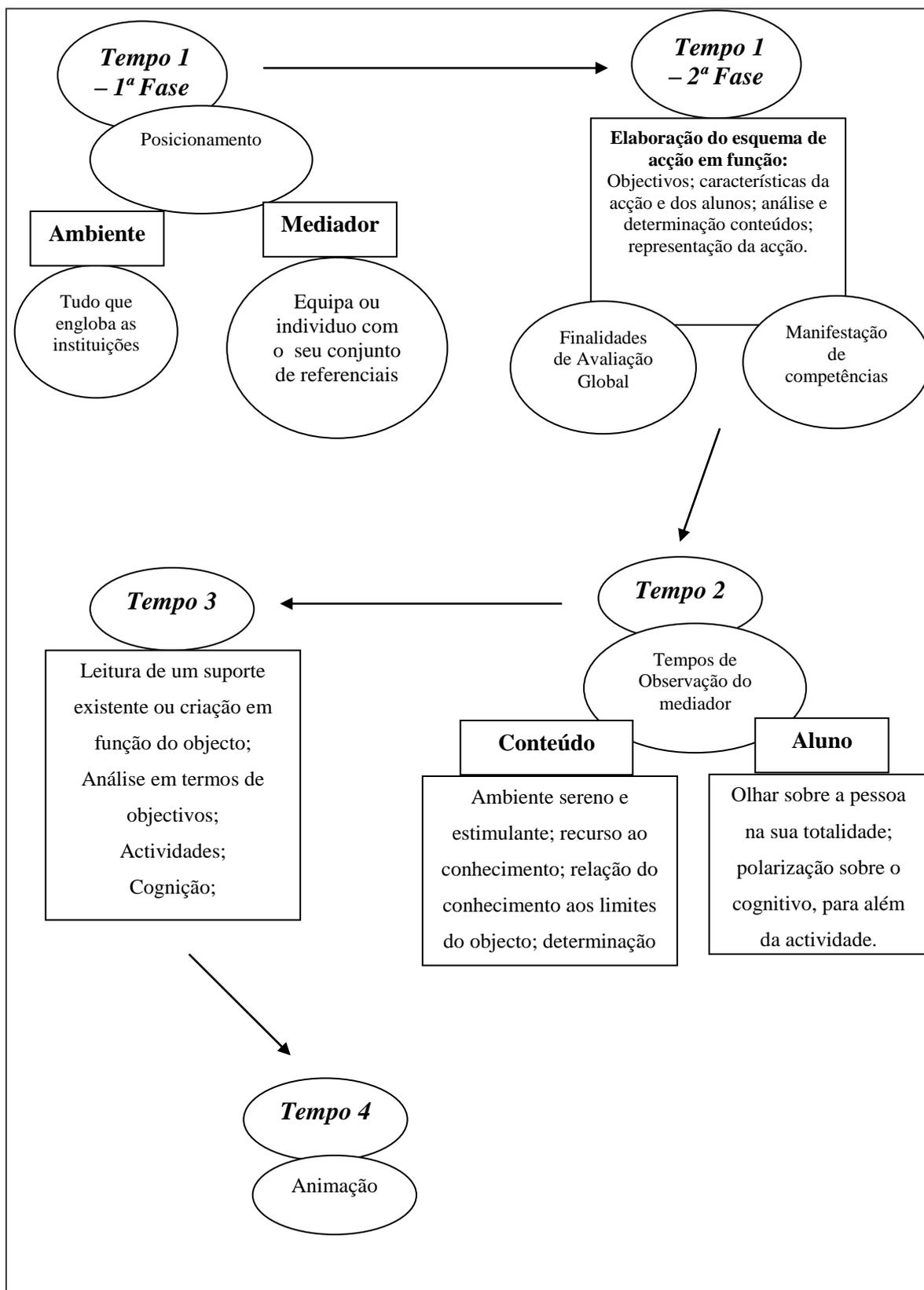


Figura 1. Adaptada de “*Pratiquer la médiation en Pédagogie*” A. Cardinet, 1995, p.146. (*Praticar a mediação em pedagogia*³⁵).

³⁵ Tradução livre.

4. As Parcerias Culturais de Educação

Especificamente nas últimas três décadas, quer as escolas, quer os museus têm feito variados percursos de colaboração para que os alunos tenham acesso à cultura independentemente das suas origens sociais. Museus e outras instituições culturais oferecem programas dirigidos a grupos escolares, e reconhecem como problemático o estabelecimento de um tipo de comunicação que leve as relações dos profissionais envolvidos a um nível de interação aprofundado. Neste mesmo sentido, Françoise Buffet, esclarece na sua obra *“Entre École et Musée-Le partenariat culturel éducatif”* (1998), que a palavra “parceria vinda do mundo empresarial se insere numa ideologia do consenso e da conciliação” (p.17) e distingue, desta forma, parceria, de colaboração:

A colaboração voluntária depende, para sua duração, do vigor e do envolvimento pessoal dos atores. A contratação em parceria estabiliza a ação porque parceria não é somente aquela com quem se trabalha (co-labora) numa relação que vai da paridade à subordinação, mas aquela com quem se executa uma operação: “série de atos materiais ou intelectuais supondo reflexão e combinação de meios com vista a obter um determinado resultado”. Esta cooperação conjunta é efetuada em paridade e fundada por trocas e interesses comuns definidos no curso das negociações (Buffet, 1998, p.21).³⁶

Construir uma parceria é, na perspectiva de Buffet, investir na construção novas relações entre as instituições e os seus profissionais. Existe, na parceria, uma noção de que as tarefas para atingirem as metas propostas pelas instituições, preservam a identidade de cada parceiro, independentemente de terem, ou não, objetivos comuns. Dentro destas premissas encontram-se os saberes profissionais, o projeto pedagógico e cultural, o contrato didático e as variáveis didáticas de acordo com o quadro que se apresenta seguidamente sobre a taxonomia das categorias de ação da parceria cultural de educação.

³⁶ Tradução livre.

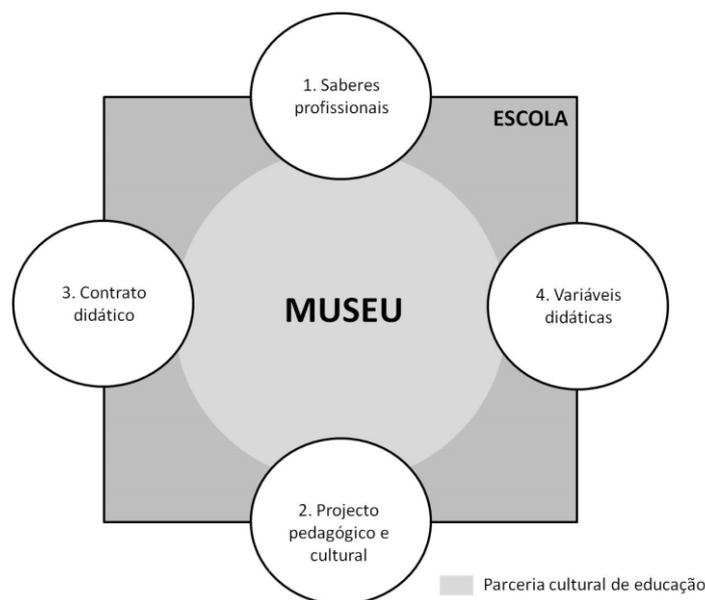


Figura 2 Adaptada de “O museu e a escola: Parceiros de projetos educativos para uma problemática da coeducação cultural”, de F. Buffet, 1999, in P. J. Fontes (Coord.). *O museu, a escola e a comunidade: Encontros workshops outubro e dezembro 1997*. Nº2 da série cadernos encontro. p.11. Usada com autorização da autora.

No presente Estudo, a abordagem às bases do conceito de coeducação cultural, pretende-se centrada nos aspetos operacionais dos princípios da mediação congregando sobretudo as perspetivas de autores ligados aos contextos cultural e socioeducativo (Buffet 1999,2001,2003; Caillet, Cardinet 1995; Davallon 2004,2007; Lamizet, 2000). Esta conjugação de princípios permitirá uma certa visão de coerência, pela pesquisa de um fundo conceptual comum entre os processos e dinâmicas de mediação em parcerias, a fim de aceder a uma possível mediação cultural coeducativa. A parceria cultural no domínio educativo designada por Buffet (1999b) como “parceria cultural de educação, inclui desde o início a dupla finalidade de instrução e educação” (p.9). Segundo o seu campo de estudo, a parceria cultural de educação, é caracterizada através das noções de “projeto, negociação e contrato entre parceiros, logo de *mediações*” (p.11), entre instituições educativas e culturais. Além disso, no que se refere às parcerias culturais de educação, o campo do seu “estudo orienta o questionamento sobre as condições de possibilidade de existência de um *território de educação e de ensino* reconhecido, o que não existe nos sistemas de colaboração, menos formalizados, menos preocupados com a paridade e coerência.” (Buffet, 1999, p.11). Estas noções de paridade e coerência associadas ao seu conceito de mediação são os fundamentos da parceria cultural de educação. No quadro seguinte, apresenta-se, o esquema operativo das etapas da mediação cultural adaptado de Buffet (1999). Estas etapas são construídas em torno dos

domínios racional e afetivo para que seja estabelecido um referencial que permita um posicionamento comum entre profissionais diferentes.

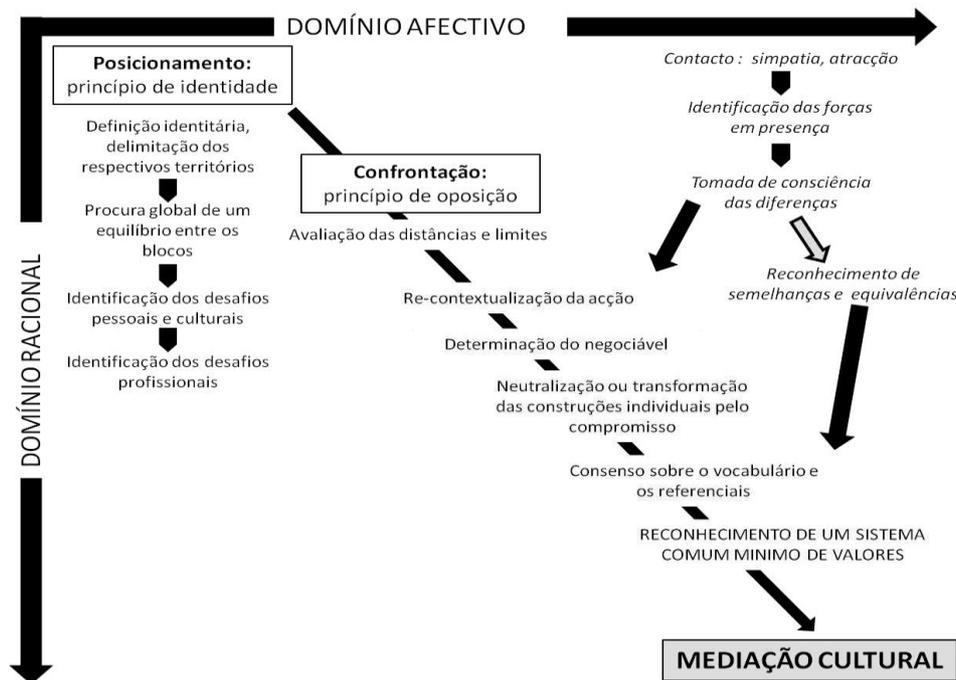


Figura 3. Adaptada de “O museu e a escola: Parceiros de projetos educativos para uma problemática da coeducação cultural”, de F. Buffet, 1999b, in P. J. Fontes (Coord.). *O museu, a escola e a comunidade: Encontros workshops outubro e dezembro 1997*. Nº2 da série cadernos encontro. p.18. (Usada com autorização da autora).

Assim sendo, estas etapas constroem-se a partir da definição e delimitação dos territórios institucionais que irão permitir agir perante as diferenças e as convergências das várias formas de conhecimento. Uma etapa considera-se ao nível pessoal e vai permitir aos profissionais de ambos os campos identificar as forças em presença para que seja possível ordenar as equivalências e assegurar o encontro dos alunos com o saber. Estas etapas ligam-se entre si a partir do momento em que haja o reconhecimento de um sistema comum de valores. É inspirada neste paradigma fundado nos valores, que Françoise Buffet propõe a coeducação cultural, como um novo modelo educativo nas relações entre educação e cultura. (Buffet, 1999b).

Em Portugal, alguns museus dirigem o seu programa educativo diretamente às escolas, como o caso dos sete Museus do Norte de Portugal ligados ao projeto MEC

(1997-2001)³⁷, aos quais já nos referimos no capítulo I, e que continuam atualmente na sua programação, a manter propostas diretamente vocacionadas para os grupos escolares, manifestando assim uma prática de relação entre o museu e a escola.

Para além dos programas dos museus vocacionados para o público escolar, por parte do Ministério da Educação, citamos o caso do Concurso escolar a nível nacional lançado em 2005/2006, (1ª edição) intitulado “A minha escola adota um Museu, um Palácio, um Monumento...”³⁸.

Na sua maioria, as crianças que frequentam os museus sendo também alunos da escola, constata-se que, quando fazem visitas aos museus, elas se integram no âmbito das saídas em grupo escolar e por vontade dos seus professores que as programam e que acompanham os alunos. Os professores, muitas vezes quando programam as visitas, confrontam-se com problemas de saída da escola, questões logísticas ou financeiras acerca da viagem e de organização da própria visita.

4.1. Parceria como experiência social

As características das relações entre Educação e Cultura permitem-nos definir a parceria entre escolas e museus como uma “situação de experiência social” (Dubet, 1994). Considerando experiência social como a atividade pela qual cada um de nós constrói uma ação cujo sentido e coerência não são dados por um sistema homogéneo nem por valores únicos, e citamos³⁹: “A pluralidade das formas culturais e a heterogeneidade dos princípios em presença obrigam os atores a determinar as suas próprias lógicas de ação a partir de lógicas de ação que pertencem aos sistemas profissionais, culturais e éticos que entram em sinergia” (p.136). Reconhece-se a experiência social, como sendo uma situação que permite construir-se através do envolvimento na ação coletiva e na construção de uma combinação articulada de lógicas de funcionamento, incluindo as suas diferenças na forma de atuar.

³⁷ Museu dos Biscainhos- Braga, Museu - Palácio Paço dos Duques de Bragança -Guimarães, Museu de Arqueologia D. Diogo de Sousa-Braga, Museu Nogueira da Silva -Braga, Museu de Alberto Sampaio-Guimarães, Museu-Mosteiro de São Martinho de Tibães-Braga e Museu de Olaria –Barcelos.

³⁸ Regulamento do concurso ver em dge.mec.pt/concurso-minha-escola-adota-um-museu-um-palacio-um-monumento

³⁹ Tradução livre.

Na perspectiva de Buffet (1999b), na parceria a posição dos participantes em interação face ao conjunto constituído pela relação museu-escola desencadeia duas dimensões fundamentais: a identidade e a postura profissional face os objetivos educativos, com acento colocado sobre as estratégias sociais, os saberes e as competências, as políticas culturais e sobre os valores, tal como enunciado na Figura 4.

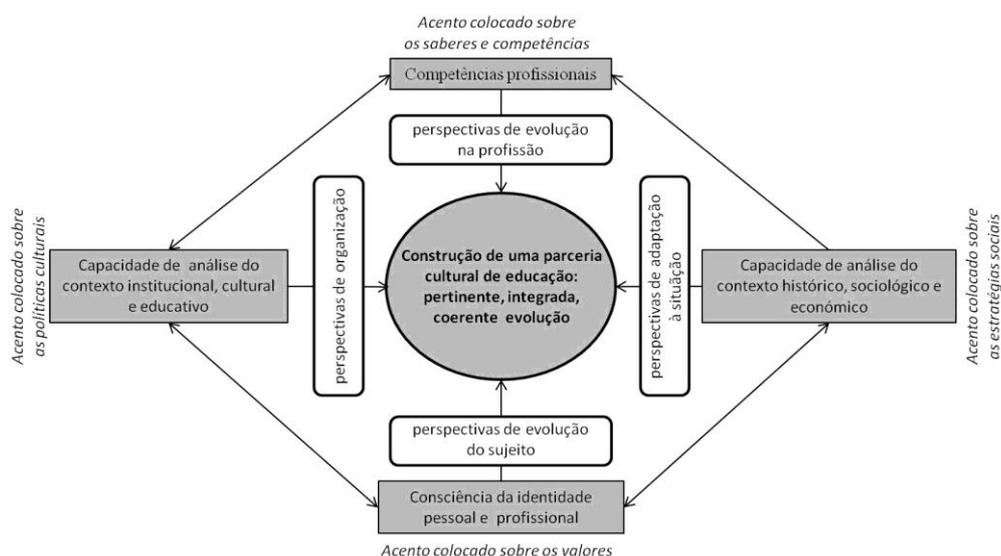


Figura 4 Transcrita de “O museu e a escola: Parceiros de projetos educativos para uma problemática da coeducação cultural”, de F. Buffet, 1999, In Patricia Joyce. Fontes (Coord.), Ana Paula Proença Macedo (Proença) & Luís Manuel Mateus (Orgs.). *Cadernos Encontro 2. O museu, a escola e a comunidade: Encontros workshops outubro e dezembro 1997*. p.13.(Usada com autorização da autora).

O estudo aprofundado das relações entre museus e escolas pode conter elementos chave para uma (re)-avaliação e consequente (re)-estruturação das formas de trabalho articulado visando a construção de uma parceria cultural de educação pertinente, integrada e coerente.

5. Da integração de perspectivas à mediação cultural coeducativa

A perspectiva de motivar profissionais a participar em processos colaborativos de construção do conhecimento, concretamente através da pessoa de um mediador cultural – um terceiro elemento – pode oferecer um cenário diferente do atual nas parcerias. No centro das inquietações como investigadora, encontram-se as formas de relação que o ser humano desenvolve com a Arte e com o Património cultural de pertença. Estas relações, sendo objeto de educação que se considera de grande importância, sobretudo na infância – têm, para a autora, enquanto educadora pela arte – uma importância

determinante, por estimular processos inovadores de construção do conhecimento e de prática artística.

As razões de uma reflexão elaborada sobre a revisão de literatura, conduziram ao aprofundamento os conceitos subjacentes à coeducação cultural e constituem um caminho para o estudo da mediação específica das relações museu-escola-comunidade. Esta, em conjunto com a problemática da educação artística na escola pública, formam a motivação para explorar novos percursos através da intervenção do projeto “Há Teatro” numa parceria reconhecidamente instalada museu-escola: entre o MSMT e o AEMC.

Esta oportunidade de investigação levou a perspetivar a possibilidade de uma mediação cultural coeducativa incluindo os alunos na planificação concertada entre profissionais da educação e da cultura, em torno de objetivos comuns. Do conjunto destes factos, decorreu a necessidade de criar um domínio onde se inseriram as referidas dimensões e onde se incluiu a Expressão Dramática/Teatro, colocando todas as componentes em perspectiva.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO

1ª Parte -Aprofundamento do paradigma de investigação- na/pela ação

1. Procedimentos metodológicos do modelo

Tendo em conta as problemáticas em análise no estudo, já referidas na introdução, ou seja, a importância da dimensão artística e cultural na educação e o papel da Expressão Dramática/Teatro na sua promoção em contextos de educação formal e não formal, recorda-se que se tinha como objetivo analisar os processos e os efeitos da mediação cultural entre os atores e as suas ações. Neste capítulo, faremos referência aos procedimentos metodológicos adotados ao longo do Estudo. Deste modo, há que referir que a metodologia usada foi a de investigação-ação (Lewin1946; Esteves,1986; Cohen e Manion,1994 ;Guerra, 2000) tendo por base o carácter participante da investigadora e a integração na parceria entre o Mosteiro de S. Martinho de Tibães e o Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado.

Convocando uma abordagem qualitativa/quantitativa numa perspetiva complementar realizou-se, como já referido no capítulo I, a fase de Diagnóstico Preliminar do Estudo, aplicando um questionário exploratório aos educadores e professores do Agrupamento Mosteiro e Cávado. Por sua vez, as metodologias qualitativas e quantitativas sendo elas próprias complementares, conduziram à decisão de realizar no início o questionário exploratório da situação, face os impactos tidos a partir do projeto MEC.

A Investigação-Ação (IA) sendo uma técnica de investigação relativamente informal, um processo que liga as ações do dia-a-dia com a investigação, permite compreensão e mudança ao mesmo tempo. Desta forma, atribui-se um sentido genuíno e um valor com relevância em educação. No entanto, são várias as definições dadas para IA. Constitui, portanto, uma forma de questionamento autorreflexivo adotada pelos participantes e tomada para promover o conhecimento das suas práticas em contexto, com o objetivo de maximizar a justiça social. “É um paradigma de investigação que

permite desenvolver conhecimento e compreensão como parte da prática” (Carr e Kemmis,1986, p.162).

Todas as definições de IA têm componentes de processos de ação de mudança social ou de reflexão e conhecimento sobre essa mudança. Implicam, por isso, um desafio sobre o conhecimento e sobre a produção do conhecimento. É, não obstante, um processo cíclico para o qual foi produzido um modelo com quatro componentes principais: Refletir, planificar, observar, agir. Mais do que um processo cíclico, a IA é também uma espiral porque, quando se completa um ciclo de investigação e de ação, promove-se um conhecimento que depois leva uma planificação avançada e a nova ação e assim sucessivamente. Embora este seja o modelo completo de IA, pode ser simplificado da seguinte forma: Ação-Reflexão crítica-ação.

O processo simplificado traduz-se numa ação seguida de uma reflexão e, como tal, é um processo de alguma forma natural. A reflexão toma em consideração aspetos como: como correu a ação, o que foi aprendido através da experiência, como poderia ser melhorada. Isto conduz à promoção de conhecimento com conclusões derivadas da prática e, a partir daí, poderem ser preparadas e levadas de novo à prática. Muitas pessoas podem dizer que trabalham desta maneira, mas a diferença está no rigor com que a planificação e especialmente a reflexão são abordadas.

Com a IA deve acontecer uma avaliação crítica, especialmente dos aspetos da ação que produziram resultados inesperados. O processo também requer colaboração. Não é investigação que é simplesmente feita para outras pessoas beneficiarem dela. Porém, em vez disso, é uma abordagem que requer participação ativa do investigador com a participação genuína de todos os envolvidos.

Depois de se definir genericamente IA, consideramos pertinente falar um pouco sobre a breve história da IA, que se resume em quatro momentos que se relacionam com correntes disciplinares e que, por sua vez, também se articulam com determinados contextos históricos.

- Origens da IA com J. Dewey: a crítica da escola e a vontade democrática;
- A intervenção psicossocial de Kurt Lewin: a articulação entre a teoria e a ação;
- A pesquisa operacional do pós-guerra, questionando as causalidades;
- A atualidade: a pluralidade dos campos de aplicação.

Inspirada por J. Dewey, o Movimento da Escola Moderna (depois da Primeira Guerra Mundial), a IA surge essencialmente a partir de um ideal democrático e em

resultado da crítica ao papel da escola, argumentando que a escola desempenhava um papel fulcral na democracia social. Kurt Lewin, com a intervenção psicossocial, é o autor associado ao início da metodologia da IA.

Deste modo, pode-se constatar que a IA se desenrola em três polos: a ação que tem o objetivo de atingir a mudança social num determinado contexto; a investigação através da procura de dinâmicas atuais e intenções dos atores e a formação que é do interesse do processo de conhecimento e ação, movimentando as capacidades dos sujeitos em função de objetivos específicos.

2. Reforços e limites da investigação-ação

Essencialmente por ser uma abordagem com alto grau de flexibilidade na sua implementação, pode ser considerada um instrumento para a mudança. Como tal, tende a ultrapassar a persistente tendência auscultada da investigação para o seu impacto na prática ou para a promoção de novas práticas. Este é um dos principais propósitos da IA e um dos seus principais princípios e suportes filosóficos.

Cohen e Manion (1994) consideram que a IA é sobretudo situacional porque diagnostica um problema num contexto específico e tenta solucioná-lo nesse mesmo contexto de uma forma colaborativa, porque todos os intervenientes trabalham conjuntamente, participativa, porque todos os intervenientes trabalham de forma direta ou indireta na investigação e autoavaliadora porque continuamente se avaliam as modificações dentro da situação em questão.

Desta forma, a IA revela-se processo de aprendizagem para todos os envolvidos. A reflexão crítica envolvida permite oportunidades de repensar os problemas ou erros e suposições nas áreas em questão que está a ser testada na ação. O conhecimento adquirido permite oportunidades de auto reflexão que, por sua vez, traz avanço na consciência e na prática dos participantes. No entanto, há um número de limitações para a IA que deve ser entendido e equacionado por aqueles que pretendem usar as suas técnicas. A IA requer muito tempo e energia. Neste caso, é importante manter os pés na terra e não criar grandes expectativas nas mudanças que estão ligadas ao processo. Estas podem ser compostas por uma resistência à mudança geral, como também podem criar resistências aos esforços do investigador para ter acesso aos dados e às observações. As críticas à IA residem na base dos problemas de “dados” e “resultados”, argumento que é usado por alguns autores como não tendo representatividade, não poderem ser

generalizáveis. Todavia, a IA é válida para a investigação em educação em muitos aspetos, sobretudo no desenvolvimento profissional dos professores. Pode ser usada para iniciar mudança, mas também para ganhar validade para que a mudança possa vir a ter lugar.

Quanto à recolha de dados na IA, esta podem ser: entrevistas, gravações, artigos, portefólios, listas de verificação, informação de projetos, diários, questionários, notas de campo, ficheiros individuais, atas de reuniões, fotos, vídeos, estudos de caso, grupos de discussão. Os dados devem ser os mais apropriados, fáceis de recolher, acessíveis, e usadas pelo menos duas fontes usadas – para triangulação. No que se refere a interpretação de dados, a organização destes deve ser feita por temas, usando os dados recolhidos, cruzando-os com a literatura para planificar o desenrolar da ação e avaliar os resultados. Além disso, quando há uma mudança implementada, é necessário considerar se ocorreu alguma melhoria. Se os dados evidenciam ou suportam essa melhoria e, se não, que mudanças podem mostrar melhores resultados. Esta é a espiral da IA, que pode continuar por tanto tempo quanto o investigador estiver interessado. Na opinião de Esteves (1986), sendo a metodologia uma “lógica de aproximação à realidade”, nesse trabalho de aproximação, misturam-se técnicas mais ou menos específicas da ciência em questão, com elementos teóricos e epistemológicos: estes últimos fundamentam quer as teorias, quer as práticas.

A IA procura ultrapassar as “posições do positivismo e do empirismo” pois nenhum processo investigativo se pode limitar ao conceito de “observação de um objeto por um observador” (Devereux citado por Esteves, 1986, p.253). “Os observadores acompanham o curso dos acontecimentos. Os comportamentos e interações prosseguem como fariam sem a presença do investigador, sem intervenções que os interrompam” (Adler e Adler, 1998, p.385). Então, desta forma, teoria e observação interagem, enriquecem-se e até se reestruturam continuamente, como se o objeto agisse sobre o observador. Na realidade, acontecem visões que a abrem para a reflexão, sem preconceitos teóricos ou metodológicos que enviesem a observação autenticamente científica. Neste processo, “apela-se à humildade do investigador perante o que o *objeto* [sublinhado nosso] lhe pode dizer. Objeto esse que tem uma história, como o observador tem a sua uma história. Uma *visão penetrante* não é uma visão limitada. Daí o conceito de *praxis* como ‘compromisso’ de um sujeito ativo com o seu meio” (Armistead citada por Esteves, 1986, p.253). O conhecimento deixa de ser “exterior” ao objeto e passa a haver uma “concepção pragmática do conhecimento” (p.254).

3. Contributos epistemológicos para a fundamentação da Investigação-Ação no Estudo

Sobre a compreensão do que fundamenta a IA já Dewey (1938), quando fala das “possibilidades alternativas” no chamado “jogo dos possíveis”, sobre esta mesma ideia, afirma que o nosso conhecimento atento à realidade que investiga a “situação problema” pode gerar uma nova situação, pretensamente mais determinada, mais ordenada, mais criativa. O primeiro passo da “transformação” da situação é “reconhecer que uma situação requer uma investigação” (Dewey, citado por Esteves, 1986, p. 255). Dá-se, então, um encontro com a realidade, em que o observador tem consciência do seu carácter problemático e ainda difuso. Esta postura é de abertura e atenção a tudo o que a situação lhe pode dizer. Só assim poderá avançar para a criação de uma solução em que estão presentes alternativas para a solução do problema e as possibilidades de ação para atingir os objetivos. “Estamos em pleno domínio do artefacto - resultado inerente ao modo humano de agir no mundo. De facto, a realidade implica a reflexão sobre “como a realidade se tornou o que é? Podemos desta forma afirmar que a determinação de ‘como as coisas podem ser’ para a realização de determinados objetivos delimita um conjunto de saberes que não se resumem às disciplinas científicas nem à sua aplicação” (Esteves, 1986, p.255). Há, contudo, segundo Esteves, interesses fundamentais, impulsionadores do conhecimento humano e imprescindíveis para criar as condições de uma possível objetividade. A natureza dos interesses fundamentais “é postulada pela história do género humano” (p.257), daí que se fale da historicidade do conhecimento e da íntima relação deste com a prática, que é própria de um dado momento histórico da espécie humana.

Para Habermas (1981/1987) é o interesse da autopetuação da espécie humana que une a extraordinária capacidade de adaptação aos constrangimentos da natureza com a “força transformadora da razão”. O importante para a reflexão sobre a Investigação-Ação, é que “a verdade define-se pela prática sobre o objeto a que se refere” (p. 260). Sendo assim, é pelo grau de envolvimento com o objeto e pela expressão narrativa dessa prática, que se compreende que ela se pode tornar, na medida do possível, um processo transformador. A teoria de IA responde, assim, a uma contínua e alargada atenção ao campo em que se situa o objeto de estudo, construindo e reconstruindo a enunciação dos factos e as interpretações dos mesmos.

Com a sua componente reflexiva e de atuação, em função de situações concretas e objetivas, para as transformar, no sentido de melhorar “a vida das pessoas” (Bogdan e Biklen, 1994), é uma atitude possível de desenvolver pelos professores para que a escola possa dar resposta à crescente diversidade dos alunos tornando-a uma escola promotora do sucesso de todos, na comunidade de pertença.

Considerando o primeiro objetivo geral do Estudo sobre os impactos do projeto MEC, foi feito o levantamento exploratório das experiências de colaboração entre escolas e museus do antigo território MEC, através das quais se pretendeu selecionar qual dos projetos MEC estaria hoje, dez anos depois, a dar continuidade ao trabalho colaborativo apesar de ter terminado o apoio em forma de subsídio da Fundação Calouste Gulbenkian. O Mosteiro de S. Martinho de Tibães e o Agrupamento Mosteiro e Cávado reuniam estas condições por terem dado continuidade às colaborações museu-escola protocolando uma parceria.

Procurou-se, nesta fase do Estudo, compreender através da análise dos discursos dos parceiros, a estrutura, os significados, as formas de interação: processos, dinâmicas e desafios que estão na origem da parceria chamada de coeducação cultural, descrevendo e aprofundando o seu sentido.

4. Instrumentos de recolha de informação da fase de Diagnóstico Preliminar

- Os questionários

Como instrumento de inquérito, os questionários foram elaborados com o objetivo de: num primeiro momento, indagar os impactos do Projeto MEC, especificamente na parceria Mosteiro e AMC e, num outro, atualizar as características das atividades colaborativas da escola-museu, através da compreensão das mudanças verificadas nas práticas educativas e culturais desde implementação do Projeto MEC em 1997. Para isso, foi elaborado um questionário (ver Anexo 1) na fase de diagnóstico preliminar, a toda a população de educadores e professores do 1º CEB do Agrupamento Mosteiro e Cávado no total de 24 professores do 1º ciclo e 12 educadores de Infância, tendo-se obtido um total de 26 respostas. O questionário pretendeu compreender as formas de intervenção destes educadores e professores em parceria, bem como as perceções destes profissionais sobre o uso da linguagem dramática-teatral para abordar o património, uma vez que era usada pelo museu. Houve, ainda, a preocupação de perceber as representações dos sujeitos inquiridos sobre o conceito de coeducação

cultural e as vantagens desta prática. A técnica de tratamento de dados empregue foi a prevista – exploração estatística SPSS, versão Windows 2.3. (ver Anexo 2)

Um outro questionário foi elaborado para ser entregue aos pais no final do ano letivo 2007/2008, como forma mais direta de verificar questões relacionadas com o impacto desta produção cultural na comunidade. Foram distribuídos 22 questionários no final do espetáculo no museu, e obtidos 14 questionários respondidos. Na recolha dos questionários foram feitas conversas informais que os completavam e tomadas notas de campo. Devido ao número reduzido, as respostas foram tratadas através de análise de conteúdo.

- **As entrevistas**

Relativamente à complementaridade de técnicas de recolha de informação para a triangulação de dados, optou-se também pela realização de entrevistas, (ver Anexo 3) sendo a técnica mais associada ao paradigma de investigação qualitativo. Trata-se de uma técnica menos direta que o questionário, pois é dada ao entrevistado uma certa liberdade. Porém, como referem Ghiglione e Matalon (1992) “ é erro acreditar que os métodos não diretos, dão maior liberdade ao entrevistador. As regras são para este, muito rigorosas. Em contrapartida, estes métodos recorrem fortemente à opinião do entrevistado ” (p.90).

As entrevistas permitem ao investigador obter de forma indireta as informações pretendidas, de maneira a responder aos objetivos e, desta forma, encarou-se as entrevistas também como um processo de interação social. Relativamente às vantagens, não se pode deixar de referir a profundidade dos elementos de análise que as entrevistas permitem recolher, bem como a flexibilidade e a frágil diretividade do dispositivo de recolha dos enunciados e interpretações dos entrevistados, respeitando os seus quadros de referência e o seu tipo de linguagem.

Neste contexto, optou-se pela realização de entrevistas semi-estruturadas (Quivy e Campenhoudt,1992) que possibilitam também ao próprio entrevistador, no caso de o entrevistado não abordar voluntariamente ou espontaneamente um certo tema, introduzir ou sugerir o tema na conversação. O entrevistador tem um guião de entrevista previamente elaborado, que permite ter um maior controlo sobre a referência (ou não) à maior parte dos temas propostos procurando sempre (quanto possível) respeitar o raciocínio dos interlocutores. Como esclarecem Quivy e Campenhoudt (1992), a propósito das entrevistas semi-estruturadas:

“o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar, e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (p.194).

As análises feitas pelos profissionais do museu e da escola e apresentadas através dos seus discursos sobre os impactos do projeto MEC e as formas de funcionamento da parceria forneceram os elementos essenciais para dar resposta aos objetivos. Os entrevistados foram :o responsável do Serviço de educação e comunicação do Mosteiro, 3 monitores, a Diretora do Mosteiro e a professora titular de turma à qual se fez duas entrevistas,uma no início e outra no final,obtendo-se ainda o seu depoimento escrito que também foi objeto de análise. Obviamente que para todos se considerou como critério central o consentimento esclarecido para a colaboração solicitada. Neste ponto do trabalho, apresentaremos o quadro do perfil dos entrevistados na página seguinte, onde consta a sua caracterização.

	Nome	Sexo	Profissão	Instituição	Experiência profissional (nº de anos)
1	Maria	Feminino	Professora	EB1 do Carrascal	35
2	Aida Mata	Feminino	Historiadora/ Directora do Museu	Mosteiro de São Martinho de Tibães	25
3	Teresa Silva	Feminino	Monitora do Serviço de Educação e Comunicação	Mosteiro de São Martinho de Tibães	12
4	Marta	Feminino	Bióloga/Monitora do Serviço de Educação e Comunicação	Mosteiro de São Martinho de Tibães	3
5	Joaquim	Masculino	Monitor do Serviço de Educação e Comunicação	Mosteiro de São Martinho de Tibães	12
6	Paulo Oliveira	Masculino	Historiador/ Responsável pelo Serviço de Educação	Mosteiro de São Martinho de Tibães	13

Figura 5: Perfil dos entrevistados

5. Estrutura operacional do projeto “ Há Teatro”

Como fundamentado pela revisão de literatura, as parcerias são apoiada num grupo de pessoas- organizado dentro de uma estrutura que inclui as suas instituições de origem e que adotem a articulação de ações colaborativas. Desta forma, adotaram-se estratégias e desenvolveram-se dinâmicas com características próximas das já praticadas na parceria estabelecida sobretudo no que diz respeito à cooperação, partilha, troca e aprendizagem em comum de saberes, mas agora com ênfase na Expressão Dramática/Teatro. Partimos assim do diagnóstico preliminar e evoluímos com base nessa análise, para a estrutura operacional.

A organização adotada seguiu no início a estrutura global de subprojeto pelo *timing* em que se iniciaram os contactos no terreno e pela decisão de estabelecimento do território de intervenção bem como o levantamento de possibilidades de investigação e

intervenção. A esta decisão foi subjacente a manifesta vontade de participação das instituições no projeto de investigação de doutoramento explicitado de uma forma geral nos primeiros encontros com os parceiros: a Direção do MSMT e o Conselho Executivo do AEMC, no início do ano letivo de 2007/2008. Este Estudo definia-se globalmente pela investigação aprofundada das relações museu-escola a partir das relações já estabelecidas anteriormente através do projeto MEC entre as instituições de educação e de cultura e pretendia estudar o papel da área Expressão Dramática/Teatro na evolução dessas relações e a relevância do impacto causado pela mediação. Foi confirmada em finais de outubro de 2007, pelo Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado, a sua participação no Estudo pela adesão voluntária ao projeto a desenvolver, de uma professora com a sua turma do 1º ano do 1º CEB. Este projeto desenvolveu-se ao longo de um ano letivo. Foi estabelecido a partir de fortes orientações didático-artísticas da área da Expressão Dramática/Teatro, integradas num quadro pedagógico global (PEE e PCT), assente na parceria estabelecida com o Museu. Igualmente, foram aproveitadas as condições *especiais* [sublinhado nosso] já existentes -parceria estabelecida no terreno- e ainda uma outra, condição acabada de criar: a estrutura contextualizada pelas AEC- Opção Expressão Dramática/Teatro, com a inclusão da instituição museológica.

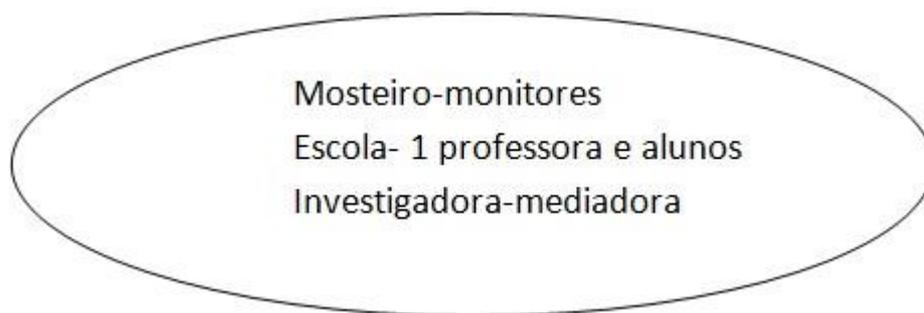


Figura 6: Composição da estrutura operacional concertada do projeto “Há Teatro”

Este grupo de pessoas, constituído como uma “estrutura operacional concertada” (Gibbs, 2001) para a intervenção educativa, formava o cerne da parceria de coeducação cultural. Foi neste panorama que se formou o grupo de trabalho proveniente de pessoas com formações e contextos institucionais diferenciados. Por seu lado, a constituição do grupo de trabalho e os domínios de formação integravam: uma Professora Titular da Educação Básica, uma turma de 1º ano com 23 alunos, três monitores do Serviço de Educação do Mosteiro e a Investigadora no papel de mediadora em Expressão Dramática/Teatro constituiu-se assim a estrutura operacional também definida por

Esteves (1986) como “estrutura coletiva de Investigação-Ação” (p.275) que compõe o grupo de trabalho e organiza e estuda as dinâmicas de cooperação.

Os fatores que deram início ao processo de mediação foram enunciados a partir da primeira reunião conjunta do grupo de trabalho após a constituição da primeira fase pelo levantamento de recursos da segunda preparatória dos contextos de ação. Desta reunião saiu um registo concertado de ações que contemplava os contextos e os atores em presença. Em concreto o papel da investigadora-mediadora envolveu:

- Construção de forma consensual a estrutura e desenho das ações a desenvolver;
- Objetivar claramente - precisar os tipos de negociação;
- Constituição da equipa pluridisciplinar;
- Implicação de todos os atores, abrangendo os alunos
- Divisão clara dos papéis em função das etapas;
- Identificação dos momentos chave das atividades nos contextos formal e não formal;
-
- Na fase seguinte, procuraram-se as categorias – chave que orientariam o desenvolvimento do projeto de Intervenção pela sua execução, acompanhamento, avaliação e reformulação que implica :abertura contínua e adaptabilidade, partindo do mais simples, começando pelo mais favorável, i.e. ‘aproveitar o quadro organizacional existente’ técnicas operacionais, criatividade na organização, reorientação de poderes e burocracia” (Esteves, p.276). Ainda uma terceira fase de avaliação reflexiva que implica a interpretação do decurso da acção coletiva, promotora de transformações. Avaliar mudanças incluindo o grau de satisfação dos atores dos diferentes grupos profissionais e dos alunos, analisando os dados provenientes da experiência. Reflete-se desta forma o trabalho de IA quanto ao seguimento das fases e planeamento da intervenção através do projeto “Há teatro”.

6. A metodologia da Intervenção

As técnicas e as experiências artísticas com os alunos abordadas no contextoprivilegiado do Mosteiro de Tibães e no de uma sala de aula

diferentemente aberta em (*team teaching*) par pedagógico com a frequência de duas vezes por semana, permitiram que a investigadora-mediadora, a professora e os alunos se colocassem perante o processamento de experiências expressivas a nível sensorial e emotivo, possíveis de se transformar e realizar, por desejo dos alunos, uma apresentação teatral pública, na comunidade.

Debruçando-se sobre o conceito de (*team teaching*) par pedagógico, este define-se como “o trabalho de equipa, conduzido por dois (ou mais) professores qualificados, que, em conjunto, fazem apresentações perante uma turma (Quinn e Kanter,1984). Importa combinar o papel que cada um fará perante a turma, como planificar, aplicar e avaliar essa prática e a qual o seu reflexo na sala de aula. Não se objetiva analisar em profundidade as práticas de *team teaching* nos seus diferentes modelos teóricos nem as suas vantagens ou desvantagens, mas sim o modo como este conceito foi *adaptado* [sublinhado nosso] ao contexto da prática educativa concertada do projeto “Há Teatro”: a criação de condições para a aprendizagem, com uma nova abordagem às AEC, por opção de funcionamento interdisciplinar, em tempos combinados entre a professora titular e a mediadora no papel de professora de Expressão Dramática/Teatro, em par pedagógico com uma regularidade bi-semanal, e por temas. Outros teóricos como (Maroney,1995; Robinson & Schaible,1995; Goetz, 2000) referem modelos diversos de funcionamento (e.g. em que ambos os professores discutem os conteúdos durante a apresentação trocando ideias frente a uma turma enquanto os alunos normalmente trabalham em grupo). Goetz (2000) refere o modelo de suporte em que um professor é responsável pelos conteúdos transmitidos aos alunos, enquanto outro toma a seu cargo atividades de continuidade em tópicos ou competências relacionadas. Considera-se este o modelo de aspectos mais aproximados ao que foi experienciado pela investigadora e pela professora no sentido em que a relação criada saiu reforçada e a formação diferenciada funcionou como complementar revelando entusiasmo nesses momentos e o aumento gradual dos níveis de empenho e motivação dos alunos. Significou ainda abertura para que a possibilidade dos resultados conseguidos se pudessem destinar a uma apresentação pública integrando os novos conhecimentos.

Conduziram-se as experiências artísticas através de jogos dramáticos (Spolin,1999;Koudela, 2001) da reconsideração da metodologia *Process Drama*

(Heathcote,1972;Heathcote e Bolton,1995) incluindo princípios do professor - personagem (*teacher in role*)Bolton (1986,1987) adotando alguns formatos de *PlaybackTheatre*⁴⁰ (Fox e Salas,1993; 2000). Aconteceu esta diversidade e estratégias e de dinâmicas de modo a permitir que os alunos passassem da experiência dramática expressiva, a uma iniciação teatral.

As possibilidades que a Expressão Dramática/Teatro possui como meio subjacente da ação educativa colaborativa entre professores e profissionais da cultura foram, desta forma, sublinhadas. Por esta razão, partiu-se das premissas que vinham de encontro aos objetivos do estudo em três aspetos que dizem respeito às possibilidades de ampliação da ação educativa com carácter artístico-teatral:(1) a Expressão Dramática/Teatro reforçada em tempos de *team teaching*,- par pedagógico, permite criar projetos articulados inovadores; (2) as possibilidades de ação exigem o desenvolvimento de muitas capacidades humanas como a imaginação, a criatividade, a iniciativa, a capacidade de suportar o esforço, a tolerância à frustração; e (3) o cumprimento de objetivos artísticos e culturais - os objetivos que a iniciação teatral permite alcançar são os que podem significar uma educação artística através dos processos que esta vai despoletar. Para isso, torna-se necessário realçar a preeminência dos valores comuns e das competências a adquirir por todos.

- **6.1. Etapas do projeto “Há Teatro”**

Após a reflexão sobre as possibilidades da intervenção definimos o tipo de ações a desenvolver. As especificidades do projeto “Há Teatro” foram estabelecidas como ilustra a Figura 7, o quadro onde se verifica a organização das três etapas do projeto.

Em síntese, pode afirmar-se que a proposta de investigação tomou a forma de projeto integrando-se na realidade dos profissionais em contexto. O projeto foi possível pela existência local de uma parceria – equipa educação – cultura. O projeto foi de encontro às vontades comuns em que cada profissional da equipa encontrou reforço e se colocou em sintonia com outro grupo profissional e estabeleceu-se através de um trabalho interprofissional articulando as dimensões curricular, artística e cultural.

⁴⁰ A primeira companhia de teatro Playback foi fundada em 1975 por Jonathan Fox e Jo Salas. Tem como princípios base o teatro de improvisação, as histórias tradicionais orais, o Psicodrama de Moreno e a pedagogia de Paulo Freire. saber mais sobre a filosofia técnicas e origem consultar o site: <http://www.playbackcentre.org>.

Etapas do projeto	Ações	Métodos de recolha de dados	Período de realização
<p>1^a Organização/ Negociação</p>	<p>-Identificação do espaço/formas de intervenção; -estruturação do trabalho a desenvolver; -Organização (identificação das questões de partida, -Seleção da estrutura operacional concertada (participantes); -Reuniões conjuntas.</p>	<p>Contactos com o Agrupamento; Contactos com os possíveis participantes no projeto; Recolha de opinião dos participantes; Estruturação do guião do projeto Observação direta; Reflexão da investigadora/mediadora.</p>	<p>De Setembro a Outubro de 2007</p>
<p>2^a Desenvolvimento/ Progresso</p>	<p>-Aulas de expressão dramática: estruturação e aplicação; -Reuniões com a professora titular de turma -Aulas em par pedagógico (<i>team teaching</i>) -Visitas ao Mosteiro; -Espetáculo do museu na escola.</p>	<p>-Registos de diário de campo/Reflexão da investigadora; -Recolha de opinião dos participantes; -Conversas informais; -Observação direta; -Planos das visitas; -Avaliação de grupo.</p>	<p>De Outubro 2007 a Março de 2008</p>

3 ^a Produção/ Avaliação	-Continuação das aulas de Expressão dramática e ensaios da peça;	-Escrita do texto em processo colaborativo; -Construção das personagens; -Registos de diário de campo/reflexão da investigadora; -Observação direta;	De Março a Junho de 2008
	-Estruturação de cenários e figurinos; -Concretização do espetáculo na escola e no Mosteiro; - Avaliação do Projeto pelos participantes;	-Avaliação individual dos alunos (1 ^a fase); -Questionário aos pais; -Entrevistas aos profissionais do museu. -Depoimento da professora; -Avaliação individual dos alunos (2 ^a fase).	Setembro de 2008

Figura 7: Quadro organizador das três etapas do projeto “Há Teatro”.

7. Descrição dos métodos e instrumentos de recolha de dados

O uso variado de métodos de recolha de dados e investigação teve relevância por facultar diferentes respostas que puderam contribuir para remover certas dubiedades ou evitar subjetividades. Neste sentido, na fase de Diagnóstico Preliminar os instrumentos de recolha de dados utilizados da seguinte ordem:

- Conversas informais;
- Observação;
- Questionário exploratório.

As conversas informais incidiram sobre temas dos grupos profissionais que tinham sido incluídos em projetos de colaboração anteriores e também sobre a organização das instituições. A formação dos profissionais foi objeto de auscultação assim como as mudanças em curso nas instituições e as suas relações com a conceção de educação e o tipo de acolhimento dos públicos, nomeadamente os públicos escolares para os profissionais do museu. Todas as formas exploratórias conduziram à análise das formas de colaboração atualizadas. Encontrou-se a partir delas, um cruzamento com a fase seguinte assente em quatro eixos possíveis de valorizar e justificar a criação do novo projeto.

1º Eixo - Aquisição de saberes e práticas a partir do trabalho colaborativo entre profissionais de profissões diferentes;

2º Eixo - Definição de estratégias artístico-pedagógicas em contexto de AEC.

3º Eixo - Conhecimentos trazidos pelos profissionais e sua colocação em presença

4º Eixo – Aquisição de competências dos alunos /evolução da parceria ;

Cada um destes eixos comandou a natureza, a organização e a articulação das atividades.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados no trabalho de campo, foram: Diário de Campo (DC) que incluiu os documentos de preparação de aulas, as observações, comentários e formas de sentir da investigadora-mediadora; Respostas ilustradas dos

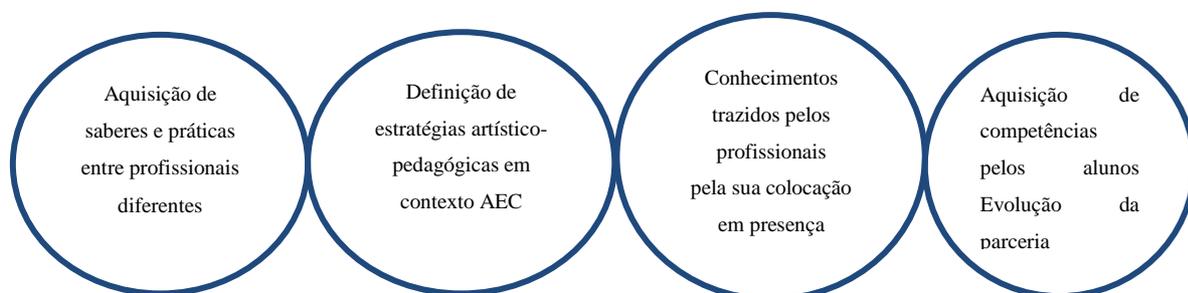


Figura 8: Os eixos de valorização das formas de articulação do projeto “Há Teatro”.

alunos (respostas escritas com desenhos); Entrevistas; Depoimento da professora titular;

- Questionário aos pais acompanhado de notas complementares em conversas informais.

O programa da mediação cultural compreendeu o conhecimento inicial da situação, os elementos metodológicos de acompanhamento participante do projeto, os elementos de contextualização da ação e os documentos de preparação das sessões registos permitem reconhecer os processos inerentes a uma mediação cultural coeducativa.

Apresenta-se a descrição e elaboração deste programa em função do que foi sendo concretizado na ação, incluindo as formas de participação, as dificuldades encontradas, nas quais os elementos metodológicos e os aspetos da mediação, se revelam.

Alguns exercícios são acompanhados de comentários de registo mais espontâneo redigidos em momento de aula e outras descrições são apresentados reflexivamente à *posteriori* para melhor ilustrar as opções tomadas e a sua evolução. Optou-se por organizar o trabalho de campo em partes que correspondem ao jogo complexo dos

diferentes *tempos e contextos* [sublinhado nosso] inerentes ao desenrolar do projeto “Há Teatro”.

Foi feito o registo das fases sequenciais em simultaneidade com as planificações, as observações, os comentários e registos da forma de sentir da investigadora. O Diário de Campo constituiu-se, assim, como um documento que torna visível a coerência da ação conjunta. Pressupõe o registo reflexivo sobre a abordagem às ações artístico – pedagógicas e culturais e inclui os aspetos de articulação, a planificação das sessões com os jogos exploratórios e dramáticos, as técnicas teatrais, os elementos de síntese, os esquemas teóricos e o enquadramento das atividades com o museu.

Esta produção documental materializa o suporte da reflexão sobre a natureza da mediação do projeto. Este conjunto enuncia ainda o calendário do desenvolvimento do Estudo. O desenvolvimento da intervenção cruza-se desta forma com os objetivos globais do Estudo:

- Indagar sobre as características/aspetos da relação museu–escola-comunidade e as características da coeducação cultural;
- Compreender a intervenção dos profissionais nas práticas de coeducação cultural num contexto de educação artística com o apoio da mediação;
- Avaliar a evolução das competências dramáticas e curriculares dos alunos e a evolução da comunicação cultural coeducativa das relações museu-escola-comunidade.

Os objetivos que sustentaram a oportunidade da intervenção através do projeto recorrem a referenciais teóricos e práticos, tal como foi referido. Todo o trabalho de campo/intervenção se constituiu como uma descrição-reflexão sobre a ação mediadora que atendeu às necessidades de ação direta. Esta foi, ao mesmo tempo, imbuída, de uma reflexão didático-metodológica que propõe uma coligação entre a abordagem coeducativa, uma visão artístico-cultural integrada e a investigação-ação. Tal como uma teia, interligam-se e contribuem como pressupostos da aquisição de competências dramáticas e de iniciação teatral nos alunos e para evolução da comunicação cultural coeducativa das relações museu-escola-comunidade. Cita-se, por postura adotada, um outro artigo coletivo em que a autora tem participação e que posiciona as autoras sobre o significado de experiência:

“ Em educação poder-se-á sempre por um tal itinerário, inovador quanto antigo de experiência, dizer-se “vivi *isto*...ou vivi *aquilo*...”, expressar-se em um estado de arte, em que nos colocamos a liberdade e a competência de o comunicar. Por extensão, pode dizer-se que uma experiência é o que nós pensamos, lembramos, imaginamos, vemos, ouvimos, cheiramos, tocamos, saboreamos, sentimos...Segundo as perspectivas tanto de Jerome Bruner (1990) como de Carol Becker (1992), a experiência é a nossa “realidade psicológica”. Ainda que vivamos na experiência, pode também afirmar-se que as experiências não se podem repetir.”(Valente,(Macedo)Proença e Zamith ,1996, p.198).

O discurso descritivo-reflexivo é explicitado através da atribuição de momentos de significado e relato de episódios coeducativos e pretende elucidar sobre as características da mediação cultural que advém da experiência vivida.

2ª Parte -Descrição do trabalho de Campo

1. Caraterização dos contextos de intervenção Escola EB1 Carrascal

Como descrito anteriormente, a Escola EB1 do Carrascal onde decorreu a Intervenção é uma escola do 1º CEB situada em Mire de Tibães - Braga. Conta com 4 turmas, tendo cada uma delas um número de alunos entre as 20 e as 25 crianças. As crianças da escola apresentam características distintas, sendo composta por 4 grupos heterogéneos, sendo as crianças sobretudo de origem e cultura portuguesa mas de diferentes classes sociais e diferentes estratos económicos. Consultando o “levantamento diagnóstico das turmas” realizado pelos professores, verifica-se que os problemas mais frequentes são dificuldades ao nível da expressão e comunicação e défice de concentração, colocando os professores a expectativa que a Expressão dramática/Teatro possa ter um papel importante na resolução destes problemas.

O grupo-turma participante no Estudo num total de 23 crianças do 1º ano de escolaridade, foi composto por 13 meninas e 10 meninos, todos de 6 anos (3 dos quais a fazer 6 anos depois de 15 de Setembro). Este grupo, considerado muito ativo apresentava contudo algumas questões comportamentais problemáticas, ainda que bastante participativo. Por esta razão, foi necessário definir prioridades relacionadas com as competências sociais, nomeadamente, regular comportamentos e criar hábitos de trabalho organizado. Verificou-se que alguns alunos tinham dificuldades em cumprir as regras preestabelecidas, dos quais três alunos apresentavam algumas dificuldades e uma,

muitas dificuldades. Como nos diz a professora *Maria* sobre a sua turma no seu depoimento (DPM):

“Fiz a sua caracterização socioeconómica e cultural, assim como o estudo das expectativas e das motivações/interesses dos alunos. A identificação de problemas da turma revelou sobretudo dois aspetos que influenciaram o trabalho futuro: um negativo – constrangimentos ao nível comportamental e défice de atenção e de concentração; e outro positivo – extremamente participativos e com grande curiosidade. Como o grupo era formado por crianças de seis anos, houve a necessidade de utilizar metodologias adequadas (DPM,p.1) novas realidades começaram a surgir na vida destas crianças. A medida Escola a Tempo Inteiro e a impossibilidade de a maioria das famílias ter o tempo suficiente para lhes dedicar permitiu a transferência das competências sociais das famílias para a escola. Os problemas comportamentais começaram a surgir fora da sala de aula quer com auxiliares, quer entre colegas” (DPM, p.2).

Consultando o Projeto Curricular de Turma podemos referir que, na sua maioria, os alunos desta turma são crianças de agregados familiares pequenos: 5 alunos não têm irmãos, 16 têm um irmão (ã) e 1 tem duas irmãs. O nível socioeconómico geral aparenta ser razoavelmente bom, não havendo crianças que revelem carências graves. 15 alunos residem em Mire de Tibães; 1 em Frossos, 1 em Braga, 2 em Padim da Graça, 1 em Real e 3 em Parada de Tibães, sendo estas freguesias rurais muito próximas da escola. Todos os alunos frequentaram a pré com exceção de uma aluna, que revela relativamente aos colegas, muito poucas aquisições em termos de conceitos básicos e uma fraca resposta aos estímulos.

A faixa etária dos pais está compreendida entre os 30 e os 45 anos de idade. Em relação aos progenitores de sexo masculino, 19 trabalham por conta de outrem, 3 por conta própria e 1 é desempregado. No que toca as progenitoras, 3 são desempregadas, 1 trabalha por conta própria, 16 por conta de outrem e 3 são funcionárias de Estado.

O nível geral de habilitações literárias dos pais é baixo: um com o 4º ano, um com o 5º ano, onze com o 6º ano, dois com o 7º ano, dois com o 8º ano, um com o 9º ano, um com o 10º ano, três com o 12º ano e um com licenciatura. O nível geral de habilitações literárias das mães também é baixo: três têm o 4º ano; dez, o 6º ano; cinco, o 9º ano; três, com o 12º ano; uma com licenciatura e uma com mestrado. De uma maneira geral, os alunos são apoiados em casa com os trabalhos escolares, especialmente pelas mães, e todos frequentam as AEC.

Nesta fase do Estudo, os procedimentos metodológicos foram a consulta do PCT, a observação e registo, conversas informais com os outros professores da escola, com as crianças e auxiliares de ação educativa bem com o envolvimento dado pela participação nas brincadeiras das crianças em momentos de recreio, como forma de inclusão nos problemáticas e dinâmicas existentes.

Após este levantamento verificaram-se no grupo turma necessidades como a aceitação de regras e normas, respeito e empatia pelo outro, trabalho em grupo em vez de competição e o desenvolver as suas capacidades pessoais e sociais. Desta forma, deu-se início à identificação dos objetivos do projeto de acção, recorrendo à análise efetuada unindo-a à perspetiva da professora e aos objetivos do Projeto Curricular de Turma já aprovado em Conselho Pedagógico do Agrupamento. O tema do projeto definiu-se então como “Há Teatro”. A fase seguinte definir-se-ia pelo sua execução e desenvolvimento implicando a planificação do trabalho de Expressão dramática/Teatro, o trabalho conjunto a desenvolver com a professora e com os profissionais do Mosteiro e também a sua aprovação pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento Mosteiro e Cávado.

1.1. Os espaços do Mosteiro de São Martinho de Tibães

Inicia-se a caracterização de alguns dos espaços do MSMT com dados históricos recolhidos a partir de documentos antigos consultados na Biblioteca do museu, que têm a intenção de apoiar o reconhecimento da arquitetura e dos espaços naturais que enquadraram as ações do projeto “Há Teatro”.

A fundação do MSMT remonta a meados do séc. XI. No séc. XII, o Mosteiro recebeu imensas doações de terras e bens por parte de particulares. O Abade, senhor do Couto de Tibães, detinha o poder de cobrar impostos e aplicar a justiça possuindo o seu próprio exército. Perante estes privilégios, tinha em relação à Coroa, a obrigação de ceder alguns homens, em caso de guerra. Este crescimento económico acontece durante os séc. XII e XIII. Entre os séc. XIV e XV, o Mosteiro viveu períodos difíceis assim como experienciou uma crise moral e material, que acompanharam a desagregação geral das comunidades religiosas. O Mosteiro, foi nesta época, escolhido para Casa-Mãe da Congregação Beneditina em Portugal e no Brasil. Graças a este estatuto, torna-se nesta altura um dos mais importantes mosteiros a nível nacional.

Nos sécs. XVII e XVIII, é ampliado, incluindo a Cerca Conventual que se torna um prolongamento do edifício. Na parte agrícola, organizaram-se os terrenos em leiras e socialcos que conduziam a água das minas para o seu aproveitamento. Foram plantadas novas espécies vegetais com vista a uma maior produtividade, adaptando a natureza às necessidades do quotidiano. Em 1864, o Mosteiro é encerrado e nacionalizado, os seus bens inventariados e vendidos em hasta pública, com exceção da igreja, que continuou com o culto religioso. Em 1894, na posse de particulares, um grande incêndio destruiu o claustro do refeitório, a casa das pinturas, e outros espaços.

A partir dos anos 50 do séc. XX que começa a sua decadência. Vazio e muito degradado é comprado pelo Estado Português em 1986. Logo após a compra, foi limpo o edifício, os caminhos e os jardins. Reconduziram-se as águas e reconstruíram-se as ramadas. Fizeram-se obras a nível de telhados, tetos e paredes, numa tentativa de recuperar as ruínas. Sendo o património do Mosteiro bastante valioso, todos os seus espaços demonstram a grandeza e o prestígio que a Ordem Beneditina teve em Portugal. A Igreja é considerada Museu, pela representação de todos os estilos de talha dourada em Portugal. O Mosteiro, estende-se às zonas de ruína e à Cerca Conventual como forma de valorizar a sua fruição, por parte dos visitantes.

Seguidamente enunciam-se os espaços mais visitados pelos alunos, com destaque para a Cerca Conventual onde decorreram a maior parte das atividades com o grupo- turma participante no projeto.

A Portaria: Neste local, eram recebidos pelo monge-porteiro todos os visitantes, quer fossem monges de outros mosteiros, peregrinos ou aqueles que vinham pedir pão, esmola ou tratamento. A porta estava sempre fechada e só era aberta ao toque da sineta.

O Claustro do Cemitério: Era o símbolo da vida monástica, era o centro de todas as construções ordenadas à sua volta. Era um lugar de descanso: os monges passeavam, liam e rezavam. Foi construído no séc. XVII, bem como a construção da atual Igreja.

O Coro Alto: A construção do coro alto decorreu entre os anos de 1666-e 1668. Sendo considerado uma “rara espécie de cadeiral” e “um dos mais singulares de toda a Europa”, o cadeiral de Tibães, de planta em U, compõe-se de duas filas de cadeiras. As cadeiras são em madeira com assento levadiço e apresentam no lado inferior figuras esculpidas chamadas “misericórdias” para apoio nos longos ofícios do coro, em forma

de máscaras. Ao centro do espaço está uma grande estante onde eram colocados os livros de cantochão.

A Barbearia e Botica: A descrição da barbearia foi retirada das “Atas Capitulares”, definindo-se como:

“ ... casa em que os religiosos se hão-de barbear... haverá uma chaminé e armários em que se guardem o caldeirão, bacias e toalhas... e uma mesa em que se ponham as navalhas....O tempo em que os monges se hão-de barbear será de 12 em 12 dias...”. Posteriormente, os monges de Tibães resolvem montar no mesmo espaço, uma Botica “...para o gasto da casa e dos pobres com manifesta utilidade pela prontidão dos remédios e. . . . pela diminuição do gasto.” Sabe-se ainda da existência de vários livros na Botica que ajudavam o monge boticário na preparação dos medicamentos.

A Cerca Conventual e Jardim Histórico: A Cerca faz parte do circuito museológico do Mosteiro e é o *habitat* de centenas de espécies da fauna e flora.

“Aqui, pode-se observar entre outras plantas: o azevinho, o loureiro, a aveleira, o medronheiro e a gilbarbeira. Quanto aos animais, podemos encontrar a águia de asa redonda, a galinhola, a rola a poupa, o pica-pau verde a andorinha das chaminés, a coruja branca, o melro, o tordo, o cuco, o mocho, o coelho, a raposa e a cobra.

Os monges, na sua forma de viver na natureza, ao localizarem os seus mosteiros em sítios ermos ou sobranceiros a agregados populacionais, foram um importante pólo ordenador da paisagem do norte de Portugal até ao séc. XIX, que subsistiu. Além disso, as terras do Mosteiro eram muradas para “proibir os furtos da lenha e os danos que faziam os gados”.

Ainda hoje a Cerca é murada sendo considerada área patrimonial protegida , o conjunto enquadra-se no conceito de Jardim Histórico.

Os jardins do Mosteiro eram designados como os espaços do Claustro do Cemitério, do Claustro do Refeitório, Jardim de S. João, Jardim da Capelinha de S. Bento e do Jericó. Estes espaços eram trabalhados pelo monge hortelão. A água chegava até estes locais por uma elaborada rede de alcatruzes de barro, caleiros de pedra e canos de chumbo que dotavam as fontes do elemento necessário a toda a estética barroca. Esta corrente estética, considerou a Cerca de Tibães numa referência obrigatória da compreensão do *Jardim* em Portugal.

O Lago: Foi construído entre 1795-1798, “... por não haver águas suficientes para o engenho de serra trabalhar”. A sua forma elíptica remete ao Barroco. Alimentado pela água das

minas, fazia funcionar além do engenho de serrar madeira, dois moinhos e um engenho de azeite. É atualmente um lugar de contemplação, onde os visitantes fazem uma pausa para olhar a paisagem e sentir a natureza.

1.2. O Serviço de Educação e Comunicação do MSMT

O Serviço de Educação e Comunicação do Mosteiro de Tibães promove ações de divulgação, animação do património arquitetónico e imaterial do conjunto museológico e realiza ainda exposições temporárias. Retirado do relatório de Serviço de Educação e Comunicação (SEC) do ano anterior ao Estudo .

“Procurando atrair ao seu espaço vários tipos de públicos e tentando, ao mesmo tempo, consciencializar para a preservação e valorização histórica e cultural do Mosteiro, o Serviço de Educação e de Comunicação faz um atendimento diferenciado aos grupos, tendo em atenção os objetivos da visita, as suas características bem como dá a conhecer, os espaços do Mosteiro, da Cerca e /ou a exposição a visitar. O público escolar do ensino Pré-Primário e 1.º Ciclo tem sido um dos alvos privilegiados no trabalho de animação e é também aquele que, tem vindo a registar um crescimento significativo, representando, em 2006/2007, cerca de 3 500 crianças num universo total de cerca de 15 000 visitantes, o que representa 23,5% do público global. ⁴¹ (Relatório SEC 2006/2007).⁴²

Algumas das atividades propostas ao longo do ano letivo 2006/2007 foram planeadas em parceria com outras entidades, de modo a enriquecer o seu conteúdo e a permitir a troca mútua de experiências em várias áreas, fazendo com que, deste modo, haja uma maior atração e participação do público. Esta política de parcerias tem sido uma das mais importantes formas de envolvimento e aproximação da comunidade local ao Mosteiro, dando como razão o aumento do número de visitantes totais anuais. Através do conhecimento dos currículos, da troca de informações e conhecimentos com as escolas, foi definido como um grande objetivo abrir o Mosteiro a novas iniciativas sobretudo dirigidas a professores, por forma a ir ao encontro das suas necessidades a nível temático. Ao mesmo tempo que propõem o plano de atividades para os diversos anos letivos, mantém uma grande abertura à exploração do Mosteiro por parte dos

⁴² Dados fornecidos pelo Serviço de Educação e Comunicação do Mosteiro e retirado do seu relatório SEC 2006/2007.

professores, desenvolvendo atividades conjuntas com propostas articuladas resultantes da interação entre os técnicos monitores e os professores.

Nestas ações do museu, integram-se ainda outros agentes culturais ou artísticos, que possibilitam planificar e realizar atividades como a animação de histórias infantis, realização de ateliês de exploração lúdico-pedagógica, criação de texto teatral, implementação de teatro de marionetas, animação das exposições temporárias e o desenvolvimento de atividades específicas para a terceira idade. O conhecimento sobre o Mosteiro envolve especialidades que se tornam fundamentais para a sua efetiva divulgação e que envolve a História e a História da Arte, a Arquitetura e a Engenharia, a Biologia e as outras Ciências da Natureza, como sejam a Geografia, a Geologia e outras. Toda a equipa é chamada a participar na divulgação, transmissão de saberes e animação do Mosteiro. Da Direção aos jardineiros, porque todos os saberes se cruzam e interagem no sentido de transmitir ao público a sua Memória e a sua importância como núcleo de Identidade e Cidadania e veículo transmissor de Cultura. Assim, para o ano de 2007/2008, o Serviço de Educação e Comunicação do Mosteiro organizou e apresentou às escolas as opções do seu Programa de Atividades que tinham os seguintes temas:

- “A ouvir e a mexer... algo mais vou aprender!”- visita guiada ao interior do Mosteiro - Público-alvo:3 aos 5 anos.
- “Hmm!... Há monges no Mosteiro!” Espetáculo de marionetas - Público-alvo: 3 aos 10 anos.
- “Alice no Mosteiro das maravilhas de Tibães” - espetáculo de marionetas.- Público-alvo:3 aos 10 anos.
- “Exploração dos Espaços Monásticos: Igreja e Coro Alto” - visita animada à Igreja e Coro Alto, tendo uma marioneta como guia - Público-alvo: 6 aos 10 anos.
- “À descoberta do Mosteiro de Tibães” - visita guiada ao Mosteiro e Cerca Conventual - Público-alvo: a partir dos 6 anos.
- “A Horta” visita específica- aprender e conhecer técnicas de cultivo em modo de produção biológico - Público-alvo: a partir dos 3 anos.
- “A biodiversidade na Cerca” - visita de carácter geral, abordando diversas áreas do conhecimento - Público-alvo: a partir dos 6 anos.
- “Olhares sobre anfíbios e répteis” - visita específica-Localização e observação de algumas espécies de répteis e anfíbios - Público-alvo: a partir dos 6 anos.

- “O mundo das aves” - visita específica sobre as aves existentes na Cerca conventual - Público-alvo: dos 6 aos 15 anos.
- Exposições Temporárias- Programa de exposições temporárias a partir das quais serão desenvolvidos ateliês temáticos para as escolas.

Contudo, o Projeto “Há Teatro” conjugou as visitas preparadas sobre “A biodiversidade na Cerca”, “Olhares sobre anfíbios e répteis e o espetáculo de marionetas: “Alice no Mosteiro das maravilhas de Tibães”.

2. O início do projeto “Há Teatro”

Articular de modo global as várias linguagens de expressão, os conhecimentos, as experiências, com as vozes e a participação de todos os alunos, vincular a intervenção à Expressão Dramática/Teatro, ligando-a ao currículo e ao património, foi o desafio que se impôs à investigadora no terreno de ação.

Mas como converter este objetivo numa prática integrada ao longo do ano letivo 2007/2008? Partindo da realidade analisada, o que conseguiriam os alunos fazer? Até onde chegariam as suas possibilidades com 6 anos?

As respostas só se poderiam obter em resultado da experiência concebida e orientada a partir dos objetivos definidos no PCT, redefinidos com a professora e apresentados na primeira reunião conjunta aos elementos do SEC do MSMT. Decisivo, seria o modo de relacionar todos esses elementos para se alterarem formas de trabalhar como até aí incluindo a participação dos alunos no processo.

A descrição da Intervenção começa com o traço dos registos do Diário de Campo, após a primeira sessão: ⁴³

“Quando me encontrei pela primeira vez com a turma do 1º ano, na sua sala de aula, falei de mim, do Estudo - razão da minha presença na escola, do meu gosto pelas histórias, o que eu sei sobre histórias, e contei duas muito curtas. Foi o suficiente para uma criança me chamar ‘professora das histórias’. Os outros explicaram-lhe mais tarde, que a ‘professora das histórias ia ser a professora de *Dramática*⁴⁴’. Foi deste modo, a minha

⁴³ Diário de Campo ex: (DC/S1) símbolo e número da sessão a que se refere o Diário de Campo.

⁴⁴ Foi assim que os alunos que me chamaram sempre:” a professora de *Dramática*”. Alguns, mais tarde me viriam a chamar a professora Paula.

entrada nas salas de aula da Escola EB1 do Carrascal no fim do mês de outubro de 2007, com a ‘minha’ turma de 1º ano, como ‘a professora de *Dramática*’ (DC/S1).

Os registos do Diário de Campo são de variados tipos -de reflexão, uma vez, mais avaliativo outras ou mais analítico- descritivo e ainda outras mais emocional ou de essência mais poética. Os recortes que ilustram, surgem como reforço de sentidos e não obedecem concretamente a uma ordem cronológica sequencial.

“Em tempo de escuta, já começo a sentir que o tempo que passamos juntos é desejado cada vez mais:” *professora, estás connosco hoje?*” (saltinhos e gritinhos). Na segunda semana, era como se aparecer na escola fosse já o grato tecer de ligações entre mim e o grupo, o lugar e o tempo.

Será por ser um tempo de descoberta?

Sobre mim própria?

Sobre formas de sentir?

Sobre coisas que sinto saber e partilho?

Mas porquê tão especial?

Porque há encontro, porque há abertura, porque há grupo e corpo, porque sinto confiança no que irei desenvolver.” (DC/S3)

Refletindo, estavam encontrados os elementos que me fizeram considerar que o tempo das sessões seria enquadrado por quatro condições fundamentais que definem a natureza dos processos criativos das dinâmicas de iniciação Dramática do projeto “Há Teatro”:

- O valor da experiência;
- A liberdade pessoal em par pedagógico;
- A importância da abertura ao outro;
- A confiança para a criação artística.

2.1. Características do trabalho desenvolvido

A Expressão Dramática/Teatro com crianças do 1º ano do 1º Ciclo, (5-6 anos) tendo por objetivo ajudar ao desenvolvimento afetivo, social e intelectual, (Slade,1955) apoia as formas de exprimir tanto o que pensam, como o que sentem. Todas as atividades próprias desta área, procuram promover na criança a oportunidade de questionar a realidade e mostrar emoções.

Colocava-se a questão: - Como integrar temas possíveis de desenvolver a nível dramático, tendo como suporte o PCT? Os conteúdos contemplados no projeto

elaborado pela professora *Maria*, foram redefinidos em reuniões preparatórias e em seguida com carácter semanal estas reuniões orientavam os conteúdos a trabalhar nas sessões de Expressão Dramática/Teatro e nos tempos em *team teaching*. Estes conteúdos derivavam das áreas curriculares⁴⁵ selecionadas:

- Língua Portuguesa: Comunicação oral , gestual e escrita.
- Estudo do Meio: “À descoberta de si mesmo, À descoberta dos outros e das instituições, à descoberta das inter-relações entre o meio ambiente e os espaços.

Concretamente, as atividades de Expressão Dramática/Teatro envolveriam os recursos aos pressupostos corpo, espaço voz e objetos /materiais.

Corpo – Criar o gosto pelo movimento físico expressivo e particularidades do gesto reforçado pelos meios educativos *Jean-qui-rit*⁴⁶ (método usado pela professora *Maria* para a aprendizagem da leitura e escrita com esta turma de 1º ano) presenciado por mim numa sala de aula pela primeira vez. Trabalho este de consciência corporal e gestual bastante interessante [e complexo] para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Espaço -Exploração sensorial em contextos formais e não formais – incluindo materiais objetos, e recursos vários nos diferentes espaços onde decorreram as sessões.

Voz – exploração sonora de possibilidades vocais; canto; trava-línguas; palavras inventadas; sons de animais;

Sendo através do corpo, que as crianças percebem tudo o que está à sua volta, exploram e reagem aos estímulos externos e é através do aspeto sensorial que recolhem a informação que depois as ajuda a criar as imagens mentais enriquecendo a sua expressão. Por isso, o primeiro período focou-se mais no conhecimento do corpo, e das possibilidades do gesto, da audição, do tato, dos sons e da visão, acompanhando a investigadora alguns momentos de aula com a professora *Maria* a fim de conhecer os fonemas que iam aprendendo .Todos estes elementos ajudaram numa primeira fase da abordagem, a desenvolver a capacidade da criança, para imaginar, criar e exprimir.

Os exercícios desenvolvidos nas sessões de tinham como primeiro objetivo explorar estas capacidades através do jogo dramático. Este foi complementado com: desenho e escrita criativa, audição de contos e reconto de histórias tradicionais, fábulas, mitos e lendas momentos de relaxamento e imaginário guiado. Foi dada ênfase à

⁴⁵ Para conhecer os conteúdos das áreas curriculares, ver PCT - Anexo 5

⁴⁶ Metodologia ativa que recorre a canções com movimento, histórias contadas e dramatizadas sendo cada fonema apresentado e associado a um gesto específico.

descoberta, á fantasia, e á criação de momentos de fascinação sobretudo a partir das visitas ao Mosteiro, com a inclusão de elementos do património .

“Se se pretende passar a dar ênfase à Expressão Dramática/Teatro como área aglutinadora de conteúdos e vivências, é necessário estender a duração dos tempos de atividade e não reduzi-la aos 50 minutos no final do dia escolar, como tempo habitualmente previsto para as AEC. Pensei começar a ir à escola 2 dias por semana, também da parte da manhã. Sinto que o tempo é muito pouco. Falei nisto á professora Maria que aceitou muito bem a proposta. (DC/S4)

Desta forma, a professora *Maria e eu* acordámos que poderia haver, além destes tempos, outros, em que se estaria conjuntamente na sala de aula e também no Mosteiro com os monitores. Mediante este acordo, decidiu-se definir e estender os tempos de aula conjuntos, com um tipo de funcionamento semelhante ao *team teaching*,(par pedagógico) procurando, a pedido da professora, estar em observação no início e conceder da minha parte, grande atenção às características de cada aluno.

Sobre esta possibilidade de trabalho foi acordado criarmos exercícios que fossem independentes do trabalho em presença. Foi decidido, na primeira reunião com a professora Maria que, para tratar um tema, falar de um rosto ou de uma árvore, os alunos pudessem também ter uma proposta minha que envolvesse o corpo, a pintura ou uma colagem com materiais naturais recolhidos. Que se alargasse (sempre que possível e da forma possível) o registo expressivo a outras linguagens. Esta decisão foi tomada no sentido de para além do trabalho de corpo, voz, espaço e imaginação nas sessões de *Dramática*, poder também na sala de aula com ela proporcionar uma abordagem o mais globalizante possível, incluindo os conteúdos curriculares.

Os jogos de linguagem seriam também facilitadores dessa abordagem e foram baseados ao início, e com o apoio da professora, nos meios educativos *Jean qui rit*.

Foi decidido dar ênfase à audição de histórias tradicionais que foram por nós selecionadas, e que a abordagem didática seria feita por cada uma de nós (medidora e professora) em conjunto ,mas de forma própria. A seleção das histórias foi feita em acordo. Foram elas: a formiga e a neve, o sol e o vento, a lebre e a tartaruga, o capuchinho Amarelo, Casinha de chocolate, João sem medo, Gigante egoísta, Feiticeiro de OZ, os Músicos de Bremen, Alice no País das Maravilhas, Lichi e a Serpente *Slayer*, Gata Borracheira e Coelhoinho Branco, sem no início ser estabelecida a ordem pela qual se pegaria nesta ou naquela outra história.

Para a articulação e desenvolvimento das sessões, foram usados os temas:
Identidade – Quem sou eu? Auto-retrato físico e psicológico, e as ligações familiares.

Ambiente –O que me rodeia: as casas, as árvores, os animais, os 4 elementos ares, água, terra e fogo; o sol e as estrelas; os pontos cardeais e a água. Os animais, as estações do ano.

Património – “o Mosteiro perto de mim”: o que é um Mosteiro-museu, relações com a minha casa (vs. casa dos monges.) Os espaços e as diferentes arquiteturas. A vida dos monges do Mosteiro no séc. XVIII e as suas profissões. A biodiversidade na Cerca de Tibães.

Sentimentos e emoções – o medo, a alegria, a tristeza, a ternura, a felicidade e a infelicidade, a raiva, o gozo, a solidariedade. Neste sentido, ainda que nem todos os conteúdos fossem de ordem concreta ou verificável na realidade, estes seriam explorados na prática e na sua máxima força expressiva orientando a capacidade de dar forma através da combinação de vários meios artísticos (e.g. desenho de sentimentos com cores em pintura) movimento -dança com panos de cores e sempre que possível canções ,sons instrumentais e música.

2.2. Metodologia das sessões de Expressão Dramática/Teatro

Para a prática de Expressão Dramática/Teatro em tempo de AEC, sem grande existência de figurinos e adereços, recorreu-se ao material disponível no espaço de sala de aula e afastando ou juntando mesas e cadeiras criava-se uma zona onde no final do horário letivo diário, eu entrava como a professora de *Dramática* e trabalhava com a turma. Encontrei algumas vezes o grupo cansado e com conflitos por resolver, surgidos sobretudo em tempo de recreio.

A fim de que as circunstâncias da sala de aula não se tornassem limites foi necessário um levantamento das possibilidades que as ultrapassassem. Comecei por explorar (acompanhada da professora *Maria*) os espaços das diversas áreas da escola, decidindo-se que algumas aulas decorreriam no espaço da sala Polivalente. Pedi a todos os alunos que trouxessem de casa materiais e adereços para usarem nas sessões de Expressão Dramática e transformou-se desta forma o espaço da sala Polivalente, personalizando-o.

As crianças trouxeram materiais, como pedido. Estes movimentos de possibilitaram aos alunos criarem uma outra simbologia para o ambiente do quotidiano escolar e promoveram o

estreitamento da ligação afetiva dos alunos com a escola, redimensionando a relação professor - aluno (cumplicidade no olhar o espaço de outro modo e no facto de o poder transformar com objetos que cada um trouxe), e também a dos alunos entre si, e entre estes e os vários espaços onde acontecem as atividades expressivas” (DC/reflexão posterior sobre o vivenciado).

Nas reuniões ocorridas anteriormente com a professora *Maria*, considerou-se que os temas podiam relacionar-se em vários sentidos, mas permaneciam dúvidas sobre quais os conteúdos curriculares a escolher e a integrar conjuntamente com os conteúdos que se queriam passar sobre o património, pois ainda não se tinha incluído os profissionais do Mosteiro nas nossas reuniões seguintes pois estas proporcionavam-se na escola. Identificámos a urgência de marcar e articular com o programa de atividades que o MSMT organizava.

Como chegar a propostas pedagógicas para relacionar os temas a desenvolver? Estas dúvidas foram partilhadas por todos, mas o progresso nas conversas faziam surgir ideias “ quase prodigiosamente” iam aparecendo soluções diárias propostas por qualquer um destes elementos em que se reconheciam princípios de educação artística e cultural.

O desenvolvimento do tempo de cada sessão de Expressão Dramática/Teatro, decorreu inicialmente com a criação do *Diário de Expressão Dramática* em que sobretudo seria para desenhar e registar o que fosse preciso ficando ao critério de cada alunos o que aí queria pôr. Ficou combinado que andaria sempre com eles na mochila para quando fosse necessário. Seguiram-se exercícios de aquecimento, jogos de conhecimento e exploratórios e de cooperação incluindo nestes o trabalho sobre a noção de *espetador*. Para tal, um grupo representava enquanto os outros eram espetadores. Este, após a apresentação, analisava e faziam comentários, proporcionando quer ao grupo recetor quer ao grupo emissor a conquista progressiva da linguagem dramática. Foram adquirindo as noções básicas reconhecendo as suas características (e.g. fazer dentro de um espaço especial, delimitado, e que era respeitado como *espaço cénico*). Por sua vez, a liberdade de expressão foi considerada essencial. Contudo, liberdade não significava permissão de perturbar a aula; existiram sempre regras e valores a respeitar para que houvesse um bom desempenho, para além dos aspetos da atenção, do silêncio e da concentração.

O Jogo Simbólico, espontâneo que as crianças praticam através da improvisação com materiais e objetos facilitavam a expressão, sendo experiências-chave nesta faixa etária.

Segundo afirma Alberto Sousa, a criança brinca “utilizando a representação mental (‘sou um comboio’, ‘sou um avião’,etc.),imita o gesto na ausência do objecto ou da situação; por analogia da situação com o simulacro de objectos” (Sousa,1980, p.20)

O papel da investigadora -mediadora baseou-se neste ambiente lúdico de criação dramática e essencialmente numa pedagogia não diretiva facilitadora do contacto com o meio da criança, proporcionando novos jogos e experiências simbólicas promovendo a inclusão de todos os elementos do grupo.

Para conseguir isso, nesta altura centrei a minha ação nas três abordagens já citadas na metodologia que determinavam o formato da sessão: *Lugar da palavra* no início, *Desenvolvimento e Improvisação* no decurso da sessão, e *Avaliação-reflexão*, no final.

“ ...de inicio fundamentei-me no conhecimento e no auto-conhecimento, na interpretação lúdico-expressiva da criança: procurando estimular a criação de propostas de jogo, respeitar a expressão de cada criança e ajudá-la a auto -avaliar-se ao longo do seu próprio processo de progressão.” (DC/reflexão posterior).

A partir do momento em que houve a escolha das temáticas foi feita a planificação das atividades AEC de Expressão Dramática/Teatro que compuseram uma parte do Programa desenvolvido em horário escolar a ocorrer com uma frequência de duas vezes por semana com a duração de cinquenta minutos.

- **Estrutura das temáticas: sessão-tipo**

Técnica criativa: Questionamento

Lugar da palavra:

- Quem és tu? Onde vives? Quem é importante para ti?
- O que fazem pai e mãe?
- Quem vive contigo?
- Como é a tua casa?
- Como te sentes na escola?
- A escola também é uma casa?
- O que é um Mosteiro para ti?

- O Mosteiro também será uma casa?

Quem vive neste Mosteiro?

Histórias tradicionais de referência: *o feiticeiro de OZ, A casinha de chocolate, Gata Borralheira*. Desenvolvimento das sessões.

Abordagem temática: As quatro estações

Técnica criativa: Questionamento

Lugar da palavra:

- Como está o Tempo hoje?

- Quando chove?

- Como é o sol?

- Como sinto o vento?

Como são as estações do ano no Mosteiro?

O que se faz lá?

Histórias tradicionais de referência: *Lenda do sol e do vento; A formiga e a neve. Músicos de Bremen*. Canção: “*Sol de outono*” e “*Numa roda dança*” Desenvolvimento das sessões.

Abordagem temática:sentimentos,as emoções,os comportamentos

Técnica criativa: Questionamento

Lugar da palavra.

Comportamentos maus e bons que provocam sentimentos.

O que é um sentimento?

Para que serve o medo, e a coragem? Quando sentes medo? Como fica o teu corpo?

Como passa o medo?

A alegria e a tristeza

A preguiça: como é ser preguiçoso?

A solidariedade

Histórias tradicionais de referência: *a Lebre e tartaruga,o gigante egoísta Lichi e a Serpente Slayer, O coelhinho branco, o Chapeuzinho amarelo. João sem medo*. Desenvolvimento das sessões.

3. Primeira etapa do projeto: Organização/negociação

Logo no início do projeto, em outubro de 2007, foi realizada uma primeira reunião com todos os elementos adultos do grupo de trabalho e estabelecida a negociação sobre os lugares, seleção dos elementos da equipa do MSMT, definindo:

A experiência de colaboração na parceria;

O tipo de projeto a implementar;

Princípios de mediação do projeto.

Foi organizada e distribuída a todos os elementos, o seguinte quadro com as componentes do projeto.

Domínios	Público-alvo	Objetos focado	Dimensões
Museu Escola Expressão dramática	Professores Profissionais de museu Alunos	Aprendizagem expressivo- artística e cultural e curricular	Parceria Mediação cultural coeducativa

Figura 9: Componentes do projeto “Há teatro”

Posteriormente, construiu-se outro quadro referente às particularidades de organização do projeto, determinadas nesta fase.

Projeto	Processo	Atividade
Atividades contínuas e interligadas	Sessões solo e em par pedagógico	Drama e currículo
Atividades pontuais	Visitas ao Museu	Espectáculos
Inovações	Par pedagógico (<i>team teaching</i>) Planificação articulada Reconhecimento de episódios de coeducação	Drama/visitas ao MSMT

Figura 10: Particularidades de organização do projeto.

O início do processo pautou-se pela organização dos discursos nas reuniões dos parceiros. Esta procura está no coração da coeducação cultural e a organização e a escrita das sínteses das ideias apresentadas estabeleceu o encontro de uma linguagem comum.

De seguida, apresenta-se o quadro síntese os aspetos base estabelecidos pela mediação.

Mediação: princípios	Mediação: Aspectos práticos
<p>Facilitar a expressão de necessidades</p> <p>Definir uma linguagem comum</p> <p>Inventar tipos de funcionamento participativo com base em</p> <p>Motivação;</p> <p>Sinergia;</p> <p>Diálogo;</p> <p>Apropriação de linguagens;</p> <p>Coordenação;</p> <p>Facilitação das formalizações institucionais;</p> <p>Implementação de referências comuns</p>	<p>Garantir o rigor</p> <p>Garantir os objetivos</p> <p>Definir responsabilidades</p> <p>Respeitar os procedimentos</p> <p>Identificar o conjunto das fases</p> <p>Ajudar nas decisões</p> <p>Estabelecer as previsões</p> <p>Avaliar as situações</p> <p>Otimizar os recursos</p> <p>Tratar, selecionar e difundir a informação entre os elementos do grupo</p> <p>Avaliar impactos</p>

Figura 11: Síntese dos aspetos base estabelecidos pela mediação.

Sobre a questão do carácter investigativo no trabalho, verificou-se que as questões que se levantavam sob a forma de hipóteses de trabalho nas reuniões que se tinham por vezes em separado por questões de incompatibilidade de horários, foram entusiasticamente pensadas e transmitidas entre uns e outros para que existisse articulação. Salienta-se que todas as propostas eram sempre bem recebidas por todos os elementos.

3. 1. Segunda etapa do projeto: Desenvolvimento/ programa das sessões

O programa, pensado para a intervenção, inclui o plano das ações das atividades e a natureza das sessões de Expressão Dramática bem como todas as implicações do processo de coeducação cultural com os elementos parceiros. Em seguida apresenta-se o Programa das 14 sessões de Expressão Dramática / Teatro

Aula 1	Tema “Apresentação e conhecimento”	
Objetivos	<p>Expressão Dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desinibir e contactar com todo o grupo. • Aliar a emissão sonora a gestos/movimentos. 	<p>CORPO: Explorar os movimentos livres do corpo</p> <p>ESPAÇO: Situar-se no espaço em relação aos outros, formar rodas, linhas</p> <p>VOZ: Experimentar maneiras diferentes de produzir sons com o seu nome.</p>
	<p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar oralmente, com autonomia e clareza. • Sílabas com nomes próprios. • Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a vez do outro) 	
	<p>Estudo do meio</p> <ul style="list-style-type: none"> • A sua identificação, os seus gostos e preferências sobre animais, o que eu sei sobre o meu animal preferido. 	
Materiais	<p>Música: Bach e Pascal C.</p>	
Lugar da palavra	<p>Leitura da história do Coelho Branco.</p> <p>Em pé: Qual é o teu nome? Dizer com um gesto.</p> <p>Círculo sentados: O que é para ti o teatro? (dizer só numa palavra)</p>	
Desenvolvimento e improvisação	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo dos nomes • Em roda, sentados: dizer o nome; dizer o nome do colega ao lado; dizer o seu nome e o movimento e todos repetem. • Em pé, dizer o nome com gesto • Depois retira-se a voz e ficam só os movimentos. • Manter o movimento mas diz-se a cor preferida quando se faz o seu movimento. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Em 2 grupos: fazer a sequência ao som de duas músicas diferentes, escolhidas. Dada uma configuração no espaço (em roda, em linha, de costas), experimentar e apresentar ao outro grupo. Desenhar no ar o animal preferido da história-(coelho, cabra, formiga, etc) com diferentes partes do corpo, indicadas (baseadas nas respostas dos alunos). • Dois grupos: mimar as ações de um animal da história. A ação é mostrada num cartão só ao grupo- os outros adivinham. 	

Avaliação	Como foi a aula?	<p>Observações</p> <p>Os mais desinibidos disseram sobre teatro: brincar, fazer outras coisas, fingir. Conclusão pode-se dizer “faz- de- conta”.</p> <p>Animais preferidos foram só animais domésticos.</p> <p>Conversa sobre o seguimento das aulas. Nota para a próxima aula: observar animais que nunca viram bem e conhecem pouco.</p>
------------------	------------------	---

Aula 2	Tema “No campo e na cidade”	
Objetivos	<p>Expressão Dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dramatizar cenas do quotidiano familiar, situações vividas ou imaginadas. • Aliar a emissão sonora a gestos/movimentos 	<p>CORPO: o meu tamanho</p> <p>ESPAÇO: vertical/horizontal. Linhas no espaço.</p> <p>VOZ: cantar as partes do corpo. Experimentar maneiras diferentes de produzir sons dos animais conhecidos.</p>
	<p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrição oral da sua casa. Descrição das várias ações. Nomear as diferentes partes do corpo. 	
	<p>Estudo do meio</p> <p>O campo e a cidade. A minha casa, o meu quarto. As várias idades do ser humano. Noção de crescimento. Como é o meu dia-a-dia.</p>	
Materiais	<p>Tamborete. Canção das partes do corpo.</p> <p>Folhas grandes de papel cenário à medida do corpo para deitar. Lápis de cera.</p>	
Lugar da palavra	<p>Leitura da história: (<i>Hensel e Gretel</i>) versão portuguesa: Joãozinho e Maria.</p> <p>Noções de casa no campo e apartamento na cidade. Diferenças. Onde se situam as suas casas.</p>	
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Em roda: sons e movimentos livres na sala toda, andar na floresta, chegar a casa, entrar em casa, quem está lá? Sair de casa, perder-se na floresta, encontrar o caminho para casa. • Marcar o caminho com papelinhos e seguir até ao espaço marcado como a casa. • O mesmo exercício, mas na cidade. 	

Improvisação	<ul style="list-style-type: none"> • Andar pela sala cantar em mm, baixinho, quando se ouvir o tamborete, desmaia/derrete devagar com um som acompanhando a descida do corpo. • Andar pela sala como se andasse no campo. Troca, ao som do tamborete andar na cidade. Deitar no papel, silêncio dormir e acordar levantar com som agudo. Deitar com som grave. • Mimar, em grupos, diferentes idades: do bebé ao velho. • Em pares: Deitar no papel na posição preferida para o outro contornar o corpo e ficar desenhada a sua silhueta na posição preferida de dormir. 	
Avaliação	Como foi a aula?	<p style="text-align: center;">Observações</p> <p>Muito atentos à leitura da história.</p> <p>Quase todos têm casa com um campo em volta.</p> <p>Poucos fizeram sons.</p> <p>Uns riram muito dos sons do Rui, que tenta sempre ser cómico.</p> <p>Surpreendidos e agradados por verem o seu corpo no papel</p> <p>Gostaram e queriam ficar deitados no papel.</p> <p>Quase todos referiram a mãe e a avó nas memórias, a sua casa, sua cama e a posição de dormir.</p> <p>Reflexão: Esta aula foi muito gratificante e acabou com um melhor conhecimento do grupo.</p>

Aula 3	Tema “Estátuas”	
Objetivos	<p>Expressão Dramática</p> <p>Estabelecer relações entre corpos segundo a sua posição no espaço.</p> <p>Velocidade na deslocação.</p> <p>Explorar atitudes e expressões faciais. Emoções e expressão de várias.</p>	<p>CORPO: formas de andar. Mobilidade /imobilidade.</p> <p>ESPAÇO: posições do corpo no espaço e velocidades</p> <p>VOZ: Explorar palavras em voz alta e baixinho</p>
	<p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e utilizar o vocabulário: rápido/lento, em cima, atrás, à frente, entre, dentro, fora, à esquerda, à direita, sobre, antes, depois. 	
	<p>Estudo do meio</p> <p>Localizar espaços em relação a um ponto de referência: perto de/longe de; em frente de/atrás de; dentro de/fora de; entre; ao lado de; à esquerda de/à direita de. O centro.</p>	

Materiais	Música. Carnaval dos animais Tamborete
Lugar da palavra	Leitura da história: a lebre e a tartaruga. Círculo: O que fizemos nas aulas anteriores?
desenvolvimento e improvisação	<ul style="list-style-type: none"> • Andar pela sala, passar pelo meio de duas pessoas, sem tocar. • Depois passar por uma pessoa pelo lado direito e depois pelo lado esquerdo. <p>Variações de velocidade. Ao som de toque no tamborete, todos param, ao som de dois, todos se mexem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corrida em camara lenta. Quem ganha é o último a chegar à meta. • Escolher uma pessoa e segui-la sem ela perceber, temos que saber sempre onde ela está. Alguém desconfia, acha que sabe quem é que o está a perseguir? Continuar a andar e pôr a mão no ombro da pessoa que estávamos a seguir. O grupo faz um círculo, colocando-se dois a dois de braço dado e com as suas mãos na anca. Cada par é o perseguidor e o perseguido, estes colocam-se frente a frente e fora do círculo, começando a correr ao sinal do tamborete para o perseguidor tentar apanhar o perseguido. Quando este último se sente ameaçado deve agarrar-se ao braço livre de um dos jogadores do círculo para que o outro elemento do par passe a ser o novo perseguidor <p>•Jogo: “Mostra quem tu és!” No círculo, ir ao centro exprimir em primeiro lugar só com som, e depois com movimento – eu sou assim! E voltar atrás ao círculo; todos repetem como o Rui e ele fica a ver as imitações. Seguinte, todos dizem o que gostam mais de fazer e quem também gosta disso dá um passo em frente no círculo.</p>
	<p>A pares: o escultor e a estátua: de pé, a estátua tem os olhos fechados. O escultor começa por aquecer o barro (o corpo) amassando, para poder moldar. Começa a moldar o corpo da estátua, afastando-se de vez em quando para ver as diferentes formas que cria. Quem faz de estátua vai colecionando memórias de posições. Quando os escultores terminam as estátuas ganham vida e movem-se de uma forma para outra e para outra. Troca os papéis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A dança das estátuas: A cada batida do tamborete muda a estátua. Com outra música, cada um fica em estátua ou dança até à próxima estátua como quiser. •Metade do grupo faz a dança das estátuas e o outro observa.

<p>Avaliação</p>	<p>Como foi a aula?</p>	<p>Observações: O objetivo mais importante é que considerem diferentes pontos de vista e adquiram progressivamente um conhecimento mais profundo de si. Preferências acabam por aparecer, quando trabalham a pares. Foi necessário dar indicações, sobre as partes do corpo e formas de tocar no outro.</p> <p>Jogo que gostaram mais foi o “mostra quem tu és!”.</p> <p>Reflexão: Ao construir em grupo desenvolveram diferentes formas de expressão não-verbal. Estas sessões ajudam a construir o seu conhecimento de cada um e a trabalhar em grupo, reconheço que vão progressivamente englobando informação que parecia estar separada antes.</p>
-------------------------	-------------------------	---

<p>Aula 4</p>	<p>Tema “ Passeios e viagens”</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>Expressão Dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mimar uma viagem curta, com início, meio e fim. 	<p>CORPO: Travessias do espaço, em velocidades diferentes. ESPAÇO: Movimentar sem tocar em nada, nem em ninguém VOZ: Sons baixos, e altos. Falar ao mesmo tempo que o outro se movimenta.</p>
	<p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e utilizar o vocabulário. Descrever lugares por onde já passearam. 	
	<p>Estudo do meio</p> <p>Meios de transporte. Localizar espaços em relação a pontos de referência.</p>	
<p>Materiais</p>	<p>Duas bolas feitas de meias.</p>	
<p>Lugar da palavra</p>	<p>Leitura da história:” o Feiticeiro de OZ” -1ªparte Aprender a falar na sua vez, só quando tem a bola na mão. Jogo da palavra com duas bolas. Em roda: apresentação do tema. O que é uma viagem? Troca de noções.</p>	

Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo: “Vou ali e já volto.” • Andar pela sala devagar, passar pelo lado direito de uma pessoa e depois pelo lado esquerdo de outra. O mesmo, a correr. • É introduzida no jogo uma bola, a bola é passada de mão a mão (olhar para a pessoa a quem se dá a bola), quem recebe a bola enrola até ao chão, dorme 2 segundos e continua a andar e passa a bola. É introduzida uma segunda bola. • Em dois grupos: um grupo tem o tapete voador, o outro grupo passeia . • O grupo escolhe uma forma de viajar e um lugar no espaço e fica em estátua. O grupo que tem o tapete voador muda de posição. O grupo que passeia está na periferia da sala e vai dizer o que está maneira. Troca os grupos. • Em grupos separados, mimam uma viagem, os outros adivinham onde vai. 	
Improvisação	<ul style="list-style-type: none"> • Em três grupos, o exercício anterior mas agora um dos grupos observa e enquanto outro desenha a maneira de viajar. Troca de grupos. • 	
Avaliação	<p>Como foi a aula? Qual é melhor, Desenhar ou fazer?</p>	<p style="text-align: center;">Observações</p> <p>Em roda: colocam-se todos os desenhos no centro e relembram os passeios. Respostas sobre ser melhor fazer ou desenhar. É melhor desenhar:7 respostas. É melhor fazer:16.</p>
Aula 5	Tema “Viagens imaginárias ”	
Objetivos	Expressão Dramática <ul style="list-style-type: none"> •Imaginar 	CORPO: ações e gestos do quotidiano conhecido. ESPAÇO: posições no espaço: vertical /horizontal. Diagonais VOZ: sons para acompanhamento de ações. Vocalizos e cantarolar

	Língua Portuguesa <ul style="list-style-type: none"> • Construção de frases a partir de palavras surpresa. 	
	Estudo do meio <ul style="list-style-type: none"> • pontos cardeais 	
Materiais	Tamborete. Música	
Lugar da palavra	Leitura da história “ Os músicos de Bremen” Em roda: Já viajaram? Têm vontade de viajar? O que podem encontrar quando chegam a um novo lugar?	
Desenvolvimento	Em roda: cada um diz uma palavra que tenha a ver com a palavra que foi dita antes. O seguinte diz uma frase com sentido. <ul style="list-style-type: none"> •Cada um diz uma frase, acrescentando à frase anterior de forma a criar uma história. •Mimar uma ação do dia-a-dia (ex., acordar, comer, lavar-se), escolher a idade e uma pessoa para imitar. Podem fazer sons que acompanham os movimentos. 	
Improvisação	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de cinco: Improvisam uma viagem: a preparação, a viagem. O encontro com o que desconhecido. • Antes decidem para onde vão, quem vai, quem está no lugar de partida, quem está no lugar de chegada, se encontrarão alguém pelo caminho. 	
Avaliação	Como foi a aula?	Observações Uma viagem é uma história. Comentários: Uma história tem sempre o fim! Vitória, vitória acabou-se a história! É só inventar e pronto! Olha! Sai das nossas cabeças! Uma história pode estar num livro...na biblioteca! Reflexão: o tempo de concentração para improvisar a viagem, foi curto.

Aula 6	Tema “ O feiticeiro de Oz”	
Objetivos	Expressão Dramática Formas de andar e saltar	CORPO: Experimentar capacidades motrizes básicas. ESPAÇO: Deslocações; caminhada de várias formas sobre “pedras”. Dança com panos de cores. VOZ: aprender uma canção. Cantar sobre a gravação para aprender.

	Língua Portuguesa • O arco-íris: descrição. As cores.	
	Estudo do meio O fenómeno do arco-íris.	
Materiais	Música: canção do filme: “O Feiticeiro de OZ”.	
Lugar da palavra	Em roda: leitura da 2ª parte da história “o Feiticeiro de Oz” O que ficou da última aula? Conversa sobre a história: personagens, espaços. Emoções.	
Desenvolvimento e improvisação	Dança criativa com a música do filme como banda sonora. Exploração do espaço com panos de cores. Escolha de personagens e dramatização da história em sequência, por grupos.	
Avaliação	Como foi a aula?	Observações A parte que gostaram mais foi de dançar com os panos e a música.

Aula 7	Tema “ A música e as emoções”	
Objetivos	Expressão Dramática Expressar-se a partir de emoções com base musical	CORPO: expressar sentimentos e emoções através da dança criativa ESPAÇO: a sala como espaço de dança livre. VOZ: As vozes despertam emoções. Ouvir uma voz com os olhos fechados . A voz como guia o imaginário.
	Língua Portuguesa- Expressar sentimentos e emoções em palavras.	
	Estudo do meio- Qual o meio ambiente que nos faz sentir melhor. Onde gosto mais de estar para me sentir bem..	
Materiais	Música gravada e audição de vários tipos de música.	

Lugar da palavra	<p>Leitura do poema : “a formiga e a neve”</p> <p>Audição das músicas. Encontrar palavras para as músicas.</p> <p>Conversa sobre os sentimentos e as emoções que a música pode transmitir.</p>	
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Em grupos de 5: quatro fazem uma roda, próximos e à volta de um que tem os olhos fechados. A criança que está no centro fixa os pés no chão e sai do seu eixo de equilíbrio, os outros amparam o corpo que está fora do eixo. • A pares: jogo do espelho, com movimentos lentos, um mexe-se e o outro é o espelho. Troca de papéis. Troca de par 	
Improvisação	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher um lugar na sala: de olhos fechados, imaginar o corpo como uma marioneta começam a mexer-se, percepção da atitude física (longo/fechado/grande), deixar-se inspirar pelas variações da música. • A dança das mãos: começar por olhar as mãos. Experimentar as possibilidades de movimento das mãos. • A professora propõe sentimentos ou qualidades de exploração. Sentados no chão: a mesma coisa com os pés. <p>Em grupos de cinco: Tema: tristeza. Antes, o grupo decide as estratégias que vão utilizar e a ordem. Improvisação</p>	
	<p>Relaxamento Deitados de barriga para cima, braços ao longo do corpo, olhos fechados. Guiá-los verbalmente durante uma viagem com principio, meio e fim. As crianças imaginam o que ouvem.</p>	
Avaliação		<p>Observações: O Diogo está a dormir! Disse a Rita</p> <p>Quando mandei abrir os olhos e vi que ele estava a dormir, sentei-me perto e toquei-lhe suavemente para que os outros não dessem por isso pois poderia ser um motivo de gozo.</p> <p>Reflexão: “Nesta aula já não houve tempo para falar. Saímos todos devagar, a Sara agarrada a mim”.</p>

Aula 8	Tema: “No tempo em que os animais falavam”	
Objetivos	<p>Expressão Dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar sons e movimentos em interação com o outro (pares) e em grande grupo. • Formas de se conhecer e cumprimentar e despedir, usando todo o corpo. • Improvisar uma ação a pares. Dramatizar cenas imaginadas com linguagem improvisada e descobrir novas formas de comunicar. • 	<p>CORPO: Mimar ações. Movimentar-se de forma livre e pessoal, seguidamente em representação de um animal.</p> <p>ESPAÇO: Deslocar-se em coordenação com um par.</p> <p>Explorar diferentes níveis no espaço/sala</p> <p>VOZ: Reproduzir sons do meio ambiente e dos animais identificados.</p> <p>“Ouvir o silêncio”.</p>
	<p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transpor enunciados orais para outra forma de expressão • Identificar verbos (ações) intervenientes na fábula. • Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral • Apropriar-se do texto ouvido, recriando-o noutra linguagem 	
	<p>Estudo do meio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar elementos da Natureza a partir da fábula. Reprodução de sons do ambiente natural. Falar de ambientes conhecidos (ex: casa, quinta) e desconhecidos (ex: floresta, montanha). Lugares onde habitam os animais: associação ao meio onde se locomovem: ar, terra, água. • Explorar o espaço em várias direções. 	
Materiais	Música de fundo com sons da natureza.	
Lugar da palavra	<p>Em roda.</p> <p>Leitura da história:</p> <p>Se eu fosse um animal, qual gostaria de ser ... Onde vive? Porquê?</p> <p>Após este momento, desenharam.</p>	

Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar. Caminhar pela sala: Vão sendo nomeados animais por ordem dos que se locomovem do ar para o chão. Cada um inventa a sua forma de ser/deslocar (ex. homem, pássaro, dragão, canguru, urso, lobo, coelho, sapo, lagarto, peixe...os animais que referiram antes. • Encontros de animais - A pares, em duas filas, uma de cada lado da sala, frente a frente: Cada par, à vez, vai-se encontrar no centro da sala, deslocando-se como o animal que for indicado por alguém. Quando se encontram, descobrem uma maneira de se cumprimentar e fazem um som de despedida, voltam para o lugar enquanto um novo par avança para se encontrar. Depois fazem de novo, escolhendo eles o animal que querem representar, dizendo o nome antes de se afastarem. • Depois todos ao mesmo tempo, em dois grupos.
Improvisação	<ul style="list-style-type: none"> • Deitados de barriga para cima de olhos fechados, ouvem uma adaptação curta da fábula e imaginam o espaço onde se passa a história. O que faz cada animal? • Quais as ações presentes na história? (para mais tarde identificarem como verbos) • Divide-se o grupo em personagens (ex. uns são a lebre outros a tartaruga) e formam-se pares de lebres e tartarugas. • Cada grupo acorda sobre o espaço imaginário onde se passará uma ação inventada e acordada por ambos. • Ouve-se mais uma vez a história enquanto os pares, ao mesmo tempo, mimam o que ouvem. • Fazer uma tenda protetora dos animais. • Cada grupo tem um tempo para trabalhar, para recontar a fábula da maneira combinada, com o corpo. São permitidos sons onomatopaicos. <p>Cada grupo partilha com os outros a sua criação curta.</p>

<p>Avaliação</p>	<p>Como foi a aula?</p>	<p>Observações: Os dragões foram os mais escolhidos pelos rapazes. Os gatos pelas raparigas.</p> <p>Nesta fase, e a partir da proposta criaram-se pares de gatas e dragões, sendo que os dragões adotaram o papel da lebre.</p> <p>Acharam fácil serem animais.</p> <p>O que foi mais difícil foi chegarem a um acordo sobre o que fazer. Os sons foram de carácter forte e repetitivo.</p> <p>Reflexão: Proporcionar passagens de um a outro meio de expressão é também um caminho na busca de um conhecimento mais completo. Por exemplo, perante alguns problemas que colocaram, as respostas foram de acordo com os conhecimentos e as capacidades de cada um como se pode verificar pela resposta de Rui que era escuteiro: “O que eu gostei mais de fazer no jogo de hoje foi uma tenda com 3 paus, mas foi muito difícil pôr em pé e não ficou lá muito bem... se eu tivesse aqui um pano maior e um fio para esticar, já podíamos caber todos lá debaixo da tenda... como fazemos nos escuteiros”</p>
-------------------------	-------------------------	---

<p>Aula 9</p>	<p>Tema “Lenda da Lichi e a serpente Slayer”</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>Expressão Dramática Interpretar sentimentos, gesto, mímica, expressão facial</p>	<p>CORPO: Movimentar-se de forma livre e pessoal. ESPAÇO: contenção e expansão VOZ: Reproduzir sons do meio ambiente e dos animais identificados</p>
	<p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invenção de palavras • Interpretação de sons para palavras. • Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral. 	
	<p>Estudo do meio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montanha, floresta , prado, vale e planície. 	
<p>Materiais</p>	<p>Musica: Musica Jazz</p>	
<p>Lugar da palavra</p>	<p>Leitura da lenda: A Lichi e a serpente <i>Slayer</i> Em roda: O que é o medo? E a coragem?</p>	

Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo da cabra cega. • Começar por correr, sem direção definida. A professora faz sons que indicam correr, congelar, andar muito lentamente para não ser visto. • Movimentos entre encolher devagarinho e explodir. • Movimentar diferentes partes do corpo (isoladas, acumulação, corpo todo) em contração ou descontração seguindo as minhas indicações das emoções. • Em dois grupos: baseado no exercício anterior, um grupo dança com a emoção que escolheu. O outro observa. Troca. 	
Improvisação	<p>Leitura expressiva do conto</p> <p>Escolher uma palavra e dizê-la com um movimento que a identifique. Em grupos de cinco, cada um faz e diz uma versão diferente do final da lenda. Escolher uma sequência e apresentar aos outros grupos.</p>	
Avaliação	Como foi a aula?	<p>Observações Foi difícil no início, fazê-los parar de correr. Alguns alunos trocavam as direções para chocar com outros. Tive que parar a aula e dizer que não iríamos continuar, o que fez com se acalmassem.</p> <p>Os finais das apresentações foram semelhantes ao final da lenda da Lichi.</p>

Aula 10	Tema “ As emoções”	
Objetivos	<p>Expressão Dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção de personagens • As Expressões Faciais: <p>Trabalhar os diferentes recursos expressivos.</p>	<p>CORPO: Explorar o movimento global do seu corpo da menor à maior amplitude. Explorar diferentes atitudes corporais</p> <p>VOZ: Explorar os efeitos de alternância em silêncio-emissão sonora.</p>
	<p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrita das palavras das emoções em cartões. 	
	<p>Estudo do meio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em que espaços já viram estátuas? 	
Materiais	Música: Valsa vianense.	
Lugar da palavra	<p>Leitura da história. Cinderela.</p> <p>Em roda: Identificação e conversa sobre sensações/ emoções. O que acontece ao corpo? E à expressão facial?</p>	

<p>Desenvolvimento e improvisação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Automassagem: acordar o corpo com pequenas palmadinhas. Seguir a movimentação da professora: movimentos de abrir e fechar desde as pequenas articulações até envolver o corpo todo. • Automassagem facial, movimentos expressivos com sons que saem naturalmente. • Cada um faz uma expressão e os outros imitam: Aborrecido- Surpreendido-Triste- Assustado. <p>Dançar ao ritmo da música mas quando esta para têm que ficar em estátua com uma emoção escolhida. Quando a música recomeça. Recomeça também o movimento. Estudo dos gestos e da postura. Experimentação da rigidez e capacidade de ficar parado.</p> <p>Jogo das Fotografias: os alunos põem-se numa posição (sempre diferente) como se fossem tirar uma foto. Fixam. Dispersam pela sala, dançando ao som da música. Assim que a música para têm que voltar para o mesmo sítio e para a mesma posição. De fora estão 2 ou 3 alunos que diziam o que está diferente.</p> <p>Final : O baile. Dançam uma valsa a pares.</p>	
<p>Avaliação</p>	<p>Como foi a aula?</p>	<p>Observações</p>

<p>Aula 11</p>	<p>Tema “o corpo e o boneco de grupo”</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>Expressão Dramática Improvisar sons e movimentos em interação com o outro e em pequeno grupo.</p>	<p>CORPO: dançar a partir do que sente ESPAÇO: referencias relacionais no espaço face ao outro e a objetos VOZ: sons de riso e choro</p>
	<p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar variações expressivas da língua oral e variar a entoação de uma frase, dizendo-a como quem ri, como quem chora, como quem pede, como quem manda, como quem pergunta. <p>Estudo do meio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar espaços em relação a um ponto de referência (perto de/longe de; em frente de/atrás de; dentro de/fora de; entre; ao lado de; à esquerda de/à direita). 	
<p>Materiais</p>		

Lugar da palavra	Em roda: Identificação e conversa sobre sensações/ emoções. O que acontece ao corpo? E à expressão da nossa cara?	
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Dois grupos afastados e cada elemento faz uma parte do corpo humano. • Reunir e montar um corpo humano: reflectem sobre a semelhança entre o boneco construído e o próprio grupo. • Quando o grupo não tem olhos ou boca, o que acontece? • Quando tem muitas bocas, o que acontece? • Como podemos mudar a situação do grupo? Dar exemplos. • Correr pela sala e ir soltando o corpo como um boneco. Saltitar no lugar. <p>Em roda, recuperação da respiração e concentração: inspira-levanta os braços acima da cabeça pela frente do corpo/expira braços descem pelos lados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expira, enrola a coluna, mãos para o chão. Inspira desenrola, mãos para o ar. <p>Continuar os movimentos mas agora chora quando desce e ri quando sobe -continuação do movimento e transformação da emoção gradual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupos de quatro, cada um recebe uma emoção/sentimento, dito ao ouvido, em segredo. Criam em conjunto uma pequena dança onde são permitidos sons. 	
Avaliação	Como foi a aula?	<p style="text-align: center;">Observações</p> <p>Difícil foi fazer tudo ao mesmo tempo.</p> <p>Mais divertido foi falar ao ouvido para o outro perceber. Muitos risos e desconcentração na primeira vez. Houve que repetir.</p> <p>Reflexão:</p>

Aula 12	Tema “O Gigante Egoísta”	
Objetivos	Expressão Dramática A teia Passar para lá do muro	CORPO: enrolar e desenrolar corpos ESPAÇO: estar juntinho em multidão e afastado sozinho VOZ: respirações com sons
	Língua Portuguesa Oralidade : imaginação de outros mundos possíveis de encontrar do outro lado do muro.	
	Estudo do meio As estações do ano	
Materiais	Folhas de papel A3 Lápis de cera Musica :as 4 estações de Vivaldi	

Lugar da palavra	Leitura da história do Gigante Egoísta. Um dos grupos mima/dança a história ao mesmo tempo e o outro grupo é público. Os gestos que indicam a troca dos grupos.	
Jogo	Jogo da rede e dos peixes: começa com três pessoas a serem a rede, em roda com as mãos dadas; os outros são peixes que entram e saem da rede passando por baixo dos braços. Quando a rede se baixa os peixes que estão dentro passam a fazer parte da rede que aqui pode ser agora o muro do gigante.	
Desenvolvimento e improvisação	<ul style="list-style-type: none"> • Movimento: dentro/fora; aberto/fechado • A pares: Um faz uma posição, o outro preenche um dos espaços criados pela posição. O primeiro desmancha a posição e preenche/encaixa/perfura os espaços abertos criados pela posição do outro. <p>Metade do grupo está em estátua com uma posição que crie aberturas, a outra metade dança percorrendo os espaços criados. Troca. Criar um muro com as cadeiras e passar pelo muro. Em grupos de quatro: representação gráfica da história em grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo desenha na mesma folha de papel de cenário 	
Avaliação	Como foi a aula?	<p>Observações: Conversa sobre como continuar a história. Nota para próxima aula: A minha mãe que coisas faz coisas? Tenho um muro na minha casa? Como seria se eu passar para o lado de lá do muro?</p> <p>Reflexão: Há um tempo mais ou menos longo de adaptação à dinâmica das sessões de drama em contexto de AEC, cujas regras são diferentes dos outros tempos das aulas.</p> <p>A gestão do tempo é um fator tão importante quanto a gestão do espaço. Torna-se evidente para mim que é bastante importante que o aluno compreenda o que se espera dele e há uma aprendizagem e aceitação dos limites do tempo, do local e do grupo.</p>

Aula 13	Tema “ Personagens: Os gigantes, bruxas e anões”	
Objetivos	Expressão Dramática <ul style="list-style-type: none"> • Transformação corporal e correspondentes sonoridades 	CORPO: Transformações do corpo: em gigante, bruxa e anão. ESPAÇO: Domínio dos espaços e fugas em corrida. VOZ: invenção de sons para representar personagens
	Língua Portuguesa Invenção de frases que se dizem às personagens para as chamar.	

	Estudo do meio: o corpo Humano- Transformações	
	•	
Materiais	Capas e paus de vassouras	
Lugar da palavra	Relembrar a aula anterior com resumo da história: “O gigante egoísta“	
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo das bruxas, gigantes e anões .Em duas linhas: dois grupos. • Exploração dos movimentos e som de cada personagem. Escolha por votação dos mais originais para serem adotados pelas duas equipas. <p>O gigante é mais forte que as bruxas. As bruxas são mais fortes que os anões, mas os anões são mais fortes que os gigantes pois fazem cócegas nos pés</p> <ul style="list-style-type: none"> • O jogo desenrola-se depois de cada equipa combinar de que personagem vão todos sair de casa (linha). Depois de mostrarem movimento e som e de perceber quem apanha quem para a sua equipa; a equipa mais fraca pode recuar para a sua casa (linha), 	
Avaliação	Como foi a aula?	<p>Observações: Os sons e movimentos que foram feitos foram muito divertidos. Os dos gigantes mais pareciam sons de monstros e os movimentos eram passos muito grandes e movimentos largos.</p> <p>Reflexão: Sobre o jogo dos Gigantes e anões resultaram invenções de palavras, associações e indicações dos alunos, deste tipo: “- o que eu queria mesmo fazer era este gesto e som!” Consideramos esta frase como uma reflexão sobre determinadas características e sobre o significado do que efetivamente gostariam de fazer e portanto uma atitude crítica, sobre o que fazem e sobre os resultados do que fazem.”</p>

Aula 14	Tema “O sol e o Vento”	
Objetivos	Expressão Dramática	CORPO: Recursos expressivos do corpo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos expressivos do corpo 	ESPAÇO: Os 3 níveis de altura do movimento no espaço: alto, médio baixo VOZ: relação som movimento
	Língua Portuguesa	
	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário das 4 estações 	

	<p>Estudo do meio</p> <p>O ciclo da água e a sua importância. A chuva, o vento, causas e efeitos das tempestades. A respiração.</p>
Materiais	<p>Um lenço leve.</p> <p>Música.</p>
Lugar da palavra	<p>Leitura da história “O Sol e o vento”</p>
Desenvolvimento	<p>A chuva e a tempestade</p> <p>Correr como o vento e a água no chão. Representar uma tempestade. Cada um faz o seu papel: a chuva, os trovões, o vento, o rio, o mar. Devem mexer-se de acordo com o som que fazem.</p> <p>Criação de posturas e movimentos corporais inspirados na música. Coordenação de movimentos com os outros elementos do grupo.</p> <p>A Respiração</p> <p>Respirar de maneira diferente, de uma maneira suave, profunda ou forte (cheirar uma flor, inspirar o ar, soprar as velas). Outras formas de respirar: quando apanhamos um susto, depois de correr uma grande distância. A respiração, tomar consciência das fases da respiração (inspiração e expiração),</p> <p>Relaxamento: Aprender a relaxar. Deitar no chão, respirar profundamente, costas direitas e olhos fechados. Contar uma história. O silêncio, a respiração e a relaxação são muito importantes. Com elas conseguimos paz, tranquilidade e bem-estar. Valorização do silêncio, respiração e relaxação.</p> <p>Proporcionar passagens de um a outro meio de expressão é também um caminho na busca de um conhecimento mais completo. Por exemplo, perante alguns problemas que colocaram, as respostas foram de acordo com os conhecimentos e as capacidades de cada um como se pode verificar pela resposta de Rui que era escuteiro: “O que eu gostei mais de fazer no jogo de hoje foi uma tenda com 3 paus, mas foi muito difícil pôr em pé e não ficou lá muito bem... se eu tivesse aqui um pano maior e um fio para esticar, já podíamos caber todos lá debaixo da tenda... como fazemos nos escuteiros”</p>

Avaliação	Como foi a aula?	Observações: Demoraram muito tempo a escolher as personagens e portanto jogaram poucas vezes por falta de tempo. Afirmaram que iriam jogar este jogo no recreio, mais vezes.
------------------	------------------	---

Aula 15	Tema “Os quatro elementos”	
Objetivos	Expressão Dramática • Personificação de elementos da natureza	CORPO: níveis de extensão do corpo no espaço. Curvas e retas ESPAÇO: linhas no espaço VOZ: letras e sons- as vogais cantadas-som e silencio
	Língua Portuguesa nomear características dos objetos ou elementos da natureza que trouxeram	
	Estudo do meio: As 4 estações- associações com aos 4 elementos	
Materiais	Música clássica.	
Lugar da palavra	Relembrar a aula anterior - sobre a história “O Sol e o Vento”. Os 4 elementos (Terra, Ar, Água e Fogo). Associação de outras palavras relacionadas.	
Desenvolvimento e improvisação	Jogo do sol solitário. Expiração com vogais e movimento de braços (A- sobem pelo lado, E- descem pela frente, I- sobem pela frente, O- formam um bola em frente ao peito, U- descem com as palmas viradas para baixo) • Em roda: Um faz um som com movimento e todos repetem. A primeira ronda no sentido horário com o tema Ar, a segunda ronda no sentido contrário com o tema Terra. • O grupo divide-se em três: a primeira roda no sentido horário com o tema Fogo, a segunda roda no sentido contrário com o tema Água. Um faz um som com movimento e a pessoa do lado repete e faz um novo, a pessoa seguinte só repete o som e movimento da pessoa do lado e faz um novo.	
Avaliação		Observações: esta aula decorreu com muita calma, sendo muito gratificante.

Após a descrição deste grupo de sessões em tempo de AEC, pode analisar-se que estas se centraram fundamentalmente sobre duas das Orientações Curriculares de Expressão Dramática/Teatro para o 1º Ciclo:

- - A aquisição e desenvolvimento de capacidades nos domínios da compreensão, da expressão corporal e oral.
- - Desenvolver a consciência e o sentido estético; implementar estratégias de comunicação, relações interpessoais, trabalho de equipa, resolução de problemas e tomadas de decisão; estabelecer relações com conhecimentos curriculares e utilizar as estruturas dramáticas e os códigos teatrais.

Uma vez que o grupo já tinha explorado ideias e temas através da improvisação dentro de situações fictícias, criadas a partir da sua própria experiência, fizeram-se improvisações relacionadas com a criação de finais diferentes para histórias contadas. Combinando estratégias de Expressão Dramática e Teatro, selecionou-se uma frase de um dos finais inventados para a história tradicional ou para o conto de fadas, para uma improvisação. Recorde-se que as sessões de “AEC – Dramática” com este grupo se desenvolveram paralelamente ao processo de aprendizagem da leitura e de escrita. Partiu-se, assim, dos conteúdos curriculares, e o resultado foi uma enorme vontade de escrever. “Aparecem agora textos livres a pretexto de tudo e de nada” (DC/A20).

“Na nossa linha de questionamento contínuo e a partir do ponto ao qual se chegou: – o facto de se avançar ou não para criar o espetáculo, coloca-se internamente a pergunta: “... mas um espetáculo de teatro, tem que ter a base de um texto? Talvez não. Ou talvez sim, se um texto se tornar necessariamente um texto dramático criado em processo coletivo”. Encontrei-me com a professora *Maria* e passei-lhe a minha preocupação: de onde poderíamos partir para criar o espetáculo que as crianças me pediam para fazer, e se este teria ou não texto escrito? - Claro que sim! Podemos fazê-lo em conjunto a partir dos textos que eles escreveram! - disse a Professora *Maria* mostrando entusiasmo. Fiquei emocionada e tranquila pela confiança que demonstrava na voz. (DC/S20)

Pensamentos correm : “Será que textos escritos por crianças que aprenderam agora a escrever podem ser olhados como textos elegíveis para uma dramaturgia, ou terão valor enquanto tal? E...qual poderá ser a estética do espetáculo? Seria como mais um espetáculo de escola no final de ano?”

Quase existe uma certeza nesta altura: o espetáculo será feito de muitos retalhos encontrados no dia-a-dia da sala de aula, nas visitas a Tibães, nas sessões de Dramática na sala Polivalente e no recreio. Além de que o “produto artístico” a apresentar tem o contributo de cada aluno e a sua ideia expressa em momentos registados e organizados em conjunto. Será também consequência da conceção que cada profissional envolvido demonstra possuir sobre educação e cultura.

Ao aceitar-se e verificar-se estes princípios, pondera-se as oportunidades que outros professores e profissionais da cultura têm para encontrar as suas próprias abordagens e fazerem as suas escolhas.

3.2. Terceira etapa do projeto: Análise reflexiva

As oportunidades de experienciar de várias formas artísticas – não só como experiência direta – a necessidade de as representar de ponto de vista dramático, narrativo ou plástico foi um aspeto determinante das sessões com os alunos. Se os estímulos não foram só específicos de uma área, também os resultados não o foram. Estes deram origem a resultados tanto nas aprendizagens curriculares como na aquisição progressiva da linguagem dramática.

“ Hoje é dia da visita ao Mosteiro.As narrativas, poesia, música, dança, observações à lupa de insetos no MSMT a observação de fenómenos naturais como a chuva, sol e as sombras. As obras de Arte Barroca como as esculturas e as Carranca⁴⁷s do Coro Alto; a corrida de cavalos à solta no prado do Mosteiro ou observação do voo dos pássaros constituíram a génese dos conteúdos e modos de expressão globalizante das atividades” (DC, 4/4/2008.)

Os temas e os trabalhos realizados sobre os mesmos, alimentaram debates, criaram vínculos e orientaram os processos de conhecimento e aprendizagem que se iam desenvolvendo e transformando.

Iam-se fazendo tentativas, analisando resultados, utilizando capacidades progressivamente pois nem todas podiam ser contempladas à partida, já que foram adquiridas ao longo do tempo (e.g., a capacidade de leitura). Foram propostas a aquisição de outras (e.g., caminhar em câmara lenta após a observação da forma como

⁴⁷ Carrancas nas misericórdias são figuras de animais fantásticos esculpidas em madeira que fazem parte do Cadeiral do Coro Alto, da Igreja do MSMT.

os monges andavam no claustro numa das visitas ao Mosteiro). Desta forma, pode entender-se o que é atingir o desafio significativo de trabalhar “em paridade” (Buffet, 2003, p.9), “entrelaçando iniciativas pessoais com estímulos e orientações vindas de todos – propostas da professora, dos profissionais, minhas e dos alunos” (DC. 11/4/2008)

“encontrar o que pode tornar a atividade mais estimulante, à medida que o tempo progride, são a consciência da noção de processo, o reconhecimento da importância dos estímulos de ordem emocional. Exemplo disso são a escuta ativa e inclusão das ideias de outros alunos, comentários de opinião do outro professor, após o espetáculo na escola). Tentativas de se tornar mais preciso e explícito o que se quer dizer e descobrir quais são os meios e as formas mais eficazes para isso (e.g., a partir do ensaio na escola, com uma turma do 4º ano a assistir, debater com os colegas, explicando melhor o que eles diziam que não se percebia bem.). Da mesma forma o estímulo que envolve a resolução de problemas que a apresentação colocava .(DC/S14) .

No que respeita aos materiais utilizados nas atividades, pode-se dizer que foi grande o leque de materiais e objetos que foi usado ao longo do ano. Ao apelo para trazerem materiais e objetos curiosos que serviriam para estímulo à criatividade, os alunos trouxeram brinquedos, panos de várias cores, cartolinas e tintas, vários papéis, jornais, revistas, fios e colas, um retroprojetor, embalagens e caixas de cartão. Através da obtenção destes materiais permitiu-se criar maiores vínculos com a família, com o Mosteiro e até com pequenas empresas locais [tendo sido obtido de uma gráfica o papel necessário aos cenários e ainda restos de papel para reciclagem].

“ Hoje explorámos características e propriedades dos materiais para perceber os que se adaptavam melhor e entravam em metamorfose face a uma necessidade expressiva de ordem plástica ou dramática, como adereço ou objeto cénico, permitindo explorações e utilizações criativas para uma função representativa de uma ideia. Ficámos de mostrar a professora Conceição para saber o que ela acha que é mais interessante usar”.(DC30/5/2008).

Quando se iniciaram os preparativos para “*O Teatro*”⁴⁸ quando eram tema de conversa os figurinos e adereços, obtivemos a participação da professora de AEC de Expressão Plástica que no seu tempo letivo, a partir do 3º período, trabalhou com os alunos, os cenários e alguns adereços que eles propunham usar no *Teatro* .

⁴⁸ A apresentação pública da história criada, foi chamada pelos alunos “*O Teatro*” sempre que se referiam à apresentação.

“ a Conceição foi contagiada pelo entusiasmo dos alunos que falavam da história que estavam a criar, quando tinham a sua aula. Voluntariamente perguntou-me como poderia participar e envolver-se, apoiando a parte cénica (DC/2/27/4/2008).

Partilhar a noção que é preciso integrar vários tipos de necessidades que aparecem quotidianamente e escutar o que os alunos dizem sobre a sua experiência, é fundamental. Uma criança não conseguia memorizar a sua entrada em cena nos ensaios na sala Polivalente, nem controlar o tempo de ficar à espera para entrar

. “ professora... o Diogo nunca mais sai para eu entrar!...”. Parámos e sentámo-nos em círculo. Como poderíamos fazer diferente, para que o Diogo soubesse quando tinha que entrar? Depois de várias sugestões de vários colegas que incluíam o agarrar ou o não participar, a Sofia disse: ele podia ser a ‘Água’, e assim pode sempre entrar e sair a correr e eu não tenho que esperar...(o Diogo disse que queria ser o vento,fixando-se essa personagem para ele).(DC S/15)

Este tempo de escuta, revelou-se muito importante, soluções satisfatórias iam sendo encontradas com as crianças. Todos os dias que eu chegava à escola, era imediatamente cercada com alunos a falarem das suas ideias com grande entusiasmo. A discussão sobre a tomada de decisões partilhada, o registo das observações científicas elementares por parte dos alunos, a invenção de histórias, a interpretação de trava-línguas e de poesias, a recriação de fábulas, a produção de sons e a audição de músicas, cantar, foram atividades que estimularam a participação autónoma e em grupo. Estas foram preparatórias da articulação entre as várias áreas e deram origem a comportamentos com respostas dramáticas bastante originais.

Perante as situações que serviram de base às improvisações foram aproveitadas algumas partes que foram “fixadas” e outras que ficaram para “usar mais tarde”. A seleção destes *comportamentos-resposta*, necessitaram de uma mediação didática para progredirem no sentido do reforço das capacidades criativas dos alunos. Ao mesmo tempo, integraram a possibilidade de os alunos tomarem parte nas soluções dos problemas que se colocavam, face à sua participação na criação do espetáculo.

4. Reconhecimento de episódios coeducativos

Foram seleccionados registos do DC e apresenta-se este recorte considerado episódio significativo por ter sido marcante para mim:

Hoje foi a segunda visita ao Mosteiro. Na Cerca, a possibilidade de observar os jardins e os campos cultivados, de caminhar na erva verde e de ver o sol, conversar no pequeno grupo de alunos que estava mais perto de mim, sobre a luminosidade desse verde, foi gratificante.

Mostrar como um artista barroco representa o “Prado” no quadro na Igreja do Mosteiro e acompanhar de perto os comentários dos alunos sobre o quadro, ouvir e verificar que encontraram uma infinidade de detalhes que eu não tinha reparado à partida, é pôr em prática a coeducação. *‘Para mim, foi aprendizagem!’.*” (DC5/3/2008)

O tema do Fogo que destruiu parte do Mosteiro revelou-se muito marcante para a turma, pois esteve também ligado à origem das histórias individuais e desta forma, à essência do argumento do texto criado em processo coletivo. “...como o foi o grande fogo que queimou o claustro do refeitório? era bem visível o interesse do grupo quando ouviram o Joaquim falar do ‘grande fogo’, vários alunos levantaram perguntas : Como é que o fogo chegou à Cerca? O que teria acontecido? Como conseguiram apagar? Havia bombeiros? (DC5/4/2008).

Dar visibilidade às ideias dos alunos através de formas expressivas - dança e drama - que eram convocadas quer em tempo de aula com a professora, em sessão de *Dramática*, quer ainda no contexto não formal do museu, deram provas de uma imaginação, curiosidade e capacidade de resposta física através do movimento, algumas vezes inesperadas e surpreendentes para todos, tanto crianças como adultos.

Episódio coeducativo “ Marta a bióloga profissional do museu mostrou-nos algumas penas recolhidas na Cerca e ia dizendo os nomes dos pássaros a que pertenciam. Em continuidade, deu uma explicação sobre o vôo da coruja, exemplificando e pedindo para que os alunos fizessem também “o vôo da coruja”. Ao que todos responderam abrindo amplamente os braços e rodando em círculo. Logo de seguida perguntou ainda: “... e os cavalos voam? Resposta em coro: Não! Então, como fazem?” A resposta foi o iniciar de uma cavalgada em grande grupo, de tal forma poderosa que os cavalos de raça garrana que estavam a pastar no prado vedado, iniciaram uma corrida. Primeiro lado a lado, depois desapareceram no bosque provocando muita emoção, muito entusiasmo e uma excitação quase imparável, depois. Levou bastante tempo o regresso à calma, tendo sido tema de conversa entre nós, ao longo do dia, na escola pois contaram aos outros colegas e auxiliares de ação educativa, e suscitando repetições e repetições sempre muito

entusiastas de cavalgadas no recreio. Aproveitei na sessão para praticarem trotes e galopes”.

Pressupõe-se que esta experiência/vivência foi de tal modo significativa que terá feito com que o cavalo fosse uma das personagens importantes na história criada. O cavalo da pata magoada, o Monge Boticário que tem remédios para tudo, trata-o para que ele possa de novo correr. Também do mesmo modo podemos considerar que a experiência de pegar na mão um Tritão [espécie de salamandra que existe na Cerca] este animal também aparece como um animal/personagem importante na história (um dos que era preciso salvar e trazer para a Cerca). Os alunos incluíram aqui o que verificaram na prática sobre o animal: *“não pode estar muito tempo fora de água porque fica sem se poder mexer”* (DC, 2/4/2008).

A necessidade de expressar relações pessoais com a natureza, as impressões que podem produzir as máscaras e expressões das figuras das Carrancas do Coro Alto, foram elementos essenciais no processo de criação artística.

Igualmente, também o foram os comportamentos de curiosidade se tornou condição fundamental reconhecida pelos alunos e uma postura de investigação adotada por professores, e profissionais do Mosteiro, para o desenvolvimento máximo do potencial criativo e para a concretização de estímulos ao estilo pessoal de interpretar.

Na faixa etária dos alunos em questão, a expressão de um novo conhecimento, contribuiu para um alargar dos sentidos e para uma melhor expressão e comunicação das descobertas que iam fazendo. O domínio da expressão artística e a adoção desta postura em educação, promove atitudes e comportamentos específicos que se criam a partir de muitas condições que não são só específicas ou técnicas, mas são também circunstanciais como o acaso e o erro.

A invenção a partir de materiais, objetos e dos estímulos indutores e a consideração de questões de ordem afetiva, inclui-se na participação dessa complexidade. Compreender o valor das respostas expressivas dos alunos e entendê-las como expressão pessoal única é considerá-las processos reflexivos em ação.

Em alguns momentos observados, as competências e o perfil da professora *Maria* tiveram um papel fundamental na orientação das situações e dos alunos quer em trabalho individual, quer em grupos. Os temas, a partir das histórias tradicionais selecionadas e lidas nas aulas e nas sessões de Expressão Dramática/Teatro, integradas ao longo do quotidiano escolar, proporcionaram experiências de grande importância

quanto aos vínculos que se estabeleceram com outras áreas de aprendizagem da Língua Portuguesa e do Estudo do Meio.

“concluí hoje que quanto mais forte e arriscada for a experiência emocional, mais protagonismo terão os temas das suas narrativas e textos. Reconheço por exemplo que ouvir, a história da “Lichi” o mito da serpente que destruía tudo, mitos escreveram sobre a Lichi, (ficou-lhes o arquétipo do herói que salva) Hoje, foi mais uma manhã passada na sala com a professora Maria para escrever o texto. Não se avançou muito no processo coletivo, mas no intervalo do almoço conversámos bastante sobre como progredir. Concordámos em começar amanhã com uma leitura em voz alta, de todas as histórias individuais dos alunos e cada um dizer qual a parte que gosta mais da sua história. Penso que assim daremos a todos a possibilidade de ler, escolher e participar com partes suas no novo texto. Após a seleção e registo dos extratos, eu e a ela faríamos em conjunto, a articulação da narrativa incluindo todas as personagens.” (DC/S14).

5. Exploração teatral: processo dramático do conto “Chapeuzinho amarelo”

Escolheu-se o conto “Chapeuzinho amarelo” de Chico Buarque para a proposta de exploração teatral como exemplo de desenvolvimento do processo dramático a partir de uma narrativa. Segue-se a descrição da estrutura pormenorizada da sessão.

Lugar da palavra: Leitura do conto.

- Começar por correr, sem direção definida. Fazer sons que indicam correr (Buh!), congelar (Ah!) e andar muito lentamente escondendo-se para não ser visto (X!).
- Movimento entre encolher devagarinho e de repente, explodir.
- Movimentar diferentes partes do corpo (isoladas, acumulação, corpo todo) em contração ou descontração seguindo as indicações.

Exploração de vários espaços cénicos: floresta, montanha, casa, quarto.

Em três grupos: baseado no exercício anterior, a pares, um grupo é o que dança na floresta, outro sobe a montanha, o outro observa. Em seguida, trocam.

- Escolher uma palavra e dizê-la com um movimento que identifique a palavra. Em grupos de cinco, cada um diz e faz o seu gesto.

Personagens Cena 1	Lugares	Acessórios
Chapeuzinho amarelo Características: menina medrosa	A floresta Os caminhos da montanha em busca do lobo	Panos: vermelho, verde, preto e amarelo

Personagens Cena 2	Lugares	Acessórios
Chapeuzinho e Lobo Características: assustado assustador, Ficar mansinho a seguir	Em casa Quarto do chapeuzinho amarelo	Um prato de papel de bolo de aniversário

Figura 12: Quadro registo da organização das cenas: ex: cena 1 e cena 2

A delimitação dos espaços das cenas foi feita com fita-cola de papel. O mapa das cenas estava na parede. Os alunos escolheram os acessórios e colocaram-nos nos lugares. Os espaços cénicos foram organizados de modo a existir o mínimo de mudanças entre as cenas e, no fim da primeira cena de improvisação, os espaços estavam marcados. Escolheram os pares e na sua vez, cada um se colocou no seu espaço de jogo. Quando o jogo começou, os outros colegas ficaram a ver.

“No princípio da aula, os alunos ouviram a história, recordaram a cena do encontro do Chapeuzinho amarelo com o lobo e combinaram, em pares, o que iriam fazer. Identificaram as personagens, os lugares e os acessórios de cena e foi feito o registo das cenas no mural de papel, na parede da sala Polivalente. (DC/registo posterior à sessão)

No final da improvisação e a partir de algumas perguntas e comentários, debateu-se o que aconteceu. Desafiei alguns pares a irem mais longe, a explorarem diferentes situações de jogo, sobretudo no que se referia aos movimentos de cena. Quando uns pares começaram a repetir cenas de pares anteriores, entrei em personagem, (*teacher in role*), no papel de lobo a fim de variar as ações possíveis nas cenas. Após o que fizeram alterações ocupando mais o espaço, e expressaram mais alto as palavras improvisadas. Outros ampliaram os gestos e os movimentos das personagens, na cena 2: o encontro do lobo com o chapeuzinho. Os diálogos não foram abordados nesta primeira etapa da improvisação, só as palavras inventadas. Alguns registos de improvisações dos movimentos de cena para o encontro do lobo com o Chapeuzinho são aqui descritos através dos registos de DC sobre esta sessão:

“ numa pausa da primeira cena esclareci que quem está no papel de espetador (de quem vê) tem muitas coisas para ver e que por isso tudo o que se passa em cena, deve ser muito claro. Falei sobre os gestos, a mímica e a importância da expressão do rosto, sobretudo quando se interpreta o medo... e depois disse algumas palavras expressando medo.

Após esta pausa retomámos e a minha voz está depois como som de fundo durante a interpretação da Diana: “...com muito medo procura o lobo... por um caminho longo, sobe a montanha...fica cansada. Está curiosa porque não o encontra em lado nenhum, procura, procura e não o encontra. O Chapeuzinho amarelo anda com muito medo: lentamente, depressa, para, aflita, tosse, estremece, cai, levanta-se e continua a subir a montanha, escorrega, espreita, olha com muito medo. ...e assusta-se, porque aparece o lobo!” (DC/S).

Improvisação:

- Encorajo-os a encontrarem outros sons, palavras, frases. Leio de novo a segunda parte do poema. E digo que podem entrar todos. Entram ao mesmo tempo, agora sem a condição expressiva- medo, e a brincarem em grande grupo. Para o final, há um convite a todos para a organização de um baile ao som das palavras: LO-BO; BO-LO e das outras palavras inventadas que surgem no texto. Todos dançam.

(...) O registo ajudou-me a memorizar o que fizeram no que diz respeito aos gestos, às palavras e aos diálogos. No fim da sessão, sentados em círculo, comentou-se o que aconteceu e, em conjunto, lembramos o que o que gostámos mais, o que foi mais difícil e quais as ideias que foram mais interessantes porque eram novas e nunca tínhamos visto essa pessoa fazer. Como o caso do Rui que nunca queria dançar e que hoje espantou todos com a sua energia imparável, sempre a dançar.(DC/S16).

6. Processo de análise da criação do texto coletivo

A escrita do texto dramático “A viagem dos animais desaparecidos da Cerca” iniciou –se a partir da lenda *Lichi e a serpente Slyer*, lida e trabalhada em algumas aulas anteriores . O início para a história ocorreu desta forma por vontade expressa dos alunos. Seria “uma viagem” e havia “encontros” talvez, por influência dessa história tão forte (que os deixou marcados por ser uma história de coragem), mas também pode ter explicação no facto de já ter sido trabalhada a história do Chapeuzinho amarelo – existir o encontro de uma menina com um lobo.

Todos os textos curtos que os alunos tinham individualmente escrito, entraram, em parte, na criação do texto coletivo, entraram também elementos da Cerca e personagens e factos marcantes das histórias tradicionais contadas e trabalhadas durante as aulas. Percebe-se no texto criado, o modelo estrutural dos contos de fadas. Na construção da história, a heroína Xili vai procurar os animais desaparecidos por causa do fogo e enfrenta um conflito. A dificuldade de não saber para onde ir e como os

reconhecer. Para resolvê-lo, recebe a ajuda de entidades mágicas – o Vento que lhe diz onde estão os animais (como na lenda do sol e do vento) e dos Monges de Tibães (Monge, personagem marcante aquando da visita ao Mosteiro, pelas vestes, no início um tanto assustador, mas que depois com a tranquila abordagem do monitor Joaquim, foram aos poucos regressando a um estado de calma). Parece ter sido de tal forma marcante o encontro com o Monge no Mosteiro, este entra na história como personagem principal associada ao Mosteiro.

Xili toma a decisão de ir procurar os animais da Cerca, desaparecidos (preocupação ecológica e ambiental pela influência das visitas ao Mosteiro), primeiro sozinha, logo acompanhada pelo Monge que a segue no papel de acompanhante, informador e cuidador. Mas foi ela quem recebeu a mensagem do vento dizendo que os animais desaparecidos se encontram na Serra Amarela.

A coragem é o tema central da história, ainda que existam também o reequilíbrio ambiental da Cerca dado pela necessidade de reencontrar os animais desaparecidos – fugidos por causa do fogo.

No início da história, a menina vai visitar o Mosteiro e quando chega à Cera, a sua atenção é chamada pela cor das árvores negras, sinal que alguma coisa não está bem e que há um problema (curiosidade e preocupação pela natureza). Problema esse que ela se empenha em resolver. As suas atitudes decididas são uma característica de destaque em Xili, à semelhança com a atitude da princesa Lichi da lenda ouvida, que decide salvar a aldeia da maldição da serpente. A opção do nome da menina torna-se significativa, por a escolha indicar que foi adotado o modelo da história, sabendo que o nome Lichi é um nome chinês (culturalmente não faz parte dos nomes portugueses): “fizeram este processo de descobrir os nomes das personagens, na aula com a professora Maria” (DC/S14).

A Xili empenha-se em encontrar o caminho para a Serra Amarela (direção Norte, a partir dos exercícios trabalhados com a rosa dos ventos) e confia na informação do Vento. Este diz-lhe que, quando estiver perdida, siga a Estrela Polar que lhe servirá de orientação. Já que, como em Alice no País das Maravilhas, Xili não sabe qual o caminho que deve tomar. Também os animais que Xili e o Monge vão encontrando no caminho falam, como nas fábulas, e são eles que dão as indicações “...passa o Rio Cávado e estás a caminho das Serra Amarela...”, outros juntam-se ao grupo como na história *Os Músicos de Bremen* e em *O Feiticeiro de Oz*. Também outros elementos

falam, como a fonte que está seca (na Cerca de Tibães existem muitas fontes secas, que despertaram a atenção do grupo na altura de uma das visitas). Surgem no texto também as funções da água “...para beber...” e “...para me lavar deste pó do caminho...”. E também interrogações “...porque é que a fonte está seca?”.

Pode evocar-se também as preocupações que ressaltam a propósito da falta de água: a informação de este ter sido um Inverno seco, que comparativamente aos outros anos, tinha chovido pouco. Como é uma comunidade rural a importância da água é significativa. Também aqui, atribuímos esta evocação ao facto de os alunos poderem ter ouvido (dos seus familiares) que a seca representa uma preocupação real nesta comunidade de contornos rurais, e pode ter sido tema de conversa no dia-a-dia das pessoas. Ou igualmente, coloca-se a hipótese de as crianças terem visto na visita ao Mosteiro, na Cerca a existência de muitas fontes secas.

Logo neste ponto da narrativa sobre a fonte se encontra a resolução do problema que demonstra o otimismo e, ao mesmo tempo, um conhecimento de onde vem a água: “...O verão foi muito quente, mas... vou já puxar um fio de água lá do fundo da terra para ti...”. O desenrolar da história passa-se durante uma viagem evocando as sessões de Expressão Dramática em tempo de AEC, com temática centrada em histórias onde entrava o tema viagens e acontecimentos em viagens: “...Preparavam-se para seguir viagem quando ouviram um gemido”. Aqui, encontra-se a preocupação com a audição de um som que funciona como um apelo e a decisão de ir procurar de onde vem, para atender e ajudar [valor solidariedade]. Aqui é o Monge que tem um papel de tratador como especialista da natureza que sabe o que encontrar, o que fazer para ajudar e resolver o problema: curar o animal que está doente e sozinho. O cavalo, como gratidão, acompanha-os na busca dos outros animais e seguem viagem juntos. A história termina com um dos animais a descobrir os outros na Serra Amarela e a salvarem o Tritão que há muito tempo está sem água (facto verificado na visita à Cerca) e também a entrada de fenómenos da natureza como o vento enquanto “entidade mágica”, que os trouxe a todos de regresso à Cerca.

Sobre o processo colaborativo de criação do texto, colocava-se a questão de identificar a forma como transformar as ideias escritas dos alunos individualmente, num guião que construísse uma narrativa coesa. Esta transposição foi seguida pela professora *Maria* para se encontrar a estrutura narrativa. Isto para que, de seguida, pudesse ser transformada em texto dramático. Eram assim reforçadas as principais

características com a presença de um corpo principal de texto, composto por parte do texto que deve ser dito pelas personagens e que é induzido por indicações cénicas.

O texto que se apresenta como texto final foi aquele que se escreveu para ser encenado em que a professora e a investigadora tiveram um maior protagonismo na adaptação da escrita dos alunos para a escrita no formato de texto dramático.

Numa das aulas planificada com a professora para a escrita, foi a partir das frases de cada um dos alunos que se colocaram as indicações das formas como o texto deveria ser dito. (e.g., “em voz baixa” - as didascálias).

Nestas indicações incluíram-se também a explicação com exemplos práticos sobre as divisões de texto entre as personagens que dialogam, e foi ainda estabelecida a ordem de entrada em cena.

Nesta experimentação metodológica, as frases ou extratos dos textos dos alunos foram usadas [de novo aqui como pré-texto] para a pesquisa cénica da natureza da história. O objetivo foi envolver alunos e professora e investigadora no processo de criação coletiva ou colaborativo, no qual as frases iniciais se constituíram como um recurso para que os alunos se apropriassem da estrutura de produção do novo texto.“ (...)

Um aluno, na fase de avaliação, escreve [na sua Resposta Ilustrada da 2ª fase] que “ os alunos ajudaram as *professoras* a fazer o texto enquanto a maioria diz que as professoras os ajudaram a fazer o texto”. Pensa-se que esta resposta dá ideia do processo de coeducação cultural, no qual a perceção para o grupo não é a mesma para todos, sobre quem ajuda quem, no trabalho.

A metodologia usada nas sessões de Expressão Dramática /Teatro foram incluídas tendo por base a narrativa como eixo, num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com os temas específicos, seleccionados e em outros momentos, entre nós duas, e os alunos.

“Assumi desta forma a dupla função, por vezes, de personagem, intercalando propostas e instruções como pedagoga, com desafios como personagem,mas também como professor-motor. Torna-se real, o contexto imaginado, num espaço ficcional onde a investigação das atitudes dos alunos em relação ao tema é criativamente intensificada.”(DC/S17).

Como processo, esta metodologia articulou os episódios e as cenas que se definiram e construíram nas sessões, avançando com a inclusão de princípios que possibilitassem a sua real sequência, em termos cênicos. “Ao mesmo tempo aprofundava-se a capacidade de escrita dos alunos e a memorização de frases.” (DC/S17). Este processo global de criação do texto dramático foi formado por episódios dramáticos [as cenas trabalhadas nas sessões de Expressão Dramática] e por momentos compostos em par pedagógico (*team teaching*) na sala de aula com a professora. Cada episódio explorou as implicações das atitudes das personagens na cena anterior. Eram necessárias criar zonas de passagem entre as cenas e elas foram encontradas através de jogos de movimento, formatos de *Playbacktheatre* e com objetos [sobretudo panos], música gravada, ou equipamento de luz [abrindo e apagando as luzes usando um projetor que se conseguiu por empréstimo, do Mosteiro]. Intercalaram-se e introduziram-se gradualmente fragmentos selecionados de texto, em interação com o texto improvisado e com as memórias dos participantes. No processo dramático, apresentou-se a introdução de um mundo imaginário através de perguntas que puderam ser respondidas por todos os alunos. O grupo explorou as respostas às questões colocadas através da criação e da caracterização de personagens. Estas, foram desenvolvidas com base no potencial para os problemas particulares que o grupo identificou. Além disso, o grupo criou uma situação fictícia para lidar com o problema. Por seu lado, a investigadora-mediadora ao usar a estratégia de professor – personagem (*teacher in role*), assentou a sua ação sobre os elementos encontrados na estratégia, (*step out*) sair do papel -para momentos de discussão e reflexão. Estes momentos consideram-se complementares à exploração da experiência dramática. Se o professor “sai do personagem”, o debate pode-se tornar o foco da experiência. Ao fazer isto, permite ao aluno dar uma pausa momentânea do drama e considerar-se participante na relação à ficção. Nas reflexões de final da sessão, os alunos nem sempre se separaram da ação imediata do mundo dramático e, por isso, se tornou tão importante o momento final de regresso à calma para sublinhar a distância entre a personagem e a criança. Este momento aumenta a capacidade de se entender o pensar e o sentir de cada aluno e como deve ser conduzida a sequência das ações. Dado que, se deve ser capaz de avaliar se o grupo tem informação suficiente para refletir sobre as informações necessárias [em função dos seus argumentos] ou se o grupo precisa de mais informação. Mesmo que as histórias tradicionais não tenham sido exploradas totalmente na sua forma original, a

técnica criativa ‘Questionamento’ ofereceu a possibilidade de envolvimento nos temas, como se fossem um pré-texto (*pré-text*).

Uma vez que os alunos começaram a ler [depois do mês de Dezembro] este fato, aumentou o interesse pelas histórias e ainda mais pela exploração dramática. Além de que esta foi estimulada a partir das improvisações usando princípios e técnicas teatrais de Playbacktheatre, usando os formatos *quadro vivo*, *opostos* e *escultura fluída*⁴⁹.

As sessões tornaram-se, portanto, a partir desta fase, mais centradas no desenvolvimento da parte do enredo da nova história *a pôr de pé*. [sublinhado nosso].

De início, o grupo vai construindo a cena com base no textos individuais mas explorando a história por partes como (e. g., foi na aula sobre a improvisação em que *a menina precisa de água* que se colocaram as questões: - como vamos fazer?)

“Houve uma pausa e coloquei as seguintes questões: Em que situação as pessoas têm de lidar com situações ou temas sobre o problema de falta de água ? Como viveriam eles sem água? e Como se poderia arranjar água?. Estas questões ajudaram a definir parâmetros imaginários de soluções para a história, através de situações – resposta que os alunos foram encontrando por si...” (DC/S18).

Depois de os grupos improvisarem, fixarem algumas cenas curtas e de se introduzirem cenas diferentes geradas através da improvisação, e formatos de *Playbacktheatre*, os alunos foram estimulados a refletir sobre os momentos que poderiam ser diretamente relacionados com a história da Lichi, em mais uma aula conjunta com a Professora *Maria*.

Fizeram a seleção das partes baseados no maior nível de vontade da maioria. Por exemplo, escolhi colocar o foco da atenção na complexidade da situação a que os animais tinham chegado, no alto da Serra Amarela. Entendendo a vontade dos animais voltarem ao seu habitat, como arranjar uma solução para isso? O grupo escolheu a solução colocada num dos momentos da improvisação anterior: ser o Vento forte que os poderia trazer todos de volta a Tibães.

⁴⁹ Estes formatos são transcritos e traduzidos a partir dos formatos de *Playbacktheatre* de Jo Salas e Johnathan Fox.

- ***Teacher in role (professor-personagem)***

Esta estratégia dá ao aluno e ao professor igual responsabilidade pela criação e desenvolvimento de um momento dramático. “*In role*”, dentro do papel, o professor também pode agir como alguém que é capaz de manipular a ficção a partir do interior do grupo. Os objetivos não são de cumprimento de uma determinada resposta, mas para ajudar os alunos a explorar áreas que poderiam não ter pensado. Num dado momento *in role*, o professor interpõe um pensamento, uma questão, que irá ajudar o grupo a avançar, quando estava bloqueado. Deve dar estrutura e forma pois tem a responsabilidade de conduzir os alunos a espaços onde as capacidades de pensamento crítico podiam ser exploradas. Durante o processo, a estrutura permaneceu em aberto e permitiu que a cena evoluísse através de momentos de descoberta.

Quando a investigadora- mediadora se assumiu como personagem, foi para agir como elemento catalisador e envolver o grupo na ficção. Por exemplo: através da discussão sobre o conceito de proteção ambiental (os alunos não tinham experiência sobre o conceito de proteção do ambiente) optou-se pelas seguintes estratégias: depois de visitar o Mosteiro e improvisar nas aulas na sala de aula, os alunos examinaram as folhas recolhidas do chão e separaram e contaram quantas folhas diferentes apanharam. Compreenderam, assim, a diversidade de espécies arbóreas que existe na Cerca. Outra situação foi, durante a visita “Biodiversidade na Cerca” foi proposto: *Vamos desenhar a árvore onde vimos o esquilo a subir: “Enorme! Sabem como se chama ? - Araucária!” não há muitas, e esta é especial por ser muito antiga e assim tão grande!*”

Os alunos puderam escolher as personagens (e escolheram) para a sua história a partir do que viram na Cerca. Através destas descobertas, *indutores* da improvisação, criou-se a oportunidade de dizer o que pensam, o que sabem, o que não sabem. “Puderam fazer perguntas aos monitores e às professoras verbalizando diferentes perspetivas e interpretações da realidade, por exemplo sobre o monge Boticário”. (DC/S18).

Através das histórias escolhidas e da sua ação, a professora *Maria* promoveu no grupo a iniciação a questões como sentimentos valores e afetos, dentro das tensões próprias da interação dentro dos grupos. Promoveu, para além disso, a valorização da narrativa pessoal, que foi o elemento impulsionador da escrita de textos livres.

Assim, complementadas as atividades em sessões das AEC, (e.g., através da improvisação) os alunos apropriaram-se da estrutura da narrativa. (e.g., quando a

história foi escrita de forma coletiva, com a estrutura global. A professora concebeu comigo e com os alunos como fazer a transição da sua narrativa para a narrativa das personagens da peça.

“em certas partes e momentos de improvisação geravam-se cenas que se iam fixando. Por exemplo, na improvisação sobre o papel do vento, o grupo discutia acerca do facto de ele ser ou não ser representado por uma personagem. Pedi a um grupo de 5 alunos que explorasse (um a um) a forma como interpretavam o papel: vento. Neste episódio, houve uma discussão sobre a decisão de ter-se (ou não) a personagem ‘vento’ em ação que foi aproveitada para explorar de modo a decidir-se quem seria. (através da melhor interpretação do personagem do momento). Esta negociação foi necessária.” (DC/S18).

Outra questão foi posta à discussão residiu na necessidade de escolher-se (ou não) mais que uma *menina*, e mais que um *monge*. Após a sugestão feita, o diálogo com o grupo, aconteceu a decisão partilhada durante a reflexão na sessão em “o lugar da palavra”:

decidiu-se quem seriam os dois alunos a fazer de monge e as duas alunas a fazer de Xili (que se instituiu, serem duas gémeas). Isto, pela razão de que mais do que um aluno queria ser a personagem principal e era muito texto para memorizar, foi assim dividido o texto por duas Xilis e dois Monges: a Margarida e a Ana e o João e o Rui.” (DC/S21)

7. Metodologia das sessões de criação em cena

Para a parte de escrita do guião do texto dramático, aconteceram na sala de aula 2 sessões extra, em par pedagógico com a professora Maria na parte da manhã, cerca de 2 horas em cada dia.

As sessões consideradas ensaios [em tempo de AEC] decorreram ao longo de sete semanas num número total de catorze. A duração de cada sessão variava em função das necessidades, prolongando-se para além do tempo estabelecido, ou começando antes do toque de entrada, retirando tempo ao recreio.

Durante a primeira semana, na sala polivalente, todas as crianças improvisaram em conjunto, os diferentes papéis que preferiam depois de terem escrito a personagem que preferiam num papel.

Foi preciso criar tempo e uma forte organização para improvisar todas as cenas da peça na primeira semana. O objetivo desta etapa, em que a professora *Maria* também esteve presente no tempo das sessões de AEC, consistiu em: (1) Fixar as personagens (2) aprender a memorizar, pouco a pouco, o guião, a encontrarem palavras-chave ou os

gestos-chave [aprenderam a ler e a escrever pelo método *Jean –qui-rit.*] para a memorização (3) observar em sub- grupos e depois no conjunto, para se estabelecerem as cenas e desenvolver o jogo das personagens.

O plano de trabalho de escrita do texto coletivo foi iniciado na sala polivalente com a presença da professora *Maria* em tempo de AEC. Iniciámos por cobrir uma parede com de papel cenário onde se traçaria o quadro gigante do guião dramático da história coletiva que incluiria as cenas com as 23 personagens. Nesta fase, os alunos já tinham escolhido que personagem gostariam de ser, embora nada estivesse fixado. Reuniram-se em seis grupos de 4 personagens sem se ter ainda definido as diferentes perspetivas sobre o destino dos animais. Foi distribuída uma folha A3 com as perguntas escritas e espaços para responder e desenhar.

Personagens

- Qual é a tua personagem?
- Se és um animal... que animal és?
- Descreve na tua viagem as direções, e indica os pontos cardeais.
- O lugar é real ou não existe?
- Escreve três frases sobre qual achas que pode ser o destino dos animais.
- Qual achas que deve ser o final da história?.

No grupo - improvisar um diálogo criado para cada personagem.

Os obstáculos na viagem

Quais são os obstáculos que os animais encontram?

(Observações: um grupo considerou obstáculo para os animais: atravessar o rio! Depois das improvisações, por acordo, ficou este obstáculo na história coletiva).

O que precisas para chegar ao destino

Imagina o que tu precisas na tua viagem.

Precisas de ajuda chegar ao destino?

Cria um mapa

Desenha o teu plano de viagem com uma linha: indica o princípio e o fim.

Desenha a tua personagem em viagem.

Os resultados foram muito interessantes. Entusiasmadas, mas um tanto perplexas com os trabalhos à nossa frente, depois dos alunos saírem, decidimos que no dia seguinte de manhã no intervalo, na sala dos professores, olháramos melhor para ver como iríamos

progredir com aquele material todo. Achamos que os profissionais do mosteiro também gostariam de ver os trabalhos que não avançariam sem lhes mostrar.(DC/S15)

7.1. O processo dramático de montagem do espetáculo:

Após a escrita do texto, as sessões passaram a ter algumas características de ensaio. Foram planejados momentos sequenciais de mais 14 sessões com as propostas de improvisação que são descritas no quadro com as respectivas indicações metodológicas:

Momentos Sequenciais	Descrição das propostas	Indicações metodológicas
Sessão 1	<p>Quadro-vivo</p> <p>Em pequenos grupos, os alunos criam um “quadro-vivo” passado na Cerca, em que se congela no momento de encontro do Monge Afonso com a menina. XI-LI.</p>	<p>Na composição desse quadro vivo, os alunos representam animais e árvores grandes e pequenas, queimadas; assustadoras; árvores falantes; floresta a dormir</p>
Sessão 2	<p>Galeria de quadros</p> <p>Os alunos que tinham representado o Monge Afonso na tarefa anterior, apresentam uma galeria de quadros em que Monge Afonso é retratado em diferentes tarefas da sua vida; meditar, ler no claustro, tratar e apanhar ervas medicinais, tratar o monge doente com uma ferida e a fazer medicamentos com as ervas, na sua <i>Botica</i></p>	<p>Os alunos produzem os seis quadros da vida de Monge Afonso, que são expostos à observação e comentários do grupo-turma.</p> <p><i>Playback Theatre-formato:quadro</i></p>
Sessão 3	<p>Mundo imaginário</p> <p>Cada aluno torna-se membro do desenrolar os eventos da história contada (incêndio) revelando uma atitude de coragem característica da menina. Enquanto caminham em volta da sala, os alunos sussurram rumores uns para os outros. Esta parte localiza-se no mundo imaginário no tempo e no espaço: cerca de Tibães no tempo do grande incêndio.</p>	<p>A orquestração por mim dos sussurros dos participantes; o resultado que deu foi um movimento ascendente e descendente de vozes revelando medo e depois espanto, na floresta queimada e na floresta deserta.</p> <p>Combinou-se servir de fundo a caminhada das Xilis.</p>

Sessão 4	<p>Os monges e as Xilis</p> <p>O grupo-turma foi dividido em dois grupos, nos papéis de monge de um lado, e meninas do outro. Enquanto uma parte do grupo improvisa, os outros vêm e reúnem comigo. Como parte da atividade escolar a professora titular faz apelo a uma tarefa de escrita:</p> <p>Para casa: pede-se aos alunos que peçam aos pais que lhes contem história que sabem sobre o Mosteiro.</p>	<p>A tensão gerada em torno da escolha definitiva das personagens sustenta o subtexto. Há aqui um prenúncio de dificuldades pelas razões de escolha de personagem.</p> <p>Quem irá ser quem afinal?</p>
Sessão 5	<p>Interação livre das personagens</p> <p>Com base no tema proposto pelo professor, os alunos em grupos, depois de combinado internamente em cada grupo o que irão fazer, interagem livremente uns com os outros, improvisando.</p>	<p>A seleção de cada grupo de alunos constitui uma improvisação espontânea envolvendo a turma toda, sem os grupos terem conhecimento do trabalho dos outros. Depois mostram uns aos outros.</p>
Sessão 6	<p>O sonho da vitória</p> <p>Em dois grandes grupos os alunos criam uma sequência de dois sonhos: um sonho do monge e outro da menina acerca de uma ameaça. Um grupo apresenta o seu sonho, para o outro no papel de espectadores, trocando.</p> <p>Escrita: Uma lista de sonhos</p> <p>Como se realizariam?</p>	<p>Para além de personagens os alunos associam os panos de cores como elementos cénicos.</p> <p>Em cada sonho revelam-se os temas da coragem e da vitória sobre uma ameaça.</p>
Sessão 7	<p>Vivências de coragem e medo</p> <p>Individualmente os alunos falam sobre as suas vivências de coragem e de medo e produzem uma resposta dramatizada.</p>	<p>É dado o lugar da palavra decidiu-se aqui ensaiar e podem posicionar-se como a menina, ou como Rei.</p> <p>Representar a partir de uma vivência sua já experimentada.</p>
Sessão 8	<p>A conquista do centro</p> <p>Nesta aula os alunos realizam um jogo em grupos de dois pares de cada vez. Com os olhos vendados, procuram familiarizar-se com a voz dos seus pares; após serem separados, tentam identificar a voz que os leva sozinhos até ao centro do círculo onde está o par que o comanda. O que chegar primeiro ao centro, conquista o centro e celebra com o seu par.</p>	<p>O objetivo deste jogo é o de aprofundar o nível emocional do grupo. E porque se trata de um jogo em que entra a coragem o encontro, e a vitória, ele causou um forte efeito emocional nos alunos.</p>
Sessão 9	<p>Passaram 100 anos!</p> <p>Faço a introdução de nova fase dos jogos de improvisação que até aí se situava na estrutura temporal do</p>	<p>Nesta tarefa os papéis são atribuídos a um pequeno grupo de alunos, enquanto os outros</p>

	<p>acontecimento histórico – incêndio. Assim anuncio que passaram 100 anos que a menina tinha regressado à Cerca. A Cerca está queimada e quer saber mais sobre o regresso dos animais.</p> <p>Fora de cena, usando princípios de teatro os alunos negociam a abertura da cena entre o Monge de Tibães e a Xili.</p> <p>Dois voluntários apresentam-se e inicia a cena. A Xili pergunta: “ Como é que a Cerca voltou a ter animais?”.</p> <p>O resto da cena é improvisada, com a contribuição dos outros membros do grupo.</p>	<p>funcionam como diretores corresponsáveis pela estrutura de cena.</p> <p>O recurso aos princípios das técnicas teatrais de plabacktheatre favorece a reflexão sobre as respostas possíveis, os comportamentos e as atitudes tomadas na situação encenada.</p>
Sessão 10	<p>Diálogos refletidos</p> <p>Em grupos de cinco, os alunos, produzem, cada um, uma frase para formar o diálogo entre o monge e a menina. Os diálogos só podem ser lidos após todos terminarem de escrever as suas frases.</p>	<p>Esta maneira de produzir um pequeno texto gerou um vínculo e aumentou o contributo dos alunos para a progressão dos sentidos da ação.</p>
Sessão 11	<p>Troca de frases</p> <p>Os grupos trocam os seus textos de seis frases e escolhem elementos para as representar, dirigindo-os no processo. Há uma longa interação entre o monge e a menina ao longo das várias cenas.</p>	<p>Aqui, os alunos trabalham tecnicamente na tentativa de levar o texto a apresentação de uma forma sequencial e clara. Embora o trabalho seja cooperativo, só os alunos escolhidos têm oportunidade de entrar nos papéis criando uma sequência de cenas. Nesta fase efetuam-se o mínimo de mudanças possíveis.</p>
Sessão 12	<p>Som e gesto para uma dança</p> <p>Nesta aula a professora encaixa mais um salto temporal. Na narração da etapa, ela informa que já se passaram muitos anos desde a etapa do acontecimento histórico. Uma floresta renovada é o que o Mosteiro tem. Assim os dois grupos criam uma dança com o som e gesto para a palavra ADEUS (do método <i>Jean –qui-rit</i>)</p> <p>Mesmo que de forma simplificada alguns elementos expressam palavras por gestos que aprenderam pelo método. Um grupo apresenta a sua dança ao outro.</p>	<p>A atividade constitui uma reflexão sobre o processo do drama vivenciado – uma espécie de resumo reflexivo.</p> <p>A distribuição dos papéis ficou definitivamente fixada.</p>
Sessão 13	<p>Segredar as falas</p> <p>Para a atividade seguinte convida voluntários que se tenham ligado profundamente no papel de Xili. Apresentam-se quatro voluntárias que se vão sentar nos</p>	<p>Para os voluntários o papel dos animais, é uma tarefa muito cansativa do ponto de vista criativo. Percebo que os alunos</p>

	quatro cantos da sala com os olhos fechados. Eles são informados de que podem sair do personagem a qualquer momento. Os outros andam à sua volta segredando falas inventadas da menina com os animais. Elas repetem as falas com os olhos fechados.	precisam de um tempo para reflexão a fim de lidarem com a proposta sem quebras de ritmo.
Sessão 14	<p>Montagem das cenas finais</p> <p>Como tarefa final, cada aluno escolhe um dos finais das histórias escritas anteriormente (não podem escolher os suas próprias) e selecionam uma palavra ou uma frase que gostem mais. Sem escolha prévia o grupo monta uma nova parte das cenas finais a partir destes excertos.</p>	A nova parte das cenas finais constitui mais um processo de reflexão sobre os eventos da história criada e o texto do processo dramático criado pelos alunos em cena.

Figura 14: O processo dramático da montagem do espetáculo

Os momentos de iniciar e de terminar as sessões, são ricos em informações: dão a oportunidade de perceber como os alunos a viveram. A segurança e a estabilidade que o adulto pode transmitir, cria oportunidades de exprimirem os seus desejos e interesses sobre a continuidade ou não da linha de trabalho.

“Uma vez que uma parte das estratégias se desenrolou sobre certos aspetos em grande grupo (e.g., a gestão do espaço e os rituais de formação do círculo sentados no início e fim da aula), fui notando a apropriação pelos alunos destes rituais de gestão do tempo e o progressivo à-vontade na sua participação. Torna-se cada vez mais importante acompanhar as necessidades de equilíbrio dos tempos de agitação e de retorno à calma dos alunos, permitindo perceber melhor os ritmos de cada um e do grupo.” (DC/S..)

Como nas aulas de “Dramática”, no início e fase de aquecimento dada pelos jogos exploratórios, cada um é livre de escolher os riscos que quer correr face à exploração, em que o trabalho nesta fase é de ordem mais livre e individual. Quando o aluno se coloca “na situação”, tenho oportunidade de o observar enquanto vive uma experiência nova. É possível, portanto, perceber as suas reações em relação às propostas da sessão, (e.g. como reage à proposta de fazer qualquer coisa com determinado tipo de material). Por outro lado, em momentos de improvisação, verifica-se como entraram em contacto com os materiais, qual o vínculo que estabeleceram, se existiu aumento da sua capacidade de concentração e como se manifesta as ideias no grupo. Estes, são

exemplos do conhecimento que se vai adquirindo sobre cada aluno, através deste tipo de trabalho.

A novidade da situação das sessões de Drama em tempo de AEC, foi uma condição de apelo a todas as suas potencialidades, apercebo-me tanto da forma como cada um coloca em ação a sua maneira de se relacionar, como do modo como as coloca ao serviço da proposta ou até mesmo se chega a invertê-la.

“o *João* no trabalho de improvisação em grupo sobre as viagens disse-me que queria ir antes numa viagem ao fundo do mar (situação que eu não tinha considerado antes) a qual o grupo acedeu e improvisou convocando cada um as suas experiências anteriores (...) *eu, no quintal da minha avó, ouço os grilos à noite, eu posso fazer de grilo, não posso?* (...) isto passou-se na improvisação sobre a floresta assustadora da aula da história a Casinha de Chocolate. (registo de DC/S6)

Uma oportunidade fundamental para o conhecimento das capacidades de resposta criativa do aluno é o tempo que vai do primeiro olhar ao toque no material: “*Deolinda* ao escolher a cor do pedaço de tecido para fazer a sua capa de feiticeira- afirmou que queria o roxo no exercício de improvisação sobre a história da casinha de chocolate.” (DC/S5) .

Noutra situação, dá-se o exemplo do tempo da inércia à decisão de mover o corpo, já que esse tempo de pausa – ousamos dizer – de inspiração – é condição fundamental ao exercício da criatividade.

“*Diogo*, parado durante um tempo, inicia depois a correr, dizendo que era o vento forte. (DC/S15)

A criança usa os recursos postos à disposição para se exprimir e, sendo essa uma construção própria – o seu “discurso próprio”. A imaginação, a apresentação torna-se mais ou menos rica, mais ou menos satisfatória. Pode haver conflitos e resolução de conflitos no grupo, mudança de zona de conflito, ou simplesmente mudança de grupo, a maior parte das vezes, pedida por eles.

“A decisão de partir para a elaboração da história coletiva teve por base na compreensão do interesse a partir dos comentários no fim da aula em que se contou a história da “*Li-chi e a serpente Slayer*”. No final da aula, os comentários surgiram. A vontade de conhecer com antecipação o que se fará ...a seguir também surge a questão da Mariana :“*professora, podemos ir outra vez ao Mosteiro?* (DC/7/4/2008)”

O interesse pelas suas ideias, pela forma como as exprimem e pelas iniciativas tomadas é para eles uma segurança, é um suporte para se arriscarem a encontrar novos caminhos de expressão.

Basicamente reflete-se a partir da capacidade de observar, mas não é só a partir da observação que se obtiveram dados para conduzir a ação. Os comentários que eles faziam no início das aulas são fundamentais, as experiências que aconteceram no recreio e cujo impacto, muitas vezes, a aula sofre, no seu início.

Foi, portanto, muito importante para mim, a escuta ativa aos seus comentários para a decisão de vir a dar, ou não, sequência aos temas abordados anteriormente.

Respondi-lhe que não poderia dar uma resposta definitiva nesse dia, que essa decisão dependia de muitas coisas que teriam que ser primeiro conversadas entre todos, e com os professores.

“Embora a palavra e o diálogo sejam muito importantes na relação professor-aluno, senti que as minhas intervenções deviam ser curtas para adequar os meios aos objetivos pretendidos dentro do tempo reduzido das sessões”.(DCS6)

A aceitação de todas as produções que se desenrolam nos momentos de improvisação é uma característica a implementar por norma, por ser importante encorajar cada criança a pôr à prova a sua capacidade de interpretar a proposta e de passar da ideia à ação. [embora algumas vezes outra criança levante a dúvida se será isso o pretendido] “(...) *professora, mas a Júlia não estava a fazer como tu pediste!(...)*”(DC/S5)

Compreender o sentido da sua ação e justificar perante o grupo a possibilidade de isso ser possível acontecer, tornou-se, por vezes, necessário. O momento de avaliação final o que é dedicado à reflexão e comentários, serve para observar a capacidade de cada um tomar a palavra, de se exprimir através de pensamentos ou sentimentos e também verificar a sua capacidade de tolerância face a outro.: “*Ufa! Ele é sempre assim professora, está sempre a estragar o trabalho dos outros! (DC/S7);* ou face ao grupo: *...professora, quero mudar de grupo! Eles não me deixam fazer nada !!*) e atitudes de impaciência face à timidez: *(...) Va lá! Despacha-te! Senão daqui a nada, não temos tempo!*).

A capacidade de participar na discussão em grupo, de ir buscar argumentos e de aproveitar alguma coisa da experiência com os outros, está diretamente ligada aos objetivos da Expressão Dramática/Teatro bem como das competências de oralidade e discurso. Todavia, até este ponto da narrativa, central tem sido o que se pode observar e compreender refletindo.

A maior parte dos momentos de afeto vem das próprias dinâmicas da sessão. Por isso, para começar a trabalhar, tem-se que contar com um período de rotura com o recreio e com as inquietações anteriores ao tempo da sessão.

Para isso, foi muito importante iniciar-se com o lugar da palavra, seguido do aquecimento com os jogos exploratórios para colocar corpo e voz no ponto de dar as melhores respostas às propostas de improvisação que se seguiam.

Reconheceu-se ter colocado em mistura, o que se pode sentir, visto que as próprias emoções vividas são também matéria de reflexão e substância para entender o comportamento do aluno e as suas reações afetivas, bastante evidentes e importantes nestas idades.

A atenção deles foi bastante atraída e dirigida para as relações que cada aluno estabelecia com os objetos e os materiais, para as respostas às propostas dadas e para as suas produções. Para além de se conseguir captar o impacto afetivo que as intervenções de cada grupo produz nos restantes elementos.

Sem dúvida que a observação das produções dos alunos individualmente e em grupo é das emoções mais fortes que se pode sentir. (DC/S7)

8. A Mediação no processo global de criação do espetáculo

Como processo de apoio para levar as crianças a entrar mais profundamente em personagem, após a escrita do texto, foi feita outra visita ao Mosteiro. Desta vez, preparando as perguntas (que queriam fazer aos profissionais) sobre o que queriam saber:

O que havia na Cerca? Animais? E plantas?

Como é que os monges tratavam de tudo?

E existem as mesmas plantas e os mesmos animais de antigamente?

Podemos fazer aqui o nosso *Teatro*?

Durante o trabalho preparatório na escola, nas sessões de *Dramática*, os alunos exploraram estes assuntos. Neste contexto, iam sendo definidos os pontos de partida para a apresentação da história, quer com os alunos quer com todos os profissionais envolvidos. Do ponto de vista organizacional foi necessário concretizar assuntos e dividir tarefas, a saber:

- Aprovação da apresentação pública pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento;
- Obtenção da permissão por parte da Diretora do Museu para o uso do espaço para a realização;
- Regularização dos encontros entre professoras e monitores;
- Comunicação aos outros professores e Escolas do Agrupamento, divulgação e auscultação do interesse em assistir;
- Marcação do dia de acordo com as marcações calendarizadas de visitas de outras escolas ao museu;
- Número de ensaios e o papel de cada adulto da equipa;
- Obtenção da permissão por parte dos pais para a deslocação ao museu e o seu envolvimento na confeção de alguns figurinos.

Por outro lado, após as decisões tomadas de fazer o espetáculo no Mosteiro, foi necessário operacionalizar as comunicações entre todos os elementos participantes:

- Decisão de fazer no espaço interior -uma sala, ou no espaço exterior.
- Decisão dos elementos cénicos a usar e necessidade de equipamento de luz e som (Museu);
- Realização os figurinos (apoio já antes manifestado pela professora de AEC-Expressão Plástica e com a Associação de Pais);
- Transporte dos adereços cénicos feitos pelas crianças para o museu;
- Ensaio geral – horários e condições dos espaços;
- Preparação do lanche convívio com a Associação de Pais.

- **Cenários, figurinos e adereços**

Depois da terceira semana em sessões de improvisação, as crianças escolheram a maior parte dos espaços cénicos e organizou-se o espaço “palco” no salão Polivalente da escola. Era preciso colocar os cenários nestes espaços. A professora de Expressão

Plástica participou, por vontade própria na sua realização, com a turma durante os seus tempos de aula de AEC. Durante o período das aulas, as crianças trabalharam com as duas professoras, em pequenos grupos, no espaço amplo da sala Polivalente.

Os alunos não estavam habituados a um espaço cenografado com os vários elementos, por isso, era preciso escolher os elementos para "marcar" um qualquer espaço. Foram precisos ensaios extra.

Alguns alunos perguntaram se podiam praticar o seu papel fora da sala de aula, argumentando que os pais ajudavam em casa, denotando alguma preocupação sobre a memorização do texto.

“Para facilitar o movimento de cena foi importante situar, algumas cenas e criar o equivalente ao *jogo de atores* no espaço cénico. Este foi feito através de marcas no chão. Por exemplo, o monge e a Xili dormiam no sítio marcado com uma pequena cruz; o piquenique fazia-se num outro sítio destinado a esse efeito. Estes processos “ajudam os alunos a não se esconderem uns aos outros, o que está a acontecer muitas vezes” (DC/S28)

Delimitou-se assim quatro espaços cénicos contíguos na sala Polivalente para a apresentação na escola. A primeira que serviria de preparação. Foi ainda estabelecido que no museu seriam os mesmos quatro espaços cénicos com os respetivos elementos em cada espaço.

- A Cerca com a floresta ardida;
- A Viagem pelos caminhos;
- No alto da Serra Amarela;
- O regresso à Cerca.

“Discutiu-se em conjunto: “*Que cenários vamos pintar para estas cenas?*”

Desenharam em primeiro lugar com a professora *Maria* depois comigo pintaram a aguarela, em folhas A4: “*...representem os lugares da viagem, como os imaginam!*” (DC/A24).

A floresta da Cerca foi representada com as árvores ardidas por canas de bambu forradas de papel pintado de preto e postas em pé em cima de uma base feita de barro;

Os caminhos foram marcados por panos castanhos e verdes no chão. O rio Cávado, que era importante ser atravessado na história, foi preciso pôr em evidência e as crianças queriam poder entrar no rio.um grande plástico

pintado. Dois suportes de madeira foram pintados com árvores e montanhas de cada lado, imitavam a paisagem e serviram de “Asas de palco”.

Pelo meio destes, entravam e saíam as personagens.

No alto da Serra Amarela foi o mais difícil de representar: “*tem que ser um lugar mais alto! disse o António*” (DC/S20).

A solução encontrada na escola foi um conjunto de mesas para onde subiam.

“ com as mesas, foi o delírio... e muito tempo de jogo repetido..... para explorar o facto de subir e descer da mesa. Era preciso acautelar a segurança das crianças, para tal colocou-se borrachas nos pés da mesa e combinou-se que estaria sempre um adulto a ajudar.

Para o final, de regresso à Cerca as árvores seriam feitas com estruturas de guarda-chuva que se abriam quando o furacão trazia os animais de volta a Cerca. Os figurinos, a maquilhagem, a luz e a música constituíram o complemento da apresentação a que todos chamaram “*O teatro*”. (DC/S24)

9. Os processos, as dinâmicas e as estratégias na fase de desenvolvimento

Os monitores do Museu, concretizando uma intenção já enunciada num projeto de programa do museu chamado: “ a escola vai ao museu e o museu vai à escola” levaria uma peça como um “banco de ensaio” para testar a sua capacidade de atuar perante uma turma na escola, como *performers*, e não só como manipuladores de marionetas no museu.

Os três monitores do Mosteiro elaboraram a peça “O Natal dos Monges” para abordarem o tema “ tradições de Natal em Tibães, no século XVIII. Era suposto passar a mensagem histórica de uma forma diferente, pela representação dos modos de vida dos monges na época através de um diálogo entre um Monge e um “Moço”.

O desejo de apresentar uma peça de teatro na escola, por parte dos profissionais do Mosteiro, foi a primeira vontade expressa e a ser levada à prática. A decisão da apresentação da peça de teatro na escola satisfaria a necessidade de uma maior concretização por parte de todos e ao mesmo tempo, constituiria uma forma de disseminação do museu de uma forma diferente, entrando fisicamente na escola, através dos monitores.

“Considero este um elemento transformador das ações que até aqui tinham sido pensadas, mas ainda não realizadas. “ (...) Adaptaram o texto histórico, fizeram um texto dramático e realizaram ensaios convocando a minha presença. Talvez esta trouxesse confiança. A

apresentação aconteceu na sala Polivalente dia 4 de Dezembro, terça-feira, e as 4 turmas da escola EB1 do Carrascal assistiram, manifestando muito entusiasmo” (DC/S12).

Numa fase de desenvolvimento foi feita uma avaliação pelas crianças de forma a fixar definitivamente a escolha das personagens e a projeção dos figurinos em desenho. Esta teve como objetivos:

- Vínculo com a personagem através do desenho e da projeção de figurinos;
- Percecionar o significado do que é fazer teatro;
- Avaliar a importância da apresentação aos seus pares, na escola.

Para isso foram colocadas algumas questões num primeiro momento (respostas estas redigidas no mesmo documento onde foram feitas as ilustrações dos figurinos e foram apelidadas respostas ilustradas). Os objetivos foram:

- Averiguar as respostas aos estímulos;
- Identificar impactos do espetáculo no Mosteiro;
- Verificar se houve compreensão da linguagem teatral;

- Avaliar a representação da auto-imagem de cada um.
- Percecionar as competências adquiridas e sua progressão;

Questões para as respostas ilustradas dos alunos:

- Qual foi a personagem que escolheste e desenha como se veste?
- que é para ti fazer teatro?
- que achaste do Teatro feito na escola?

Durante as três primeiras semanas, os alunos puderam experimentar os diferentes papéis e depois sabiam aquele ou aqueles que gostariam de representar. O grupo tinha, além disso, uma boa ideia das possibilidades de representação de cada um. No entanto, a distribuição dos papéis desenrolou-se com alguns conflitos. Por isso, foi preciso discutir em conjunto e o grupo decidir a distribuição fixa até ser satisfatória para todos.

Por exemplo, algumas crianças exigem, às vezes, muita atenção da parte do professor nestas situações. Mas existem outras que têm problemas de linguagem ou de expressão porque não dominam ainda suficientemente a língua ou ainda outras com

problemas de hiperatividade. Para esta apresentação, constatou-se que o conhecimento que a professora titular possui sobre cada aluno, é precioso.

Vários alunos, queriam desempenhar o mesmo papel e foi também em grupo que se decidiu, por exemplo, haver dois monges e duas Xilis.

Tal como ficou exposto em toda a descrição das etapas anteriores do projeto, as várias ações conduziram à construção do espetáculo “*A viagem dos animais da Cerca*” que a seguir se documenta através do Texto dramático, escrito na íntegra⁵⁰

10. O texto final “ A Viagem dos animais da Cerca”

Era uma vez...dois monges tão amigos como duas árvores. Um tinha decidido viver no Mosteiro de Santiago e outro no Mosteiro de Tibães.

O sol já tinha acordado muito alegre e bem-disposto com os seus lençóis vermelhos, enquanto q os ribeiros, seguiam o seu movimento. Quando o Monge Gonçalo chegou ao Mosteiro de Tibães, puxou a sineta e o Monge Afonso foi abrir.

Os dois amigos monges abraçaram-se.

Monge Gonçalo - Então como está frei Afonso? Como está a sua botica?

Monge Afonso - Olhe, nada bem querido amigo. Com o fogo que aqui andou, todas as ervas medicinais desapareceram e agora já não posso fazer os meus remédios. O frei Alfredo está cheio de reumatismo na perna... e não já tenho arnica... para fazer o óleo de massagem que é a única coisa que o faz andar. Olhe frei Gonçalo, mas não foram só as plantas que desapareceram, os animais também desapareceram da Cerca e sabes como são importantes os animais...não sabemos para onde foram...é muito triste...

Monge - Sim, eu estou aqui para o ajudar a resolver o problema. Mas vamos até lá ver os efeitos do fogo e como está a Cerca.

Muda o cenário para a floresta.

Narrador – Os dois um bocado tristes e preocupados lá foram até à Cerca. No caminho aparece uma menina.

Xili - Bom dia.

Monge - Bom dia! Disse o monge. Que fazes tu aqui?

Xili - É a primeira vez que visito o Mosteiro, mas reparei que algumas árvores estão pretas. O que será que se passou?

⁵⁰ Ilustra-se a apresentação no Mosteiro á comunidade, com fotografias de algumas cenas no Anexo...

Monge Afonso: Os campos estavam cheios de palhas já apanhadas, quando veio o fogo e o vento e tudo começou a arder. Os animais desapareceram assim que começaram a ver aquele fogo ...foi assustador... O fogo começou a destruir tudo. Tivemos que fugir e outros irmãos ficaram a deitar água.

Mas ...não sabemos onde estão os animais...

Entra o fogo e o vento e fazem uma dança de tocar em tudo. O vento vai dizer um segredo à Xili.

Xili - Já sei para onde foram. O vento contou-me . Eles estão na Serra Amarela, direção Norte e disse-me para seguir a Estrela Polar...

Narrador - E a Xili lá foi andando até que pensou que estava perdida e era quase de noite. Viu uma coruja na árvore.

Xili - Desculpe senhora coruja das Torres sabe dizer se vou na boa direção para chegar à Serra Amarela?

Coruja - Vai para o norte, passas o rio Cávado e estás no caminho da Serra Amarela. A Xili encontra outros animais a quem vai perguntando. O Monge acompanha a Xili e vai conversando.

Xili - Temos de ir procurar água.

Monge - Porquê? Tens sede?

Xili - Para me lavar deste pó do caminho e para beber. Olha, está ali uma fonte, mas não tem água. Está seca.

Xili - Senhora fonte.... senhora fonte.... Porque está seca?

Fonte - O verão foi muito quente, mas vou puxar um fio de água lá do fundo da terra, para ti.

Sai a água a correr. Xili corre atrás da água, bebe e lava-se. Ela e o monge sentam-se e comem o pão que trazem. Preparavam-se para seguir viagem quando ouviram um gemido.

Xili- Que é isto?

Monge - Não sei, mas podemos ir ver.

Junto a uma árvore estava deitado um cavalo, muito quietinho.

Xili - Foste tu quem gemeu?

Cavalo - Sim, fui eu. Estou aqui há tanto tempo ...e ninguém me ouvia ou vinha ajudar... tenho uma pata ferida e não posso andar.

Monge - Eu vou ajudar-te, vou já tratar disso.

E o monge olhou em volta, apanhou algumas ervas e fez um penso que pôs sobre a ferida do cavalo e ligou tudo.

Monge - Pronto! Agora vais ficar bom.

Cavalo - Obrigada Monge, que grande alívio. Se vocês não tivessem passado eu ficava aqui para sempre. Mas onde vão?

Xili - Vamos a caminho da Serra Amarela procurar os animais da Cerca.

Cavalo - Mas por que motivo os animais da Cerca, foram para a Serra Amarela?

Monge - É que, no mês da folha, houve um fogo por causa das palhas dos campos e eles desapareceram. Temos que os encontrar e dizer-lhes que fazem muita falta.

Cavalo - Posso ir convosco? Assim talvez encontre a minha família. Sinto tanto a falta dela!

Narrador - E os três atravessaram a floresta seguindo sempre pela estrada para norte na direção da Serra Amarela. O Monge e a Xili tiveram sorte em encontrar o cavalo; pois, quando passaram pelo ribeiro, montaram no cavalo e depressa estavam do outro lado. Foram andando, andando e a certa altura a Xili meteu o pé num buraco e caiu. O Monge correu para ajudá-la e lá de dentro ouviu-se uma voz.

Coelhinho - Ei! Quem quer entrar na minha toca? Já não me chegava a cabra-cabrez que ainda ontem aqui entrou...

Xili - Oh! Coelhinho desculpa, ia tão distraída que nem vi o buraco. Eu não...

Coelhinho - Pois, pois. Já nem consigo sair de casa para ir buscar couves para fazer um caldinho que logo vem alguém que se quer meter cá dentro... Quem me valeu foi a formiga rabiga que salta sempre em cima e lhe furou a barriga...tu também vais ficar com a barriga furada... não dizes nada? Estás aí pasmada a olhar para mim...

Xili - ... Desculpa...

Coelhinho - Está bem, estás desculpada! Mas tens que aprender a andar na natureza e...e...em silêncio. Estas meninas que não olham por onde andam, andam sempre com a cabeça na lua... e não olham para onde pisam... Ainda pisas uma cobra rasteira e depois é que vão ser elas!

De repente ouve-se um barulho ensurdecedor.

Xili - Que som é este? Parece um avião supersónico...

Entra o Zangão muito zangado.

Xili - Ai, ai! Cuidado que vem aí o zangão... e está zangado! Quando está zangado, faz
zzzzzz, zzzzzzzzzzzz, zzzzzzzz!

E imita o zangão.

Zangão - ZZZZZZZZZZZ! Cuidado! Que eu quando estou zangado, vou a voar muito mais rápido!

E corre às voltas, muito rápido.

Xili - Ora bem, Zangão, se voas assim tão rápido podias ir à nossa frente, na direção da Serra Amarela e podias avisar-nos quando visses os animais da Cerca. Eles devem estar todos juntos e perdidos..

Zangão - Está bem! Vou ajudar-vos a descobrir os animais!

Narrador - E o zangão voou rápido.

Xili - Vamos continuar a nossa viagem, Frei Afonso, e vamos esperar até que o zangão descubra os animais e nos avise.

Monge - Vamos então, que já se vai fazer noite e ainda temos muito que andar.

Aparece o sol a dançar, desta vez, com os seus lençóis roxos porque eram horas de se pôr ...

Xili - (andando muito cansada)... Ai. Frei Afonso, já não aguento mais... e está mesmo a ficar escuro... Oh! (abre muito os olhos). Estou a ver ali à frente um campo de linho a dançar com o vento... e está cheio de luzinhas a brilhar... vamos até lá que eu tenho muito medo do escuro e assim posso dormir ali descansada..

Acho que é um campo cheio de estrelas... aquilo que se vê...Oh eu queria tanto ter uma estrela sempre ao pé de mim...

Monge- Não são estrelas Xili...não podem ser estrelas no campo.... aquelas luzinhas a mexer são pirilampos, agora nesta altura do ano eles aparecem nas noites de muito calor e brilham para chamar as fêmeas. Brilham tanto que até parecem estrelas... mas tu queres uma estrela só para ti? Ninguém pode ter estrelas! Vamos mas é andar até aquele campo de linho e dormiremos lá, ali também tem um carvalho... debaixo daquele carvalho.

De repente ouve-se de novo o som de uma coruja.

Monge- Olha, ali na torre da capela está a Coruja a piar...é hora de dormir.

Narrador - Quando chegaram, ao campo de linho, viram que havia um lindo pomar ao lado e comeram muitas cerejas deliciosas e os pêssegos que tinham apanhado. Depois, olharam o céu para descobrir a estrela Polar.

Xili - Por favor, linda estrelinha, vem para o pé de mim!

Estrela Polar - Eu não posso sair daqui senão os homens perdem o Norte e já não sabem para onde ir...mas vou enviar-te uma luz para te acompanhar esta noite.

Aparece o Pirilampo a voar , a brilhar com 1 lanterna.

Pirilampo - Eu não sou uma estrela, sou um pirilampo, mas posso ficar aqui ao pé de ti e contar uma história até tu adormeceres.

O pirilampo senta-se ao lado da Xi-li.

Xili - Vais fazer isso? É que todas as noites o meu pai me lê uma história para eu adormecer e eu fico muito feliz! Já tenho tantas saudades de casa!

Monge - Vá lá, Xili. Deita-te aqui em cima da minha capa. Em breve, chegaremos à Serra Amarela e encontraremos os animais... Temos que os trazer de volta à Cerca e dizer que o fogo já passou, que a floresta está a recuperar e que já podem voltar.

Pirilampo - Era uma vez...

E adormecem os dois.

Desligam-se todas as luzes.

Narrador - Na manhã seguinte, o monge e Xili acordaram com o sol a dançar e som de um cuco e de um pica-pau.

Xili - Que som é este?E este?

Ouvem-se os sons.

Monge - Este é o cuco. Este é o pica-pau. Na Cerca de Tibães também havia alguns. Será que este é o cuco da Cerca?

Aproximam-se devagar da árvore onde está o pica-pau)

Xili –Olá! És daqui, deste lugar?

Pica-pau - Bom dia! Quem são vocês? A minha mãe diz-me sempre para não falar com desconhecidos... mas se me disserem bom dia e se se apresentarem já não são desconhecidos.

Xili - Bom dia! Eu sou a Xili e este é o frei Afonso do Mosteiro de Tibães. E tu de onde és?

Pica-pau - Eu nasci numa floresta não muito longe, mas que ardeu com um fogo enorme que queimou a árvore onde eu vivia e as outras todas.

Agora mudei-me para aqui e estou a tentar gostar deste lugar, porque também tem campos de linho... ai! Mas tenho tantas saudades dos meus amigos... a joaninha das sete pintas... o tritão laranja... O esquilo vermelhinho que morava mesmo ao meu lado...

Xili - Então tu ...tu és um dos animais que estamos à procura...

Monge - Os outros não devem estar longe...Mas olha ali Xili... ali no campo, as flores de linho já abriram... Que espetáculo lindo! Azul como nenhum outro azul... e só duram

uma manhã. Temos sorte de poder vê-las. Esta paisagem é lindíssima e tudo isto é extraordinário!

De repente ouve-se um zzzzzzz do zangão Zangado.

Zangão - Rápido, venham rápido! Descobri os animais da Cerca no cimo da Serra Amarela e parecem que não sabem como sair dali... Parece que se perderam e chegaram a um ponto de onde não podem sair... Os tritões já estão quase sem se poderem mexer, porque não têm água...

Xili - Vamos rápido! E vamos ao rio encher a nossa cabaça com água para poder molhar a pele dos tritões, coitadinhos... com este calor.

Monge - Espera Xili, mas para podermos chegar mais depressa deveríamos atravessar o rio Cávado. Tens coragem de nadar?

Xili - Mas eu não sei nadar... e agora?

Aparece a águia da asa redonda.

Águia de asa redonda - Ei! Vocês aí! Vocês, que estão parados na margem! ... querem, querem passar para a outra margem? Têm que andar uns quilómetros e atravessar a ponte... mais à frente.

Xili - Mas Dona águia, os tritões estão quase a morrer por falta de água. Temos que chegar ao cimo da Serra Amarela o mais depressa possível...

Águia - Uhm! Talvez eu possa ajudar... fazer qualquer coisa... dar-vos uma boleia nas minhas patas. Ora põe-te aí menina! E tu monge, fica aí que eu já cá volto.

Narrador – A Xili encheu-se de coragem porque tinha muito medo das alturas e deixou que a águia agarrasse nela pelo laço do seu vestido e lá foi ela pelos ares. O monge foi a seguir. E, num instante, estavam no cimo do monte mais alto da Serra Amarela, onde se encontravam reunidos os animais da Cerca de Tibães.

Joaninha - Depressa têm que nos tirar daqui, porque os tritões sem água, estão em perigo...

Xili - Não se preocupem. Trouxemos água do rio para eles não morrerem.

Borboleta - Mas essa não está poluída? É que senão, eles ainda ficam doentes...

Monge - Não se preocupem. Eu tenho aqui umas plantas que tratam da poluição das águas, num instante.

Narrador - E o frei Afonso tira do seu saco umas ervas que ao tocarem na água agitaram de tal maneira a água e os ares que foram todos levados pelo vento, como num *Tornado* muito forte, pelo ar e colocados na Cerca de Tibães.

Entram todas as crianças com a música – (são os ventos a dançarem o tornado). Pára a música. Faz-se silêncio e todos ficam parados. Todos olham com espanto para o sítio onde estão. O tritão foge para o lago.

Dizem todos: Estamos em casa! Estamos na Cerca de Tibães!

Monge - Então, missão cumprida... os animais já estão de regresso à Cerca, são e salvos. E tu Xi-li já podes voltar para casa. Os teus pais vão querer saber tudo sobre esta aventura.

Termina com a música e todos a dançar com o *movimento/ gesto do método Jean qui-rit*, dizendo a palavra: ADEUS!

CAPITULO V- AVALIAÇÃO DO PROJETO CULTURAL COEDUCATIVO “HÁ TEATRO”

1. O ponto de vista da investigadora-mediadora

Ao debruçar-me sobre o meu próprio papel no Estudo, este focou-se nos desafios de uma mediação cultural coeducativa. Este desafio prendeu-se com a alternância de ações entre a intervenção do projeto “Há Teatro” e a inclusão da descrição e reflexão sobre os processos e dinâmicas. Como autora, os dilemas vividos foram sobretudo interrogações sobre o meu papel de modo a explicitar as situações específicas com que lidavam os professores e os profissionais da cultura incluindo a participação dos alunos, para trazer à luz o constructo – todos aprendem de todos. Considerou-se e reconheceu-se, para tal, os episódios coeducativos – bem como os aspetos inerentes à sua emergência através da mediação (isto sem resvalar para uma relação de carácter hierárquico em que a palavra da investigadora pudesse valer mais do que a dos seus participantes). Negociou-se, por isso, a organização dos dados e das ações de modo a aprofundar o conhecimento acerca das práticas educativas conjuntas. Igualmente, levantaram-se questões sobre a articulação da reflexão e análise dos registos e testemunhos que permitissem dar voz a todos os participantes.

Houve, também, a preocupação de ter em conta os pressupostos teóricos que estavam na base do modelo criado para o “Há Teatro”, desenvolvendo simultaneamente os procedimentos práticos das observações, reflexões e das notas do Diário de Campo (DC) enunciado como instrumento de recolha de dados: *Histórias do Há Teatro: lugares de escrita nele se escondem segredos da ação*. As bases do “Há Teatro” assentaram nos pilares da educação pela arte, da Expressão Dramática/Teatro, na criatividade, na mediação e na coeducação cultural e procuraram ligar os processos criativos a processos pedagógicos e didáticos que integraram o currículo e os elementos do Património cultural.

No papel de mediadora e tendo em consideração os objetivos do Estudo, houve a constante preocupação de chegar a processos de ação articulada que permitissem integrar a cultura, a arte e os conteúdos curriculares num plano de ação que reunisse os saberes específicos dos profissionais envolvidos e o dos alunos.

O trabalho desenvolvido em Expressão Dramática/Teatro orientou-se segundo várias influências. Por outro lado, uma tendência privilegia a organização do trabalho dramático *per se*, e por outro favorece a estrutura de uma apresentação. Embora esteja de acordo com a importância do processo face o produto considerado artístico, muitas das sessões se definem por terem características interdisciplinares em que se escolhe no início da sessão uma linguagem e se termina com outra. Nesta posição, refletiu-se sobre esta diversidade foi mais necessária no início do ano letivo sendo que estas formas complementares de resposta entre as várias artísticas tornam mais fácil o conhecimento da personalidade do aluno. No entanto, esse produto é um trabalho criativo que exige bastante investimento de preparação para se poder encontrar um estado de equilíbrio entre as várias linguagens. Com o sistema semanal de duas sessões de *Dramática* conjugado com a flexibilidade de horário de trabalho em par pedagógico também duas vezes por semana ao longo do ano, existem mais possibilidades de libertação das reações dos alunos e de transformação da sua atitude frente as situações e as propostas de caractere artístico-expressivo. Incluindo, assim, aqueles alunos que tinham mais dificuldade de expressão corporal, por personalidade mais tímida ou mais inibidos.

Ao longo do desenvolvimento das três etapas do projeto centrou-se a pesquisa do aluno na exploração expressiva para encontrar um universo de significados na sua expressão pessoal.

Esta baseia-se na importância que cada criança tem de aceder a formas de expressão dos seus desejos íntimos. Considerou-se, portanto, de grande importância os meios dramáticos que proporcionam esse acesso e a sua elaboração. A Expressão Dramática/Teatro constituiu desta forma participada, um espaço para a vivência da fantasia e de relação entre a imaginação e a realidade proporcionada. De igual modo, as estratégias de articulação das duas condições de contexto formal e não formal tornaram-se fundamentais uma vez que a intervenção do projeto "Há Teatro" correspondeu às necessidades dos atores. A combinação dos temas e dos conteúdos a tratar e o tipo de jogos exploratórios e dramáticos correspondentes ao nível etário do grupo de alunos, permitiram diferenciar suficientemente os trajetos de articulação e propor opções alternativas às existentes na parceria entre o MSMT e o AEMC, dentro da habitual forma de colaborar. A concretização destas opções foi possível pelo enquadramento e a conjuntura dada pelo contexto específico das AEC. Elas foram pensadas para serem desenvolvidas e realizadas em função dos objetivos do currículo do

primeiro ano e das competências recomendadas para o 1º Ano do 1º CEB para a área da Expressão Dramática/Teatro. Incluíram, também, os elementos do património que despertaram mais curiosidade aos alunos. Estes princípios foram discutidos abertamente na primeira reunião de trabalho conjunto de adesão à participação no projeto em Outubro 2007.

No papel de investigadora-mediadora, a autora dispôs de uma série de possibilidades existentes que articulou em função das possibilidades de ação que se foram abrindo. O resultado foi a conceção de um modelo flexível que articulou uma mediação cultural em coeducação, permitindo uma diversificação dos trajetos a seguir. Deparou-se, igualmente, com múltiplas possibilidades de resposta relacionadas com as particularidades específicas de cada contexto: sala de aula- museu- sessões de Expressão Dramática/Teatro e tempos em par pedagógico. Desde as explorações iniciais até aos diálogos sobre os temas e situações a trabalhar, foi possível explorar com os alunos e com os profissionais da educação e da cultura técnicas e dinâmicas de mediação cultural usando as próprias referências. A ênfase foi muitas vezes colocada na experiência de crescimento pessoal de todos os participantes ou na exploração e descoberta de novas relações a estabelecer.

Por exemplo, na criação do texto em processo colaborativo, identificaram-se situações semelhantes às situações conhecidas ou experienciadas: As situações escolhidas em que os alunos exploraram a sua própria relação com o tema, foram influenciadas pelas histórias tradicionais ou pelo conhecimento dos elementos do património. Isto porque, o vínculo com os dilemas das personagens foi estabelecido. O entendimento pessoal tornou-se uma espécie de “lente” através da qual cada um pode avaliar e compreender as atitudes tomadas, “em personagem.” As ligações que o aluno fez entre a sua experiência pessoal e a das personagens criadas proporcionam um espaço exploratório enriquecedor para a reflexão sobre a passagem da mensagem do Mosteiro

2. O projeto “Há Teatro” como mediação cultural coeducativa

A Expressão Dramática/Teatro, para além de despertado neste grupo de alunos do 1º ano do 1º CEB, a aquisição da linguagem teatral, apoiou a criação de um discurso criativo que constitui esta linguagem composta por gestos, palavras, sons, ações dramáticas, objetos, luz e outros elementos de expressão, despertou o conhecimento do

património cultural e ambiental local. no sentido da organização de uma comunicação-produção teatral para a comunidade.

Para além da expressão dramática, ao utilizar os elementos do teatro, o aluno descodificou a mensagem através do aspeto comunicativo e estético exprimindo o que captou da informação recebida. Neste caso pelos profissionais do Mosteiro, quer pelo teatro que estes levaram à escola quer pela mensagem extraída a partir das visitas ao interior do MSMT e ao seu exterior - A Cerca .

Alguns elementos culturais foram fortemente referidos pelos alunos. Optou-se por desenvolvê-los quer nos tempos letivos com a professora titular quer nas sessões de *Dramática*. Ao produzirem versões exploradoras dos elementos do património que observaram, por exemplo, as carrancas do Coro Alto através do jogo simbólico e de mímica no local, criaram novos signos de linguagem com os seus próprios códigos. Tudo isto ao mesmo tempo que aconteceu a receção de informação, transmitida pelo profissional da cultura, pelo professora e pela mediadora articuladamente.,

Destacam-se os aspetos dos conteúdos, pois não foram somente conteúdos de arte, história, ecologia que foram abordados através da linguagem dramática e teatral, como também as outras componentes dos conteúdos curriculares. Uma mediação cultural plasmada em episódios coeducativos acontecidos em contexto formal e não formal de aprendizagem

3. Aquisição de competências nos vários domínios

A ligação com o currículo teve maior interesse a partir das visitas ao Mosteiro e da visão de vários animais e a observação de perto de alguns, como o caso do tritão verde ou do esquilo. Incorporar o desenho das personagens foi importante por ter provado que aumentou o foco da atenção das crianças na escolha e vínculo com a personagem já nomeada. A questão da anatomia dos animais e o seu aspeto: estes eram necessários à representação plástica. Para tal, existiram tempos destinados à investigação em livros sobre a fauna local feita, em parte, nas aulas com a professora *Maria*. Depois desta atividade de escolha e desenho das personagens foi possível concretizar uma aula conjunta para fazer a escultura de animais a partir de jornal e pasta de papel em conjunto com a professora de Expressão Plástica das AEC. Posteriormente a esta atividade, pôde ser estimulado o pensamento sobre os adereços cénicos mais importantes para o reconhecimento pelo público, dos animais que se apresentariam. Por

fim, a preparação do espetáculo para apresentar à comunidade no museu, permitiu aumentar o grau de envolvimento dos professores e dos profissionais da cultura, entre si, a nível organizacional. Assim, em reunião, decidiu-se a viabilidade da sua participação na ajuda técnica e nos momentos antecedentes ao espetáculo para apoiar a vestir e também apoio na maquilhagem. Decidiu-se, igualmente, ser importante ficar uma pessoa na música (Marta) outra nas luzes (Joaquim) e outra na ajuda á entradas e saídas das crianças em cena (Teresa).

4. O perfil do mediador cultural coeducativo

Desta forma, assumindo a dupla função de investigadora-mediadora (e por vezes *de personagem*), alternou-se propostas e indicações numa atitude pedagógica, com desafios numa atitude artística e de cariz estético. Para além desta posição, o mediador cultural coeducativo colocou-se ainda num *terceiro lugar*, transformando o contexto imaginado num espaço teatral onde a busca das ações e das atitudes de todos os participantes foi participada e a sua relação criativa com os temas foi intensificada.

Uma estratégia altamente motivadora que serviu para envolver os alunos foi a escrita da história coletiva e a imaginação e improvisação de propostas com o Drama - processo (*Process drama*), para além de , nas suas visitas, os alunos terem tido uma variedade enorme de experiências nos espaços interior e exterior do Mosteiro. Participaram na simulação de uma viagem ao mesmo tempo que se envolveram em variadas atividades de literacia artística. Cada aluno respondeu ao imaginário sobre uma viagem, trabalhou individualmente, em pequenos e em grande grupo. Depois de a turma ter feito a improvisação houve, uma discussão acerca das ideias dos alunos e das suas interpretações sobre a história. O processo envolveu os alunos em cenas espontâneas, improvisadas, imaginadas e enquadrou os tópicos dos conteúdos curriculares, os objetivos da linguagem dramática e integrou as experiências pessoais dos alunos.

Foi perceptível que a visita ao Mosteiro teve um grande impacto nos alunos, quer através das experiências que possibilitou, quer nas ideias para escrever, encenar e atuar. Por outro lado, o envolvimento pela expressão dramática aumentou a sua compreensão da história, juntou profundidade e dimensão ao enredo, criou personagens que de outra forma não chegariam a atingir. Pelo que, produzir a peça e o texto escrito permitiu aos alunos não só aumentar as suas capacidades básicas, mas também experienciar

entusiasmo e alegria nessa aprendizagem progressiva. As histórias que os alunos ouviram, leram, escreveram e representaram, estimularam as suas perguntas e o desejo de partilhar conhecimentos com os seus pares e com os seus familiares. Eles envolveram-se intensamente nas histórias ouvidas e criadas, impressionaram-se com os acontecimentos históricos da História do Mosteiro que ouviram contar [uma vez, com uma marioneta sentada ao colo] e aumentaram o conhecimento sobre, a natureza e o Mosteiro como Património arquitetónico e cultural. Ou seja, através da história local, integraram Literatura, História e Expressão Dramática/Teatro.

5. O ponto de vista das crianças: respostas ilustradas da 1ª e 2ª fase

Da análise efetuada através das respostas dos alunos ao questionário que foi escrito no quadro da sala de aula e respondido na folha acrescentando o desenho, é possível aferir que a experiência que se mostrou muito significativa: houve evolução não só na escrita, como também na forma de se exprimirem e de transmitirem as suas ideias.

As perguntas foram as seguintes:

Qual o teu nome?

Que personagem fazes ?

Como foi o espetáculo para ti?

O que é o teatro para ti?

Na primeira fase de registo de perguntas orais, as respostas às perguntas, foram simples e diretas, do género Sim/Não, Bom/Divertido, Engraçado/Maravilhoso. É patente uma progressão significativa de frases simples para frases mais elaboradas e desenvolvidas, o aumento do vocabulário, bem como a escrita de forma mais legível e expressiva entre abril do ano 2007/8 e setembro de 2008 (início do ano letivo seguinte).

Respostas ilustradas sobre o conceito de expressão dramática/Teatro 1º fase (abril do ano letivo de 2007/8)

Para as crianças da turma o que é afinal a Expressão Dramática-Teatro? É algo *divertido, maravilhoso e especial. É contar histórias, representar, jogar ao faz-de-conta, sonhar /imaginar e sentir, as personagens.*

A apresentação na escola para os colegas foi considerada por eles como” *O Teatro*”, um momento onde estiveram *todos juntos*. Sendo *muito bom e bonito* e ainda nove alunos responderam que foi *divertido*.

Mostra-se em seguida os desenhos e as respostas

RESPOSTAS ILUSTRADAS -1ª fase

(abril do ano letivo 2007/8)



Nome: Filipe

Personagens: Monge e vento

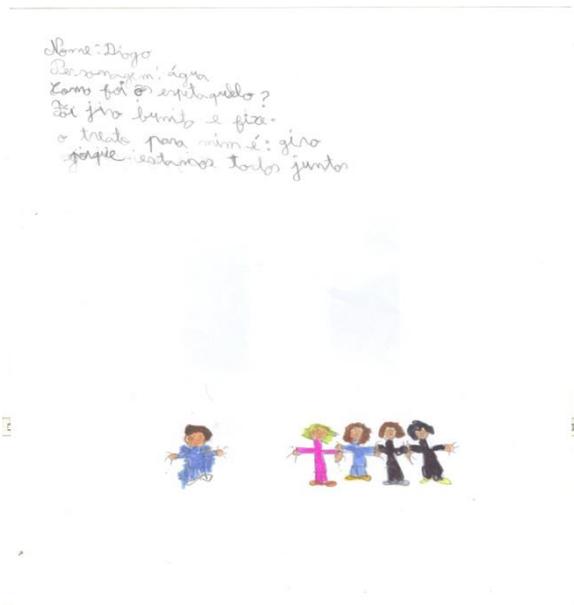
Como foi?

Foi fixe.

O teatro para mim é:

Muito divertido e contamos histórias.

Figura 14: Monge e vento -respostas e desenho de personagem



Nome: Diogo

Personagem: Água

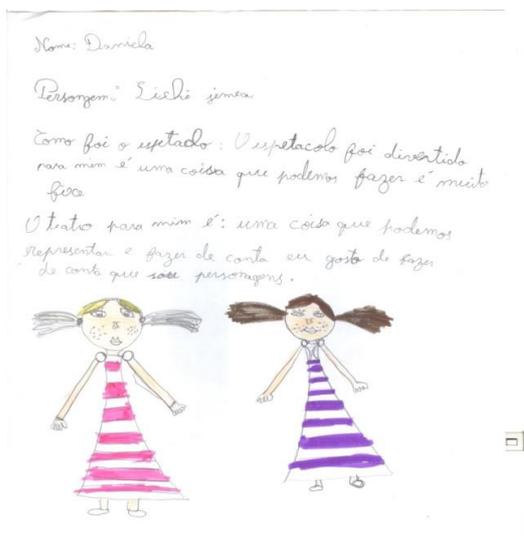
Como foi o espetáculo?

Foi giro, bonito e fixe.

O teatro para mim é:

Giro, porque estamos todos juntos.

Figura 15: Água-respostas e desenho de personagem



Nome: Daniela

Personagem: Lichi-gêmea

Como foi o espetáculo?

O espetáculo foi divertido. Para mim é uma coisa que podemos fazer; é muito fixe.

O teatro para mim é:

Uma coisa que podemos representar e fazer de conta. Eu gosto de fazer de conta que sou personagens.

Figura 16: Lichi-gêmea-respostas e desenho de personagem



Nome: Ruben

Personagem: Esquilo

Como foi?

Foi giro.

O teatro para mim é:

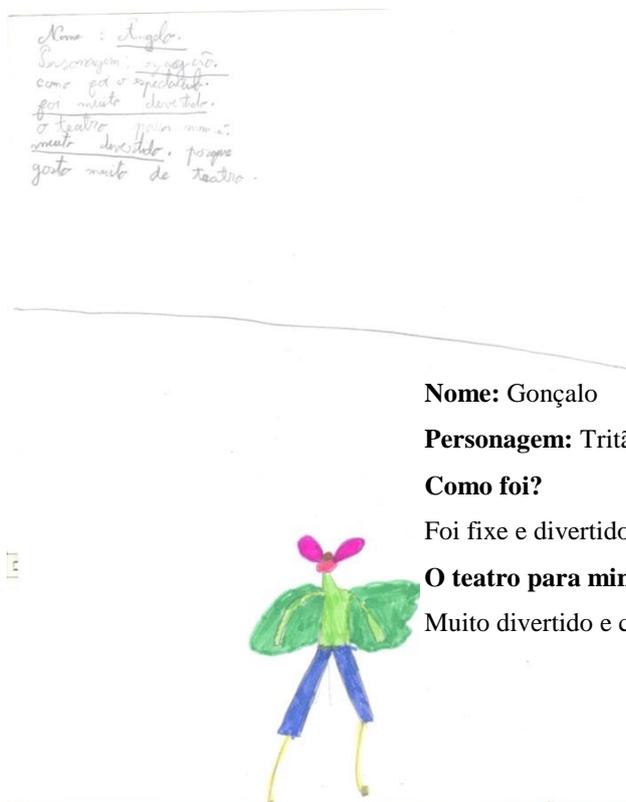
Maravilhoso.

Figura 17: Esquilo-respostas e desenho de personagem



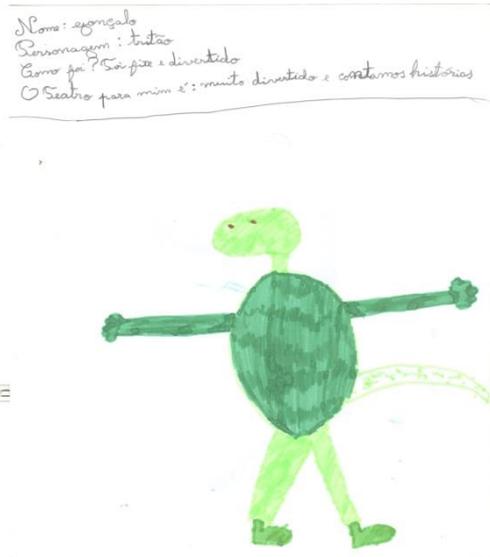
Nome: André
Personagem: Águia real
Como foi?
 Foi fixe e bonito.
O teatro para mim é:
 Bonito.

Figura 18: Águia real-respostas e desenho de personagem



Nome: Gonçalo
Personagem: Tritão
Como foi?
 Foi fixe e divertido.
O teatro para mim é:
 Muito divertido e contamos histórias.

Figura 19: Zangão-respostas e desenho de personagem



Nome: Gonçalo

Personagem: Tritão

Como foi?

Foi fixe e divertido.

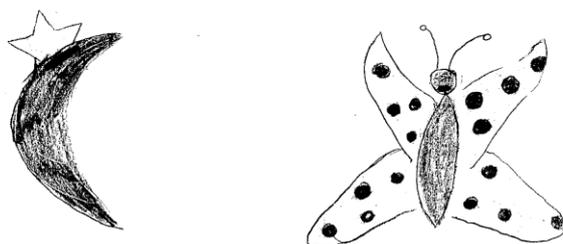
O teatro para mim é:

Muito divertido e contamos histórias.

Figura 20: Tritão- respostas e desenho de personagem

Seguidamente, apresentamos a avaliação de impacto relativo ao espetáculo no Mosteiro e respetiva análise de conteúdo feita como 2ª fase de avaliação em Setembro de 2008, de novo através de respostas escritas e ilustradas dos alunos. A totalidade das respostas encontra-se em anexo por questões de extensão.

- 1- Esta experiência para mim foi muito especial.
- 2- Sim, porque tinhamos muitas coisas que me faziam feliz.
- 3- Eu aprendia a fazer um teatro e a ser actor.
- 4- O teatro foi feito por a todos.
- 5- Senti muitas dificuldades a decorar a minha parte.
- 6- Os professores ajudaram a decorar o texto e as guias a maquilharmos.
- 7- Sim, foi dançar a música da floribela.
- 8- Foi estar com a professora Paula porque ela é muito fixe.



1 - Esta experiência para mim foi muito especial.

2 – Sim, porque tinham os muitas coisas que me faziam feliz.

3 – Eu aprendi a fazer um teatro e a ser Ator.

4 – O teatro foi feito para todos

5 – Senti muitas dificuldades a decorar a minha parte.

6 – Os professores ajudaram-nos a decorar os textos e os guias a maquilhar-nos.

7 – Sim. Foi dançar a música da Floribela.

8 – Foi estar com a professora Paula porque ela é muito fixe.

Figura 21: Aluno 1 respostas e desenho

Respostas ilustradas 2ª Fase (setembro 2008)

No segundo momento de avaliação, estas respostas ilustradas foram dadas no início do ano letivo seguinte 2008 (setembro). Neste momento, foram colocadas oito questões após reflexão oral feita comigo sendo-lhes feita em seguida, a proposta de escrita formal sobre “*o que recordam que viveram no final do ano passado*”.

- **Questionário de avaliação**

- *Ao longo do 1º ano estiveram envolvidos num processo de criação de expressão dramática/teatro no Mosteiro, o que recordas melhor?*

- *Como apreciaste a experiência na escola? E no Mosteiro como ator?*
- *Quais as atividades que mais importantes para ti? Porquê?*
- *O que achas que aprendeste?*
- *Como foi feito todo o trabalho? (A peça, o texto)*
- *Quais as dificuldades que sentiste? Porquê?*
- *Como ajudaram os professores? Como ajudaram os guias do museu?*
- *Já tinhas feito alguma coisa parecida antes?*
- *O que te recordas que poderias ter feito melhor? Porquê?*

As respostas já transmitem um maior “amadurecimento” comparativamente ao primeiro momento (realizada em março após a escolha das personagens e que se referem às aulas de *Dramática* e à primeira apresentação na escola). A experiência de fazer “*o Teatro*” (o espetáculo, chamado por eles “*o Teatro*”) foi, para todas as crianças, considerada muito positiva e *especial*.

Viver o momento no palco, encarnar a personagem e ter a plateia a assistir, foi para a maioria a primeira experiência no *palco* e, por isso, únicos, nos quais, segundo eles, “*se sentiram atores*”.

A experiência na escola foi espetacular,
 sim porque estava à frente de muita gente e porque era o Monge.
 Eu aprendi que não devemos provocar incêndios.
 O trabalho foi feito por nós todos, principalmente a peça e o texto.
 As dificuldades que eu senti foram ensaiar na peça.
 Os professores ajudaram a decorar o texto e os guias a conhecer o mosteiro e a
 que nós vestíamos.
 Não.
 O que eu fiz melhor foi representar no mosteiro.



- 1 – A experiência na escola foi espetacular.
- 2 – Sim, porque estava à frente de muita gente. É porque era o Monge.
- 3 – Eu aprendi que não devemos provocar incêndios.
- 4 – O trabalho foi feito por nós todos e principalmente a peça e o texto.
- 5 – As dificuldades que eu senti foram a ensaiar na peça.
- 6 – Os professores ajudaram a decorar o texto e os guias a conhecer o Mosteiro e o que nós vestíamos.
- 7 – Não.
- 8 – O que eu fiz melhor foi representar no Mosteiro.

Figura 22: Aluno 2 - respostas e desenho

Aprenderam, ainda, a importância de *ajudar os outros* (respostas sobre o que aprenderam com a experiência?) valores inerentes a fazer teatro: *representar e ser ator*; trabalho esse que implicou esforço e dificuldade. Mencionam, também, a oportunidade de elaborar um texto em processo coletivo, composto e representado por eles e ajudado a concretizar por todos (uns manifestam a percepção de que foram as professoras que os ajudaram a fazer o texto, outros que foram eles que ajudaram as professoras a fazer o texto).

Referem, ainda, que o texto criado era “as falas” da sua personagem e que, enquanto “atores”, precisaram de se vestir e pintar a fim de encarnar a personagem, bem como tiveram que “ensaiar muitas vezes”. Estas tarefas também implicaram um trabalho conjunto com a participação e o apoio dos professores e dos profissionais do museu, sendo enunciadas como dificuldades sentidas: *fazer o texto*; *memorizar as falas*; *fazer “O Teatro”*; perder o medo; perceber a realidade do espaço do palco no Mosteiro.

1 - Para mim esta experiência foi a melhor coisa que eu já fiz na vida adorei.
 2 - Sim, eu era o Pica-pau
 3 - Eu aprendi a representar como um ator e a divertir-me com a Professora e os amigos.
 4 - A peça foi em conjunto e o texto também.
 5 - Eu senti dificuldade em decorar o texto e nos ensaios era difícil esperar pela nossa vez com o entusiasmo e a felicidade que tínhamos.
 6 - Os professores ajudaram nos textos e os guias do museu prepararam-nos os cenários que levámos para o palco.
 7 - Não.
 8 - Recordo-me do espetáculo ter sido melhor porque nós treinámos muito para conseguirmos fazer na perfeição.



Figura 23: Aluno 3 respostas e desenho

- 1 – Para mim esta experiência foi a melhor coisa que eu já fiz na vida. Adorei.
- 2 – Sim, eu era o picapau.
- 3 – Eu aprendi a representar como uma atriz e a divertir-me com a Professora e os meus amigos.
- 4 – A peça foi em conjunto e o texto também.
- 5 – Eu senti dificuldade em decorar o texto e nos ensaios era difícil esperar pela nossa vez com o entusiasmo e a felicidade que tínhamos.,
- 6 – Os professores ajudaram nos textos e os guias do museu prepararam-nos os cenários que levámos para o palco.
- 7 – Não.
- 8 – Recordo-me do espetáculo ter sido melhor porque nós treinámos muito para conseguirmos fazer na perfeição.

O espetáculo foi considerado diferente das dinâmicas de aula, “*de dramática*”, em que a base era a improvisação sem repetição, existindo pouco mais do que os panos de cores como adereços. Não havia maquilhagem, nem luzes, nem um público externo ao grupo. Para a maioria dos alunos, esta foi a primeira experiência no contacto com o palco e o público no espaço do Mosteiro (no mesmo lugar onde já tinham assistido à peça de teatro de marionetas e ficaram fascinadas com a experiência de estar no *palco* mesmo que este tenha sido só um tecido a delimitar a zona de atuação, da zona do público sentado no chão muito perto de si. Talvez se possam referir ao facto de terem de subir a uma mesa para ficarem em plano elevado representando os animais no cimo da Serra Amarela.

- 1- Esta mim foi fixe ensaiar na escola.
- 2- Sim, porque tinha um palco e porque eu era um pirilampo.
- 3- Aprendi que é importante ajudar os outros.
- 4- O trabalho foi feito em conjunto.
- 5- As dificuldades foi em fazer o teatro.
- 6- Ajudei os professores a dar ideias e os guias do museu vestiram-nos e pintaram-nos.
- 7- Sim, os ensaios.
- 8- Recordo-me de contar uma história a Xili e a Lichi porque foi a parte em que eu estive sem medo.



Figura 24: Aluno 4 respostas e desenho

- 1 – Sim, porque foi fixe ensaiar na escola.
- 2 – Sim, porque tinha um palco e porque eu era um pirilampo.
- 3 – Aprendi que é importante ajudar os outros.
- 4 – O trabalho foi feito em conjunto.
- 5 – As dificuldades foram em fazer o teatro.
- 6 – Ajudei professores a dar ideias e os guias do museu vestiram-nos e pintaram-nos.
- 7 – Sim, os ensaios.
- 8 – Recordo-me de contar uma história: A Xili e a Lichi, porque foi a parte em que estive sem medo.

Quando questionadas sobre o que tinham feito de melhor, a maioria respondeu “representar a sua personagem” e “fazer o Teatro”, sendo original que exatamente duas das dificuldades sentidas fossem também nomeadas como aquilo que fizeram de melhor. Quanto ao que foi mais difícil, sete alunos responderam “Representar a personagem”.

- 1- Esta experiência para mim foi muito divertida na escola.
- 2- Sim no teatro senti-me ator porque o Zangão era a melhor personagem do mundo.
- 3- Aprendi como é a vida de uma abelha.
- 4- O trabalho foi feito a várias mãos e de várias maneiras.
- 5- Não fiz nada.
- 6- Não.
- 7- Não.
- 8- O que eu recordo melhor foi quando eu tive de vestir de Zangão.



Figura 25: Aluno 5

- 1 – Esta experiência para mim foi muito divertida na escola.
- 2 – No museu senti-me ator porque o Zangão era o melhor personagem do mundo.
- 3 – Aprendi como é a vida de uma abelha.
- 4 – O trabalho foi feito a várias mãos e de várias maneiras.
- 5 – A dificuldade foi decorar o que tínhamos de dizer.
- 6 – Não fiz nada.
- 7 – Não.
- 8 – O que eu recordo melhor foi quando eu tive de me vestir de zangão.

Neste âmbito, podemos salientar que neste espaço temporal de desenvolvimento do projeto "Há Teatro" (Outubro a Junho na ação direta e Setembro, avaliação) e do produto artístico resultante – "o Teatro", as crianças tiveram oportunidade de adquirir/reforçar as seguintes competências de aprendizagem :

- Melhoria da expressão oral, escrita e corporal;
- Capacidade de reter informação e memorizar (quase todos sabiam o papel uns dos outros);
- Conhecimento do meio ambiente (Estudo do meio);
- Consciencialização ambiental e valores sociais;
- Desenvolvimento da autonomia e criatividade;
- Aumento da autoestima (bastante visível quando questionados "o que fizeram de melhor?", a maioria respondeu "representar a personagem");
- Desenvolvimento da responsabilidade através da coesão de grupo (também observado nos momentos do espetáculo atrás do palco em que se responsabilizavam com muito entusiasmo (*"a apoiar os que iam entrar em cena"*)).

Pode afirmar-se que responderam muito positivamente aos estímulos dados pelas dinâmicas com as suas respostas pessoais. Sendo que os significados nomeados atribuídos à Expressão Dramática / Teatro, foram: alegria; libertação; entusiasmo; partilha; envolvimento; expressão de ideias, opiniões e sentimentos; personagens e histórias.

- 1- Esta experiência para mim na escola foi especial
- 2- Sim, porque eu sempre quis fazer parte de um teatro e a minha personagem era o sol.
- 3- Eu aprendi a ser um actor.
- 4- O trabalho foi ensaiado e foi feito em conjunto.
- 5- As dificuldades que eu tive foi ensaiar e que também de decorar as coisas.
- 6- Os professores ajudaram-nos a escrever a história e os guias pintaram-nos a cara e ensinaram coisas do mosteiro.
- 7- Não.
- 8- Eu acho de o que fiz melhor foi dançar porque tive muito treino.



Figura 26: Aluno 6

- 1 – Esta experiência para mim na escola foi especial.
- 2 – Sim, porque eu sempre quis fazer parte de um teatro e a minha personagem era o sol.
- 3 – Eu aprendi a ser um Ator
- 4 – O trabalho foi ensaiado e foi feito em conjunto.
- 5 – As dificuldades que eu tive foram ensaiar porque tínhamos de decorar as coisas.
- 6 – Os professores ajudaram-nos a escrever a história e os guias pintaram-nos a cara e ensinaram coisas do mosteiro.
- 7 – Não.
- 8 – Eu acho que o que fiz melhor foi dançar porque tive muito treino.

A experiência do “Teatro” realizada no Mosteiro para a comunidade, permitiu-lhes criar uma relação mais aprofundada com os seus pares e com os adultos que os acompanharam diretamente. Uma relação de confiança e cumplicidade e ainda outra de maior afetividade quer com as pessoas quer com o espaço do Mosteiro, afirmada no avontade com que corriam de um lado para o outro, percorrendo as salas e os vários lugares onde se deslocavam: “...corriam com confiança e uma postura de liberdade, dada pelo sentimento de pertença quase como se fosse o seu espaço de ação diário”. (em DC, referência de observação sobre o paralelo que a autora estabeleceu vendo-os em trabalho na sala de aula, no Polivalente e também no espaço cénico do Mosteiro).

- 1- Para mim esta experiência foi divertida.
- 2- Sim porque tínhamos um palco e porque estavam pessoas a assistir e eu era a joaninha.
- 3- Eu aprendi como era uma joaninha.
- 4- O trabalho foi feito com ensaios.
- 5- As dificuldades que eu tive foi ensaiar.
- 6- Os professores ajudaram-nos a escrever. E os guias ajudaram-nos a vestir.
- 7- O que eu me lembro foi de falar à frente das pessoas, porque elas bateram palmas.



Figura 27 Aluno 7

Margarida H

- 1 – Para mim esta experiência foi divertida.
- 2 – Sim, porque tínhamos um palco e estavam pessoas a assistir e eu era a joaninha.
- 3 – Eu aprendi como era uma joaninha.
- 4 – O trabalho foi feito com ensaios.
- 5 – A dificuldade que eu tive foi ensaiar.
- 6 – Os professores ajudaram-nos a escrever e os guias ajudaram-nos a vestir.
- 7 – Não.
- 8 – O que eu me lembro foi de falar à frente das pessoas, porque elas bateram palmas

O espetáculo foi a presença de um mundo (seu) imaginário, criado e realizado através da história criada em processo coletivo e a partir das situações vividas nas aulas e nas visitas ao Mosteiro. A escrita dos textos, a criação de personagens e histórias e a sua consequente apresentação pública, aumentaram a sua autoestima, ampliando a sua auto-imagem acrescentando ao papel de alunos, o papel de *personagens, atores (...)* sendo que um dos alunos recorda melhor (...) *de falar frente das pessoas, porque elas bateram palmas.*

- 1- Esta experiência foi divertida.
- 2- Sim, porque é divertido fazer teatro. Tritão
- 3- Aprendi a fazer teatro e a atuar.
- 4- O trabalho foi feito por todos os alunos.
- 5- A dificuldade que senti foi ensaiar.
- 6- Os professores ajudaram a escrever e os do museu ajudaram a vestir e a dizer coisas sobre o Mosteiro.
- 7- Não.
- 8- Recordo-me de fugir da floresta.



[Handwritten signature]

Figura 28: Aluno 8

Em conclusão, a área da Expressão Dramática/Teatro (tendo sido privilegiada no currículo e nasvariso contextos de educação) permitiu diferentes formas de comunicação entre todos, foi valorizada nesta comunidade e ganhou uma importância acrescida através do projeto “Há Teatro”. Envolveu, igualmente, as crianças numa relação especial com as professoras e os profissionais que as acompanharam, com a natureza da Cerca de Tibães e consigo próprias. Conduziu à aprendizagem efetiva em contexto formal e não formal, bem como promoveu o sentido de pertença do património local, a integração entre saberes curriculares e saberes da linguagem artística dramática e teatral. Possibilitou, ainda, a envolvência no processo e a participação efetiva dos pais, nas dinâmicas da escola e do Mosteiro e, nestes múltiplos sentidos, gerou um novo sistema de ação.

- 1 – Esta experiência foi divertida.
- 2 – Sim, porque é divertido fazer teatro. Tritão.
- 3 – Aprendi a fazer teatro e atuar.
- 4 – O trabalho foi feito por todos os alunos.
- 5 – A dificuldade que senti foi ensaiar.
- 6 – Os professores ajudaram a escrever e os do museu a ajudaram a vestir e a dizer coisas sobre o mosteiro.
- 7 – Não.
- 8 – Recordo-me de fugir da floresta.

- 1 – Esta experiência foi divertida.
- 2 – No mosteiro senti-me ator porque estive a fazer teatro – era o monge (o Rui também era monge).
- 3 – Aprendi a fazer teatro de sombras e a atuar

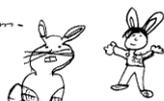
- 1- Esta apresentação foi muito divertida.
- 2- Os actores sentem-se actores porque actuam a fazer teatro (Lea o monge) (O Rui também um monge)
- 3- Aprendi a fazer teatro de ambiente e a actuar.
- 4- O trabalho foi feito por todos os alunos.
- 5- As dificuldades que eu senti foi ter de decorar as falas.
- 6- A professora ajudou-nos a decorar as falas a escrever as guias ajudou-nos a decorar.
- 7- Não.
- 8- Recordo-me de fazer melhor a parte de decorar as animações a sabê-las.



Figura 29: Aluno 9-respostas e desenho

1- Gostei muito dos meus trabalhos.

2- Sim.



3- Aprendi que a fazer teatros.

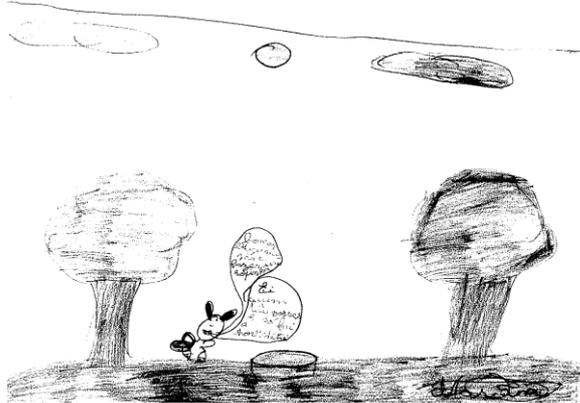
4- O teatro foi feito por falas e actores.

5- As minhas dificuldades foram as falas.

6- A professora Paula a fazer o texto e a professora Paula a ensaiar.

7- Não.

8- Nada.



1 – Gostei muito dos meus trabalhos.

2 – Sim.

3 – Aprendi a fazer teatros.

4 – O trabalho foi feito por falas e actores.

5 – As minhas dificuldades foram as falas.

6 – A professora da sala a fazer o texto e a professora Paula a ensaiar.

7 – Não.

8- Nada.

Figura 31: Aluno 18



Pássaro
Lilva
Mangande

Figura 32: Desenho da história do “Pássaro das Mil Cores” diário de ED/T

família
(Rei
do 11/07)



Figura 33: Desenho de auto-retrato em família Diário de ED/T



Figura 34: Desenho “Como foi a ida ao Mosteiro” – Diário de ED/T



Figura 35: Desenho da história do capuchinho amarelo- Diário de ED/T

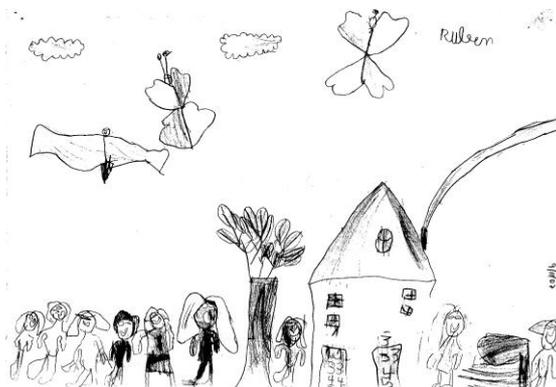


Figura 36: Desenho sobre a aula de Drama no recreio (Diário de ED/T)

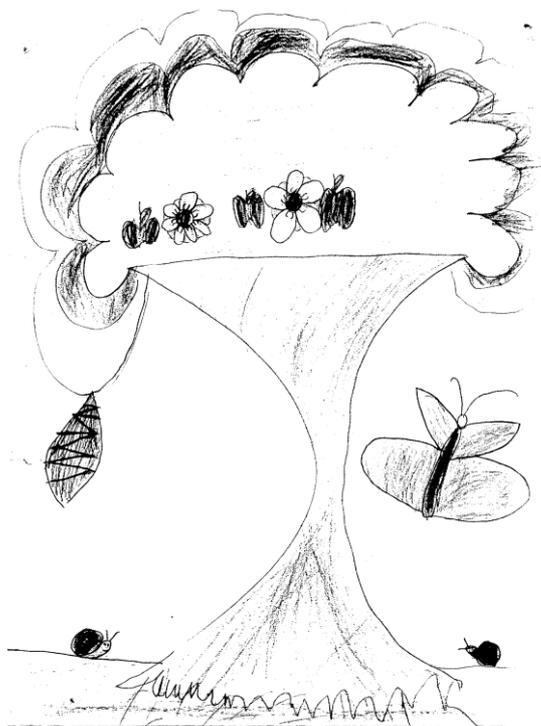
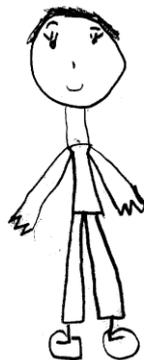


Figura 37: Árvore da Cerca do Mosteiro Diário de ED/T



A N D R É

Figura 38: desenho sobre as dinâmicas da aula de Expressão Dramática / Teatro Diário de ED/T

6. O ponto de vista dos pais

Apresenta-se de seguida a interpretação global dos resultados, de acordo com a opinião dos pais das crianças que realizaram a peça “ A viagem dos animais da Cerca” no MSMT. O universo constou de 22 alunos participantes no espetáculo (iniciámos com 23 crianças, tendo uma desistido). Obteve-se, no final do espetáculo, catorze questionários respondidos (ver Anexo 14). Tinha-se como objetivo verificar os impactos na família e as perceções dos pais relativamente a:

- Verificar a relação Pais filhos *versus* cultura;
- Perceção de competências adquiridas pelas crianças;
- Perceção da importância da Expressão Dramática /Teatro na escola.

Ao inquirir os pais sobre a ida a museus com os seus filhos, sete responderam afirmativamente e os restantes responderam que não existe o hábito de ir a museus com os filhos. Os pais que responderam afirmativamente mencionaram visitar os seguintes museus:

- *Mosteiro de Tibães;*
- *Museu da Água;*
- *Museu de Arqueologia D. Diogo Sousa;*

- *Mosteiro da Batalha;*
- *Sé de Braga;*
- *Sr. Frutuoso.*

Da pequena amostra de 14 pais que respondeu ao inquérito, pode reter-se da respetiva análise que, pelo menos metade, já foi mostrar e partilhar cultura com os seus filhos - o que se considera uma mais-valia para o crescimento das crianças e envolvimento com o património, revelando ser maioritariamente o património local.

No que respeita ao conhecimento da parceria estabelecida entre a escola e o MSMT, por parte dos pais, nomeadamente nas atividades desenvolvidas, 86% respondem que têm conhecimento, enquanto que 14% demonstraram desconhecimento das atividades realizadas em parceria com a escola. Das respostas afirmativas foi possível apurar que os pais têm conhecimento de algumas atividades específicas na relação com o museu e nomeiam:

- *Visitas Guiadas;*
- *Atividades relacionadas com o meio ambiente;*
- *Atividades relacionadas com o meio rural;*
- *Teatro.*

Presume-se que seja através do seu filho ou pela escola que saibam destas atividades. No âmbito de relação pais – filhos, o que estes dialogaram com os pais, nomeadamente sobre acontecimento no museu em que iam participar (O Teatro) apenas um pai/mãe referiu que o seu filho/filha nada tinha referido a respeito do que iria acontecer no museu porque queria fazer surpresa. Os restantes pais mencionaram estar informados pelos seus filhos que iam realizar uma peça de teatro e nomearam :

- *uma festa..*
- *Uma peça de teatro.*
- *fazer um teatro e uma festa.*
- *Coisas muito bonitas.*

No entanto, foi unânime a resposta dos pais, quando questionados sobre se os filhos falaram do papel que iriam desempenhar na peça de teatro – a personagem que eles iriam fazer nesse acontecimento. Disseram que vivenciaram momentos de alegria,

entusiasmo e felicidade com os seus filhos. Estes partilharam com os pais a importância da sua participação, do gosto de representar a personagem. As respostas foram:

- *Que ia fazer de Tritão, um peixe*
- *“Estava muito entusiasmado...estava muito feliz.”*
- *“ Ia ser a Água.”*
- *“Que adora o papel dele.”*
- *“Era sobre o Mosteiro e os animais...os animais perdidos.”*
- *“Que era muito importante a sua participação.”*
- *“ Que gostou muito...estava contente.”*

Neste contexto, os pais e familiares dos alunos que estiveram presentes, aperceberam-se que o Mosteiro é um espaço de aprendizagem que permite o contacto com a realidade e diretamente com a natureza, possibilitando a exploração de temáticas ambientais e de preservação, havendo um cruzamento e ligação de saberes com o currículo escolar. Esta ligação e partilha é envolvida pelo fascínio e entusiasmo tendo como resultado uma aprendizagem mútua. Sendo solicitada a sua colaboração direta para a realização da peça de teatro. Alguns pais, concretamente metade dos respondentes disseram que puderam intervir e ajudar no vestuário para a peça ou no apoio ao filho/a para estudar/decorar o texto. Quando questionados se tivessem que resumir a peça o que diriam sobre o tema, foi mencionado que ver a peça de teatro permitiu um melhor conhecimento dos animais existentes na Cerca do MSMT . Igualmente, referiram que foi uma peça que promove a entreatajuda, a amizade, bem como educa as crianças a serem seres humanos mais solidários e sensíveis. Foi ainda referido que consideraram uma peça excelente, muito interessante e bonita. Que evidenciou organização e que foi muito clara.

- *“É muito importante que os miúdos saibam quais os animais que existem ou existiam na Mata do convento de Tibães. Além do mais a entreatajuda que houve entre esses mesmos animais educa-os no sentido de entreatajuda com os outros seres humanos.”*
- *“Foi excelente...muito bem organizada e bonita.”*
- *“Amizade.”*
- *“Muito explícito.”*

A importância das crianças fazerem *Teatro na escola* foi focado em unanimidade pelos pais como muito vantajoso para as crianças. São da opinião que o teatro permite a

aquisição e o desenvolvimento de novos conhecimentos e competências nas crianças quer a nível pessoal, social, cognitivo e motor. Referiram que permite:

- *Ganhar mais autoconfiança;*
- *Melhorar/aumentar a auto estima;*
- *Aumentar a concentração;*
- *Controlar/dominar os medos;*
- *Diminuir a timidez;*
- *Saber estar (em público) e no dia-a-dia.*

Acrescentaram que cativa e desperta o interesse da criança, envolvendo-a na interação como os outros, com meio ambiente e consigo própria. Ao dedicar-se e envolver-se, ela descobre a cultura e aprende a preservar o Património:

- *“Porque aprendem novos conhecimentos.”*
- *“É bom para o desenvolvimento das crianças.”*
- *“Desenvolve competências que por vezes não se revelam no quotidiano, e ganham auto confiança.”*
- *“Ajuda-os a conviver e a comunicar.”*
- *“Aprendem a concentrar-se mais.”*
- *“Assim aprenderem a dominar melhor os seus medos e personalidade.”*

Por outro lado, a Expressão Dramática-Teatro como AEC é reconhecida pela sua contribuição para a aprendizagem e é considerada de extrema relevância. Segundo a opinião dos pais, com o Teatro, as crianças aprendem a partilhar, desenvolvem espírito de camaradagem, criando laços nas relações que estabelecem. Ganham gosto pelas atividades artísticas, adquirindo novos conhecimentos. Neste contexto, os pais afirmam que o teatro permite uma aprendizagem mais sólida e efetiva por parte das crianças, a construção de uma identidade e, ao mesmo tempo, uma ligação espaço-temporal, tendo como resultado um vínculo com o museu e o próprio teatro. É, também, considerada uma linguagem apropriada às crianças como um instrumento fundamental para o conhecimento da história, para motivar os alunos, transferindo saberes. Além de que permite criar uma relação com os outros, relação essa de confiança e cumplicidade:

- *“É bom para eles perderem a vergonha e aprenderem a expressar-se melhor e a conviver...”*

- “As crianças aprendem a partilhar e a conviver com outras pessoas, tornando-se menos solitárias e individualistas.”
- “Desenvolvimento intelectual, camaradagem.”
- “É uma forma de melhorar a sua memória e enfrentar o público.”
- “Penso que ganham o gosto pelas atividades artísticas, tais como o teatro, música, etc.”

“Ganham uma nova experiência de vida.”

Concluindo, a opinião global dos pais relativamente à peça de teatro a que foram assistir é bastante positiva e satisfatória. Mencionaram que foi visível a preocupação em transmitir e envolver as crianças na cultura, bem como estava bem organizada e estruturada. Foram momentos *agradáveis, divertidos e muito bonitos* em que todos os alunos deram o seu melhor, foi feito um bom trabalho com criatividade e originalidade. Referem, também, que é uma forma de os filhos melhorarem a memória, que ganham o gosto por atividades artísticas como o Teatro, valorizando o facto de os filhos participarem no espetáculo no museu como sendo: ganhar *uma nova experiência de vida*.

7. O ponto de vista da professora Maria

Foi pedido à Professora *Maria* que efetuasse um registo das etapas realizadas ao longo do ano letivo com a turma do primeiro ano de escolaridade (idade média de seis anos) para que o seu trabalho fosse entendido em termos de aquisição dos conteúdos curriculares por parte dos alunos tendo sido complementado com a AEC Expressão Dramática-Teatro.

Neste âmbito, apresenta-se de seguida a interpretação global da análise de conteúdo do relato-testemunho e depoimento sobre o seu projeto curricular de turma (PCT) em articulação com o subprojeto “Há Teatro”. Os objetivos específicos considerados no projeto Curricular de Turma (PCT) foram tidos em consideração e foi de encontro às necessidades dos alunos . Para tal, foram utilizadas diversas metodologias de observação direta e indireta, através das quais se concretizaram em conjunto múltiplas atividades refere em palavras e expressões.chave:

- *“Pesquisa;*
- *Experimentação;*
- *Identificação e resolução de problemas;*
- *Articulação de conhecimentos;*

- *Transferência de conhecimentos;*
- *Desenvolvimento da autonomia e criatividade;*
- *Desenvolvimento de capacidades de auto e heteroavaliação;*
- *Aumento de auto estima;*
- *Responsabilização;*
- *Criação de rotinas;*
- *Expressão Corporal e dramática;*
- *Expressão plástica;*
- *Expressão artística;*
- *Método de iniciação de leitura e escrita;*
- *Descoberta;*
- *Contacto e interação com o Património Local;*
- *Integração de saberes.”*

Sobre as “Formas de aprendizagem dos alunos”, a professora Maria refere na sua entrevista: “Defini uma estratégia global para a turma com enquadramento com âmbito do Projeto Educativo da escola (que tinha três vertentes: a Paz, o Ambiente e a Saúde) e em função do seu perfil. Da vertente ambiente, surgiu o subprojeto de turma, a que chamámos “Há Teatro”, onde se desenvolveram competências importantes como ser capaz de identificar problemas ambientais, aprender a resolver problemas, pesquisar através da experimentação prática, articular diferentes conhecimentos curriculares e não curriculares, incluir os elementos do património cultural, transferir os conhecimentos para as práticas sociais, desenvolver a autonomia e a criatividade, demonstrar responsabilidade, aumentar a autoestima e a autoconfiança, desenvolver as capacidades de auto e heteroavaliação, entre outros. Foram, igualmente, trabalhados aspetos como a memorização, a atenção, a concentração, a criatividade, o desenvolvimento do vocabulário, o funcionamento da língua, a expressão corporal, a expressão plástica, o desenvolvimento pessoal.”(DPM)

Para responder às prioridades definidas (promover regras sociais, de comportamento; estimular e exercitar a atenção seletiva e a concentração na realização de tarefas; promover a aquisição de hábitos de trabalho organizado; incentivar e promover a organização dos cadernos diários e do material individual; desenvolver a responsabilidade e autonomia e criatividade; promover o gosto pela procura do saber; promover a aquisição de hábitos de trabalho organizado; incentivar e promover a organização do material individual), as atividades desenvolvidas foram diversificadas e todas cruzadas com as várias disciplinas (Língua, Matemática, Estudo do Meio,

Formação Pessoal, Expressão Dramática e Expressão Plástica) adequando as mesmas em função do perfil dos alunos e atendendo à sua faixa etária.

Como atividades e métodos desenvolvidos, são referidos os seguintes aspetos:

- *Atividade objetiva – responsabilidade – cooperação – tolerância – avaliação;*
- *Conto de histórias;*
- *Leitura e escrita “Jean qui rit”;*
- *Experimentação/descoberta/procura de soluções nas áreas de estudo do Meio e da Matemática (observação direta);*
- *Relato de experiências e registos do Mosteiro e da Cerca de Tibães*
- *Interação com outra turma;*
- *Avaliação contínua;*

Segundo a transcrição feita, a professora *Maria*, refere como importante: “*Criação de rotinas diárias sustentadas por normas de comportamento e do conto de histórias (...), a utilização do método de iniciação de leitura e escrita pelo som e movimento “Jean qui rit” (...), a utilização da experimentação/descoberta na área do Estudo do Meio através da observação direta, experiências.(...) usando o recurso ao Mosteiro e à Cerca de Tibães (...) e a experimentação/procura de soluções na área da Matemática...*”

Sobre os valores trabalhados aponta “*(...) as áreas de Estudo do Meio e de Matemática tiveram, sempre que possível, o complemento das expressões artísticas...interação com a turma do segundo ano no desenvolvimento do projeto de turma onde foram explorados valores como a partilha, a convivência, a tolerância...*” Como “*Era importante aprenderem a fazer crítica construtiva... passou-se para o preenchimento semanal de uma ficha auto avaliativa cujo resultado equivalia a determinada cor e que era afixada numa grelha. Passou a haver partilha da autoavaliação onde (...) foi feita a integração de saberes através de conto de experiências vividas, do reconto de histórias, da expressão de opiniões, de sentimentos, de partilha de preocupações, da confrontação de ideias e da discussão*”.

A propósito do “trabalho de articulação com AEC e com o Mosteiro afirma:

(...) foram realizadas três visitas ao Mosteiro de Tibães, onde as crianças tomaram contacto com a flora e alguns espécimes da fauna do meio envolvente.” Utilizei muito as artes na sala de aula, especialmente expressão dramática, onde foram trabalhados jogos de corpo e jogos verbais. (...) alteraram o final de histórias conhecidas, criaram finais para histórias coletivas, desenvolveram atividades que, partindo de situações de problemas a resolver, visaram a criação e exploração de acontecimentos e de personagens, essencialmente através da linguagem verbal e corporal”.

O impacto que estas atividades visavam, era criar/reforçar na criança o gosto pela escola e permitir: algumas aquisições:

- *Desenvolver competências sociais e relacionais;*

- Adquirir hábitos de trabalho organizado;
- Adquirir responsabilidade e autonomia;
- Adquirir capacidade para resolver problemas;
- Ler e escrever pequenas palavras;

“ Jogos de corpo e jogos verbais contribuíram para o desenvolvimento das capacidades expressivas dos alunos, criando atitudes e hábitos de trabalho específicos de uma atividade, que lhes exigiu relações diferentes com os outros e com os espaço. . . . atividades que continuavam a visar o desenvolvimento sensorial e das capacidades de atenção e concentração, em que foi privilegiada a comunicação não-verbal, incrementando uma relação de confiança e de cumplicidade com os outros. . . . As visitas ao Mosteiro de Tibães foram de grande mais-valia porque deram a possibilidade de ilustrar conteúdos e despertaram nos alunos o interesse por determinados temas. Esses temas eram introduzidos para que os conteúdos programáticos que daí pudessem derivar tornassem a aprendizagem mais apelativa. Os alunos demonstraram, nessas visitas, aquisições feitas ao nível de atitudes e comportamento. Das observações feitas, trouxeram imensas ideias que, mais tarde, deram origem à criação de histórias, à escrita de textos, às dramatizações e ao espetáculo de teatro no museu.” (Depoimento da professora Maria, 21 de Junho de 2008).

Através deste trabalho articulado com a investigadora-mediadora e pelas características das sessões de Expressão Dramática foi possível criar uma relação com os outros e com o espaço, uma relação de confiança e cumplicidade. Esta permitiu um intercâmbio de saberes, de aprendizagem formal e não formal que possibilitou uma participação efetiva da escola, do Mosteiro, dos pais, aproximando os alunos do Património Local.

(...)“Quando as aulas de expressão dramática tiveram o seu início, fiz uma reunião com a professora a fim de lhe dar informações sobre os alunos em particular, o tipo de turma...dei-lhe conhecimento de conteúdos programáticos...(...) do projeto educativo, sobretudo a vertente do ambiente que seriam a base do desafio, desenvolver o trabalho com base no Teatro, criando o novo projeto “Há Teatro”. Desde o início da escolaridade, habituei os meus alunos a ouvir histórias. A partir delas, trabalhei sempre o que me era possível atendendo à sua faixa etária... (Depoimento da professora Maria, 21 de Junho de 2008)

Importa salientar a referência da professora sobre a pertinência da opção de introduzir a Expressão Dramática/teatro no currículo escolar desta turma. Os resultados, segundo ela, foram: a promoção dos saberes, o reforço dos valores, das competências sociais e as novas estratégias pedagógicas implementadas.

O depoimento da Professora *Maria* permitiu identificar as mudanças verificadas na prática pedagógica a partir do desenvolvimento do projeto “Há Teatro”, a intervenção dos profissionais do Museu e sobre a mediação.

Sobre as “Dinâmicas de expressão dramática /competências adquiridas” refere que :

“(...) o trabalho foi sendo desenvolvido e calendarizado dependendo do ritmo de aprendizagem dos alunos e das suas motivações. De modo geral, as histórias eram semanais de modo a poder tirar o máximo partido de cada uma. Devo dizer que os alunos revelavam grande motivação e curiosidade de tal modo que, por fim, já eram eles próprios que descobriam coisas que todos entendíamos e nos davam prazer...”

A propósito da “construção do texto coletivo”, é dito pela professora que os alunos *“(...) adquiriram a capacidade de relacionar e, é evidente que esta capacidade extrapolou a sala de aula. Nas saídas, eram as crianças que questionavam e mostravam curiosidade pelo que viam ou ouviam. Na parte da escrita, o resultado começou a ser deveras animador...”*

(...) Esta história levou algum tempo a ser trabalhada...após o desenvolvimento de várias atividades de sala de aula, juntamente com uma das visitas, surgiu a ideia de construção de uma história. Aí houve um intercâmbio de saberes. Dada a especialidade dela e do trabalho a desenvolver, confiei à Professora Paula o processo colaborativo de criação de um texto dramático com base nos textos individuais curtos . Como “inspiração” serviram os espaços exteriores do Mosteiro (horta, tanque, lago e mata) e os animais aí observados. As ideias dos alunos foram surgindo, havendo necessidade de organizar ideias e material.

A criatividade infantil tinha asas e nós (professoras) contribuímos de forma a ajudá-los a encaixar as ideias...

(...) o texto coletivo surgiu no meio de muito entusiasmo no processo de escrita. E “O TEATRO” foi ensaiado e apresentado na escola e no Mosteiro. É evidente que o grupo de quatro crianças (mais problemáticas) não conseguiu chegar a este nível de escrita, mas colaboraram, dentro das suas possibilidades, integrando a construção da história e participaram ativamente na peça também.” (Depoimento da professora Maria, 21 de Junho de 2008).

Quanto a resultados, a professora salienta a importância de todo este trabalho. Os resultados foram bastante positivos e ela reconhece-os como sendo“ (...) *fruto da parceria estabelecida com Escola e Mosteiro de Tibães e da colaboração especial da prof. Paula na Expressão Dramática bem como com toda a comunidade envolvente.*”

Esta parceria de contacto com as AEC e com o Mosteiro de Tibães, permitiu o conhecimento do património local, dos seres vivos e aspetos físicos do meio ambiente local. Também permitiu ao grupo de alunos especificamente:

- Minimizar os problemas comportamentais;
- Aquisição e partilha de saberes e valores: (respeito pelos interesses individuais e coletivos, aquisição de regras de convivência social, de formas de harmonização de conflitos, respeito pela vida e natureza);
- Uma aprendizagem mais motivada, reforçada através da expressão dramática.

Sobre a “Relação colaborativa com a professora de AEC – Expressão-Dramática-Teatro” e com os profissionais da cultura, a professora Maria aponta que:

“(...) Por parte da professora Paula obtive completo apoio por trabalharmos de forma articulada dentro e fora da sala de aula (...) em todos os momentos possíveis de encontro falávamos do que estávamos a fazer nas aulas e dos resultados. As reuniões realizaram-se quando se tinha necessidade de repensar novas estratégias face as mudanças que se haviam dado, ou pelas circunstâncias ou pelos alunos. Por parte do Mosteiro toda a abertura e colaboração a que me habituaram ao longo de dez anos... (...) A equipa educativa do Mosteiro era informada por nós sobre as necessidades e objetivos da visita (...) orientaram-nas das vezes estabelecidas com a qualidade que lhes é característica, tentando integrar elementos do drama. (...) Mas este ano tivemos, pela primeira vez, a presença de toda a equipa de serviço de educação do Mosteiro na escola com o “Natal dos Monges”(Depoimento da professora Maria, 21 de Junho de 2008).

Este último aspeto, a que ela dá particular relevância, prende-se com o facto de o Mosteiro ter vindo à Escola – “Teatro na Escola” , (feito em dezembro de 2007) e a Atividade de Enriquecimento Curricular AEC – Expressão Dramática que neste contexto possibilitou a continuação da transferência de conhecimentos de História para as crianças e, por sua vez, um despertar da turma do 1º ano para a cultura; um meio de motivação para estes alunos aproximando mais a escola da comunidade local:

“ Ao longo dos anos que aqui passei, sempre tive a preocupação de criar nos alunos o “amor” e a ligação ao Mosteiro de Tibães já que o temos na nossa localidade e é valioso em termos de património cultural sempre o consegui e, com estes alunos não poderia ser diferente. Por isso, todos os conteúdos programáticos que pudessem ter alguma relação com este elemento do património cultural, julguei imperioso trabalhá-los em parceria”.
(Depoimento da professora Maria, 21 de Junho de 2008)

Em síntese, na opinião da professora Maria, o Mosteiro de Tibães é um espaço de inspiração, de abertura e disponibilidade para o trabalho colaborativo onde é possível evidenciar as práticas de coeducação cultural. Sobre a escola como espaço de vida hoje, ela diz que:

“(…) A escola é um dos lugares onde as crianças aprendem e vivem grande parte do seu tempo. Cada vez mais elas tem obrigatoriedade de viver e aprender em espaços mais limitados. Estão-nos cada vez mais entregues. Mudei o que me foi possível e creio ter contribuído para que possam gostar cada vez mais de aprender”. (Depoimento da professora Maria, 21 de Junho de 2008)

A partir da entrevista inicial, foi possível perceber que o perfil da professora Maria, (com 37 anos de serviço docente) como sendo o de uma professora que desenvolve a sua ação centrada na *pedagogia de projeto*. De igual modo, verificaram-se aspetos na sua pedagogia como o envolvimento, o vivenciar e o aprender fazendo, a promoção da descoberta são fatores decisivos no tipo de educação que ela defende e que nomeia como inclusiva: *“...incluindo todos com as suas diferenças e capacidades”*. Para ela, aprender na relação e em relação com o outro, investigando, agindo em conjunto, num espaço formal onde haja aprendizagem mútua através do trabalho colaborativo possibilita dar mais e melhores respostas às necessidades de aprendizagem das crianças.

Em síntese, da análise da entrevista conclui-se que este projeto teve um impacto bastante positivo no contexto da relação escola-museu-comunidade. Permitiu aproximar a escola do Mosteiro e, desta aproximação, resultaram mudanças na prática pedagógica escolar sendo esta transformação vista como crescimento profissional. O Mosteiro contribui, assim, de forma decisiva para as crianças vivenciarem as situações e poderem aprender fazendo, levando à consolidação dos conhecimentos curriculares.

Então, pode-se afirmar que a relação de cooperação e participação efetiva estabelecida entre ambas as instituições a partir de um projeto específico – contribuiu

em muito para a intervenção dos profissionais do Serviço de Educação do Mosteiro de forma direcionada ao contexto educativo. É neste contexto, do período Pós MEC, que a professora reforça os aspetos do papel do Mosteiro e a relação deste com a Escola. Menciona que conferem a continuidade em trabalho com esta escola, bem como o fortalecimento da colaboração e ligação estabelecida, da afetividade criada, do carinho manifestado, da confiança ganha, em suma, no crescimento e reforço das relações, de forma global baseada nos valores e nos aspetos psicoafectivos das relações sociais e profissionais criadas.

A professora considera, portanto, que a intervenção dos Profissionais do Mosteiro, quer no período MEC quer no pós MEC, resulta sempre em apoio, envolvimento e participação efetiva na transmissão de conhecimentos e respetiva aprendizagem histórica e patrimonial. Verifica-se, por outro lado, uma orientação do Mosteiro para a educação com estratégias delineadas (contar histórias da História) para as Escolas do Ensino Básico, uma coordenação de trabalho articulado com os professores, com o conseqüente entendimento mútuo e com uma orgânica de trabalho em parceria. Este caracteriza-se pela flexibilidade, pela diversidade de atividades implementadas e pelo uso dos respetivos recursos e ainda pela diferença dos instrumentos pedagógicos utilizados .

8. O ponto de vista dos profissionais da cultura

Ao inquirir o profissional da cultura Joaquim sobre a perceção do projeto MEC dez anos depois do seu desenvolvimento, este diz-nos que permitiu aproximar as escolas ao Mosteiro, promovendo a interação com a comunidade, o próprio reconhecimento do espaço através de visitas contínuas nomeadamente do Jardim de Infância e 1º CEB. No fundo, verificou-se a transferência de conhecimentos, o intercâmbio de experiências e também (muito importante) a formação dos funcionários do Serviço Educativo do Mosteiro. Como se pode aferir das suas palavras:

“Recordo os miúdos virem cá e irem para a Cerca recolher desde plantas, cascas, raízes. E depois também me lembro da questão das formações que foram também úteis para mim e para outros colegas que participaram nelas, pela forma como nos ensinaram a abordar temas diversos e a saber também lidar com certos grupos de público, neste caso específico as crianças, para além de que, começamos aí a perceber a importância da interação da comunidade, das

escolas, do próprio museu, tinha que deixar de ser um espaço fechado, mas um espaço aberto a toda a gente.”

O papel do Mosteiro tem como missão ser um espaço aberto a todos, dar-se a conhecer no seu todo: história, património local e sua evolução, transmitindo o sentido de pertença, cativando, motivando, envolvendo a comunidade num trabalho de mútua aprendizagem. Reforça ainda dizendo-nos que os alunos que vem com as escolas trazem depois os pais ao Mosteiro

“...o Mosteiro dá-se a conhecer não só aos alunos como também depois, os alunos conseguem trazer cá os pais, envolver toda a comunidade. A ideia de que este é um espaço que não é para todos, isso já está posto de parte há imenso tempo...”

Sobre o trabalho com os professores, refere a importância da sua ação:

“Nós aconselhamos as escolas que têm possibilidade de vir cá mais vezes, primeiro, a fazer a visita geral, e só depois partir à descoberta de aspetos específicos sobre os temas que estão a trabalhar. Acho que não chega estar à frente de um grupo e levarmos os alunos a fazerem umas fichas na igreja com temas que são específicos, com pormenores, sem antes conhecerem todo o espaço, falarmos da igreja, ou do claustro ou sem falarmos do Coro Alto... eles nem sabem o que é (se não fizerem antes uma visita preparatória). Aliás, esse convite também é extensivo aos professores que deveriam cá vir antes de fazer a visita com os alunos e conhecerem eles, o próprio espaço.”

Nas relações museu escola-comunidade, Joaquim refere que a relação estabelecida é de parceria e evidencia uma continuidade de trabalho. Verifica-se, igualmente, uma grande proximidade e forte ligação ao Património Local, nomeadamente ao Agrupamento Mosteiro e Cávado que, tal como diz :

“...poder-se-á sentir um pouco privilegiado a esse nível, porque tem a possibilidade de trabalhar connosco e tem a possibilidade de ter outro tipo de conhecimentos...”. Para estes profissionais, esta relação é alegre, já que sentem que entusiasma os mais pequenos e consequentemente traz enorme satisfação para todos. “...quando se fala em vir ao Mosteiro é logo motivo de alegria na escola, porque sabem que vão ver sempre qualquer coisa diferente, porque as atividades nunca são repetidas. Há sempre qualquer coisa de novo que eles vão aprender, e portanto isso torna-se logo motivo de interesse e daí também o entusiasmo, e porque sabem que aqui também já têm, é um museu que não é aquele museu típico, em que não podem... não têm que estar parados, não têm que estar a ouvir, aqui eles também sabem que vão participar, vão interagir enquanto aprendem.”

Pode dizer-se que se está perante um contexto privilegiado de conhecimento e de enriquecimento do processo educativo da criança, promovendo espaço para questionar,

experimental e interagir. Esta situação proporciona a intervenção e participação efetiva de todos. Por outro lado, permite a familiarização do espaço e um forte laço afetivo como resultado do conhecimento e da confiança estabelecida:

“...já conhecem e já sentem uma certa afetividade, estão mais à vontade, é ótimo também para o nosso trabalho, muito mais fácil... o conhecimento de abordagem dos temas com os alunos, do relacionamento com a criança na ação educativa... a questão da afetividade... de relacionamento com os jovens, com as crianças para poder transmitir a mensagem... eles vêm cá e já sabem com aquilo que podem contar... de facto aqui o trabalho é diferente, há uma continuidade ao passo que noutros locais isso não acontece.”

Neste sentido, o Mosteiro é um espaço de aprendizagem dos conteúdos escolares de uma forma diferente. É um espaço museológico em contexto rural que permite o contacto com a história e com a natureza. Tal como menciona:

“...sabem que vão participar num ateliê, que eles próprios vão construir uma peça, sabem que vão lá fora para a Cerca e que vão poder ver no próprio local as rãs, que vão poder por exemplo, ver de perto os tritões, ou que vão poder pegar nos binóculos e nas lupas e poder eles próprios andar a explorar.”

Refere ainda que o Mosteiro como espaço de aprendizagem favorece as práticas de coeducação cultural:

“... não é só em contexto sala de aula que se aprende, e portanto o profissional que está no museu, o próprio aluno que também vai adquirindo alguns conhecimentos, alguns por interesse, vai lendo livros, e vai observando certas coisas... tudo isso tem importância no processo de aprendizagem. Vamos ter o professor, vamos ter o monitor do serviço de educação e o próprio aluno também pode intervir e questionar, cada um dos intervenientes a participar, isso é importantíssimo e portanto, mostra que a aprendizagem também vai evoluindo e vai absorvendo conhecimentos diversos e através da experimentação, da observação, esses são elementos fundamentais no processo educativo do aluno, daí a importância da tal coeducação, entre a intervenção do professor, do monitor e do próprio aluno.”

Neste âmbito, refere que as atividades entre Mosteiro – Escola: Práticas pedagógicas / museológicas são de caráter muito diversificado.

“Primeiro, fazem uma visita de reconhecimento do espaço, a visita geral, e depois mais tarde, vêm para temas específicos como sejam as fichas de exploração da igreja, como seja o teatro de marionetas, a “ Alice no Mosteiro” quer o “Há monges no Mosteiro”. São atividades lúdicas e pedagógicas que permitem a associação de saberes e conhecimento da história, criando uma ligação e identificação com o local, em que os alunos aprendem a brincar: “...são um exemplo pedagógico, porque ensinam, para além de ajudarem os miúdos

a divertirem-se... e têm muita recetividade... Património não é uma coisa estática, velha e antiga, é uma coisa que não é só de alguns, é de todos. E a mensagem principal é que, visitar monumentos que apesar de serem antigos, vale a pena, eles não estão parados no tempo, também evoluem com o passar dos anos e que podemos divertir-nos aprendendo desta maneira... divertir-nos conhecendo esses monumentos, que à partida podem ser coisas que podem parecer chatas, aborrecidas, mas que de facto têm lá qualquer coisa dentro que nos permite usufruir desse espaço e sair de lá satisfeitos... sim o património tem histórias, e que essas histórias têm coisas engraçadas que eles não sabiam antes.”

O Teatro assume particular importância quer na forma de aprender dos alunos quer como se usa na transmissão da mensagem do Mosteiro. É uma linguagem apropriada às crianças como um instrumento fundamental para a condução do conhecimento da história, cativar, captar e motivar os alunos, despertar o seu interesse, transferindo saberes.

“... de facto é importantíssimo o Teatro e aqui no Mosteiro viu-se isso em 2000... começámos a pensar numa forma diferente de mostrar o Mosteiro a outro tipo de públicos, porque até essa data só se fazia as visitas de carácter geral e, portanto, quer fosse num jardim-de-infância ou numa escola de 1º CEB, ou uma Universidade, tínhamos o mesmo tipo de visita, embora se adaptasse a linguagem, mas havia lacunas”. Portanto, uma das primeiras ideias que levámos à prática, depois do projeto MEC, foi precisamente uma colaboração com a Companhia de Teatro da qual nós já conhecíamos alguns dos atores... demos a conhecer o Mosteiro mas de uma forma diferente, de uma forma lúdica e foi importantíssimo ser através do teatro, comunicando na sala onde se fez o espetáculo, mostrando as personagens, tornou-se depois muito mais fácil quando passamos nos locais, quando fazemos a visita, identificar o local... e eles fazem logo a ligação... Portanto, os próprios cenários conduzem ao conhecimento da história... é importantíssimo o teatro para cativar e captar este tipo de público.”

Para poderem concretizar esta mudança, os técnicos procuraram formação em teatro através da Companhia de Teatro Mandrágora, para poderem abordar o património através do Teatro e fizeram a adaptação de peças para captar o público escolar infantil. Quanto à intervenção dos Profissionais do Mosteiro passa não só pelas visitas com apoio simples, como também pela participação efetiva na coordenação de um trabalho articulado com a escola e vice-versa, para a coeducação cultural, Joaquim diz-nos que:

“... isso tudo enriquece o processo educativo da criança. Vamos ter o professor, vamos ter o monitor do serviço de educação e o próprio aluno também pode intervir e questionar, cada um dos intervenientes a participar, isso é importantíssimo e portanto, mostra que a aprendizagem também vai evoluindo e vai absorvendo conhecimentos

diversos e através da experimentação, da observação, esses são elementos fundamentais no processo educativo do aluno, daí a importância da tal coeducação, entre a intervenção do professor, do monitor e do próprio aluno.”

No que respeita as expectativas para o Serviço educativo do Mosteiro em relação com a Comunidade Escolar refere que:

“O ideal era termos mais recursos humanos. Temos manifestamente poucos para as solicitações que temos tido e para manter o padrão de qualidade que temos conseguido manter até agora, com a afluência de público que temos tido, felizmente, mas a manter-se este número de trabalhadores aqui, não sei se esse padrão de qualidade conseguirá manter-se. Há um limite. É preciso tempo para preparar as atividades, é preciso tempo para programar novas atividades. E é preciso tempo para rever assuntos que são tratados em todas as atividades e encontrar novas maneiras de tratar. Portanto, estando constantemente a fazer visitas de manhã e de tarde, a fazer atividades de manhã e de tarde, não dá tempo para nos prepararmos para coisas novas, para nos adaptarmos a novas realidades que vão surgindo e para podermos estudar também. Vão surgindo pormenores com o passar dos tempos, e quando me refiro a este tipo de pormenores tem a ver precisamente com tipos de abordagem que se tem que fazer ao público que vai mudando e nós temos que mudar também... O serviço educativo ideal seria isso, poder responder às mudanças. Formação contínua, isso é importantíssimo. E o Serviço Educativo ideal deveria, para além dos recursos humanos necessários, ter também alguém que se dedicasse ao estudo daquilo que se vai passando, ou seja, haver formas de conseguirmos trabalhar temas diversos que nos permitissem alcançar diferentes tipos de público ou cativar faixas etárias específicas. Tentar mostrar também coisas novas. Portanto, o Serviço Educativo ideal deverá ter uma oferta variada mas com qualidade, claro que aí entram sempre os números e quem está administrar certos espaço culturais ou a gerir... os números são o que conta, porque têm que se justificar certas verbas. É importante também perceber que há atividades que para terem qualidade não poder ser feitas com 50 alunos, só podem ser feitas com 10 ou com 20 alunos.”

Resumindo, um Serviço Educativo ideal para Joaquim seria manter o padrão de qualidade, promovendo o aumento da equipa. Defende que o papel do Mediador seria apoiar a preparação e organização das atividades. Quanto à formação, seria desejável uma formação contínua dos funcionários que permitisse uma atualização permanente de conhecimentos e desenvolvimento de competências. Por outro lado, um outro tipo de envolvimento por parte de alguns professores destaca que a lacuna também da parte de alguns professores por prepararem pouco as visitas.

- **Da profissional da cultura: Teresa**

Apresenta-se, de seguida, a interpretação da análise de conteúdo feita a Teresa, funcionária do museu, que na altura do Projeto MEC colaborava pontualmente com o Serviço Educativo, agora denominado de Serviço de Educação e Comunicação.

Ao auscultar Teresa sobre a sua memória⁵¹ e perceção do Projeto MEC, esta refere que nessa altura colaborava pontualmente com o Serviço Educativo, tendo dois tipos de atividade: as visitas gerais ao museu e as atividades pontuais que ia preparando consoante os dias e as comemorações. Recorda-se da exposição final e da professora *Maria*.

“A única coisa que me lembro muito bem é da parte da exposição final”.

Também, nos diz que o Projeto MEC permitiu a divulgação do trabalho realizado, promovendo um trabalho diferente do que se fazia até então e em equipa.

“Começou a haver uma maior divulgação, o Projeto MEC divulgou o trabalho que fazíamos... começou a haver um trabalho diferente, também de equipa... o trabalho começou a ser diferente, começou-se a tentar desenvolver outras atividades. Começamos a ter a colaboração regular de outras pessoas, de outras áreas dentro do projeto do MSE – Mercado Social de Emprego, pessoas da área da Biologia, da Engenharia Agrícola, do Teatro, que nos permitiram também ajudar a desenvolver outro tipo de atividades para oferta às escolas.”

No que respeita o papel do Mosteiro no período Pós MEC, diz-nos que o Mosteiro hoje é um espaço aberto que permite a colaboração mútua entre a comunidade. Esta realidade leva à exploração de temáticas, cruzamento e ligação de saberes e respetiva divulgação do espaço enquanto Património local, Teresa refere:

“Temos hoje vários tipos de visitas com objetivos diferentes... a nossa resposta é de abertura... nós estamos sempre abertos a propostas de fora. Aliás, no nosso programa nós afirmamos mesmo isso, o nosso programa de atividades está ali, não está fechado, antes pelo contrário (...) Temos aqui a possibilidade de neste espaço de conseguir abordar temas que vão de encontro às diversas disciplinas, desde a História, à Educação Visual, Matemática, História de Arte, às Ciências da Natureza, à Educação Física (...)”.

⁵¹ Faculdade pela qual o espírito conserva ideias ou imagens, ou as readquire sem grande esforço, lembrança. Dicionário Priberam da língua portuguesa.

Na relação Escola – Mosteiro menciona que está patente o trabalho em parceria e respetiva colaboração mútua, resultante do envolvimento, apoio mútuo e interação entre eles (profissionais) e os professores. Pretende-se, essencialmente, com esta relação passar a mensagem do património histórico e, conseqüentemente, a transferência/partilha efetiva de saberes específicos. Permitindo, assim, uma ligação com o Mosteiro, ressalta a relação de total abertura do Mosteiro e reforça a necessidade de preparação das visitas ou dos projetos conjuntos:

“A Horta, os Jardins da Cerca, o Teatro de marionetas tem como público-alvo os Jardins-de-infância e o 1º CEB. A visita geral à descoberta do Mosteiro, a Biodiversidade... é sem dúvida mais do 5º ao 8º ano... existe a exploração do espaço exterior, Cerca do Mosteiro, quer a do interior do Mosteiro, toda a parte arquitetónica e de Arte Sacra, ...normalmente os professores solicitam atividades e a nossa resposta é a abertura, a única coisa que pedimos é que haja reuniões para que tudo seja bem planeado. A nível de Jardim de Infância e 1º CEB há algumas escolas que trabalham todo o ano connosco, logo no início do ano preparam e marcam uma série de visitas...há pedidos de alguns professores, que pedem ajuda dentro das matérias que estão a explorar, pedem-nos colaboração... Por exemplo, no caso com as batatas na Horta pedagógica, O Jardim de Infância de Esporões veio plantar, veio ver depois o crescimento e agora veio apanhá-las. Levam sempre alguma coisa para a escola. Os miúdos depois neste caso fizeram a sopa e aí começaram a dar valor ao gosto, ao paladar e no fundo também a apelar aos sentidos deles... e porque quando estão envolvidos, o trabalho começa a ter um sentido diferente.”

Neste âmbito, o Mosteiro é um Espaço de Aprendizagem dos conteúdos escolares de uma forma diferente porque apela aos sentidos e permite o contacto com a realidade, com a História, a Arte e a Natureza (património arquitetónico, artístico e natural), através do trabalho prático, da exploração do espaço e das visitas temáticas. Está-se, desta forma, perante um contexto privilegiado de conhecimento interdisciplinar, de procura e descoberta de saberes e partilha:

“Temos hoje vários tipos de visitas, com objetivos diferentes. A Horta que já é um projeto que vem desde 200... além da horta, tem também duas visitas que é contador de histórias em que no fundo é uma partilha, nós contamos a história do Mosteiro e eles contam-nos as suas histórias...”

A opinião de Teresa sobre as atividades do mosteiro e o seu impacto, é que as atividades são as mais diversificadas.

” Existem atividades com base no teatro, visitas, contos/histórias criadas e adaptadas para o Mosteiro, a horta pedagógica, a música no Mosteiro, por exemplo, são atividades

que pretendem passar uma mensagem do património histórico, atrativas, simples e divertidas que permitem o contacto e aprendizagem no espaço de vida real, o envolvimento das crianças, a sua interação e sobretudo um trabalho com um sentido diferente. A ideia do teatro já era uma ideia muito antiga que nunca tínhamos conseguido por em prática por não termos formação. Resultou de conhecermos numa outra ação de formação dois elementos de uma companhia de teatro e foi-lhes lançada a proposta... foi uma forma de passar a mensagem do património de uma forma atrativa, simples e divertida. Uma outra peça baseada na Alice do País das Maravilhas adaptada ao espaço do Mosteiro e com base nos elementos existentes na cerca, no nosso património natural... animais, plantas... a horta pedagógica... o contador de histórias...a música no Mosteiro... teatro de marionetas...Temos a possibilidade de neste espaço abordar temas que vão de encontro às diversas disciplinas... na horta há um trabalho muito prático, apela aos sentidos deles... quando estão envolvidos, o trabalho começa a ter um sentido diferente.”

Quando questionada sobre a importância da Expressão Dramática/Teatro, diz que é um meio privilegiado de comunicação que assume particular importância quer na aprendizagem sólida das crianças quer como se usa na transmissão da mensagem do Mosteiro. É uma linguagem apropriada às crianças como um instrumento fundamental para a condução do conhecimento da história, cativar, captar e despertar o seu interesse, transferindo saberes de uma forma lúdica, como é o caso do teatro de marionetas e da adaptação de histórias:

“Foi lançado um desafio à Companhia de Teatro de Marionetas de Mandrágora de Vila do Conde para eles a partir de uma história já escrita “A viagem no Tempo”, desenvolverem então uma peça de teatro de marionetas dado que é muito difícil, principalmente para os meninos do Jardim-de-infância, explicar a história do Mosteiro... foi uma forma de passar a mensagem do património de uma forma atrativa, simples e divertida.”

Sobre o projeto “Há Teatro” e o trabalho desenvolvido da escola do Carrascal, este ano, Teresa refere que:

“O trabalho de expressão dramática e teatro desenvolvido pela escola do Carrascal foi um trabalho ótimo... as visitas que realizaram ao Mosteiro resumiram-se ali naquela pequenina peça de teatro, viu-se que os meninos perceberam a função de cada animal, as suas características, no fundo aquilo foi o resultado final de todo o trabalho de um ano, com esta forma de mostrar... porque, às vezes, parece que a informação não passa, ou que é muito complicado passar certa informação e os meninos não vão perceber, mas depois vendo estes trabalhos percebe-se que afinal é o contrário, afinal os meninos no contacto com as coisas, aprendem muito mais do que estar a ler um livro. E penso que

acima de tudo foi isso que eles mostraram... e além disso, mais aquilo que fizeram com aquilo que aprenderam. Eu penso que os meninos perceberam bem o conteúdo das visitas... viu-se que os meninos perceberam a função de cada animal, as suas características, no fundo, aquilo foi o resultado final de todo o trabalho de um ano... afinal os meninos no contacto com as coisas, aprendem muito mais do que estar a ler um livro... e aqui mostram o que fizeram na escola com aquilo que aprenderam (...)

Sobre a ida do museu a escola com a atividade “Teatro na Escola” refere:

“(...) A ida à escola com o Teatro foi uma coisa que nunca tinha sido feita. Foi este ano a primeira vez, acho que resultou muito bem, foi uma experiência nova... procurou-se passar uma mensagem de como era o Natal aqui no Mosteiro no tempo dos monges.”

A Intervenção dos Profissionais do Mosteiro passa pela receção de público em geral e grupos escolares para as atividades específicas, pelo trabalho de equipa e por novas explorações do espaço do Mosteiro (quando há pedidos específicos de projetos de turma). É uma intervenção com base numa diversidade das atividades, intercâmbio de experiências com um Programa aberto a propostas que permitem o envolvimento com a comunidade e a coordenação de trabalho articulado com alguns professores e educadores e vice-versa. No fundo, toda a descrição anterior evidencia esta intervenção dos Profissionais da cultura para a sua enorme disponibilidade para o trabalho em parceria. Mas que também apresenta algumas dificuldades em termos do aspeto Tempo versus recursos humanos e financeiros.

“Temos hoje vários tipos de visitas, com objetivos diferentes. Aqueles que várias vezes durante o ano vão acompanhado a horta e a Cerca, e aqueles que vêm apenas a uma visita... temos também duas visitas que é o contador de histórias, em que no fundo é uma partilha... depois a outra é a música no Mosteiro, em que três personagens se vestem de monges...temos a visita geral ao Mosteiro em que apenas um monitor faz a exploração do espaço do Mosteiro em que as escolas normalmente prepararam estas visitas de acordo com o programa curricular. A nossa reposta é de abertura. A única coisa que pedimos é que haja reuniões para que as coisas sejam bem planeadas. Por exemplo, na horta há muito trabalho prático, aliás é assim que ele funciona, desde os alunos a semearem favas, verem-nas crescer, desde virem tirar ervas, semearem as batatas, irem apanhá-las... As nossas dificuldades na prática para estas atividades é acima de tudo o tempo limitado que as escolas têm para fazer a visita, o número elevado de alunos porque a escola procura sempre trazer uma camioneta cheia para rentabilizar os custos e há atividades que não funcionam com um nº grande de alunos. Então, nós temos de nos desdobrar para conseguirmos tentar explorar da melhor forma e tentar que as atividades

mesmo assim se tornem atraentes. Acima de tudo, são essas as principais dificuldades: é o tempo limitado e número elevado de participantes. Não temos recursos financeiros para fazermos o que queremos. Nunca se tem. Por mais que se tenha, nunca chega para aquilo que se quer, porque se quer cada vez mais. Conseguimos fazer muita coisa muitas vezes com força de vontade e colaboração de toda a equipa que trabalha aqui no Mosteiro.”

Quando questionada sobre as expectativas para o Serviço Educativo do Museu em relação com a Comunidade Escolar [novos espaços de parceria], aponta que sentem a necessidade de reduzir o número de participantes por grupo, de visita e consequentemente um alargamento do tempo de visita por parte das escolas. Por outro lado, uma maior disponibilidade financeira que permitisse mais recursos humanos e um reforço na divulgação. O aumento da equipa iria permitir mais tempo para uma melhor planificação das atividades e programas, novas ideias surgiriam. No fundo, far-se-ia o reforço com uma equipa interdisciplinar.

“O ideal para desenvolvermos aqui... termos mais dinheiro e termos mais gente a trabalhar connosco, mais recursos humanos, o que permitia mais tempo para preparar as atividades. Há falta de tempo. Uma melhor planificação acima de tudo, porque muitas vezes não conseguimos fazer a divulgação quando gostaríamos e quando sentíamos que era necessário fazer, porque há coisas que necessitam de uma boa divulgação e com tempo de antecedência, porque se não houver boa divulgação para as escolas elas não conseguem planear para incluir programas... e também se ouvem outras ideias, porque com muita mais gente a trabalhar há mais ideias... uma equipa maior... uma equipa interdisciplinar, era o ideal... o ideal.”

- Do responsável pelos serviços de educação e comunicação: Paulo

Apresenta-se, de seguida, a interpretação dos resultados de acordo com a opinião do responsável do Serviço de Educação e Comunicação do Mosteiro de Tibães- Paulo Oliveira, cujos objetivos foram: indagar o processo de funcionamento da colaboração Escola – Museu no projeto MEC e sobre as características/aspectos da relação Museu – Comunidade e o seu papel nas práticas de coeducação cultural;

Ao questionar Paulo sobre a perceção do serviço prestado pelo Mosteiro no período de 1987 a 1996, ficou-se a conhecer que, no início, havia condições deficientes, com poucas infraestruturas, algumas visitas. Mas que, independente das condições, o objetivo era abrir ao público a fim de dar a conhecer a história do Mosteiro. No decorrer

do tempo, com investigação sobre o espaço e melhoria de condições, foi possível obter resultados positivos.

“Este serviço iniciou-se logo após a tomada de posse do estado, em 1987. Claro que no início havia muito pouca gente. Fazia-se umas visitas porque o espaço estava arruinado e, no fundo, era aquela ideia de abrir ao público e falar um bocadinho sobre a história do Mosteiro enquanto se foi fazendo a investigação sobre o conhecimento do espaço.”

Esta expectativa de melhorar e crescer viria a ter “pernas para andar” com a criação do Museu do Mosteiro de Tibães em que foi definido um quadro de pessoal e um programa museológico para a divulgação do museu. Com este crescimento, interligou-se a possibilidade de criar um serviço educativo, passando a haver formação interna para monitores e, com estes, poder desenvolver variadas atividades.

“A partir de 1990 com a criação do Museu do Mosteiro de São Martinho de Tibães então define-se um quadro de pessoal e um programa museológico de estudo e divulgação do Mosteiro e pensou-se então na criação do serviço educativo mais em profundidade.

Em 1992 vieram para cá dois técnicos trabalhar na área, um deles fui eu e uma colega, ao fim de um ano, eu fiquei, e a colega saiu. Entretanto eu dei formação a alguns jovens, para serem monitores que foram ficando por cá, e estão cá: são hoje o pessoal do quadro e são os Monitores, que são o Joaquim e a Teresa. Entretanto através de programas do Mercado Social de Emprego (MSE) fomos formando jovens para nos apoiarem nas atividades a desenvolver quer na área do espaço físico do edifício do Mosteiro quer na área do espaço da antiga Cerca Conventual. E portanto temos um conjunto vasto de atividades que fomos desenvolvendo... no início eram menos porque também tínhamos menos público, hoje temos muitas atividades completamente diversificadas.”

Neste contexto, quando inquirido sobre a sua perceção do Projeto MEC e os seus efeitos, as palavras a reter foram: projeto-piloto e semente que germinou e que deu frutos. Diz-nos ainda que foi um projeto interessante, com o objetivo de interação entre escola - espaço museológico – comunidade em que a dinamização pretendia articular/interligar as expressões artísticas e o currículo escolar. Foi um trabalho conjunto com resultados muito positivos e de continuidade ao longo do tempo.

“Esse projeto foi interessante. Na altura, pretendia fazer uma interação entre a escola, o espaço museológico e a própria comunidade onde a escola e o museu se inseriam. Foi dinamizado pelo Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e, portanto, foi um programa na altura piloto no sentido de tentar (através do aprofundamento na área das expressões artísticas) articular com o espectro do currículo escolar. Foi interessante e, a partir daí, ficou uma semente

que germinou, que já deu frutos. Inclusivamente o nome do Agrupamento de Escolas que se criou adotou o nome do Mosteiro. Na altura era um agrupamento horizontal de escolas do pré-primário e primeiro ciclo que integrava, grosso modo, as escolas do antigo Couto de Tibães. Entretanto, criou-se uma escola EB2-3 que se chamava Escola do Cávado e os dois Agrupamentos fundiram-se num Agrupamento Vertical que se chama, hoje, Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado. Realmente, foi o bom resultado daquela interação, daquele trabalho conjunto que desenvolvemos que depois prosseguiu ao longo do tempo.”

No que respeita o Papel do Mosteiro no período Pós MEC, menciona o Mosteiro é uma instituição de carácter cultural mas também pedagógico. De abertura à comunidade, já que ensina a preservar o património, fomenta e apoia na aprendizagem comunicando com as escolas e favorecendo as práticas de coeducação cultural. O Mosteiro permite o contacto com o património natural [histórico e natureza através da Cerca Conventual] e a aprendizagem de uma forma lúdica, bem como a exploração do espaço num trabalho de verdadeira partilha, dinamização e interação com as escolas. Como tal, promove a participação efetiva de todos.

“Somos uma instituição de carácter cultural mas também somos uma instituição de carácter pedagógico... acho que podíamos entrar de uma forma transversal nos currículos escolares e fomentar uma aprendizagem que eu acho mais eficaz em algumas disciplinas e em alguns domínios como seja o estudo do Barroco ou da arquitetura do séc. XVII/XVIII. Há toda uma panóplia de informação com que nós podemos apoiar a aprendizagem que os alunos fazem nos seus currículos escolares, de uma forma diferente.” “Estas relações de colaboração e de parceria entre escola e museu, constituem um estímulo para a aprendizagem porque, no espaço não formal, temos a vantagem de podermos ensinar muita coisa através da observação direta e da vivência. A escola, penso que é demasiado subjetiva, a aprendizagem é feita sobre bases muito subjetivas. Nós temos a possibilidade de, por exemplo, se estão a estudar as aves ou o Barroco, permitir que as escolas venham aqui e os alunos apreendam de uma forma diferente a informação que lhes é transmitida. Os mais pequenos de uma forma mais lúdica, através das histórias”. (...) “Penso que a aposta é uma maior diversificação nas atividades ao longo do tempo. Nós, efetivamente, temos muitas atividades e, portanto, as escolas não consideram repetitiva a vinda a Tibães. Temos esta oferta variada de atividades que captam, cativam e aproximam a escola deste espaço.”

Neste âmbito, a relação Escola – Mosteiro, segundo este responsável, é uma relação de colaboração mútua e de parceria que constitui um estímulo para a

aprendizagem fora do espaço escolar, de carácter não formal, levando à transferência e partilha de saberes.

A relação, assim estabelecida, é uma relação de confiança, sensibilidade e de abertura que cria laços e permite não só a familiarização do espaço como uma forte ligação ao património sobretudo por parte do nível pré-escolar e primeiro Ciclo, como resultado do projeto MEC.

“Uma aprendizagem de carácter não formal, fora do espaço escolar continua hoje sobretudo ao nível do ensino pré-primário e do primeiro ciclo que foi aliás aquele com que se desenvolveu nessa altura do projeto MEC.”

“As educadoras têm uma outra perspetiva de trabalho, diferente, acho que tem a ver com a confiança... Talvez seja porque já têm connosco uma relação de confiança ... sobretudo quando as pessoas vêm que o trabalho destas instituições é válido, os professores, tem essa noção vêm e querem vir e tornam a vir porque a qualidade do trabalho do nosso lado e com certeza por parte da escola proporciona uma melhor aprendizagem.

Esta formação foi-me transmitida por uma ou duas pessoas, não é uma formação que exista formal e académica, talvez a partir do projeto MEC, ficaram estas noções de abertura, confiança e sensibilidade e que se vai transmitido a quem está connosco.”

Perante o exposto e de acordo com o inquirido, o Mosteiro é claramente um espaço de aprendizagem que permite assimilar informação e construção de diferentes saberes. Que enriquece o processo educativo da criança, indo de encontro às necessidades das escolas através de didáticas diferentes e complementares, com componentes mais lúdicas num espaço formal (antes, livre e aberto) que possibilita a transmissão de conhecimento recorrendo à observação direta no contacto com o património e natureza da vivência.

“Há uma didática diferente na forma como o museu contribui para a construção do saber. É complementar e deve ser complementar porque nós não somos escola. Somos uma instituição de carácter cultural. Mas, também, somos uma instituição de carácter pedagógico.

Há toda uma panóplia de informação com que nós podemos apoiar a aprendizagem que os alunos fazem nos seus currículos escolares, de uma forma diferente.”

“Nós temos a possibilidade de por exemplo, se estão a estudar as aves ou o Barroco, as escolas vêm aqui e os alunos apreendem de uma forma diferente a informação que lhes é transmitida. Os mais pequenos de uma forma mais lúdica, através das histórias...no espaço não formal, temos a vantagem de podermos ensinar muita coisa através da observação direta e da vivência”.

Relativamente ao programa do Museu e o seu impacto ao auscultar Paulo, este mencionou que as atividades desenvolvidas têm tido uma adesão extraordinária devido à sua diversidade e mensagem que pretendem passar do património e da natureza. São atividades lúdicas e pedagógicas que envolvem a criança, colocando-a em contacto com a vida real; melhorando, assim, a sua aprendizagem e associação de saberes. Pode-se dizer que é uma vivência mais real a partir do imaginário de cada criança, cativando e aproximando a escola do Mosteiro. Este apresenta uma oferta variada de atividades que vai desde as temáticas sobre o património, a história do museu, os animais, a horta pedagógica, Teatro e, este ano, a ida do museu à escola com teatro.

“Hoje temos muitas atividades completamente diversificadas que vão desde a história do edifício, desde vida conventual, desde a vida quotidiana do séc. XVII/XVII, o estudo da arquitetura, a Cerca Conventual com a biodiversidade e programas sobre anfíbios e répteis e sobre a observação de aves, há a horta pedagógica. Portanto, há um conjunto vasto de atividades que têm sido desenvolvidas e que tem tido uma adesão extraordinária neste espaço”. “Temos esta oferta variada de atividades que captam, cativam e aproximam a escola deste espaço... Temos imensas atividades, as histórias com fantoches, Teatro e inclusivamente este ano o Museu está a preparar a ida à escola com teatro. “...sobretudo quando as pessoas vêm que o trabalho destas instituições é válido, os professores, que tem essa noção vêm e querem vir e tornam a vir porque a qualidade do trabalho do nosso lado e com certeza por parte da escola proporciona-se uma melhor aprendizagem. Tem a ver com a abertura, temos que ter sensibilidade”.

Assim, ao compreender-se a intervenção dos Profissionais do Museu nas práticas de coeducação cultural num contexto de educação artística e avaliar-se as expectativas face a criação de novos espaços de parceira, consegue-se apreender as mudanças verificadas na sua prática pedagógica. A Intervenção dos Profissionais do Mosteiro, numa fase inicial e para que aqueles pudessem corresponder eficazmente à comunidade educativa (i.e., ir de encontro às necessidades das escolas e da comunidade) houve a necessidade de frequentarem formação interna para os monitores. Esta formação transmitiu-lhes o conhecimento para que estivessem melhor preparados, aumentando assim não só as suas competências na área da educação, mas também na da comunicação. Estes profissionais trabalham, agora, de forma transversal, organizando reuniões, programando atividades, apoiando as visitas, entre outras atividades. É um trabalho articulado e de equipa que intervém na área artística e cultural através do Teatro [sobretudo para os níveis de escolaridade infantil e básico inicial] permitindo, segundo este Coordenador de serviços, *“ir de encontro às necessidades das escolas.”*

“... dei formação a alguns jovens, para serem monitores que foram ficando por cá... Entretanto através de programas do Mercado Social de Emprego (MSE) fomos formando jovens para nos apoiarem nas atividades a desenvolver quer na área do espaço físico do edifício do Mosteiro quer na área do espaço da antiga Cerca Conventual.” “...também alteramos o nome do nosso serviço porque para além da educação, hoje cada vez mais o que importa é comunicar e como por outro lado, nós trabalhamos de forma transversal isto é, organizamos reuniões e programamos atividades de acordo com cada um dos elementos desta casa, desde a diretora ao jardineiro todos nós temos capacidade de transmitir conhecimento. Hoje somos cinco técnicos superiores nesta área, dois monitores, temos ainda duas professoras, e no último ano tivemos cerca de 18 mil crianças.”

Quando no desenrolar da entrevista foram colocadas algumas questões sobre Expectativas para o Serviço Educativo do Museu em relação com a Comunidade Escolar (novos espaços de parceria), foi referido que a situação ideal seria que houvesse sempre uma planificação conjunta e que existisse um mediador [podia ser um professor ou um técnico] com formação pedagógica e/ou artística. Paulo fez também a observação de que a escola podia ter melhores condições para visitar os espaços museológicos, já que existe alguma dificuldade em os professores saírem da escola e em esta garantir as saídas. Também referiu que o aprofundamento de projetos numa dimensão transversal poderia ser uma mais-valia no processo de ensino aprendizagem. Outra questão não menos importante e de realçar, seria a articulação entre serviços educativos dos museus que permitisse mais interação e criar sinergias de forma a solidificar a educação cultural nas comunidades.

“A situação ideal seria que houvesse sempre uma planificação conjunta, mas nós sabemos que cada vez mais os professores têm dificuldade em sair da escola. Por isso, fazemos poucas reuniões com os professores, só com aqueles que já trabalham connosco há mais tempo. Sobretudo, hoje, já agendamos e divulgamos atempadamente. É fundamental termos uma planificação atempada e conseguirmos fazer chegar à escola a nossa programação no início de Setembro (altura em que se faz na escola a planificação e os projetos), nessa altura os professores terem toda a informação necessária”. “A situação ideal seria a do mediador. Este pode ser um professor, uma pessoa que tenha formação pedagógica ou artística. A escola podia ter outras condições para vir aos espaços museológicos e poderiam aprofundar a área de projeto numa dimensão transversal do conhecimento, que não tem sido trabalhada convenientemente nem por

todos os professores”. “Há pouca interação entre os museus. Outra forma, seria nós interagirmos e criarmos sinergias. Houve agora uma Exposição que percorreu parte do país e porque não poderá vir para o museu?”

- **Da Diretora do Museu: Aida Mata**

Apresenta-se, de seguida, a interpretação global dos resultados de acordo com a opinião da Diretora do Mosteiro de Tibães. Quis-se indagar a última responsável sobre o processo de funcionamento da colaboração Escola – Museu no projeto MEC e sobre as características/aspectos da relação Museu-escolas nas práticas de coeducação cultural, hoje e no futuro.

Ao auscultá-la sobre a orientação da função do museu na comunidade local, esta declarou que a sua experiência desde que iniciou funções prendia-se com a “descoberta do espaço, a conquista e o reconhecimento desse mesmo espaço”. A forma como se aproximou do mesmo e como este se deu a conhecer fez toda a diferença, bem como o entendimento histórico, do homem que o viveu.

“... O que mais me marca e é isso que me mantém ligada a este espaço, é saber que se foi construindo e que dia-a-dia se continua a construir, porque dia-a-dia, eu vejo coisas novas... esse conhecimento não passa só pela parte física do espaço, passa por entender o homem que o viveu, as suas relações com este mesmo espaço, o território onde ele se insere... há aqui uma reciprocidade entre mim e este espaço...”.

Refere que trabalhar neste museu é uma constante descoberta, onde predomina o conhecimento e coabitação deste com o museu que permite uma ligação que se pode sentir (não só por ela) mas por qualquer pessoa. No entanto, mencionou que nem sempre reage bem à recuperação e mudança, resultado daquilo com que coabitou durante muito tempo. Porém, também na sua análise mais profunda sobre determinado projeto, acaba por reconhecer que essa mudança é necessária e bem conseguida...tem mais a ver com uma questão emocional.

“...o conhecimento, a minha coabitação com este espaço modifica-se...e eu muitas vezes reajo violentamente a esta recuperação. Emocionalmente caso que não aceito...é uma mudança com aquilo que coabitei durante muito tempo. É o envolvimento entre mim e este espaço que é o Mosteiro, ele conquistou-me nitidamente.”

Um outro aspeto importante é a equipa que construiu e que *veste a camisola*, permanecendo ao longo dos anos, bem como o trabalho excepcional com as escolas.

Termina resumindo a sua experiência em 3 pontos fundamentais que levam à prática da coeducação cultural: “*Conhecimento vs. enriquecimento; Envolvimento vs. reciprocidade; Construção vs. partilha.*”

Relatou que a sua percepção sobre o Projeto MEC passa essencialmente por ter sido uma nova semente no terreno, um desabrochar, um instrumento que conseguiu formar uma equipa, uma aposta no público escolar, sendo os seus resultados refletidos no hoje e naquilo que é o trabalho de coeducação cultural. Acrescentou que o projeto MEC teve como consequência o impacto nos dias de hoje que tenderam para uma evolução natural, por uma aposta no público escolar. Com ele, reforçou-se a dinamização cultural, a colaboração e parceria. São estes os aspetos, segundo a opinião da diretora:

“O MEC deu os seus frutos...foi um instrumento que conseguiu mais do que eu sozinha, formar uma equipa, e teve os seus resultados hoje...foi a semente no terreno. Foi o desabrochar num terreno que estava preparado para receber.”

Na relação Museu-Escola mencionou que a relação que se estabelece é uma relação especial. Verifica-se uma ligação com os agrupamentos de escolas resultado da conquista efetivada pelo museu e que se refletiu em parceria. Refere que, existe atualmente uma aptidão para cativar o público escolar, resultado da qualidade de trabalho que se desenvolve, da abertura que o museu tem para com o exterior e a colaboração com este, ligado ao conceito de património que está instituído.

“Quando eu vim, para Tibães já se falava da relação museu-escola. Mas claro que criamos uma relação especial com o Agrupamento Mosteiro e Cávado, porque nós estamos no território físico e porque acho que soubemos conquistar... Recebemos um convite para fazer parte do Conselho Escolar. Temos tido essa atitude de abertura a tudo que é colaborações, apostar nas parcerias e na mediação, isso é que nos dá vida. Neste momento, temos escolas que têm sido nossos parceiros há anos...elas agora já são quase motores, deixando de ser apenas recetores e têm uma postura diferente. Com qualidade e abertura...o património para concretizar a sua missão tem de passar por essas colaborações...porque senão isola-se, fecha-se sobre si próprio, e portanto deixa de estar aberto para aquilo que nós achamos que é a sua função!”

Salientou, ainda, que o museu é um espaço onde se pratica a coeducação cultural onde se experimente a transmissão de conhecimentos, a oportunidade de aprender, de afirmar o saber resultado de uma partilha mútua: “*A transmitir, a conseguir comunicar e*

a aprender...é o momento do reconhecimento do saber do outro, mas também de afirmação do seu saber...é uma partilha.”O Papel do Museu passa essencialmente pela transmissão cultural executada de diversas formas e em parceria com a comunidade. Ele é efetivamente uma porta aberta ao exterior não só pelas características físicas do espaço, mas por toda a envolvente que consegue criar/concretizar: visitas, parcerias, trabalho de e em equipa.... Ou seja: um verdadeiro espaço rico em aprendizagem nas diferentes dimensões.“*No fundo é formar, educar e ajudar na criação de uma consciência cívica...há vinte e tal anos eu não abduco desse papel que é a função social e educativa que um museu tem...atitude de abertura...colaborações, apostar nas parcerias e na mediação...*”.

Desta forma, foi possível apreender as mudanças verificadas na prática museal e pedagógicas e compreender a intervenção dos profissionais do Museu nas práticas de coeducação cultural escola-museu, num contexto de educação artística (teatro). Neste contexto, referiu que as *mudanças verificadas na prática museal e pedagógica* resultaram de uma visível interação e cooperação entre o museu e a escola. Considerou, ainda, que museu e escola são ambos espaços de aprendizagem com objetivos com alguma analogia. Esta foca-se na aprendizagem da criança como um todo enquanto valoriza o contacto com o espaço para complementar/solidificar essa aprendizagem numa partilha de vivências e saberes. Uma vez que o museu se centra fundamentalmente na transmissão cultural, permitindo o contacto com a história e com a natureza. Acredita que a mais-valia nesta parceria passa pelo envolvimento de ambos numa participação efetiva e no autêntico trabalho de equipa. Os meios são diferentes, mas complementam-se. Por isso, nos programas de atividades, destacou o teatro de marionetas.

“Não é por acaso que nós, há dois ou três anos, mudámos o nome de serviço educativo para serviço de educação e comunicação, tem um carácter muito mais comunicativo na obra como agentes de educação e comunicação...verificou-se uma evolução natural por uma aposta neste público escolar...é isso que escolhemos para reforçar a dinamização cultural e ajudar o cidadão a ter conhecimento do património...dar-lhe vida...para isso temos tido uma atitude de abertura.

A importância da expressão dramática e teatral trabalhada para transmitir mensagem do património...criar apetência para a atividade cultural que é o Teatro”.

Quando interrogada sobre a Intervenção dos Profissionais do Museu, relatou que a equipa de trabalho tem a missão de formar, educar e ajudar na construção de uma consciência cívica. Mais uma vez, é referido que é um efetivo trabalho de equipa que se reflete em “...saber mediar aquilo que se vê e aquilo que o património pode transmitir, que sirva para a construção do homem, chamemos-lhe o “homem novo””.

Afirma, igualmente, ser uma equipa que se envolve, dinamiza e fomenta a interpretação do património, conquistando público:

“Todos no Mosteiro trabalham para o mesmo, no fundo a nossa razão de ser, na minha opinião é como o espaço se dá a conhecer.

O público tem de ter condições de ser recebido. Tem que se lhe dar a oportunidade para poder perceber onde está, dar-lhe tempo a que alguma coisa o toque, sensibilize... suficiente para se deixar conquistar pelo espaço.”

Quanto ao papel do Teatro na prática de coeducação cultural, disse que é a excelência da comunicação, à qual se associa a informação, o corpo, a música, o ambiente, os cenários. Aquela consiste numa transmissão de conhecimentos do património que permite o seu enriquecimento e uma aprendizagem mais sólida e efetiva. Permite, portanto, construir uma identidade e, ao mesmo tempo, uma ligação espaço-temporal, tendo como resultado um vínculo com o museu e o próprio teatro, uma fidelização para com o museu:

“É um meio de passar informação de uma forma diferente. Aliás, uma criança ou um adulto (ou quem quer que seja que venha aqui), que assista a uma manifestação destas, se ela for conseguida, que tenha qualidade suficiente, talvez o outro, o espetador nunca mais esqueça este espaço... sobretudo estamos a fazer uma ligação não só entre o monumento patrimonial, histórico e a construir uma identidade, mas também estamos a criar apetência para outra atividade cultural que é o Teatro.

Temos dois polos, o património e o teatro e nós estamos a servirmo-nos do teatro para conseguirmos chegar ao outro e transmitir aquilo que queremos transmitir sobretudo para chegarmos aos miúdos pequenos. Mas, ao mesmo tempo, estamos a servir do teatro, porque se pensou que a criança através do teatro venha a criar um vínculo, com este espaço e com o próprio teatro.

Aqueles que vivem o teatro, que o fazem com esta experiência como estes pequeninos fizeram através de um projeto contínuo com a escola, nunca mais esquecem esta experiência nem o Mosteiro”.

Sobre as expectativas face ao futuro, apontou a continuidade do trabalho de parceiras e a total abertura ao exterior, porque só assim se pode verificar uma evolução e crescimento global. Para tal, a postura a adotar terá de se basear no reforço da aprendizagem com o outro, do trabalho articulado de forma a fortalecer a coeducação cultural, manter o espírito do trabalho cooperativo e brio profissional até então desenvolvido, acreditando sempre naquilo que se faz. Para a antiga responsável, pensar e agir estrategicamente neste período de crise é basilar, juntamente com alguma dose de imaginação, criatividade de forma a conquistar o público para que este volte, para que este crie um vínculo.

“ os públicos são todos bem-vindos, cada vez mais, mas propriamente para este espaço não queria de maneira nenhuma um público em massa, porque esse é aquele que entra e sai tal como entrou...não se dá transformação...Eu quero que quem entre aqui, saia com um saber.

A nossa postura é ir sempre aprendendo e fazendo coisas novas...daí estarmos sempre à procura de novos parceiros que nos tragam qualquer coisa...que sejam também motores de novas coisas...É como a coeducação de que tu falas, desses saberes todos, desses desejos todos, dessa troca de conhecimentos, com essa troca de saberes e valores, vamos avançado.

É importante acreditar no que estamos a fazer, e assim vamos para a frente até que alguém diga que não...a estrutura não é boa, mas há formas de a contornar, se se acreditar naquilo que se faz... apesar da crise as coisas têm soluções... é preciso imaginação... continuar a acreditar na nossa missão, nem que seja estrategicamente.”

- **Da Bióloga: Marta**

Com esta entrevista, pretendemos perceber a experiência da Bióloga no espaço Museu e indagar sobre as características/aspectos da relação Museu – Exterior e o seu papel nas práticas de coeducação cultural.

Apresenta-se, de seguida, a interpretação global dos resultados de acordo com a opinião da Marta, bióloga que começou por colaborar no Mosteiro e posteriormente passou para o Serviço de Educação e Comunicação. Ao inquiri-la sobre a perceção da sua experiência no Mosteiro de Tibães, disse que principiou por colaborar com o Mosteiro trabalhando a nível da fauna e da flora, criando uma base de dados sobre estas, resultado da visita que efetuou ao Mosteiro e das potencialidades que encontrou. Mais tarde, passou a colaborar com o Serviço de Educação e Comunicação um pouco por

acaso, acompanhando uma visita pela Cerca. Relatou que a experiência tem sido fantástica porque gosta de trabalhar com crianças, mais do que numa escola. Segundo a sua perspetiva, no Mosteiro, podem tocar, ver, existe o contacto efetivo com a realidade, com a natureza e é isso que a fascina. É um espaço livre sem formalismos onde se consegue ligar a teoria à prática dado que o Mosteiro apresenta matéria para todo um currículo da escola, desde que trabalhado e partilhado.

“Eu vim para cá em 2005... entrei aqui, não imaginava o que é que uma Bióloga pode ir para um Mosteiro fazer, porque não conhecia a parte exterior ao mosteiro. Depois de ter visitado, ou seja, ter feito a entrevista levaram-me lá. Aí, percebi o que tinha potencialidades para fazer, trabalhar quer a nível de fauna, quer a nível de flora. Entretanto, foi-me proposto que fizesse uma base de dados sobre a fauna e a flora do mosteiro. Não vim propriamente para fazer visitas. Vim para o Serviço educativo por acaso. Houve uma falha de um colega na altura e propuseram-me que o substituísse, a visita era para a Cerca... e então propuseram-me que eu fizesse a visita... e a partir daí comecei a trabalhar no Serviço Educativo.

Gosto de trabalhar com crianças, já dei aulas e acho fantástico trabalhar aqui. Muito mais do que numa escola... eles aqui podem tocar, ver... este contacto com a realidade é muito importante para uma criança aprender. E foi isso que me fascina, este ambiente real, temos aqui tudo. Repara que nós temos aqui matéria para o curriculum todo. E os miúdos adoram. E acho que só o facto da paisagem, do contacto com a natureza, já é muito importante, os miúdos estão habituados a estarem fechados, sempre, e a mim fascina-me este trabalho de facto em contacto direto com a natureza. Imagina que eu tivesse que optar entre dar aulas numa escola e estar aqui, preferia estar aqui. Porque no fundo faço o mesmo papel, de ensinar. É um espaço livre, não há aquele formalismo... Nós aqui não pomos regras como os miúdos têm na escola tem que estar direitinhos, aqui não, tem espaço, eles vêm porque querem, e repara que numa sala de aula eles vão porque são obrigados... Há uma ligação entre a teoria e a prática.”

Quando questionada sobre o papel do Mosteiro, mencionou que o Mosteiro é um espaço de aprendizagem que possibilita o contacto direto com a realidade e com a natureza que permite a exploração de temáticas e ensina a preservar, havendo um cruzamento e ligação de saberes. Para ela, o Mosteiro permite que se usufrua do espaço e que se conheça o Património, transmitindo uma mensagem e um sentido de pertença. De outro modo: conquista, motiva e cria o gosto por algo no trabalho de parceira que estabelece com a comunidade.

“Porque eles aqui podem tocar, ver, uma pessoa está a falar em plantas, por exemplo, ao nível da constituição das folhas, eles conseguem ver a realidade... Uma coisa é tu estares a dizer a folha é assim, e é composta... e mostras uns desenhinhos, eles veem o desenho mas não sabem na realidade, eles vieram aqui tocar, vieram contactar com a realidade, e eu acho que isso é muito importante.

Aqui vêm aprender de outra forma e isso desperta a curiosidade, coisas novas, diferentes...Têm mais curiosidade. Muito mais curiosidade do que por exemplo numa sala de aula. Numa sala, eles limitam-se a ouvir o que tens a dizer e aqui não, o espaço é aberto. Há mitos que os miúdos têm, que certos animais fazem mal, e eu aqui tento desmistificar esse mito que existe e depois eu tenho a certeza que eles saem daqui com uma outra maneira de ver as coisas, e com uma atitude de preservar esses animais.”

Neste contexto, afirmou que a relação Escola-Mosteiro se caracteriza por ser uma relação de abertura, de trabalho em parceria, de envolvimento, interação. No fundo consiste numa colaboração mútua que permite uma transferência e partilha efetiva de saberes bem como uma ligação e familiarização com espaço. Esta ligação e partilha é envolvida pelo fascínio e entusiasmo tendo como resultado uma aprendizagem mútua.

“O Mosteiro está sempre ... Os miúdos vieram cá pelas plantas, entretanto, ficaram fascinados pelas rochas, aqui...rochas é um bocado difícil na Cerca, temos só praticamente o granito e o xisto, há aqui uma zona xistosa, mas mais nada. E então a solução foi pedir-lhes que eles trouxessem pedras de casa. Trouxeram tantas que a professora começou a ficar aflita e pediu-me para ver se eu fazia a identificação... Fui fazer uma coisa que não era normal, identificar pedras que nem existiam aqui. Foi por isso que eu fui à escola; não existiam aqui no Mosteiro. Foram os miúdos que trouxeram o que encontravam no chão... Levei a Geologia à escola.

Acontecem momentos de partilha de conhecimentos e de aprendizagem, em que o profissional do museu tem coisas a dizer e o professor tem outras coisas a dizer porque sabe o tema que quer desenvolver e para onde é que quer levar os seus alunos quando vêm numa visita e os próprios alunos também têm coisas a dizer.

Eu acho que o importante é o contacto que aqui existe, entre o ser humano e a natureza que é a coisa melhor que podemos fazer...eles veem as coisas, como é que estas flores aqui estão tão bonitas, e noutra sítio não estão... então pensam que foi porque alguém trabalhou aqui no passado e se interessou por este estilo de ambiente... e isso é fascinante.”

Ao auscultar a bióloga Marta sobre o Mosteiro como espaço de aprendizagem, foi possível verificar que este é um espaço que permite o contacto com a História e com a natureza. No fundo, possibilita o convívio com a realidade. Mas é também um espaço de partilha que desperta para a curiosidade, pelas coisas novas e diferentes que possui. Possibilitando, assim, a ligação entre a teoria e a prática que remete para uma assimilação de informação e construção de saberes. É um espaço onde é possível explorar, observar, experimentar, intervir e questionar. Apreendeu-se, pelas suas palavras, uma forte atitude para a preservação dos animais e o reforço de conhecimentos, levando ao enriquecimento do processo educativo da criança. Assim, os alunos constroem e representam histórias, favorecendo as práticas de uma forma diferente.

“Uma coisa é tu mostrares e outra é constatares realmente como é o habitat de cada animal que aqui existe...tenho a certeza que eles saem daqui com uma outra maneira de ver as coisas, e numa atitude de preservar esses animais.É muito mais dinâmico do que numa sala de aula. Uma coisa é tu passares uns slides de uma flor, e outra coisa é constatar, apalpar, ver com os próprios olhos, realmente como as flores são compostas. A professora dava a parte teórica e eles aqui viam a parte prática. Há uma ligação entre a teoria e a prática. Todos os animais que a gente focou estavam na peça de teatro... eu acho que tem seguimento, é algo, é a tal coisa, eles levaram alguma coisa, se foram então eles que construíram a história então está fascinante porque a informação estava correta e estava lá.Mas isso também dá um certo entusiasmo, saber que as pessoas também vêm ao Mosteiro para verem uma peça de teatro.”

Neste âmbito, o impacto das atividades foi bastante positivo, já que a diversidade de atividades consideradas atrativas, dinâmicas e divertidas (visitas, horta pedagógica, teatro, contos...) permitiu o contacto e aprendizagem no espaço de vida real. Facilitou, igualmente, vivenciar experiências, despertar para a curiosidade, passando a mensagem do património histórico e da natureza. Estas conferem um sentido diferente que envolve, desmistifica e liberta ao trabalho de divulgação cultural.

“A natureza parece que nos liberta, é este espaço...o som dos passarinhos, o som de... eu hoje achei piada a uma miúda, porque hoje perguntou ao professor, ali no lago, eu disse para eles fazerem um minuto de silêncio para eles dizerem o que é que escutam e essa miúda disse: “senti a natureza”, por incrível que pareça, isso é muito importante. Sentir a natureza porque para os miúdos sentir é

o tato. E a miúda muito séria, é o cheiro... O facto de correr por exemplo, para eles correr neste espaço, há ali um sítio onde eu os deixo correr e eles ficam fascinados... é o contacto com a natureza, o facto de eles quererem correr naquele espaço é a libertação deles... É libertar-se, eu acho que este contacto com a natureza liberta-nos de nós mesmos.

Sobre a leitura que fez do espetáculo de teatro no museu feito pelos alunos este ano Marta refere:

“O que me recordo mais foi a prestação dos monges ao cuidado com os animais, a relação entre eles, a ajuda à floresta... os miúdos estavam muito atentos... Portanto, eles estavam dentro do tema da peça. Os miúdos estavam muito dentro da peça...porque vieram cá numa primeira aprendizagem em que eles levaram informação, que trabalharam, fizeram a peça e depois vieram mostrar, portanto houve uma aprendizagem, e de facto, cumpriu-se um ciclo. Levaram para a escola, para fazer um trabalho diferente. Foi isso que aconteceu. Eu acho que foi muito importante(...)”

Marta considerou que a Expressão dramática/Teatro, neste contexto, assumiu particular importância quer na forma de aprendizagem sólida dos alunos quer como se usou na transmissão da mensagem da história, património e natureza do Mosteiro. No seu ponto de vista, através de construção e recriação de histórias, conseguiu-se passar uma mensagem de forma lúdica que cativou e despertou o interesse, criando-se uma ligação e realidade especial com o espaço e com o outro. Foi uma vivência mais real a partir do imaginário onde se aprendeu e se transferiram saberes.

“Trataram o tema dos animais numa peça, trata-se de algo que eles conheceram aqui, levaram alguma coisa daqui quando vieram ver ... foi muito interessante ver foram os pormenores que eles retiveram... Da história eles levaram, pelo menos a preservação dos animais, eu acho que a peça mostrava isso, como proteger os nossos animais... achei-as muito á vontade, nesse aspeto, era como se fosse deles, como se estivessem na casa deles, pareceu-me isso, eles estavam ali à vontade, andavam de um lado para o outro... é diferente, há uma realidade especial, uma ligação especial a um lugar que não se conhece, estamos mais atentos a tudo.

As crianças a fazerem teatro aprendem mais sobre o património e sobre o monumento... pode dizer que eles vieram cá e assimilaram... o pouco que seja, assimilaram.”

Sobre a ida dos monitores à escola, com a peça de teatro sobre o Natal dos Monges, a bióloga Marta afirma:

“O museu também foi à escola com uma peça de teatro feita para o Natal com o objetivo de mostrar a vivência do Natal dos monges. Como é que eles viviam o Natal... é mais

fácil para eles perceberem. Eu acho que é mais do que se pegasses num projetor de vídeo, sei lá, e começasses a passar imagens dos monges, os miúdos não ficavam tão entusiasmados. Ali havia personagens reais e vive-se mais com os personagens reais do que com uma televisão ou um filme... se passasses um filme de certeza que eles se calhar não ligavam tanto, havia a personagem, a história adaptada...

Também se consegue passar a mensagem melhor, é a tal coisa, é algo diferente, são aqueles bonequinhos que atraem muito...É o imaginário, depois mostra-se o real e isso é muito importante para os miúdos.

Do exposto anteriormente, e de acordo com a opinião de Marta, facilmente se apreende que a intervenção dos profissionais do Mosteiro é diversificada e centrada na exploração do espaço do Mosteiro nas várias vertentes educacional, cultural, social e ambiental. Resulta, assim, de um trabalho articulado, de parceira e colaboração mútua entre o Museu e a escola.

No que respeita às Expectativas para o Serviço Educativo do Museu em relação com a Comunidade Escolar (novos espaços de parceria) disse que há necessidade de estabelecer mais parceiras com outras escolas de forma a permitir a continuidade do trabalho com uma maior frequência de visitas. Porém, para que isso se concretize, também é importante não só reforçar a divulgação do Mosteiro mas as próprias escolas terem mais transportes para se deslocarem, por outro lado, os professores terem mais tempo para planificarem as atividades e programas. Ou seja: seria fundamental terem alguém que os apoiasse na mediação, que faça a ligação e ajude nas artes, de forma a consolidar a coeducação cultural.

Referiu ainda que uma maior disponibilidade financeira também ajudaria. No entanto, acrescentou ainda que se faz muito com pouco dinheiro e que ao longo do tempo tem-se conseguido material, o que permite a concretização das atividades. Contudo, reconhece que, se apenas houvesse mais dinheiro, talvez tivessem outras condições.

“O Serviço Educativo ideal para as escolas...penso ser o que se tem vindo a verificar...o que se passou com a história...eles vem cá e observam o que não tem na escola e fazerem coisas novas e depois aproveitar todo este espaço de todas as maneiras, vir cá mostrar a peça... é aí que há uma relação entre museu e escola. E também, o ideal é nós nunca fazermos aqui aquilo que eles podem fazer na escola, porque é essa a diferença... nós estamos cá para fazer diferente da escola...esta é a minha perspetiva. Acho que os professores tem muito pouca informação, porque eles não saem das escolas... Também poderá

haver dificuldades, muitos dizem-nos que a nível dos transportes são muito difíceis de arranjar. O transporte é importante, neste momento se calhar é dos fatores mais importantes para fazer este trabalho(...). “Porque nós... o Mosteiro, estamos sempre abertos a estas iniciativas. Não chega só o professor. Faz falta mais alguém. Acho que um professor sozinho não tem tempo, tem um programa que tem que cumprir. Não tem tempo. Portanto, tem que existir alguém com o professor, sei lá, que faça essa ligação e ajude nas artes. (...)”

No que respeita a novos espaços de parceria, a bióloga Marta diz-nos que há necessidade de estabelecer mais parceiras com outras escolas de forma a permitir a continuidade do trabalho com uma maior frequência de visitas. Que para isso também é importante não só reforçar a divulgação do Mosteiro mas as próprias escolas terem mais transportes para a deslocação e, por outro lado, os professores terem mais tempo para planificarem as atividades e programas, ou seja, seria fundamental terem alguém que os apoiasse na mediação, que fizesse a ligação e que ajudasse, de forma a consolidar a ligação com o Museu.

CAPITULO V – DISCUSSÃO GERAL DE RESULTADOS E CONCLUSÕES DO ESTUDO

1. Aspectos da comunicação subjacentes ao texto e à produção teatral

Na apresentação pública, que por sua vez representava o texto escrito, a partir de uma outra linguagem, aconteceram inferências e transcodificações nas quais se encontrou o caráter de *mimesis*⁵² e de resposta criativa ao questionamento. Os alunos criaram um curto texto individualmente, integrando-o depois num texto coletivo. Após a criação do texto individual, partiu-se em seguida para a elaboração do texto coletivo, depois da professora *Maria* registrar no quadro, as partes mais significativas, comunicadas pelos alunos.

Ao procurar as componentes da comunicação centradas na abordagem semiótica, Linda Bulik (2001), considera os aspectos semânticos e estéticos da comunicação presentes aquando da elaboração da mensagem pelo emissor e que podem ser percebidos (sem serem confundidos) permitindo debruçar-se sobre o processo comunicativo. Ou seja, através deles pode entender-se a forma como a mensagem chegou ao recetor e como foi por este interpretada - a resposta . O teatro surge, desta forma, como meio de comunicação. No caso do projeto “Há Teatro” entre o professor (no seu papel de emissor de conteúdos curriculares), incluindo-se também a investigadora-mediadora (no papel de professora de AEC como veículo de conteúdos da linguagem dramática - teatral), o profissional da cultura (no seu papel de emissor de conteúdos do museu) e o aluno enquanto recetor e participante - transformador destas mensagens.

Ao procurar as componentes da comunicação centradas na abordagem semiótica que são encontradas desde as origens do teatro, Bulik divide a mensagem ritual de onde deriva a mensagem teatral em quatro componentes: palavras, cantos, gestos e danças, que no passado tinham um sentido conhecido por todos os que se envolviam em rituais. Este aspeto do ritual, terá sido o responsável por ter trazido para o presente, o efeito a que se chama espetáculo. “Esta visão ritual da comunicação. . . . o que busca é a construção e a conservação de um significado cultural. Comunicação torna-se então um

⁵² Mimesis, de analogia.

processo simbólico pelo qual a realidade é produzida, mantida, recuperada e transformada. Comunicação é produção simbólica da realidade.” (Bulik, 2001, p. 25).

Na produção teatral encontra-se no primeiro nível, a história contada ou a narrativa; no segundo, a dramaturgia resultante da construção coletiva e dos meios cénicos; e no último a teatralidade, isto é, a parte da mensagem que permite a transmissão emocional e simbólica - o papel do espetáculo como mais-valia no sentido de comunicação teatral: a ação exercida intencionalmente sobre o público - a comunidade. Por outras palavras: esta ação comunicativa é de facto uma ação em comum. É esta ação em comum, que permitiu a elaboração da reflexão sobre um mesmo objeto, no caso deste Estudo foi abordado pelos conhecimentos sobre elementos do património do MSMT – e os conteúdos curriculares escolhidos trabalhar, incluindo a participação do aluno. No caso, os conteúdos e os elementos patrimoniais do Mosteiro podem ser entendidos como a mensagem veiculada pela professora titular pela investigadora-mediadora e pelos profissionais da cultura, englobando os elementos que foram tomados como significantes pelos alunos.

Outro aspeto da comunicação importante é que a mensagem só se torna comunicação de um modo relativo, e.g., quando representa algo para alguém. Daí a importância da mediação. A qualidade das interações dos profissionais envolvidos no estabelecimento da comunicação pela mediação – a importância das suas estratégias artístico-pedagógicas e a qualidade dos mecanismos que fizeram despoletar as respostas dos alunos, (tais como a qualidade afetiva, o tom de voz e a própria energia corporal) informaram o processo comunicativo e estabeleceram essa necessária comunicação

Por parte da investigadora-mediadora, o trabalho foi selecionar, agrupar, ordenar e enquadrar os estímulos que não aconteceram por acaso: eles foram escolhidos com uma determinada intenção, que foi clara e partilhada por todos, tendo por objetivo *dar sentido*, [sublinhado nosso] (e.g. permitir criar ligações) passando da esfera do pensamento a uma experiência concreta.

Esta experiência concreta pode afirmar-se como tendo sido desenvolvida e entendida como sendo uma base de trabalho *significativa* manifestada pela comunicação do Diogo: “Professora... assim é que é bom trabalhar a sério mesmo, assim é que eu gosto...- disse no ensaio geral, quando ajudava na montagem do cenário”. (DC/S29).

Neste sentido, a mediação cultural coeducativa promoveu transformação pessoal, mudança de atitudes e comportamentos dos alunos, dos adultos profissionais e alterações dos próprios contextos de aprendizagem.

2. Discussão sobre as dinâmicas do projeto “Há Teatro”

No início da intervenção, as sessões de Expressão Dramática/Teatro foram as mais próximas da atividade dramática espontânea, em que realização aconteceu a partir da expressão em torno dos aspetos mais lúdicos da ação. Isto é, o jogo foi o acesso para a comunicação artística. Outra tendência abordada no desenvolvimento do trabalho, foi privilegiar a organização do trabalho dramático a nível de aquisição de competências teatrais, a partir do momento em que foi manifestado o desejo de “apresentar” de modo a fortalecer os conteúdos, favorecer a estruturação de um texto dramático em processo colaborativo, e ser possível uma *produção artística* [sublinhado nosso] coletiva .

Embora esteja de acordo com a maior valorização do processo face ao produto artístico - Drama vs. Teatro, muitas das sessões se definiram por terem características interdisciplinares em que se escolheu no início da aula uma área disciplinar ou linguagem artística e se terminou com outra. Esta interdisciplinaridade, sobretudo no início do ano, foi a forma que tornou mais fácil o conhecimento da personalidade do aluno. Porém, foi necessário um espírito criativo que exigiu para além disso, tempo persistência e investimento na preparação para encontrar um equilíbrio entre todo o processo. Esta faixa etária e as condições de envolvimento da turma inteira no processo, bem como o trabalho entre dois contextos de educação formal e não formal, foram um desafio às formas de mediação cultural coeducativa impulsionada pela investigadora-mediadora.

Pelo facto de ter podido haver a sistematicidade bissemanal das aulas de Expressão Dramática/Teatro através das AEC e um acordo de atuação em par pedagógico na sala de aula, existiram outras oportunidades de libertação das reações espontâneas dos alunos e de transformação das suas atitudes frente às propostas, sobretudo nas visitas ao Mosteiro com os profissionais da cultura. O trabalho em par pedagógico permitiu pensar em conjunto, concretamente em formas de incluir aqueles alunos que tinham mais dificuldade na expressão corporal, os alunos de personalidade mais tímida ou que eram mais inibidos ou mesmo os que revelavam um certo grau de hiperatividade.

As estratégias de articulação das duas condições- imaginação e realidade - das propostas, tornaram-se fundamentais uma vez que o domínio do corpo constituiu a base para a criança enquanto autora de soluções para a criação do desejado espetáculo. Nesta idade, o gesto emerge como efeito da vivência, por vezes de forma mais ou menos estereotipada como foi possível observar no início das sessões. Ao longo do tempo percebemos a progressiva busca do aluno em alargar o universo de possibilidades e de significados da sua expressão pessoal, aumentou a sua auto-estima. Partiu-se da análise complexa que dirige a ação para abordarmos a especificidade deste campo.

2.1. No âmbito da Expressão Dramática/Teatro

No papel de investigadora-mediadora em coeducação cultural ajustei os elementos teóricos que me permitiam observar os comportamentos de cada aluno do ponto de vista evolutivo e comportamental, para orientar as atividades. Conhecer as noções das etapas do desenvolvimento cognitivo, conhecer as teorias psicológicas que dirigem o processo de formação das imagens e da construção da sua representação, foram fundamentais para compreender as respostas e as dificuldades que o aluno encontrava para representar o que desejava. O conhecimento das razões das mudanças de representação face à faixa etária em que o aluno se encontra, permitiu-me recorrer à utilização dos melhores recursos para que se pudesse exprimir livremente.

Para além disto, foi necessário uma *escuta ativa* aos desejos e verbalizações dos alunos no decorrer do desenvolvimento do processo. Sem essa capacidade, ficaria limitada na minha forma de intervir, o que dificultaria a relação afetiva que é imprescindível nos momentos em que pode ocorrer o processo criativo.

Equacionando o meu trabalho de acompanhamento dos alunos numa ação com base na minha formação em Educação pela Arte, na criatividade *e na intuição* [sublinhado nosso] fui conduzindo as suas explorações e improvisação, objetivamente levando-os mais longe na expressão das suas ideias. Parece-me que um professor generalista (que possui outros códigos de interpretação) faz uma avaliação da expressão do aluno de modo a dar-lhe outros novos sentidos ligados à sua progressão mais centrada nas aquisições dos conteúdos curriculares – por exemplo na Língua, na Matemática ou no Estudo do Meio. O plano experimental foi possível pôr em prática por abertura da professora *Maria* e enquadrada no conceito de *par pedagógico*, apresentando e analisando o conceito de mediação, esta discussão de resultados não se

foca nos aspetos do perfil, noção de confiança e de liderança normalmente associados ao conceito na sua especialidade, mas sim dando ênfase ao relato das formas de funcionamento interdisciplinar e intercontextual discutindo resultados do projeto “Há Teatro” reveladores dos níveis de empenho e de motivação de todos os participantes.

Uma vez que uma parte das estratégias das sessões de *Dramática* se desenrolaram sobre uma certa estrutura dando como por exemplo os rituais do círculo no início/ fim da aula: o “*Lugar da palavra*” – notou-se a apropriação pelos alunos dos rituais de gestão do tempo e um progressivo à-vontade na sua participação. É, como se depreende, muito importante entender as necessidades de equilíbrio dos tempos de agitação e de retorno à calma, permitindo perceber melhor os seus ritmos e níveis de concentração. Os momentos iniciais e finais da aula são ricos em informações e oferecem a oportunidade de perceber como os alunos viveram a aula, sendo também o tempo e o lugar onde podem exprimir os seus desejos e os seus interesses sobre a continuidade das propostas de trabalho.

Nos exercícios e nos jogos exploratórios iniciais que são de ordem mais individual, quando o aluno se coloca em situação, teve oportunidade de o observar enquanto vive uma experiência nova, e portanto entender as suas reações em relação aos desafios propostos. Como reage à proposta? Como faz e o que faz, com determinado tipo de desafio? Com determinado tipo de material? Ao observar atentamente, o mediador pode compreender sobretudo nos momentos de improvisação, como o aluno entra em contacto com os objetos e com os materiais, o vínculo que consegue estabelecer, a sua capacidade de concentração, ou mesmo a manifestação prática das suas ideias, no grupo. Com esta turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, a novidade da situação da aula de Expressão Dramática/Teatro, foi neste Estudo uma condição de apelo a todas as potencialidades dos alunos. Esta foi uma oportunidade fundamental para me aperceber das capacidades de resposta criativa da crianças. “O tempo que vai do primeiro olhar à decisão de entrar em cena ou de como pode movimentar o corpo para se exprimir, esse tempo de pausa – ousar dizer – de inspiração – verifiquei que foi condição fundamental ao exercício da criatividade” (DC/S10).

A criança usando todos os recursos postos à sua disposição para se exprimir, e criar, usa essa construção como um discurso próprio da imaginação, e a interpretação torna-se mais ou menos rica, mais ou menos satisfatória. Em alguns momentos essenciais, dentro de um grupo em improvisação, surgiram por vezes conflitos que se

resolveram com pequenas intervenções , entrando eu em professor-personagem ou simplesmente por mudança de grupo. O meu interesse pelas ideias e pelas iniciativas tomadas pelo grupo perante a situação proposta, foi para eles, uma forma de sentir segurança e suporte, de ousar e arriscar novos caminhos. Basicamente reflete-se a partir da observação mas não foi só a partir da observação que, obtive dados para conduzir a minha ação. As conversas com a professora *Maria*, as conversas com os profissionais da cultura, os comentários no início das sessões, as experiências que aconteceram no recreio e cujo impacto muitas vezes a aula sofria, ou a continuidade a dar aos temas abordados anteriormente, revelaram-se também muito importantes. Como exemplo, evocando o momento da criação da história coletiva: a compreensão do interesse de criação de uma nova história aconteceu a partir dos comentários no fim de uma sessão e de uma reflexão conjunta com a professora *Maria*, sobre esses comentários, a fim de prosseguir ou não.

A aceitação de todas as produções no início, é uma característica que adotei como regra, pois era importante encorajar o aluno e pôr à prova a sua capacidade de interpretação da proposta, o ato de passar da sua ideia à ação, e esse passo foi em primeiro lugar, valorizado. Numa segunda fase foi alterada esta premissa, e certas ideias nem sempre foram aceites por mim ou pelo grupo. Além destas condições refletidas, como mediadora passei ainda pelo desafio da negociação das suas ideias dos alunos no seio do grupo de profissionais. Nas sessões, o momento de avaliação das atividades no final”⁵³ serviu para refletir e observar :

- a capacidade de tomar a palavra,
- de se exprimir através de pensamentos e sentimentos,
- a sua capacidade de escuta face ao grupo.

O final de cada sessão dava também lugar à antecipação das novidades do que se faria a seguir – como exemplo no caso concreto de ir na sessão seguinte ao Mosteiro. Neste ponto da narrativa, centrei-me no que se pode observar e compreender refletindo. Esta postura reflexiva usando os princípios da Investigação-ação (Lewin,1946; Esteves,1986; Shon,1991), contribuiu para um melhor comportamento do aluno e das suas reações afetivas, bastante evidentes e importantes nas idades e no grupo com que

⁵³ Lugar da palavra- como explicado é tempo no início cada sessão, dedicado a troca de impressões, informações e formas de sentir sobre o curso do trabalho ou outras questões que se revelassem importantes partilhar.

trabalhei. A maior parte dos afetos vêm das próprias dinâmicas da sessão de Expressão Dramática. Para iniciar a sessão, tem que se contar com período de rutura com o recreio e com as inquietações anteriores. Para isso tornou-se fundamental a estratégia de iniciar com o *lugar da palavra* seguida do aquecimento com os exercícios e jogos exploratórios para colocar corpo e voz em ponto de dar as melhores respostas às propostas de improvisação. Depois vem o tempo de desenvolvimento das improvisações a partir das histórias tradicionais ou dos elementos do património em que a atenção é dirigida sobre as relações que cada aluno estabelece às propostas dadas e de como este considera os materiais. Sem dúvida que a observação das produções dos alunos individualmente e em grupo é das emoções mais fortes que se pode sentir.

Para além de captar o impacto afetivo que as intervenções produzem nos restantes elementos, estas reflexões só acontecem depois da observação sistemática dos comportamentos à medida que o tempo ia decorrendo e as relações se foram solidificando.

2.2. No âmbito da organização das atividades

Três parâmetros muito importantes estiveram na base da organização das atividades do projeto “Há Teatro”: os contextos de intervenção, os tempos e as relações que se estabeleceram pela composição dos grupos de adultos que trabalharam com os alunos.

Sobre os contextos de intervenção, tendo os alunos nesta idade necessidade de encontrar um quadro relativamente estável para o seu espaço de ação, a ideia foi estabelecer uma organização em parte permanente, e em parte passível de alteração. A sala polivalente, constituía a parte permanente das sessões de *Dramática*; a parte representada pela sala de aula e pelas visitas ao museu é a parte variável por transformação do espaço envolvente onde decorreram as propostas. A sala polivalente constituía-se como um limite mais ou menos protegido de intimidade durante as sessões de *Dramática*. Foi o único lugar onde a turma esteve só comigo. Nos outros dois contextos de ação a turma estava com dois professores em ação no espaço coeducativo; no museu, tinham os monitores – eu, e a professora titular de turma ao mesmo tempo. A vantagem de encontrar sempre o mesmo lugar de trabalho favoreceu uma certa ritualização que se revelou importante na fase de ensaios para o espetáculos na escola e no museu.

A dimensão da mais valia do ponto de vista da aprendizagem social, a evolução das relações foi revelada e igualmente reconhecida pelos adultos participantes, do que se depreende da análise de conteúdo das entrevistas. Constataram a importância do sentido que tem o processo de formação em ação e o desenvolvimento dos programas articulados e concebidos diretamente em função dos desafios escolares e museológicos implícitos com referência ao contexto escola e museu. Este processo formativo ofereceu aos profissionais da cultura, à investigadora -mediadora e aos professores, a possibilidade de se apropriarem progressivamente das situações propostas e de desenvolverem uma consciência nova das suas competências, de as compreenderem, e de redefinirem compromissos, pensados coletivamente. Citamos a propósito, a reflexão de António Nóvoa sobre os modelos necessários à formação de professores:

“É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. . . . da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos .(Nóvoa,1992 doi).

Ao longo deste percurso, o fortalecimento das relações foi sendo tecido igualmente por todos os participantes. As reuniões consideradas como situação de formação contribuíram para fazer emergir um sentimento de identidade, que se constrói e se reforça através da relação dialógica (Freire, 1970). Este sentimento manifesta-se num processo identidade que permite reconhecer e valorizar o sentido da participação e da relação que se estabelece com as pessoas de uma cultura profissional diferente da sua.

Por outro lado, em relação aos contextos nos quais os seus domínios profissionais se inscrevem, estes permitiram revelar, reconhecer, e valorizar as características específicas, socioculturais, históricas e ambientais, como lugares de pertença comum. (Fontes,2001;Buffet, 1999,2003)

De acordo com a revisão de literatura, os sentimentos de pertença e de identidade individual e coletiva (Wenger, 1998) inerentes aos desafios que as

comunidades de prática enfrentam, são também aspetos que fazem parte da aprendizagem social.

2.3. No âmbito da psicopedagogia

A execução de uma resposta artística é um trabalho de pesquisa onde as opções de cada aluno são marcadas pela escolha dos recursos usados para a sua expressão. O estilo pessoal favorece a identificação e a descoberta de possibilidades. Este processo pode fazer-se através da experiência e da repetição da experiência, de modo a facilitar a utilização do domínio dos recursos. Neste caso, relacionados com o domínio do corpo e da palavra.

Para poder intervir e reconhecer obstáculos que impedem de chegar aos efeitos pretendidos ou imaginados, é preciso que o mediador domine as regras de base da linguagem expressiva que utiliza; por forma a compreender a resposta do aluno às estratégias propostas. Desta maneira ajuda o aluno a melhorar as suas intenções e a tirar mais proveito da experiência que ele próprio dirige. A única maneira de reconhecer e assinalar dificuldades de execução é, conhecer os caminhos adequados para atingir o que se quer dizer. Mesmo que haja preferência por certas áreas de expressão, é preciso dar a conhecer uma pluralidade de áreas que motive o aluno a utilizar o maior leque possível, tal como refere Gardner (1999), pela razão da aplicação prática da sua teoria das Inteligências Múltiplas.

De facto, o mediador cultural coeducativo deve ter uma flexibilidade de visão que, contrariamente à do artista, que tende a privilegiar a sua área específica e um *estilo pessoal* [sublinhado nosso] deve estar consciente da não imposição de soluções que correspondam mais às suas inquietações artísticas do que às questões colocadas pela dinâmica criativa do aluno ou do grupo.

Da prática do mediador deve constar uma atenção sensível que lhe permita ser permeável às diversas formas de expressão dos alunos. Esta permeabilidade deve traduzir-se numa disponibilidade constante para medir a sua intervenção nas produções a partir das criações individuais. Concretamente, é necessário que conheça aquilo que propõe: das técnicas aos materiais e instrumentos ou os suportes artísticos. Para garantir o sucesso de um procedimento novo o mediador deverá experimentá-lo com alguma continuidade e verificar o seu efeito.

Não obstante, esses conhecimentos não devem ser tomados como receitas mas sim como guias para compreender situações onde a valorização de um ou outro

comportamento pode facilitar ou complicar a visibilidade e o acesso ao produto final. No caso do Estudo foi proposto ser a criação e apresentação de um espetáculo a realizar com todos os alunos da turma participante, no Mosteiro.

Um mediador deve possuir os elementos teóricos que lhe permitam observar os comportamentos de cada aluno do ponto de vista evolutivo e funcional para orientar as atividades. Torna-se fundamental o conhecimento e as noções das etapas do desenvolvimento cognitivo, que tenha presente as noções operatórias das teorias psicológicas que dirigem o processo de formação e da construção da sua representação (e.g., etapas do desenvolvimento infantil) para compreender o processo do aluno e as dificuldades que ele pode encontrar para representar o que deseja. Por outro lado, o conhecimento profundo das razões que a criança detém face a faixa etária em que se encontra, permite-lhe recorrer à utilização de recursos mais adaptados. Para além disto, é preciso uma escuta ativa aos desejos e verbalizações dos alunos. Sem essa capacidade, o mediador fica limitado nas intervenções em que propõe, apoia e acompanha os alunos, além de dificultar uma relação positiva que é imprescindível ao ambiente que subjaz ao processo criativo.

Para o mediador o âmbito de intervenção através da arte, não se trata de interpretar a mensagem ou de admirar a produção artística, mas mais de construir um caminho de procura contínua que permita ao aluno-autor encontrar o que tem a dizer e a maneira como dizer. Tendo a arte, ao longo da história, variado os seus códigos de significação, os produtos artísticos dos alunos podem encontrar o seu sentido. Quanto mais o mediador dominar os códigos da linguagem, melhor descobre como o aluno trabalha e pode apoiar o enriquecimento da sua linguagem e sua capacidade de expressão. Torna-se fundamental que frequente exposições, museus, espetáculos, de modo a enriquecer o seu vocabulário em termos das formas de expressão contemporânea. Uma cultura artística é tão fundamental como a capacidade de compreensão e ação psicopedagógica.

3. Momentos de viragem

Neste Estudo percorreu-se duas vertentes, *veredas autênticas, a desbravar* [sublinhado nosso] de investigação teórica e de intervenção, no momento da implementação da medida Escola a Tempo Inteiro – AEC, em Portugal.

Os professores colocados neste novo cenário de ação pedagógica expressam que atravessam verdadeiros “desertos”⁵⁴ divididos entre paradigmas e realidades de extremos plurais nos vários territórios geográficos educativos do nosso país. Refletindo, reconhece-se na Expressão Dramática/Teatro o potencial para promover interações pessoais de qualidade. Por ser uma ferramenta de aprendizagem holística (Santos,1989;Valente,2000;Crema,1989; Weil,1993) que permite “pensar em conjunto”, “agir em conjunto”, “formar em conjunto”. Logo, se usada na dinamização das parcerias museu-escola-comunidade, torna-se instrumento privilegiado na qualidade de interação com o outro, eventualmente contribuindo para a implementação de novas práticas no sistema educativo.

A versão forte da Investigação-Ação, a “Investigação na-pela-ação” (Esteves,1986) assume, uma importância decisiva como contributo metodológico para a reflexão sobre a necessidade de articulação da abertura da Escola à Comunidade. Neste caso, refere-se concretamente à dimensão de museu como pólo dinamizador de atividades educativas em parceria, de forma a permitir o acesso de todos os alunos à Arte e à Cultura. Acrescenta-se uma proposta de orientação sobre as práticas de articulação no 1º CEB entre professores titulares de turma e professores de AEC: o funcionamento em par pedagógico aplicando a flexibilização do horário docente.

Defende-se que as soluções sobre a forma de atuar destes profissionais devem vir dos resultados de investigação que decorram de práticas experimentadas, assentes na realidade desses territórios de investigação. Daí a importância que se atribuiu à opção feita de *mergulhar* [sublinhado nosso] como mediadora e ainda como investigadora participante numa dada realidade, numa situação com contornos de semelhança à que Esteves (1986) veícula como proposta de participação: a “observação militante” em que os processos se organizam em função de três objetivos: (1) Objetivos de investigação, isto é, produção de conhecimento sobre a realidade; (2) Objetivos de inovação, isto é a introdução de transformações numa situação com o propósito de dar solução a problemas identificados como tal; (3) Objetivos de formação de competências, isto é, de desenvolvimento de um processo de aprendizagem social, envolvendo todos os participantes em função dos dois primeiros objetivos, no quadro de um processo mais amplo de transformação social, cultural e política.

⁵⁴ Comentário em conversa particular com o professor de AEC-Simão na EscolaEB1 do Carrascal, Outubro de 2007.

Estes objetivos são perseguidos “ simultaneamente no arco do tempo em que se desenvolve o processo e evocam por outro lado a necessidade de acionar metodologias específicas a cada um deles” (Esteves, 1986, p. 273).

Sendo outra das características metodológicas desta versão de Investigação-Ação, a de ser um processo coletivo de participação conjunta, é na fase final que “se adensam as dificuldades a que se encontra exposta a metodologia ao longo do seu processo” (p. 273). Constituiu-se nesta fase reflexiva do Estudo a reconstrução sociológica das virtualidades e constrangimentos que se revelaram e se ultrapassaram na transformação da situação inicial de investigação.

Partiu-se da análise complexa do que nos fez avançar para além das sessões de Expressão Dramática/Teatro e entrar no campo dramatúrgico em processo coletivo, cuja revisão dirigiu e alimentou a especificidade deste campo de ação.

Tomou-se uma maior consciência da necessidade dos conhecimentos específicos “da Psicologia da criança, da Pedagogia e da Arte” (Santos, 2008) para definir um profissional que trabalha com estas idades em processos de expressão artística que se pretende atinjam um nível de apresentação pública.

Nesta capítulo de conclusões, torna-se necessário organizar dados com vista á definição do perfil do mediador cultural coeducativo. Importa salientar que as suas competências não significam uma especialização em cada uma das áreas, mas que exigem uma investigação e uma preparação contínua da zona comum que diz respeito aos procedimentos artístico-expressivos e aos processos criativos indutores de criação em processo colaborativo e da organização e montagem de uma produção cultural.

4 . A Mediação em Expressão Dramática/Teatro com alunos : um eco afetivo

Acompanhar os processos dos alunos, ser testemunha das suas capacidades e ajudar a superar obstáculos que encontra, pressupõe da parte do professor-mediador em Expressão Dramática/Teatro uma atenção dupla: por um lado estar no papel de observador da realização de um processo criativo emergente e, por outro lado, decidir a oportunidade e o conteúdo da sua intervenção.

O trabalho exige uma grande capacidade de concentração nos processos de construção simbólica que decorrem em contínuo e onde as sucessivas alterações e mudanças têm uma importância maior do que o resultado final. É muito importante o

profundo conhecimento do grupo, das dinâmicas e dos comportamentos que a própria atividade gera para permitir o acompanhamento das várias possibilidades criativas e as alternativas a eleger. Implica ter uma atenção aberta e sensível às ressonâncias afetivas e à imaginação do aluno ao mesmo tempo que uma certa atitude de neutralidade face à sua expressão. Uma das reações mais comuns dos alunos centra-se no medo de errar. Por essa razão, o olhar do mediador não deve ser crítico ou simplesmente de reforço positivo. Ele possui saberes sobre as funções da arte, sobre os processos pedagógicos e psicopedagógicos que estão na base do funcionamento criativo. É a utilização dessa estrutura de conhecimentos que faz a diferença entre, por exemplo, um artista não pedagogo e este; o primeiro constrói segundo o seu estilo, apoiando-se nas técnicas e na experiência; o segundo centra-se no aluno e nas suas produções a partir dos modelos teóricos e da sua própria experiência. Analisa e propõe de modo a trazer coerência ao processo expressivo. É, sobretudo, através dos conhecimentos teórico-práticos que o docente de expressões se pode integrar num grupo entre os profissionais da educação e da cultura entre os quais ele pode encontrar o lugar, em nome do qual, conseguirá exercer a possível mediação cultural coeducativa.

5. Sobre o processo colaborativo

Nas aulas colaborativas com a professora titular existiram vários desafios:

- Como envolver o aluno e fazê-lo agir num contexto diferente com outras regras pois desde a organização do espaço às posições de sentado em cadeiras, às dinâmicas de trabalho, tudo é diferente?
- Quais as formas de relação que o aluno estabelece com cada professor, quando estão em conjunto se sentir que não existe a repetição de estratégias que já conhece de um e de outro?

A complexidade da relação colaborativa *team teaching*, em presença do par pedagógico-, é, por vezes, paradoxal e por tal bastante exigente em termos de flexibilidade. Mas, graças a essas características, ela é profundamente gratificante quando se instala a ação criativa-colaborativa.

Como refere Abreu (2003) sobre o funcionamento em processo colaborativo ,em Teatro: “O processo coletivo é por definição dialógico, significa que a definição de novas ideias, sugestões e críticas não só fazem parte do seu *modus operandi*, como são os motores do seu desenvolvimento. Isso faz do processo colaborativo uma relação criativa baseada em múltiplas interferências. . . . ‘mas é muito trabalhoso, ‘muito exigente, é desgastante,é prazer do trabalho, não se pode omitir: há o processo

colaborativo, mas também pode ser uma máscara, é preciso ter muito cuidado. . . .O espaço cénico é onde se vai trabalhar, é um processo dialógico que quando está maduro, é muito interessante “(p.35).

Segundo este autor, o processo coletivo entende-se do mesmo modo que o processo colaborativo em teatro: momentos diversos de expressão, comunicação e diálogo que se torna interessante com a maturidade. Assim se pode dizer para a mediação cultural coeducativa., referindo que o contexto de intervenção já tinha algum grau de maturidade, dado pela parceria instalada.

Três parâmetros muito importantes estiveram na base da organização das atividades do projeto coeducativo: os contextos, os tempos e as relações que se estabelecem pela composição dos grupos de adultos que trabalham com os alunos. Tendo estes, na sua idade, necessidade de encontrar um quadro relativamente estável para o espaço de ação, a necessidade foi de estabelecer uma organização em parte permanente e de rotina, e outra passível de variações.

A sala Polivalente constituiu a parte permanente das sessões de Expressão Dramática/Teatro; a parte representada pela sala de aula e pelas visitas ao museu é a parte variável pois poder-se-ia transformar o espaço envolvente onde decorreriam as propostas. A sala de aula constituiu-se como um limite mais ou menos protegido e de intimidade durante as sessões de Drama.

Nos outros dois contextos de ação a turma teria dois professores em ação no mesmo espaço, ao mesmo tempo. No museu, teriam os profissionais da cultura, a investigadora e a professora titular de turma, ao mesmo tempo, isto é, em coeducação cultural.

6. Inovação pelas características do Projeto “Há Teatro”

Convocou-se para esta investigação a designação de inovadora no sentido da evolução das relações na parceria, pois de que outra maneira se poderá compreender a complexa realidade social, cultural e educativa que subjaz as dinâmicas criadas entre professores titulares, professores colocados no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular, profissionais da cultura e alunos? De que outra maneira serão ousando integrar o sistema com um olhar investigativo, localizando, descrevendo, interpretando e transformando uma dada realidade? Isto não no sentido de uma generalização mas sim de possíveis *transferências* das conclusões extraídas.

Numa situação como a que investigámos, dentro da parceria museu-escola-comunidade instalada, a mediação cultural coeducativa através da Expressão Dramática-Teatro veio despoletar um novo sistema de ação, o que consolida na prática, a afirmação de Françoise Buffet quando esta afirma que “a coeducação é geradora de interações que funcionam como despoletadoras de novos sistemas de ação” (Buffet, 2003, p.10).

Em nosso entender, o novo sistema de ação constituído neste território educativo a partir do dispositivo didático-artístico da ação dramática e teatral realizado de forma colaborativa, correspondeu concretamente aos processos de inovação sentidos pelos participantes como tal. Esta afirmação teve lugar nas entrevistas e nos questionários respondidos, quando as práticas pedagógicas e os processos artísticos e culturais, se reconheceram transformados e foram considerados transformadores.

A intervenção pelo Projeto “Há Teatro” contribuiu para uma teoria fundamentada das práticas educativas e culturais articuladas; proporcionou momentos de reflexão partilhada e contextualizada numa parceria museu-escola-comunidade, já estabelecida. Trouxe protagonismo aos participantes e aos seus modos de ação e interação, através dos seus pontos de vista colocados em análise. Veio abrir o museu à família e à comunidade através de um espetáculo *–acontecimento cultural–* [sublinhado nosso] articulado conjuntamente, despoletado pela Escola, concretamente iniciado por vontade manifesta dos alunos.

O projeto “Há Teatro” despoletou novas práticas na escola e no museu, despertou a sensibilidade dos pais para a importância de um acontecimento cultural no espaço museológico. Por parte dos alunos iniciou-os em dinâmicas que lhes deram competências e capacidades para entrar na papel de “atores” na sua descrição de si. Por parte dos professores e profissionais da cultura pela transformação da sua ação, por formação em ação, e pela tomada de consciência de episódios coeducativos.

O projeto “Há Teatro”, neste contexto, permitiu o reforço e evolução das práticas da parceria instalada para a qual a mediação foi considerada fundamental.

Fortaleceu o papel do aluno, dos profissionais da cultura, da professora titular, da investigadora/mediadora, através da Arte e da cultura patrimonial. Do mesmo modo que proporcionou oportunidades de relação dialética para além da simples negociação e o projeto foi fundamento de um processo artístico-pedagógico que culminou numa produção cultural aberta à comunidade.

7. Condições determinantes da mediação cultural coeducativa

Foram condições determinantes para o exercício da mediação artístico-cultural coeducativa proposta pela intervenção do projeto “Há Teatro”:

- A parceria MEC já instituída;
- A medida *Escola a Tempo Inteiro* aplicada à instituição escolar, e o enquadramento dos professores de AEC⁵⁵ que permitiu coordenar os tempos em presença pela flexibilidade de horário, os conteúdos curriculares, os elementos do património e a aquisição de competências da linguagem dramática;

A situação de parceria instalada e as formas anteriores de trabalho colaborativo favoreceram a emergência das dinâmicas específicas de um projeto desta natureza. Estas contribuíram para a sua inclusão num novo paradigma educativo através da mediação cultural coeducativa, que na sua ação específica accionou os saberes necessários à sua elaboração. Pelo que, como autora se entende da experiência, está-se em crer que o sucesso de um projeto como o “Há Teatro” pode depender do reconhecimento que os profissionais participantes façam das suas instituições de pertença e também dos contributos que cada um pode e pretende trazer *na dimensão do seu perfil pessoal e profissional* [sublinhado nosso]. É neste sentido que se interpreta a possibilidade de mobilização *da “cultura possível”* que Buffet (2003) argumenta, afirmando ser este espaço de possibilidades, uma das condições para as dinâmicas de coeducação cultural.

As condições que a nova proposta de mediação cultural coeducativa através da Expressão Dramática/Teatro trouxe para a evolução das relações museu-escola-comunidade foram as seguintes:

- Melhor conhecimento dos campos pedagógico artístico e cultural por parte dos professores, profissionais da cultura e alunos;
- Maior envolvimento mútuo;
- Maior confiança mútua;
- Dinâmicas criativas de trabalho colaborativo
- Um reforço positivo da identidade pessoal e profissional dos participantes.

⁵⁵ As Atividades de Enriquecimento Curricular encontram-se num período, determinante de construção da sua identidade e como tal, abertas a diferenciadas formas de articulação entre si em flexibilização de horário.

Condições estas que foram veiculadas através da articulação de conteúdos. A rotura do trabalho individualizado do professor de turma, vs. trabalho colaborativo com investigadora-mediadora em Expressão dramática/teatro enquadrada pelas AEC e pelos profissionais da cultura, que realizaram novos percursos de difusão artístico-pedagógica conjugaram harmoniosamente os dois sistemas institucionais.

Na mediação cultural coeducativa do projeto “Há Teatro” encontram-se as características associadas à coeducação cultural aqui recordadas:

- Como estrutura - a parceria;
- Como processo educativo - o envolvimento social e pedagógico de todos os profissionais com a participação dos alunos;
- Como dinâmica - a colaboração, a complementaridade, o envolvimento mútuo, o diálogo e a reciprocidade nas relações.

Encontrou-se igualmente o princípio de aprendizagem “de todos com todos” evocado por Françoise Buffet (2003). A dimensão que integra a prática e a intervenção-investigação em colaboração e parceria, comunicando entre si a nível pessoal e profissional, permite associar-se às dinâmicas da coeducação cultural. Para além disso, encontra-se em complementaridade a perspetiva artístico-cultural centrada nos alunos, com implicações no desenvolvimento dos profissionais pela co-formação em ação. A perspetiva da comunidade dada pela implicação dos pais e outros grupos escolares, dada pela assistência ao espetáculo no Mosteiro, poderá ter novas implicações no desenvolvimento da parceria. Através destes elementos de síntese e de discussão, que se traduzem na resposta aos objetivos gerais, sublinha-se os principais contributos desta investigação e apontam-se certas perspetivas de investigações futuras.

8. Uma base para a mediação cultural coeducativa:os 4 Tempos da mediação

Concluiu-se o estudo realizando uma síntese comparativa entre os tempos de mediação pedagógica referidos por Cardinet (1995) em que ela categoriza a ação de mediação pedagógica em quatro Tempos :

- **Tempo1- Posicionamento e elaboração do esquema da ação**

Para se exprimir uma intencionalidade pedagógica, dar sentido a uma ação mediadora coeducativa em educação artística, será preciso saber situá-la, compreendê-la

e enquadrá-la. Sendo o Momento 1 um tempo necessariamente preparatório do conjunto da ação planejada, este momento no “Há Teatro” caracterizou-se por ser a fase de organização/negociação do projeto. Seguidamente as duas fases complementares têm como objetivo dar sentido às situações pedagógicas e didáticas que se lhe seguirão. Por isso, existe a necessidade de uma análise profunda das razões de ser de cada contexto ou situação, bem como do esclarecimento sobre os objetivos, pois é em função deles, que a ação se orienta e pode evoluir.

Na mediação cultural coeducativa, estes momentos preparatórios corresponderam no “Há Teatro” ao encontro com os outros profissionais, às reuniões, às várias perspectivas de orientação da ação artística, à planificação do tipo de atividades, aos suportes pedagógicos, às reflexões, às tomadas de decisão conjuntas e que fizeram a diferença face à mediação pedagógica. Pela relação estabelecida através do mediador cultural coeducativo, dentro do quadro reconhecido das instituições, do aluno, dos conteúdos, as situações pedagógico-artísticas que se praticaram, partiram da realidade em que se encontravam enquadradas e foram descritas e avaliadas com resultados significativos.

- **Tempo 2 – Observação**

Depois da primeira fase, veio outra complementar, que se caracterizou pela descoberta dos contextos e dos sujeitos que se encontravam em presença. Foi o equivalente ao Tempo 2, o tempo do frente a frente depois de determinados os objetivos globais da ação, criada a relação dos objetivos institucionais, com os da investigação, as relações da professora de turma e dos profissionais da cultura e com o domínio artístico em presença Expressão Dramática /Teatro.

É esta, a altura em que elaboram as opções da ação devidas às circunstâncias identificadas anteriormente. Espera-se um novo olhar sobre o conjunto da situação, e um deslocar de uma relação exterior de transmissão de saberes, para uma relação consciente, ativa, do saber próprio de cada um e das atitudes que as solicitam e desenvolvem. Este é um tempo de observação e reflexão sobre os conteúdos, para os explicitar; de articular as atividades e em conjunto estabelecer qual a forma que a proposta de acesso a esses saberes, tomará.

O mediador cultural coeducativo, procede ao estudo inicial dos conteúdos com a representação em mente do que faz deles, pela sua experiência e pela descrição feita

pelo responsável de cada instituição parceira. Entra-se depois, numa segunda fase: o confronto com a realidade.

Numa mediação cultural coeducativa, a utilização das técnicas ou os *media* artísticos das ações decorridas, posicionam o mediador no centro das ações. Estas são criadoras de ligações entre os alunos, os professores e os profissionais da cultura. Esta mediação conduziu a uma outra compreensão da situação, à partilha de papéis e no caso do Estudo a outras expectativas que não estavam à partida nos objetivos do projeto “Há Teatro”: (1) o espetáculo de teatro realizado na escola pelos profissionais do museu; (2) o espetáculo no museu realizado pela turma pelos alunos do 1º ano.

A primeira expectativa concretizada, permitiu ter uma maior consciência profissional apelando ao desenvolvimento das capacidades de ação dos profissionais da cultura, de colocar e resolver novos problemas e de agir de uma outra forma - apresentar na escola a peça de teatro: “O Natal dos Monges”. Sendo eles os protagonistas, é, de certa forma, um evoluir das relações, pelo ampliar da sua ação profissional, levada ao interior de uma sala de aula. A segunda permitiu perceber as competências adquiridas pelos alunos.

O Tempo 2, de Observação - será o Tempo onde são aplicadas, pelos alunos as competências que não fazem à partida. parte dos seus instrumentos.

A preparação articulada dos conteúdos simplificou a sua abordagem por parte dos profissionais e facilitou a sua aquisição por parte dos alunos.

A preparação sensibilizou todos os intervenientes para os conteúdos e para os procedimentos. Analisar as situações, as aquisições e o potencial que envolveram as situações de aprendizagem, foi definindo a a postura da investigadora-mediadora. Esta mediação entre os saberes e os alunos só se tornou efetiva através destes momentos de ação intencionalmente articulada. Esta intencionalidade teve por objetivo criar ligações entre conteúdos e atividades. O Tempo 2 permitiu ainda a compreensão dos conteúdos que levaram à decisão do que seria abordado e como seria abordado, em cada visita ao Mosteiro.

- **Tempos 3 e 4 - Animação**

Os Tempos 3 e 4 ofereceram os meios que enquadraram os atos de mediação. Houve por vezes situações em que emergiram dificuldades. Talvez a proposta fosse complexa ou houvesse poucas condições para lhe dar resposta. Referimo-nos às sessões de Expressão Dramática/Teatro que se transformaram e passaram a ser mais de natureza

teatral com a introdução dos formatos de *Playbacktheatre*, e depois de ensaio, para uma apresentação pública-espetáculo.

O Momento 3 e 4 foi o da preparação dos suportes-bases de trabalho-específicos que no caso eram centrados na Expressão Dramática/Teatro, quer fossem os suportes já criados ou os novos que em conjunto foram sendo criados. Este é o último momento de preparação da ação pedagógica ou artístico-pedagógica. Neste Tempo, referimo-nos à criação do espetáculo de Teatro em processo colaborativo, na escola e no museu.

A vivência do encontro, o momento do frente a frente artístico-cultural com os alunos e com os profissionais é o Tempo em que o mediador cultural coeducativo se torna o animador. Relembramos aqui e reforçamos o papel do *professor motor* de Valente (2009) pois ele entra na ação direta, com a consciência que não é conhecedor de resultados. Estes resultados serão fruto de uma construção integrando todos os elementos, com a participação de todo o grupo. Enquadraram-se ainda nestes momentos 3 e 4 o reconhecimento dos episódios de coeducação cultural mencionados no quadro teórico, bem como a transformação dos tempos das sessões de AEC em expressão Dramática/Teatro que passaram a ser de criação de uma produção teatral a apresentar publicamente. Caracterizaram-se ainda pela implicação de instrumentos de reflexão, de compreensão das situações, em que foi necessário por vezes renegociar e aplicar novas estratégias da ação mediadora.

9. Recomendações e implicações do Estudo

Chegámos ao ponto do caminho onde tudo parece recomeçar. Por um lado, o Estudo evidencia que um dispositivo criado através da Expressão Dramática/Teatro promove episódios de coeducação cultural; por outro constata-se que a larga maioria dos educadores dos professores e envolvidos na parceria e participantes neste Estudo, acha que é necessária mais formação e também mediadores como condições para a prática da coeducação cultural. Desta forma, existe matéria que ao converter-se em reflexão, se pode deslocar desta experiência para novas conexões. Empreende-se assim a tarefa de concluir o estudo com outras implicações e recomendações que se esquematizam na forma da espiral de investigação-ação participante, apresentada em seguida através do esquema de análise da relação dialética do processo espiral de Investigação-ação do presente Estudo: *A Expressão Dramática/Teatro no 1º Ciclo do Ensino Básico: investigando a mediação cultural coeducativa nas relações museu.escola-comunidade.*

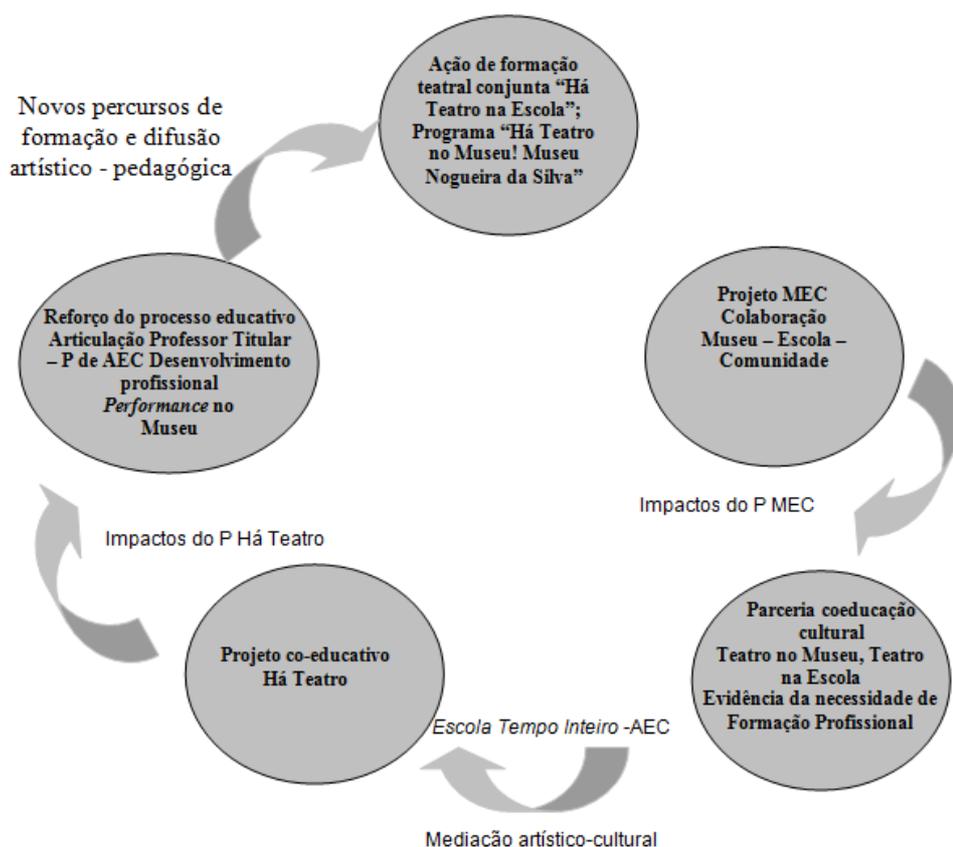


Figura 39: Esquema de análise da relação dialética do processo do Estudo: espiral de investigação-ação-participante (Original da autora, 2011)

A referência de proximidade entre estas conclusões e a falta de formação dos professores e dos profissionais da cultura para a coeducação cultural, apontada pelos participantes nas respostas ao questionário na fase de diagnóstico preliminar, levou à ideia de criação de uma nova proposta de formação contínua: *“Há Teatro no museu e na escola!: parcerias de coeducação cultural e o uso do Teatro como meio de comunicação na relação escola-museu-comunidade.”* (Proença, 2008b)

Foi elaborada pela autora e aprovada pelo Conselho Científico de Formação Contínua, [CCFC] 2008) esta proposta de formação contínua de professores. Contudo, a ação foi acreditada em 2008 e posta em prática nos anos de 2008 enquanto ação de “formação-Laboratório” em formato “Oficina de Formação” através do Centro de Formação Braga-Sul-Braga com a duração de 22 horas. Participaram na referida ação 21 formandos entre os quais 16 Professores do 1º Ciclo do Agrupamento Mosteiro e Cávado que não tinham trabalhado tão aprofundadamente com o Mosteiro e que se inscreveram manifestando vontade de ter esta formação. Para além destes, frequentaram

também dois dos profissionais da cultura do Serviço de Educação e Comunicação do Mosteiro e três atores convidados, pertencentes ao Grupo de Teatro PIF - Produções Fictícias Fora de Horas, de Braga.

Esta ação de formação “*Oficina de Expressão Dramática/Teatro para a comunicação cultural coeducativa*” conta fortemente com estratégias Jogo teatral, de Improvisação e com a introdução de princípios do *Playbacktheatre* (Fox, Salas, et al., 2000).

Aponta-se esta formação como um caminho possível de encontrar o tempo, a abertura, de estabelecer a confiança, de estimular a comunicação entre os profissionais da educação e da cultura que desejem criar projetos artísticos articulados.

Pelo desafio de, num “Tempo”⁵⁶ dedicado à formação, criarem um projeto artístico articulado conjuntamente; pelo envolvimento nas técnicas de jogo dramático e Improvisação teatral, pela confiança que podem criar através das dinâmicas teatrais. O ato de *contar e improvisar histórias* em grupo pode ser metáfora de um todo mais complexo - a formação conjunta. Esta surge como um outro dispositivo provável de facilitar a comunicação nas relações museu-escola-comunidade.

CONCLUSÃO

Partiu-se para esta investigação motivada pela participação da investigadora no projeto anterior MEC (1997-2001). Numa primeira fase procedeu-se ao Diagnóstico da situação através da análise dos impactos deste projeto, o que permitiu aprofundar o conhecimento das dinâmicas da parceria cultural de educação.

Esta análise permitiu identificar características e potencialidades da coeducação cultural na relação museu-escola-comunidade, inspirando a elaboração de um novo projeto de investigação – ação através da Expressão Dramática/Teatro : O projeto cultural coeducativo “Há teatro”.

Evocamos nesta conclusão que a experiência do projeto colaborativo “Há Teatro” foi inovadora de vários pontos de vista. Implicou vários atores, vários contextos e vários saberes: (1) A troca de aprendizagens em presença direta; (2) A existência de episódios coeducativos; (3) As mudanças institucionais e na comunidade através da ação da investigadora -mediadora, sendo a sua ação artístico-pedagógica de carácter participante e de implicação reflexiva.

⁵⁶ Tempo – referido pelos participantes do presente Estudo como sendo não existente, sendo a *falta de tempo* considerado um fator de grande importância.

Sobre o papel específico da mediação cultural coeducativa através da Expressão Dramática /Teatro, a ênfase foi colocada na concretização de situações que favoreceram as relações entre os novos conhecimentos e o que todos se dispuseram a aprender e a concretizar. Enfatiza-se a participação dos alunos, pois esta foi articulada e planificada atendendo à sua faixa etária, partindo dos seus conhecimentos e das suas competências, atendendo à sua evolução, como a sua progressiva aquisição da leitura e da escrita.

Concluimos que a capacidade de análise dos contextos de educação formal e não formal, a formação profissional em conjunto com flexibilidade de atuação, ao mesmo tempo que um entendimento e abertura ao Diálogo, são indispensáveis ao ato de mediação cultural coeducativa.

São estes aspetos fundamentais da ação do mediador cultural coeducativo que garantem a possibilidade de adaptação das propostas articuladas em função dos objetivos curriculares, artísticos e culturais. A ideia de este ato mediador ser de carácter cultural coeducativo ultrapassa as questões da cultura institucional das instituições participantes. Coloca todos os atores num outro tipo de relação, dá lugar ao encontro em contextos inovadores, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento pessoal, profissional e a transmissão mútua de valores (Buffet, 2003).

A proposta do mediador cultural coeducativo não é só uma questão metodológica; é uma forma global de agir que implica um perfil e um agir flexível, bem como a capacidade de exploração e aplicação de dispositivos artístico-pedagógicos e didáticos específicos, que se apropriem de situações inovadoras depois de analisados todos os parâmetros.

Sendo um dos objetivos da Investigação-Ação, a procura de novos significados pelo envolvimento social e pela ação colaborativa, iniciou-se o Estudo, ainda pouco consciente da importância que iria ter o desbravar do conceito de coeducação cultural e da amplitude do campo de saberes que este revelou ter na sua base, e ao qual se foi tendo acesso à medida que progredia a investigação.

Depois do início dos trabalhos, o campo teórico e prático da coeducação cultural foi-se ampliando e prosseguiu-se a investigação sob os múltiplos panoramas reforçados pela revisão de literatura que se estendeu aos seus fundamentos: a mediação cultural e pedagógica, teoria da reciprocidade, teoria do diálogo, comunidades de prática, trabalho em par pedagógico e processo colaborativo em Teatro. Analisando as práticas educativas que lhes estão associadas, o interesse deste reconhecimento de bases para a fundamentação do conceito de mediação cultural coeducativa, foi o de clarificar o que, à

partida, parecia corresponder a teorias e estratégias com semelhanças. Explorar os seus contributos na Educação Artística do 1º CEB através da Expressão Dramática/Teatro em contexto de AEC, conduziu-me a percursos metodológicos pouco habituais.

A caminhada metodológica qualitativa que se adotou pode incluir “muitas perspetivas de investigação qualitativa, e ou, métodos relacionados com estudos culturais e interpretativos”⁵⁷(Denzin & Lincoln, 2000, p.2) mas o seu contributo implicou uma contínua análise a partir de ciclos compostos por retroação entre a revisão de literatura (*vereda* – vertente teórica do nosso estudo), e a possibilidade que foi o objeto da nossa intervenção (*vereda* - vertente prática do estudo): o projeto “Há Teatro”.

Os resultados revelaram-se na colocação do efeito complementar que estas duas vertentes abertas sobre o campo, e do que em conjunto puderam trazer, associando-lhe os pontos de vista dos *sujeitos* – *atores* [sublinhado nosso] no terreno, numa linha de tentativa de análise e síntese entre a teoria e a prática.

A metodologia de investigação-ação participante revelou-se bastante adequada por permitir a versão complementar entre os saberes teóricos e os saberes práticos, abrangidos pelo contexto específico das AEC e pelas relações museu-escola-comunidade, em Portugal.

O conjunto de resultados permitiu caracterizar a mediação cultural coeducativa – *investigando* - o domínio da educação artística no 1º CEB. Esta, fez apelo à formação inicial dos alunos e ao desenvolvimento profissional dos professores e profissionais da cultura conforme refere a análise dos seus discursos. Reforça-se igualmente que a mediação cultural coeducativa como estratégia de educação artística lançada pelo projeto, “Há Teatro” foi inovadora sob diversos pontos de vista caracterizando-se por:

- diversidade de atores implicados no estudo: professores, profissionais da cultura, investigadora- mediadora e alunos.
- diversidade de contextos e de saberes que implicou: pedagógicos, artísticos e culturais;

⁵⁷ Tradução livre

- Implicar a investigação, a intervenção e o co- desenvolvimento dos profissionais envolvidos;
- Aumentar as competências curriculares e artísticas nos alunos e promover uma evolução da relações museu-escola-comunidade.

Numa perspetiva de investigação-ação, i.e., na “produção de conhecimentos sobre a realidade” inovação, i.e., a introdução de transformações numa determinada situação com o propósito de dar solução a problemas como tais identificados” (Esteves,1986 p. 271), pode afirmar-se que houve inovação na evolução das relações museu-escola – comunidade pela mediação cultural e profissional.

Os saberes retirados desta investigação foram particularmente enriquecedores, sobretudo no que diz respeito ao significado do conceito de coeducação cultural do qual derivou o de mediação cultural coeducativa. Esta mediação específica dinamizou novas dinâmicas e integrou os desafios e dificuldades da sua aplicação através da Expressão Dramática/Teatro no 1º CEB. Através de uma reflexão constante nas vertentes teórica e prática da investigação, durante o período em que o trabalho de campo se desenvolveu (2007-2008), pôde produzir-se uma sistematização de práticas artísticas e culturais que foram de encontro aos princípios da coeducação cultural. Concretamente as suas abordagens, as suas estratégias e as suas dinâmicas, no contexto de uma parceria museu-escola, foram também clarificadas no quadro deste estudo.

Considera-se portanto a mediação cultural coeducativa como uma possível estratégia de enquadramento de uma educação artística - educação dramática/teatral, num contexto atual de AEC, no 1º CEB.

Revelam-se assim os elementos principais que caracterizaram a sua aplicação e, portanto, os desafios entre dificuldades e sucessos que conteve. O enquadramento da mediação cultural coeducativa nas relações museu-escola-comunidade alcançou dois sentidos, os quais se afirmam como sendo aqueles em que:

- a educação artística e cultural visou a construção de ligações entre as pessoas, a arte, o património e a comunidade em que estão inseridas, dando-lhes um sentido de pertença, de participação e de identidade;

- a Expressão Dramática/Teatro promoveu a comunicação e a co-aprendizagem permitindo a criação coletiva em processo colaborativo, aproximando profissionais da cultura, professores e alunos, aumentando as suas competências e enriquecendo-se mutuamente.

O conjunto de resultados obtidos permitiu caracterizar os contributos da investigação para o domínio da educação artística no currículo do 1º CEB, fazendo ao mesmo tempo apelo à formação básica inicial, (no âmbito da educação artística) – dos alunos do ensino básico – e ao desenvolvimento profissional –dos professores em conjunto com os profissionais da cultura.

O Estudo proporcionou uma maior participação da escola na comunidade local de pertença bem como o reforço das relações do museu com a escola por evolução da parceria instalada pela mediação cultural coeducativa. Indicadores disso são a afirmação a várias vozes dos participantes do projeto sobre a aquisição de valores, tais como: respeito, compromisso, tolerância, abertura, confiança.

A existência deste sistema de “valores legitima as novas formas de profissionalização, assegurando ao mesmo tempo uma organização funcional e a identidade dos sujeitos ” (Buffet,1999b, p.13)

Ousámos rondar a complexa teia humana e social que se tece em contextos de colaboração, *sulcando veredas* [sublinhado nosso] entre instituições de educação formal e não formal promovendo a educação artística e os desafios da sua articulação enquanto processo criativo de ensino-aprendizagem.

Pela Investigação-Ação, pela rotura do trabalho individualizado, pela mediação cultural coeducativa com profissionais e alunos que em conjunto se articularam e se comprometeram, concretizou-se do projeto “Há Teatro”. O Estudo mostra que foi possível realizar novos percursos nos sistemas institucionalizados contribuindo para o encontro do lugar de cada participante, na cultura.

Concretamente quanto ao contributo para a construção de novos sentidos local e culturalmente contextualizados foram eles: a realização de duas produções culturais de referência – um espetáculo na escola pelos profissionais do museu e um espetáculo no museu pelos alunos da escola, e como tal, foi contributo para uma maior abertura de ambas as instituições, à comunidade. Pela interação aprofundada com os atores da parceria, pela imersão na sua realidade, a investigação considera-se reciprocamente transformadora e promotora de:

- novas práticas artístico-pedagógicas no 1º CEB;
- novos desafios no âmbito do desenvolvimento pessoal e profissional;
- novas práticas culturais no museu e na escola

O contributo deste Estudo evidenciou uma metodologia de trabalho que pretende relevar as possibilidades da Expressão Dramática/Teatro no 1º CEB em contexto de AEC, em termos de apropriação de uma dada realidade cultural e do desenvolvimento de novas capacidades de expressão e criatividade nos alunos.

Estas *transformações* [sublinhado nosso] foram ponderadas pela convergência da diversidade de olhares vindos de diferentes campos. O interesse e pertinência do Estudo no contexto da medida educativa em curso, em Portugal – Escola a Tempo Inteiro e AEC, que se acentua no carácter valorativo de uma “educação artística para todos” foi colocada em evidência ao longo da investigação.

Concluindo, reforça-se o contributo desta proposta inovadora para a continuidade do Estudo sobre os processos e os efeitos da formação contínua de professores e profissionais da cultura. A partir do quadro desta investigação foi já elaborada, aprovada e iniciada uma ação de formação conjunta para professores e profissionais da cultura em “Teatro e coeducação cultural”.⁵⁸

Por outro lado, fazendo convergir este Estudo e a trajetória já realizada pelo projeto MEC, as conclusões a que chegámos permitem-nos confirmar os objetivos traçados bem como o potencial da mediação cultural coeducativa nas relações museu-escola-comunidade, nomeadamente:

- Na promoção da coeducação cultural e no estreitamento das relações entre museu e a escola;
- No contexto da articulação dos conteúdos curriculares e os de educação artística no ensino básico público;
- Sobre a responsabilidade de participação da comunidade educativa na criação da identidade cultural;

- Sobre a postura colaborativa das relações entre o museu e a escola, com a participação dos alunos, quanto ao agir criativo artístico e cultural incluindo o património local.

Numa parceria Museu-Escola-Comunidade, a criação de projetos de Expressão Dramática/Teatro veiculados pela mediação artístico-cultural coeducativa não será nem a única, nem a mais abrangente forma de atingir a pretensa transformação do sistema conducente à mudança de paradigma, mas constituiu, um exemplo de boa prática.

Considerando que os alunos percorreram tanto como eu, *veredas* de educação, arte e cultura, com apelo à criatividade, a experiência de participação no projeto “Há Teatro” poderá levá-los a continuar o percurso (*a Viagem*) que agora iniciaram, face à frequência de museus. Recordamos os resultados dos estudos de Hanna Gottesdiener (1997) sobre frequentadores de museus, também assinalado no ponto 3, do Capítulo I deste Estudo, em que esta autora conclui que a iniciação à prática de museus se baseia numa relação afetiva que acontece quase sempre durante a infância ou adolescência : “um amigo, um companheiro, um professor apaixonado” levando a uma frequência e prática de museus, à *posteriori*, permitindo a adoção de “novos modelos culturais”. (p.17)

A continuidade de investigação neste domínio abrirá decerto para novos esclarecimentos que permitirão colocar diferentes sentidos ao nível da mediação cultural coeducativa pela Expressão Dramática/Teatro no Ensino Básico público, e pode ser um contributo inspirador para a sua implementação nos serviços educativos de museus, em Portugal.

EPÍLOGO

Outras estratégias das relações museu-escola-comunidade estão ainda por delinear. A parceria Museu-Mosteiro de S. Martinho de Tibães com o Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado está já, porventura, nesse caminho ou, por outro lado, pondera a decisão por onde seguir agora.

Quanto à investigadora pondera, num tempo de impasse e espera, analisar diálogos da peça *À espera de Godot*, esse personagem indefinido que serve para justificar a existência.

“Na história de Samuel Beckett, a identidade de *Godot* nunca é revelada e a espera é o tema. *Estragon e Vladimir* esperam *Godot*, em vão, numa estrada deserta, onde esperar quer dizer deixar o tempo passar e ocupá-lo com um diálogos patéticos e brincadeiras com chapéus. . . .

Estragon: *E se tentássemos outra coisa agora, que tal?*

Vladimir: *Era justamente o que eu ia propor.*

Estragon: *Mas por quê?*

Vladimir: *Já sei!*

Silêncio.

Estragon: *E se nos levantássemos, para começar?*

Vladimir: *Vamos tentar de novo.*

Levantam-se.

Estragon: *Simples assim . . .*⁵⁹(p.120)

Porventura ousará ela também “*tentar de novo*”? Dramatizar ou desdramatizar, tal como em Beckett, a existência? De uma forma lúdica instaurar como na infância, o jogo? Por meio do imaginário vivenciar o desejo... de alguma forma ousar a liberdade que nasce das ideias e se configura na sua ação profissional?

“E se nos levantássemos para começar?”

⁵⁹Extrato retirado de: Andrade, Fábio (2001) Samuel Beckett, *O silêncio possível*, Atêlie Editorial, São Paulo, 2001, p.120.

REFERÊNCIAS

- AAVV (2000). *Inquérito aos museus em Portugal*, Lisboa, MC/IPM.
- Abrantes, P. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. *Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.*
- Abreu, Luís Alberto (2003). Processo colaborativo, relato e reflexões sobre uma experiência de criação. In *Cadernos da ELT*, pp. 33-41. Brasil: Santo André.
- Adler, P. A, Adler, P. (1988). Observational techniques. In *Collecting and Interpreting*, pp.5-16. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*
- Aguilar, L. F. (2001). *Expressão e Educação Dramática – guia pedagógico para o 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Aguilera, C. et al. (1998). Vamos al museo! : guías y recursos para visitar los museus. In *Educación hoy*, nº 126. Madrid: Narcea, 84-277.
- Alarcão, I. (2003). *A Escola Reflexiva*. In *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In *Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (pp.15-30), Porto: Areal Editores.
- Alonso, L. (2006). Formação ao longo da vida e aprender a aprender. *Debate Nacional sobre Educação*.
- American Association Of Museums (1992). *Excelencia e igualdad: la educación y la dimensión pública de los museos*. Washington: Asociación Americana de Museos.
- Andrade. F. (2001) *Samuel Beckett: O silêncio possível* (Vol.11). Ateliê Editorial.
- Ansbacher, T. (1998, March). John Dewey's Experience and Education: Lessons for Museums Reprinted from *CURATOR, The Museum Journal*, Vol. 41,1, pp.36-49.
- Antunes, C. (2005). *A criação dramática: O fazer e o pensar-Um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança- Universidade do Minho.
- Arendt, H. (2000). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard, Folio essais. 380 p.
- Associação Portuguesa de Museologia (1987). *A escola vai ao museu. Colóquio APOM 87*. Lisboa: APOM.
- Baldwin, P. (2004). *With Drama in mind: Real Learning in Imagined Worlds*. Stafford: Network Educational Press.

- Barba, E., & Savarese, N. (1991). *A dictionary of theatre anthropology: the secret art of the performer*. London: Routledge.
- Barba, E., & Grotowski, J. (1999). *Land of Ashes and Diamonds: My Apprenticeship in Poland: Followed By 26 Letters from Jerzy Grotowski to Eugenio Barba*: Black Mountain Press.
- Barbosa, A. (2002). *John Dewey e o ensino da Arte no Brasil*. 5ª edição revista e aumentada, São Paulo: Cortez Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barret, G. (1989). Para uma definição de expressão dramática. *Percursos*, 17-31.
- Barret, G. e Landier, J. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*, Porto: Edições Asa.
- Beja, F., Topa, J. e Madureira, C. (1999). *Jogos e Projetos de Expressão dramática*, Porto: Porto Editora.
- Bento, A. (2003). *Teatro e Animação: Outros Percursos do Desenvolvimento Sócio-Cultural no Alto Alentejo*, Lisboa: Edições Colibri.
- Bezelga, I. (2012). *Performance Tradicional e Teatro e Comunidade: Interações, Contributos e Desafios Contemporâneos. O caso das Brincas de Évora*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora.
- Bezelga e Valente (2005) As artes e a interculturalidade. O estado da arte em ciências da educação. (pp.131-142). Porto : Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Blatner, A. (1996). *Uma Visão Global do Psicodrama Fundamentos Históricos, Teóricos E Práticos*: Editora Agora.
- Boal, A. (2005). *Jogos para Atores e Não Atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolton, G. M. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman Limited.
- Bolton, G. (1986). *Selected writings on drama in education*. London: Longman.
- Bourdieu, P. (1997). *La Théorie de la Pratique*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P., Passeron J.C. (1976). *La reproduction*. Paris: Ed. de Minuit.
- Brandão, D., & Crema, R. (1991). *O novo paradigma holístico*. São Paulo: Summus.

- Breakwell, G., (1990). *Interviewing*. London: British Psychological Society and Routledge.
- Brederode-Santos, M. E. B., Malpique, M., & de Castro, J. P. (1994). *Avaliação da Escola Superior de Educação pela Arte*. 1ª edição. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Brook, P.(2002). *A porta aberta: Reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. In *Educational Researcher* (pp. 32-42). Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Bruner, J. (1997). *Actos de significado - Para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Buffet, F. (1995, juin). Les fondements du partenariat éducatif entre l'école et le musée. *Confluences : Revue de l'IUFM de Lyon* - n° 4. s/p.
- Buffet, F. (1998).(dir.) *Entre école et musée :Le partenariat culturel d'éducation*. Presses Universitaires de Lyon.
- Buffet, F. (1999a). Entre école et musée : le temps du partenariat culturel éducatif ? In *Culture & Musées*,7 (1), 47-66.
- Buffet, F. (1999b). O museu e a escola: Parceiros de projetos educativos para uma problemática da coeducação cultural. In Patrícia Joyce Fontes (Coord); Ana Paula Proença Macedo & Luís Manuel Mateus (Orgs.). *Cadernos Encontro 2*. (pp.7-26). *O museu, a escola e a comunidade. Encontros workshops Outubro e Dezembro 1997*. Braga: CESC/IEC/ Universidade do Minho.
- Buffet, F. (2003). Point de vue et perspective. In Buffet, F. (sous la direction de), (2003), *Éducation et Culture en Europe-Le rôle du partenariat* . (pp.2-15) Paris : Editions L'Harmattan.
- Bulik, L. (2001). *A comunicacao E Teatro Por Uma Semiotica Do Odin Teatret* (Vol.1). Arte e Ciência.
- Cabral, B. et al. (1999). *Ensino do Teatro: experiências interculturais*, Florianópolis: Imprensa Universitária.
- Cabral, B. (2002). Avaliação em teatro: implicações problemas e possibilidades. Recuperado de <file:///F:/57093-Texto%20do%20artigo-72365-1-10-20130624.pdf>
- Cabral, B. (2006). *Drama como método de ensino*. São Paulo: Ed Hucitec.
- Caillet, E.(1994). L'ambiguïté de la médiation culturelle: entre savoir et présence. In *Publics et Musées*, 6, 1994. pp. 53-73.doi: <http://doi.org/10.3406/pumus.1994.1046>

- Caillet, E. (1995). *A l'approche du musée, la médiation culturelle*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Caillet, E. (2000). *Médiateurs pour l'art contemporain: répertoire de compétences*. Paris: La Documentation française.
- Camacho, C., F., Monteiro, J., S., & Freire, P., C. (2001). *Rede Portuguesa de Museus: Linhas Programáticas*. Lisboa: MC/IPM.
- Cardinet, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : Dunod.
- Cardinet, A. (1999). *École et Médiations*. Paris: FeniXX.
- Carr W., Kemmis S. (1986). Becaming Critical. In *Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer.
- Casteleiro, J. Malaca (coord.) (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Caune, J. (1995). *Culture et communication: convergences théoriques et lieux de médiation*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Cavaco, G. (2006). O que é que são museus com qualidade pedagógica? O museu criativo como alternativa à educação formal da criança. In *Cadernos de sociomuseologia*, nº 25, pp. 34-35. *Ciências da Educação*. Porto: Edição Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *Ciências Educativas*. 2ª Série.
- Chafirovitch, C. A.(2011). *Aspectos Teóricos e Metodológicos do Teatro Social: sua aplicação numa Comunidade de Jovens do Baixo Alentejo* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade de Évora , Évora.
- Chancerel, L., Charbonnier, J.& Saussoy-Hussenot, A. M. (1953). *Jeux dramatiques dans l'éducation: introduction à une méthode*: Librairie théâtrale.
- Clandinin, D. J. e Connely, F. (1994). Personal experience methods. In Denzin, N. e Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. (pp.413-427).London: Sage.
- Código Deontológico para os museus (2003). Lisboa: ICOM. Portugal.
- Cohen, L., Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Comissão Nacional da UNESCO (2006). Roteiro para a educação artística. Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. Recuperado de <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>.
- Cook, C. (1917). *The Playway*. London: Heinemann.

- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-Ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. In *Educação, Sociedade e Culturas*, nº7.
- Courtney, R. (1968). *Play, drama and thought*. London: Cassel.
- Courtney, R. (1995). *Drama and Feeling: An Aesthetic Theory*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Crema, R. (1989). *Introdução à Visão Holística*. S.Paulo: Summus Editora.
- Cruz, J; Valente, L. e Charréu, L. (1998). A integração das artes: uma resposta educativa aos problemas do nosso tempo. In *Actas III Jornades D'Historia de L'Éducación Artística*. Barcelona: Universitat de Belles Arts - Facultat de Barcelona.
- Cuéllar, J. P. D. (1997). Nossa diversidade criadora: relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. S/L: UNESCO, Ed. Papyrus, 2.
- Davallon, J. (1997). O Papel e Missão de um Centro de Estudos sobre os Utilizadores de Museus e a Interpretação do Património Cultural. In P. J. Fontes (Orgs), *O museu, a escola e a comunidade: Encontro workshop abril 1997 – intervenções*, nº 1 da série cadernos encontro, pp.7-14. Braga: CESC/IEC/ Universidade do Minho.
- Davallon, J. (2002). Reflexions sur la notion de médiation muséale, *L'Art contemporain et son exposition*, 1. 41-61. Paris : Ed.de L'Harmattan
- Davallon, J. (2007). A mediação : a comunicação em processo, (pp.1-36) Publicação original em língua francesa : (2003) La mediation: la communication en procès ? *MEI*, n.19, pp. 37-58. Recuperado de :prisma.com., 4, junho.
- Day, C. (1991). Roles and relationships – qualitative research on teachers thinking: A reconsideration. In *Teaching & Teacher Education*, nº 7, pp. 537-546.
- Decreto Lei nº344/90 de 2 de Novembro de 1990. Regulamenta o preceituado na Lei de Bases do Sistema Educativo sobre a Educação Artística nas suas múltiplas vertentes. Diário da República, I série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Delors, J. et al.(1996) *Educação um tesouro a descobrir*.Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o sec.XXI. Tradução de José Carlos Eufrásio. Revisão e Prefácio da edição portuguesa: Roberto Carneiro. Título original: *Learning: the Treasure within(Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty first Century*. 2ªed. Lisboa: Edições Asa.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. pp.1-28. In *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Despacho 16795/2005 de 3 de Agosto de 2005. Regulamenta a Medida Escola a Tempo Inteiro. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º.12591/2006, No.115- de 26 de Maio de 2006. Regulamenta as AEC.

Lisboa: Ministério da Educação

Despacho n.º.12591/2006 e o Artigo 19.º do mesmo Despacho, que institui o perfil dos professores das áreas de Expressões. Lisboa: Ministério da Educação

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, Kappa Delta Pi. Currently available as a Simon e Schuster Touchstone edition, first printed in 1997. Artigo In Ted Ansbacher (1998) *Jonh Dewey's Experience and Education: Lessons for Museums*, reprinted from CURATOR, the museum Journal, Vol. 41, no.1, March 1998.

Dewey, J. (1958). *Art as Experience*. 18 ed. New York, G. P. Putnam's Sons.

Diário da República n.º 16/2005, serie I-A de 24 de Janeiro de 2005. Lisboa: Ministério da Educação

Diário da República n.º115 de 16 de Junho de 2006 II série. Lisboa: Ministério da Educação

Douglas, A. (2005). On the Edge: an exploration of the visual arts in remote rural contexts of Northern Scotland. In Miles, M. and Hall, T. (eds.) *Interventions: art in the public sphere. Advances in art and urban features*, (4)89-106. Bristol: Intellect Books.

Douglas, A., & Fremantle, C. (2009). *The artist as Leader: research report*, Scotland: Robert Gordon University. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10059/40>

Dubet, F. (1994). La couleur des idées. In *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.

Educação, A. D. (2006). *Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Comissão Nacional da UNESCO, 7.

Eisner, E. W., Waller, B., & Dobbs, S. M. (1986). *The uncertain profession: Observations on the state of Museum education in twenty American art museums*. Getty Center for Education in the Arts.

Eneau, J. (2005). La part d'autrui dans la formation de soi – Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel. In *Collection Histoires de Vie et Formation*. Paris: L'Harmattan.

Erickson, F. (1989). Research currents: learning and collaboration. *Teaching Language Arts* , 66 (4), 430-441.

Esteves, A. (1986). A investigação-ação. In Silva, A. Santos e Pinto, J. Madureira, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 251-278). Porto: Edições Afrontamento.

- Feuerstein, R., & Rand, Y., Jensen, M., Kaniel, S., & Tzuriel, D. (1987). Prerequisites for assessment of learning potencial: The LPAD model.
- Fischer, G. (2000). Lifelong Learning-More Than Training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11 (34), 265-294.
- Fontana, D. e Valente, L. (1991). Drama as pre-therapy: A perspective from psychology and dramatherapy. In *Speech and Drama, No. 40(1)*, (pp.35-40).
- Fontes, P. J. (Org.) (1997). Introdução .In *O museu, a escola e a Comunidade: Encontros workshop de Abril 1997-intervenções. N.º1 da série cadernos encontro.5-6*. Braga. CESC/IEC/Universidade do Minho.
- Fontes, P. J. (Org.) (1999). Investigação-acção. In *O museu, a escola e a Comunidade: encontros workshops outubro e dezembro 1997. N.º2 da serie cadernos encontro.28-32* Braga: CESC/IEC/Universidade do Minho.
- Fontes, P., Freitas, L., Coquet, E., Lima, A., D'Eça, T., Mateus, L., (Macedo) Proença, A., Valente, L., (equipa Coord.). (2001). *Entre Dons e Pó de Giz-histórias e façanhas de encontros de museus e escolas* [CD-ROM].Braga. CESC/IEC/Universidade do Minho/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontes P. J., & (Macedo), Proença A P. (2003). Médiation culturelle entre école et musée: Résultats d'un project de recherche-action. In F. Buffet (Ed.), *Education at culture en Europe-le role do Paris*: Harmattan. pp. 71-77.
- Fox, H., Fox, H., Salas, J., & Sparrow, J. (2000). The Beginnings: Reflecting on 25 years of Playback Theatre. *Interplay*, XI, 2.
- Fragateiro, C. (1983). *Teatro para crianças*. Coimbra: Centelha.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Arte, Mente e Cérebro : uma Abordagem Cognitiva da Criatividade*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- Gauthier, H. & Riscado, M. L. C. R. (2000) . *Fazer teatro desde os cinco anos*. ESE de Coimbra : Livraria Minerva.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). Os diferentes tipos de entrevista. *O inquérito: teoria e prática*, 89-109.
- Gibbs, D. (2001). IT and Schools: New Technologies and New Literacies. *Education and Society*, 239 p.

- Gimeno, J. S. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, António (org), *Profissão professor*. (2ª edição). Porto: Porto Editora, pp.63-92.
- Goetz. K. (2000) perspectives on team teaching Recuperado de: <http://www.ucalgary.ca/~egallery>
- Goldman, L. (1971). *La création culturelle dans la société moderne*. Paris: Editions Denoel.
- Gottesdiener, H. (1997). O que se sabe dos visitantes dos museus. In P.J.Fontes (Org.). *O museu, a escola e a comunidade: Encontro workshop abril1997-intervenções*. Nº1 da série cadernos encontro. pp.15-20. Braga: CESC/IEC/ Universidade do Minho.
- Grotowsky, J. (1987). *Em busca de um teatro pobre*. Civilização Brasileira.
- Gruzman, C., & Siqueira, V. H. F. D. (2007). O papel educacional do Museu de Ciências: desafios e transformações conceituais. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6 (2), (pp.402-423). Recuperado de:[\[PDF\] academia.edu \[PDF\] O papel educacional do Museu de Ciências: desafios e transformações](#)
- Guerra, S. (2000). Investigação-Ação - para pensar o mundo temos de nos distanciar ou de mergulhar nele. *Fundamentos e processos de Uma Sociologia de Acção. O Planeamento em Ciências sociais*, p.53.
- Habermas, J. (1981/87) *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris:Fayard.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: Mac GrowHill.
- Heathcote, D. (1971). Drama and education: subject or system? In N. Dood, & W. Hickson (eds).
- Heathcote, D. (1972). Drama as challenge. In J. Hodgson (Ed.), *Uses of drama* (pp. 156–165). London: Eyre Methuen.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann.
- Hebert- Suffrin, C. (1998). *Le savoir , la reciprocité et le citoyen*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Hooper- Greenhill, E. (1994a). *Museums and their Visitors*, London and New York: Routledge.

- Hooper-Greenhill, E. (1994b). Education, Communication and Interpretation: towards a critical pedagogy in museums. In: *The Educational Role of the Museum* (pp.3-25). London: Routledge.
- Instituto Português de Museus (2002). *Actas do Encontro de Museus e Educação*. Lisboa: Instituto Português de Museus.
- International Council of Museums - ICOM (2001). Article II – Definição. Estatuto aprovado pela 20ª Assembléia Geral. Espanha: julho de 2001.
- Jacobi, D., Schiele, B., & Cyr, M. (1990). La vulgarisation scientifique et l'éducation non formelle. *Revue Française De Pédagogie*, 91, 81-111.
- Jacobi, D. (1997) Les musées sont-ils toujours condamnés à séduire plus de visiteurs? *La lettre de l'OCIM*, n°49, pp.9-14.
- Jennings, S. (Ed) (1987). *Dramatherapy: Theory and Practice for Teachers and Clinicians*. London: Adam and Charles Black.
- Johnson, H. (1911). *The dramatic method of teaching*. London: Blackie.
- Kemmis, S. e MacTaggart, R. (2005). *Participatory Action Research- Communicative Action and the Public Shephere*. New York: UEA.
- Koudela, I.D. (2001). *Jogos Teatrais*. São Paulo. Perspectiva 4 edição.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Labelle J. M. (1998). Réciprocité éducatrice et conduite épistémique développementale de la personne. In Danis, C. e Solar, C.(Dir.), *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal : Éditions Logiques, p.319.
- Labelle, J.M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris: PUF.
- Lamizet, B. (1992). *Les lieux de la communication*,. Editions Mardaga, Coll. Philosophie et Langage, Liège.
- Lamizet, B. (2000). *La médiation culturelle*, Paris L'Harmattan
- Latour, B.(1993). *La Clé de Berlin : et autres leçons d'un amateur de sciences*. Paris: La Découverte.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*. USA: Cambridge University Press.
- Lei nº46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República nº237/1986, Série I de 1986*. Regulamenta as Bases gerais da educação pré-escolar, escolar e extra-escolar

- nos termos do n.º1 do artigo 201.º da Constituição Portuguesa. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei nº47/2004, de 19 de Agosto. Lei Quadro dos Museus Portugueses. Lisboa: Assembleia da República.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, pp. 34- 36.
- Lipman, M. (1992) *Thinking in education*. Philadelphia: Temple University Press
- Lopes, M. (2011). *O Saber Dramático:A construção e a reflexão* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marec, J. (2003). Les musées en devenir? Une interrogation paradoxale. In Schiele, Bernard (org.), *Patrimoines et identités. Multimondes/Musées de la Civilisation*, pp.18-19. Montreal : Université de Montreal.
- Maroney, S. (1995). *Team teaching*. [on-line]. Recuperado de <http://www.wiu.edu/users/mfsam1/TeamTchg.html>
- Martins, A. (2001). Perfil e Funções dos Professores de Educação Artística :o caso da expressão dramática e do teatro. In *Discursos. Língua, Cultura e Sociedade*. Número Especial, pp.89-99. Recuperado de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4356/120Martins.pdf>
- Matarasso, F. (orgs.) (2001). *Recognizing Culture: Briefing Papers on Culture and Development*, Comedia/UNESCO. Recuperado de: <http://openair.rgu.ac.uk>
- Matarasso, F. (2010). *The art of uncertainty*| 8 | Version 4.4 Recuperado de <http://web.me.com/matarasso>.
- Matarasso, F. (2010, September) Re-thinking Cultural Policy. In *CWE Conference Reader, Culture Watch Europe Conference*. Brussels, 6-7 September 2010 (pp.66-76). Brussels: Council of Europe. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/cwe/Rethink_EN.pdf.
- Matos, F., & Ferraz, H. (2006). Roteiro da educação artística. In *Noesis*, 67, 26-29.
- Mead, G. H. (1927). Class lectures in socialpsychology.In D. L. Miller (ed.,1982 compendium), *The individual and the social self*. (pp.106-175) Chicago : University of Chicago Press.
- Melo, M.C. (1996). As Expressões Artísticas no Programa do 1ºciclo doEnsino Básico: a disciplinarização e a integração. In Pacheco, J. A.et al. (Orgs). *Reforma Curricular: da intenção à realidade*. Braga, Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, (pp.151-159).
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

- Moreno, J. L. (1978). *Psicodrama*. Editora Cultrix.
- Morin, E., & Kern, A. (1993). *Tierra-patria*. Editorial Kairós.
- Morrow, R., Torres, C.A. (2002). *Reading Freire and Habermas-Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. N.Y: Teacher College Press.
- Mota, J. (1989). Expressão Dramática e Juventude, In *Percursos: Cadernos de Arte e Educação*, (1), Lisboa: Editado pela APEDTE- Associação Portuguesa de Expressão Dramática e Teatro na Educação.
- Mottos, T. (1998). *Prácticas de Dramatization*. Barcelona: Ed Avispa.
- Moutinho, M. (1993). Sobre o conceito de museologia social. *Cadernos de Sociomuseologia*, Nº1, pp.6-9.
- Mucchielli, A. (1999). *Théorie systémique des communications*. Paris: Armand-Colin.
- Neves, J. S., Santos, J. A., e Lima (2005). O panorama museológico em Portugal (2000-2003). *An Overview of Museums in Portugal (2000-2003)*, Lisbon: Observatório das Atividades Culturais.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (org.) (1995). *Vidas de professores* (2da edição) Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
Recuperado de: <http://w.w.w.hdl.handle.net/10451/4758>
- O'Neill, C. & Lambert, A. (1987). *Drama structures. A practical handbook for teachers*. London: Hutchinson.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Pavis, P. (1999) *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva.
- Pérez, G. A. (1992). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*, New York: Harcourt.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*, New York: International Universities Press.

- Primo, J. S. (1999). *Pensar contemporaneamente a museologia*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10437/3780>
- Proença (Macedo) A. P. (2001). *Criatividade e mediação cultural* (Tese de Master, não publicada) : Faculdade de Ciências de la Educación, Espanha: Universidade de Santiago de Compostela.
- Proença, A.P. (2006). Formas de mediação cultural entre escolas e museus. In *Itinerários*, revista de Educação do Instituto Superior de Ciências Educativas. Dezembro 2006. 2ª série, nº3, pp.75-85.
- Proença A. P. (2008a). “*Há Teatro no museu e na escola: parcerias de coeducação cultural e o uso do teatro como meio de comunicação na relação museu-escola-comunidade*”, An2 Formulário de Candidatura de acreditação da Ação de formação.
- Proença, A. P. (2008b). “*Programa do Museu Nogueira da Silva,- UM, Há Teatro no Museu®*” Braga: Universidade do Minho (não publicado).
- Proença, A. P. (2010). *Caderno de apresentação da Instalação Labirintos a céu aberto*. Material de apoio à itinerância e às Oficinas Criativas. Braga.
- Quinn, S. L., & Kanter, S. B. (1984). Team Teaching: An Alternative to Lecture Fatigue. In *Innovation Abstracts*, Vol. 6, No. 34, p.34.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Read Herbert (1982). *A Educação pela Arte*. Col. Arte & Comunicação. Lisboa: Edições 70.
- Robinson, B., & Schaible, R. (1995). Collaborative teaching: Reaping the benefits. *College Teaching*, 43 (2), 57-60.
- Rogers, J. (2000). Communities of Practice: A framework for fostering coherence in virtual learning communities. In *Educational Technology & Society* nº 3, 384-392.
- Roldão, M. C. (1998). O que está a mudar no currículo? In *Noesis*, 61, pp.14-15.
- Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*, Porto: Porto Editora.
- Roteiro da Educação Artística (2006). *Desenvolver as capacidades criativas para o séc. XXI*” editado pela Comissão Nacional da UNESCO, Lisboa.
- Russell, T. (1994). The enquiring visitor: usable learning theory for museum contexts. *Journal of Education in Museums*, 15, pp.19-21.
- Salas, J. (1993). *Improvising Real Life- Personal Story in Playback Theatre*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

- Santos, A. (1977). *Perspectivas Psicopedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. (2008) *Mediações Arteducacionais. Ensaios Coligidos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, H. (2003). A propósito dos públicos culturais: uma reflexão ilustrada para um caso português. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (67), 75-97. In Santos, M. (coord.) Neves, J. Inquérito aos Museus em Portugal, Lisboa: IPM/OAC.
- Santos, M. L. L. e al. (coord). (2005). *Políticas Culturais e Descentralização: Impactos do Programa Difusão das Artes do Espetáculo*. Lisboa: Observatório das Atividades Culturais.
- Schechner, R. (2006). *Performance Studies - An Introduction*. London: Routledge.
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot Hants: Avebury.
- Silks, G.(1958). *Creative Dramatics: an art for children*. New York: Harper & Brothers, Publishers.
- Silva, A. S. (coord.) (2000). *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspetiva das Políticas Públicas: Relatório do Grupo de Contacto entre Ministérios da Educação e da Cultura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, A. (2004) As redes culturais: Balanço e perspectivas da experiência portuguesa, 1987-2003”, In AAVV, *Públicos da Cultura*, Lisboa: OAC, (pp.241-283).
- Silva, R.H.D., Cordeiro, I.,Pinho, E.G., Freitas, I. D. C., Carvalho, A., Santos, M.D.L.L.D., ... e Gomes, R. T. (2000). Inquérito aos museus em Portugal. *Lisboa: Instituto Português de Museus e Observatório das Atividades Culturais*.
- Skinner, F. (1965). *Science and human behavior*. New York: Macmillan. (Trabalho original publicado em 1953)
- Slade, P. (1955). *Child drama*.U. K.: University of London Press.
- Sousa, A. B. (1980). *A Expressão Dramática*. Básica Editora.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theatre: a handbook of teaching and directing techniques*. Northwestern: UnivPress.
- Temple, D. (1998). Les structures élémentaires de la réciprocité. In *Revue du Mauss* n°12, pp. 234-242.
- UNESCO (1982) Declaração do México sobre políticas culturais, Mundiacult.

- Vala, V. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101- 128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valente, L. (1991a). *Therapeutic Drama and Psychological Health: An Examination of Theory and Practice the Dramatherapy* (Tese de Doutoramento não publicada). Cardiff: University of Wales.
- Valente, L. (1991b). Research on the use of drama in therapy. In M. Kersner (Ed.), *The Art of Research: Conference Proceedings*. London: City University.
- Valente, L. (1997). Lugar da Investigação nos Estudos Teatrais. *Revista Adágio* nº19 (serie2), (pp.18-20).
- Valente, L. (1999a). Formação e Transformação: Perspetivas de uma Educação para o Ser Através da Expressões Artística. In *Actas do 4º Congresso da SPCE. Aveiro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Vol I, 477- 491).
- Valente, L. (1999b). *Oficina de Expressão Dramática (Provas de Associada)*. Évora: Universidade de Évora.
- Valente, L. (2000). Da educação pela Arte às Expressões Artísticas Integradas: contributos de uma Formação Holística de Professores. In C. Cabral (org.), *Estudos de Homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte - Biblioteca do Educador Profissional.
- Valente, L. (2003). Para Uma Didáctica com Amor. In António Neto, et al., *Didácticas e Metodologias de Educação* (Vo. II.). Évora: Departamento de Pedagogia da Universidade de Évora.
- Valente, L. (2004a). A Universidade do Bem Comum: Comunidade Criativa e Pro-ativa. In *Revue*, Ano I, n. 1, Évora: Universidade de Évora.
- Valente, L. (2004b). A Universidade vai à Escola, a Escola vai à Comunidade: Construindo-se através da Expressão Dramática. Comunicação apresentada ao Congresso da Escola Cultural, Évora, 21-23 Outubro.
- Valente, L. (2005) Teatro e Comunidade na construção de uma cidadania inclusiva, in *Revue*, Ano II, n. 4, Évora: Universidade de Évora.
- Valente, L. (2006). *Cultura Local, interculturalidade e globalização - o papel da educação artística*. Comunicação apresentada no *III Encontro das Áreas Artísticas na Educação*, E.S.E. de Castelo Branco.
- Valente, L. (2007). Formação Interativa e Intervenção Cooperativa - novas formas de fazer Uni(ver)cidade”-Apresentação no Simpósio, “Construindo Comunalidades Artístico-Pedagógicas”, no *Congresso Unicidade do Conhecimento*, Évora: Universidade de Évora.
- Valente, L. M.,(Macedo) Proença, A.P. & Cruz, J.Z.(1996). Narrativas fantásticas: Relatos da epistemologia da prática do professor, In *LER* pp.195-205.

- Valente, L.(2009a).Teatro Emancipatório e Investigação-Ação Participante In *Itinerários-revista de Educação, Instituto Superior de Ciências Educativas*,2ª série, Nº 9, 25-35.
- Valente, L.(2009b). Social Theatre: An integration of education and theatre arts: the portuguese experience. In S. Jennings (Ed.) *Dramatherapy and Social Theatre: Necessary Dialogues* London: Routledge. pp.157-165.
- Valente, L., & Lourenço, C. (1999). É a educação pela arte uma experiência datada? *Noesis*, 52, 41-46.
- Valente, L., e Melo., C. (1997) A formação de professores e educadores do 1º ciclo. *Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco*. Ano II. Número Especial. Actas do Encontro: Culturas de Aprendizagem, (pp.449-445).
- Valente, L.; Peixoto, A. e Lopes, M.J. (2003b). Re-encantar a Formação de Professores através das Expressões Artísticas”, in Neto, António et al. (org.) *Didácticas e Metodologias de Educação* (vol. II). Évora: Departamento de Pedagogia da Universidade de Évora.
- Valente, L.; Proença, A. P. ; Espiridião, A.; Chafirovitch, C.; Wengorovius, R.; Alinho, C. & Bezelga, I. (2006). *Creative Partnerships for Interventive Communities*. Comunicação apresentada na Conferência Mundial da Educação Artística da Unesco em Lisboa de 6 a 9 de Março) Lisboa: UNESCO.- Consultado a 23 de Junho de 2007. Recuperado de <http://w.w.w.portal.unesco.org/culture>
- Vatimmo, G. (1987). *O fim da modernidade: Nilismo e Hermenêutica na Cultura*. Presença: Coleção Biblioteca de Textos Universitários.
- Vygotsky, L. (1934/1978). *Thinking and speech*. New York: Plenum.
- Vygotsky,L. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa:Relógio de Água Editores.
- Wagner, B.J. (1985). *Dorothy Heathcote-Drama as Learning Medium*. London: Hutchinson.
- Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of Educational Research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. In *Educational Researcher*, 26, (7), 13-22.
- Watson, J. B. (1925). *Behaviorism* (2ª ed). London:Kegan Paul,Trench,Trubner & Co.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.
- Weil, P. (1993). *Organizações e tecnologias para o terceiro milênio: a nova cultura organizacional holística*. Rosa dos tempos.
- Wenger, E. (1998).*Communities of practice-Learning,meaning and identity*. Cambridge: University Press. Recuperado de <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>

- Wertch, J. V. (1985). *Vigotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Winnicott, D. W. (1992). La communication entre le nourrisson et sa mère, et la mère et le nourrisson: comparaison et contraste. In D. Winnicott (1992/1987a), *Le bébé et sa mère*. Paris: Gallimard. (Trabalho original publicado em 1968).
- World Arts Alliance. Joint Declaration (2006) Recuperado de http://www.insea.org/docs/joint_decl2006.html
- Zabalza, M. (1992). Do currículo ao projecto de escola, inovação e projeto educativo de escola. Lisboa: *Educa*, 87-107.

ANEXO 1- QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PRELIMINAR

ANEXO 1

Questionário

A sua opinião no âmbito de uma investigação que está a ser realizada na Universidade de Évora (FCT) é muito importante dado que irá *permitir identificar factores relevantes na relação escola-museu- comunidade*.

Gostaríamos que respondesse às questões abaixo identificadas, contribuindo de forma activa e participada para esta investigação.

1. Enquadramento (assinale com uma cruz)

1.1 Qual a sua função no Agrupamento de escolas Mosteiro e Cávado?

Educador de Infância

Professor/a do 1º Ciclo

1.2 Desenvolvem-se actualmente diferentes actividades conjuntas entre as escolas e o Mosteiro de Tibães.

Tem conhecimento? Sim

Não

Participa? Sim

Não

1.2 Que actividades de ligação com o Mosteiro realizou com a sua turma/grupo, este ano?

2. Impacto das actividades

2.1 Que impacto pensa que as actividades realizadas em parceria, têm na prática?

1 2 3 4

2.1.1 Alteram-se atitudes dos profissionais	Pouco Impacto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Impacto
2.1.2 Actividades propostas pelo museu pedagogicamente mais adequadas	Pouco Impacto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Impacto
2.1.3 Melhor comunicação entre os profissionais da Educação e da Cultura	Pouco Impacto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Impacto
2.1.4 Actividades curriculares abordadas de forma diferente pelos professores	Pouco Impacto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Impacto
2.1.5 Escola mais aberta à comunidade	Pouco Impacto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Impacto
2.1.6 Crianças mais ligadas efectivamente aos espaços e espólio do museu	Pouco Impacto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Impacto

3. Parceria: Factores que contribuem positivamente

3.1 Quais pensa serem os factores positivos e/ou negativos (se existirem) que levam as escolas a trabalharem parceria?

3.1.1 Diferentes didácticas empregues	Pouco Positivo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	Muito Positivo
3.1.2 Conteúdos curriculares convergentes com o espólio do Museu	Pouco Positivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Positivo
3.1.3 Ferramentas Pedagógicas que o serviço educativo dispõe	Pouco Positivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Positivo
3.1.4 Natureza diferente das actividades propostas pelo Museu	Pouco Positivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Positivo
3.1.5 Implicação dos elementos do serviço educativo nas actividades	Pouco Positivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Positivo
3.1.6 Existência de mediadores culturais	Pouco Positivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Positivo

4. Parcerias: Factores impeditivos

4.1 Quais pensa serem os factores que impedem essas parcerias?

4.1.1 Dificuldades em transportes	Pouco	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	Muito
--	-------	--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	-------

4.1.2 Tipo de actividades propostas pelo museu não adequadas ao público infantil	Impeditivo Pouco Impeditivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Impeditivo Muito Impeditivo
4.1.3 Desconhecimento das possibilidades de articulação com o currículo	Pouco Impeditivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Impeditivo
4.1.4 Falta de formação pedagógica dos profissionais dos museus	Pouco Impeditivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Impeditivo
4.1.5 Falta de formação de professores para essa articulação	Pouco Impeditivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Impeditivo
4.1.6 Falta de recursos financeiros	Pouco Impeditivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Impeditivo
4.1.7 Falta de Mediadores culturais	Pouco Impeditivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Impeditivo
4.1.8 Falta de tempo	Pouco Impeditivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Impeditivo

5. Colaboração Escola-Museu

5.1 Quais as razões que considera prioritárias para a colaboração escola-museu ser mais eficaz?

		1	2	3	4	
5.1.1 Formação contínua dos profissionais envolvidos	Pouco Prioritário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Prioritário
5.1.2 Orientações ministeriais	Pouco Prioritário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Prioritário
5.1.3 Interesse/entusiasmo dos alunos	Pouco Prioritário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Prioritário
5.1.4 Competência do professor/educador	Pouco Prioritário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Prioritário
5.1.5 Abertura do responsável do museu ao diálogo com a escola	Pouco Prioritário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Prioritário
5.1.6 Actuação de um mediador cultural	Pouco Prioritário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Prioritário
5.1.7 Manifestação de vontades comuns	Pouco Prioritário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Prioritário

5.2 Quais as vantagens e as desvantagens de um trabalho em parceria das escolas com os museus?

6. Projectos Realizados

6.1 Como sentiu os projectos realizados com o museu, pela sua turma?

		1	2	3	4	
6.1.1 Entusiasmo dos alunos	Pouco Relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante
6.1.2 Aborrecimento	Pouco Relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante
6.1.3 Vontade de voltar ao museu	Pouco Relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante
6.1.4 Influência na aprendizagem dos alunos	Pouco Relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante
6.1.5 Boas práticas	Pouco Relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante

7. Actividades realizadas pela escola e museu

7.1 Entre os termos seguintes, quais são os que melhor definem as actividades que o museu e a escola realizam?

		1	2	3	4	
7.1.1 Esclarecimento Científico	Define pouco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Define muito
7.1.2 Resposta a perguntas	Define pouco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Define muito
7.1.3 Carácter interdisciplinar	Define pouco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Define muito
7.1.4 Apelo aos sentidos e emoções	Define pouco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Define muito
7.1.5 Livre exploração individual	Define pouco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Define muito
7.1.6 Natureza lúdica	Define pouco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Define muito
7.1.7 Aprendizagem histórica e patrimonial através do teatro	Define pouco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Define muito
7.1.8 Ateliers	Define pouco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Define muito

8. Papel do Museu

8.1 Qual a relevância do papel do museu na concepção das actividades de colaboração com escolas?

		1	2	3	4	
8.1.1 Planificação conjunta	Pouco Relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante
8.1.2 Criação global da actividade	Pouco Relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante
8.1.3 Consulta didáctica	Pouco Relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante
8.1.4 Concepção de elementos de animação das actividades	Pouco Relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante
8.1.5 Fornecimento de documentação	Pouco Relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante
8.1.6 Execução prática das animações	Pouco Relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito relevante

9. Teatro/ Expressão Dramática

O teatro/expressão dramática pode ser um meio de acesso ao espólio, às exposições e a outros elementos do museu, de uma forma mais efectiva.

9.1 Como interpreta o recurso ao teatro como meio de acesso ao espólio e exposições do museu?

9.2 Observou esta actuação em algum momento com os seus alunos?

Sim Não

9.3 Algumas crianças beneficiam em particular por fazerem teatro. Pode contar um caso em que uma criança beneficiou no seu processo escolar por realizar actividades de teatro/expressão dramática?

9.4 O que pensa que as crianças ganham em aprendizagem com actividades realizadas de uma forma participada?

10. Coeducação Cultural

10.1 Quais as razões que identifica como importantes para a criação de momentos de coeducação cultural?

		1	2	3	4	5	
10.1.1 Por em comunicação a escola com as instituições culturais	Pouco importante	<input type="checkbox"/>	Muito importante				
10.1.2 Integrar nos conteúdos curriculares outras perspectivas didáctico-pedagógicas	Pouco importante	<input type="checkbox"/>	Muito importante				
10.1.3 Complementar dinâmicas educativas de uma forma criativa	Pouco importante	<input type="checkbox"/>	Muito importante				
10.1.4 Trocar experiências e saberes com outros profissionais	Pouco importante	<input type="checkbox"/>	Muito importante				
10.1.5 Dar lugar à expressão da criança em momentos chave da interacção educativa	Pouco importante	<input type="checkbox"/>	Muito importante				

10.2 Como poderiam ser desenvolvidas abordagens inovadoras como a coeducação cultural?

10.3 Quais as condições que faltam para que isso aconteça?

10.4 Descreva o que é para si a coeducação cultural?

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 2 -QUADROS E GRÁFICOS DO DIAGNÓSTICO PRELIMINAR DO ESTUDO

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

Apresentamos a análise descritiva dos dados do questionário aplicado aos educadores e professores do 1º ciclo do Agrupamento Mosteiro e Cávado que resultou da análise estatística efetuada a partir do programa SPSS (estatística aplicada às ciências sociais).

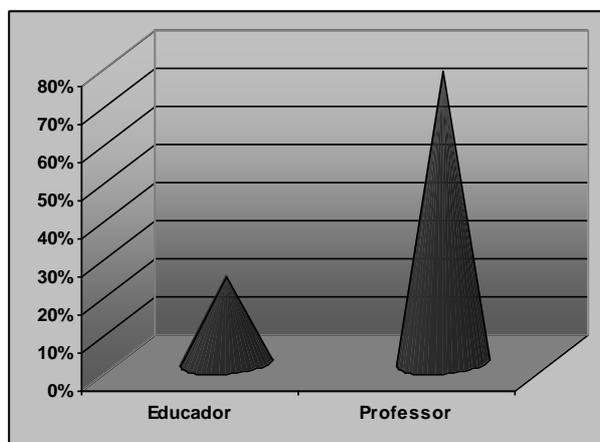
Sobre a população:

No Universo de 6 escolas e 6 jardins de infância com um total de 12 educadores e 36 professores do 1º ciclo, obtivemos um total de 26 questionários respondidos.

Quadro 1: Profissão

Profissão	%
Educador	23%
Professor	77%
TOTAL	100%

Gráfico 1: Profissão



Através do quadro 1 constata-se que a maioria dos inquiridos são Professores (77%) e que apenas 23% são Educadores.

Quadro 2: Conhecimento de atividades conjuntas Museu/Escola

Conhecimento	%
Não teve conhecimento	8%
Teve conhecimento	92%
TOTAL	100%

Quadro 10.1: Participação de atividades conjuntas Museu-Escola

Participação	%
Não participou	23%
Participou	77%
TOTAL	100%

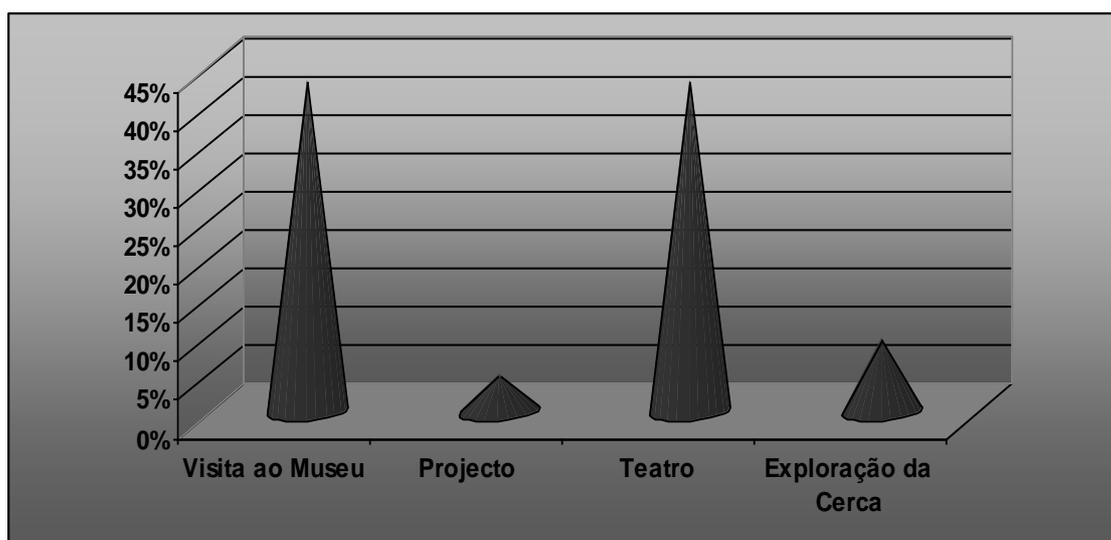
Como se pode constatar todos os Educadores têm conhecimento das atividades conjuntas Museu-Escola e todos participam. No que concerne aos Professores a maioria, cerca de 92% tem conhecimento e 77% participa nessas atividades conjuntas.

Quadro 3: Que atividades de ligação com o Mosteiro realizou com a sua turma/grupo?

Conhecimento/Participação	%
Visita ao Museu	<u>42,9%</u>
Projeto	4,8%

Teatro	42,9%
Exploração da Cerca	9,5%
TOTAL	100%

Grafico 2: Que atividades de ligação com o Mosteiro realizou com a sua turma/grupo?



No que concerne às atividades de ligação com o Mosteiro realizadas com a turma/grupo no ano de 2006/2007 as mais apontadas foram a visita ao Museu (42,9%) e o Teatro (42,9%), seguindo-se a Exploração da Cerca (9,5%) e o Projeto (4,85%), entendendo-se este projeto como

Quadro 4: Que impacto pensa que as atividades realizadas em parceria têm na prática?

Impacto das Atividades Realizadas em Parceria	Percentagem da Escala %				
	1	2	3	4	TOTAL
Pouco impacto				Muito Impacto	

Alteram-se atitudes dos profissionais	4,8%	23,8%	<u>47,6%</u>	23,8%	100%
Atividades propostas pelo museu pedagogicamente mais adequadas	16%	20%	<u>32%</u>	<u>32%</u>	100%
Melhor comunicação entre os profissionais da educação e da cultura	20,8%	12,5%	<u>41,7%</u>	25%	100%
Atividades curriculares abordadas de forma diferente pelos professores	4,3%	21,7%	<u>52,2%</u>	21,7%	100%
Escola mais aberta à comunidade	8,3%	4,2%	41,7%	<u>45,8%</u>	100%
Crianças mais ligadas afetivamente aos espaços e espólio do museu	12,5%	0%	41,3%	<u>45,8%</u>	100%

Relativamente ao impacto que as atividades em parceria têm na prática, destacam-se com Muito Impacto: a “Escola mais aberta à comunidade” (45,8%), as “Crianças mais ligadas afetivamente aos espaços e espólio do museu” (45,8%) e as “Atividades propostas pelo museu pedagogicamente mais adequadas” (32%).

Com um grau de impacto três destaca-se: “Alteram-se atitudes dos profissionais” (47,6%), a “Melhor comunicação entre os profissionais da educação e da cultura” (41,7%) e as “Atividades curriculares abordadas de forma diferente pelos professores” (52,2%).

Quadro 5: Existem fatores positivos e negativos que levam as escolas a trabalhar em parceria, ou não com os museus. Quais pensa serem os fatores que contribuem positivamente para essas parcerias?

Fatores que Contribuem Positivamente para as Parceria	%				
	1 Pouco Positivo	2	3	4 Muito Positivo	TOTAL
Diferentes didáticas empregues	20,8%	8,3%	<u>45,8%</u>	25%	100%
Conteúdos curriculares convergentes com o espólio do Museu	12,5%	16,7%	<u>45,8%</u>	25%	100%
Ferramentas pedagógicas que o serviço educativo dispõe	8%	36%	<u>40%</u>	16%	100%
Natureza diferente das atividades propostas pelo Museu	13%	13%	<u>43,5%</u>	30,4%	100%
Implicação dos elementos do serviço educativo nas atividades	8,6%	26,1%	26,1%	<u>39,1%</u>	100%
Existência de mediadores culturais	26,1%	30,4%	<u>34,8%</u>	8,7%	100%

Os fatores que contribuem positivamente para o estabelecimento de parcerias entre o Museu e as Escolas são diversos: “Diferentes didáticas empregues” (45,8%); “Conteúdos curriculares convergentes com o espólio do Museu” (45,8%); “Ferramentas pedagógicas que o serviço educativo dispõe” (40%); “Natureza diferente das atividades propostas pelo Museu” (43,5%); “Existência de mediadores culturais” (34,8%). Todos estes fatores anteriormente referidos foram apontados pelos inquiridos como grau três de positividade, à exceção do fator “Implicação dos elementos do serviço educativo nas atividades” que foi considerado muito positivo (39,1%) o que revela o elevado grau de envolvimento destes profissionais nas atividades.

Quadro 6: Quais pensa serem os fatores que impendem essas parcerias?

Fatores que Impedem essas Parcerias	%				
	1	2	3	4	TOTAL
	Pouco Impeditivo			Muito Impeditivo	
Dificuldade em transportes	17,4%	30,4%	4,3%	<u>47,8%</u>	100%
Tipo de atividades propostas pelo Museu não adequadas ao público infantil	<u>47,8%</u>	34,8%	17,4%	0%	100%
Desconhecimento das possibilidades de articulação com o currículo	<u>52,2%</u>	26,1%	21,7%	0%	100%
Falta de formação pedagógica dos profissionais dos Museus	<u>57,1%</u>	23,8%	14,3%	4,8%	100%
Falta de formação de professores para essa					

articulação	<u>45,5%</u>	9,1%	22,7%	22,7%	100%
Falta de recursos financeiros	20%	<u>40%</u>	12%	28%	100%
Falta de mediadores culturais	<u>33,3%</u>	<u>33,3%</u>	20,8%	12,5%	100%
Falta de tempo	<u>39,1%</u>	4,3%	21,7%	34,8%	100%

No que concerne aos fatores impeditivos das parcerias entre a Escola e o Museu, os considerados mais impeditivos são “Dificuldade em transportes” (47,8%) que é muito impeditivo. A “Falta de recursos financeiros” (40%) e a “falta de mediadores culturais” (33,3%) encontram-se no grau 2 de impeditividade. Todos os restantes fatores são considerados pelos inquiridos como sendo pouco impeditivos.

Quadro 7: Numere as razões que considera prioritárias para colaboração Escola/Museu ser mais eficaz.

Razões que considera prioritárias para a colaboração Escola/Museu ser mais eficaz	Percentagem da Escala %				
	1	2	3	4	TOTAL
	Pouco Prioritário			Muito Prioritário	
Formação contínua dos profissionais envolvidos	16,7%	12,5%	20,8%	<u>50%</u>	100%
Orientações ministeriais	17,4%	8,7%	30,4%	<u>43,5%</u>	100%
Interesse/entusiasmo dos alunos					

	20,8%	16,7%	25%	<u>37,5%</u>	100%
Competência do professor/educador	21,7%	8,7%	<u>34,8%</u>	<u>34,8%</u>	100%
Abertura do responsável do Museu ao diálogo com a Escola	8,7%	8,7%	30,4%	<u>52,2%</u>	100%
Actuação de um Mediador Cultural	8,7%	26,1%	30,4%	<u>34,8%</u>	100%
Manifestação de vontades comuns	8,7%	13%	<u>47,8%</u>	30,4%	100%

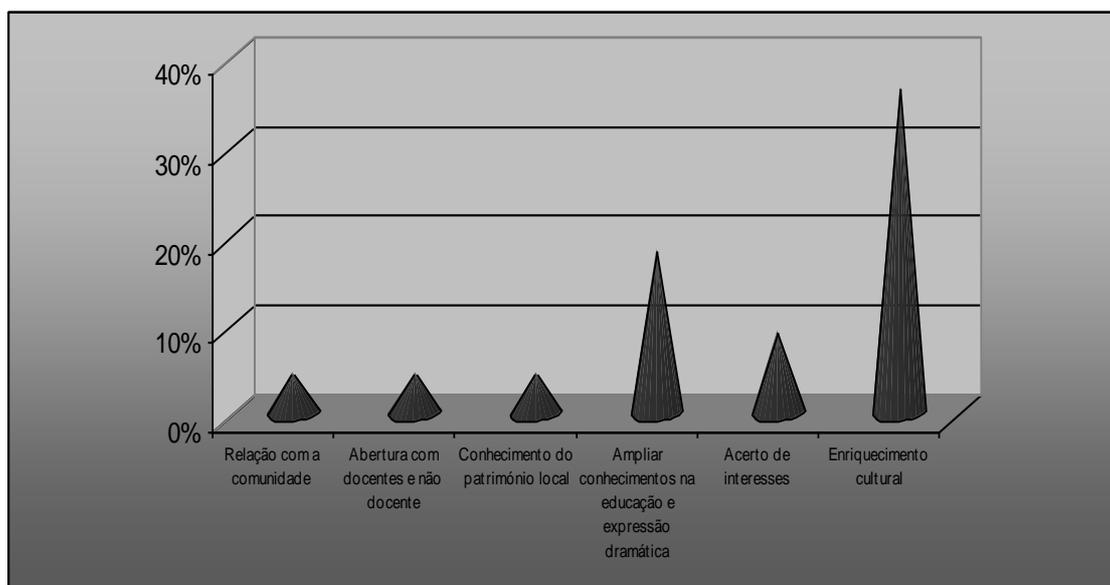
As razões que foram consideradas muito prioritárias para colaboração Escola/Museu ser mais eficaz, são as seguintes: “Formação contínua dos profissionais envolvidos” (50%); “Orientações ministeriais” (43,5%); “Interesse/entusiasmo dos alunos” (37,5%); “Competência do professor/educador” (34,8%); “Abertura do responsável do Museu ao diálogo com a Escola” (52,2%) e “Atuação de um Mediador Cultural” (34,8%). Sendo de referir que a única razão que foi considerada grau 3 de prioridade (47,8%) foi a “manifestação de vontades comuns”.

Quadro 8: Quais as vantagens de um trabalho em parceria da escolas com os museus?

Vantagens de um Trabalho em parceria	Percentagem
	%
Relação com a comunidade	4,5%
Abertura com docentes e não docente	4,5%
Conhecimento do património local	4,5%
Ampliar conhecimentos na educação e expressão dramática	18,2%
Acerto de interesses	9,1%

Enriquecimento cultural	36,4%
Novas vivências/realidades	22,7%
TOTAL	100%

Gráfico 3: Quais as vantagens de um trabalho em parceria das escolas com os museus?



A nível das vantagens de um trabalho em parceria entre as escolas e os museus, a vantagem mais apontada é o “enriquecimento cultural” com 36,4%, seguindo-se as “novas vivências realidades” 22,7%, o “ampliar conhecimentos na educação e expressão dramática” (18,2%), o “acerto de interesses” (18,2%) e por último todos com 4,5% a “relação com a comunidade”, a “abertura com os docentes e não docentes” e o “conhecimento do património local”.

Quadro 9: Como sentiu os projetos realizados com Museu, pela sua turma?

Como sentiu os projetos realizados com o Museu pela sua turma?	Porcentagem da Escala %				
	1 Pouco Relevante	2	3	4 Muito Relevante	TOTAL
Entusiasmo dos alunos	22,7%	4,5%	31,8%	<u>40,9%</u>	100%
Aborrecimento	<u>72,2%</u>	22,2%	5,6%	0%	100%
Vontade de voltar ao Museu	22,7%	22,7%	18,2%	<u>36,4%</u>	100%
Influência na aprendizagem dos alunos	18,2%	9,1%	<u>36,4%</u>	<u>36,4%</u>	100%
Boas práticas	22,7%	13,6%	27,3%	<u>36,4%</u>	100%

No que respeita à forma como sentiram os projetos realizados com o Museu pela Turma, a maioria dos inquiridos considerou muito relevante: o “Entusiasmo dos alunos” (40,9%); “Vontade de voltar ao Museu” (36,4%); “Influência na aprendizagem dos alunos” (36,4%) e as “Boas práticas” (36,4%). Sendo de referir que somente no caso do “aborrecimento” é que os inquiridos consideraram pouco relevante (72,2%).

Quadro 10: Entre os termos seguintes quais são os que melhor definem as atividades que o Museu e a escola realizam?

Termos que definir melhor as atividades que o Museu e a escola realizam	Percentagem da Escala %				
	1	2	3	4	TOTAL
	Define Pouco			Define Muito	
Esclarecimento científico	<u>27,3%</u>	22,7%	22,7%	<u>27,3%</u>	100%
Resposta a perguntas	28,6%	19%	<u>33,3%</u>	19%	100%
Caráter interdisciplinar	20,8%	16,7%	<u>33,3%</u>	29,2%	100%
Apelo aos sentimentos e emoções	8,3%	20,8%	33,3%	<u>37,5%</u>	100%
Livre exploração individual	19%	9,5%	<u>38,1%</u>	33,3%	100%
Natureza lúdica	8,3%	20,8%	16,7%	<u>54,2%</u>	100%
Aprendizagem histórica e patrimonial através do teatro	12,5%	12,5%	25%	<u>50%</u>	100%
Ateliês	19%	4,8%	<u>47,6%</u>	28,6%	100%

Os termos que melhor definem (Definem Muito) as atividades que o Museu e a Escola realizam, são “Esclarecimento científico” (27,3%); “Apelo aos sentimentos e emoções” (37,5%); “Natureza lúdica” (54,2%); e “Aprendizagem histórica e patrimonial através do teatro” (50%).

Contudo, há ainda que mencionar que a “Resposta a perguntas” (33,3%); “Caráter interdisciplinar” (33,3) e os “Ateliês” (47,6%), também são termos que definem bem as atividades entre estas duas instituições, pois posicionam-se no grau três na escala de definição.

Quadro 11: Qual é a relevância do papel do Museu na concepção das atividades com as Escolas?

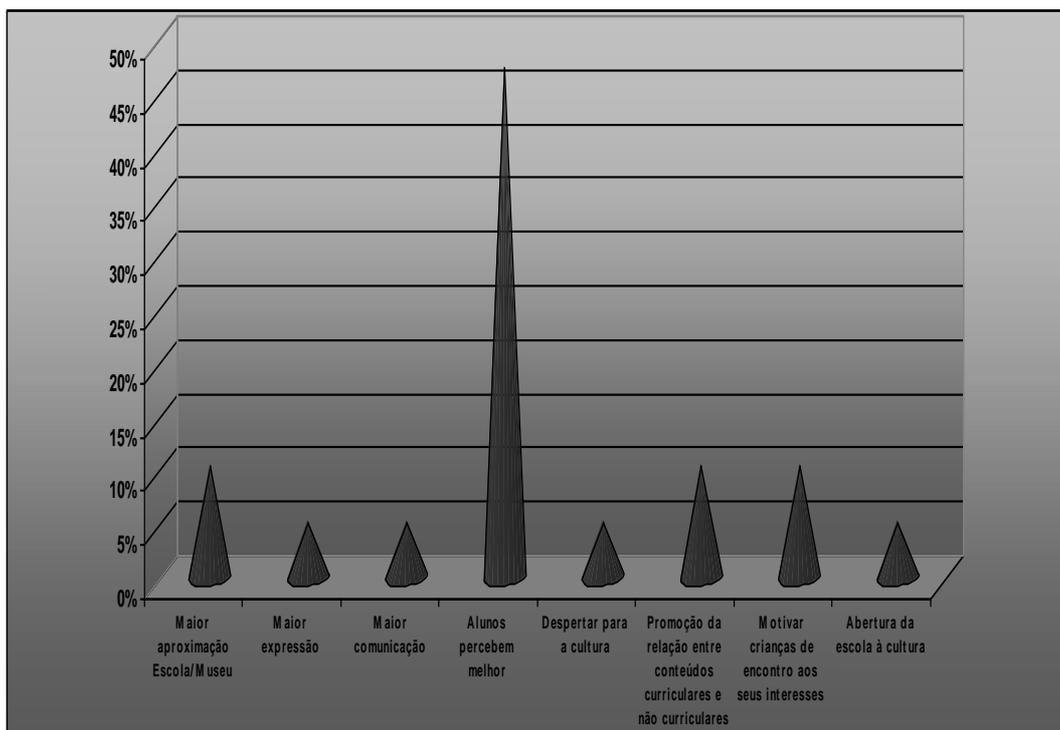
Relevância do papel do Museu na concepção das atividades com as escolas	Porcentagem da Escala %				
	1	2	3	4	TOTAL
	Pouco Relevante			Muito Relevante	
Planificação conjunta	25%	20,8%	20,8%	<u>33,3%</u>	100%
Criação global da atividade	20%	16%	<u>32%</u>	<u>32%</u>	100%
Consulta didáctica	21,7%	17,4%	21,7%	<u>39,1%</u>	100%
Concepção de elementos de animação das atividades	20%	12%	<u>40%</u>	28%	100%
Fornecimento de documentação	27,3%	22,7%	18,2%	<u>31,8%</u>	100%
Execução prática das animações	23,5%	0%	23,5%	<u>52,9%</u>	100%

A relevância do papel do Museu na conceção das atividades com as Escolas, é vista pelos inquiridos como muito relevante, essencialmente, ao nível: da “Planificação conjunta” (33,3%); “Criação global da atividade” (32%); da “Consulta didática” (39,1%); do “Fornecimento de documentação” (31,8%) e da “Execução prática das animações” (52,9%). No entanto, a “Conceção de elementos de animação das atividades”, também assume relevância, na medida em que os inquiridos enquadraram-na maioritariamente no grau três (40%).

Quadro 12: o Teatro/Expressão Dramática pode ser um meio de acesso ao espólio às exposições e a outros elementos do Museu de uma forma mais efetiva.

Interpretação de recurso ao teatro como meio de acesso ao espólio do Museu	Percentagem %
Maior aproximação Escola/Museu	10,5%
Maior expressão	5,3%
Maior comunicação	5,3%
Alunos percebem melhor	47,4%
Despertar para a cultura	5,3%
Promoção da relação entre conteúdos curriculares e não curriculares	10,5%
Motivar crianças de encontro aos seus interesses	10,5%
Abertura da escola à cultura	5,3%
TOTAL	100%

Gráfico 4: Interpretação de recurso ao teatro como meio de acesso ao espólio e exposições do Museu



O Teatro/Expressão Dramática pode ser um meio de acesso ao espólio, às exposições e a outros elementos do Museu de uma forma mais efetiva.

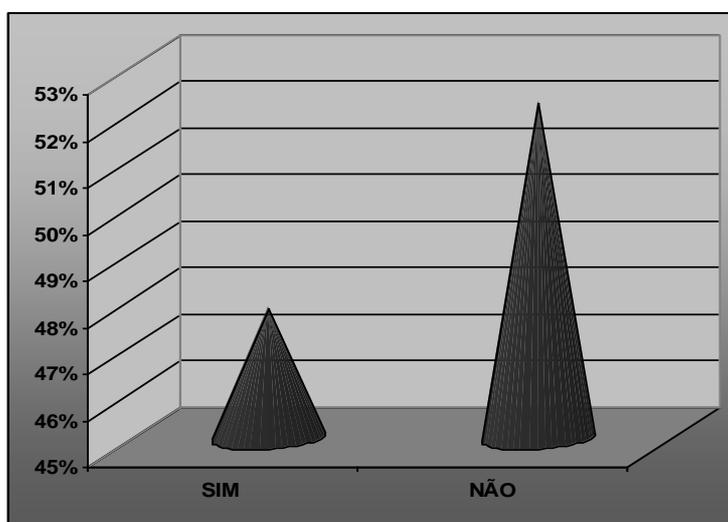
A maioria dos inquiridos interpreta o recurso ao teatro como meio de acesso ao espólio e exposições do Museu, no sentido de que propicia que: os “Alunos percebem melhor” (47,4%); “Promoção da relação entre conteúdos curriculares e não curriculares” (10,5%); “Motivar crianças de encontro aos seus interesses” (10,5%); “Maior aproximação Escola/Museu” (10,5%); “Maior expressão” (5,3%); “Maior comunicação” (5,3%); “Despertar para a cultura” (5,3%); e, “Abertura da escola à cultura” (5,3%).

Quadro 20A: Observou a atuação em algum momento com os seus alunos?

Observou esta atuação em algum momento com os seus alunos?	Percentagem %
SIM	47,8%
NÃO	52,2%
TOTAL	100%

Quando questionados sobre se observaram ou não em algum momento os seus alunos, os inquiridos responderam maioritariamente que não (cerca de 52,2% dos casos), sendo que só 47,8% responderam afirmativamente.

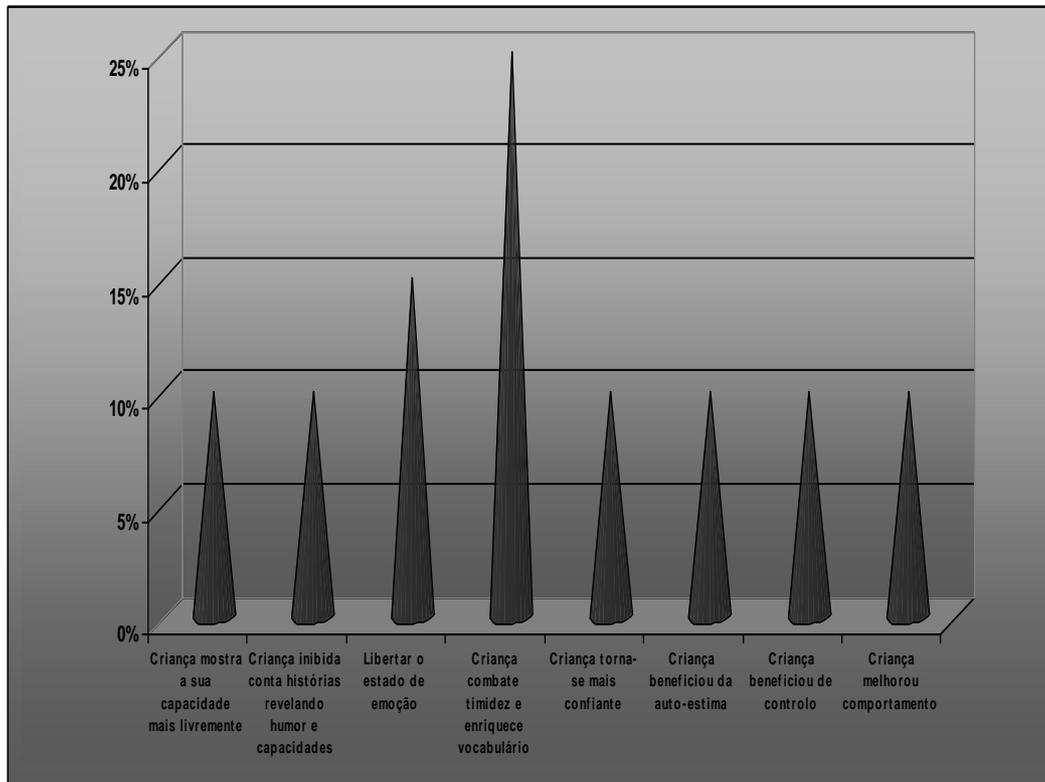
Gráfico 5: Observou a atuação em algum momento com os seus alunos?



Quadro 21: Algumas crianças beneficiam em particular por fazerem teatro. Pode contar um caso em que a criança beneficiou no processo escolar por realizar atividades de expressão dramática/teatro?

Casos em que a criança beneficiou no seu processo escolar por realizar atividades de teatro/expressão dramática	Percentagem %
Criança mostra a sua capacidade mais livremente	10%
Criança inibida conta histórias revelando humor e capacidades	10%
Libertar o estado de emoção	15%
Criança combate timidez e enriquece vocabulário	25%
Criança torna-se mais confiante	10%
Criança beneficiou da auto-estima	10%
Criança beneficiou de controlo	10%
Criança melhorou comportamento	10%
TOTAL	100%

Gráfico 6: Casos em que a criança beneficiou no seu processo escolar por realizar atividades de teatro/expressão dramática

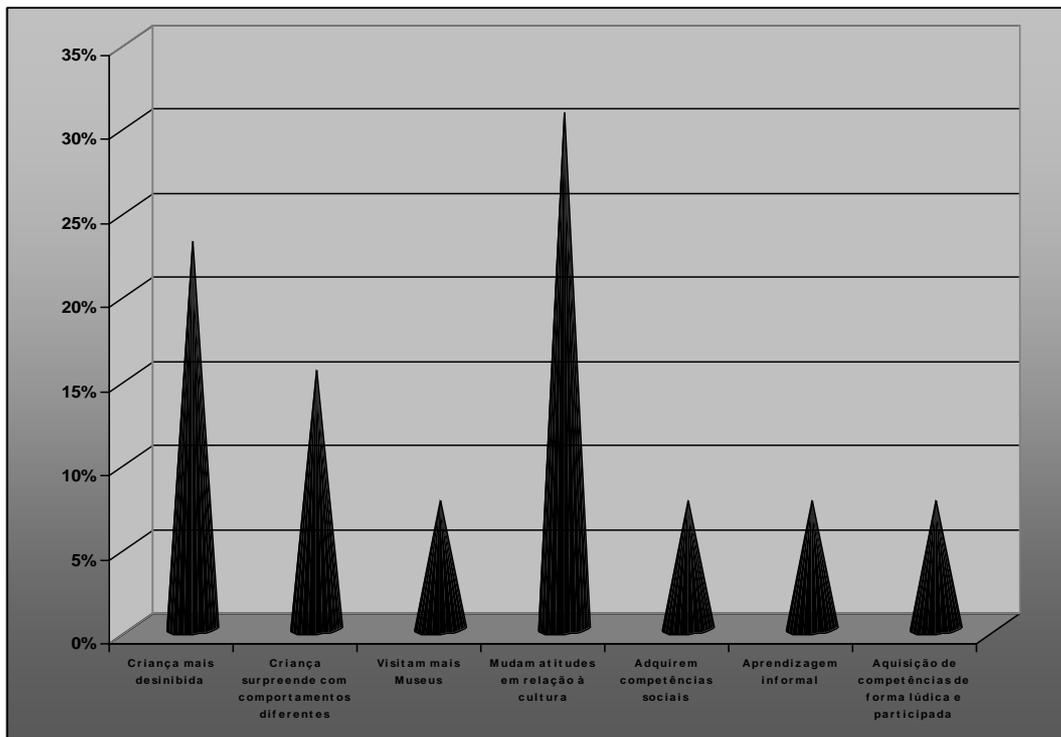


O caso mais apontado de que a criança beneficiou no seu processo escolar por realizar atividades de teatro/expressão dramática, é o da “*Criança combate timidez e enriquece vocabulário*”, cerca de 25% dos casos. O “libertar o estado de emoção” foi referido com 15% dos casos, e todos os outros foram apontados com 10% (Criança mostra as suas capacidades mais livremente; Criança inibida conta histórias revelando humor e capacidades; Criança torna-se mais confiante; Criança beneficiou da auto-estima; Criança beneficiou de controlo; e Criança melhorou comportamento).

Quadro 22: Entende-se por coeducação cultural os momentos de encontro e partilha de conhecimentos por parte dos professores, profissionais da cultura e alunos. O que pensa que as crianças ganham em aprendizagem com atividades realizadas desta forma participada?

Interpretação sobre a coeducação	Percentagem %
Criança mais desinibida	23,1%
Criança surpreende com comportamentos diferentes	15,4%
Visitam mais Museus	7,7%
Mudam atitudes em relação à cultura	30,8%
Adquirem competências sociais	7,7%
Aprendizagem informal	7,7%
Aquisição de competências de forma lúdica e participada	7,7%
TOTAL	100%

Gráfico 7: Entende-se por coeducação cultural os momentos de encontro e partilha de conhecimento por parte dos professores, profissionais da cultura e alunos. O que pensas que as crianças ganham em aprendizagem com atividades realizadas desta forma participada?



O fator mais apontado pelos inquiridos de que as crianças ganham em aprendizagem com atividades realizadas desta forma participada é que as crianças “Mudam atitudes em relação à cultura”, cerca de 30,8% dos casos. Seguidamente temos o facto de a “Criança se tornar mais desinibida” (23,1%), o facto de a “Criança surpreender com comportamentos diferentes” (15,4%), de passar a “Visitar mais Museus” (7,7%), de “Adquirem competências sociais” (7,7%), a “Aprendizagem informal” (7,7%) e finalmente a “Aquisição de competências de forma lúdica e participada” (7,7%)

Quadro 13: Numere por ordem de importância as razões que identifica como principais para a criação de momentos de coeducação cultural?

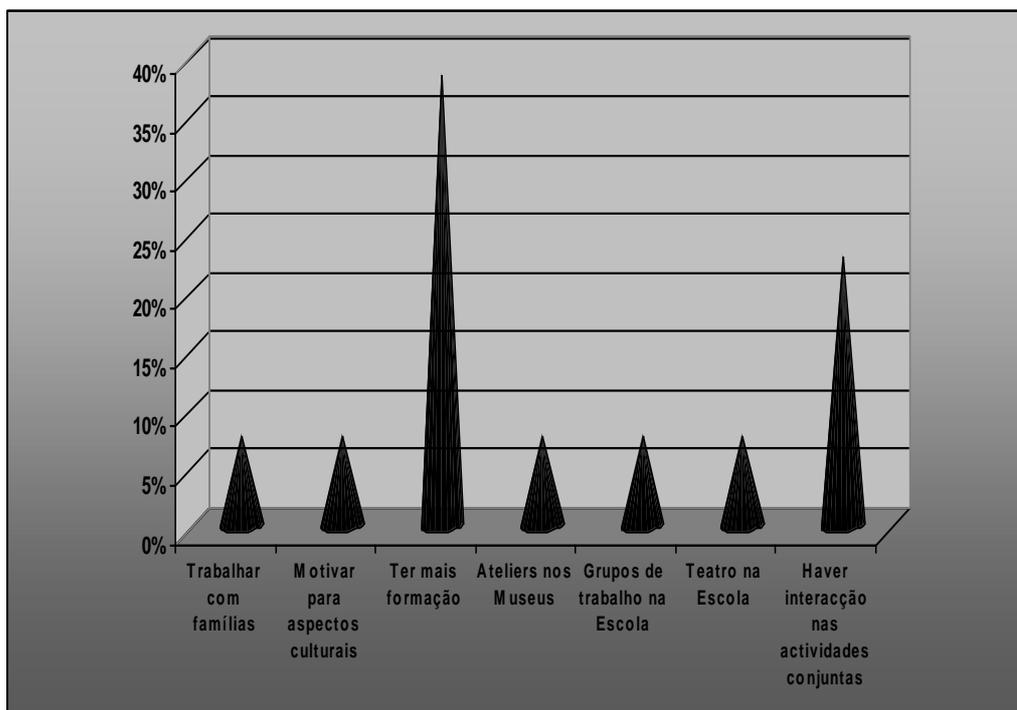
Razões que identifica como principais para a criação de momentos de coeducação cultural	Percentagem da Escala %					
	1	2	3	4	5	TOTAL
	Pouco Importante				Muito Importante	
Pôr em comunicação a escola com as instituições culturais	28%	8%	<u>32%</u>	8%	24%	100%
Integrar nos conteúdos curriculares outras perspectivas didático-pedagógicas	20%	20%	8%	<u>36%</u>	16%	100%
Complementar dinâmicas educativas de uma forma criativa	24%	20%	12%	16%	<u>28%</u>	100%
Trocar experiências e saberes com outros profissionais	12%	12%	16%	16%	<u>44%</u>	100%
Dar lugar à expressão da criança em momentos – chave de interação educativa	8%	12%	12%	28%	<u>40%</u>	100%

As razões que foram identificadas como principais (muito importante) para a criação de momentos de coeducação cultural foram: “Trocar experiências e saberes com outros profissionais” (44%); “Dar lugar à expressão da criança em momentos – chave de interação educativa” (40%); “Complementar dinâmicas educativas de uma forma criativa” (28%); seguindo-se a “Integrar nos conteúdos curriculares e outras perspetivas didático-pedagógicas” (grau 4) e “Pôr em comunicação a escola com as instituições culturais” (grau 3).

Quadro 24: Como poderiam ser desenvolvidas abordagens inovadoras como a coeducação cultural?

Abordagens inovadoras sobre a coeducação	Percentagem %
Trabalhar com famílias	7,7%
Motivar para aspetos culturais	7,7%
Ter mais formação	38,5%
Ateliers nos Museus	7,7%
Grupos de trabalho na Escola	7,7%
Teatro na Escola	7,7%
Haver interação nas atividades conjuntas	23,1%
TOTAL	100%

Gráfico 8: Como poderiam ser desenvolvidas abordagens inovadoras como a coeducação cultural?

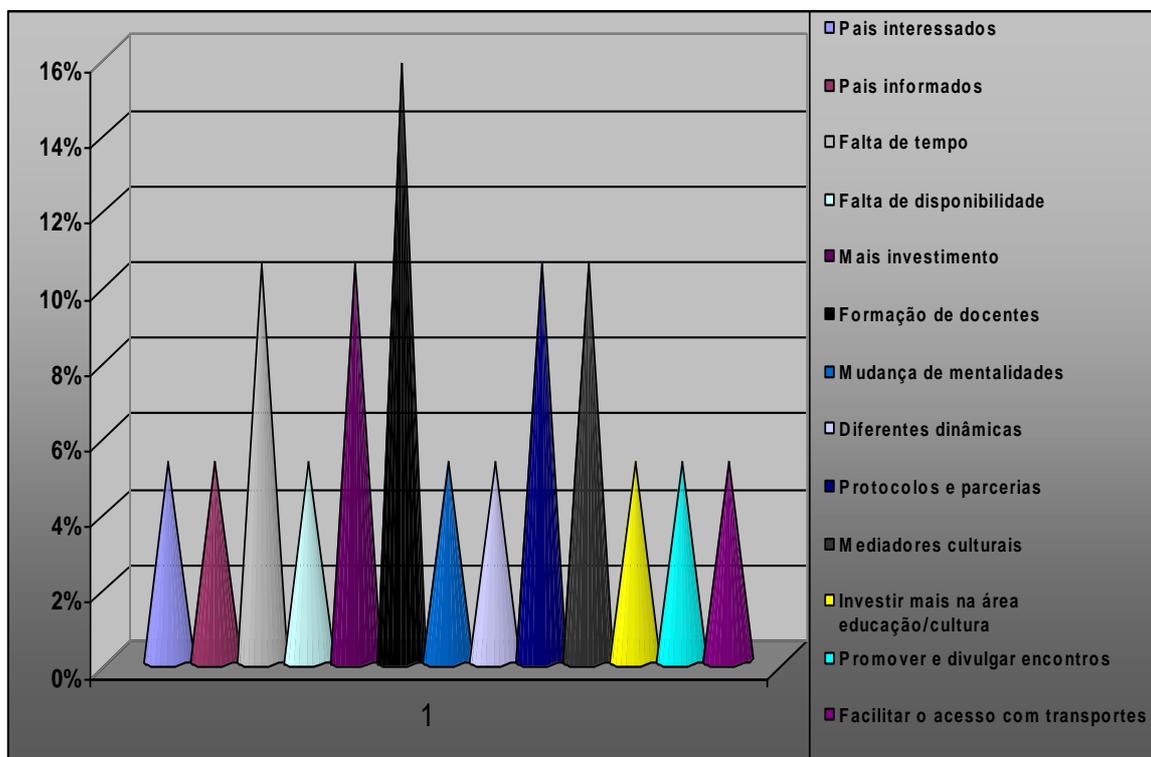


No que concerne a questão: “como poderiam ser desenvolvidas abordagens inovadoras como a coeducação cultural” verificou-se que “ter mais formação” é o elemento mais apontado (38,5%), seguindo-se a necessidade de “Haver interação nas atividades conjuntas” (23,1%), o “Trabalhar com famílias” (7,7%), o “Motivar para aspectos culturais” (7,7%), os “Ateliers nos Museus” (7,7%), os “Grupos de trabalho na Escola” (7,7%), e por último o “Teatro na Escola” (7,7%).

Quadro 25: Quais as condições que faltam para que isso aconteça?

Condição que faltam para acontecerem abordagens inovadoras	Percentagem %
Pais interessados	5,3%
Pais informados	5,3%
Falta de tempo	10,5%
Falta de disponibilidade	5,3%
Mais investimento	10,5%
Formação de docentes	15,8%
Mudança de mentalidades	5,3%
Diferentes dinâmicas	5,3%
Protocolos e parcerias	10,5%
Mediadores culturais	10,5%
Investir mais na área educação/cultura	5,3%
Promover e divulgar encontros	5,3%
Facilitar o acesso com transportes	5,3%
TOTAL	100%

Erro! Utilize o separador Base para aplicar 0 ao texto que pretende que apareça aqui.9:
 Quais as condições que faltam para que isso aconteça?



No que respeita às condições que faltam sejam desenvolvidas abordagens inovadoras como a coeducação cultural, a mais salientada foi a “Formação de docentes” com 15,8% dos casos, seguindo-se a “Falta de tempo”, “Mais investimento”, “Protocolos e parcerias”, “Mediadores culturais” todos com 10,5% dos casos. Finalmente, os “Pais interessados”, os “Pais informados”, a “Falta de disponibilidade”, a “Mudança de mentalidades”, as “Diferentes dinâmicas”, o “Investir mais na área educação/cultura”, o “Promover e divulgar encontros” e o “Facilitar o acesso com transportes” foram todos referidos respetivamente com 5,3% dos casos.

ANEXO 2-ENTREVISTAS

ANEXO 8

ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1 – PROFESSORA MARIA (NOME FICTÍCIO)

Objectivos

- Indagar o processo de funcionamento da parceria Escola - Museu na atualidade e relação com MEC.
- A intervenção dos Profissionais do Museu na coeducação cultural num contexto de educação artística;
- Avaliar os processos de evolução da parceria.

Entrevistadora - Qual o papel dos profissionais do Museu no projecto deste ano?

Entrevistada - Sendo o trabalho desenvolvido dentro do espaço de sala de aula, surgiam necessidades de alargar os conhecimentos das crianças, dando-lhes a possibilidade de investigar...neste sentido, pedimos a intervenção do Mosteiro, e tivemos pela primeira vez teatro na escola.

O Mosteiro apresenta uma equipa de profissionais orientados para o ensino com os professores. Tem várias propostas de trabalho que permitem aos professores escolher consoante o trabalho que está a desenvolver com os seus alunos e que melhor se adapta currículo educativo. Por outro lado, são muito flexíveis...se o professor atempadamente também tiver outras propostas eles adaptam-se às nossas necessidades.

É um trabalho de participação efectiva e verdadeiro trabalho de equipa, até porque a visita ao Mosteiro sem a intervenção dos seus profissionais não seria possível. É preparada numa primeira fase por mim e pelos alunos e posteriormente por mim com o Mosteiro, permite continuar com a relação estabelecida de mútua aprendizagem, embora os meios sejam diferentes mas complementam-se. A mensagem e o objectivo de trabalho do Mosteiro é um pouco diferente da nossa, é fundamentalmente a transmissão cultural com uma abordagem diferente consoante o público-alvo. Digamos que o público é diferente mas há objectivos que se tocam...o Mosteiro, tal como a Escola têm de conquistar, motivar, criar o gosto por, ser apelativo...mas para públicos alvo diferentes. O Mosteiro adaptar-se à comunidade em geral e a Escola essencialmente aos alunos e pais, ainda que também deva integrar-se na comunidade, com outras

instituições. A Escola tem de conquistar os alunos e os pais, motiva-los a aprender e a criar o gosto pela escola. Para isso, deve integrar-se na comunidade e criar uma relação aberta com esta, envolver os alunos e fazer senti-los parte integrante desta, com o seu contributo.

Muitas das vezes o Mosteiro tem o mesmo papel que nós e as mesmas dificuldades.

O Mosteiro é uma verdadeira porta aberta à comunidade e no meu caso específico à escola. Não preciso de cartão-de-visita, já há um entendimento da orgânica do trabalho, quais as necessidades...o Mosteiro não fica estático, evolui, eles aprofundam o seu modo de trabalhar consoante as necessidades que se manifestam.

O Mosteiro é como que uma sala de recepção de trabalhos que a escola desenvolve e permite a visibilidade desse trabalho. Por exemplo numa apresentação do programa do Mosteiro já vimos fotografias das crianças do agrupamento a desenvolverem actividades. Estas fotografias foram projectadas para todos os professores no início do ano. Há registos dos trabalhos que se desenvolve e julgo ser uma forma de estimular outros professores a visitarem o Mosteiro. De alguma forma o próprio Mosteiro é capaz de fazer, mostrar que as escolas trabalham em conjunto com eles de uma forma diferente, e por exemplo este ano, trazer o teatro à escola.

Entrevistadora – Como é a relação estabelecida desde MEC que permanece?

Entrevistada – O resultado foi o da parceira estabelecida e do trabalho desenvolvido a relação entre a Escola e o Mosteiro (profissionais entre si) foi evoluindo criando-se um forte laço afectivo com este. Existe uma grande ligação das crianças ao Mosteiro, nomeadamente aos monitores e aos profissionais do Serviço Educativo. Para as crianças, eles são o Mosteiro.

O facto de as crianças terem oportunidade de visitarem o Mosteiro mais que uma vez permite criar laços, familiarizar-se com o espaço.

O local também ficou marcado...ainda hoje há quem visite o local, a árvore que lá plantou... eles sentem que é um espaço que também lhes pertence. Foi criada uma ligação com o Património Local.

Temos a vantagem de ter o “Mosteiro em casa”, somos familiares directos do Mosteiro. É uma relação de colaboração mútua...a Escola fala imenso do Mosteiro, mas o Mosteiro também gosta de nós. Quando há algo importante a nível de exposições, de actividades a escola é sempre lembrada por eles. A título de exemplo, houve um fim-de-semana que as crianças foram convidadas a fazer parte de uma desfolhada. Foram integradas nesta actividade juntamente com as pessoas da 3ª idade do lar da freguesia. Os convites vão para além das actividades escolares o que permite o seu crescimento global. Há sempre coisas para aprender e viver, viver o que se aprende. As crianças adoram esta forma de aprender, fica-lhes na memória. A vivência nunca mais se esquece. O que se lê ou ouve é capaz de ser esquecido. As crianças nunca mais se esqueceram de tudo o que fizeram, e relembram. Do sítio onde plantaram árvores, do nome das plantas, de árvores locais...se calhar se aprendessem num livro, já tinham esquecido.

Pode dizer-se que já existe uma relação de confiança estabelecida. O facto de serem as mesmas pessoas, de estarem no mesmo espaço só beneficia esta relação. Ambas as instituições incluem-se de forma natural na sua planificação. Em todos os planos de actividade anual há sempre, pelo menos, uma visita ao Mosteiro. Há que inculcar o conhecimento, começado por visitar “o que é deles, o que está em casa”. E o Mosteiro também contribui nesse sentido, como vimos atrás. Há uma relação entre a aprendizagem e o espaço para que essa aprendizagem aconteça...

As crianças quando falam do Mosteiro falam com carinho. Nunca vi nenhuma criança colocar *spray* nas paredes do Mosteiro, riscar ou estragar qualquer coisa.

Sobre a Protecção do património.

Ainda hoje são realizadas visitas ao Mosteiro e são as próprias crianças a solicitar e a escolher quando questionadas com as perspectivas em termos de futuro, os projectos que gostariam de desenvolver. A proximidade tem uma influência nessa decisão bem como a ligação. Por exemplo, o culto é aberto...os familiares das crianças, as pessoas da 3ª idade e as próprias crianças tem uma forte ligação ao Mosteiro. O

Mosteiro faz parte desta gente, do seu quotidiano. Sempre viveram aqui e contam coisas do antigamente. É história local. A escola reforça todos estes aspectos.

Entrevistadora- Considera o Museu um espaço de aprendizagem?

Entrevistada - Sem dúvida e esse é um dos objectivos. Para as crianças a descoberta, o saber mais, o vivenciar as coisas, o aprender fazendo, é fundamental. E neste aspecto o Mosteiro contribui de forma decisiva como um espaço diferente da sala de aula.

É também uma forma de conhecer melhor as crianças e elas a nós. Aprendemos sempre coisas novas quando saímos da escola. Sempre que vou ao Mosteiro aprendo mais uma coisa nova, ainda que se preparem as saídas. É um contexto privilegiado de conhecimento. Não é só o edifício Mosteiro que temos que é uma beleza incalculável, mas todo o trabalho que ali se desenvolve.

Todos os colegas que passaram por esta escola, sempre fizeram uma visita ao Mosteiro. É uma forma de colaboração, de parceria que leva à aprendizagem, às práticas da coeducação cultural. É uma cultura que se contagia, que se “pega”, digamos assim. Começa por ser uma necessidade, depois um hábito. Não ficamos bem se não colocamos as crianças a ver o património que tem na localidade e fazerem parte integrante do mesmo, crescendo e aprendendo em contacto com aquilo que as rodeias e faz parte da sua cultura, da sua história, da sua identidade cultural. Há conceitos importantíssimos que nós temos de trabalhar no currículo, como sejam, preservação do património cultural, arquitectónico, da História ... o Mosteiro é um óptimo meio para que isso aconteça. Lembro-me de um trabalho que fizemos com as crianças do 3º ano sobre a água e foi extraordinário. Outro, em termos dos espaços arquitectónicos do Mosteiro que as crianças do 2º ano reproduziram através de desenhos e legendas e depois de filmado foi transferido para um CD.

Um aspecto também importante é o facto de as visitas nunca serem iguais. Podemos ir lá duas, três, quatro vezes ou mais, mas vemos sempre coisas diferentes, existem inúmeras perspectivas que se podem trabalhar.

Na própria visita pode haver interacção e intervenção do professor, quando há investigação o professor intervém. Digo isto, porque a visita é resultante de uma

necessidade, portanto há todo o desenvolvimento de um trabalho que depois vamos consolidar e aprender mais qualquer coisa nessa ida ao Mosteiro.

Entrevistadora - Como se processam mesmo as visitas?

Entrevistada - É normal acontecer bastante interacção entre as crianças e os monitores. As crianças gostam muito de perguntar. Elas sabem para onde vão e o que vão lá fazer. Sabem que vão ouvir coisas novas e o papel dos monitores também tem a vertente de dar a volta à questão quando o assunto foge do tema e encaminhar para o objectivo da visita.

Contudo há uma articulação com professor - profissionais dos serviços educativos – grupo de alunos. Os alunos estão ali para ouvir, questionar, descobrir. Os profissionais dos serviços educativos para guiar os alunos para que aprendam mais isto ou aquilo consoante o tema e tendo o professor como mediador. Orientam-se os alunos no sentido de, ouvir de perceber o que está a ser dito pelos guias de forma a fazer-se a ligação do aprendido na sala de aula, dos conceitos trabalhados e que ali fazem todo o sentido falar neles.

O sair da escola é viver e aprender no espaço da vida real. O simples sair da escola ir pela estrada, saber andar nela, entrar no Mosteiro...são conceitos de formação cívica. Não falar alto, perguntar na sua vez, são aprendizagens que eles vão vivendo naturalmente e aprendendo.

Aprendem a estar em liberdade e nesta, poderem exprimir-se. Quando uma criança salta de pedra em pedra, está a testar o seu próprio corpo, o equilíbrio, não é também aprendizagem? Quando se diz “olha está aqui um animalzinho, vêem este grilo? ... e a criança responde : olha mas eu estou a ver aqui uma formiga...”, está a aprender, está a descobrir, não é obrigatório, toda a gente ver o grilo, pode ver outro animal que esteja numa árvore, por exemplo. Esse conceito de liberdade tem de ser visto com muito cuidado, o aluno está a aprender à sua maneira e a liberdade do espaço tem de ser usada.

Por outro lado não é só o espaço em si que promove a aprendizagem, mas o facto de sermos visitados também pelos profissionais do Mosteiro. É uma outra forma que evidencia a relação criada. Vem cá não só os guias, como pessoas que trabalham

temporariamente no mosteiro a desenvolver projectos. Lembro-me, por ex., de um profissional do Mosteiro vir cá à escola fazer a hora do conto, incentivando à prática da leitura. E este ano lectivo, os Serviços Educativos também veio fazer um teatro para as crianças relacionado com o Natal dos monges. E isto, porque este ano estamos a trabalhar o teatro.

Entrevistadora - Para si, como se desenvolveu o projecto “Há Teatro”?

Entrevistada - Houve um contacto prévio com os guias do Mosteiro, no sentido de os informar que vertentes gostaríamos de trabalhar. A visita correu muito bem. Quando falamos de crianças de 6 anos e que tem oportunidade de estar no meio da natureza, de mexer, manusear, sentir...está tudo dito. Puderam contactar com os animais e isso só foi possível porque houve o tal trabalho de parceria. Foi uma visita pensada e preparada nesse sentido.

Como referi anteriormente, o Mosteiro também já veio à escola este ano. Como trabalho de articulação com as actividades de Enriquecimento Curricular da Expressão Dramática - teatro. Foi interessante porque em vez de serem as crianças a representarem uma coisa sobre o Natal ou irmos nós ao Mosteiro, foi o Mosteiro que nos visitou e representou para nós. Trouxeram uma peça de teatro sobre o Natal no Mosteiro e mais uma vez houve a preocupação de transferir para as crianças algo da História. Preocuparam-se em transmitir como eram as vivências dos monges há muitos anos atrás, o vestuário, a moeda usada na época...houve muitos indicadores dessa época e que para algumas crianças foi completamente novo e para outras foi relembrado...acharam imensa graça às ceroulas, por ex., adoraram. Estas crianças têm tido a possibilidade de comunicar e receberem conhecimento, através do teatro, através das peças de marionetes e fantoches em que o Mosteiro investe para transmitir a informação de forma colorida, movimentada, alegre, musical... Julgo extremamente interessante porque as crianças fixam a história do Mosteiro porque gostaram e lembram-se da representação, da forma como foi contada e é assim que aprendem. O teatro é um meio muito forte de comunicação.

Sobre o projecto:

Normalmente os projectos desenvolvem-se a partir de um trabalho de articulação. Atiramos a pedra e vamos ver as ondas que vão fazer...as linhas gerais,

aquilo que se pretende fazer temos que pô-las no carril e têm que andar. A maneira como chegamos lá depende da evolução da turma. O importante é projectar e chegar lá bem, que as crianças aprendam. Muitas das vezes quando chegamos ao fim não é nada daquilo que tínhamos previsto, mas os resultados são bons porque temos também a possibilidade de a meio do trabalho, analisar, avaliar e alterar, reajustar, direccionar, por isso é que é projecto! Normalmente chegamos a bom termo com as crianças felizes, cooperantes e a fazerem coisas muito interessantes.

O projecto da minha turma precisamente o saber estar, saber respeitar tudo e todos à sua volta, saber usar a liberdade e usar o seu corpo, conhecer o património local. Começámos pelo corpo, passámos aos animais, pelos roteiros...

Entrevistadora - O Agrupamento escolheu a actividade de Enriquecimento Curricular expressão dramática. Qual a sua opinião sobre a importância desta área?

Entrevistada - Este ano, e a título experimental, foi aprovada a expressão dramática para o 1º e 2º ano a pedido dos professores. Só havia Expressão Plástica. O ano passado tivemos Expressão Musical mas já não existe.

A expressão dramática é uma ferramenta fundamental. A criança pequenina, quanto mais pequenina, mais global. Ela vive, sente, vê, ouve com todo o corpo, logo é a partir do seu universo, do seu corpinho, de todo o seu eu que ela começa a descobrir tudo o que a rodeia. É muito importante a criança trabalhar o seu corpo. Quanto melhor se conhecer, melhor irá conhecer tudo o resto.

É a partir de si própria que se vai abrir ao mundo, para além de tudo o que ela possa fazer a nível do movimento vai ajudar imenso em todas as outras aprendizagens, nomeadamente na leitura e escrita. É um investimento. Foi o que fizemos. É muito útil saber-se inglês, mas julgamos que há outros *skills* que são fundamentais antes, por isso só optamos por colocar o inglês no 3º e 4º ano. **Devemos começar por aquilo que é básico para o desenvolvimento da criança e a expressão dramática é básica.**

Entrevistadora - Quais as suas perspectivas sobre a continuidade do trabalho deste ano?

Entrevistada - Existe sempre uma vontade de abrir a Escola, ligar, articular, integrar outras instituições...começamos pelos pais, aqueles que estão mais perto. No final quando há um resultado, o objectivo é partilhar e os primeiros são efectivamente os pais. Os pais gostam de ver os filhos É muito importante dar visibilidade na comunidade.

Penso que será possível este ano apontarmos também para algo do género. Mostrar a aprendizagem que as crianças conseguiram fazer, não só dentro da escola mas também com a escola aberta a outra instituição e a cooperação de ambas. Mas depende do que as crianças derem, há muito trabalho ainda a fazer e ser desenvolvido. São do primeiro ano. Se tivesse o 4º ano, é outro tipo de trabalho, há outro ritmo e desenvolvimento completamente diferente. Ainda que sejam crianças no 1º ano, começam a surpreender, pela curiosidade, pela vontade de querer saber mais, pela alegria.

É muito importante para mim que as crianças aprendam na relação e em relação com os outros, aprendam vivenciando, investigando e agindo. Defendo uma educação inclusiva, uma escola aberta ao exterior onde haja aprendizagem mútua através do trabalho cooperativo. Promovendo a aprendizagem cooperativa permite dar mais e melhores respostas às necessidades dos alunos. Por isso o trabalho articulado com aos professores de AEC é fundamental. Temos de ser agentes de mudança, criando espaços de parceria numa dinâmica acção – reflexão - acção e por isso trabalhamos todos em conjunto desta maneira.

ENTREVISTA 2 – DRA. AIDA MATA (DIRECTORA DO MOSTEIRO DE TIBÃES)

Objectivos Gerais da entrevista:

- Percepcionar a orientação da função do museu na comunidade local;
- Indagar o processo de início de funcionamento da colaboração Escola – Museu, no projecto MEC e sobre as características/aspectos da relação Museu-escolas nas práticas de coeducação cultural, hoje;
- Aprender as mudanças verificadas na prática museal e pedagógica;
- Compreender a intervenção dos Profissionais do Museu nas práticas de coeducação cultural escola-museu, num contexto de educação artística (teatro);

- Avaliar as expectativas face ao futuro.

Entrevistadora: Bom dia Dr^a Aida. Obrigada por se disponibilizar a esta entrevista. Em primeiro lugar gostaria de ter a sua opinião sobre a forma como tem corrido a sua experiência neste espaço de património, desde que iniciou funções como directora.

Entrevistada: Olhando para trás, acho que foi a descoberta do espaço... a conquista e o reconhecimento desse mesmo espaço... foi ...eu entrar num espaço que não conhecia... a maneira como me aproximei, e a maneira como este espaço se deu a conhecer. Eu acho que isso é o que o mais me marca e é isso que me mantém ligada a este espaço, é saber que se foi construindo e que dia a dia se continua a construir, porque dia a dia, eu vejo coisas novas. Apesar de estar aqui há quase vinte anos, esse conhecimento não passa só pela parte física do espaço, passa por entender o homem que o viveu, as suas relações com este mesmo espaço, o território onde ele se insere...

Entrevistadora: Há como que uma interacção...quase...

Entrevistada: Eu acho que há aqui uma reciprocidade entre mim e este espaço que é o Mosteiro de Tibães, quer dizer, ele conquistou-me nitidamente não há dúvida absolutamente nenhuma, mas também se deu, permitiu esse conhecimento. Eu acho que há espaços que talvez não permitam essa abertura ou pelo menos não se tornam acessíveis, chamemos-lhe assim ...

Entrevistadora: Pois... é de uma riqueza tão grande ...

Entrevistada: Continua a ser descoberta, e tu sabes?... Isto às vezes as pessoas não entendem completamente... mas o conhecimento, a minha coabitação, chamemos-lhe assim, com este espaço, modifica-se... até por motivo da própria obra, e eu muitas vezes reajo violentamente a esta recuperação.

Emocionalmente quase que não aceito, é uma reacção a um certo ao nível.

Quando entro no juízo de valor sobre o projecto, sobre a estética, sobre a cor, eu até digo: está bonito, está muito bem, foi muito bem pensado é um projecto conseguido.

Mas emocionalmente.

É uma mudança com aquilo que eu coabitei durante muito tempo.

Entrevistadora: Sente a ligação e o envolvimento...

Entrevistada: É o envolvimento, esse é um dos aspectos,..... em relação à minha experiência como directora deste espaço, acho que isto não passa por eu ser directora deste espaço...É quase como uma pessoa que trabalha aqui. Esta ligação ao espaço, qualquer pessoa pode sentir.

Entrevistadora: Eu estava também a ser um pouquinho conquistada por essa reflexão... esse envolvimento...

Entrevistada: Eu acho que há aqui uma reciprocidade entre mim e este espaço que é o Mosteiro, quer dizer, ele conquistou-me nitidamente, não há dúvida absolutamente nenhuma.

Outra coisa que também imediatamente me toca quando falo de Tibães é de facto a equipa. Porque, talvez, desculpa ...a vaidade, chamemos-lhe assim, mas fui eu que construí a equipa, nasceu comigo e tem-se mantido ao longo dos anos, com mais divergências, menos divergências, mas acho que o trabalho desta equipa é visto por quem está de fora...

Entrevistadora: Sem dúvida transparece para fora, sobretudo o trabalho com as escolas...

Entrevistada: A equipa veste a camisola, e o trabalho com as escolas tem sido excepcional.

Entrevistadora: Que tipos de actividades entenderam ser prioritárias neste Museu do Mosteiro de Tibães?

Entrevistada: Pois...Não é por acaso que nós há dois ou três anos, mudamos o nome de serviço educativo para serviço de educação e comunicação, não é por acaso, tem uma postura e uma conceito por trás, não é?

Serviço de educação e comunicação, para nós tem um carácter muito mais comunicativo na obra como agentes de educação e comunicação quer dizer, todos no Mosteiro trabalham para o mesmo, no fundo a nossa razão de ser, na minha opinião, e também de qualquer espaço patrimonial, é a maneira como esse espaço se dá a conhecer. Portanto, no fundo, é formar, educar ajudar portanto na criação de uma consciência cívica e, não tenhamos duvidas absolutamente nenhuma que o património e os museus

têm esse papel, e eu enquanto patrimonialista chamemos-lhes assim, há vinte e tal anos não abduco desse papel que é a função social e educativa que um museu tem.

Entrevistadora: Desse ponto de vista... qual as razões do serviço de educação trabalhar desta forma...

Entrevistada: Bem... Podemos dizer que o património continua a existir se for só visto, agora interpretar e dinamizar, fomentar essa interpretação... isso é diferente.

Aí o papel do serviço de educação e comunicação é saber mediar aquilo que se vê, e aquilo que o património pode transmitir, que sirva para a construção do homem, chamemos-lhe o “homem novo”.

Entrevistadora: De acordo com a análise que fiz do tipo das vossas actividades hoje, elas passam muito pelo teatro, pelas marionetas ... porquê esta opção?

Entrevistada: Nós, há alguns anos atrás, já não me lembro em que ano, no início, na sequência de um projecto, foi a escola de Maximinos que teve, na sequência de um projecto que partiu da escola, que se chamava, “A Floresta dos Carvalhos” em que eles tinham formado um grupo de miúdos e tinham criado uma peça, tinha havido um roteiro e tinham encenado e tinham, portanto, andado pelas escolas com a “Floresta dos Carvalhos”, com uma apresentação teatral.

Entretanto, por nós termos a Cerca e carvalhos, a escola também veio cá um dia com essa apresentação teatral e nós conhecemos o encenador, conhecemos os alunos que já tinham formação dramática, (ainda um dia destes vi um que já é pai ... como o tempo passa!) que me disse: sabe quem sou eu? Aquele que fez o teatro em Tibães!).

Portanto pegamos naquele manancial de miúdos, alunos que já andavam a representar há um ano, portanto já tinham um certo *now-how* de teatro, tínhamos um encenador que gostava do que fazia, que até então estava muito ligado a qualquer coisa de teatro como profissional, e então criámos a “Viagem no tempo” e fizémos o primeiro espectáculo com esses miúdos, que eram os miúdos da escola e que portanto foi a primeira experiência que tivemos com teatro.

Entrevistadora: Essa experiência, eu ainda não tinha conhecimento, foi no início dos anos 90?

Entrevistada: Sim. Depois já tivemos uma segunda repetição da “Viagem no Tempo” mas de outra maneira, representado pelo Timbra que é o grupo de Teatro Infantil de Braga. Vieram eles também portanto fazer um espectáculo para os alunos que vinham ao Mosteiro. Tínhamos cá o grupo de crianças a representar para outras crianças...

Entrevistadora: Pois! E também na altura do MEC há dez anos atrás, também houve teatro feito pelas escolas...

Entrevistada: Sim, com a escola do Carrascal, sim, em que vieram os pais e todas as escolas...

Entrevistadora: Portanto a ligação com o teatro já vem de trás. Mas vamos um pouco mais longe... qual é a ideia que tem sobre o papel do Teatro, enquanto forma de transformação de um espólio de um museu em algo que pode ser vivido?

Entrevistada: Pois eu acho que o Teatro é a excelência da comunicação. Nada melhor do que o Teatro. Não se joga só a informação chamemos-lhe assim... mas que junta o corpo, que junta a música, o ambiente, os cenários, portanto, tudo isso o que é que vai fazer enriquecer aquilo que nós queremos transmitir, um conhecimento mais completo.

Entrevistadora: Pois, como recorda alguns dos momentos que tenham feito parte dessa experiência?

Entrevistada: Peço desculpa, agora estou a lembrar-me, talvez da importância da expressão dramática trabalhada para transmitir mensagem do património, mas que não é só isso... conquistamos para aquilo que nós queremos transmitir, que também se conquista... mas também para o próprio teatro, não é?

Entrevistadora: É!...

Entrevistada: E é um meio de passar a informação de uma forma diferente. Aliás, uma criança ou um adulto, ou quem quer que seja que venha aqui, que assista a uma manifestação destas, se ela for conseguida, que tenha a qualidade suficiente, no fundo é o nosso objectivo, talvez o outro, o espectador, nunca mais esqueça deste espaçosobretudo estamos a fazer a ligação não só entre o monumento patrimonial,

histórico e a construir uma identidade, mas também estamos a criar apetência para outra actividade cultural, que é o Teatro.

Entrevistadora: Eu ouvi dizer a uma mãe: “eu estava tão fascinada a ver o meu filho a actuar aqui...” talvez seja uma expressão própria de ver o filho a fazer teatro neste espaço...

Entrevistada: Aí temos ... os dois pólos, o património e o teatro... e nós estamos a servirmo-nos do teatro para conseguirmos chegar ao outro, e transmitir aquilo que queremos transmitir sobretudo para chegarmos aos mais pequenos. Mas ao mesmo tempo estamo-nos a servir do teatro, porque se pensou que a criança através do teatro aprende e cria um vínculo, com este espaço e com o próprio teatro.

Criar vínculo ... se calhar, ao passar por um Teatro, dizer ” aqui é que é o teatro, aqui é que as pessoas vêm representar” e é capaz de dizer, “ó mãe, leva-me ao teatro”.

E aqueles que vivem o teatro, que o fazem, como estes pequeninos o fizeram.. através de um projecto contínuo com a escola, nunca mais esquecem esta experiência ... nem o Mosteiro.

Entrevistadora: O facto do Mosteiro ter esta ligação com as escolas, de que forma é que considera esta articulação com as escolas?

Entrevistada: Bom, não é só especial daqui, mas de alguma maneira também devemos reconhecer todos aqueles..... que também há vinte anos lançaram essa ideia do museu escola, e esta relação, isto é uma coisa em que se anda a trabalhar há mais de vinte anos. Quando eu vim para Tibães, já se falava da relação museu-escola . Mas claro criámos aqui uma ligação especial com o Agrupamento especificamente este, que se chama Mosteiro e Cávado, porque nós estamos no território físico e porque acho que soubemos conquistar, nitidamente. E fizemos uma parceria. Ainda há pouco recebemos um convite para o Museu fazer parte do Concelho Escolar.

Entrevistadora: Pois... vai haver eleições neste momento, para um novo Conselho na Escola, com um representante da Cultura , que podia ser uma pessoa qualquer da sociedade e convidaram o Mosteiro para nomear alguém daqui... a ligação deste Agrupamento ao Mosteiro tornou-se mais forte?

Entrevistada: Primeiramente fomos nós que procurámos a escola, não há duvida, portanto fomos nós que soubemos captar a escola e a ir à escola, mas depois tivemos que ter, chamo-lhe assim, a qualidade. Nós temos escolas que têm sido nossos parceiros há anos, com os projectos comuns e que continuam a vir , e elas agora já são quase motores, deixam de ser apenas receptores e têm uma postura diferente, como a escola do Carrascal e isso reflecte-se um pouco na maneira , como todos nós estamos nestes projectos.

Entrevistadora: Como caracteriza essa maneira de estar?

Entrevistada: Com qualidade e abertura... completamente... com abertura... e também acho que é por estar ligado ao conceito que nós temos de património. O património para concretizar a sua missão, tem passar por essas colaborações e por essas..... ligações...porque senão, isola-se, fecha-se sobre si próprio, e portanto deixa de estar aberto para aquilo que nós achamos que é a sua função!

Entrevistadora: Em relação ao fortalecimento da relação com escolas, o que lhe sugere mais dizer ? por exemplo, a partir do projecto MEC ...desde aí, como tem sido?

Entrevistada: O MEC deu os seus frutos , portanto, eu acho hoje...ou seja , o MEC para mim, foi um instrumento que conseguiu mais do que eu sozinha formar uma equipa, e teve os seus resultados hoje, e toda a equipa desde o Paulo ate à Josefina , à Teresa, são fruto do MEC, não tenho dúvidas absolutamente nenhuma.

Entrevistadora: Valoriza a formação que o MEC deu?

Entrevistada: Muito importante. Houve formação, lá está. O MEC com certeza deu as mesmas linhas de ação que eu tenho sobre a relação museu escola comunidade, não é por acaso que isto se chama assim não é verdade? Ou seja o MEC foi a semente no terreno. Foi o desabrochar num terreno que estava preparado para receber.

Entrevistadora: E depois o trabalho seguinte como o considera?

Entrevistada: Uma evolução natural, por uma aposta neste público escolar, e que, sem dúvidas absolutamente nenhuma, e que continua. Nós sabemos que é isso que nós queremos, é isso que escolhemos para reforçar a dinamização cultural, e o papel naquilo que eu disse ao principio, ajudar o cidadão a ter conhecimento do património,

dinamizar, dar-lhe vida . Não somos só nós, exigimos mais do que isso... a formação e a dinamização, passa por todos, não passa só pela equipa de Tibães, passa pelos artistas, pela música.. Pelos vários actores sociais. Temos tido essa atitude de abertura a tudo o que é colaborações, apostar nas parcerias e na mediação, isso é que nos dá vida, neste momento.

Entrevistadora: Qual é o seu papel nesta experiência , será um papel de espectadora ou de actriz?

Entrevistada: Acha que pode haver um espectador sem actor?

Eu acho que todo o espectador é um actor sem saber! Senão como é que lê? Como se pode analisar, como se pode ser crítico ? Mas eu não lhe chamaria actriz, chamava-lhe participante activa, não é?

Entrevistadora: Sim, claro. ... falando sobre o conceito de coeducação cultural, o que é que lhe sugere ?

Entrevistada: Pois... é uma partilha. Coeducação tem que ser uma partilha... uma dádiva... e ao mesmo tempo uma partilha.

Entrevistadora: Considero interessante identificar momentos em que se pratica a coeducação, seguindo o trabalho desta equipa, acontecem sobretudo momentos em que todos tem coisas a dizer...

Entrevistada: A transmitir, a conseguir comunicar, e a aprender. Um momento interessantíssimo, é um momento do reconhecimento do saber do outro, mas também de afirmação do seu saber, e foi por isso, há bocado que falei em dádiva. Tem a ver com com dádiva até mesmo quando se reconhece que alguém ao lado que é capaz do seu saber, juntar-se ao dela ou ao dele. Para ter se ter esta postura, é preciso ter formação.

Entrevistadora: E agora sobre o futuro. Que orientações principais para o Mosteiro de Tibães? Que ideias a pôr em prática?

Entrevistada: Os públicos são todos bem-vindos. Cada vez mais. Mas propriamente para este espaço, não queria de maneira nenhuma um público em massa. Esse não, porque esse, é aquele publico que entra e sai tal qual como entrou... não se dá nenhuma transformação....

Entrevistadora: Mas esse público exige características diferentes do serviço, porque vem em grandes grupos?

Entrevistada: Sim. É muito difícil, mas não quero este tipo de público de massas para este espaço. Esta é a minha postura pessoal. Em massas, podem trazer dinheiro, se calhar para outras pessoas interessa, mas eu ligo este património à transmissão de um saber. Eu quero que quem entre aqui, saia com um saber, qualquer que seja esse saber, e se não for assim, não vale a pena. O público tem que ter condições para ser bem recebido. Tem que se lhe dar a oportunidade para poder perceber onde está, dar-lhe tempo a que alguma coisa o toque... o sensibilize. Esse é o público que eu quero. Suficiente para se deixar...chamemos-lhes assim, conquistar pelo espaço.

Entrevistadora: Uma vez que haja essa conquista, acha que esse publico volta ao Museu?

Entrevistada: Acredito que sim ...uma vez criada a ligação....acredito que volta.

Entrevistadora: Depois de 10 anos, volto e vejo agora em relação ao Agrupamento Mosteiro e Cavado que há a parceria instituída...

Entrevistada: Bom, eu acho que sempre que há parcerias estabilizadas e gente a trabalhar em grupo, chamo-lhe assim, é muito bom, as pessoas vão evoluindo, não é?!

Eu acho que o pior de tudo é estagnação ou considerar que já se fez tudo ou quase tudo.

Podem pensar que “trabalho nisto há 30 anos” e que por isso já sabe tudo, que é assim que se faz...a nossa postura não é essa, a nossa postura é ir sempre aprendendo e fazendo coisas novas.

Entrevistadora: Isso nota-se... nas formas de pensar e divulgar as actividades que acontecem aqui...

Entrevistada: Sim, porque estamos também sempre a aprender com aquilo que o outro nos trás ; daí estarmos sempre à procura de parceiros que nos tragam qualquer coisa, que nos ajudem a continuar a trabalhar desta maneira, e que para além disso, eles próprios, sejam também motores de novas coisas. Não somos só nós os motores, também podemos ser peça de alguém que queira fazer aqui qualquer coisa de novo, é esse o espírito das colaborações, das parcerias. É como a coeducação que tu falas,

desses saberes todos, desses desejos todos, dessa troca de conhecimentos, com essa troca de saberes e de valores, vamos avançando.

Entrevistadora: Como se apercebe, que os professores aderem a esta forma de trabalhar em conjunto com outros profissionais na construção de um projecto?

Entrevistada: Apesar das pessoas, sobretudo hoje, os professores terem muitas dificuldades e muitas limitações para visitar, talvez o nosso papel seja um pouco também esse, que apesar da crise que as coisas têm soluções e podem ainda assim andar, mas ... é aí que é preciso mais imaginação. Eu também sei que a estrutura é muito difícil neste momento, o estrutural: o nosso serviço, é um serviço dependente, estamos numa Direcção Geral, somos mais um, no meio de um grande pacote com um orçamento geral muito limitado... estruturalmente a situação é conjuntural... mas aqui até foi relativamente facilitada, tivemos uma Cimeira, uma possibilidade que também não tínhamos tido antes. Isto para explicar que, apesar de estruturalmente ter sido um ano péssimo nós conseguimos realizar uma série de acções e neste momento temos mais 4000 visitantes do que no ano passado. Isto quer dizer que de alguma maneira tivemos capacidade para os receber, é por isso que eu disse que estamos todos, com problemas, aqui estamos quase todos com o posto de trabalho de alguma maneira, suspenso. Faz dar voltas às nossas cabeças, não há dinheiro, mas continuamos a acreditar na nossa missão, nem que seja estrategicamente.

É importante acreditar no que estamos a fazer, e assim vamos para a frente até que alguém diga não. Mas como ninguém tem coragem para dizer “para” continua-se a andar. É isso também que temos que transmitir aos professores. A estrutura não é boa, mas há formas de a contornar, se se acreditar naquilo que se faz.

Entrevistadora: Quero agradecer-lhe estes momentos de partilha, estes momentos de conversa tão gratificantes. Obrigada.

ENTREVISTA 3 – JOAQUIM (SERVIÇO EDUCATIVO DO MUSEU DE TIBÃES)

Entrevistadora: O Joaquim faz parte do Serviço Educativo do Mosteiro de Tibães e que também já na altura do projecto MEC, aqui estava mas noutras funções. Pode explicar Joaquim?

Entrevistado: Estava cá como guarda do museu, mas auxiliava também as actividades do SE. Na altura chamava-se Serviço Educativo, agora mudou para Serviço de Educação e Comunicação. E auxiliei algumas das actividades, nomeadamente algumas visitas que algumas escolas do agrupamento fizeram cá para reconhecimento do espaço, para procurarem material que poderiam explorar.

Entrevistadora: Pois é isso. Eu ia pedir para lembrar um pouco... Qual é a ideia que lhe ficou desse ano de trabalho?

Entrevistado: Essencialmente aquilo que me recordo era ... os miúdos virem cá e irem para a cerca recolher desde plantas, cascas, raízes e depois levavam para a escola.

Depois também me lembro da questão das formações que foram também úteis para mim e para outros colegas que participaram nelas, pela forma como nos ensinaram a abordar temas diversos e a saber também lidar com certos grupos e faixas etárias de público - neste caso específico – as crianças, para além de que, começamos aí a perceber a importância da interacção da comunidade, das escolas, do próprio museu, tinha que deixar de ser um espaço fechado, mas um espaço aberto a toda a gente, essencialmente foi isso que aprendemos nessa altura.

Entrevistadora: Especificando mais... qual era a faixa etária dos grupos de escolas que participaram?

Entrevistado: Essencialmente, o 1º ciclo... jardins de infância ainda nem todas as freguesias do Agrupamento na altura, penso eu, que não tinham todas jardins de infância....

Entrevistadora: Eu penso que ainda nem estavam organizados em agrupamento desta forma... era um agrupamento horizontal.

Entrevistado: ...não era o Agrupamento como está, era totalmente diferente.

Entrevistadora: Eram só os jardins-de-infância agrupados com o 1º ciclo, nessa altura.

Entrevistado: e eram até num local diferente, agora é na EB2/3 do Cávado que entretanto, foi construída, era na sede da Junta de Panóias, portanto, funcionava de uma forma diferente.

Entrevistadora: Mas portanto foi então o 1º ciclo e os jardins-de-infância que vinham na altura do projecto MEC... em 1997/98. Se hoje pensarmos qual é o público que mais frequenta dentro do mesmo tipo de dinâmicas, dessa forma mais assídua o Mosteiro, de que escolas é que podemos falar?

Entrevistado: De forma mais assídua, portanto, durante o ano lectivo, jardins-de-infância e escolas do 1º ciclo. Isso sem sombra de dúvidas. A nível de números, se formos a comparar possivelmente os grupos que vem cá mais, será a partir do 2º e 3º ciclo, que vem cá em número, ou seja, vêm cá uma vez por ano mas no total temos um grupo enorme, porque são aqueles que procuram o Mosteiro pela visita de carácter geral ou pela visita que aborda o Barroco, ou pela visita que aborda a Azulejaria ou a Talha, ou então outra especificidade, temas específicos de disciplinas. Aqueles que vêm muitas vezes ao Mosteiro uma, duas, três, quatro, cinco vezes durante o ano em visitas contínuas são os jardins-de-infância e o 1º ciclo.

Entrevistadora: E mais ligadas a que actividades?

Entrevistado: Mais ligadas a actividades no exterior, na Cerca conventual mas também para as actividades que temos para o interior. Primeiro, fazem uma visita de reconhecimento do espaço, a visita geral, e depois mais tarde, vêm para temas específicos como sejam as fichas de exploração da igreja, como seja o teatro de marionetas, a “ Alice no Mosteiro” quer o “Há monges no Mosteiro”. Portanto, são grupos que vêm especificamente, quer para as histórias que nós por vezes contamos em dias específicos o caso do S. Martinho, do S. Bento ,aproveitam e vêm também nessas alturas.

Entrevistadora: E os professores também fazem outros pedidos de colaboração? Esses professores do 1º ciclo e os Educadores de Infância?

Entrevistado: Os pedidos são essencialmente quando, como eu disse há pouco, quando não conhecem ainda o Mosteiro, o primeiro pedido vai para a visita geral. Nós, aliás aconselhamos as escolas que têm possibilidade de vir cá mais vezes, primeiro, a fazer a visita geral, e só depois partir à descoberta de aspectos específicos sobre os temas que estão a trabalhar na escola.

Entrevistadora: Porque fazem assim?

Entrevistado: Porque acho que não chega estar á frente de um grupo e levarmos os alunos a fazerem umas fichas na igreja com temas que são específicos, com pormenores, sem antes conhecerem todo o espaço, falarmos da igreja, ou do claustro ou sem falarmos do Coro Alto... eles nem sabem o que é, se não fizerem antes, uma visita preparatória. Aliás, esse convite também é extensivo aos professores que deveriam cá vir antes de fazer a visita com os alunos e conhecerem eles próprios o espaço.

Entrevistadora: E eles vêm?

Entrevistado: Nem sempre, quer dizer temos uma visita específica para eles à 2ª feira à tarde, o ano passado apareceram 4 professores.... Este ano lectivo vai para aí em 2 professores. Portanto, são pouquíssimos aqueles que vêm cá antes preparar a visita. Há essa lacuna também da parte dos professores em preparar convenientemente a visita. Claro que há alguns que já conhecem e que vêm cá quase todos os anos, e no início do ano lectivo em Setembro vêm ter connosco marcam 4 a 5 visitas para o resto do ano lectivo. A nível do Agrupamento Mosteiro, isso também acontece, temos casos de alguns jardins-de-infância e escolas do 1º ciclo que fazem isso sempre: a Escola do Carrascal... a de Panóias.....

Logo em Setembro marcam 4 ou 5 visitas, alugam um autocarro, pedem o dinheiro à Associação de Pais ou aos pais, fica tudo programado para o ano seguinte. Outros, pelo contrário, não conseguem vir cá, porque dizem que os pais não estão para pagar um autocarro para fazer um ou dois quilómetros. É complicado trazer os miúdos para cá sem ser através de autocarro, para vir a pé, hoje já há poucos professores que se metam a vir com os alunos, e há todos esses problemas relacionados com o sair da escola e toda a responsabilidade que é sair da escola com um grupo de alunos.

Entrevistadora: Há mais dificuldade hoje em sair da escola, do que havia na altura do MEC?

Entrevistado: Há muito mais. Às vezes, a dificuldade nota-se mais naquelas que estão próximas do Mosteiro do que naquelas que estão a 50 km. Às vezes, nota-se isso. Também temos que perceber que aquelas que estão a 50 km só vêm cá uma vez no ano.

Entrevistadora: Exacto...mas porquê?

Entrevistado: As outras que estão aqui perto, às vezes quando há algum autocarro, que conseguem arranjar, como eu disse, algumas vêm 4 ou 5 vezes. Mas também há uma diferença entre essas que vêm 4 ou 5 vezes e outras que são da mesma zona geográfica não conseguem vir uma.

Entrevistadora: Peço-lhe agora Joaquim, uma opinião em termos de vantagens e desvantagens de trabalhar em articulação com as escolas.

Entrevistado: Penso que são mais vantagens do que propriamente, desvantagens. As vantagens são porque o Mosteiro dá-se a conhecer não só aos alunos como também depois, os alunos conseguem trazer cá os pais, envolver toda a comunidade. A ideia de que este é um espaço que não é para todos, isso já está posto de parte há imenso tempo. E foi através dos miúdos que nós conseguimos chegar aos pais. Hoje em dia, qualquer actividade que haja no Mosteiro, a comunidade está envolvida.

Entrevistadora: Isso é um impacto muito importante, muito importante. O Joaquim atribui a essas vindas das crianças através da escola ... outras visitas que eles fazem ...

Entrevistado: Sim, trazem os pais. Há visitas feitas para famílias, mas às vezes esta não corresponde, acham que como são daqui, já conhecem tudo. Por exemplo, ainda na 6ª feira enquanto se aguardava pelo meu grupo de visitantes e estavam a chegar os miúdos do teatro, estavam os pais a dizerem: “o teatro vai ser na sala do Recibo” e eu disse “não, não vai ser na sala do Recibo”, “mas tinham lá um palco...”, e o palco existiu lá há 22 anos! Muito antes do Estado tomar posse do Mosteiro. Portanto, uma pessoa que reside aqui a 400 metros do Mosteiro demonstrou que não vinha cá já há 22 anos . Só por isso, valeu a pena. Vinha ver a neta... Portanto, é óptimo porque trazem os

pais cá para verem como está o Mosteiro hoje. As pessoas às vezes fazem centenas de quilómetros para verem outros locais e não conhecem o seu património mais próximo...

Entrevistadora: Joaquim, mais uma pergunta... como é que sentes as crianças e os adultos que vêm ao Mosteiro quando há estes projectos realizados com as escolas? como é que tu sentes a maneira de estar deles?

Entrevistado: Por aquilo que tenho visto e pelo que tenho conversado também com os professores quando se fala em vir ao Mosteiro é logo motivo de alegria na escola, porque sabem que vão ver sempre qualquer coisa diferente, porque as actividades nunca são repetidas. Há sempre qualquer coisa de novo e de diferente que eles vão aprender, e portanto isso torna-se logo motivo de interesse e daí também o entusiasmo, e porque sabem que aqui é um museu que não é aquele museu típico, em que não podem mexer... não têm que estar parados, não têm que estar a ouvir, aqui, eles já sabem que vão participar, vão interagir enquanto aprendem.

Entrevistadora: Eu gostava que falasses um bocadinho dessa forma de estar com as crianças, das didácticas específicas... quando dizes por exemplo; “... é entusiasmo porque eles sabem que vão fazer qualquer coisa de diferente...” O que é isso de qualquer coisa diferente?

Entrevistado: Várias coisas... ou sabem que vão participar num atelier... que eles próprios vão construir algo, ou uma peça para eles, ou uma peça que vai ficar aqui exposta... sabem que vão lá fora para a Cerca e que vão poder ver no próprio local as rãs, que vão poder por exemplo, ver de perto os tritões, ou vão poder pegar nos binóculos e nas lupas e poder eles próprios andar a explorar. Felizmente, podemos ter esse tipo de materiais de apoio e sabem pelo menos quando é a 2ª, 3ª visita.... já conhecem os monitores e já sentem uma certa afectividade, estão mais à vontade, é óptimo também para o nosso trabalho, é muito mais fácil.

Entrevistadora: Ah!... dizes então que se pode criar essa ligação afectiva ao monitores, ao Mosteiro?

Entrevistado: Sim. Isso, sim. A gente vai na rua e começam a olhar às vezes para nós de uma maneira especial... e nós a pensarmos:”...decerto já estiveste no Mosteiro e eu não estou a ver quem és”, e eles começam a acenar. Pronto, a gente tem de acenar na mesma, porque é de facto daqui, que eles nos conhecem.

Entrevistadora: Especificamente em relação ao Teatro, e à forma do Teatro ser uma linguagem, ser um instrumento para passar mensagem sobre o património, às crianças. Qual é a tua opinião?

Entrevistado: A minha opinião é que de facto o teatro é importantíssimo e aqui no Mosteiro viu-se isso em 2000, portanto, estivemos no serviço de vigilância, depois a partir daí, entramos para a tempo inteiro o Serviço Educativo. eu e a Teresa e começámos a ter uma forma diferente de mostrar o Mosteiro com outro tipo de visitas porque até essa data só se fazia as visitas de carácter geral e, portanto, quer fosse num jardim de infância ou numa escola de 1º ciclo, ou uma Universidade, tínhamos o mesmo tipo de visita, embora se adaptasse a linguagem, mas havia lacunas. Portanto, uma das primeiras ideias que levámos à prática, depois do projecto MEC, foi precisamente uma colaboração com a Companhia de Teatro da qual nós já conhecíamos alguns dos actores.

Entrevistadora: Como é que se chamava, essa Companhia?

Entrevistado: Companhia de Teatro de Marionetas de Mandrágora. Desenvolvemos nessa altura, uma parceria em que eles trouxeram uma peça de teatro de marionetas, de tipo vara... eles adaptaram um texto que já aqui existia que era "Uma viagem no Tempo ao Mosteiro de Tibães" feita por alunos de uma escola. Nós, monitores, fizemos um conjunto de marionetas - personagens para esse texto. E mostrámos às crianças, principalmente a partir dos 3 anos até aos 10, que era a faixa etária que nós queríamos atingir, mostrámos assim a esse tipo de público um outro Mosteiro, ou seja, demos a conhecer o Mosteiro mas de uma forma diferente, de uma forma lúdica e foi importantíssimo ser através do teatro, comunicando na sala onde se fez o espectáculo, mostrando as personagens. Tornou-se depois muito mais fácil quando passamos nos locais, quando fazemos a visita, identificar o local... e eles fazem logo a ligação; aqui, apareceu o gato; aqui apareceu o professor, ou aqui apareceu o monge, não é? Portanto, os próprios cenários conduzem ao conhecimento da história, o próprio corredor que aparece nos cenários...quando chegam ao corredor verdadeiro eles identificam, começam logo a contar os passos até ao fundo do corredor. Uma das deixas que nós temos precisamente na peça é... contar os passos do corredor. Portanto, é importantíssimo o teatro para cativar e captar este tipo de relação com o público.

Entrevistadora: Portanto, o tipo de actividades para os mais pequenos são de carácter lúdico... é o que podemos dizer?

Entrevistado: Eu digo que são um exemplo pedagógico, porque ensinam, para além de ajudarem os miúdos a divertirem-se...e temos muita receptividade.

Entrevistadora: Qual a mensagem que vocês pretendem passar em termos de património histórico?

Entrevistado: Que o Património não é uma coisa estática, velha e antiga, é uma coisa que não é só de alguns, é de todos, pertence-nos a todos. E a mensagem principal é que, visitar monumentos que apesar de serem antigos, vale a pena! Não estão parados no tempo, também evoluem com o passar dos anos e que podemos divertirmo-nos aprendendo desta maneira.

Entrevistadora: E que o património tem História e estórias para contar....

Entrevistado: É... podemos divertir-nos conhecendo esses monumentos, que á partida podem ser coisas que podem parecer aborrecidas, mas que de facto têm lá qualquer coisa dentro que nos permite usufruir desse espaço e sair de lá satisfeitos....sim o património tem estórias, e têm coisas engraçadas que eles não sabiam antes.

Entrevistadora: O que é que pensas que ganham as crianças com este tipo de aprendizagem e de interacção?

Entrevistado: Têm muito a ganhar porque não é só em contexto sala de aula que se aprende, e portanto o profissional que está no museu, o próprio aluno que também vai adquirindo alguns conhecimentos, vai lendo livros, e vai observando certas coisas ...tudo isso tem importância no processo de aprendizagem. Encontrar também o espaço físico em que estão a aprender, estamos a falar também de ter uma outra pessoa que está à frente deles a transmitir conhecimentos, isso tudo enriquece o processo educativo da criança.

Vamos ter o professor, vamos ter o monitor do serviço de educação e o próprio aluno também pode intervir e questionar. Cada um dos intervenientes a participar, isso é importantíssimo e portanto, mostra que a aprendizagem também vai evoluindo e vai absorvendo conhecimentos diversos e através da experimentação, da observação, esses

são elementos fundamentais no processo educativo do aluno, daí a importância da tal co-educação, entre a intervenção do professor, do monitor e do próprio aluno.

Entrevistadora: Joaquim, achas que há muitas oportunidades de haver momentos desses na vida escolar da criança?

Entrevistado: Sinceramente não, de uma maneira geral, não. Acho que, principalmente o Agrupamento que aqui está próximo do Mosteiro, poder-se-á sentir um pouco privilegiado a esse nível, porque tem a possibilidade de trabalhar connosco e tem a possibilidade de ter outro tipo de conhecimentos que outros grupos escolares não conseguem ter. Aqui, estamos com um espaço museológico em contexto rural, mas que o facto de estar em contexto rural não quer dizer que não seja dos mais evoluídos a nível nacional na transmissão de conhecimento sobre o património.

Entrevistadora: Quais são os factores que tu achas que promovem essas oportunidades?

Entrevistado: Quando me refiro a conhecimento não é só o conhecimento - informação ou conhecimento - técnico, mas também o conhecimento de abordagem dos temas com os alunos, do relacionamento com a criança na acção educativa, esses pormenores, a questão da afectividade que também falámos há pouco. Os conhecimentos são vários. Há o conhecimento técnico que cada um tem que saber do seu local de trabalho, do seu museu, mas esse conhecimento por si só não é suficiente, se não tiver outros conhecimentos base como sejam esses de relacionamento com os jovens, com as crianças para poder transmitir a mensagem. Isso também se aprende com a própria experiência, ao longo do tempo.

Entrevistadora: E o facto deste Agrupamento de escolas Mosteiro e Cávado, ou destes seus professores já saberem com o que contam aqui no Museu, essa relação de confiança já está estabelecida, será um factor importante ou não, para estes momentos que estávamos a falar... esses especiais que se criam , de interacção e de aprendizagem?

Entrevistado: É importante. É importante por um lado também para nós, eles vêm cá e já sabem com aquilo que podem contar e também porque podem fazer comparações com outros monumentos...

Entrevistadora: Onde vão por exemplo quando escolhem vir, pela primeira vez.

Entrevistado: Pela primeira vez vêm conhecer e ver o tipo de trabalho que se faz. E as opiniões que temos tido são que de facto aqui o trabalho é diferente, que tem uma continuidade ao passo que noutros locais, isso não acontece.

Entrevistadora: E por fim... que já vamos fora da hora... para um serviço educativo ideal, o que é precisavam, quais são as condições que tu pensas que eram importantes ter aqui...?

Entrevistado: O ideal era termos mais recursos humanos. Temos manifestamente poucas pessoas para as solicitações que temos tido e para manter o padrão de qualidade que temos conseguido manter até agora, com a afluência de público que temos tido.

Felizmente,... mas... a manter-se este nº de trabalhadores aqui, não sei se esse padrão de qualidade conseguirá manter-se. Há um limite. É preciso tempo para preparar as actividades, é preciso tempo para programar novas actividades. E é preciso tempo para rever assuntos que são tratados em todas as actividades e encontrar novas maneiras de os tratar e transmitir. Portanto, estando constantemente a fazer visitas de manhã e de tarde, a fazer actividades de manhã e de tarde, não dá tempo para nos prepararmos para coisas novas, para nos adaptarmos a novas realidades que vão surgindo e para podermos estudar também.

Vão surgindo pormenores com o passar dos tempos, e quando me refiro a este tipo de pormenores, tem a ver precisamente com tipos de abordagem que se faz ao público. Esse que vai mudando... e nós temos que mudar também... principalmente em termos do público escolar vai mudando de ano para ano, não é? Cada vez é mais difícil de trabalhar, até agora eram os 7ºs e os 8ºs agora é mais difícil de trabalhar com os 5ºs e os 6ºs anos... e logo mais vai ser difícil de trabalhar com o 3º e 4º e até com o Jardim de infância, porque os tempos também vão mudando. O serviço educativo ideal seria isso, poder responder às mudanças.

Entrevistadora: Portanto, posso dizer que achas importante Tempo e formação

...

Entrevistado: São factores muito importantes. Formação contínua, isso é importantíssimo. E o Serviço Educativo ideal deveria ter para além dos recursos

humanos necessários deveria ter também uma parte que se dedicasse ao estudo daquilo que se vai passando, ou seja, haver uma gestão do tempo de forma a conseguirmos trabalhar temas diversos que nos permitam alcançar diferentes tipos de público ou cativar faixas etárias específicas.

Tentar mostrar também coisas novas. Portanto, o Serviço Educativo ideal deverá ter uma oferta variada mas com qualidade, claro que aí entram sempre os números e quem está administrar certos espaço culturais ou a geriros números são o que conta, porque têm que se justificar certas verbas. É importante também percebermos que há actividades que para terem qualidade não poder ser feitas com 50 alunos, só podem ser feitas com 10 ou com 20.

As informações que temos é que há sempre pouco dinheiro, portanto aquilo que se vai fazendo tem sido praticamente com aquilo que temos da casa, com materiais que nos oferecem, com materiais que às vezes conseguimos comprar baratíssimos aqui e ali e com muita imaginação....mas como isso para já ainda não se compra....veremos!

Entrevistadora: Pois...terminemos... Obrigada Joaquim por esta entrevista. Parabéns pelo trabalho no Mosteiro de Tibães.

Entrevistado: Obrigado.

ENTREVISTA 4 – MARTA (BIÓLOGA DO SERVIÇO EDUCATIVO)

Entrevistadora: Temos aqui hoje a Marta, Bióloga de formação, que também faz parte do Serviço Educativo do Mosteiro. Como Bióloga quando chegaste aqui...em que ano é que chegaste aqui?

Entrevistado: Cheguei m 2005.

Entrevistadora: E o que é que te fez querer trabalhar neste lugar, um museu do Mosteiro?

Entrevistada: Queres que conte mesmo ?...

Entrevistadora: Sim, verdadeiramente.

Entrevistada: Verdadeiramente, ok. Então, eu entrei aqui, não imaginava o que é que uma Bióloga pode ir para um Mosteiro fazer, porque não conhecia a parte exterior ao Mosteiro...

Entrevistadora: ...A Cerca, a cerca conventual.

Entrevistada: Sim a Cerca. Depois de ter visitado, ou seja, ter feito a entrevista levaram-me lá. Aí , percebi o que tinha potencialidades para fazer, trabalhar quer a nível de fauna, quer a nível de flora. Entretanto, foi-me proposto que fizesse uma base de dados sobre a fauna e a flora do mosteiro. Não vim propriamente para fazer visitas. Entretanto...

Entrevistadora: Caíste no Serviço Educativo....

Entrevistada: Exactamente. houve uma falha de um colega na altura e propuseram-me que o substituísse, arranjaram-me lá para fora para a Cerca, e então propuseram-me que eu fizesse a visita ...e entretanto, isto foi-me contado pela Teresa, gostaram da minha maneira, se calhar, como eu falei com as crianças e a partir daí comecei a trabalhar no Serviço Educativo.

Entrevistadora: Pois, isso foi a parte formal. E agora em termos pessoais o que é que tem de especial trabalhar com crianças na Cerca?

Entrevistada: Porque é assim... eu tirei o curso de ensino, gosto de trabalhar com crianças já dei aulas e acho fantástico trabalhar aqui... muito melhor do que numa escola, sou sincera...

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada: Porque aqui os alunos podem tocar, ver. Uma pessoa está a falar em plantas no crescimento, por exemplo, ao nível da constituição das folhas, eles conseguem ver a realidade, e acho que este contacto com a realidade é muito importante para uma criança aprender. E foi isso que me fascinou, este ambiente, temos aqui tudo. Repara que nós temos aqui matéria para muito. E os miúdos adoram. E acho que só o facto da paisagem, do contacto com a natureza, já é muito importante, os miúdos estão habituados a estarem enjaulados, sempre, e a mim fascina-me este trabalho de facto. Imagina que eu tivesse que optar entre dar aulas e estar aqui, preferia estar aqui. Porque no fundo faço o mesmo papel, de ensinar.

Entrevistadora: Mas, qual é a diferença?

Entrevistada: A diferença? É como te digo, é um espaço livre, não há aquele formalismo, percebes? Eu aqui não ponho regras como os miúdos têm, tem que estar direitinhos, aqui não, tem espaço, eles vem porque querem e repara que numa sala de aula eles vão porque são obrigados.

Entrevistadora:a Vem porque querem e gostam também de saber coisas...

Entrevistada: Novas, diferentes, porque é dado por exemplo, eu posso especificar o caso porque a professora Isabel com quem eu trabalhei...

Entrevistadora; O que é que tu tens a dizer sobre a importância e sobre essa relação com a Escola do Carrascal?

Entrevistada: Eu trabalhei bastante com a professora num ano, acho que foi o ano passado, ela deu as plantas, acho que foi a nível das plantas e ela estava a dar a constituição das folhas: compostas, simples,...

Entrevistadora: Isso, com outra turma? Uma turma de que ano?

Entrevistada: Exactamente. Do 4º ano, acho que foi a última porque ela agora começou com o primeiro, ou 3º ou 4º também não me estou assim a recordar bem. E a professora Isabel é uma excelente professora, ou seja, ela dava a parte teórica e eles aqui viam a parte prática. Há uma ligação entre a teoria e a prática. Uma coisa é tu estares a dizer a folha é assim..., e é composta... e mostras uns desenhinhos, ele vêem o desenho mas não sabem na realidade , eles vieram aqui visualizar, vieram contactar com a realidade, e eu acho que isso é muito importante. Uma coisa é tu passares uns slides, umas florzinhas e coisas assim, e outra coisa é constatar, apalpar, ver com os próprios olhos, realmente as flores são compostas porque tem duas.....

Entrevistador: É outra coisa porquê? Porque eles fazem mais perguntas...

Entrevistada: Têm mais curiosidade. Muito mais curiosidade do que por exemplo numa sala de aula. Numa sala eles limitam-se a ouvir o que tens a dizer e aqui não, o espaço é aberto.

Entrevistador: Participam, portanto.

Entrevistada: O facto do espaço ser aberto também é muito importante, não é? Porque se estás num espaço fechado só vêes aquilo que te estão a ensinar. Se estás num espaço aberto rodeiam-te imensas coisas então têm aquela curiosidade...e perguntam tudo muito mais à-vontade. É muito mais dinâmico do que numa sala de aula.

Entrevistador: E, nesse caso eles ganham na aprendizagem...

Entrevistada: Muito mais, pelo menos foi o que a professora Isabel falou comigo. E pronto, eu também me lembro de falar com outros professores, por exemplo, sobre os animais...Exactamente. Por exemplo, os animais e o que lhes interessa saber sobre a alimentação, o habitat... uma coisa é tu mostrares, e outra coisa é constatares realmente como é o habitat de cada animal, que é muito diferente dos desenhinhos...

Entrevistadora: Mas o que é que tu achas quando eles vem cá e trazem uma estória para contar?

Entrevistada: Sim, eu acho que tem um seguimento, é algo, é a tal coisa, eles levaram alguma coisa daqui e se foram, então eles que construíram a história então está fascinante porque as coisas estão correctas.

Entrevistadora: **Acontece muitas vezes essa troca?**

Entrevistada: Por exemplo, estes meninos que estiveram cá hoje... De certeza que se eu viesse sozinha via mais animais do que eles porque na natureza temos que fazer silêncio, por isso é que se diz quando se vai para a natureza se tem que se ir relaxado e que se sai de lá relaxado, porque a natureza parece que nos liberta, aquele stress que tu tens, é aquele espaço, o som dos passarinhos, o som de... eu hoje achei piada a uma miúda, porque hoje perguntou ao professor, ali no lago, eu disse para eles fazerem um minuto de silêncio para eles dizerem o que é que escutam e essa miúda disse que sentiu a natureza, por incrível que pareça, isso é muito importante. Sentir a natureza porque para os miúdos sentir é o tacto. E a miúda muito séria,... é o cheiro. ...Estás a ver? Isto é espantoso, uma miúda que tem para aí 6 anos. Era isso que eu gostava que eles tirassem da natureza, usufruissem deste espaço, não é ,que levassem muita informação, porque eles têm 6 /7 anos. ..

Entrevistadora: **Informação?**

Entrevistada: Eu acho que o mais importante que a nformação, é este contacto que aqui existe, entre o ser humano e a natureza que é a coisa melhor que podemos fazer e que infelizmente temos cada vez menos...

Entrevistadora: **Qual será o efeito no futuro se estas crianças que agora conhecem este espaço?**

Entrevistada: Muito grande. Porque é a partir destas crianças que nós conseguimos mudar o mundo se não com os outros, os adultos, já não conseguimos. Até aos 3 anos, desde os 3 anos, começarem as visitas, aqui.

Entrevistadora: **Têm assim tão cedo uma ligação á natureza, ao património natural?**

Entrevistada: Têm, pois. Gostam muito , sentem liberdade. O facto de correrem, para eles, correr neste espaço...é qualquer coisa especial, há ali um sítio onde eu os deixo correr e eles ficam fascinados... e isso já é o contacto com a natureza, o facto deles quererem correr naquele espaço é a libertação deles...se isto é tão maravilhoso porque é que eu não posso permitir fazerem aqui uma corrida? libertarem-se, eu acho que este contacto com a natureza liberta-nos de nós mesmo. Acho que é um bocado difícil estar a explicar isto.

Entrevistadora: Pois...concordo. No projeto “Há Teatro” foi-te pedida um colaboração muito específica para a música. O que percebeste da peça ?

Entrevistada: Eu meti água porque eu perdi-me completamente na história... Depois a Isabel veio ao pé de mim e também estava perdida.

. Eu penso que os miúdos talvez, é a minha opinião, que eles levaram desta experiência, pelo menos, a ideia de respeito pela natureza e pela preservação dos animais.

Eu acho que a peça mostrava isso, como proteger os nossos animais. Acho que isso para mim foi a mensagem, foi preservar o ambiente é muito importante, e neste caso específico, os animais e vias de extinção-

Entrevistadora: Sim, e havia ainda os monges. Eles sabem agora mais, sobre os monges.

Entrevistada: A história que eu me recordo de eu estar a ver alguma coisa, uma das mensagens foi a prestação dos monges ao cuidado com os animais, a relação entre eles, e a floresta...

Entrevistadora: E isso foi perceptível?

Entrevistada: Foi.

Entrevistadora: Sobre a maneira de estar das crianças no Mosteiro, aqui neste espaço, era como se estivessem num espaço desconhecido?

Entrevistada: Não, achei-as muito à vontade, nesse aspecto, era como se fosse deles, como se estivessem na casa deles, pareceu-me isso eles estavam ali à vontade, andavam de um lado para o outro.

... Num certo sentido não estavam naquele cenário que se calhar não existia na escola, foi-se encaixando, os miúdos estavam muito atentos quando notou-se que ali houve uma passagem e eu ouvia eles a dizerem à professora “*era eu a entrar*”, portanto eles sabiam, eles sabiam a entrada deles, porque haviam muitos miúdos que não entravam notava-se a preocupação deles em entrar. A professora lá os ia controlando... porque eles queriam entrar. “*Agora sou eu.*” Portanto, eles estavam dentro da peça. Os miúdos sabiam tudo.

Entrevistadora: E o facto de ter acontecido este público, os pais, termos conseguido trazer os pais aqui, qual é que achas que será o impacto disso?

Entrevistada: Eu acho que é muito importantes os pais verem os próprios filhos que desenvolveram uma estória e virem vê-los aqui.

Entrevistadora: Achas que a história passou para os pais?

Entrevistada: Acho que os pais estavam mais preocupados em ver os filhos do que a perceber a mensagem que tinha a peça.

Ver o filho que estava ali a representar, se calhar era a primeira vez que viam o filho a representar e esquecem um bocado da mensagem que eles quiseram transmitir.

Entrevistadora: Mas é importante saber que as pessoas também se deslocam ao Mosteiro para verem uma peça de teatro.

Entrevistada: Sim, isso é muito importante.

Entrevistadora: O que é que tu achas isso do teatro ser feito assim nestes espaços?

Entrevistada: Acho fantástico, porque eu também já assisti nos Biscainhos...já assisti lá a um teatro de adultos e foi fascinante, o espaço, não estarmos ali como naqueles teatros em que têm as cadeirinhas, nós estávamos sentados no chão, acho que é muito melhor do que... é diferente, há uma realidade especial, uma ligação especial...

Entrevistadora: E essa ideia das crianças fazerem teatro, achas que elas aprendem mais sobre o património e sobre o monumento?

Entrevistada: Acho que sim, porque vieram cá numa primeira aprendizagem em que eles levaram...coisas.... que fizeram a peça e depois... vieram mostrar..., portanto houve uma aprendizagem de facto. Se tu me estás a dizer que foram eles que construíram a história portanto, só podes dizer que eles vieram cá e assimilaram, o pouco que seja, assimilaram. Depois levaram para a escola e todos construíram uma história, portanto, houve uma ligação entre o mosteiro e a escola, eles viram uma realidade... os animais não viram... só o esquilo, mas viram o habitat e outras coisas que a gente falou e depois levaram para a escola, que era um trabalho diferente. Foi isso que aconteceu. Acho que foi importante.

Entrevistadora: E então agora pensando no Serviço Educativo ideal, o que é que seria o Serviço Educativo ideal?

Entrevistada: Portanto, o serviço ideal é a tal coisa, foi o que se passou aqui nesta história, penso eu, eles vem cá e observam o que não tem na escola, e depois aproveitar todo este espaço de todas as maneiras e aí é que há uma relação entre museu e escola . E também, o ideal é nós nunca fazermos aqui aquilo que eles podem fazer na escola, porque é essa a diferença... fazer diferente da escola, ..isto é a minha perspectiva.

E não só. Eu acho que podia haver muito mais parecerias entre as escolas, e ... acho que os professores têm pouca informação sobre o que podem fazer na escola...

Entrevistadora: Pouca informação dos professores...sobre o que se faz nos museus?

Entrevistada: Acho que sim, porque eles não saem das escolas...

Entrevistadora: Poucos saem?

Entrevistada: Também poderá haver dificuldades, eu penso que muitos dizem-nos que a nível dos transportes são muito difíceis de arranjar.

Entrevistadora: Pois essa é uma questão que os impede, segundo o que eles dizem..

Entrevistada: Por exemplo, eu vejo ali na horta, só para, se calhar explica-se melhor com o caso concreto. A Associação Maconde tem transporte próprio e portanto

vem fazer a plantação dos legumes, vem ver e vem recolher, porque tem essa possibilidade, outros meninos não. Só vêm aqui plantar, e vem recolher, duas vezes, ou seja é diferente ter uma continuidade de trabalho, nas várias estações do ano, é muito importante. Noto na aprendizagem dos miúdos, que é fantástico, eles vieram plantar, depois viram aquilo a crescer, depois vieram apanhar algo que eles plantaram e semearam e levaram para a escola.

Entrevistadora: Pois, o transporte é importante.

Entrevistada: O transporte é importante, neste momento se calhar é dos factores mais importantes

Entrevistadora: Sim, e a informação e divulgação, como disseste, haver mais divulgação do que o museu faz?

Entrevistada: A nível da disponibilidade das escolas também isso, muda muito.

Entrevistadora: A falta de tempo?

Entrevistada: São os factores principais. Porque nós..., acho que o mosteiro está sempre aberto. A estas iniciativas, por exemplo.

Entrevistadora: E da parte do ministério... a tua opinião para tornar os Serviços Educativos ideais...

Entrevistada: Também dinheiro... mas se calhar, fazemos muito com pouco dinheiro. Porque já temos alguns materiais. Já conseguimos alguns, mas se tivéssemos dinheiro para mais materiais, talvez tivéssemos coisas melhores dentro daquilo que se faz. Para pôr os meus bichinhos, teria outras condições.

Mas já conseguimos algumas coisas, eu quando vim para aqui não havia nada de material a nível de Cerca o resto, o serviço educativo já tinha, quando vim para aqui, com alguns projectos conseguimos lupas, lanternas, e de outros materiais, galochas, mochilas,. Bússolas.

Foi uma boa altura, conseguirmos esse material, que hoje nos possibilita fazer algumas visitas na cerca com os materiais, um dossier de penas foi feito por mim, tudo com o que existe aqui e isso é que estás a ver é a diferença, temos pouco, mas é da

cerca, não há imitações, não há nada disso. E é isso que faz a diferença com as escolas, porque as escolas não têm nada disso...

Entrevistadora: Pois é verdade... mas eu também sei que o museu vai à escola não é? Também já foste?

Entrevistada: Já fui, ao Carrascal. Por acaso. Porque foi assim: os miúdos vieram cá pelas plantas, depois entretanto, ficaram fascinados pelas rochas, aqui... rochas é um bocado difícil na cerca, temos só praticamente o granito e o xisto, há aqui uma zona xistosa, mas mais nada. E então eles trouxeram pedras de casa, imensas e a professora Isabel começou a ficar aflita e pediu-me a ver se eu... fazia a identificação...

E então, eu fui fazer uma coisa que não era normal, nem existia aqui, foi por isso que eu fui à escola, não existia aqui no Mosteiro, foram os miúdos que trouxeram o que encontravam no chão...

Entrevistadora: Geologia...

Entrevistada: Levei geologia à escola porque não havia aqui. Mas o ideal, depois, até propus na altura era nós fazermos um pequeno percurso pelo rio Cávado que era interessante desse ponto de vista mas entretanto não havia condições, autocarros e isso tudo. Lá está. Os transportes!

Entrevistadora: Mas este ano o museu também já foi à escola com teatro...

Entrevistada: Exactamente, pela primeira vez... já queríamos ter ido, mas só foi agora.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada: Proporcionou-se o teatro de Natal. Eu acho que foi mostrar a vivência do Natal dos monges. Como é que eles viviam o Natal. Foi muito interessante.

Entrevistadora: E o que achaste da recepção das crianças?

Entrevistada: Eu acho que foi boa.

Entrevistadora: E qual é a importância de passar conhecimento histórico através do teatro?

Entrevistada: Eu acho que é mais do que se chegasses ali com um texto ou pegasses num projecto de vídeo, sei lá, e começasses a passar imagens dos monges, os miúdos não ficavam tão entusiasmados, ali havia personagens reais e vive-se mais com os personagens reais do que com uma televisão ou um filme... se passasses um filme de certeza que eles se calhar não ligavam tanto, havia a personagem, a história adaptada...

Entrevistadora: A passagem do património histórico tem vantagens através do teatro?

Entrevistada: Eu acho que sim. Também consegue passar a mensagem, é a tal coisa, é algo diferente, são aqueles bonequinhos que atraem muito... É o imaginário depois mostra-se o real e isso é muito importante para os miúdos.

Entrevistador: Do imaginário depois mostra-se o real, como?

Entrevistada: Por exemplo, na peça da “Alice no Mosteiro”, todos os animais que entram, são os que existem aqui na cerca, tudo o que se passa... nós depois de fazermos a peça vamos para os lugares dos cenários e eles vêem o sitio real, ou seja, é o imaginário e depois vão descobrir a realidade, e essa ligação acho que é muito importante e que os miúdos gostam bastante, bastante mesmo, é uma das peças... apesar de ser até um bocado longa para certas idades, para o jardim de infância, mas mesmo assim, há coisas que ficam, os animais, eu hoje vi, os miúdos adoram ouvir o que é que se passa, o tipo de animais, a existência dos animais, é muito fascinante vê-los a assistir às peças.

Entrevistadora: Achas que há a necessidade de alguém, um mediador cultural que faça a ponte entre a escola e o museu?

Entrevistada: Acho que não chega só o professor. Faz falta mais alguém. Acho que um professor sozinho não tem tempo, tem um programa que tem que cumprir. Não tem tempo. Eu vi-te cá tantas vezes, tantas reuniões.... Portanto, tem que existir alguém nas horas vagas, ou que venha nos intervalos do professor, talvez, que faça essa ligação. Agora há as AEC's...

Entrevistadora: Obrigada Marta, por esta entrevista...

Entrevistada: Não sei se respondi a tudo ...Obrigada.

ENTREVISTA 5 – TERESA (SERVIÇO EDUCATIVO DO MOSTEIRO)

Entrevistadora: Teresa, há 10 anos atrás houve o projecto MEC. A Teresa já fazia parte do Serviço Educativo, nessa altura?

Entrevistada: Não a tempo inteiro, apenas pontualmente colaborava com o Serviço Educativo. Até que o S.E. nessa altura as actividades que tinha, eram de dois tipos: a visita geral ao Mosteiro e depois as actividades pontuais que ia preparando consoante os dias, consoante as comemorações.

Entrevistadora: Já havia pedidos de escolas para fazer determinadas actividades? O que recorda?

Entrevistada: Não, me lembro de existirem na altura pedidos específicos por parte das escolas.

Entrevistadora: Nesse ano de 97/98 houve uma dinâmica um pouco mais especial com a escola aqui do Carrascal.

Entrevistada: Sim. Com alguns professores.

Entrevistadora: Ainda não estava em Agrupamento, nessa altura?

Entrevistada: Eu acho que já havia Agrupamentos, mas era diferente, o Agrupamento era o Jardim e o primeiro ciclo. E depois os outros estavam noutra tipo de Agrupamento.

Entrevistadora: Horizontal.

Entrevistada: É! Horizontal. Acho que era isso. Eles estavam separados. E acho que em 98 isso funcionava assim. Mas em relação a haver colaborações com as escolas, não me lembro.

Entrevistadora: A diferença nesse ano eram as visitas regulares por parte da escola, com o projecto MEC. De que forma acompanhou o projecto?

Entrevistada: Em algumas visitas apenas. A única coisa que eu me lembro muito bem é da parte da exposição final, da parte final, lembro-me muito bem da peça de Teatro das abelhas... da professora Isabel, mas durante não me lembro, não me

lembro de participar assim de forma especial, a não ser ir a algumas conferências no IEC.

Entrevistadora: Depois a partir daí, pode dizer que houve uma forma de trabalhar diferente? Com as escolas? O que aconteceu?

Entrevistada: Sim. Começou a haver uma maior divulgação, o projecto MEC divulgou o trabalho que fazíamos, mas não foi só isso, começou a haver um trabalho diferente também da equipa. Foi em 2000, quando eu e o Joaquim entrámos a tempo inteiro para o S.E. Aí, o trabalho começou a ser diferente, começou-se a tentar desenvolver outras actividades. Começámos a ter a colaboração regular de outras pessoas, de outras áreas dentro do projecto MSE que eram pessoas pelo Mercado Social do Emprego, tivemos pessoas da área da Biologia, da área da Engenharia Agrícola, do Teatro, que nos permitiram também ajudar a desenvolver outro tipo de actividades para oferta às escolas.

Entrevistadora: E as propostas de actividades, a partir daí como eram comunicadas às escolas?

Entrevistada: Divulgando o que fazíamos.

Entrevistadora: Que actividades é que havia no início, e as que há agora? Mantém-se as mesmas? Todas as que vocês delinearam nessa altura são as que se mantêm agora?

Entrevistada: Não. Não, algumas continuam, outras já terminaram, porque as pessoas entretanto, foram embora.

Entrevistadora: Quais? De que tipo?

Entrevistada: Por exemplo, a oficina de escrita criativa.

Entrevistadora: Esses eram ateliês, por exemplo.

Entrevistada: Eram, eram ateliês, por exemplo havia os contos, de certa forma também acabaram, com a Associação “Contos do baú”.

Entrevistadora: Hoje têm mais actividades com base no teatro. Como é que começou a entrar o uso da linguagem teatral nas vossas actividades?

Entrevistada: A ideia do teatro, começou... já era uma ideia antiga, talvez desde o MEC, mas que nunca tínhamos conseguido pôr em prática, por não termos formação, resultou de conhecermos numa outra acção de formação dois elementos de uma companhia de teatro e foi-lhes lançada a proposta...

Entrevistadora: Que proposta e qual Companhia de Teatro?

Entrevistada: Companhia de Teatro de Marionetas de Mandrágora de Vila do Conde. Foi lançado o desafio à Companhia, para eles, a partir de uma história já escrita: “A viagem no tempo” desenvolverem uma peça de teatro de marionetas dado que é muito difícil principalmente aos meninos de Jardim de Infância explicar a história do Mosteiro.

Entrevistadora: Portanto, foi para passar a mensagem de património histórico aos mais pequenos...

Entrevistada: Do mosteiro de uma forma... mais atractiva, simples, divertida também.

Entrevistadora: E, então? Como foi o processo?

Entrevistada: Eles visitaram o Mosteiro várias vezes, levaram informação... levaram o livro “Viagem no Tempo” e depois daí adaptaram o texto para teatro e desenvolveram os bonecos, os cenários...

Entrevistadora: Mas foi em conjunto convosco ou não?

Entrevistada: Não. Isso foi um trabalho deles, texto, bonecos, cenários, foi tudo um trabalho deles. Depois foi dada formação aos elementos do S.E. que iam participar como actores na peça, porque a ideia era ser interpretada por nós, dada a falta de recursos era tentar aproveitar as pessoas que havia em Tibães. E então, depois a partir daí passou a ser uma actividade. A estreia foi no dia Mundial da Criança, no dia 1 de Junho de 2004 e, depois, a partir daí começou a fazer parte do programa de actividades.

Entrevistadora: Que outras histórias têm hoje?

Entrevistada: Além dessa história “Não há monges no Mosteiro”, em 2005 também sentiu-se a necessidade de criar outra história para a Cerca, porque tinha resultado muito bem esta sobre o património do interior do Mosteiro e então foi feita uma proposta à Associação Contos do Baú para desenvolverem uma peça. Elas desenvolveram o texto, os cenários e as marionetas. Foi mais fácil, dentro da experiência que nós já tínhamos da peça anterior, porque este depois também passou a ser mais um espectáculo desenvolvido por nós.

Entrevistadora: E de que trata?

Entrevistada: No fundo a história baseia-se na Alice do País das Maravilhas, adaptada ao espaço Mosteiro em que a Alice através de uma certa magia, (um monólogo) ela entra no Mosteiro, anda aqui meio perdida, ela perde-se no tempo, a única forma de ela regressar ao tempo dela, é encontrar a flor do linho. Durante essa procura ela encontra muitos animais, animais e plantas que uns vão-lhe dando ajuda, vão-lhe dando indicações para ela encontrar uma flor especial, outros vão tentando dificultando-lhe a tarefa, até que ela encontra a flor do linho e então regressa ao tempo dela.

Entrevistadora: É com base em elementos existentes na Cerca, do vosso património natural?

Entrevistada: Sim. Em animais que existem realmente aqui na Cerca. Animais, e plantas. Depois temos ainda as actividades sobre o património natural: a horta que já é um projecto que vem desde 2001, que vai desde os Jardins de Infância até à 3ª idade; este é outro público que nós procuramos atingir, embora sabemos que é muito limitado devido às condições de acessibilidade daqui do Mosteiro.

Temos hoje vários tipos de visitas, com objectivos diferentes. Aqueles que vem várias vezes durante o ano que vão acompanhando o desenvolvimento do projecto e aqueles que vem apenas a uma visita. Depois o público da 3ª idade além da horta, tem também duas visitas que é o “contador de histórias”, em que é no fundo uma partilha, nós contamos a nossa história, a história do Mosteiro e eles contam-nos as suas histórias.

Depois outro tipo é a música no Mosteiro, em que três personagens vestem-se de monges. Há um percurso feito sobre a iconografia musical que existe aqui no Mosteiro. E os visitantes ouvem vários trechos musicais, para além da história no mosteiro, ouvem vários trechos musicais ao longo do percurso.

Entrevistadora: E com as escolas... Como é que funciona a horta pedagógica com as escolas?

Entrevistada: A horta pedagógica funciona muito bem, principalmente porque tem uma parte prática.

Entrevistadora: Quais são as classes que procuram mais a actividade da horta?

Entrevistada: Os Jardins de Infância e 1º Ciclo.

Entrevistadora: O vosso público escolar é mais incidente em que faixa etária?

Entrevistada: Depende das actividades. Para a horta, a biodiversidade na Cerca e o Teatro de marionetas, é Jardins de Infância e primeiro ciclo. A visita “à descoberta do mosteiro”, também. Mas a visita geral ao Mosteiro como conhecimento do património, é sem dúvida do 5º ao 8º ano.

Entrevistadora: E a visita geral ao mosteiro, como a fazem?

Entrevistada: É apenas um elemento, um monitor que vai, consoante os objectivos que o professor inicialmente propõe, faz essa exploração do espaço do Mosteiro, quer ao interior do Mosteiro, a parte arquitectónica e de Arte Sacra, quer ao exterior, à Cerca, porque no fundo normalmente, as escolas preparam essas visitas de acordo com o programa curricular ou com o projecto de escola...

Entrevistadora: É como a visita tradicional?

Entrevistada: Depende. Porque hoje em dia, a escola para sair, tem de justificar muito bem quais são os seus objectivos e, normalmente, são interdisciplinares. Então podemos...temos aqui possibilidade neste espaço, de conseguir abordar temas que vão de encontro às diversas disciplinas, desde a História à Educação Visual, Matemática, às Ciências da Natureza, até à educação física, por exemplo, com as provas de orientação no exterior...

Entrevistadora: Essas actividades, em várias áreas disciplinares específicas, são normalmente propostas pelos professores ou também fazem parte dessa oferta das actividades do museu?

Entrevistada: Normalmente são os professores que pedem e nós percebemos o que podemos fazer.

Entrevistadora: E qual é a vossa resposta, quando os professores pedem coisas que não estão dentro das vossas actividades?

Entrevistada: A nossa resposta é a abertura. E que haja reuniões para que as coisas sejam bem planeadas. Nós estamos sempre abertos a propostas de fora. Aliás, no nosso programa público, afirmamos mesmo isso, o nosso programa de actividades está ali, mas não está fechado antes pelo contrário. Melhor do que nós, os professores que vêm de fora é que podem propor ou ver o que podem explorar cá dentro.

Por exemplo, estou a lembrar-me do pedido de uma visita que houve a nível da geologia, os solos, os testes de solos, a nível dos vários tipo de rochas, identificação de rochas em que os miúdos andaram na Cerca e eles próprios puderam procurar, descobrir...

Por exemplo, na horta há muito um trabalho prático, aliás é assim que ele funciona; desde os alunos semear as favas, verem-nas crescer, desde virem tirar ervas, semear as batatas, irem apanhá-las....

Entrevistadora: É a mesma escola que faz esse acompanhamento, normalmente?

Entrevistada: Sim. Por exemplo, neste caso por exemplo com as batatas na horta pedagógica, foi o Jardim de Infância de Esporões veio plantar, veio ver depois o crescimento e agora veio apanhá-las. Levam sempre alguma coisa para a escola. Os miúdos depois, neste caso fizeram sopa e é eles começarem a dar valor ao gosto, o paladar no fundo é também apelar aos sentidos deles. Lembro-me por exemplo, das nabiças que é muito difícil um menino gostar de nabiças, houve uma escola que fez isso, que veio semear e depois veio apanhar, levou e alguns conseguiram comer, portanto. Quando estão envolvidos, tudo começa a ter um sentido diferente..

Entrevistadora: E a importância da natureza das actividades serem de carácter flexível... Quais são as vossas dificuldades na prática com as crianças?

Entrevistada: As nossas dificuldades na prática desta forma de trabalhar é acima de tudo, o tempo limitado que as escolas têm para fazer a visita, o número elevado de alunos porque a escola procura sempre, por causa de rentabilizar custos, trazer uma camioneta cheia e há actividades que não funcionam com um número grande de alunos, então nós temos de nos desdobrar para conseguirmos tentar explorar da melhor forma e tentar que a actividade mesmo assim se torne atraente. Acima de tudo, são essas as principais dificuldades é o tempo limitado e o número elevado de participantes.

Entrevistadora: Em termos da questão financeira, que recursos têm?

Entrevistada: Não temos os recursos financeiros para fazermos o que queremos. Nunca se tem. Por mais que se tenha nunca chega para aquilo que se quer, porque quer-se cada vez mais. Conseguimos fazer muita coisa muitas vezes com força de vontade e colaboração de toda a equipa que trabalha aqui no Mosteiro. Muitas vezes, não é preciso ter muitos materiais para se fazer coisas boas, nós temos muitas coisa aqui na Cerca, muitos materiais naturais que podem ser aproveitados para desenvolver muitas actividades, e é isso que nós fazemos, aproveitamos tudo o que temos.

Entrevistadora: Em termos dos grupos escolares que frequentam sabe-me dizer quais são as escolas que mais frequentam?

Entrevistada: Depende, em relação ao Agrupamento se calhar não tanto como nós gostaríamos, apesar de dois anos seguidos o Agrupamento ter feito aqui a abertura do ano escolar, nós sentimos que nem todos os professores vêm...este ano houve, uma maior procura principalmente a nível da EB2/3. A nível do Jardim de Infância e 1º ciclo há algumas escolas que trabalham todo o ano connosco; logo no início do ano preparam, marcam uma série de visitas, mas não são todas, com a excepção daqui do Carrascal que é a escola mais próxima e a que trabalha mais directamente connosco.

Entrevistadora: Como avalia o trabalho deste ano na escola do Carrascal de uma maneira global?

Entrevistada: O trabalho da escola do Carrascal, qual?

Entrevistadora: Este ano, este ano a escola do Carrascal desenvolveu um trabalho diferente em termos da expressão dramática. Qual foi a sua impressão sobre esse trabalho que começou em Outubro?

Entrevistada: O trabalho este ano foi ótimo. Eu penso que os meninos perceberam o conteúdo portanto, as visitas que eles fizeram ao mosteiro resumiram-se e viram-se ali naquela pequenina peça de teatro, viu-se que os meninos perceberam a função de cada animal, as suas características, no fundo aquilo foi o resultado final de todo o trabalho de um ano, com esta forma de mostrar,... porque às vezes parece que a informação não passa, ou que é muito complicado passar certa informação e os meninos não vão perceber, mas depois... vendo estes trabalhos percebe-se que afinal é o contrário, afinal os meninos no contacto com as coisas, aprendem muito. E penso que acima de tudo foi isso que mostraram... a todos o que fizeram com aquilo que aprenderam, e trabalharam de uma maneira diferente aquilo que aprenderam.

Entrevistadora: Em relação à forma de funcionar do S.E., eu sei que não é só receber aqui, que o museu também vai à escola. Como se processam essas idas?

Entrevistada: Até agora, até este ano, apenas alguns pedidos que eram feitos por alguns professores, que pediam ajuda dentro das matérias que estavam a explorar, pediam-nos alguma colaboração, mais Jardins de Infância e uma outra escola do 1º ciclo, escola não, turma, mas é mais a nível dos jardins de infância, pediam apoio mais essencialmente a nível da horta.

Entrevistadora: Que tipo de apoio?

Entrevistada: Apoio a nível técnico, por exemplo de como desenvolver, de como conseguir fazer uma horta lá ...os jardins de Infância têm sempre um espaço exterior aquilo que aprendem aqui no mosteiro, depois procuram reproduzir lá no jardim. E havia uma pessoa que dava esse apoio técnico. Depois também a nível de uma outra turma do 1º ciclo que queria apoio estou-me a lembrar por exemplo, ao nível das rochas, os meninos começaram a levar para a escola todas as rochas que encontravam e então era uma forma, de alguém ir à escola explicar, identificar as rochas. Agora ida à escola com teatro nunca tinha sido feito, foi este ano a primeira vez, acho que resultou muito bem, foi uma experiência nova.

Entrevistadora: Como foi?

Entrevistada: Uma peça feita por nós, que procurou passar uma mensagem de como se passava o Natal aqui no Mosteiro, no tempo dos monges.

Entrevistadora: Portanto, o museu também foi à escola desta vez com o teatro. Foram a todas as escolas do concelho?

Entrevistada: Não Só às escolas que participavam no projecto do Agrupamento “Mosteiro e Cávado”.

Entrevistadora: Para terminarmos, de uma maneira geral, o que é que seria ideal de SE hoje?

Entrevistada: O que é que seria ideal? Para desenvolvermos aqui?

Entrevistadora: Sim, a tua ideia sobre o ideal de um serviço educativo.

Entrevistada: Termos mais dinheiro e termos mais gente a trabalhar connosco.

Entrevistadora: Mais recursos humanos?

Entrevistada: Mais recursos humanos.

Entrevistadora: E isso permitia o quê?

Entrevistada: Permitia mais tempo para preparar as actividades.

Entrevistadora: Também há falta de tempo?

Entrevistada: Há falta de tempo. Uma melhor planificação acima de tudo, exige tempo e também com os professores, porque muitas vezes não conseguimos fazer a divulgação quando gostaríamos e quando sentíamos que era necessário fazer, porque há coisas que necessitam de uma boa divulgação, com tempo de antecedência, porque se não houver boa divulgação para as escolas, elas não conseguem planear para incluir nos seus programas... e também que houvesse outras ideias, porque com muita mais gente a trabalhar, há mais ideias...

Entrevistadora: Uma equipa maior, portanto?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: E de que natureza essa equipa seria necessária ser formada? Mais gente das artes, mais gente da biologia ou de que área?

Entrevistada: Uma equipa interdisciplinar, era o ideal... o ideal.

Entrevistador: Obrigada Teresa, já vem aí o seu grupo...

ANEXO 3

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Quadro 10.1 – Entrevista à Professora *Maria*.

DIMENSÕES	CATEGORIAS	PERÍODO	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
Educacional Cultural Social Ambiental	Relação Escola - Mosteiro	PÓS MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Reforço da colaboração; . Reforço da ligação estabelecida; <ul style="list-style-type: none"> . Afectividade; . Carinho; . Confiança; . Crescimento global; . Reforço da aprendizagem.
	Mosteiro: Espaço de Aprendizagem	MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecimento de si e dos outros; <ul style="list-style-type: none"> . Contexto privilegiado de conhecimento; . Favorece as práticas de co-educação cultural; . Contacto com a história e com natureza; . Identidade cultural.
	Actividades e seu impacto	PÓS MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Diversidade; . Interacção; . Articulação – professor e profissionais do SE – grupo de alunos; . Ligação do aprendido em contexto de sala de aula; . Aprendizagem no espaço da vida real; <ul style="list-style-type: none"> . Relação estabelecida; . Abertura da escola à comunidade; . Forte ligação das crianças ao Museu.

Quadro 10.1 – Entrevista à Professora Maria. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	PERÍODO	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educacional Cultural Social artístico Ambiental</p>	<p>Intervenção dos Profissionais do Mosteiro</p>	<p>MEC e PÓS MEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Apoio; . Orientação para o Ensino com os Professores; . Flexibilidade; . Participação efectiva; . Envolvimento; . Coordenação de trabalho articulando com escola e vice-versa; . Diversidade nas actividades; . Entendimento na orgânica do trabalho de parceria; . Permite visibilidade; . Transferência de conhecimentos; . Aprendizagem histórica e Patrimonial através do teatro; . Ferramentas Pedagógicas apelativas (Teatro, fantoches, marionetes, ...).
	<p>Expressão Dramática – Actividade de Enriquecimento Curricular</p>	<p>PÓS MEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Transferir conhecimentos de história; . Aprendizagem mais sólida por parte dos alunos; . Despertar para a cultura; . Motivação; . Aproximar a escola da Comunidade; . Meio de comunicação e expressão; . Usufruir do espaço Mosteiro com um sentido de pertença (espectáculo no espaço museológico).

Quadro 10.1 – Entrevista à Professora *Maria*. (Cont.)

IMENSÕES	CATEGORIAS	PERÍODO	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
Educacional Cultural Social Artístico Ambiental	Resultados de Parceira Vs Prática Pedagógica	PÓS MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Diversidade nas didácticas aplicadas; . Conteúdos Curriculares adaptados; . Diversidade das Ferramentas Pedagógicas; . Novas vivências/realidades; . Aumentar conhecimentos através da expressão dramática; . Relação com a Comunidade; . Enriquecimento cultural; . Mudanças de atitude; . Aprendizagem efectiva de forma informal; . Reforço das competências sociais.
	Expectativas de novos projectos com base expressão dramática	PÓS MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Visibilidade na Comunidade; . Trabalho conjunto e articulado; . Reforço da aprendizagem através da expressão dramática.
	Perfil da Professora	MEC e PÓS MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Envolvimento; . Promoção da descoberta; . Permite o vivenciar, o aprender fazendo; . Aprendizagem na relação e em relação; . Educação inclusiva; . Trabalho Cooperativo.

Quadro 10.1 – Entrevista à Professora *Maria*. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	PERÍODO	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
Educacional Cultural Social Artístico Ambiental	Percepção do Projecto MEC	MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Aproximar as escolas dos museus; . Transferir conhecimento (Escola-Museu); . Intercâmbio de experiências (Centro Apicultura Norte); . Representação das vivências e aprendizagens (Teatro).
	Papel do Mosteiro	MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Alargar conhecimentos; . Oportunidade de investigar; . Oportunidade de intervir na defesa do Património Local; . Trabalhar em parceria; . Trabalho de mútua aprendizagem; . Transmitir mensagem; . Conquistar, motivar, criar o gosto pelo património.
		PÓS-MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Continuidade do trabalho de parceria; . Visibilidade do trabalho desenvolvido.
	Relação Escola – Mosteiro	MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Familiarização do espaço; . Forte laço afectivo; . Sentido de pertença; . Forte ligação ao Património Local; . Colaboração mútua; . Referência e identificação com os profissionais.

Quadro 10.2 – Entrevista a Joaquim.

DIMENSÕES	CATEGORIAS	PERÍODO	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
Educacional Cultural Social Ambiental	Percepção do Projecto MEC	MEC	<ul style="list-style-type: none">. Visitas contínuas do Jardim de Infância e 1º CEB;. Aproximar as escolas do mosteiro;. Reconhecimento do espaço;. Interação com a comunidade;. Transferir conhecimento (Escola-Mosteiro);. Intercâmbio de experiências;. Formação dos funcionários do Serviço Educativo do Mosteiro.

Quadro 10.2 – Entrevista a Joaquim. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	PERÍODO	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
Educacional Cultural Social Ambiental	Papel do Mosteiro	PÓS MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Envolvimento da comunidade; . Dar-se a conhecer; . Espaço aberto a todos; . Conhecimento da história; . Conhecer o Mosteiro de forma lúdica; . Alargar conhecimentos; . Oportunidade de investigar; . Trabalhar em parceria; . Trabalho de mútua aprendizagem; . Transmitir mensagem; . Conquistar, motivar, criar o gosto por... . Transmitir o sentido de pertença; . Demonstrar a evolução do património.
	Relação Escola - Mosteiro	PÓS MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalho em parceria; . Motivo de alegria, entusiasmo e satisfação; . Familiarização do espaço; . Forte laço afectivo; . Confiança estabelecida; . Proximidade e forte ligação ao Património Local; . Continuidade do trabalho.
	Mosteiro: Espaço de Aprendizagem	PÓS MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Espaço museológico em contexto rural; . Contexto privilegiado de conhecimento; . Enriquecimento do processo educativo da criança; . Participação efectiva de todos; . Promove a experimentação, observação; . Proporciona a intervenção e espaço para questionar; . Contacto com a história e com natureza (espaço físico); . Identidade cultural; . Teatro como um instrumento fundamental; . Favorece as práticas de co-educação cultural.

Quadro 10.2 – Entrevista a Joaquim. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	PERÍODO	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educacional Cultural Social Ambiental</p>	<p>Actividades e seu impacto</p>	<p>PÓS MEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Visitas contínuas de carácter geral e específico; . Exploração da igreja; . Teatro de marionetes; <li style="padding-left: 20px;">Diversidade; <li style="padding-left: 20px;">. Interacção; . Articulação – professor e profissionais do SE – grupo de alunos; . Contacto e aprendizagem no espaço de vida real; . Construção e exploração com ligação ao contexto da aprendizagem; . Relação estabelecida com profissionais Museu; . Teatro de marionetas; . Actividades lúdicas muito pedagógicas; . Associação de saberes e conhecimento da história; . Ligação e identificação do local; <ul style="list-style-type: none"> . Aprender a brincar; . Abertura à comunidade.
	<p>Expressão Dramática</p>	<p>PÓS MEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Teatro como ferramenta ou instrumento fundamental; . Condução do conhecimento da história através dos cenários; <ul style="list-style-type: none"> . Transferência de saberes; . Cativar e captar os alunos; <ul style="list-style-type: none"> . Motivação; . Despertar o interesse; . Ligação mais efectiva à história e património.

Quadro 10.2 – Entrevista a Joaquim. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	PERÍODO	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
Educacional Cultural Social Ambiental artístico	Intervenção dos Profissionais do Mosteiro	MEC e PÓS MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Apoio nas visitas; . Participação efectiva; . Envolvimento da comunidade; . Coordenação de trabalho articulando com escola e vice-versa; . Diversidade nas actividades; . Transferência de conhecimentos; . Aprendizagem mútua; . Aprendizagem histórica e Patrimonial através do teatro.
	Expectativas para o Serviço educativo do Mosteiro em relação com a Comunidade Escolar (novos espaços de parceria)	PÓS MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Integração de mais recursos humanos; . Manter o padrão de qualidade; . Maior gestão do tempo para preparar, programar as actividades; . Encontrar novas maneiras de abordar as temáticas; . Adaptação a novas realidades; . Mais formação interna; . Capacidade de resposta às mudanças; . Alcançar novos públicos e cativar faixas etárias específicas; . Oferta mais variada mantendo a qualidade; . Envolvência de toda a comunidade educativa (preparação das visitas por todos os professores).

Quadro 10.3 – Entrevista à Bióloga Marta.

DIMENSÕES	CATEGORIAS	PERÍODO	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educacional Cultural Social Ambiental Artístico</p>	<p>Percepção da experiência no Mosteiro</p>	<p>PÓS MEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Enorme potencial; . Base de dados da fauna e flora; . Visita da Cerca; . Fantástico; . Fascínio; . Ambiente real; . Contacto directo com a natureza; . Espaço livre; . Sem formalismo; . Partilha de conhecimento; . Ligação entre a teoria e a prática.

Quadro 10.3 – Entrevista à Bióloga Marta. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	PERÍODO	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
Educacional Cultural Social Ambiental Artístico	Papel do Mosteiro	PÓS MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Contacto com a realidade; . Espaço aprendizagem; . Contacto directo com a natureza; . Exploração de temáticas; . Cruzamento e ligação de saberes; <ul style="list-style-type: none"> . Ensinar a preservar; . Usufruir do espaço; . Transmitir mensagem; . Conquistar, motivar, criar o gosto por...; . Trabalhar em parceria; Transmitir o sentido de pertença; . Conhecimento do Património.
	Relação Escola - Mosteiro	PÓS MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Abertura; . Trabalho em Parceria; . Envolvimento; . Interação; . Fascínio; . Aprendizagem mútua; . Colaboração mútua; . Entusiasmo; . Transferência e partilha efectiva de saberes; . Ligação e familiarização com espaço.

Quadro 10.3 – Entrevista à Bióloga Marta. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	PERÍODO	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educacional Cultural Social Ambiental Artístico</p>	<p>Mosteiro: Espaço de Aprendizagem</p>	<p>PÓS MEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Contacto com a história e com natureza (património natural); . Contacto com a realidade; . Exploração do espaço; . Partilha; . Despertar para a curiosidade, coisas novas e diferentes; . Ligação entre a teoria e a prática; . Dinâmica; . Atitude de preservar; . Assimilar informação e saberes; . Construção de saberes; . Enriquecimento do processo educativo da criança; . Participação efectiva de todos; . Promove a experimentação, observação; . Proporciona a intervenção e espaço para questionar . Teatro como um instrumento fundamental; . Favorece as práticas de co-educação cultural.

Quadro 10.3 – Entrevista à Bióloga Marta. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	PERÍODO	IDEIAS CHAVE (Síntese Respostas)
<p>Educacional Cultural Social Ambiental Artístico</p>	<p>Actividades e seu impacto</p>	<p>PÓS MEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Espaço livre e aberto; . Visitas; . Contos/histórias criadas e adaptadas para o Mosteiro; . Teatro; . Passar mensagem do património histórico e natureza; . Despertar para curiosidade; . Actividades atractivas, dinâmicas e divertidas; . Horta pedagógica; . Trabalho com um sentido diferente; . Envolvimento das crianças; . Interacção; . Desmistificar mitos; . Atitude de preservar; . Libertação; . Relação com espaço e com o outro; . Mostrar vivências; . Contacto e aprendizagem no espaço de vida real.
	<p>Expressão Dramática</p>	<p>PÓS MEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Meio privilegiado de comunicação; . Construção de histórias; . Passar uma mensagem de forma lúdica.

Quadro 10.3 – Entrevista à Bióloga Marta. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	PERÍODO	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educacional Cultural Social Ambiental Artístico</p>	<p>Expressão Dramática (cont.)</p>	<p>PÓS MEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Cativar e despertar o interesse; . Conhecimento que retêm; . Preservação dos animais e do ambiente; . Ligação mais efectiva à história, património e natureza; . Recriação de histórias; . Aprendizagem mais sólida por parte dos alunos; . Sentido de pertença; . Relação criada com o espaço; . Envolvimento da comunidade educativa; . Cria uma realidade e ligação especial; . Vivência mais real a partir do imaginário.
	<p>Intervenção dos Profissionais do Mosteiro</p>	<p>PÓS MEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Apoio nas visitas guiadas; . Apoio nas actividades específicas; . Trabalho de equipa; . Exploração do espaço do Mosteiro; . Envolvimento da comunidade; . Coordenação de trabalho articulando com escola.

Quadro 10.3 – Entrevista à Bióloga Marta. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	PERÍODO	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educacional</p> <p>Cultural</p> <p>Social</p> <p>Ambiental</p> <p>Artístico</p>	<p>Expectativas para o Serviço educativo do Museu em relação com a Comunidade Escolar (novos espaços de parceria)</p>	<p>PÓS MEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Mais parceiras entre as escolas; . Continuidade na abertura ao exterior; . Reforçar a divulgação; Maior tempo de visita por parte das escolas; . Haver mais transporte para as escolas; . Maior disponibilidade financeira; . Permitir a continuidade do trabalho com uma maior frequência de visitas; . Mais tempo para uma melhor planificação das actividades e programas; . Uma equipa interdisciplinar – os professores terem alguém que os apoie na mediação, que faça a ligação e ajude nas artes; . Reforço da aprendizagem; . Consolidar a co-educação cultural.

Quadro 10.4 – Entrevista a Teresa.

DIMENSÕES	CATEGORIAS	PERÍODO	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
Educacional Cultural Social Artístico	Percepção do Projecto MEC	MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Visitas gerais; . Actividades pontuais; . Divulgação do trabalho; . Promoveu um trabalho diferente; . Trabalho de equipa; . Exposição final: Teatro.
	Papel do Mosteiro	PÓS MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Espaço aberto; . Colaboração mútua; . Exploração de temáticas; . Cruzamento e ligação de saberes; . Divulgação.

Quadro 10.4 – Entrevista a Teresa. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	PERÍODO	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
Educacional Cultural Social Artística	Relação Escola - Mosteiro	PÓS MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Passar a mensagem do património histórico; <li style="padding-left: 20px;">. Abertura; . Trabalho em Parceria; <li style="padding-left: 20px;">. Envolvimento; <li style="padding-left: 20px;">. Interacção; <li style="padding-left: 20px;">. Apoio; <li style="padding-left: 20px;">. Proximidade; <li style="padding-left: 20px;">. Colaboração mútua; <li style="padding-left: 20px;">. Transferência de saberes; <li style="padding-left: 20px;">. Partilha efectiva de saberes; . Ligação ao espaço-património.
	Mosteiro: Espaço de Aprendizagem	PÓS MEC	<ul style="list-style-type: none"> . Apelar aos sentidos; . Contacto com a realidade; <li style="padding-left: 20px;">Trabalho prático; . Exploração do espaço; <li style="padding-left: 20px;">. Partilha; . Contexto privilegiado de conhecimento (interdisciplinaridade); . Procura e descoberta de saberes; <li style="padding-left: 20px;">. Ligação de saberes; <li style="padding-left: 20px;">. Visitas temáticas; . Contacto com a história e com natureza (património natural).

Quadro 10.4 – Entrevista a Teresa. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	PERÍODO	IDEIAS CHAVE (Síntese Respostas)
<p>Educacional Cultural Social Artístico</p>	<p>Actividades e seu impacto</p>	<p>PÓS MEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Visitas; . Contos/histórias criadas e adaptadas para o Mosteiro; . Teatro; . Passar mensagem do património histórico; . Actividades atractivas, simples e divertidas; <ul style="list-style-type: none"> . Horta pedagógica; . Música no mosteiro; . Trabalho com um sentido diferente; . Envolvimento das crianças; <ul style="list-style-type: none"> . Interacção; . Contacto e aprendizagem no espaço de vida real e local.
	<p>Expressão Dramática Teatro</p>	<p>PÓS MEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Meio privilegiado de comunicação; . Teatro de Marionetas; . Passar uma mensagem de forma acessível; . Cativar e despertar o interesse; . Ligação mais efectiva à história e património; <ul style="list-style-type: none"> . Recriação de histórias; . Aprendizagem mais sólida por parte dos alunos.

Quadro 10.4 – Entrevista a Teresa. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	PERÍODO	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educacional Cultural Social Artístico</p>	<p>Intervenção dos Profissionais do Mosteiro</p>	<p>MEC e PÓS MEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Apoio nas visitas guiadas; . Apoio nas actividades específicas; . Trabalho de equipa; . Exploração do espaço do Mosteiro; . Interdisciplinaridade; . Envolvimento da comunidade; . Coordenação de trabalho articulando com escola e vice-versa; . Diversidade nas actividades; . Programa aberto a propostas; . Intercâmbio de experiências.
	<p>. Expectativas para o Serviço educativo do Museu em relação com a Comunidade Escolar (novos espaços de parceria)</p>	<p>PÓS MEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Maior tempo de visita por parte das escolas; . Reduzir o nº de participantes por grupo de visita; . Maior disponibilidade financeira; <ul style="list-style-type: none"> . Mais recursos humanos; . Reforçar a divulgação; . Mais tempo para uma melhor planificação das actividades e programas; <ul style="list-style-type: none"> . Novas ideias; . Uma equipa interdisciplinar.

Quadro 10.5 – Entrevista à Professora *Maria*.

DIMENSÕES	CATEGORIAS	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educacional Cultural Social Ambiental</p>	<p>Caracterização da turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> . 1º Ano de escolaridade; . Grupo formado por crianças de 6 anos; . Grupo muito activo, empenhado e participativo; . Algumas dificuldades em cumprir as regras pré-estabelecidas; . Quatro alunos com dificuldades; . Uma aluna com muita dificuldade.
	<p>Formas de aprendizagem dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Pesquisa; . Experimentação; . Identificar e resolver problemas; . Articulação de conhecimentos; . Transferência de conhecimentos; . Desenvolver a autonomia e criatividade; . Desenvolver capacidades de auto e hetero-avaliação; . Aumentar auto-estima; . Responsabilização; . Criar rotinas; . Expressão corporal e dramática; . Expressão plástica; . Expressão artística; . Método e iniciação de leitura e escrita.

Quadro 10.5 – Entrevista à Professora *Maria*. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educacional Cultural Social Ambiental Artístico</p>	<p>Formas de aprendizagem dos alunos (cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Observação directa; . Descoberta; . Interação; . Contacto com o Património Local; . Integração de saberes.
	<p>Actividades desenvolvidas</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Actividade objectiva – responsabilidade – cooperação – tolerância – avaliação; . Conto de histórias (PNL); . Leitura e escrita método “Jean qui rit”; . Observação directa em Estudo do Meio; . Relato de experiências e seus registos através de desenhos; . Convívio com outra turma; . Crítica construtiva de tarefas em grupo; . Preenchimento de ficha auto avaliativa; . Jogos físicos e verbais; . Comunicação não verbal; . Criação de finais para histórias; . Criação e exploração de acontecimentos e personagens através da linguagem verbal e não verbal; . Conto e experiências vividas; . Expressão de opiniões, ideias e sentimentos.

Quadro 10.5 – Entrevista à Professora *Maria*. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educativo Cultural Social Ambiental Artístico</p>	<p>Actividades desenvolvidas (cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Partilha de preocupações; . Confrontação de ideias e sua discussão; . Visitas ao Mosteiro.
	<p>Impactos das actividades desenvolvidas</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolvimento das competências sociais e relacionais; . Aquisição de hábitos de trabalho organizado; . Aquisição de responsabilidade e autonomia; . Capacidade de resolver problemas; . Aquisição sólida de espaço, lateralidade; . Leitura e escrita de pequenas palavras; <ul style="list-style-type: none"> . Motivação para aprender mais; . Transferências de conhecimentos adquiridos para as práticas sociais; . Desenvolvimento de capacidades expressivas; <ul style="list-style-type: none"> . Desenvolvimento sensorial; . Desenvolvimento da capacidade de atenção e concentração; . Contacto com a flora e fauna despertando o interesse por diversas temáticas; <ul style="list-style-type: none"> . Envolvimento do aluno; . Iniciativa pela descoberta; . Despertar para a curiosidade.

Quadro 10.5 – Entrevista à Professora *Maria*. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educacional Cultural Social Ambiental Artístico</p>	<p>Expressão Dramática: Actividade de enriquecimento curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Noção do espaço físico espaço do próprio corpo; . Relação com os outros e com o espaço; . Relação de confiança e cumplicidade com os outros; . Criação e exploração de acontecimentos, personagens e histórias; . Dramatização de pequenas histórias; <ul style="list-style-type: none"> . Expressão corporal; . Intercâmbio de saberes; . Articulação com o Mosteiro, aproximando os alunos deste; <ul style="list-style-type: none"> . Teatro; . Participação efectiva da escola, museu e pais; . Aprendizagem formal e não formal.
	<p>Parceria Escola - Mosteiro</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Minimizar os problemas comportamentais; . Rentabilizar o nível de aprendizagem; <ul style="list-style-type: none"> . Partilha; . Motivação; . Contacto com o Património Local; . Contacto com os seres vivos e aspectos físicos do meio local.

Quadro 10.5 – Entrevista à Professora *Maria*. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educacional Cultural Social Ambiental Artístico</p>	<p>Parceria Escola - Mosteiro (cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Ilustração de conteúdos; . Aprendizagem mais apelativa; . Criação e representação de histórias; . Aquisição de saberes: ser, estar, fazer; . Contribuição para a melhoria da escrita; . Respeito pelos interesses individuais e colectivos; . Aquisição de regras de convivência social; . Aquisição de formas de harmonização e conflitos; . Observação, investigação e descoberta; . Respeito pela vida e a natureza; . Intercâmbio de experiências e saberes; . Capacidade de relacionamentos com outros adultos; . Despertar da curiosidade e interesse; . Espaço de inspiração; . Afectividade; . Reforço da aprendizagem; Práticas de co-educação cultural; . Identidade cultural; . Abertura e envolvimento com a comunidade; . Reforço da aprendizagem através da expressão dramática; . Abertura e disponibilidade para o trabalho colaborativo.

Quadro 10.6 – Entrevista aos pais.

DIMENSÕES	CATEGORIAS	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
Educacional Cultural Social Artística Ambiental	Relação Pais – Filhos: visita de museus	. Mosteiro de Tibães; . Museu da Água; . Museu de Arqueologia D. Diogo Sousa; . Mosteiro da Batalha; . Sé de Braga; . Sr. Frutuoso.

Quadro 10.6 – Entrevista aos pais. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
	Conhecimento da parceria estabelecida entre a escola e o Mosteiro	<ul style="list-style-type: none"> . Visitas guiadas; . Meio ambiente; . Meio rural; . Teatro.
	Relação Filho – Pais: Diálogo sobre o acontecimento no museu	<ul style="list-style-type: none"> . Peça de teatro; . Festa; . Coisas muito bonitas.
	Relação Filho – Pais: Diálogo em casa sobre seu papel na peça de teatro	<ul style="list-style-type: none"> . Tritão – um peixe; . Entusiasmo; . Alegria; . Feliz; . Água; . Gostar de representar a personagem; . Mosteiro e animais; . Queria falar mais; . Importância da sua participação; . Animais perdidos.
	Solicitação / Contribuição dos pais para a peça	<ul style="list-style-type: none"> . Vestuário; . Ajudar decorar/estudar o papel.

Quadro 10.6 – Entrevista aos pais. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p style="text-align: center;">Educacional Cultural Social ArtísticaAmbiental</p>	<p style="text-align: center;">Tema da peça: sua interpretação</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Melhor conhecimento dos animais existentes no Mosteiro; . Promove a entre ajuda; . Educa-os a serem seres humanos mais solidários e sensíveis; . Interessante; . Excelente; . Organização; . Belo; . Explícito; . Amizade.
	<p style="text-align: center;">Importância do teatro na escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Aquisição de novos conhecimentos e competências; . Ganho de auto confiança; . Desenvolvimento de competências; . Interação; . Comunicação; . Dedicção; . Envolvimento; . Desenvolvimento cognitivo; . Aumento da concentração.

Quadro 10.6 – Entrevista aos pais. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educacional Cultural Social Artística Ambiental</p>	<p>Importância do teatro na escola (Cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Controlar/dominar os medos; . Formar/solidificar a personalidade; . Melhorar a relação interpessoal; . Desenvolvimento pessoal, social e motor das crianças; . Aprender; . Melhora a auto estima das crianças; . Cativar e despertar o interesse; . Preservação dos animais e do ambiente.
	<p>Teatro como actividade enriquecimento curricular (AEC) e sua contribuição para o desenvolvimento da criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Aprender a partilhar; . Conviver; . Criar Laços nas relações que estabelecem; . Promove a entre ajuda (menos individualistas); . Promove a sociabilidade da criança (menos solitárias); . Camaradagem; . Desenvolvimento intelectual.

Quadro 10.6 – Entrevista aos pais. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educacional Cultural Social Ambiental</p>	<p>Teatro como actividade de enriquecimento curricular (AEC) e sua contribuição para o desenvolvimento da criança (cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Saber estar em público; . Crescimento; . Aquisição de novos conhecimentos; . Diminuir a timidez; . Gosto pelas actividades artísticas; . Experiência de vida; . Expressar melhor.
	<p>Opinião global sobre espectáculo assistido</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Engraçado; . Agradável; . Preocupação em transmitir e envolver as crianças na cultura; . Bom trabalho; . Festa; . Bem organizada e estruturada; . Muito Bonita; . Divertida; . Deram o seu melhor; . Criatividade; . Originalidade.

Quadro 10.7 – Entrevista aos alunos.

PERSONAGEM ESCOLHIDA	SIGNIFICADO DE TEATRO	OPINIÃO SOBRE APRESENTAÇÃO NA ESCOLA
Fogo	Divertido; Encontro amigos.	Foi divertido
Não respondeu	Não respondeu	Apenas desenhou figura. (Não esteve presente no dia)
Águia-Real	Beleza.	Bom e bonito.
Esquilo	Maravilhoso; Engraçado.	-----
Floresta	Divertido; Bom; Riso.	-----
Água	Giro; União; Grupo.	Foi bom e bonito.
Lichi Gémea	Representar; Fazer de conta; Mundo da fantasia.	Foi divertido e bom.
Sol	Especial; Fazer de conta.	Foi divertido estar com as amigas.
Monge	Divertido; Imaginário.	Foi divertido e engraçado.
Tritão	Divertido; Contar histórias.	O espectáculo foi bom e divertido.
Joaninha	Inventar coisas.	Foi bom.
Xili	Sonho; Diamante.	Foi bom e divertido.
Monge e Vento	Divertido; Contar histórias.	Foi bom.
Água	Maneira de sonhar.	É muito divertido.
Estrela	Sonho; Diamante.	Foi bom e divertido.
Monge	Divertido;	Foi muito divertido.

PERSONAGEM ESCOLHIDA	SIGNIFICADO DE TEATRO	OPINIÃO SOBRE APRESENTAÇÃO NA ESCOLA
	Faz de conta.	
Pica-pau	Sentir a personagem.	Foi muito bom.
Burro Castanho	Bom; Animação.	Foi bom.
Não respondeu	Jogo; Bonito; Engraçado.	-----

Quadro 10.7 – Entrevista aos alunos. (Cont.)

O QUE SIGNIFICOU A EXPERIÊNCIA	NÍVEL DE SATISFAÇÃO E SENTIMENTOS	O QUE APRENDERAM	COMO FOI FEITO O TRABALHO
Boa.	Gostou de ensaiar na escola; Viver o momento palco; Fazer personagem.	Importância de ajudar os outros.	Em grupo.
Boa.	Gostou do trabalho.	A fazer teatro.	Com falas e actores.
Boa e divertida.	Encarar a personagem; Sentir-se actor; Plateia/assistência.	Gostar de ser actor.	Em Grupo; Ensaaios; Assistência.
Fantástica.	Sentir – se actor.	Seriedade do trabalho que é o teatro. Teatro a serio	Em Grupo.
Boa.	Sentir-se actor.	Muita coisa.	Em Grupo.
Especial.	Transpor imaginário para o real; Fascínio (bom e bonito).	Fazer teatro.	Várias maneiras.
Boa.	Gostou.	Fazer teatro.	Peça e texto.
Especial.	Verdadeiro actor.	Ser actor dá trabalho, implica esforço e dedicação para se alcançar o desejado, mas no fim sabe muito bem e sai muito melhor.	Escrito; Ensaiado; Representado; Em grupo.
Genial; Extraordinário.	Gostou; Alegria; Satisfação.	Que no futuro pode-se ser actor e fazer mais teatros.	Representado; Ensaiado; Em grupo.
Sensacional.	Sentir-se actor.	A ser actor.	Ajuda; Prática.
Boa.	Gostou; Ser especial.	A ser actor.	Decorar.

O QUE SIGNIFICOU A EXPERIÊNCIA	NÍVEL DE SATISFAÇÃO E SENTIMENTOS	O QUE APRENDERAM	COMO FOI FEITO O TRABALHO
Alegre.	Sentir-se actor.	Fazer teatro de sombras; Actuar no palco.	Em grupo.
Alegre.	Alegria; Diversão.	Fazer teatro; Actuar no palco.	Em grupo.
Alegre.	Sentir-se actor.	A representar.	Ensaaios.
Especial.	Sentir-se actor.	A ser actor.	Ensaiado; Em grupo.
Alegre.	Sentir-se actor.	Como é a vida de uma abelha.	Muitas maneiras.

Quadro 10.7 – Entrevista aos alunos. (Cont.)

DIFICULDADES SENTIDAS	PAPEL DOS PROFESSORES E GUIAS DO MUSEU	FOI A 1ª EXPERIÊNCIA	QUE FIZESTE DE MELHOR
Fazer o teatro mesmo	Dar ideias; Ajudar no vestir e pintar.	Sim.	Contar uma história; Estar sem medo.
As falas.	Fazer o texto; Ajuda nos ensaios.	Sim.	Nada.
Assistir no palco.	Ajudar a vestir e pintar; Conhecer os animais.	Sim.	Representar a personagem.
Decorar o texto.	Ajudar a perder o medo de actuar; Ajudar a vestir e pintar.	Não. (já estive no palco a dançar a música da Floribela).	Actuar no palco.
Nenhuma.	Ajudar a fazer a peça.	Sim.	Peça de teatro.
As falas.	Ajudar a fazer o texto.	Sim.	Dançar.
Decorar o texto.	Não respondeu.	Não respondeu.	Representar.
Decorar o texto.	Ajudar a fazer o texto.	Sim.	Representar a personagem.
Decorar o texto.	Ajudar a decorar o texto; Ensinar coisas do Mosteiro.	Sim.	Seguir a personagem.
Nos ensaios.	Ajudar a fazer o texto; Ajudar a vestir e a ensaiar.	Não.	As falas, por ter treinado muito.
Decorar.	Ajudar a decorar; Ajudar a pintar; Ensinar coisas sobre o mosteiro.	Não	A voz da Coruja.
Decorar as falas.	Ajudar a ensaiar e a escrever; Ajudar a vestir.	Sim.	Encontrar os animais e salvá-los.
Ensaaiar.	Ajudar a escrever o texto, vestir, dizer coisas sobre mosteiro	Sim.	Fugir da Floresta.

Quadro 10.7 – Entrevista aos alunos. (Cont.)

COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS	RESPOSTAS AOS ESTÍMULOS	COMPREENSÃO DA LINGUAGEM TEATRAL	EVIDÊNCIAS IDEIAS CHAVE
<ul style="list-style-type: none"> . Melhoria da Expressão oral; . Melhoria da Expressão escrita; . Melhoria da Expressão corporal; . Capacidade de reter e integrar informação; . Capacidade de memorizar; . Reforço das competências sociais; . Desenvolvimento da autonomia Desenvolvimento da criatividade; . Aumento da auto-estima; . Expressividade artística. . Responsabilização; . Consciência ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> . Leitura e escrita de palavras e frases curtas; . Curiosidade; . Alegria; . Libertação; . Fantástico; . Fascínio; . Criar o gosto por...; . Representar; . Entusiasmo; . Interação; . Partilha; . Envolvimento; . Expressão de opiniões, ideias e sentimentos; . Criação e exploração de acontecimentos . Criação de personagens invenção de histórias . Expressão através da comunicação verbal, não verbal e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalho de actor; . Relação com o outro; com o espaço cénico; . Meio privilegiado de comunicação; . Construção de personagens; . Criação de histórias; . Passar uma mensagem em formato teatral; . Jogo de faz de conta; . Recriação de histórias; . Vivência real a partir do imaginário-fantasia; . Relação especial. 	<ul style="list-style-type: none"> . Grande motivação para aprendizagem . Melhoria da leitura e da escrita; . Enriquecimento cultural pela exploração e uso do espaço; pela relação com os monitores, pela integração e aprendizagens feitas através dos elementos do museu; . Aumento da sensibilidade e da percepção artística e estética . Aumento dos conhecimentos através do Teatro; . Consciência de valores (solidariedade) . Relação com a Comunidade; . Entusiasmo pela aprendizagem efectiva de forma informal; . Envolvimento; . Cooperação e trabalho de grupo; . Reforço da autoestima; . Perca de medos; . Ligação afectiva das crianças ao Mosteiro; . Contacto com a história local e com a natureza; . Conhecimento de si e dos outros; . Representação das vivências e das aprendizagens; . . Satisfação e prazer.

Quadro 10.8 – Entrevista à Directora Aida.

DIMENSÕES	CATEGORIAS	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educacional Cultural Social Ambiental Artística</p>	<p>Percepcionar a função do museu na comunidade local</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Descoberta do espaço; . Conquista; . Reconhecimento; . Aproximação; . Construção; . Entendimento do homem vs. relação com Museu; . Reciprocidade; . Coabitação; . Ligação; . Conhecimento; . Modificação; . Mudança; . Interação; . Trabalho de equipa; . Enriquecimento; . Envolvimento; . Partilha; . Trabalho excepcional com as escolas; . Participante activa; . Motores e peça de alguém.

Quadro 10.8 – Entrevista à Directora Aida. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educacional Cultural Social Ambiental Artística</p>	<p>Percepção dos impactos do Projecto MEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Instrumento para a formação de equipa; . Reforço na formação dos funcionários; <ul style="list-style-type: none"> . Nova semente no terreno; . Desabrochar; . Apostar no público escolar; . Reforço na dinamização cultural; <ul style="list-style-type: none"> . Evolução natural; . Ajudar o cidadão; . Atitude de abertura; . Dar vida ao património; . Conhecimento do património; . Colaboração escola – museu e vice-versa; <ul style="list-style-type: none"> . Apostar nas parcerias; . Representação das vivências e aprendizagens – Teatro; <ul style="list-style-type: none"> . Mediação.
	<p>Parceria Museu – Escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Relação especial; . Ligação; . Conquista; . Parceria; . Cativar; . Procura.

Quadro 10.8 – Entrevista à Directora Aida. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educacional Cultural Social Ambiental Artística</p>	<p>Percepção dos impactos do Projecto MEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Instrumento para a formação de equipa; . Reforço na formação dos funcionários; <ul style="list-style-type: none"> . Nova semente no terreno; . Desabrochar; . Apostar no público escolar; . Reforço na dinamização cultural; <ul style="list-style-type: none"> . Evolução natural; . Ajudar o cidadão; . Atitude de abertura; . Dar vida ao património; . Conhecimento do património; . Colaboração escola – museu e vice-versa; <ul style="list-style-type: none"> . Apostar nas parcerias; . Representação das vivências e aprendizagens – Teatro; <ul style="list-style-type: none"> . Mediação.
	<p>Parceria Museu – Escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Relação especial; <ul style="list-style-type: none"> . Ligação; . Conquista; . Parceria; . Cativar; . Procura.

Quadro 10.8 – Entrevista à Directora Aida. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educacional Cultural Social Ambiental Artística</p>	<p>Parceria Museu – Escola (cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Qualidade; . Colaboração; . Abertura; . Escola como motor e não só receptor; . Postura diferente; . Co-educação cultural; . Transmissão de conhecimentos; . Oportunidade de aprender; . Afirmação do saber; . Partilha.
	<p>Papel do Museu</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Transmissão cultural; . Parceria com comunidade; . Abertura ao exterior; . Espaço rico em aprendizagem cultural, artística, social, educacional e ambiental; . Trabalho para um objectivo comum; . Serviço de Educação e Comunicação; . Formar, educar e ajudar na criação de uma consciência cívica; . Função Social e Educativa.

Quadro 10.8 – Entrevista à Directora Aida. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educaional Cultural Social Ambiental Artística</p>	<p>Mudança verificada na prática museológica e pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Evolução natural; . Aposta no público escolar; . Diversidade; . Dinamização; . Interação; . Favorece as práticas de co-educação cultural; . Espaço de aprendizagem; . Contacto com a história e a natureza; . Trabalho de equipa; . Cooperação; . Parcerias; . Partilha de vivências e saberes; . Mediação; . Teatro e marionetes.
	<p>Intervenção dos Profissionais do Museu</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Participação efectiva; . Envolvimento; . Carácter comunicativo; . Agentes de educação e comunicação; . Trabalho de equipa; . Formar, Educar e Ajudar na criação de uma consciência cívica.

Quadro 10.8 – Entrevista à Directora Aida. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educaional Cultural Social Ambiental</p>	<p>Intervenção dos Profissionais do Museu (cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Dinamizar; . Fomentar a interpretação do património; . Mediar aquilo que se vê e que o património pode transmitir; <ul style="list-style-type: none"> . Construção do Homem; . Transmissão de saber; . Conquistar e sensibilizar.
	<p>Papel do Teatro na prática de co-educação cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Excelência da comunicação; . Associa a informação, cenários, corpo, música, ambiente; <ul style="list-style-type: none"> . Enriquecer o conhecimento; . Transmitir um conhecimento mais completo do património; . Aprendizagem mais sólida e efectiva; . Meio de passar informação de uma forma diferente; <ul style="list-style-type: none"> . Construção de identidade; . Vínculo com o museu e o teatro; <ul style="list-style-type: none"> . Ligação espaço-temporal; . Fidelização ao museu; . Criar apetência para o teatro; . Forma de chegar ao outro; <ul style="list-style-type: none"> . Partilha.

Quadro 10.8 – Entrevista à Directora Aida. (Cont.)

DIMENSÕES	CATEGORIAS	IDEIAS CHAVE (Síntese de Respostas)
<p>Educacional Cultural Social Ambiental</p>	<p>Expectativas face ao futuro</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Continuidade do trabalho de parceria; . Continuidade na abertura ao exterior; <ul style="list-style-type: none"> . Evolução e crescimento global; . Reforço da aprendizagem com o outro; <ul style="list-style-type: none"> . Reforçar o trabalho articulado; . Consolidar a co-educação cultural; <ul style="list-style-type: none"> . Manter o espírito do trabalho cooperativo; . Continuar a aprender e fazer coisas novas; . Evolução com a troca de saberes e valores; <ul style="list-style-type: none"> . Acreditar naquilo que se faz; . Pensar e agir estrategicamente; <ul style="list-style-type: none"> . Brio profissional; . Imaginação; . Criatividade; . Permitir a conquista do público para voltar.