

PEDRAS DE PARAR E DA URGÊNCIA

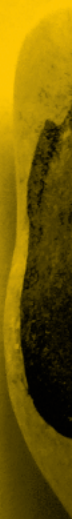
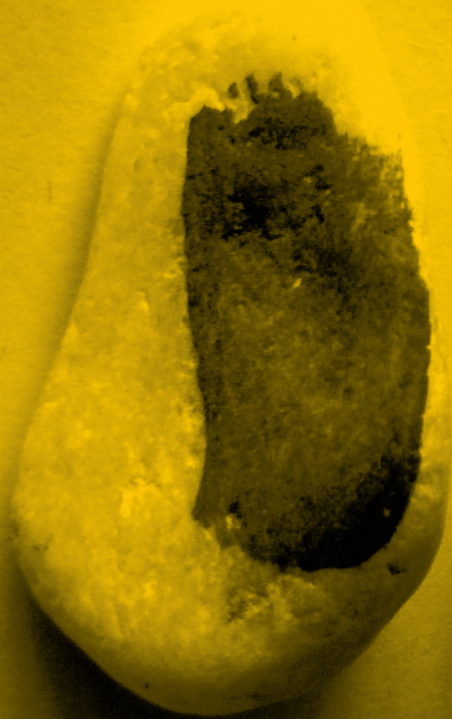
Conversas Emergentes Sobre Público Jovem

Rui Telmo Gomes



REPÚBLICA
PORTUGUESA





PEDRAS DE PARAR E DA URGÊNCIA

Conversas Emergentes sobre Público Jovem

Rui Telmo Gomes



REPÚBLICA
PORTUGUESA



Índice

4	Pórtico
6	Tempo para conversar Sara Brighenti
10	<i>Conversas Emergentes</i> — um diagnóstico Caroline Bergeron e Sara Franqueira
10	As Residências
13	Os Laboratórios e as Conversas
17	Pedras de parar e da urgência — <i>Conversas Emergentes</i> sobre Público Jovem Rui Telmo Gomes
20	Introdução
24	Parte I — Sector da criação para Público Jovem
26	1. Criação de espetáculos para Público Jovem
26	De que falamos quando dizemos «Público Jovem»?
34	2. Trabalho e profissão
34	Recursos humanos
38	Processo de trabalho
42	Reconhecimento profissional
48	3. Agendas cruzadas
49	Encomendas
54	Liberdade criativa
60	Modelos de programação
66	4. Organização do sector
66	Composição do campo profissional
72	Mobilização política e visibilidade
76	Parte II — Artes performativas e educação
84	5. O mundo da escola
84	A instituição escolar
96	Professores
104	Alunos

116	6. Prática artística em contexto escolar
122	Estatuto e função do artista na escola
126	Enquadramento institucional das atividades culturais na escola
130	Mediador artístico
136	7. Dinâmica do Plano Nacional das Artes
136	Modelo de intervenção territorial
138	<i>Programa Artista Residente</i> — medida emblemática

144 Em jeito de não conclusão

148 Anexos

150	Carta-Manifesto: Direitos Culturais da Infância e Juventude
	Caroline Bergeron e Sara Franqueira
152	Ideias de mudança
	Tópicos de discussão nos Laboratórios
154	Uma perspetiva territorial do Plano Nacional das Artes
	Rui Telmo Gomes
	1. Alguns indicadores da implementação do PNA
	2. <i>Programa Artista Residente</i>
	3. Vinhetas do PNA nas escolas
178	<i>Conversas Emergentes</i> em Ponta Delgada
	Maria Emanuel Albergaria

190 Referências citadas

Ilustrações

21	Mapa 1 — Participantes nas <i>Conversas Emergentes</i> , por sub-região NUT3
153	Figura 1 — Painel de reflexão
155	Quadro 1 — <i>Planos Culturais de Escola</i> , por ciclo de ensino e por região (NUT2), 2020/24
157	Gráfico 1 — Municípios com <i>Plano Cultural de Escola</i> , por sub-região (NUT3), 2020/24
159	Mapa 2 — <i>Planos Culturais de Escola</i> por Município, 2020/24
166	Mapa 3 — <i>Programa Artista Residente</i> , por sub-região, 2020/24

Pórtico





Tempo para conversar

Sara Brighenti

Subcomissária do Plano Nacional das Artes

As conversas breves e de circunstância, como as que ocorrem nos chats digitais, são superficiais e abundam no dia a dia e nas redes sociais. Já as conversas presenciais, que nos permitem aprofundar laços, exigem confiança e uma tomada de posição, revelam subjetividades e acolhem silêncios, são cada vez mais escassas. No entanto, são estas que verdadeiramente nos transformam, ao desmontarem mitos e permitirem descobrir o outro e a nós próprios.

As prosas longas são curvas. Permitem recuar, questionar, reformular e, por vezes, simplesmente parar. Exigem tempo — o tempo necessário para esclarecer dúvidas ou apenas para nutrir o diálogo, permitindo que cada um participe ao seu ritmo. Talvez por isso sejam comparadas a caminhadas sem mapa, como as dos peripatéticos, discípulos de Aristóteles que caminhavam para pensar.

No Plano Nacional das Artes (PNA), reconhecemos desde cedo a urgência de apoiar a criação de um projeto cujo único propósito fosse conversar de forma aberta, franca e sem rumo pré-definido. Foi em boa companhia — com a Caótica — que nasceram as *Conversas Emergentes*. Para este projeto, convidámos participantes de vários locais a trazerem a voz que nasce de cada contexto. A partir dos processos lúdicos propostos por Caroline Bergeron e Sara Franqueira, que nos fizeram pensar em voz alta e usar *pedras de urgência*¹ para falar de artes, direitos e liberdades, iniciámos a caminhada.

No ano seguinte, em 2023, a convite da Companhia Caótica, o investigador Rui Telmo Gomes junta-se à equipa, ocupando no projeto o lugar da escuta e da reflexão. É dessa escuta atenta que resultam as transcrições, que se podem ler em discurso direto nas páginas deste livro, e que nos mostram como a oralidade se pode converter em material empírico e fonte para a compreensão sociológica.

Estas conversas tecem pensamentos e emoções, silêncios, espantos e epifanias. Preservámos as frases tais como foram ditas, de modo a manter as perplexidades, expor as angústias e os afetos, e transportar-vos para a roda debaixo da árvore em Viseu, os pátios das escolas em Évora, a

¹ A mediação das conversas, concebida por Caroline Bergeron e Sara Franqueira, recorreu a pedras de três cores que permitiam entrar no círculo de diálogo. Só as pedras vermelhas — as das urgências — autorizavam uma intervenção espontânea, com prioridade.

sala do museu em Torres Vedras ou os teatros de Braga e Loulé. Fizemo-lo de forma direta e honesta para evidenciar a urgência do tema em debate: **os direitos culturais das crianças e dos jovens — hoje.**

Acompanhámos a conceção e participámos neste projeto, reafirmando que as escolas, tal como as instituições culturais, são lugares de produção artística. Nestas, artistas e comunidade escolar deixam-se tocar pela presença das artes e são convidados a descobrir e a responder, com atenção e divergência, ao desejo desse lugar.

Enquanto política pública intergovernamental, o PNA fortalece os ecossistemas culturais, artísticos e educativos locais e nacionais. Com uma visão a dez anos, o PNA procura consolidar um compromisso cultural em cada território, de modo a integrar as artes e as culturas, na sua diversidade, na vida de todos, enquanto agentes de democracia e cidadania ativa.

O objetivo fundamental deste plano é garantir o acesso aos direitos culturais e reconhecer que as artes e os patrimónios, nas suas múltiplas expressões, são o conteúdo e a forma desses direitos. Nesse sentido, impulsiona a formação de professores, artistas, mediadores e agentes culturais, ampliando o seu repertório crítico e criativo, sublinhando a importância da territorialidade e da inclusão, e promovendo o exercício pleno da cidadania cultural.

Ao longo de seis anos, estabelecemos relações e consolidámos compromissos para a sustentabilidade cultural e social. Entre as iniciativas do plano, destaca-se o programa Escolas Polos Culturais, de perspectiva transdisciplinar, que integra as artes no currículo e assume as escolas como centros culturais, permitindo que estas permeiem o espaço escolar, simultaneamente como instrumentos curriculares e como valor intrínseco, defendendo as artes pelas artes, *sem para quê.*

Neste percurso, o PNA tornou-se um organismo vivo e em rede, orientado pelos princípios da democracia cultural, construído com as pessoas e promovendo narrativas que refletem a diversidade em cada quilómetro quadrado cultural.

Perceberão adiante que as conversas refletem um sentimento coletivo e reclamam o cumprimento urgente dos direitos fundamentais dos mais jovens: participar nas escolhas, fruir sem intencionalidade, desenvolver a sensibilidade, criar para se descobrirem únicos... deixam um apelo bem alto: **que a participação na cultura e a emancipação cidadã se permitam às crianças e aos jovens — por eles, com eles, para eles — enquanto agentes e ativistas culturais.**





Conversas Emergentes – um diagnóstico

Caroline Bergeron e Sara Franqueira

Desde 2015 ano em que a Caótica organizou em Loulé um Festival e um Encontro Internacional de Criação para a Infância — temos como uma das nossas missões juntar profissionais para refletir sobre as práticas de criação e programação das artes performativas para Público Jovem, tentando assim dar visibilidade a este sector em Portugal². Em 2023, o nosso desejo de perceber melhor estas práticas fora de Lisboa e do Porto materializou-se nas *Conversas Emergentes*: um processo de reconhecimento e de descoberta das dinâmicas do sector em seis regiões do país, que foi pensado em estreita colaboração com o Plano Nacional das Artes que apoiou um registo destas *Conversas* materializado no presente livro e no documentário *Artes Pedras Liberdade*³.

As Residências

Com o objetivo de preparar *Conversas* alargadas em Torres Vedras (região de Lisboa), Évora (Alentejo), Viseu (Centro), Loulé (Algarve), Braga (Norte) e Ponta Delgada (Açores) começámos por realizar residências de cinco dias em cada uma destas regiões.

Com apoio de cada município e o acompanhamento das coordenadoras intermunicipais do PNA, fomos ao encontro dos agentes da cultura e da educação de cada região para os questionar sobre as suas dinâmicas de fruição, programação e criação. Apesar dos limites da nossa investigação, conseguimos ficar com uma ideia da distribuição geográfica dos criadores e das entidades programadoras, identificar os diferentes tipos de estruturas e os pressupostos que orientam a sua programação e, a partir do que consideramos serem os *direitos culturais* do Público Jovem, estabelecer um diagnóstico do que existe e o que, no nosso entender, está em falta.

Distribuição geográfica

Embora esperada, fomos surpreendidas por uma grande heterogeneidade de programação e de criação. Certas regiões padecem do mesmo *centralismo* que o país, tendo a sua oferta concentrada numa cidade enquanto outras oferecem um acesso mais equilibrado no seu território.

² <https://companhiacaotica.com/encontros/conversas-emergentes>
³ Documentário *Arte Pedras Liberdade: Conversas Emergentes*, realizado por Caroline Bergeron e António-Pedro (2024), em paralelo com as *Conversas Emergentes* e também no âmbito da parceria entre Companhia Caótica e Plano Nacional das Artes. Disponível em <https://vimeo.com/companhiacaotica/pedras?share=copy>

Tipos de estruturas e linhas mestras

Pondo de parte Lisboa e o Porto, que pela sua dimensão e especificidade ficaram fora da nossa análise, encontramos quatro tipos de estruturas programadoras⁴.

Centros culturais, cineteatros e municípios

No que toca ao Público Jovem, trata-se de uma programação que na sua maioria nasce de encomendas municipais aos artistas locais, encomendas essas fortemente condicionadas por agendas do foro educativo e curricular, de efemérides locais, nacionais ou internacionais e ainda dos temas privilegiados nos concursos para apoios nacionais e europeus (racismo, igualdade e identidade de género, ambiente, para nomear só alguns).

Redes formais e informais de criação e programação

Estruturas de criação que têm espaços próprios de apresentação e que pertencem a redes que funcionam num sistema de troca ou permutas, programando-se mutuamente, mas que também acolhem espetáculos de criadores exteriores à rede no âmbito dos festivais que organizam. Existem redes cujos membros juntam um leque grande de estilos e linguagens artísticas, conseguindo oferecer em cada localidade uma diversidade saudável de propostas ao Público Jovem. De sublinhar que estas redes asseguram uma fatia considerável da oferta programática para Público Jovem no país, e em certos casos constituem mesmo a única oferta existente.

Escolas

A densidade desta programação é difícil de avaliar, mas parece ter uma importância significativa. As propostas costumam ser criadas com equipas diminutas (solos ou duetos), meios muito reduzidos e nascem na sua esmagadora maioria diretamente dos conteúdos dos currículos escolares.

Entidades fora de formato

Estruturas de programação e/ou de criação, sem espaço próprio, mas que têm acesso a equipamentos culturais municipais e/ou que fazem programação em espaços não convencionais. As suas programações variam muito, o que torna difícil a sua caracterização.

⁴ Não estão incluídas aqui as entidades de programação comerciais. Por outro lado, descobrimos uma grande variedade de projetos com e para a comunidade, interessantes, generosos, onde, em vários casos, atuam com uma energia que vai além dos meios de que dispõem, criando com e para os habitantes dos territórios que ocupam. Não podíamos deixar de os mencionar apesar do foco das *Conversas Emergentes* não abranger este sector específico, que tem outras dinâmicas e levanta questões que merecem ciclos de conversas próprios que ocupam.

No fim destas seis semanas de residências pelo país, duas constatações centrais saltaram à vista:

Oferta escassa, pouco diversificada e pouco priorizada

Tirando as grandes instituições do país, constatámos uma grande escassez de oferta para o Público Jovem. Escassez tanto na quantidade como na diversidade das propostas de programação. Embora circulem mais facilmente os pequenos formatos sem grandes necessidades técnicas, muitos espetáculos destinados a palcos equipados e necessitando de tempos de montagem mais longos são confrontados com o pouco espaço e os baixos orçamentos dedicados ao Público Jovem nas salas de espetáculos portuguesas.

Programação com agenda

Constatámos também a quase universalidade de uma premissa de programação e de criação exclusivamente enraizada em necessidades educativas definidas pela escola e pelos municípios, premissa essa que tem por consequência a quase ausência de programação de *espetáculos de autor* numa grande parte do território nacional.

Espetáculos de autor é uma expressão que pedimos emprestada ao cinema — cinema de autor — por sentirmos a necessidade de uma nomenclatura para designar um tipo de arte performativa que constitui a norma quando se dirige ao público dito geral, mas que no caso da infância ou da juventude é exceção: obras cuja matriz criativa e dramatúrgica seja isenta de propósitos oriundos da educação formal, de ligações a agendas municipais, programáticas ou políticas.

Estas seis residências tinham também como objetivo encontrar os temas específicos que iriam ser abordados posteriormente em cada conversa regional, mas perante as descobertas que fizemos ao longo deste percurso começámos a pensar cada vez mais nos direitos culturais destes espectadores mais novos que os nossos interlocutores desejavam transformar em consumidores culturais, para além de cidadãos e cidadãs com espírito crítico e criativo.

Considerando que a grande maioria das atividades culturais propostas às crianças e aos jovens no país são encaradas a partir do único propósito de *educar* — entendendo aqui a educação como

processo de aquisição de conhecimentos e de regulação de comportamentos —, elas são, no nosso entender, insuficientes para respeitar os seus direitos como espectadores. Isto porque não oferecem as oportunidades de crescimento pessoal e de afirmação de subjetividade individual que são inerentes a uma fruição artística desprovida de agendas educativas. Por isso, ouvindo a grande maioria dos participantes falar sobre os seus projetos de criação ou de programação a partir de um lugar de educador, decidimos questionar este lugar, definindo assim um tema geral a ser abordado em todas as *Conversas Emergentes*.

Os Laboratórios e as Conversas

Os encontros desdobraram-se em dois dias com objetivos distintos:

1.º dia — Os **Laboratórios** foram projetados como um espaço/ tempo de reflexão entre programadores, artistas e professores, de partilha das experiências de cada um, com o objetivo de identificar as práticas que facilitam ou dificultam o encontro entre as artes performativas e o Público Jovem para, a partir delas, elaborar uma lista de mudanças de todo o tipo, que pudessem alargar o acesso das criações a um número maior de crianças e jovens, agilizando e dignificando a relação entre o mundo educativo e mundo artístico.

2.º dia — As **Conversas** foram debates alargados que juntaram as mesmas categorias de profissionais e que se articularam à volta de cinco perguntas:

QUE LÓGICAS IMPULSIONAM A CRIAÇÃO PARA ESTE PÚBLICO E QUE CONSEQUÊNCIAS TRAZEM PARA A PROGRAMAÇÃO DOS ESPAÇOS CULTURAIS?

QUAIS SÃO OS FATORES ESPECÍFICOS QUE CONDICIONAM AS ESCOLHAS ARTÍSTICAS DAS EQUIPAS DE PROGRAMAÇÃO E DE CRIAÇÃO PARA ESTE PÚBLICO?

COM QUE AGENDAS SE DESENVOLVEM AS ARTES PERFORMATIVAS PARA A INFÂNCIA E JUVENTUDE E EM QUE MEDIDA A SUA EXISTÊNCIA PROMOVE UMA VERDADEIRA DIVERSIDADE DE EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS?

EM QUE MEDIDA SER ESPECTADOR É UMA FORMA DE ABSORVER CONTEÚDOS VALIDADOS ANTECIPADAMENTE COMO EDUCATIVOS?

COMO SE ADMINISTRA A MATRIZ ARTÍSTICA COM A VONTADE DE EDUCAR?

Os conteúdos dos debates que emergiram a partir destas perguntas foram ricos e extravasaram os temas propostos (como poderão descobrir ao ler a análise de Rui Telmo Gomes que constitui o coração deste livro), mas as intervenções dos participantes incitaram progressivamente em nós a necessidade de distinguir uma arte performativa direta ou indiretamente instrumentalizada de uma outra, tematicamente livre, que nascerá diretamente dos impulsos dos seus criadores.

Longe de negar a pertinência da primeira, quisemos e queríamos lembrar aqui — para incentivar o desenvolvimento de uma liberdade interior e a apetência para a fruição cultural — a necessidade de uma arte performativa que seja independente de necessidades curriculares ou de agendas institucionais.

Se é verdade que a iniciativa **Programa Artista Residente do Plano Nacional das Artes** já está a entrar num crescente número de escolas do país, também não é demais reiterar que as comunidades educativas devem ser permeáveis à entrada dos artistas que, para além de oferecerem ferramentas criativas e espetáculos destinados a uma exploração temática ou curricular, podem provocar pensamento autónomo ao questionar o óbvio, criar espanto, oferecer liberdade de interpretação, de entendimento e de sentido com ideias *outras* que são fundamentais para o desenvolvimento de um pensamento crítico.

Seja para o público adulto ou jovem, o processo criativo necessita de espaço e tempo próprios, com as suas idiossincrasias conceituais e experimentação. Ao contrário do processo educativo tradicional, o *certo* e o *errado* nem sempre são operantes num processo criativo, o que pode, por vezes, ser difícil de integrar nas instituições. Na escola, encontram-se ainda frequentemente obstáculos que limitam o pleno desenvolvimento de tais processos criativos e a concretização do seu potencial transformador. O resultado parece contrariar os desejos partilhados por artistas e professores: o de contribuir para a formação de cidadãos/espectadores ativos, afetivos e capazes de traçar os seus próprios caminhos.

Estas *Conversas* foram originalmente concebidas para abordar as artes performativas para Público Jovem e a sua implementação. No entanto, devido à sobreposição com o tema — uma justaposição algo inquietante para nós —, acabaram repetidamente invadidas pelas agendas da educação. A dualidade entre estes dois mundos, embora considerados complementares pelos partici-

pantes, permeou quase a totalidade dos debates. E, ainda que se reconheçam as incontestáveis vantagens de uma parceria refletida e consciente das implicações que levanta, nós, artistas das artes performativas, não pudemos deixar de reiterar que: a arte, seja para adultos ou crianças, é autossuficiente. Existe por si só enquanto experiência transformadora e de impacto humanístico; não precisa de uma utilidade ulterior para se justificar ou validar.

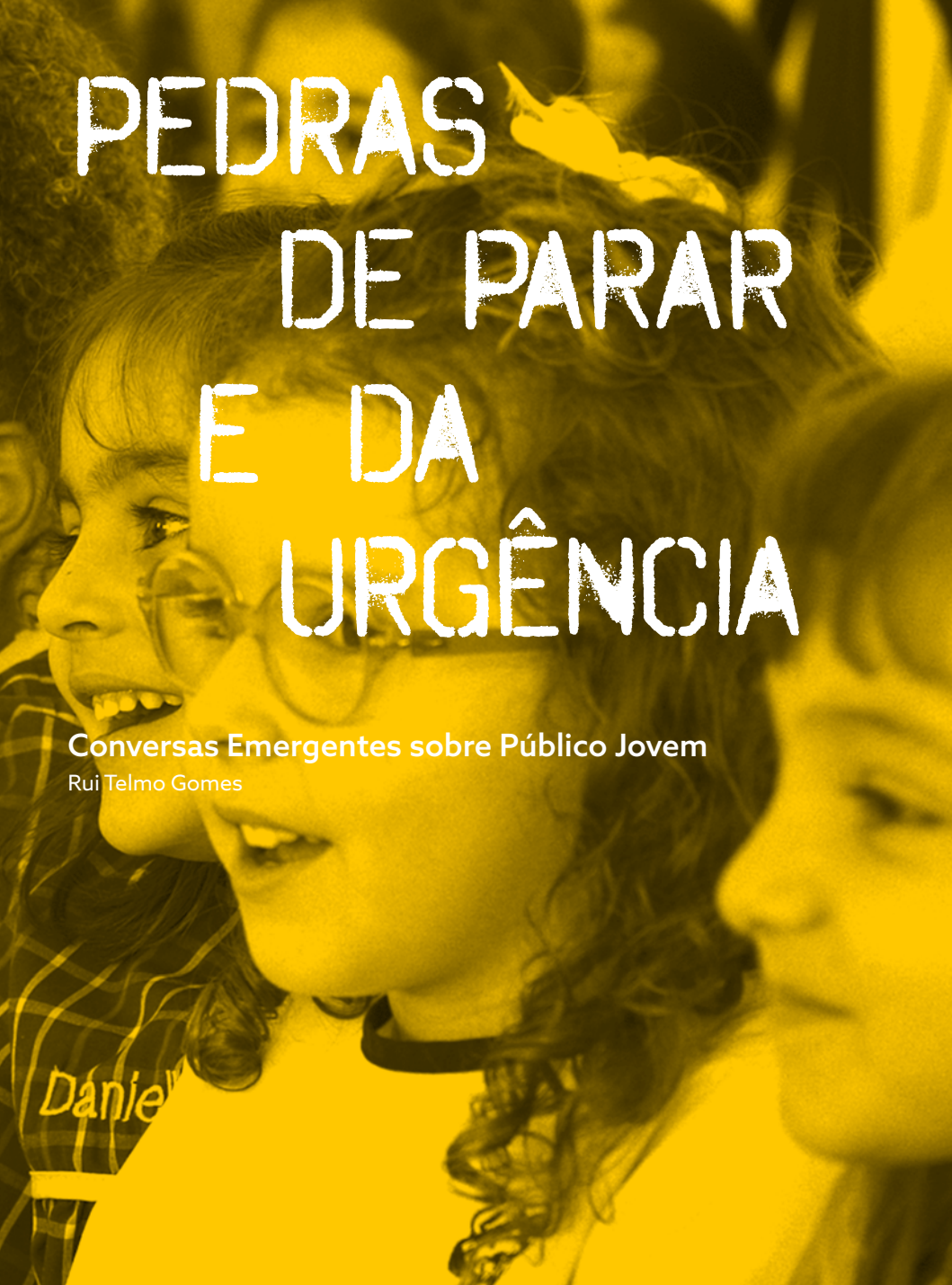
Uma criança ou um jovem é um ser pensante, completo, com gostos, pensamentos, ideias próprias. Não existe só enquanto educando necessitando de adquirir conhecimento, existe também enquanto ser pensante cuja singularidade merece — como a de qualquer adulto — o encontro com a singularidade artística.

Ao longo do processo, os participantes do mundo educativo partilharam as dificuldades que tal encontro implica: logísticas, temporais, laborais, curriculares, administrativas, financeiras... e, assim, iniciaram um diálogo importante. Estas *Conversas*, que nos viram chegar individualmente cheios de certezas, acabaram por reunir artistas, programadores e professores na procura de um caminho que permita o desenvolvimento de uma relação mais equilibrada entre estas duas divas que são a Arte e a Educação.





PEDRAS DE PARAR E DA URGÊNCIA

The background of the entire cover is a high-contrast, yellow-tinted photograph. It shows the profiles and faces of several young people, likely teenagers, looking towards the left. The image has a grainy, artistic quality. The text is overlaid on this image.

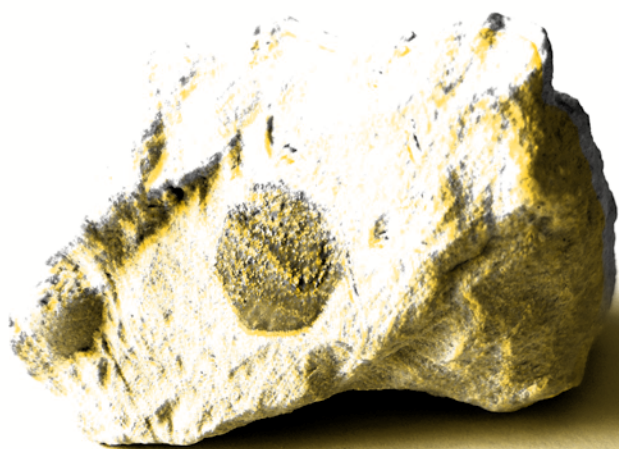
Conversas Emergentes sobre Público Jovem

Rui Telmo Gomes

Daniel

**No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra**

Carlos Drummond de Andrade, No meio do caminho (1930)



Introdução

As várias sessões das *Conversas Emergentes* começaram com o convite lançado aos participantes pela moderadora, Sara Franqueira, para que escolhessem três das pedras coloridas dispostas na mesa à entrada. A cor de cada pedra, perceber-se-ia ao longo da própria conversa, correspondia a uma diferente chave de entrada na roda de debate e a um diferente desafio — da urgência, da paragem, da análise, da provocação, da sugestão — e por aí havia de seguir o rumo das discussões. Estavam propostos à partida dois temas gerais: nas sessões da manhã, **Programação e criação para Público Jovem — o que se quer e o que se consegue**; nas sessões da tarde, **Artes performativas e educação: instrumentalização ou cumplicidade?**.

Uma vez feita a apresentação da proposta e metodologia de discussão, Caroline Bergeron, codiretora da Companhia Caótica, revisitava em jeito de abertura o *Diagnóstico* planeado e concretizado ao longo de 2023 (ver Pórtico). A iniciativa foi realizada em parceria com o Plano Nacional das Artes (PNA) e fez parte do plano de atividades plurianual da Companhia apoiado pela DGArtes.

Entre março e abril de 2023, foi realizado um primeiro périplo pelo país, designado como *Residências*, de que resultou um levantamento de profissionais e estruturas dedicadas à criação para Público Jovem. Em cada região do Continente — e mais tarde também na Região Autónoma dos Açores, num modelo mais breve — foram realizados encontros e entrevistas com interlocutores diversificados (artistas, programadores, mediadores, técnicos e responsáveis autárquicos). Posteriormente, entre maio e junho, o mapeamento realizado foi debatido em dois momentos: primeiro, num formato de seminário entre profissionais (criadores, programadores, autarcas, técnicos, professores) e, no dia seguinte, em formato mais alargado de assembleia juntando outros interessados — as propriamente ditas *Conversas Emergentes*, que tiveram lugar em Torres Vedras, Évora, Viseu, Loulé, Braga e, num modelo mais curto, Ponta Delgada.

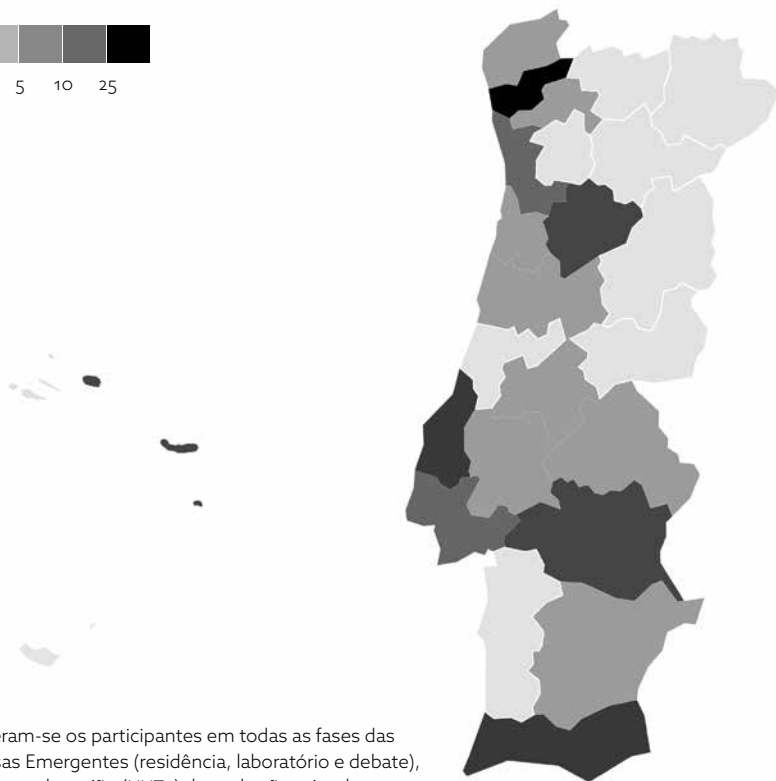
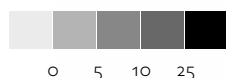
No final do processo, realizou-se em outubro de 2023, de novo em Loulé, um debate de balanço integrado na programação do Festival Amostra, também organizado pela Companhia Caótica.

As *Conversas Emergentes* foram, portanto, momentos privilegiados no esforço de levantamento e reflexão sobre a criação

para Público Jovem, envolvendo um conjunto alargado de profissionais do sector. Cada sessão contou com 20 a 30 participantes, perfazendo 141 pessoas no total. Note-se a este respeito que, para além da natural concentração de participantes oriundos das cidades onde decorreram as várias sessões, se observa uma razoável dispersão pelo país tendo em conta a dimensão deste sector específico (ver mapa 1). Destaque para a participação além das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto; mas também zonas de vazio, como no interior norte e centro, que indiciam uma especial fragilidade nessas sub-regiões.

Participantes nas *Conversas Emergentes*, por sub-região NUT3

[n=141]



Consideram-se os participantes em todas as fases das Conversas Emergentes (residência, laboratório e debate), segundo a sub-região (NUT3) de onde são oriundos.

O relato e análise que agora se apresentam procuram reconstituir esse trabalho de levantamento e reflexão em dois planos:

i) O **exercício de diagnóstico e questionamento levado a cabo por diversos profissionais sobre a sua atividade comum**, isto é, sobre uma área específica do sector cultural pelos seus próprios integrantes. Neste sentido, existe alguma semelhança com a orientação do roteiro de autodiagnóstico proposto recentemente pelo CISOC⁵ (no âmbito do PNA, dirigido a organizações e equipamentos culturais), não quanto aos objetivos e metodologias, porque o escopo institucional é manifestamente diferente, mas na intenção homóloga de valorizar a produção de conhecimento sobre a atividade cultural por parte de artistas e produtores como componente relevante da sua própria prática profissional.

ii) A intersecção entre questões próprias do sector da produção artística para Público Jovem e problemáticas centrais na recente **investigação sociológica sobre práticas e políticas culturais** — que é o meu terreno profissional. A partir da posição de observador participante que tomei nas *Conversas*, pude acompanhar a saliência de temas como: condições sociais da participação cultural e artística; acesso aos equipamentos culturais (incluindo referências, implícitas ou explícitas, ao abrangente debate sobre **democratização versus democracia cultural**); efeitos e limites da massificação e alargamento da escolaridade obrigatória sobre a prática cultural regular; a formação de públicos (de equipamentos) culturais; a definição de políticas públicas para a cultura a nível local — que, embora não estivesse especificamente identificada no programa de sessões, se constituiu porventura como um dos eixos mais relevantes das *Conversas*.

Não era objetivo produzir dados de investigação que pudessem responder a estes temas. Nesse sentido, as **Conversas** constituem a matéria única da análise (para além da informação complementar contida nos Anexos), tendo-se acrescentado apenas pontualmente algumas referências documentais ou bibliográficas. Os dois planos de reflexão elencados traduzem-se de algum modo nas duas linhas discursivas que compõem o texto — e que estão graficamente assinaladas:

i) Excertos diretos das intervenções no debate. As sessões foram integralmente gravadas e transcritas. As transcrições foram codificadas e, a partir daí, identificada a estrutura de temas e tópicos

mais relevantes das **Conversas** — a que está espelhada no índice. Procurou-se tanto quanto possível manter nos excertos selecionados o ritmo do discurso espontâneo, incluindo inflexões, sublinhados, hesitações e bordões de linguagem — no intuito de transmitir o momento e a toada a várias vozes da reflexão coletiva.

ii) Síntese analítica seguindo os mesmos tópicos e procurando sistematizar um esquema interpretativo que abarca tanto questões gerais do campo cultural como aspetos particulares da criação para Público Jovem, ou tanto questões antigas e recorrentes como tendências recentes e inovadoras. O propósito desta síntese não foi o de estabelecer um ponto de chegada, com um enunciado de conclusões fechadas, mas uma reconstituição das várias dimensões do debate — que os participantes reconheceram não ficar esgotado.

O livro está organizado em duas partes, correspondentes aos dois grandes temas debatidos — criação para Público Jovem e relação entre arte e educação. Junta-se uma secção de anexos com informação complementar relativa a: por um lado, documentos elaborados em anteriores iniciativas da Companhia Caótica ou em resultado do trabalho em torno das *Conversas* e, por outro lado, um esboço de análise sobre alguns dos aspetos mais referidos da implementação do PNA, bem como uma síntese das *Conversas* em Ponta Delgada (que, ao contrário das restantes regiões, não foi possível incluir no documentário *Arte Pedras Liberdade*).



Parte I

Sector da criação para Público Jovem





1. Criação de espetáculos para Público Jovem

De que falamos quando dizemos «Público Jovem»?

Na sequência de anteriores debates promovidos pela Companhia Caótica ao longo de uma década, as *Conversas Emergentes* tiveram como premissa afirmar uma área de trabalho específica no domínio das artes do espetáculo dedicada a crianças e jovens. Essa área de trabalho parece relativamente delimitada e naturalizada para programadores — como **segmento especializado de oferta**. Também para professores parece fácil de identificar — como espaço de **desejável articulação entre prática educativa e artística**. De igual modo, para técnicos e decisores autárquicos, apresenta-se como **terreno de confluência de políticas públicas sectoriais a nível local** (cultura, educação, juventude, ação social).

Em contrapartida, foram principalmente os próprios criadores a expressar a necessidade de reconhecimento da sua esfera profissional, o que acarreta dilemas de identidade e designação.

Por um lado, afirmou-se a atividade num sentido positivo, valorizando fatores como:

- a) expressão livre e inventividade da linguagem artística junto de novos públicos;
- b) direito que assiste a cada espectador (jovem, no caso) de usufruir de espetáculos centrados sobre os seus próprios interesses.

Por outro lado, também foram sugeridas definições pela negativa, em oposição a ideias preconcebidas e redutoras, como por exemplo:

- c) a criação para infância e juventude não se define (apenas) por critérios etários;
- d) é um trabalho artístico diferente do dirigido a outros públicos, mas não tem menos valor e não deve ser menorizado;
- e) não tem de ser pedagógico, não tem de ser paternalista, nem dedicado à disseminação de mensagens formativas.

Ou seja, observou-se ao longo das conversas uma oposição entre **valores intrínsecos e valores instrumentais na definição da criação para Público Jovem**, em que podem destacar-se três eixos principais.

Escalões de idade

Surgiram expressões de uso mais ou menos corrente como *teatro infantojuvenil*; *espetáculos para todos os públicos*; *espetáculos para todas as infâncias*, *espetáculos para famílias e crianças*. Trata-se de expressões semelhantes, que quase inevitavelmente remetem para o campo semântico de adolescência (no sentido etimológico de transição entre criança e adulto), mas que modulam diferentes intenções artísticas e põem a tónica em diferentes modos de relação com os públicos. Um aspeto central dentro da variação de designações é a comum recusa entre os participantes de utilizar escalões etários como critério delimitador, isto é, a recusa de acantonar a prática artística a segmentos de públicos fechados ou demasiado estreitos. Para os criadores, embora seja muito difícil escapar ao marcador simbólico da idade inscrito nas habituais designações, a referência etária não tem, ou não deve, determinar a proposta artística. Nesta perspetiva, a consequência do acantonamento etário é o muito previsível — mas evitável — afastamento de outros públicos (adultos), o chamado **público geral**. Alguns intervenientes lançaram mesmo a hipótese provocatória de não fazer a distinção entre Público Jovem e público geral.⁶

Até de um ponto de vista prático, segundo algumas descrições, os limites etários podem tornar-se uma dificuldade prática, ou até criar obstáculos na relação com os públicos, como, por exemplo, quando um grupo ou família integra crianças de diferentes idades não coincidentes com o escalão etário recomendado; ou quando os adultos responsáveis fazem questão de entrar e assistir a espetáculos, ainda que sejam desaconselhados às crianças que acompanham.⁷

Em suma, observou-se ao longo dos debates a intenção de manter referência a públicos específicos, mas evitando fronteiras estanques e procurando públicos mais alargados. A intenção de chegar a um público o mais abrangente possível foi o argu-

⁶ A legislação em vigor, designadamente o Decreto-Lei nº 23/2014, de 14 de fevereiro, com alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 90/2019, de 5 de julho determina que estão sujeitos a classificação etária os espetáculos de natureza artística e os divertimentos públicos.

⁷ A classificação de obras e conteúdos culturais é da competência da IGAC que integra a Comissão de Classificação. A classificação etária é norteada pelos princípios de proteção de menores e de defesa do consumidor, consistindo em aconselhar a idade a partir da qual se considera que o conteúdo do espetáculo ou do divertimento público não é suscetível de provocar dano prejudicial ao desenvolvimento psíquico ou de influir negativamente na formação dos menores em causa. Fonte: <https://www.igac.gov.pt/espetaculos/classificacao-etaria>

mento invocado pela Companhia Caótica para optar pela designação genérica **Público Jovem** que veio a ser usada.

Uma outra vertente discutida neste âmbito — sem chegar necessariamente a uma conclusão ou proposta — foi o enquadramento formal do sector em termos de políticas públicas, nomeadamente no sistema de apoio financeiro público às artes do espetáculo. A par dos critérios de majoração atribuídos a atividades orientadas para Público Jovem, ou para a formação de públicos, incluídos habitualmente em concursos de apoio financeiro a nível nacional, foi dada nota de formas de organização e financiamento em outros países, em que o Público Jovem (ou categorias equivalentes) corresponde a uma área autónoma de apoio público, com modalidades de financiamento próprias, separadas das restantes modalidades de apoio à criação.

Papel formativo da prática artística

O contraponto entre **fuição do objeto artístico no próprio momento do espetáculo e os efeitos a longo prazo da familiarização com a prática artística** foi outro dos temas centrais do debate sobre as orientações do trabalho de criação. Na primeira aceção, é valorizada a singularidade da própria experiência de assistir ou participar num espetáculo, a interação que se gera, a ativação de sentidos e emoções, que têm um carácter único em cada ocasião, mesmo quando (desejavelmente) a frequência de espetáculos é regular. Na segunda aceção, é valorizado o confronto — através da arte — com diferentes linguagens e formas de ver o mundo, o estímulo para um questionamento crítico da realidade habitual, ou o jogo lúdico com situações banais do quotidiano revisitadas de forma inusitada, ora cómica, ora fantástica, ora perplexa.

Professores, bem como responsáveis ou técnicos autárquicos com intervenção na área da educação, foram quem mais enfatizou a possível componente formativa da criação para Público Jovem. Em geral, os criadores reclamaram também para si esse mesmo potencial formativo da prática artística; mas com a ressalva decisiva de não se fazer substituir a fundamental experiência artística naquilo que tem de único pela imposição de objetivos formativos em obediência a um caderno de encargos onde as atividades criativas seriam apenas um recurso mais ou menos sofisticado de apoio pedagógico.

Bem-entendido, os dois termos não se apresentavam necessariamente como incompatíveis e as intervenções sobre este tópico procuraram, em geral, alguma forma de equilíbrio. Porém, ficaram vinculadas prioridades distintas, com consequências práticas em termos de programação e conteúdo dos espetáculos: a ênfase excessiva sobre a componente formativa pode conduzir à padronização dos formatos e com isso esvaziar a própria singularidade do espetáculo — ou seja, aquilo que o torna valioso. A preocupação com este risco de esvaziamento da singularidade artística em favor de desígnios formativos de longo prazo está subjacente a muitas das discussões sobre diferentes tópicos das *Conversas*, que podem sintetizar-se em algumas questões panorâmicas recorrentes:

COMO CONCRETIZAR A COMPONENTE FORMATIVA NA PRÁTICA ARTÍSTICA?

COMO CHEGAM OS CRIADORES PROFISSIONAIS AO PÚBLICO JOVEM?

COMO PODEM OS PÚBLICOS JOVENS ESCOLHER AQUILO EM QUE ESTÃO INTERESSADOS?

DEVEM OS PÚBLICOS JOVENS, NOS SEUS VÁRIOS PERFIS, PROGRAMAR O QUE LHE É DESTINADO?

QUE OUTROS INTERVENIENTES ESTÃO ENVOLVIDOS NESTA DINÂMICA?

QUAL O REAL EFEITO DA PRÁTICA ARTÍSTICA NO PLANO FORMATIVO?

Trabalho secundarizado

Um terceiro eixo entre os mais destacados sobre o sector da criação para Público Jovem tem um sentido mais pragmático, relativo às condições do exercício profissional. Observou-se uma perceção generalizada de menorização deste domínio de trabalho, tanto em termos simbólicos, como institucionais (ver capítulo seguinte). Como é evidente, a própria razão de ser das *Conversas Emergentes* parte da necessidade de desmontar essa ideia de menorização, identificando os obstáculos mais comuns, recolhidos na experiência individual de artistas e programadores, buscando em paralelo possibilidades alternativas de trabalho com outros profissionais e parceiros.

Excertos

ARTISTA Ao longo desses encontros, das conversas ao longo dos anos, um problema que tivemos sempre foi a designação desse sector da atividade cultural: como chamar? Sem fechar, não é? Então, nunca conseguimos chegar a acordo, porque também não se parece encontrar uma forma de as pessoas perceberem do que estamos a falar, sem limitar à idade do público. De facto, eu acho que também cria uma imagem um pouco falsa do que pode ser essa prática, do que pode ser essa criação para Público Jovem, vamos dizer. Bom, como podem ver, aqui está escrito **para a infância e juventude**, mas na semana passada pensámos *não, é melhor* Público Jovem, é uma designação mais inclusiva. De facto, eu acho que as formas de designar — e estamos neste momento da nossa história como civilização muito nessa questão, não é? —, a forma de chamar, nesse sentido, também vai para uma redução da atividade em si, do que pode ser essa atividade, a criação. Se pensarmos mais em termos de inclusão, ou seja, espetáculos para todos... **Os próprios criadores, às vezes, ficam com uma falsa ideia de que devem condicionar as suas criações para esse público.** Eu acho que, se pensarem num público mais alargado, fariam o trabalho de outra forma — acontece, não é? —, menos infantilizante, ou paternalista, ou redutor das suas criações. Então, podemos chamar Público Jovem que já abarca mais gente.

PROFESSORA

Sinto-me como professora sempre e às vezes colocava-lhes [aos alunos] o desafio, que era dizer alguma coisa que eu achava que eles não iam aceitar, só para ver até que ponto é que eles aceitavam, e eles aceitavam... e eu ficava surpreendida e depois perguntava-lhes:

— Mas vocês acham que isto faz sentido, o que eu disse?

— Bah...

— Então, mas não têm dúvidas? É que eu tenho dúvidas sempre! Vocês não têm dúvidas?...

Portanto, esta questão do questionamento é algo que me acompanha desde sempre, faz parte de mim. As artes performativas, de alguma forma, ajudam-me a questionar ainda mais e outras vezes a dar, de alguma forma, uma espécie de resposta às minhas questões, ou a sentir que estou num ambiente em que também há questionamento.

ARTISTA

Sou criador na área do teatro e do novo circo. O que eu acho um bocado em relação a isto, dos públicos do chamado **teatro infantojuvenil** é que, para mim, continua a ser um erro catalogar o teatro como infantojuvenil.

Ou seja, eu acho que há teatro e depois há teatro que é só recomendado a adultos. O problema muitas vezes, eu vejo aí, é que afastamos os adultos com este rótulo que se dá, que é infantojuvenil. *Ah, isto é só para crianças.*

Eu acho que enquanto não universalizarmos as linguagens, enquanto isto não for bom para todos, enquanto eu não for com os meus filhos ao teatro e disser *isto é bom para mim e é bom para eles também*, acho que estamos aqui sempre a separar águas, estamos a infantilizar uma coisa que se calhar não é para ser infantilizada e estamos a separar. E eu acho que a atitude agregadora seria muito mais interessante. O pai perceber que, quando vai ao teatro com os filhos, também se diverte, também

é bom, também aprende, também gosta... E isso vai fazer com que ele volte com a família mais tarde. O mesmo se passa com o contacto com as escolas e com tudo mais. É esta coisa agregadora: **há teatro e depois há um teatro específico e esse é que é só recomendado a adultos.**

ARTISTA A obrigatoriedade de ter de criar para crianças é um erro, para mim, porque se entra numa coisa por medida. *Ah, então, vamos fazer isto para estas idades, isto funciona assim.* E o que é que falta? Falta necessidade, falta o objetivo base da arte. A arte, para além de ser comunicante, tem de ser estimulante. Eu não faço arte... A minha arte é o meu trabalho, percebem?, não sei se conseguem entender o que quero dizer, não é a representação de mim. É, mas não é. Eu não faço isto para me projetar naquilo que faço, isto é o que eu sei fazer. A maneira que eu tenho de pensar é criativamente e eu tento contar histórias ou tento estimular. Quando eu trabalhava numa perspetiva mais ampla, sem pensar tanto nas crianças, havia sempre qualquer coisa muito, muito pessoal, muito social no contexto do que está a acontecer, que me movia a criar alguma coisa.

Neste caso, com o projeto que estamos agora a fazer, teve a ver com esta ideia, olhando à minha volta e percebendo o que é que está a acontecer: de facto, nós não temos projetos de qualidade para as crianças, com regularidade. Aqui, no nosso espaço, pelo menos aqui na cidade, há muita programação, mas o que acontece e o que eu sinto muitas vezes é quando eu vou, eu fico sempre hesitante entre mãe e enquanto artista. Pronto, obviamente, depois eu tenho aqui um olhar um bocadinho viciado sobre as coisas. Aquilo que eu penso que seria muito interessante, e que é uma urgência grande minha, é que se comece a trabalhar na arte, no sentido vasto, na arte, nas artes performativas — eu não sou das artes visuais, das artes plásticas —, **ao nível das artes performativas, eu penso que é necessário encará-las com a mesma seriedade com que se encara um teatro nacional, ou o cinema nacional, ou a música erudita, porque é a mesma coisa... Quer dizer, eu não vou ser menos profissional, nem menos exigente, por estar a fazer um projeto para crianças.** Ou por fazer um projeto para os mais jovens.

O meu último projeto agora funciona muito bem e eu sei, eu defendo com unhas e dentes este projeto, se vocês forem com os vossos filhos, vão-se divertir tanto como os vossos filhos, porque esse é o meu objetivo: eu fazer uma coisa que seja transversal, que não fique enfaixada ali num ponto específico. Pronto, isto é a minha urgência enquanto criadora.

ARTISTA Não vou dizer um número, porque pode ser completamente errado, mas a maioria dos espetáculos que é possível implementar para a infância... São sempre menos pessoas, para ter um orçamento mais pequeno, são sempre mais baratos, são sempre de menores montagens, quer de cenografia quer de luz, é preciso menos ensaios... Ou seja, estou a passar uma preocupação, não é?, que de vez em quando ecoa e que, de alguma maneira, em alguns locais, coloca a criação para a infância e juventude numa espécie de uma segunda linha de trabalho.

2. Trabalho e profissão

Recursos humanos Esgotamento das equipas

Um dos aspetos mais focados por artistas e produtores culturais sobre as suas condições laborais foi a sobrecarga de trabalho num contexto de aumento da atividade no sector após os constrangimentos impostos pelo período pandémico. Tal sobrecarga é referida em especial na dificuldade de compatibilizar solicitações que implicam uma disparidade de competências específicas: por um lado, o incerto balanço entre tarefas de gestão (administração corrente, vendas e difusão de espetáculos, angariação de financiamentos) e trabalho criativo (novas criações, ensaios, apresentações); por outro, a necessidade de assegurar resposta aos compromissos formais de organizações e projetos contratados e a precaridade de vínculos laborais individuais. Diferentes participantes assinalaram que a difícil conciliação entre gestão e criação é de tal forma absorvente para a (em geral) pequena dimensão das estruturas artísticas, que outras áreas de atuação relevantes — por exemplo, a comunicação, seja com públicos, seja com potenciais parceiros — acabam por ficar secundarizadas. No limite, resulta daqui que algumas áreas de trabalho (ou projetos) sejam liminarmente descuradas. Estas dificuldades não são específicas no sector da criação para Público Jovem, como foi sendo sublinhado, antes são estruturais (Neves *et al.*, 2017), mas têm um impacto mais forte pela dimensão reduzida do próprio sector.

Definição e organização de funções

Uma questão conexa é a tensão permanente entre especialização e acumulação de tarefas no funcionamento interno das estruturas artísticas. À medida que se observa um crescimento do domínio das artes

performativas⁸ — em volume de trabalho, aumento do número de agentes e interlocutores envolvidos, diferentes circuitos de programação —, assiste-se igualmente à multiplicação de solicitações e a modos de trabalho de maior complexidade e exigência em termos profissionais e organizacionais. No âmbito específico do sector da criação para Público Jovem, acrescem funções relativas à componente pedagógica, ao relacionamento institucional com a escola, ao contacto pessoal com professores que são interlocutores diretos, bem como com os serviços técnicos das autarquias. Ao longo das *Conversas* este feixe de relações de trabalho foi descrito bastas vezes como insuficientemente profissionalizado (ou até amadorístico) e em simultâneo muito exigente em termos da conciliação de prazos, calendários, condições técnicas, etc. Note-se a este respeito que o domínio das artes performativas — como em geral outras esferas da atividade cultural — é marcado por um nível de qualificação profissional bastante elevado, em termos de formação académica superior especializada. Prevaleceu entre os participantes a opinião de que a qualificação profissional tem vindo a aumentar e é um fator de crescimento das artes performativas como um todo. Porém, essa tendência parece não ser acompanhada pela regulação ou consolidação de modos de trabalho planeado e previsível — antes pelo contrário, segundo as opiniões expressas⁹.

Falta de tempo

Metáfora frequente referente aos limites de trabalho das equipas artísticas, de produção e de programação: não se trata apenas da falta de meios financeiros (obviamente relevantes, até para a possível contratação de recursos humanos e reforço de equipas), mas de uma conjugação de fatores (aumento da atividade no período pós-pandémico, multiplicação do número de profissionais e projetos artísticos, redes de programação e circulação) que tem acarretado regimes de trabalho de maior intensidade — mas não necessariamente estáveis do ponto de vista laboral e da planificação a prazo. Em suma, uma aceleração dos ritmos de trabalho, que se traduz em instabilidade e imprevisibilidade de projetos futuros num contexto de crescimento da atividade geral.

⁸ <<https://opac.cies.iscte-iul.pt/teatro-em-portugal>>

⁹ Embora fora do âmbito do presente texto, é de referir que as *Conversas* decorreram numa fase de implementação do Estatuto dos Profissionais da Área da Cultura (DL n.º 105/2021, de 29 de novembro), que foi referido amiúde num balanço crítico quanto à adequação entre objetivos visados, condições de aplicação prática e constrangimentos administrativos impostos.

PROGRAMADORA É tudo uma confusão, não há... ninguém sabe nada. Porquê? Porque ninguém se especializa, porque todos fazemos tudo. Mas alguma coisa vai correr mal. Temos de nos especializar, temos de nos formar, temos de profissionalizar a área. E ter pessoas competentes nas suas áreas... e reivindicativas. É forçar, se não há outra forma, não é?, se não há compreensão, é forçar a coisa a avançar.

ARTISTA Não era só por nós gostarmos muito de trabalhar, é porque vínhamos de uma altura em que não tivemos financiamento. Então, a ordem natural das coisas foi que um grupo de pessoas acumulou uma data de funções e, nomeadamente por causa do projeto pedagógico, nós não conseguimos fazer muita digressão porque, por exemplo, hoje não sei se vou conseguir estar aqui até ao fim, porque tenho uma aula para dar às 6:30... Então, **é muito difícil considerar todas as funções que acabamos por ter, porque somos atores, pedagogos, fazemos direção, fazemos programação, fazemos produção. A equipa é escassa para o volume de atividade** e quando falo de nós, nós temos cerca de 10 pessoas, nós somos a exceção. Portanto, por isso eu dizia da precariedade. Basta olhar, e dizer, *bem, não me posso queixar porque* — quer dizer posso, mas com a noção de que somos uma situação de exceção. Isto está ligado com uma questão ideológica. Porque é uma coisa assim: *ai, vocês trabalham muito..* Pois, mas se eu não trabalhar muito, eu não consigo arranjar dinheiro para pagar os vencimentos dos outros. Só que eu acho que aí há que fazer escolhas assim corajosas, devagarinho, de diminuição [do volume de trabalho]... Diminuição, mas diminuição para tirar partido da qualidade.

ARTISTA Nós estamos a tentar que cada atividade que programamos ao longo do ano esteja defendida por um conjunto de recursos maiores que lhe são alocados. Nomeadamente do ponto de vista orçamental, que cada atividade seja corretamente orçamentada — alguém disse *de forma honesta* —, o pagamento dos recursos humanos, e passa por aí — *de forma honesta*. **Quanto tempo é que estas pessoas precisam para criar, de forma honesta; quantas pessoas da minha equipa é que eu preciso para alavancar esta edição do festival, de forma honesta?** Não é que nós sejamos desonestas, mas nós queremos fazer muitas coisas e eu acho que estou a perceber que temos de estabelecer prioridades. Eu sempre fui uma grande idiota e muito impulsiva e sempre quis fazer montes de coisas. Isto esgota-nos, isto esgota-nos e depois há outra camada; isto esgota também as nossas equipas, nós damos cabo de equipas e isso não é justo.

Processo de trabalho

Os tópicos relativos à tendência de crescimento de regimes de trabalho de *alta rotação* e à difícil gestão dos tempos de trabalho das equipas colocam-se em muitas outras atividades, não apenas no domínio das artes performativas, mas foram abordados pelos seus protagonistas com uma especificidade própria, decorrente da sobreposição e encurtamento de fases de trabalho dos processos de produção, circulação e apresentação pública de espetáculos (Rodrigues, 2022). Pelos relatos transmitidos, é usual uma estrutura de produção neste sector, mesmo de pequena dimensão, estar envolvida em simultâneo na produção de novas criações, itinerância de espetáculos (desejavelmente) dispersa pelo país, os quais por seu turno terão (provavelmente) um número reduzido de apresentações em cada local. A própria conciliação de múltiplas frentes – tanto mais que envolvem interlocutores muito diversos – é um fator preponderante na alocação de recursos humanos e no funcionamento das equipas.

Para além das dificuldades de gestão do tempo de trabalho quotidiano, dois outros tópicos foram destacados com frequência a respeito de constrangimentos do processo de trabalho:

A importância de dispor de **tempo para planeamento a prazo** – isto é, em especial para estruturas mais pequenas, a necessidade de romper com a obrigação de reagir imediata e consecutivamente a propostas de programação ou coprodução; e, ao invés, inscrever na atividade habitual tarefas como planificação e definição de estratégias a longo prazo, que por seu lado dependem de fontes de financiamento previsíveis e estáveis.

A urgência de fazer ver aos principais interlocutores que o trabalho de criação orientado para o Público Jovem (tal como para o público geral) tem métodos e tempos próprios, que implicam fases de conceção, de pesquisa, experimentação, ensaio, etc.

— que exigem no seu conjunto períodos de **dedicação exclusiva** de criadores e intérpretes, incompatíveis com respostas instantâneas a solicitações *ad hoc*, e incompatíveis também com o mero preenchimento de blocos horários em atividades para-escolares de ocupação do tempo ou Atividades de Enriquecimento Curricular.

Entre outros fatores relevantes, uma das consequências mais sentidas da compressão das modalidades de trabalho presentes no sector é a tendência para a homogeneização das propostas artísticas, a perda de singularidade autoral e o **apagamento do risco criativo** — que, muito pelo contrário, é para os artistas um elemento central da forma de trabalhar e da identidade profissional.

Neste contexto, alguns dos artistas participantes nas *Conversas* partilharam a opção por autolimitar o seu âmbito de trabalho — o que evidentemente depende de serem asseguradas condições de viabilidade económica. Estas opções podem traduzir-se no investimento num menor número de projetos/produções ou numa escala territorial delimitada (local ou regional).



Excertos

ARTISTA A minha proposta é uma proposta de eu própria trabalhar, conseguir os meios, o máximo de meios que consigo para trabalhar como deve ser. **E mesmo que seja só num conjunto pequeníssimo de escolas, eu faço ali,** ou seja, com uma população determinada eu faço ali.

ARTISTA Havia muito esta ideia de que os artistas diziam aos programadores *não conseguimos, temos que montar um espetáculo em dois tempos, temos que o fazer, só temos duas apresentações, a seguir estamos a correr para outro lado* e os programadores diziam *mas se eu não fizer isso, eu não consigo atender todas essas pessoas*. Ou seja, se eu vou dizer *ok, então tens 4 dias*, dos 20 espetáculos que eu programo, eu só vou programar 10. E portanto, havia aqui esta gestão, não é?, de tentar ao máximo multiplicar, expor-nenciar as equipas, as pessoas, para haver uma maior abertura e uma maior capacidade de acolhimento, de alguma maneira. E os artistas também, por outro lado, a verbalizar que não conseguem.

ARTISTA Esta coisa de levar um artista para a escola, para fazer projetos artísticos com os miúdos e não sei quê, para se criarem objetos artísticos com eles e ter um espaço de criação dentro da escola... Não sei, estão aqui se calhar várias pessoas, mas tu és criadora, tu sabes: um artista quando cria um espetáculo começa por uma vontade, por uma inquietação, começa seja pelo que for, e depois parte para aquilo que se chama o processo criativo. E esse processo criativo, para ser legítimo, é intenso. Ou seja, parte de um processo de pesquisa, pesquisa de temas, e depois parte para a exploração, parte para possíveis ideias de conceção, e depois começa-se a conceber... E isto geralmente tem os seus tempos, não é? **Um processo criativo tem os seus tempos** e se existe a profissão de artista é porque é uma profissão e é um

Isto do risco — e eu sou uma pessoa de risco, não é? —, mas temos de medir os riscos. Quer dizer, tenho quatro filhos para alimentar, renda de casa, o carro que está sempre a avariar e a própria profissão exige que eu tenha meios para a pôr de pé. É muito bonito, nós todos temos muitas ideias e sabemos muito bem que caminhos podíamos escolher e ter — como há pouco se falava — o risco de abrir brechas naquilo que é apresentado, das modas... Mas quer dizer, se não houver dinheiro, isso não é possível. Eu posso fazer isso pontualmente, como fiz, e volta e meia faço. Agora, como artista, isso não pode ser o normal — e neste momento, é isso que se pede. Neste momento, o Estado pede que: ou isso não acontece, reduz-se o risco, reduz-se a oferta, porque é só o que está na moda que é pontuado, porque de repente eu tenho uma ideia e tenho de estar ali a ler aqueles 500 objetivos e a transformar a minha ideia que, no fim, já não vai ser nada da ideia que eu tinha, já é uma coisa completamente... só a servir a função daqueles objetivos... E não me parece que haja um equilíbrio. E tu, ou te vergas a isso e então fazes o teu trabalho, fazes bem feito, não estou a dizer que não, é importante; mas não há um equilíbrio, para mim, a minha palavra é equilíbrio. Não há equilíbrio neste momento, ou tu arriscas tudo e não vais conseguir, ou há um milagre pontual, ou tu estás sempre a pagar para trabalhar? Quer dizer, qual é o médico que paga para trabalhar? Qual é o professor que paga para trabalhar?

trabalho. E estes tempos, no mínimo, para pôr uma coisa de pé, são precisos no mínimo três meses, e estou a ser muito simpático... Mas assim uma coisa acelerada, vamos lá todos agora criar um espetáculo... três meses! E são três meses! Não são três meses a uma hora por dia, são três meses de manhã à noite. E vamos para a cama, ainda vamos a sonhar com aquilo e no outro dia há mais... E assim trabalham as equipas profissionais na criação de espetáculos.

Reconhecimento profissional

As condições de trabalho dos artistas nesta área têm influência direta no seu reconhecimento profissional. Muitos participantes relatam não estarem garantidos os recursos mínimos de trabalho digno. Mesmo quando há procura por projetos artísticos para Público Jovem, as contrapartidas oferecidas (em honorários, mas não só) dificultam ou inviabilizam a sua concretização. O debate neste aspeto chama a atenção para uma *crise de legitimidade da criação artística para Público Jovem enquanto área de trabalho profissional*.

Por um lado, os artistas presentes manifestaram um entendimento generalizado de que o seu trabalho é muito valorizado discursivamente, tanto a nível pessoal como institucional, em especial ligado a tópicos como: a dimensão formativa da prática artística; a formação de públicos culturais; familiarização com as artes na infância e adolescência. Uma forma de valorização muito evidente é a omnipresente articulação desejada entre práticas educativa e artística, que é ao mesmo tempo objeto de múltiplos questionamentos, divergências e impasses (ver Parte II). Ou seja, o valor de projetos artísticos para Público Jovem parece ser reconhecido pelos principais interlocutores institucionais dos artistas — organizações culturais, escolas, serviços autárquicos, decisores políticos, etc.

Por outro lado, na perspetiva dos artistas essa valorização simbólica nem sempre se materializa em termos práticos na existência de recursos profissionais imprescindíveis, entre os quais foram destacados:

Remuneração

Foram citados exemplos do menor valor dos *cachets* no domínio dos espetáculos para Público Jovem quando comparados aos espetáculos para público geral; ou mesmo modalidades de remuneração (em termos de valor/hora ou valor/projeto) que não são sustentáveis profissionalmente e se aproximam do perfil *pro bono* ou amador.

Suporte material e técnico

Foi também referido que as condições de acolhimento, utilização de equipamentos técnicos e espaços remete o trabalho dirigido a Público Jovem para os recursos sobranes de outras produções e, portanto, para um lugar secundarizado.

A escola como mercado de trabalho

Grande parte dos artistas reconhece ter tido na escola, em algum momento do seu percurso individual, um espaço privilegiado para exercer a sua vocação e obter rendimento – embora este rendimento esteja usualmente associado a prestações de trabalho pontual, por vezes inconciliáveis com outras atividades e projetos, ou com valores de remuneração/hora que inviabilizam a continuidade a prazo. Além disso, o trabalho dos artistas na escola corresponde muitas vezes, segundo os próprios, a subalternização das competências propriamente artísticas em favor de objetivos institucionais ou pedagógicos – isto é, esvaziado o que poderia ser a maior valia específica (artística) da sua intervenção.

Em todo o caso, a figura do *artista na escola* faz parte de um debate recente com grande relevância, em que a possibilidade de introduzir novas práticas (artísticas) em contexto escolar se defronta com a dificuldade de enquadramento orgânico e funcional (do artista). Este tópico é desenvolvido adiante (Parte II), mas pode ser aqui enunciado em diferentes questões na perspetiva do desempenho profissional dos artistas:

a) **Em que posição podem os artistas entrar na escola?** Como professores contratados? Como monitores de Atividades de Enriquecimento Curricular? Com um outro estatuto específico?

b) **E que funções podem desempenhar?** Ensinar disciplinas artísticas? Coadjuvar o ensino de outras disciplinas curriculares? Desenvolver projetos artísticos próprios?

Em suma, para além de um conjunto de constrangimentos profissionais comuns a outros domínios culturais (entre os quais avultam a precariedade do trabalho e insuficiente regulação da atividade), os artistas que trabalham com Público Jovem salientam a falta de reconhecimento efetivo da sua atividade, patente não apenas no menor prestígio conferido a esta esfera de criação, como também no menor nível do rendimento e insuficiência das condições técnicas e institucionais de enquadramento laboral. As ocasionais referências a formas de trabalho *pro bono* – seja *por amor à camisola*, seja no intuito de *lançar a semente* junto de novos públicos – são bem reveladoras da dificuldade de atribuir valor ou fazer reconhecer o valor do trabalho artístico profissional.

Excertos

ARTISTA Falei com artistas que, por exemplo, um grupo de jovens no Norte, que são três, e cada apresentação é paga a 150 euros. Isso é o *cachê* da apresentação. E estão assim, todos contentes de ter trabalho e... e eu derreti-me... **Claro, como é que se consegue fazer trabalho de qualidade dessa forma?** *Qualidade...* não vamos entrar por aí, mas um trabalho digno, que respeita o espectador e onde o artista se respeita a si próprio.

ARTISTA Acho também que existe uma espécie de preconceito com a criação para a infância e isso dá para ver, por exemplo, logo pelos valores dos cachês dos espetáculos. Não se paga a mesma coisa pela venda de um espetáculo para a infância do que se paga por outro. E, então acho que isso, digo isso porque acho que é um dado muito concreto que nos permite...
- [À parte] Falas de coproduções?
- Sim, sim, é como se fosse uma **coisa menor**.

ARTISTAS
E
PROFESSORES

- Do ponto de vista de continuidade [dos projetos artísticos], a escola não pode pedir aos artistas que trabalhem [*pro bono*] com ela...
- A escola não pediu nada.
- Eu percebo, nesse caso em particular. Estou a extrapolar, digamos assim, essa relação [de trabalho *pro bono*]
- [O Artista] gostou da experiência e quer é voltar.
- Eu sei. Esse artista em particular. Eu também, se quiser ir trabalhar numa cozinha, só para ver o *chef* a cozinhar, também posso ter essa oportunidade em termos de crescimento pessoal. O que eu estou a dizer é, como sistema, a escola precisar desse lugar do artista e a querer abrir para esses lugares, não pode pedir sistematicamente que [o artista] o faça simplesmente só a troco da sua vontade. Não é justo, como não é justo os professores dizerem...
- Mas nós não pedimos nada.
- Não, não, eu não estou a falar em vocês, especificamente. Estou a falar da escola como mecanismo de educação.
- A escola não pediu nada.
- A chave está: se a escola quisesse replicar isso no próximo ano, estava disposta a pagar ou não? É que o artista em si...
- Acho que até como conceito?...
- Acho que intrinsecamente, como artista, tenho de viver, não é? Não se pode assumir isso... Se o artista *pro bono* tem essa vontade, a decisão é dele, mas não se pode partir do pressuposto de quem contrata...
- Nenhum contrato, não há nenhum contrato, nem protocolo. Foi uma experiência.

ARTISTA Mas o financiamento de criação não é financiamento de apresentação, não é. Não é. Nós passamos dois meses a trabalhar para fazer uma criação, 2 ou 3 meses, há gente que passa mais, tem de se pagar aos intérpretes, têm de se pagar a produção, tem de se pagar os materiais, tem de se pagar a existência de um espaço. Portanto, não é gratuito, tem de se pagar uma criação, mas depois para apresentação, aquelas pessoas estão a trabalhar dois dias ou um dia para apresentar aquilo. **Não é gratuito.** Eu não posso ter um ator meu que venha trabalhar por 10 euros ao dia, quer dizer, não, não é viável.

(...) E eu sinto que há um *gap* muito grande — que se calhar é isso que tu falavas — entre aquilo que é o estritamente, o politicamente correto, o necessário, a quota, e aquilo que é o trabalho que muitas vezes é invisível e que está a tentar ser feito e que nós estamos aqui aos gritos surdos. Precisamos de condições, precisamos de condições e nós não estamos a falar de cachês, não é um cachê. Nós estamos a falar de condições de espaços, de acolhimento, de nos ajudarem a ir à escola, de nos ajudarem a ter uma sala numa escola para poder apresentar. E não é uma sala *black box*. É uma sala, se calhar, em que — no dia em que nós vamos — pode haver da parte dos serviços municipais uma ajuda com dois projetores, com um pano preto. Estamos a falar de coisas que é trabalho de proximidade, é trabalho de coordenação — e que muitas vezes fica reduzido à programação e importação de projetos. E o que acontece do nosso lado, que estamos aqui? Nós queremos dar visibilidade ao que estamos a fazer, mas não é para termos mais números de datas, percebem? Tem a ver com — como é que nós conseguimos fazer que o nosso trabalho seja válido e perceber, sobretudo, se aquilo que nós estamos a fazer funciona ou não.

ARTISTA A escola ou a educação é uma forma de sobrevivência financeira dos artistas. Encontramos bastantes artistas que o fazem com todo o seu coração, toda a sua honestidade, tudo o que têm. Fazem criação com a comunidade, fazem oficinas, fazem espetáculos na escola, espetáculos todos bem embrulhados no currículo. Mas continuam a não ter espaço — especificamente os artistas que querem incluir aquele público-alvo, genuinamente e com inquietações deles [alunos, público jovem], com temas escolhidos por eles — continuam a não ter grandes hipóteses de o fazer.

ARTISTA Nesses casos, claro que são casos pontuais, mas acho que temos que repensar, como seres humanos mais do que como artistas, se não faz sentido plantar essa semente, um chamado **pro bono**, e eventualmente ela ser ajudada a crescer noutro lado, por outras entidades que têm o poder de me financiar. Mas, claro, não se pode fazer isto com tudo, mas acho que não podemos ter o mesmo pensamento para todos os projetos.

3. Agendas cruzadas

Um dos tópicos mais salientes identificado no levantamento efetuado pela Companhia Caótica¹⁰ e desenvolvido ao longo dos debates foi o **constrangimento sistêmico** imposto por múltiplos formatos de **encomenda institucional** de espetáculos para Público Jovem, que tendo origens diferentes (equipamentos culturais, autarquias e seus serviços, escolas ou outras organizações locais) têm em comum a **imposição de agendas temáticas** que se sobrepõem aos objetos artísticos idealizados pelos próprios criadores. Os temas e contextos de apresentação são variados: celebração de efemérides locais ou festividades (por exemplo, Natal ou festas concelhias); promoção de comportamentos desejáveis (por exemplo, promoção da alimentação saudável ou da prática ambiental sustentável) ou prevenção de comportamentos indesejáveis (por exemplo, prevenção de diferentes formas de discriminação ou do *bullying* na adolescência); eventos específicos destinados à infância ou adolescência (por exemplo, Dia da Criança).

Na perspetiva dos intervenientes, prevalece nesses diferentes contextos institucionais a noção de que um espetáculo destinado ao público infantil e juvenil, por se tratar de uma audiência em idade escolar, corresponde de algum modo a uma atividade *para-educativa*; nesse sentido, deve obedecer a uma componente formativa e constitui uma oportunidade de divulgação de temas cívicos ou pedagógicos — *a prática artística é como que naturalizada enquanto veículo de comunicação e assimilada a uma atividade extracurricular*, quando, ao invés, deveria ser entendida como *atividade transcurricular*.

Pelo contrário, artistas — e também programadores — encaram tal assimilação entre práticas artística e formativa como uma forma de instrumentalização do trabalho de criação e um esvaziamento da expressão singular que cada espetáculo pode ter. Se a experiência artística for subordinada a tais ações formativas, o desafio e novidade que poderia transportar não chega a acontecer.

Artistas e programadores encontram-se perante um dilema evidente: por um lado, as procuras institucionais — com caderno de encargos temático — são um mercado de trabalho e fonte de rendimento relevante (ou até irrecusável) para muitos profissionais; por

¹⁰ Ver texto das mediadoras Caroline Bergeron e Sara Franqueira, *Conversas Emergentes* — um diagnóstico.

outro, a generalização dos formatos de encomenda com objetivos pré-definidos é um fator de óbvia desvalorização do trabalho de criação, fazendo-o equivaler a atividades de animação secundarizadas face à divulgação de temas variados.

As posições assumidas no debate não foram apenas o eco de reivindicações mais ou menos habituais na negociação entre instituições e artistas, mas principalmente a crítica ao excessivo predomínio de encomendas fechadas (isto é, condicionadas a temas específicos) e ausência de alternativas de apresentação de espetáculos autorais — para além de circuitos de programação especializada para Público Jovem, raros ou intermitentes em muitos locais do país. A necessidade de afirmar o lugar da criação na interlocução com potenciais interlocutores — ou seja, **fazer reconhecer o trabalho artístico** — é uma das apostas fundamentais da própria organização das *Conversas*. Trata-se, pois, de levar à discussão uma **agenda na perspectiva de profissionais da cultura**.¹¹

Encomendas Embora seja difícil mapear detalhadamente através de indicadores estatísticos o mercado dos espetáculos para Público Jovem, a noção partilhada ao longo dos debates é a de que as encomendas institucionais vêm adquirindo um peso crescente num mercado débil, que se traduz no atual desequilíbrio, quer do ponto de vista de (menos) oportunidades de trabalho autoral, quer do ponto de vista da (menor) diversidade da oferta de espetáculos.

Podem ser destacados, entre outros, três eixos principais apontados por artistas relativamente à procura institucional do seu trabalho.

Instrumentalização das encomendas

A secundarização do trabalho artístico face à promoção de mensagens formativas dirigidas a crianças e adolescentes foi o efeito negativo mais referido. Em resposta, o debate foi marcado pela urgência de formular uma proposta alternativa na perspectiva de artistas e programadores. Foi destacado o papel de entidades públicas, em especial o dos municípios — seja por intervenção direta dos serviços, seja em parcerias com teatros e escolas —, cujo maior

¹¹ Ver *Carta-Manifesto*, que resultou da sessão final das *Conversas Emergentes* (em anexo).

protagonismo recente foi associado tanto a um potencial alargamento da circulação de espetáculos, como, pelo contrário, a orientações mais dirigistas. Os exemplos citados dão conta da grande variedade de situações locais muito diferentes entre si dispersas pelo país — e este é mesmo um traço fundamental do retrato resultantes das conversas, as respostas locais são enormemente variáveis e descontínuas no território, desde contextos de quase ausência de soluções até processos de definição de novas centralidades neste domínio da produção cultural.

Programação estandardizada

Uma consequência das encomendas pré-formatadas por orientações temáticas e pedagógicas é a padronização da oferta artística em torno das questões com maior notoriedade num dado momento, isto é, dos temas *na moda*. Entre estes, os mais referidos remetem, de uma forma ou outra, para os efeitos sociais da arte e seus potenciais benefícios — e para uma esfera de debate político muito saliente nas últimas décadas a nível internacional sobre o valor intrínseco e instrumental da arte, com implicações relevantes na definição de políticas culturais. A própria amplitude do tema tornou difícil a elaboração de conclusões ou a proposta de medidas alternativas concretas. Não obstante, é importante notar que o efeito de estrangimento de agendas temáticas é sentido por diferentes posições no campo, tanto por quem lança encomendas, como por quem lhes responde e executa — embora sejam diferentes as respetivas implicações, por exemplo, para artistas e programadores, em termos de modos de trabalho, calendários, objetivos, etc. É também partilhada a perceção de que a busca de impactos positivos a nível social — cuja importância é em geral reconhecida, embora seja variável a avaliação do respetivo sucesso — tem sido acompanhada de alguma homogeneização da oferta de programação, nomeadamente pela atenção concentrada em alguns temas na moda.¹²

Precaridade

As encomendas constituem usualmente formas de trabalho episódicas e, em consequência, a sua generalização é um fator de acentuação da precaridade laboral existente no sector, na medida em que limita as **oportunidades de trabalho** regular ou previsível.

¹² Está fora do âmbito do presente texto uma análise quantitativa da programação; trata-se aqui das reflexões dos participantes a partir da sua experiência.

Um segundo fator acrescido de fragilidade associado ao tipo de encomendas referido é o limite imposto por agendas temáticas ao **conteúdo expressivo** do trabalho de criação artística. Na medida em que as oportunidades são relativamente poucas, os artistas assinalam prescindir frequentemente da sua autonomia criativa, sob pena de perda de rendimento num sector em que este é bastante volátil. Na prática existe um efeito circular entre os dois fatores: ao corresponderem a encomendas de formato fechado, os artistas estão a contribuir para a maior visibilidade de agendas temáticas, a que atribuem um condicionamento das suas próprias escolhas.



Excertos

ARTISTA A questão das encomendas também decorre de outro fator, que é a extrema precariedade do nosso sector. Então, não é possível falarmos das encomendas sem dizermos assim... Elas existem porque às vezes há pessoas que trabalham com outro tipo de *timing*...

- [À parte] Não podem não as aceitar.

- Não podem não aceitar. Então, por exemplo, se eu programo um teatro, eu sei, à partida, com um avanço de 4 anos mais ou menos, eu já sei que... posso não saber concretamente, mas devo ter uma ideia das pessoas com quem irei trabalhar. Nós recebemos propostas para 2 meses depois. *Olha, já temos a programação fechada.* Os próprios tempos de produção de quem tenta vender espetáculos às vezes são diferentes.

ARTISTA O que eu gostaria que parasse é as propostas dos artistas para estes públicos serem avaliadas como prolongamentos pedagógicos... que podem ser de todos os tipos, seja ligado ao currículo, ou uma eventual preocupação do momento, ou o programador... Os programadores também têm agendas, que não estão ligadas a dias comemorativos ou a outra coisa qualquer, têm as suas próprias agendas. Entre essas agendas todas, qual é o espaço que sobra para os artistas? E onde é que pomos o direito da infância de fruir propostas artísticas? Propostas que não estejam comandadas por agendas, politicamente corretas ou não, pelo currículo, pela União Europeia com as suas coisas... E o que sobra? Porque isso regula o mercado e também regula a sobrevivência dos artistas.

ARTISTA Numa das conversas que nós já tivemos, não quero ser *spoiler*, mas há uma pergunta que é o *que gostaríamos de parar?*, etc. Pronto e eu vim para o meio falar da questão das encomendas. Então pus-me a imaginar, o que seria estarmos cinco anos sem encomendas?... Depois falávamos... Para ver o que é que saltava desse período experimental dos artistas criarem a partir das suas inquietações, dos seus medos, dos seus deslumbres, sem nenhuma agenda. Pronto, na verdade, nessa conversa estava lá uma estrutura, uma instituição, digamos assim, que me encomendou muitas coisas. Temos uma ótima relação e **logo ali me perguntou então não gostas das nossas encomendas?** *Pois, gosto, mas...* [risos] E essa pessoa que representava [uma instituição] disse *pois, é que nós também, para irmos buscar financiamento, nós também temos estas agendas*. Portanto, pôs a coisa para cima. E eu acho que essa questão também é de pôr em cima da mesa: muitas vezes não são só as estruturas culturais, nomeadamente os teatros, as escolas, etc., são agendas políticas. Essas agendas políticas distribuem recursos pelas várias áreas da sociedade e a cultura é uma delas.

Liberdade criativa Tendo em conta os objetivos das *Conversas Emergentes*, a reflexão sobre contrapropostas alternativas aos constrangimentos postos por agendas institucionais baseou-se, naturalmente, na valorização da figura do artista e do trabalho criativo — sublinhando-se enfaticamente a necessidade de preservar a autonomia artística nas suas diferentes vertentes.

Liberdade subjetiva

O princípio fundador da criação artística como livre expressão individual foi reafirmado ao longo dos debates, não obstante a constatação da sua limitada influência, tanto em termos simbólicos como institucionais. Vários dos artistas presentes referiram essa motivação como elemento central da sua escolha pessoal de carreira e como força motriz do seu trabalho — a criação artística como ato de liberdade. Por outro lado, o trabalho artístico foi apresentado como simultaneamente autónomo e partilhado — com o público desde logo, e também com outros agentes e instituições. Foi patente, nas intervenções sobre este tópico, a preocupação de evitar o isolamento do trabalho artístico; o ponto fundamental foi outro — colocar sim as opções artísticas como prioridade da programação de espetáculos e da atuação de outras instituições neste domínio (em particular, a escola).

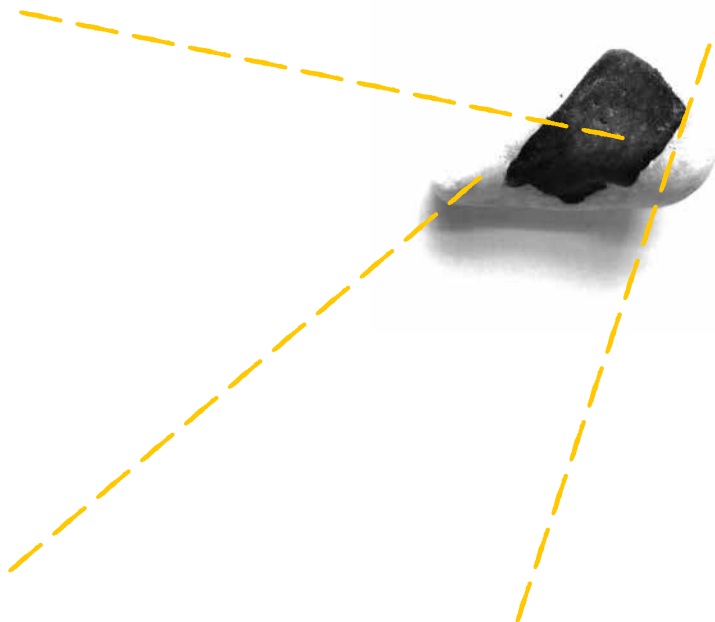
Primazia das opções artísticas

Para além da defesa da figura do artista e do seu trabalho, o debate reforçou a ideia de que a liberdade criativa depende de condições materiais e técnicas que suportam o gesto artístico — a perceção de que tais garantias estão longe de asseguradas, em especial no sector dirigido ao Público Jovem, faz que os próprios artistas cheguem a senti-las como privilégio face ao panorama geral.

Criatividade como método de trabalho profissional

Um aspeto particular da autonomia artística prende-se com o que é sentido como desconhecimento habitual (e

consequente desvalorização) dos seus métodos de trabalho. A noção de **criatividade** serviu de ilustração: tendo um significado muito aberto e uso francamente generalizado, a ponto de se tornar um referente vazio, a referência a projetos **criativos** foi apontada como disfarce para a falta de recursos e competências específicas para a prática artística — em particular quando dirigida a Público Jovem, tido como mais predisposto à experimentação. As competências artísticas específicas — em termos de formação curricular e de experiência profissional acumulada — parecem insuficientes para contrariar a ideia de que *todos têm um artista dentro de si*. Este tópico parece ser especialmente desafiante na relação entre arte e escola: artistas com experiência de trabalho em escola e professores participantes nas conversas convergem na ideia de que a prática artística pode ser um elemento de rutura e inovação em contexto escolar, mas as condições do trabalho de criação profissional foram-se revelando difíceis de concretizar em múltiplos exemplos avançados.







Excertos

PROGRAMADORA O que eu sinto **urgente é voltar a que a arte e os artistas possam ser um centro** e não continuarem a ocupar um lugar lateral. Eu acredito convictamente que só quando eles são um centro — e eu não estou a dizer o centro — se está verdadeiramente a servir. É uma arte que desejo que sirva, não estando exatamente ao serviço, porque eu acredito que a arte só pode servir — o que quer que isso queira dizer — só pode servir se não estiver ao serviço. É isso que sinto, não só enquanto programadora, muito especialmente — e primeiro, se calhar, que tudo — como espectadora.

ARTISTA Estas companhias, ainda que proponham novas indicações, novo material, **onde entra o espanto, onde rasga, onde desestabiliza, onde se vai mostrar uma coisa que não se sabe o que é**, onde se vai mostrar um conteúdo que ninguém domina, onde toda a gente vai ficar com um enorme ponto de interrogação... não são projetos que consigam ser acolhidos. Logo, o volte face é que as companhias não os produzem e, portanto, o que nós temos é um círculo vicioso de companhias a produzir objetos que sabem que podem ser aceites, as escolas a dizer que precisam de lugares de desconforto, de desestabilização, de encontrar novos lugares... A arte tem esta função primordial de encontrar estes espaços [mas] não consegue ultrapassar os filtros.

ARTISTA Os espaços que existem estão muito minados com esta ideia de que as criações têm que seguir orientações muito específicas, pedagógicas ou comemorativas. Pronto, como artista, sinto muito assim.

Eu também escolhi ser artista pela questão da liberdade, não é?, de termos esta liberdade de pôr a jogo, de partilhar as coisas que nós achamos que são importantes e urgentes ser partilhadas. E sinto que há uma certa... censura não é a palavra certa, não é censura, mas é manipulação daquilo que o artista, ou a companhia, pensa e quer fazer, em relação àquilo que realmente depois tem a oportunidade de fazer. Porque, quer dizer, não basta pensar e querer fazer, é preciso meios. É preciso fazer sentido, haver espaço também, haver público. É uma série de coisas que estão em jogo, ou elas se conjugam e as coisas acontecem, ou o que acontece é que, se queremos fazer, muitas vezes temos de abdicar daquilo que seria a nossa liberdade e o nosso direito de ser livres enquanto artistas – e a responsabilidade também que a liberdade traz – e muitas vezes temos que nos deixar levar por essa manipulação, se realmente queremos continuar a ser artistas e a criar. (...)

Reconheço que é mesmo um enorme privilégio... Sei lá, há 15 anos, acho, que trabalho lá e sei que tenho lá sempre o meu espaço e tenho um espaço de liberdade em que, de dois em dois anos, me pedem *tens de fazer uma criação nova, tem de ser para este público, com esta duração*. Claro, há determinados parâmetros definidos, não é?, que têm a ver também com a visão e com a estrutura que o programador, o coordenador do serviço educativo desenha, mas em termos de conteúdo, de linguagem artística, tenho completa liberdade. Mas sinto que isto é um privilégio de poucos, à medida que vou conversando, que vou me relacionando com outros artistas.

ARTISTA A cultura tem esta particularidade, eu acho, em que a liberdade... Não é que todas as áreas não mereçam e têm de ter liberdade, mas na verdade a cultura, a arte, a criação nasce muito desta ideia de liberdade, eu acho. Quer dizer, é crucial para ela existir, para ela ter realmente um significado, ter importância.

Modelos de programação

A par deste elenco de legítimas reivindicações e queixas — que refletem a expectável diferença de posições e interesses no campo —, foi manifesta a preocupação dos vários intervenientes (artistas, programadores, professores) de debater formas de relação de trabalho equilibradas e profissionalizadas no contexto de afirmação do sector de espetáculos para Público Jovem. Que modelos de programação poderão melhor assegurar uma oferta diversificada? A ligação entre artistas e públicos? A relação entre os diferentes lugares profissionais?

Negociação

A noção de equilíbrio entre diferentes posições num mesmo campo profissional é um lugar-comum — o que não invalida a necessidade de o reafirmar que se fez sentir ao longo das conversas. Uma das referências mais frequentes à dificuldade de canais formais de comunicação, principalmente entre artistas e programadores (embora se trate de funções por vezes exercidas cumulativamente por alguns dos participantes), num meio em que as relações pessoais e a informalidade são tidas por predominantes.

Um outro aspeto fundamental que condiciona a organização das relações de trabalho entre diferentes agentes — para além do sistema de financiamento — é a imposição de regras formais sentidas por um lado como justificadas, mas por outro como potencial fator de distorção. Foi o caso paradigmático das mal-afamadas — e impropriamente designadas — *quotas* tanto ao nível da produção como da programação.

A experiência da arte pela arte

Perante o risco de a encomenda se tornar o formato predominante de programação para Público Jovem — preocupação comum, embora não unânime —, foi sublinhada por artistas intervenientes a necessidade premente de garantir a experimentação artística aos

públicos jovens — seja como espectadores, seja como participantes. Embora em rigor não se tratasse de recuperar o **ideal romântico da arte pela arte, como fim em si mesma**, a reflexão coletiva baseou-se no pressuposto de que é a autonomia criativa dos artistas que garante a diversidade da fruição estética por parte dos públicos.

Circuitos alternativos e formatos diferentes

A par das propostas de profissionalização das relações de trabalho entre as várias partes envolvidas, foi também referido frequentemente a importância de formatos não convencionais de espetáculo — e, não menos importante, modos igualmente não convencionais de os fazer circular e de garantir a acessibilidade de públicos não habituais.

É IMPORTANTE :

- ^{criar} necessidade artes performativas
- espaço ~~ENCONTRO~~ (como começar?)
- comunicar e articular
- ~~(envolver)~~ a comunidade / território
- diversidade / abertura ~~ENVOLVIMENTO~~
- saber
- aceitar nã saber ponto chegada
- Recentrar na experiência processo
(~~FAZER FUNDAMENTAL~~)
- + PLÁSTICAS

ARTISTA O que eu sinto mais falta é de haver confiança nos artistas por parte de quem programa — vamos então ainda mais lá acima — por parte de quem disponibiliza o dinheiro, de quem organiza as candidaturas e a estrutura... Haver esta confiança de nós podermos também propor coisas um bocadinho mais fora da caixa, mais... não sei se **arriscadas** é a palavra certa, mas **a pensar no público infantil como pessoas**. Posso ter lá temas ou não ter temas, mas também ter as linguagens artísticas, estéticas, e a experiência de usufruir daquilo como o principal e não aquilo que só vale, só é válido, se vier agarrado a um conteúdo, ou um conceito. É importante, sim, eu compreendo; esta ligação com as escolas, então, é espetacular. Mas não está a haver espaço para a linguagem e para a arte só como arte e como descoberta, cada um poder descobrir à sua maneira sem estar tão direcionado.

ARTISTA Encontrei muitos artistas que já nem... Há um que disse é *muito estranho isso de criar [só] para criar*, numa cidade onde só acontece esse tipo de projeto [encomendas], onde não há rigorosamente nada que seja criado e programado para a infância que não obedeça a uma dessas agendas quaisquer. Como artista, uma encomenda de vez em quando, eu não tenho problemas com isso, é um desafio, é interessante pegar numa coisa que à partida me é estranha e conhecer, domesticar aquele assunto, para depois o fazer meu e criar a partir daí. Não tenho problemas com isso. Só que não pode ser **a norma**.

PROGRAMADOR As candidaturas a financiamento são muito agressivas, para as estruturas sobreviverem, são muito agressivas. O teatro depende de financiamento, como é óbvio, do Estado e do município. E de 4 em 4 anos somos colocados numa situação de termos de apresentar o que queremos fazer. Não percebi que as encomendas fossem uma obrigatoriedade numa candidatura, não. Há uma data de *checklists*, deverá falar-se sobre isto e pontua-se mais aquilo ou aqueloutro, um bocado como as quotas, que às vezes são necessárias. Da outra parte, o que sinto é que depois está toda a gente a falar sobre o mesmo... Então, é muito tramado, pronto. Os assuntos são os mesmos. Não é inocente, por exemplo, o ciclo de programação que estamos a fazer agora da urgência climática. Mas a verdade é que é uma urgência que todos sentimos, quer na cultura, quer seja na vida. É um alerta. (...) Como as quotas, acho que às vezes há a necessidade, para certos temas serem abordados. Da parte da programação, isto muito especificamente e dando a minha realidade, nós compramos os espetáculos em diálogo com os artistas, porque também queremos saber o que é que eles estão a fazer, mas nós não impomos temas. Há algumas encomendas que são feitas, mas é muito pouco. Neste momento, o que fazemos é olhar para o mercado, olhar para os artistas e estar disponíveis para receber as propostas que eles têm. Muitos estão também dependentes do subsídio para criar e, portanto, também têm a *checklist* que o Ministério lhes fez.

ARTISTA Por exemplo, do nosso lado até com esta candidatura, este último ciclo de **candidaturas à DGArtes**, digo os sustentados, obviamente que havia muitos *checks*. E eu lembro-me de várias reuniões, até associativas e com outras estruturas, e as pessoas perguntavam *então, mas nós temos de ir a tudo?* A resposta é assim: não precisas de ir a tudo, à partida, ninguém vai a tudo. Obviamente que tem uma vantagem, recebes uma **majoração**. — [À parte] Mas quem ganha vai a muita coisa. — Sim, mas depende. Eu não acho que seja mau uma pessoa, por exemplo, criar um projeto de propósito só porque bate naquele ponto e a pessoa *olha, não tive financiamento durante 5 anos, agora preciso*. Claro, a qualidade tem de existir. Mas agora eu acho que sim, se essas são as guias, uma pessoa tem de se adaptar. Mas sempre com equilíbrio, como estavas a dizer. Por exemplo, no nosso caso, nós tínhamos a questão da **acessibilidade**. É uma questão que neste momento está... [em voga.]

Nós já tínhamos um projeto financiado, por exemplo, nós tínhamos um projeto (da Fundação Calouste Gulbenkian) com um grupo de cegos e pessoas com deficiência visual. Já estava [em curso] há mais de um ano, [mas] nem sequer o tínhamos nos relatórios anteriores da DGArtes, porque, na verdade, quando ele foi iniciado, não havia financiamento. Para a [nova] candidatura [pensámos] *isto tem majoração* — vais pôr! Mas já existia. O que eu acho é que tem de haver, justamente, equilíbrio. Uma pessoa perceber... também não pode ser... Eu acho que nós temos de ser inteligentes. Eu acho que se nós não concordamos com alguma coisa...

— [À parte] Inteligentes ou **matreiros**?

— **Inteligentes**. Eu acho que quando nós não concordamos com alguma coisa dentro deste sistema, eu acho que — desde que do ponto de vista ideológico eu me mantenha fiel —, eu acho que uma pessoa deve ir e tentar mudar as coisas por dentro. Eu, por exemplo, acho que a DGArtes está muito melhor do que já esteve. Desse ponto de vista, eu acho que há uma data de **mecanismos** que estão a ser criados.

ARTISTA

Eu sou completamente a favor que se lute pelos autocarros, que se lute pela possibilidade de levar os alunos da escola até ao teatro ou até outros sítios para verem espetáculos, nos sítios convencionais. Mas também acho que há que olhar para outros formatos [não convencionais] e outras formas de fazer as coisas, que não passem pelo compromisso, mas sim pela aposta específica, artística.

— [Moderadora] **Que se autofinancia? Essa coisa de talvez ganhe para o jantar ou não?**

— Numa fase inicial, foi literalmente isso. Foram curtas teatrais e aí era à *bilheteira*. Depois passámos por uma fase de percebermos que havia muito mercado, precisamente porque há muitos sítios... Não sei, nós agora vamos passar uma semana em Odemira, precisamente por isso. E a seguir, vamos para Ourém. Precisamente para ir aos sítios.

4. Organização do sector

Embora os dois temas centrais das *Conversas Emergentes* fossem claramente focados na criação e programação de espetáculos para Público Jovem e a sua relação com a esfera da educação, inevitavelmente a reflexão estendeu-se, numa sessão mais que noutras, a um balanço mais geral de tendências recentes da atividades cultural — com destaque para as formas de organização coletiva de profissionais das artes do espetáculo e a sua relação com as políticas públicas para a cultura e respetivos agentes institucionais.

Composição do campo profissional

O debate sobre o sector foi dominado pela (paradoxal?) dificuldade de organizar coletivamente um campo profissional de dimensão reduzida, nomeadamente em termos de mobilização e representação institucional. Tal dificuldade não é específica da criação profissional para público jovem, nem mesmo do domínio profissional das artes performativas, é antes um traço comum a diferentes campos profissionais do sector cultural. O contexto pandémico, ainda relativamente próximo, foi assinalado como marco importante, quer pela situação de emergência decorrente da precaridade laboral revelada então em grau extremo, quer pelo aparecimento e maior visibilidade de ações coletivas geradas no meio profissional, com carácter formal ou informal, em resposta a necessidades imediatas. Foram também referidas tomadas de posição conjuntas após esse período, em resposta a transformações da atividade (por exemplo, o reforço das redes públicas de equipamentos culturais, ou o crescente protagonismo dos municípios e regiões); ou de reivindicação e crítica face a medidas políticas específicas (por exemplo, relativas ao Estatuto dos Profissionais da Área da Cultura ou à alteração dos mecanismos de apoio financeiro público).

Neste contexto de transformação do campo, o ponto focal das intervenções foi a necessidade de conquistar visibilidade para a criação para Público Jovem e assegurar plataformas de colaboração. Na procura de tais entendimentos, foram relevados fatores interligados.

Interesses profissionais divergentes

Objetivos e modos de operar em funções distintas, que se revelam por vezes difíceis de compatibilizar, mesmo entre profissionais de ofícios próximos, como é o caso da frequentemente citada relação de afinidade /distância entre criadores e programadores. Por outro lado, o trabalho vocacionado para Público Jovem situa-se num espaço de interseção entre esferas de atividade distintas, em especial arte e educação, implicando, por razões já detalhadas, um terreno de disputa — eventualmente de acordo, mas também de conflito.

Relações de poder e confiança

As encomendas foram muitas vezes descritas como formas de contratação ou relações de trabalho assimétricas, isto é, como relações de poder, em particular quando emanam de instituições como autarquias e seus serviços. Também as relações entre programadores e artistas, mesmo ao nível da interação pessoal, foram por vezes descritas como relações de poder — banalizadas até pelas dificuldades de comunicação num contexto de crescimento potencial de projetos de criação e rarefação de espaços de apresentação. Em contraponto, foi sublinhada a necessidade de estabelecer mecanismos de confiança, através de encontros informais ou de plataformas associativas formais que façam a ponte entre as várias áreas intervenientes.

Agendas

Observou-se uma consciência comum de que no sector das artes performativas se sobrepõem tendências de crescimento (do número de profissionais e de projetos), especialização (divisão de funções, ainda que desempenhadas cumulativamente), e o que foi referido como **fragmentação** (desenvolvimento de estratégias individualizadas e concorrenciais entre pares). A conjugação destes fatores traduz-se na multiplicação de orientações estratégicas, formas de representação coletiva e novos protagonismos profissionais no campo artístico. Em suma, os intervenientes nas Conversas descrevem um processo de complexificação do campo profissional, que torna mais difícil e mais necessária a existência ou consolidação de plataformas de cooperação entre profissionais nos seus diferentes perfis e interesses — o **edifício comum**.

ARTISTA

É muito difícil manter a coisa, não é? Porque, pronto, vamos para as nossas vidas, andamos a correr... Aí eu concordo, haver uma associação, ou uma coisa qualquer, que possa representar os vários, portanto, o sector, na verdade. E depois perceber com quem é que este sector também se relaciona e como se pode unir. Porque estamos no sector das artes performativas... Portanto, de repente, há interesses da **Rede** que são parecidos com os nossos, com os da **Proto** e vice-versa, com o **Cena-STE**, ou a **Performart**, etc.¹³ Portanto, há aqui uma série de divisões e de uniões.

Para o edifício ser mais sólido... Digamos que o

edifício que nós habitamos — vamos dizer que é o edifício das artes e da criação, ou das artes performativas, se quiserem afunilar um bocadinho, mas vamos dizer das artes, que já alarga um bocadinho mais —, o edifício tem de ser mais robusto. E dentro dessa robustez, tentar a nossa. O que nós sentimos, acho que é em geral, é que o sector da criação para público jovem ainda é mais pequeno, mais vulnerável, etc. Portanto, eu penso que tem a ver com estas várias uniões, porque há um lado em que todos temos a ganhar, com unir-nos, reclamar mais, exigir mais e fazer por ter mais visibilidade, por ter mais financiamento, por ter mais interlocutores, por ter mais tempo nas salas.

¹³ Entidades formais e não formais, que servem propósitos como o de representação coletiva, encontro e reflexão, apoio jurídico, entre outros.

ARTISTAS, — Quando disseste que estávamos divididos e que era preciso união no **PROGRAMADORES,** sector, não especificaste...

TÉCNICOS — Não disse divididos, disse fragmentados...

AUTÁRQUICOS — Exatamente, sim, certo...

— Eu acho que não estamos em rota de colisão, acho que **há muitas agendas dentro do sector cultural que têm de ser cuidadas**, não é? Nós temos a questão do Estatuto [dos Profissionais da Área da Cultura], que, como algumas pessoas se terão apercebido, coloca quem contrata e quem é contratado, às vezes, numa posição de fricção. No entanto, se calhar, dentro da agenda do que são as condições dignas de trabalho, conseguimos encontrar pontos comuns. Fragmentado... eu até usei depois outra palavra, que é também estamos mais especializados e isso é muito bom. Há muitas pessoas novas no sector cultural. Eu acho que o sector cultural cresceu muito em termos profissionais, não há respostas em termos políticos, não há respostas em termos de capacidade de contratação. Mas nós temos muita gente jovem, que as escolas artísticas e área das ciências sociais fazem aproximar das práticas artísticas e culturais, que não têm, às vezes, resposta do ponto de vista do emprego, do ponto de vista das condições laborais. Mas não era bem divididos ...

— Portanto, quando falaste de *fragmentado*, era dentro do sector?

— Dentro do sector das artes.

— Sei lá, área da dança, área do público jovem, estás a falar dessa divisão?

— Acho que a divisão não é disciplinar. Qual é a agenda de uma Rede, que é uma estrutura que representa estruturas na área da dança? Qual é a agenda de um Cena-STE? Qual é a agenda de uma Plateia? Qual é a agenda de uma Performart?

— **O que é uma agenda?**

[risos]

— O que é uma agenda... a agenda de um grupo de que faço parte, mas que não tem sequer figura jurídica... Estes grupos têm diferentes agendas, que têm surgido e têm crescido, têm aumentado. Aliás, a Caótica fazia parte de um grupo... Isso é muito bom. Isso é uma fragmentação, que corresponde a uma especialização. Isso é positivo. Aquilo que eu queria trazer era: conseguiremos encontrar um ou dois pontos em que estamos todos de acordo?

— Sim, é um bocado disperso, se calhar é um bocado de dispersão...

— Porque o tempo é o mesmo, são 24 horas por dia, sete dias por semana. O tempo é o mesmo. Portanto, nós temos de encontrar forma de politicamente agir como sector, porque não vamos ter energias para fazer cumprir todas as agendas.

ARTISTA Eu acho que nós falamos muito como se houvesse — e eu própria disse isso, logo quando me sentei ao início, que eu estava do outro lado da barreira, como se houvesse dois lados, o lado do programador e o lado do criador. Como se fosse o lado de quem contrata os nossos serviços e o lado de quem está a fazer. E muitas vezes existe esta barreira, como se nós não estivéssemos do mesmo lado. E eu acho que isso, logo à partida, poderia ser um passo importante, nós assumirmos que estamos do mesmo lado da barricada e que somos um *nós* a criar um produto e *eles* — eles público, não eles os programadores, não eles os teatros, não eles as escolas... Haver mesmo esta ideia de *nós* em conjunto, com as nossas diversas profissões, criamos um produto para o público. E, se calhar, começar a construir pontes e diálogos que não nos separem, que fossem a procura dessas tais políticas públicas. Mesmo ao longo destas conversas, é o *nós* e o *vocês*. Estamos sempre neste registo, que eu acho que é muito duro, porque depois começamos a entrar por estes caminhos: o que é o propósito? o que é a encomenda? qual é o tema? qual é a mensagem? E de repente, essa ideia de como é que nós chegamos até eles [público] desaparece.

ARTISTA Deixem-me só dizer uma coisa, eu acho que é muito importante estes encontros terem regularidade, porque, senão, as pessoas atomizam-se, não só no espaço, mas também no tempo. (...) Acho que é mesmo importante a regularidade, porque a partir do momento em que se comecem a fazer ações essa regularidade é indispensável, é preciso passar à prática, não é?

PROGRAMADORA Nunca vai haver para todos, mas não tem de haver tão pouco para tanta gente. Isso chateia-me profundamente. Às vezes é difícil explicar isto [às pessoas] com quem trabalhamos. Agora, os **municípios**, cada vez mais, têm um papel fundamental. E esta coisa com a educação, então, cada vez mais está a passar para os municípios, a parte da educação também. Por um lado, eu acho ok, são os que estão mais próximos das **escolas**, mas ao mesmo tempo não pode haver falta de **financiamento**, não pode haver falta de diálogo. E cada vez há mais falta de diálogo. Não há articulação. Nós trabalhamos com dinheiros do município e com dinheiros da DGArtes. Mas não há uma comunicação regular do que tu estás a programar, para eu não fazer a mesma coisa, para irmos fazer coisas diferentes, percebes? Não há.

— Não há articulação?

— Não há articulação. Ou seja, é óbvio que há uma independência, também não quero que agora o município diga assim, *olha, agora queremos fazer sobre este tema* e então tu tens de ir fazer, porque há essa independência, mas podemos articular as coisas, não é? As coisas podem ser articuladas e faladas.

— Mas isso também tem a ver com as equipas reduzidas?

— Tudo, é isso, tem de haver reforço. E a cultura não pode ser sempre subfinanciada, não pode. E não podemos andar a dizer assim *agora vou tentar ir ali buscar o dinheiro à educação para tentar compensar o que eu não consigo na cultura*. Quer dizer, isto quem tem de pensar são os governantes, não é? E eu tenho de obrigar os **governantes** a pensar de forma diferente.

PROFESSORA Não há a prática de **ouvir e fazer em conjunto**, há muito a prática de ir falar com aquela pessoa diretamente. Por exemplo, eu quero fazer um trabalho com os alunos na escola, um projeto, e conheço um artista. Então, contacto o artista, em vez de o trazer para a Comissão Consultiva do *Plano Cultural de Escola* e ele poder não só participar naquele projeto, como noutros, poder dar opinião, poder dar sugestões de acordo com a sua experiência. Não naquele projeto particular, com uma turma, mas com coisas que acontecem no Agrupamento todo, estão a perceber? Portanto, é difícil implementar esta ideia, que é inovadora, mas não é fácil.

Mobilização política e visibilidade

Uma vertente particular do processo de complexificação do campo profissional das artes performativas muito sublinhada é a dificuldade de assegurar a mobilização coletiva e capacidade de interlocução política. Ainda que fossem referidas amiúde iniciativas de reivindicação do sector e o recente protagonismo de estruturas representativas, revelou-se também a manifesta dificuldade de envolvimento associativo da generalidade dos profissionais. A procura de estratégia de representação política do sector das artes performativas é acrescida, no caso específico da criação para Público Jovem, da necessidade de assegurar visibilidade tanto dentro do próprio sector — junto de profissionais e parceiros próximos —, como reconhecimento externo junto de interlocutores institucionais e públicos. Nesse sentido foi bastante sublinhado durante as sessões, que decorreram em diferentes pontos do país, a importância de consolidar parcerias e compromissos de base territorial local.



É URGENTE:

- NECESSIDADE
- COMUNITÁRIO
- Financiamento
- condições materiais
- OUVIR
- horizontalidade

Excertos

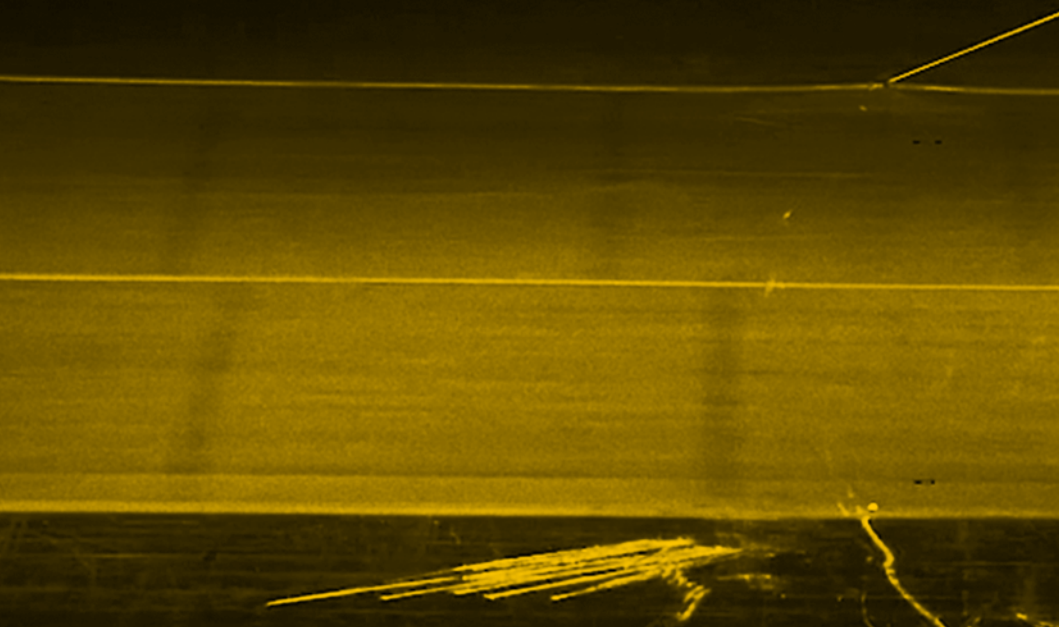
ARTISTA Já passei por todas as fases, de acreditar que valia a pena, de sentar-me com as pessoas com o poder e ver como é que os artistas podiam ter uma voz, como é que isto podia mudar. Mudar no sentido fundamental e duradouro. Porque já houve coisas muito interessantes, nos anos 90, por exemplo, quando o Ministério da Cultura finalmente existiu e houve muitas coisas importantes que se fizeram. Mas que se perderam, que se foram perdendo. Não se perdeu tudo, claro, porque as coisas vão crescendo e se vão sedimentando. Mas há um trabalho fundamental a fazer, que não está feito. Então, nós todos vamos tentando pôr este *patchwork* a funcionar o melhor que sabemos, ficando sempre com essa sensação de que há um posicionamento de fundo, uma atitude radicalmente diferente desta que nós vemos nos nossos políticos, de agarrar pelos cornos esta situação da educação no nosso país, que tem a ver com a cultura do nosso país e tem a ver com o seu próprio desenvolvimento. E é isso que nós nunca fomos capazes de fazer, só o fazemos aos bocadinhos, com pessoas excecionais, e algumas delas estão aqui e estão em muitos outros sítios. Há imensa gente a trabalhar, que faz aquilo que pode, mas que nunca chega. É isso que me frustra como cidadã, como mulher, como artista, como professora que sou também, e como programadora cultural que também sou. O que eu sinto é que o mais importante é as pessoas equiparem-se de uma compreensão das coisas e **lutarem por isso, lutarem**. É isto que eu vejo que também estão aqui a fazer

PROFESSOR Eu venho da escola e falando do ponto de vista de dentro do ecossistema e dentro da escola, a mim parece-me interessante que, mais do que estar a dividir as coisas a partir dos destinatários, acho que é importante esta questão do **contrato social**. É um contrato entre os vários atores e os vários tipos de atores, em que todos sabem aquilo que devem fazer, e aquilo que o outro deve fazer também. Nem que seja uma coisa tão simples como os autocarros: um professor pode estar ali a perder muito tempo para arranjar o autocarro, mas se sentir que tem o respaldo... Há uma proposta, se as **Câmaras** têm o dever de promover [a disponibilidade dos] autocarros, eu também tenho o dever — o direito e o dever também, não é? — de cobrar isto. Às vezes é tão simples... *Então, a outra Câmara faz isso, porque é que vocês não fazem? Se algumas Câmaras fazem, porque é que vocês não fazem?* E estou a dizer do ponto de vista da escola para a Câmara, mas a mesma coisa da Câmara para a escola. Ou para os **agentes culturais**. Isto depois multiplica-se em medidas. O único cuidado que se pode ter é isto de repente canibalizar tudo à volta e parece que é só isso. Por exemplo, dando agora o ponto de vista da Câmara, deve haver investimento nos agentes culturais, mas deve haver ou poderá haver uma rubrica para eventos culturais que trabalhem com as escolas na área de educação. Não deve ser tudo, ou seja, não deve ser 100%, mas pode haver uma especificidade para as **escolas** que queiram trabalhar segundo determinadas regras: por exemplo, há uma criação, têm de a pôr 10 vezes na escola e nós financiamos, por exemplo. É este tipo de coisas que vai promover esta aproximação dentro do ecossistema. Porque enquanto não for ecossistema, enquanto cada um tiver no seu cantinho e ninguém souber quais são as responsabilidades, não só as próprias, mas também as dos outros, as coisas funcionam pior.

ARTISTA É consensual que nós temos de arranjar um esquema de comunicação com o poder político, é consensual que nós temos de arranjar mais visibilidade e mais capacidade de justificar mais investimento. Portanto, eu acho que isso é consensual e agora esbarramos no *como*. Como é que tu percorres isso, não é? E quando comesas no *como*, comesas outra vez a dividir e a separar. Nós estávamos a querer juntar a criação para a infância e os mediadores e esbarramos ao perceber que a mediação artística e criação artística têm diferenças muito importantes.

Parte II

Artes performativas e educação





Artes Performativas e Educação

A relação entre arte e educação foi um dos dois temas centrais das *Conversas Emergentes*, decorrente da parceria entre a Companhia Caótica e o Plano Nacional das Artes (PNA). As coordenadoras, Caroline Bergeron e Sara Franqueira, haviam previsto um lançamento dos debates naturalmente a partir da sua perspectiva própria de artistas — em torno de questões (desenvolvidas na Parte I) de reconhecimento da singularidade do trabalho artístico autoral e do direito do Público Jovem a fruir dele. Daí também o subtítulo provocatório da segunda mesa de debate *Arte e educação: cumplicidade ou instrumentalização?*.

Para além da presença — em maior número — de profissionais das artes (criadores e programadores), e alguns técnicos e decisores autárquicos, um contingente significativo de professoras (e alguns professores) participou nas diversas sessões distribuídas pelo país, na sua maioria integradas nas equipas PNA (coordenadoras intermunicipais e de *Plano Cultural de Escola*). Gerou-se, particularmente entre criadores e professores — papéis por vezes cumulativos —, um diálogo com múltiplas afinidades, mas também divergências, além de dificuldades de tradução e entendimento recíproco. Os temas da educação — **a escola enquanto lugar social e espaço privilegiado da prática artística** — acabaram por ganhar uma grande relevância nas intervenções, chegando quase a ser tão frequente quanto os temas centrais da criação artística — muito devido aos relatos partilhados sobre intervenções e projetos realizados ao abrigo do PNA, disseminados pelas várias regiões do território.

Naturalmente, os participantes nas *Conversas* teriam à partida uma predisposição partilhada para conjugar as duas vertentes. No cômputo global, observou-se uma espécie de simetria imperfeita: os artistas, como vimos, têm interesse em chegar à escola e em levar a sua própria linguagem, apresentar as suas criações a variados públicos; os professores, manifestaram um desejo muito vincado de introduzir novas práticas em contexto escolar e flexibilizar procedimentos rotineiros da instituição escola, mobilizando projetos artísticos para esse efeito. Bem entendido, **uns e outros manifestaram inequivocamente a necessidade de garantir o lugar de relevo das artes na escola**, a oportunidade que parece

existir no presente em função da implementação do PNA, da transferência de competências administrativas centrais para o nível local e regional, e vontades pessoais e coletiva para colaborar num esforço conjunto. Foram avançados nas várias sessões inúmeros exemplos de projetos ilustrativos da colaboração entre artistas e professores, com diferentes (in)sucessos e impactos. Por outro lado, as prioridades identificadas de parte a parte também se revelaram, nalguns casos, descoincidentes em aspetos nucleares.

Existe evidentemente um vastíssimo e perdurável espaço de debate entre os campos profissionais da cultura e da educação, que se estende à definição de políticas públicas, à investigação académica, e, num plano mais geral, à discussão destes temas no espaço público. Não cabe aqui fazer uma síntese desse debate multidimensional, nem seria propósito das *Conversas* abranger todas essas vertentes ou propor conclusões. Não obstante, as sessões constituíram, no seu conjunto, uma ocasião invulgar de afirmação do discurso de profissionais especializados (artístico e educativo), que se reconhecem, mas também desconhecem entre si — e nesse sentido um contributo original e efetivo de imaginar outros possíveis, no caso, perspetivas de colaboração desejavelmente direta entre artistas e escolas.

É importante também fazer notar que as *Conversas* decorreram na primavera de 2023, coincidente com o último período do ano letivo, marcado por circunstâncias excecionais no funcionamento das escolas, como a recuperação das aprendizagens no período pós-pandémico, e a forte contestação laboral dos professores à política de educação (com elevada mobilização, realização de greves e fecho de escolas). Esse contexto influenciou, em geral, as perspetivas dos professores e as suas tomadas de posição e, em particular, o entendimento do papel das artes na escola e a sua relevância enquanto fator de mudança.



Excertos

EQUIPA PNA Eu tenho plena consciência de que as artes fazem neste momento muita falta à educação, justamente por darem à escola — agora estou a falar da educação formal — esse **espaço de transgressão**. A escola está com um currículo, e com este sistema de exames, que começam cada vez mais cedo... muito normativa. No fundo, tudo o que se aprende, aprende-se *para*, para demonstrar num teste, para ser funcional em determinada situação, que tantas vezes não tem a ver com a funcionalidade da vida. Porque tu podias dizer assim *a escola ensina a ser cidadão, ensina a preencher uma folha de impostos*. Falávamos há pouco de impostos, coisas úteis. Não, são coisas úteis para fazer uma demonstração de acordo com o que está escrito no manual, num determinado exame, que depois permite dar acesso a uma determinada faculdade. Mas isto é tudo uma espécie de grande elaboração, às vezes abstrata, que os miúdos perceberam já e percebem desde muito cedo – na verdade, não serve para nada. É quase uma espécie de destreza, em que aqueles que são hábeis nesta profissão de ser aluno são capazes de estudar muito bem, responder de acordo com os critérios de avaliação, vomitar tudo no teste ou na oral ou no que for e depois ter não sei quantas estrelas e pedir dinheiro aos pais, ter recompensas e assim se vai passando a escola. Para que aquilo serviu, na verdade, para a vida? Às vezes muito pouco.

Ao contrário disso, sempre que os artistas inquietam a escola, e trazem as coisas que não servem para nada, deixam marcas muito profundas. Aquilo que há pouco estavas a falar, esse clique não se dá logo no momento, mas pode dar-se 4 anos depois, 3 anos, não interessa, mas é altamente marcante. A escola está a precisar muito desse espaço que não serve para nada, desse deleite, do prazer, essas palavras que parece que são proibidas no mundo do trabalho. Já estão a ser proibidas também na escola. Qualquer dia já é proibido ir ao recreio, porque o recreio também é um espaço onde supostamente não se faz nada, só se brinca. Só se brinca!

PROFESSORA A educação deve ter aqui um papel principal também na rebeldia, porque nós limitamo-nos a ensinar regras. A saber estar, a saber ser, saber não sei quê, e não trabalhamos a rebeldia e não trabalhamos uma rebeldia saudável.

ARTISTA Falou-se no poder central, no poder autárquico e eu acho que — para além da questão do financiamento, que esse está lá sempre — eu acho que também é a maneira como encaram a política cultural e educação. Eu acho que enquanto não houver uma forma de encarar a educação como um global, que não deve ser só aprender as matérias, mas criar um cidadão capaz de intervir, e de interrogar, e de se questionar, não vamos muito longe. Porque, de facto, o que é a educação? Para mim, atualmente, com algumas exceções, cria consumidores e não produtores nem criadores. Enquanto não houver esta visão de criar também criadores as coisas não vão mudar muito. Eu trabalhei muito com autarquias: interessa levar a princesa da Disney porque tem uma garantia que a sala enche, está cheia; enquanto se nós levarmos um outro tipo de espetáculos, a sala não enche. À autarquia não interessa. Isto já me foi dito claramente por alguns programadores. Portanto, acho que tem de passar por uma mudança de mentalidades.

EQUIPA PNA Eu sou paga para *indisciplinar a escola*! Pode haver melhor trabalho do que este? Inacreditável!... Agora, o que acontece é que temos uma — como é que eu vou dizer? — uma base que está no terreno, dos professores, dos nossos políticos, extremamente conservadora. Nós, por princípio, **somos todos extremamente conservadores** e levamos as coisas todas para aquilo que estamos sempre habituados a fazer.

— [À parte] Nós quem?

— Nós professores, nós políticos, nós sociedade, nós técnicos.

O que é que nos faz deixar de ser assim? Será que precisamos mudar? Pois, nós sentimos essa necessidade. Vemos isso. Porque, às tantas, os nossos alunos — sou professora, uma pessoa nunca deixa de ser —, ao vermos estampados nos nossos alunos o nosso reflexo, nós assustamo-nos. Porque no fundo eles são os nossos reflexos, não é?, nós estamos completamente apáticos e os miúdos estão completamente apáticos, nós temos uma seca, os nossos miúdos têm uma seca. Quer dizer, eles também são o nosso reflexo. É culpa deles? Não. A culpa é nossa? Não sei. Podemos fazer alguma coisa? Podemos.

EQUIPA PNA Neste momento estou a trabalhar com o Plano Nacional das Artes, ainda sou recente. Tenho sido professora e sou professora à mesma. O que eu constato enquanto professora — há pouco estávamos ali a falar acerca disso — é que a escola também ainda está muito fechada sobre si própria. O conhecimento ainda é muito, digamos assim, **engavetado**. Parece que agora temos uma hora para a matemática, a seguir temos uma hora para o estudo do meio, ou o português, e parece que os professores se sentem um pouco — se calhar alguns, não posso generalizar — reféns dessa compartimentação da aprendizagem, do ensino. Se calhar chegou o momento de pararmos e de percebermos como é que as artes ou o património podem de alguma forma responder a algumas questões que se colocam neste momento na educação.

PROFESSORA O tal **Indisciplinar a Escola**¹⁴ não é tornar a escola num caos.

A indisciplina não tem de ser caótica, tem é que sair da norma, não é? E o que nós pretendemos é que os nossos alunos, de facto, comecem a ser seres criativos. Mas para eles serem seres criativos ou para eles serem mais rebeldes, é preciso que eles já tenham alguma base, que haja aqui um trabalho de antemão. *Ok, descobre o teu espaço, descobre a forma como tu podes estar nesse espaço, observa, questiona. E agora? Eu explico-te o que é.* O que é que isto significava? Imagine, eu ponho os alunos face a uma peça, ou face uma obra de arte, qualquer coisa desse género. Eles são espectadores, mas eles, ao serem espectadores, aquilo tem um impacto neles e a primeira etapa, se calhar, é pô-los a transmitir o que é que eles sentiram, qual é a interpretação que eles fazem.

5. O mundo da escola

A instituição escolar

A escola pública é para muitas crianças a única via de acesso a equipamentos e instituições culturais e de compensação de desigualdades sociais neste domínio — este foi um fator de diagnóstico reconhecido unanimemente e muito vincado em especial por professores. De facto, a pesquisa recente sobre práticas culturais não apenas corrobora esta ideia, como permite aprofundar as suas implicações (Gomes, 2022). A escola é, para a generalidade da população portuguesa, a principal via de acesso aos equipamentos culturais durante a infância e juventude— mais influente que a família, embora, por outro lado, o perfil cultural familiar seja determinante na regularidade das práticas individuais (numa fase formativa e ao longo da vida).

Sem esgotar aqui esta temática, pode dizer-se de forma sumária que **a escola é o principal fator de alargamento do acesso à atividade cultural e artística**. Entre as gerações nascidas após 25 de Abril de 1974, ao contrário das anteriores, a esmagadora maioria da população realizou visitas culturais promovidas pela escola (cerca de 90% entre os escalões etários mais jovens). Este indicador indicia certa superação num tempo longo de défices educativos estruturais. Porém, na medida em que os pais ou responsáveis educativos têm menor familiaridade com a esfera cultural institucional que os filhos, a escola ainda permanece, em muitos casos, a referência única. A quase completa universalização do contacto com equipamentos culturais no quadro das chamadas *visitas de estudo* engloba situações díspares: crianças e jovens que combinam visitas escolares com outras formas de visita regular (familiar, individual, com amigos); outros jovens que fazem visitas ocasionais e menos diversificadas; e uma parcela ainda relevante (cerca de 15%) da atual população escolar que só o faz através da escola.

Resultam daqui duas possíveis ilações algo concorrentes entre si:

a) por um lado, como parte da expansão do sistema escolar e do alongamento da escolaridade, a instituição escola tem assegurado, dentro de uma lógica de **política de democratização cultural**, um processo de efetiva massificação do acesso às artes e cultura, entendido como dispositivo de levar crianças e jovens até um primeiro contacto com museus, monumentos, teatros, eventos artísticos e culturais;

b) por outro lado, essa lógica de massificação do acesso não se concretiza necessariamente na formação de **hábitos culturais regulares** no futuro, nem garante só por si uma experiência gratificante, seja ao nível da fruição, seja da expressão artística por parte dos alunos. Os relatos de professores deram conta da relação ambivalente dos alunos quanto à experiência artística em contexto escolar. Os relatos feitos em primeira mão pelos alunos entrevistados vão desde o entusiasmo ao recordar espetáculos vividos como momentos únicos e marcantes no crescimento pessoal até à descrição de visitas escolares tão rotineiras, e porventura aborrecidas, como qualquer outra tarefa escolar¹⁵.

Este confronto entre potencialidades e limites da escola esteve presente no centro das *Conversas*: ora os artistas compreendendo a necessidade de garantir o acesso alargado às artes através da escola, mas valorizando como prioritária a singularidade e expressão da experiência de fruição artística; ora os professores reconhecendo e mesmo procurando o rasgo introduzido pela criação artística, mas buscando como prioridade incorporar essa expressão na missão formativa da escola (Mendes et al., 2022).

Em face dos diferentes pontos de vista em presença, foram sendo inventariadas formas de colaboração possível entre artistas e professores, mas também destacados os seus principais fatores condicionantes.

Rigidez dos processos administrativos

A extrema burocratização da escola, tanto a nível da gestão local dos agrupamentos escolares, como a nível do sistema educativo (Ministério da Educação), foi unanimemente apontada como um dos principais obstáculos à implementação de projetos e atividades artísticas — que usualmente têm um lugar secundarizado no funcionamento da escola. Artistas relataram dificuldades administrativas e contratuais no acolhi-

¹⁵ Os painéis das *Conversas Emergentes* estavam destinados a profissionais nos domínios das artes do espetáculo e da educação e não previam, por isso, a presença de alunos — cujos depoimentos foram incluídos no filme documentário que acompanhou os debates. Ver pontos destacados adiante no subcapítulo 'Alunos'.

mento do seu trabalho. Os professores assinalaram — para além das questões ligadas à administração geral da escola — a influência determinante da direção e mesmo a figura individual do diretor enquanto instância última que pode viabilizar, ou não, projetos que são sempre vistos como subalternos no quotidiano escolar. Num contexto descrito como altamente formalizado e hierarquizado, com pouca flexibilidade de procedimentos, as relações de empatia foram consistentemente evocadas como válvula de escape e recursos preciosos para desbloquear impasses organizacionais. Deste modo, os vínculos pessoais entre colegas de escola, e entre artistas e professores, foram bastas vezes assumidos como os dispositivos informais que vão permitindo contornar os constrangimentos burocráticos e implementar projetos artísticos, quase sempre numa lógica de experiência-piloto ou de excecionalidade. A necessidade de consolidar estas relações informais enquanto modos de trabalho regular e assegurar a continuidade da prática artística na escola é um dos objetivos destacados pelos intervenientes da equipa do PNA.

Abertura da escola

Em notório contraponto com a crítica da rigidez administrativa das escolas, os professores presentes — em muitos casos ligados ao PNA, em diferentes funções — enfatizaram muito vincadamente a absoluta necessidade de **abrir a escola ao exterior**, em múltiplos sentidos, desde um envolvimento mais próximo de encarregados de educação ou outros interessados no processo educativo até parcerias mais ou menos formalizadas ou consultivas com agentes locais, para além, claro, das autarquias. A atividade artística foi referenciada nesta lógica como recurso simbólico agregador. Por um lado, a presença individual de artistas na escola foi defendida pela necessidade de protagonistas diferentes, de novas linguagens e propostas, em suma, pelo impacto esperado dos artistas enquanto agentes de mudança

— responsabilidade que, por seu turno, os artistas sentiam não ser adequado ser-lhes atribuída, por não fazer parte da sua função enquanto agentes externos, ainda que se afirmassem disponíveis e interessados em cooperar nestes processos em função do reconhecimento do seu próprio trabalho. Por outro lado, a constituição de planos programáticos de atividade cultural na escola — através dos quais se poderia concretizar esse desígnio de abertura — foi afirmada como processo congregador de redes de cooperação local (por exemplo, na constituição de Conselhos Consultivos locais associados ao *Plano Cultural de Escola* — ver adiante).

Espaço físico

Um aspeto particular da desejada abertura da escola ao exterior, em termos simbólicos e materiais, referido em diferentes ocasiões foi a possível utilização dos equipamentos e espaço da escola por agentes e atividades não exclusivamente educacionais, mas com relevância para a comunidade. No caso da atividade cultural e artística, foram citados exemplos como a utilização de auditórios, recintos e até salas de aula, para apresentação de espetáculos, realização de oficinas ou ensaios, não necessariamente vinculados a atividades pedagógicas e curriculares. Ou a utilização destes espaços em períodos não letivos. Reconhecendo-se as implicações em termos de gestão, segurança e manutenção dos espaços, o argumento invocado foi a consolidação da relação com a comunidade — com um foco particular na atividade artística.

Muitos destes tópicos transcendem largamente o âmbito das *Conversas* e têm implicações estruturais profundas no funcionamento institucional da escola e, por consequência, nas possibilidades de enquadramento da prática artística. Os próprios participantes reconheciam tratar-se de questões há muito identificadas e debatidas extensamente, quer na esfera profissional dos artistas, quer na esfera das políticas públicas de educação em geral (e recentemente no quadro do PNA, em particular). A recorrência destas questões levou, em diversos momentos do debate, a que o tema dos impasses institucionais da escola se sobrepusesse de modo esmagador a outras vertentes específicas da reflexão sobre a criação de espetáculo para Público Jovem — fazendo emergir um efeito de saturação (aliás, com implicações muito para além do âmbito das *Conversas*).





Depoimentos de alunos¹⁶

SECUNDÁRIO — Nunca fui um a espetáculo com os meus pais, que eu me lembre... nunca, acho que nunca mesmo. Nunca tivemos aquela coisa *ah, vamos ver um espetáculo...*
— Eu, por outro lado, estou muito acostumado a ir com os meus pais, várias vezes por mês.

3.º CICLO — Foi um momento que me marcou.
— [pergunta] Porquê?
— Porque é um dos poucos momentos que eu partilho com o meu pai e é sempre bom partilhar esses momentos com ele.
— [pergunta] Ok, porque não costumam ir assim ver coisas juntos?
— Não.
— [pergunta] Calhou dessa vez?
— Sim, calhou. Ele não tinha de trabalhar nesse dia e disse para nós sairmos.
— [pergunta] Ok e isso foi há quanto tempo?
— Uhhh... há tanto tempo... Já foi quando era muito mais novo, já não me lembro muito bem. Foi tipo [quando tinha] 7, 8 [anos], p'raí.

2.º CICLO — Os teatros que eu vi, foi sempre na escola.
Nunca presenciei um teatro lá fora.
— [pergunta] Não percebi, um bocadinho mais alto?
— Nunca presenciei um teatro lá fora.
— [pergunta] Nunca foste a um teatro?
— Não.

1.º CICLO — Na escola temos o privilégio de sermos, se calhar, poucas escolas podem ir visitar espetáculos e nós conseguimos ir visitar muitos espetáculos.

SECUNDÁRIO — A maior parte dos espetáculos que eu vi foi no âmbito escolar. E a maior parte deles não foram cá em Évora, foram em Lisboa, em visitas de estudo. Foi mais quando era mais nova, agora não, nunca mais nos propuseram irmos ver os espetáculos assim com a escola. Cá em Évora temos o teatro de Évora, que é o Garcia de Resende, eles têm imensos espetáculos, mas acho que não fazem muita publicidade e então também as pessoas não têm tanta vontade de ver os espetáculos.

SECUNDÁRIO — Dá-se muita importância à saúde, à educação e, às vezes, a arte fica assim posta de lado. Eu acho que, os espetáculos, acho que faz sentido toda a gente ver espetáculos.
— [pergunta] Portanto, devia ser um direito, é isso?
— Não um dever, um direito.

Excertos

PROFESSOR Também é preciso **chegar às pessoas certas** da escola. E depois, sem ofensa, nós somos uma instituição de trabalho, uma instituição de relações de trabalho. Mas depois boicotamos, a vida é como é... Portanto, o [professor] interlocutor tem de ser alguém apaixonado, não tenho dúvida nenhuma, porque se não for apaixonado, se for na lógica do funcionalismo público é muito complicado. Tem de ser **alguém apaixonado**, mas tem de ser alguém que consiga chegar aos colegas, mesmo àqueles que são mais sorumbáticos e sisudos. Porque se for um sorumbático ou um sisudo, as coisas morrem logo quase à nascença. Portanto, esse interlocutor que está nas escolas e que faz esse papel tem de ser alguém a quem os colegas reconheçam alguma **excentricidade** — *são coisas lá dele* —, mas que, ao mesmo tempo, o aceitem, que digam *pronto, está bem*, que seja simpático, que se vá rindo e que seja amigo deles e de preferência comer uns leitões de vez em quando. Entramos mais facilmente assim. *Alima-se* muito atrito.

AUTARQUIA O envolvimento da estrutura escolar [nas artes]: que a escola perceba que estas atividades não são atividades de entretenimento puro, são atividades que têm um papel importante e uma expressão importante na formação das crianças... Há diferentes experiências a este nível, não só aqui, como fora desta região, em que se percebe a diferença entre tornar uma criança sensível, desperta, capaz de ler, capaz de observar, capaz de estar atenta às emoções; e até que ponto isso é importante para o desenvolvimento dessa criança. Se calhar, é tão importante ou mais importante do que outras aprendizagens que são dadas como muito mais sérias... Isso de facto é um paradigma importante que temos de desconstruir... Os adultos e quem domina o processo educativo em si, porque as crianças, aqui nesta fase são o alvo final, são um pouco o objetivo da intervenção, não é? Porque muitas vezes elas não decidem, às vezes decidem, mas na maior parte das vezes não decidem, e **se não conhecerem, não vão ter vontade** de ir assistir a um espetáculo de dança ou um espetáculo de teatro... Porque se não o viram, não vão ter essa necessidade.

PROGRAMADOR Nem sempre é fácil. Neste caso nós tivemos um projeto que tinha como pano de fundo a arte urbana, mas também discutir a água, a importância da água hoje em dia, do desperdício, a reciclagem, que entrou também neste projeto. E percebemos que nas escolas secundárias, ao ver os alunos participantes, afinal de contas, aqueles jovens que estavam na escola secundária, por vários motivos, havia lá jovens adultos, de 19 e 20 anos. Pronto, isso colocou esta questão, até o formador também colocou esta questão, os formadores, que eram um cantor, MC de hip-hop, um produtor musical, e um *graffiter*, artista, artista urbano, da arte urbana, que pinta nas paredes... E aí percebemos que havia esta dificuldade. Eu e os formadores percebemos que havia esta dificuldade de linguagem... qual jovem? Nós colocamos a atividade aberta para jovens, só que depois apareceram os jovens dos 14 até aos 20 anos. E aqui poderia haver um problema. Porquê? Porque os 14 anos não é a mesma coisa que 20 anos, têm interesses diferentes. Por exemplo, havia uma rapariga que já era mãe, tinha 19 anos, já era mãe.

— [Moderadora] Havia alguma relação entre eles que permitisse de alguma maneira trabalharem essas diferenças?

— Isso foi interessante observar, porque, como eles tinham interesses diferentes, começamos a discutir as prioridades. Qual é que é a prioridade para cada um?

O que é a escola? O que é que a escola quer dizer? Muitos disseram que a escola, em termos rudes, que era *uma seca*, que o ensino estava completamente fora da realidade do que é hoje em dia um jovem, etc. E depois percebemos que havia ali alguns pontos de ligação, nomeadamente as redes sociais. Foi engraçado. Redes sociais, o Tiktok e Instagram; Facebook já não, mas o Instagram e Tiktok. Era uma pergunta mesmo, uma pergunta para todos, **o que é o jovem?** Porque a nós já não aconteceu isto, nós estamos a programar espetáculos para maiores de 14, por exemplo, e aparecem jovens de 22 anos. Até em oficinas.

PROFESSORA A escola está morta,

a escola desta

maneira está morta.

Nós temos de reinventar a escola sem

dúvida nenhuma, nós temos que mudar

isso. Agora, eu acho

que os alunos têm de ser ouvidos, os

alunos têm que ser ouvidos, na questão

das escolhas todas,

mesmo que sejam

pequenos, eles

já têm uma personalidade

vincada e sabem o que querem

e o que não querem,

desde tenra idade

os miúdos sabem o

que querem.

PROFESSOR Eu uso esta metáfora, que é real, porque eu próprio também passei por ela: é que nós, enquanto professores, a que é que estamos habituados? Quando entramos no portão principal da escola, o que é que a gente faz? Entra e fecha. Passamos para o PBX [átrio da recepção], entramos e fechamos. Vamos à sala dos professores, entramos e fechamos. Depois vão à sala dos professores para buscar o livro de ponto para ir para a sala, entra-se na sala e fecha-se a porta. Vai-se para a sala de aula, entramos e fechamos. Efetivamente, são espaços onde nós circulamos, até na biblioteca, a gente vai para a bibliotecas com alunos para alguma atividade, mal entramos e fechamos logo a porta. Psicologicamente é isso que sentimos. Ou seja, não é só a questão de estar uma hora a ouvir alguém, mas efetivamente um *professor feliz* é aquele que tem 20 ou 30 alunos à sua frente sentados e que estão ali à espera que o professor diga alguma coisa para cumprir, abram na página 27, a resposta 3...

ARTISTA Quantidade não é sinónimo de qualidade, pronto! E então, quando os miúdos estão na escola porque os pais acham que a escola é para os manter ocupados, alguma coisa está mal, não é? Portanto, a escola deveria ter a função que sempre teve, de os miúdos poderem aprender coisas básicas como ler, escrever, contar, essas coisas. Depois, as tardes ficavam para as artes, para o desporto, para fazer outro tipo de atividades, dentro da escola ou fora da escola. Teria de haver outra forma de trabalhar isso, não na escola, porque é isso: [se a escola é] só a obrigação, só a prisão, isso não é nada de bom. Sempre que se está tempo a mais num sítio, depois o que apetece fazer é o que se faz no intervalo, que é o convívio... O problema é que a escola ocupa 85% ou 95% desta conversa porque há **demasiada escola nas nossas vidas**.

ARTISTA Invariavelmente estamos sempre a ir parar à escola, não é? Ao fim e ao cabo, isto são discussões, são conversas sobre a criação para a infância e juventude, mas vamos sempre circularmente para a escola... Até porque, como já se referiu aqui, também constato isso, uma grande percentagem das crianças realmente só tem acesso, só vai ver espetáculos com a escola, e com as famílias não.



Professores

A influência da **figura do professor** na formação de hábitos culturais de crianças e jovens foi, previsivelmente, um tópico central de debate. Em resposta a um exercício proposto pela moderadora, foram partilhados entre os participantes alguns exemplos de histórias pessoais, tanto a propósito da primeira ida ao teatro ou da memória mais antiga de um espetáculo marcante, como a propósito da escolha de uma carreira artística ou do modo de olhar o mundo através da arte. No polo oposto, também foram referidos exemplos de desinteresse do professor que levam à desmotivação de alunos, como a realização de visitas de estudo para mero cumprimento de calendário ou a falta de envolvimento nessas ou noutras atividades culturais e artísticas. Para além da enorme variedade de situações particulares descritas, mais ou menos reconhecíveis na experiência comum — e que, importa sublinhar, preenchem o quotidiano das artes na escola —, o ponto relevante mais enfatizado pelos professores foi a dificuldade de compaginar as tarefas relacionadas com a prática artística e os encargos (obrigatórios) associados às funções letivas e administrativas. Os artistas manifestaram-se sensíveis ao dilema dos professores responsáveis pela atividade artística na escola entre opções individuais e obrigações formais, embora a dimensão institucional seja estranha ao seu próprio *modus operandi* — o que, por seu turno, marca uma diferença de perspetiva entre professores e artistas que buscam formas de cooperação. Por vezes, nos relatos partilhados, a solução dentro das escolas encontra-se, não apenas na já referida informalidade, mas até na idiosincrasia — *excentricidade* — dos professores que assumem os projetos artísticos. Em suma, como noutros aspetos já referidos antes, também a respeito da atuação dos professores enquanto mediadores artísticos foi sinalizada — em especial pelos próprios — uma enorme distância entre a rigidez das regras formais e a necessidade de contemplar modalidades de trabalho (nomeadamente em termos de carga horária) suficientemente flexíveis para acolher a prática artística.

Formação de professores

Embora os próprios professores reconhecessem a conotação ambígua ou mesmo pejorativa da palavra *formação* — associada a uma exigência burocrática sem consequências relevantes —, foi uma referência constante, tanto a respeito da formação acadêmica e profissional de base, como a nível da formação contínua ao longo da carreira. Teve particular destaque, como é natural, a formação artística ou a sensibilização para as artes como recurso fundamental para o exercício do papel de mediação artística nas escolas. O retrato desenhado aponta para fragilidades importantes: a investigação sobre práticas culturais aponta consistentemente o professorado como uma das categorias socioprofissionais com hábitos de consumo cultural mais regulares; mas, claro está, não decorre daí que todos os professores, ou sequer a maioria, tenham uma prática cultural regular ou ajustada às expectativas de figura de referência acima mencionada. A falta de prática cultural regular entre parte dos professores foi mesmo um ponto de espanto assinalado por artistas e reconhecido por professores face a alguns dos seus colegas — cujas causas poderão ser diferentes para diferentes gerações. Entre possíveis soluções foram avançadas: a valorização da componente artística e cultural na formação de base e contínua; a inclusão desta dimensão formativa nos objetivos da escola; e a constituição de parcerias locais envolvendo escolas e equipamentos culturais através da oferta de convites ou ações específicas (incentivos práticos) dirigidas a professores, com o eventual envolvimento das autarquias.



Excertos

PROFESSORA A minha escola, em particular, tem um plano de inovação, muito inovador, muito à frente, que eu não sei se está a ser bem implementado, porque temos de dar tempo às pessoas para mudarem, não é? Não estamos mais novos e são as velhas questões da educação, dos professores, a carreira, a idade... E as pessoas cada vez estão menos recetivas. Há menos pessoas com uma atitude proativa. Quando estamos mais velhos, e se não temos vontade, temos de ser aliciados, temos de ser valorizados. E quando não há essa valorização, não se faz nada das pessoas. O que eu sinto, é que na minha escola, com o tal plano de inovação, e o Plano Nacional das Artes, as artes vão resolver tudo, e as artes é que são importantes — o que é verdade, mas o resto não é feito. As pessoas não são valorizadas. Muitos professores, também, a nível de formação artística... Como é que hei-de dizer? **Os professores são o espelho da nossa sociedade**, o que nós temos. São os pais dos nossos alunos. Eu também sou mãe de um aluno, somos todos. E aquilo que nos queixamos a nível da sociedade está nos professores também.

EQUIPA PNA Não quero estar aqui a prolongar a tónica na questão da formação de professores, mas a palavra *formação*, acho eu, não deve ser demonizada. Qualquer profissão precisa de formação ao longo da vida, precisa de atualização. **Para os professores, a formação muitas vezes é mal vista**, porque tem acontecido muita coisa errada em termos de formação. Mas a palavra é essa e acho que numa coisa destas, se queremos que isso chegue a diversos atores, temos de ter a formação inicial. Porque tenham consciência que a formação inicial de professores que se está a fazer, em grande parte dos casos, é catastrófica. É aquela que eu recebi, e as minhas colegas, há 30 anos. O mundo mudou em 30 anos e a escola tem de mudar também. Falar-se em formação de professores é essencial. Formação inicial e formação contínua. O facto da formação contínua muitas vezes não ser adequada, não quer dizer que nós tenhamos de abolir a palavra. A palavra é essa, não há outra. E é verdade, este formato de pitch [apresentação de projetos artísticos para eventual seleção e apresentação], que houve na minha região, dos artistas para as escolas, foi uma formação de professores. Teve um enquadramento de 20 minutos da Sara Brighenti [subcomissária do PNA] e depois foram pitches de 7 minutos. Foi uma formação de professores; como é uma ação de curta duração, foram 3 horas; não houve créditos, mas houve um certificado de formação dos professores.

PROFESSOR Não [é] só uma questão de transportes. Eu, para levar [os alunos em visita de estudo] uma tarde, tenho de depender da carolice — e lá voltamos aos professores que alguém já falou —, tenho de depender da **carolice** daquele professor que gosta, mas também tenho de jogar com o professor que não gosta. É porque a peça de teatro é das 3 às 5 e as aulas são das 2:30 às 5:30 e, portanto, eu vou apanhar meia hora de um professor que não gosta e meia hora do outro. Ele, **se me disser que não, aquilo acabou.**

ARTISTA Como eu não me identificava com nenhum dos desportos, fui para essa atividade porque não sabia exatamente para onde ia. A partir do momento em que percebi que me sentia bem naquele espaço, que conseguia fazer aquilo, quando quis continuar, o facto de **ter encontrado uma pessoa que estava à minha frente, naquele caso um professor, que depois me levou a ver vários tipos de coisas**, em que eu consegui identificar vários aspetos culturais que eu ainda não tinha visto — porque muitas vezes a nossa família, naquele caso eu tinha uma família que não me levava para ver espetáculos... Por exemplo, eu tinha 13 anos na altura, quando comecei a dançar e eu não ia ver teatro com a minha família, não ia. Eu não tinha prática de ver concertos com a minha família. E a partir daí, todos os concertos que fui ver, todas as peças de teatro, eu ia com o meu grupo. A partir daí, aquele professor deslocou-se depois para outra cidade e fez-me ir para outro grupo. Eu fiz a audição para outro grupo e a partir daí todo o meu percurso artístico.

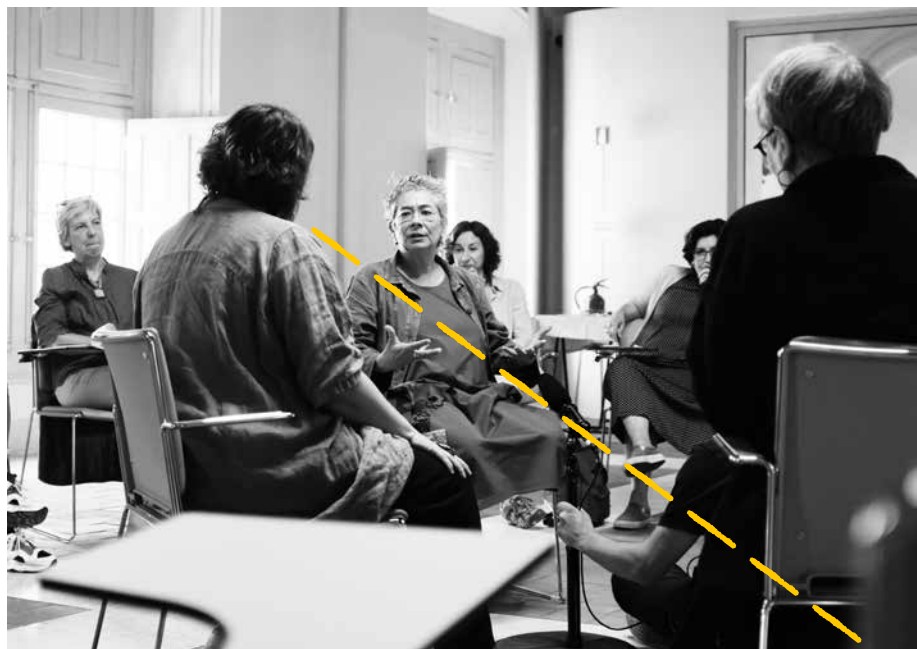
PROFESSOR Sendo muito sincero, a maior parte dos meus colegas, eu já trabalho há 6 anos com escolas, não tem fruição artística. Estou a generalizar, isso é um perigo, mas no geral eu sinto isso. Não há fruição. Ou seja, não vão ver um espetáculo. Se não vão ver um espetáculo, não tem sentido crítico quando lhes aparecem lá os *pdf* [ficheiro eletrónico enviado para as escolas com os dossiês dos espetáculos] dos senhores de Lisboa a dizer que estão a fazer o *Felizmente Há Luar* [peça de teatro incluída no programa letivo], agora já não se vende, saiu do currículo... Mas o *Auto da Índia*, o *Auto da Barca* [peças de teatro paradigmáticas do cânone literário incluído no programa letivo]. Ou seja, não há um sentido crítico quando olham para aquele *pdf*, é tipo programar assim... *vou à mercearia, que é mais prático*... Eu sinto que há muita falta disso. Muitas vezes lá na escola chegam projetos, por acaso, às vezes até programam alguma coisa sem falarem comigo, mas às vezes até falam comigo e eu digo: *por favor, não tragas isso! Se vão gastar tanto dinheiro, traz outra coisa, que há coisas mais interessantes*. Mas pronto, há aqui a questão do gosto, mas acho que é mesmo falta de fruição, sendo que **uma parte dos meus colegas só vão ao teatro quando vão com os alunos**, ver as mesmas peças que veem há 20 anos.

PROFESSORA Sou coordenadora do *Plano Cultural de Escola*. E sou coordenadora do *Plano Cultural de Escola* porque o diretor e a direção acham que eu sou uma pessoa criativa, meio artista, proativa. Tenho uma atitude de trabalhar, participar, e então, para além do *Plano Cultural de Escola*, tenho muitas outras coisas na escola. E depois eu vou descansar para as aulas, não é? [risos] A parte que eu gosto de fazer, que é trabalhar com os miúdos, é o que eu faço menos. É a sensação que eu tenho.

ARTISTA Eu acho importante, pela minha experiência também, que na escola os professores tenham mais formações a nível artístico porque eles não têm. Eles fazem por ano muitas, muitas formações; mas de teatro, de dança, de cinema, são poucas. E, mesmo que o Plano Nacional das Artes tenha a sua formação — a Academia, eu também sou formadora da Academia¹⁷ —, eu sinto que há muito pouca formação para os professores. Porque se os professores não estão lá, pode vir o melhor artista, mas um artista vem uma semana e depois vai-se embora. Tem de ter continuidade e esta continuidade tem de ser feita pelo serviço educativo, em conjunto com os professores. Os professores precisam desta base, para criar dinâmica de grupo, porque também cada vez mais trabalham individualmente. São poucos os que trabalham em conjunto e, portanto, eu acho que a formação artística também tem esta capacidade de criar um espírito mais unido, tanto no teatro, quanto na dança, quanto nas artes performativas, ou na música.

EQUIPA PNA Ou seja, precisas de ter um artista a fazer um trabalho de mediação entre professores e alunos. Mas, se calhar, funcionou com eles naquele momento. Nas escolas, só pelo facto de teres carteirinhas assim, [alinhas de frente para] o professor... Se tu mudares a disposição [física das carteiras na sala de aula], já muda alguma coisa. Mas é preciso ter também professores com vontade, porque, como tu dizes, estes professores que estão a dar aulas agora não têm na sua formação este tipo de metodologias. Portanto, ou eles querem fazer diferente e vão fazendo formações por eles, e querem e percebem que isso depois tem um *feedback* positivo por parte dos alunos e já não conseguem fazer de outra forma... Mas a maior parte acomodou-se a fazer assim: *é assim que está a sala, não vou mudar*.

¹⁷ A Academia PNA é uma medida do Plano, no âmbito do eixo Capacitação e com o objetivo de capacitar professores, mediadores e criadores culturais para pedagogia das artes e do património





Alunos

Qual a importância da prática artística escolar e da frequência (regular) de espetáculos através da escola na perspectiva dos alunos? Quais os principais aspetos sublinhados por crianças e jovens entrevistados para o documentário?

A **alegria** de ver espetáculos.

A **falta de hábito**, na maior parte dos casos, de assistir regularmente a espetáculos com a família e o enorme simbolismo das ocasiões em que tal acontece.

O enfado com espetáculos que parecem mero **prolongamento das tarefas escolares** em sala de aula. A saturação sentida pelos alunos tem ilustração emblemática no longo escalpelizar de obras clássicas como os Autos de Gil Vicente (não obstante o alívio cómico das passagens brejeiras, que acabam por ser o que fica na memória).

O desejo de assistir a espetáculos ou formas artísticas de que já ouviram falar, mas que nunca tiveram **oportunidade de experimentar**.

O direito ao **desinteresse**.

Paralelamente, quais os traços mais relevantes da prática artística para a escola e os alunos destacados ao longo das *Conversas* por profissionais (artistas, professores, programadores, mediadores)?

Recurso educativo

Uma perceção largamente partilhada estipula que a experiência artística traz algo de invulgar à escola, algo de benéfico, outro tipo de experiências que são benéficas para a formação e, eventualmente, para o trabalho letivo dos alunos. Por exemplo, é esperado pelos professores que a arte retire os conteúdos programáticos da sua zona de obrigação, isto é, que torne o trabalho letivo mais lúdico e mais atrativo. É também comum a ideia de que a arte é um recurso especialmente eficaz quando se trata de mobilizar alunos e turmas que apresentem alguma espécie de dificuldade nos estudos ou de ordem comportamental. Estas ideias assumem por vezes expressões estereotipadas e até contraproducentes, mas refletem preocupações comuns

na vivência escolar e que foram bastante desenvolvidas ao longo do debate.

A mensagem

Uma das grandes interrogações discutida foi a pergunta arquetípica: *Que diz o espetáculo? Que significados são transmitidos? Qual é 'a mensagem'?* Do ponto de vista dos artistas — corroborado por alguns professores — não faz sentido colocar o foco todo na pergunta *então, o que significa?*, na medida em que essa pergunta reduz a prática artística à explicação de conteúdos curriculares e pedagógicos. Ou seja, a dissecação exaustiva e repetida dos textos em sala de aula, metodologia corrente, comporta o risco de neutralizar e retirar a emoção ao espetáculo, distorce a experiência intuitiva — e significaria que os espetáculos seriam apenas um *paliativo* educativo. Por outro lado, para (alguns) professores é vantajoso e inevitável utilizar obras artísticas (e bens culturais no geral) como material pedagógico. Por exemplo, fazer o aproveitamento de todas as obras, monumentos e espetáculos em visitas de estudo, no sentido de explorar exaustivamente a sua relação com os conteúdos curriculares, porque assim se introduz alguma dinâmica expositiva em sala de aula e porque as visitas se afiguram como ocasião única de familiarização com a prática cultural. Numa formulação simplificada: *se os alunos não se relacionam com diversas obras artísticas no momento em que estão na escola, quando é que ao longo da sua vida irão fazê-lo?* Existe uma evidente tensão entre expectativas, embora tanto artistas como professores defendam não cristalizar um confronto irreduzível entre currículo e prática artística.

Perguntar aos alunos

Outro dos tópicos de discussão nesta vertente sobre o qual não se formou um consenso é o da intervenção dos alunos na tomada de decisão. Por um lado, existe um acordo genérico sobre a necessidade de incorporar na programação escolar de atividades artísticas os interesses dos alunos. A questão é como concretizar esse desígnio? Como auscultar os alunos? Como garantir a sua participação na tomada de decisão? Deve a oferta artística ser ajustada às demandas espontâneas dos alunos? Como poderão os alunos ter acesso a projetos e experiências que ainda não conhecem? No fundo, como programar uma expe-

riência desconhecida que vá ao encontro dos interesses dos alunos?

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO)¹⁸ — O dispositivo formal mais referido ao longo das *Conversas* sobre a prática artística na escola foi o conjunto de recomendações e orientações incluídas no PASEO, que valorizam a arte como aprendizagem experimental e referem, entre as competências a adquirir pelos alunos, a criatividade associada à capacidade de falar, partilhar, estimular a curiosidade, etc. Este instrumento deriva de uma orientação estratégica no domínio da educação, com uma expressão técnica muito precisa, familiar aos profissionais da educação, mas não tanto para os profissionais no sector das artes. Pese embora esse viés burocrático, a sua apresentação e discussão nos debates terá constituído uma oportunidade de enquadramento institucional para formas de cooperação entre as esferas das artes e educação.



¹⁸ Documento orientador de política educativa (ver Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho e Despacho nº 6605-A/2021, de 6 de julho).

SAÍDA



Depoimentos de alunos

Ver espetáculos e estudar a matéria

SECUNDÁRIO – Peças de teatro acho que, até agora, só vi com a escola. Ou seja, são aquelas histórias que nós já vamos para lá estudadas, a saber tudo, portanto...

- 1.º CICLO – Na última vez, quando fui ver a Frida Kahlo, senti-me entusiasmada, quando fui ver. E depois saí, estava muito feliz, porque aprendi coisas novas.
- E que coincidia com o que nós já sabíamos, com que nós estudamos para saber, para aquilo não parecer só um espetáculo e não percebemos nada.

O Auto da Barca do Inferno

SECUNDÁRIO – Nós fomos ver o *Auto da Barca do Inferno*, no ano passado.

– Pois foi.

– Não foi nada interessante, por acaso.

– Mais ou menos. Assim, eu achei algumas partes divertidas, engraçadas. Quando, tipo, o diabo tinha a língua nas calças. Essa foi cómica, foi giro. Mas, de resto, era mais porque também já estava a ler esse livro.

SECUNDÁRIO – O exemplo mais recente, o *Auto da Barca do Inferno*. Nós trabalhamos essa peça antes, estivemos não sei quantas semanas a falar sobre isso, depois tivemos a oportunidade de ir ver a peça e depois voltamos para a sala de aula e continuamos a explorar ainda mais. Torna-se extremamente maçador. Eu percebo, eu entendo sempre, mas acaba por a peça ser completamente desvalorizada. O que nós poderíamos ter aprendido na peça acaba por ser abafado por toda a outra quantidade de informação que nós temos providenciada para nós na sala de aula.





Excertos

EQUIPA PNA E no fundo, isso era um repto que a escola lança[ria] também aos criadores e aos programadores — no fundo, é abrir caminhos possíveis, que depois se concretizam ou não, consoante façam sentido ou não — às estruturas e acho que isso era importante para a escola não ser só um recetor, mas também para poder propor, poder lançar ideias. É muito naquela ótica com que acabámos hoje de manhã, em que eu dizia: há um perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória que tem uma série de competências, áreas de competências, que a escola sozinha dificilmente desenvolve e portanto esta intervenção da arte é essencial, acho eu. Portanto, eu estou a pensar mesmo em coisas práticas deste género e no fundo, é **pôr as pessoas a falar**.

PROFESSORA É importante que eles [alunos] aprendam que, como espectadores, é suposto eles terem um parecer, e não se deixarem intimidar pela arte. Às vezes eles... *A arte!... A cultura!* É uma coisa... Não, a cultura é uma coisa que é transversal, e é uma coisa que faz parte deles, está dentro deles. O homem pré-histórico sentiu a necessidade de começar a fazer qualquer coisa dentro daquelas cavernas. Isso é porque é um chamamento dentro de nós para expressar qualquer coisa. Portanto, a ideia é essa mesma, é que os nossos alunos comecem a explorar alguma fragilidade nas artes performativas, comecem a perceber que isso não tem problema nenhum, que essas fragilidades são positivas, começar a procurar dentro deles alguns aspetos que se possam vir a refletir, realmente, depois na construção de qualquer coisa. Portanto, acima de tudo, é isso. Não *é vamos agora fazer aqui uma peça, tu és isto, tu és aquilo e agora vamos mostrar ao público*. Não. Começar por entender o que é que se está a fazer. A ideia é um bocado por aí e são competências que estão no perfil do aluno. Não se refletem num saber teórico, mas refletem-se noutras coisas que são fundamentais.

ARTISTA Também acho que trabalhar conteúdos do currículo com belíssimos espetáculos, porque não? Porque acho que há espaço para tudo, acho que há um trabalho que se pode fazer, acho que eu nunca me senti refém de dar resposta aos currículos, e nunca foi isso, o facto de não ter respondido aos currículos, que não permitiu que eu circulasse com os trabalhos. Os espetáculos que mais circularam não tinham nada a ver com currículos. Ou outros espetáculos que fui fazendo, isso nunca foi um sinónimo para eu ser mais programado, ou eu nunca tive essa sensação — de que se eu tivesse escolhido se calhar outros temas do currículo... Nunca me perguntaram *mas isso faz parte do currículo?* Acho eu que nunca se colocou essa questão, por isso eu penso que há espaço para tudo.

ARTISTA — O que é interessante é criar vínculos [entre as atividades escolares e a ida ao teatro], ver o que tem aquele espetáculo que se pode ligar à sua disciplina, ou à disciplina da colega que também foi [ao teatro], para não ser, como dizes, essa sobreposição de acontecimentos que não se ligam.

— Acontecimentos que parecem desligados. Mas sem ser a disciplina que encomenda o espetáculo, não é?

— Mas aí não há volta a dar, é assim que o sistema está a funcionar, é o *Auto da Barca do Inferno*, é uma m*, mas é assim... Nós o que temos de fazer é mais, é aguentar com o *Auto da Barca do Inferno* e *está tudo bem*, porque é um comércio, é um grande comércio, são companhias que só estão a trabalhar para ganhar o seu... A partir exatamente dessa forma obtusa dos professores verem as suas disciplinas. Porque eles pensam que ali é uma ajuda que eles adquirem para passar aquele texto tão antigo e obsoleto às crianças, aos adolescentes. Aqui é também falso, porque eles acabam por não conseguir, acabam por não conseguir fazer cumprir esse objetivo. Se se cumprisse esse objetivo, já era ótimo. Apesar de haver algumas coisas interessantes: o António Fonseca e os seus *Lusíadas* são um projeto maravilhoso sobre *Os Lusíadas* que eu fiz em plena sala de aula, em que ele lê — não, ele diz! —, ele diz *Os Lusíadas* à frente dos alunos e di-lo com tal paixão e com tal força erótica, ou telúrica, ou guerreira, ou perdido, que aquilo entra! *Os Lusíadas* entram pelos poros dos alunos e aí o impacto é bom. Mas isso é quando é o tal bom teatro, não é? E aí poderão depois dizer o *que é que estás aqui a dizer, do que é bom e do que é mau?*, mas é, eu sei o que é bom, isso eu — desculpem — mas eu sei, eu sei que é bom, porque eu sei o que funciona. E de facto, funciona e entra dentro do interesse daqueles adolescentes.

- VÁRIOS** — Os professores utilizam este recurso porque eles sabem que eles não vão.
A maior parte dos miúdos não vai ler do princípio ao fim a história.
— Então é um comprimido para tratar da febre...
— Muitas vezes é.
— É um comprimido que empurra o outro comprimido.

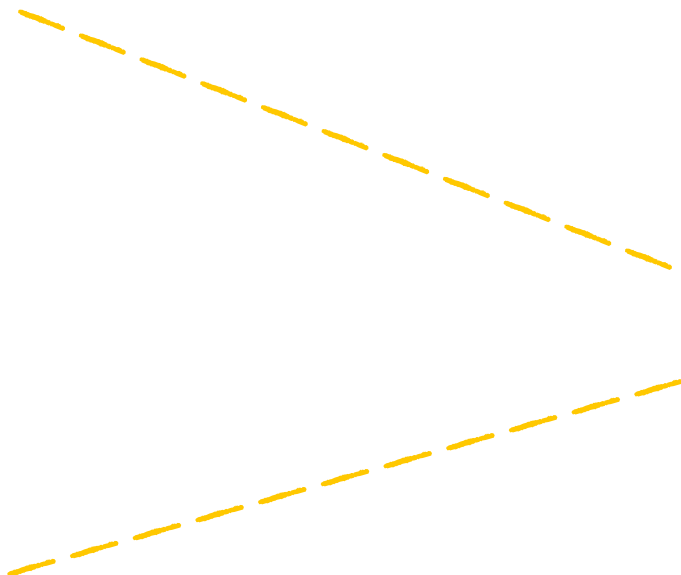
EQUIPA PNA Encenar textos que são estudados nas escolas não tem de ser demonizado, penso eu. Nós temos é com frequência trabalhos desses, porque são feitos por encomenda mais ou menos evidente, que são um pouco mais que sofríveis. E que até podem desenvolver experiências nos miúdos que não são, que não são boas, que não são formativas, que os podem levar até a rejeitar um bocado a questão dos espetáculos de teatro, neste caso.

ARTISTA Eu acho que isso se prende com a questão da utilidade. Eu gostei do que tu disseste, estou feliz de as nossas conversas sensibilizarem as pessoas sobre esses temas. Mas eu não acho que devemos opor a arte pela arte (ou o divertimento) a uma coisa útil para o currículo. Não há oposição aqui. Quer dizer, é sempre útil, mas o que é isso de ser útil? Há sempre... Eu acho que num caso há uma utilidade que nem as Câmaras, nem a escola podem controlar. **Não há resposta certa.** Não [tem de se] perguntar à criança *então o que é que tu percebeste?* *percebeste a mensagem do espetáculo?* Eu acho que, se queremos cultivar a rebeldia — e não só, seres pensantes —, temos de lhes apresentar arte que não lhes... cuja interpretação e apropriação por parte deles não [se reduza a uma resposta] certa e uma errada. E então, quando se coloca isso no currículo escolar, estamos a destruir um ser pensante, eu acho.

- ARTISTA** — O tema é importante. O que mais é importante?
- E PROFESSORA** — Neste caso, segui os conteúdos de português, do texto dramático.
- Ah, exatamente, os conteúdos. Então: rebeldia, arte, fruição, conteúdos programáticos... Como é que nós casamos estas dimensões?
- Ah, tão fácil, não acha?
- Não sei.
- Não sei, eu acho que é assim: a arte tem vários temas, desde logo, na escultura, por exemplo. Nós fomos pela zona de Belém, e aproveitamos os monumentos, a zona da história dos Descobrimentos. É cultura, é arte. E a nossa arte é riquíssima em termos de monumentos, não é? O estilo Manuelino. Ou seja, aproveita-se tudo. Eu acho que aqui tudo o que nas nossas disciplinas, acho que é transversal, tudo o que podemos aproveitar de alguma medida para eles poderem usufruir... Ou um filme...
- Eu percebo, mas o que eu estou a falar é da curadoria. Ou seja, quando vocês decidem ver uma peça de teatro, há alguma coisa que vos leva a escolher aquelas experiências? Por exemplo, outro dia estava a fazer esta provocação que era: eu proponho à escola que vou fazer uma peça sobre o ato de bocejar. Vocês vão ver o Adamastor ou uma peça sobre bocejar?
- Posso, posso depois pedir-lhes para fazer um poema sobre o bocejo.
- Não, mas qual é que vocês escolhem ver? Só podem sair uma vez...
- Então neste caso é o Adamastor...
- Pois. Então, os jovens que nós temos entrevistado quase todos relatam duas experiências por ano, que são o *Auto da Barca do Inferno* ou o *Príncipe Nabo* também. Por isso, eles relacionam, de uma maneira geral, a experiência das artes performativas, não como um ato individual de pensamento, não como um ato de rebeldia, não como um ato de proposta crítica, mas como uma forma diferente, uma linguagem diferente de passar conhecimento. E, inclusivamente, houve um jovem que falou connosco, disse que tinha um bocadinho mais sorte que os outros porque ia ver coisas diferentes com os pais e quando ia ver coisas diferentes com os pais não vai perguntar para que serve, nem vai falar sobre aquilo, nem vai de alguma maneira desconstruir aquilo. Ele conseguia ter uma relação emocional com um objeto teatral ou objeto performativo. E quando a escola utilizava esse objeto para todos estes discursos, ele deixava de ter uma relação emocional.
- É verdade, mas se não vamos nem a isso, quando é que vamos?

6. Prática artística em contexto escolar

A prática artística na escola decorre em diversas modalidades que foram sendo referidas ao longo das *Conversas* e que aqui podem ser apenas sumariamente elencadas: formação artística curricular especializada; prática artística incluída nos currículos gerais de diferentes níveis de ensino; oferta artística incluída nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC); atividades artísticas orientadas por professores, integradas ou não nas aulas, orientadas ou não para apresentações públicas; visitas escolares a equipamentos e eventos culturais; espetáculos e oficinas apresentados por artistas profissionais nas escolas; residências artísticas nas escolas, etc. Mesmo não sendo exaustiva nem detalhada, esta simples listagem dá conta da enorme complexidade organizacional da oferta artística na escola. Um dos ganhos mais relevantes das *Conversas* foi a reflexão sobre essa complexidade através da partilha de situações mais ou menos banais do quotidiano — vividas ou almejadas por artistas, professores e outros profissionais.





Excertos

ARTISTA Não é uma fortuna, não é uma fortuna aquilo que é preciso gastar para que as crianças do Jardim infantil ao 12.º ano tenham acesso às oficinas de dança dentro da sala de aula, de música, do que for, o que acharem... Porque eu acho que as crianças precisam é, por um lado, de experimentar. Elas têm de experimentar, elas têm de pôr a mão na massa das artes, seja do cinema, da fotografia, têm que saber o que é isto, têm que olhar para este homem e dizer *eu quero ser como ele quando for grande, eu quero ser um sonoplasta, eu quero trabalhar com estas máquinas, ele está a gravar o som, o outro está a gravar*. São essas proximidades com a matéria das artes, que são imensas profissões, que podem invadir ou viciar as crianças com desejo, dizer *ai, que homem tão giro, os calções que ele tem, a máquina, os auscultadores, uau! Eu quero ser como ele*. E esses sistemas de empatia que vão contra precisamente aquilo que dizia do teatro, com um palco, e agora *vamos ver e depois não percebi nada*. Sai e aquilo, pronto, passou. Isso eu também acho que os professores têm de se preparar para aquilo que vão ver no teatro. É outra coisa! Preparam-se e dão-lhes as chaves de entrada, para eles mesmo dizerem *detestei*, como diz a Caroline. *Detestei*, mas porquê? *E detestei, detestei por causa disto, disso e daquilo*. A criança experimenta, ela faz e cria e ao mesmo tempo tem que apreciar, ou seja, fazer, criar e apreciar. Saber apreciar aquilo que faz, não neste sentido banal do termo, mas no sentido grego antigo, que é saber produzir um pensamento, um argumento sobre aquilo que viu, mesmo que seja para dizer que não compreendeu, para dizer o que quer que seja. A nós, a nossa cultura não pôs os alunos a falar, nunca... E agora falam, e dizem disparates e desobedecem ao seu professor e, portanto, é tudo só disparates porque não perceberam. E eles não têm culpa, porque a própria escola é que tem a culpa. A escola é que não está a induzir-se, a entrar dentro de uma cultura de amor e de partilha, que eu acho que a professora tem, ao ouvi-la falar. Gostei muito dessa possibilidade do cruzamento, do diálogo, da negociação. Aprender e ensinar não interessa nada; o que interessa é fazer acontecimentos em que os miúdos se apaixonam, se metem lá dentro e querem continuar a fazer aquilo. Mesmo ir depois ver um espetáculo ao teatro que não gostaram, isso até é fantástico, porque aguça-lhes o sentido crítico que é tão importante, não é?, nós termos massa crítica.

- EQUIPA PNA** — Eu supunha até que o artista que entrasse na
- E ARTISTA** escola nem fosse agir diretamente com a comunidade, mas que pudesse ter só um espaço, um ateliê para trabalhar, para que o aluno pudesse observar o processo artístico. Havia até essa vontade. Por variadíssimas razões, nós não conseguimos concretizar.
- O artista podia entrar dentro da escola, usava uma velha sala de aula ou um espaço qualquer que estivesse devoluto, exatamente como esse ateliê, mas depois também, em contrapartida, dava ou fazia oficinas com os alunos e então isso também é muito bonito, que é a vida artística a misturar-se com a comunicação e com a organização de momentos de vivência, experiência artística com aquele artista. É uma ideia mesmo muito boa...
- Isto [a presença do artista na escola] faz parte...

ARTISTA É um projeto que não é financiado por ninguém. Nós temos apoio da DGArtes, portanto somos nós que estamos a ir [à escola]. Não tem a ver com o município, não tem a ver com nada, fomos nós e a escola que firmamos este protocolo. Eu estou a ir em contexto de sala de aula. E então o que acontece é que eu vou à aula de educação física e, sabes o que é que é incrível? É que nenhum dos putos faz ideia de que o teatro pode fazer suar. Percebem? Há um desconhecimento brutal sobre como é que se faz, porque é que se faz. Há só esta ideia de que há uma grande seca, não é? Nós, desde há tempos, também neste contexto da proximidade com a escola secundária, levamos turmas de miúdos ao nosso espaço e eles vêm. Há uma turma que no outro dia estive a ver um espetáculo super duro sobre testemunhos de presos políticos durante a ditadura. E tu tinhas aquele engraçadinho típico, que está lá, que está ali obrigado. E, durante o próprio espetáculo, aquilo era tão próximo, havia uma densidade tão grande entre o que estava a acontecer no palco e com os miúdos, que eram os próprios colegas de turma a dizer *está calado, meu! estás armado em parvo*. E isso, para mim, isso foi maravilhoso de ver, porque tu vias o engraçadinho da turma, que é aquele gajo que estava a mandar as piadas todas e, de repente, houve um contexto de *não, espera lá, isso que nós estamos a partilhar agora é mais importante do que tu seres engraçadinho ou não*.

PROFESSOR

Portanto, não há hipótese nenhuma. A gente tem o que tem e, com o que tem, tenta improvisar e vamos por aí. Se chegarmos lá e se chegarmos aos miúdos, a certa altura, vamos ter testemunhos incríveis de miúdos que saem de si próprios, que nos dizem coisas e que criam coisas verdadeiramente inacreditáveis. A gente nem acreditava que aquele miúdo tão caladinho, aquela menina que na pandemia nem os olhos mostrava, e de repente, consegue mostrar aquilo, consegue produzir, e faz um filme, e faz um áudio, faz uma música, escreve um texto e a gente fica a olhar para aquilo com uma sensação, assim, muito, enfim, diferente. Acho que era importante flexibilizar a escola. Se alguém está, que leve esse recado... Cada vez mais, cada vez mais. E vocês têm que lá ir mesmo, têm mesmo que lá ir. Artistas, que são muito mais criativos do que eu sou, nós somos. A minha criatividade é muito... a sério, nós [professores] somos muito limitados, muito balizados. Precisamos da vossa visão e precisamos de aceitar a vossa visão.

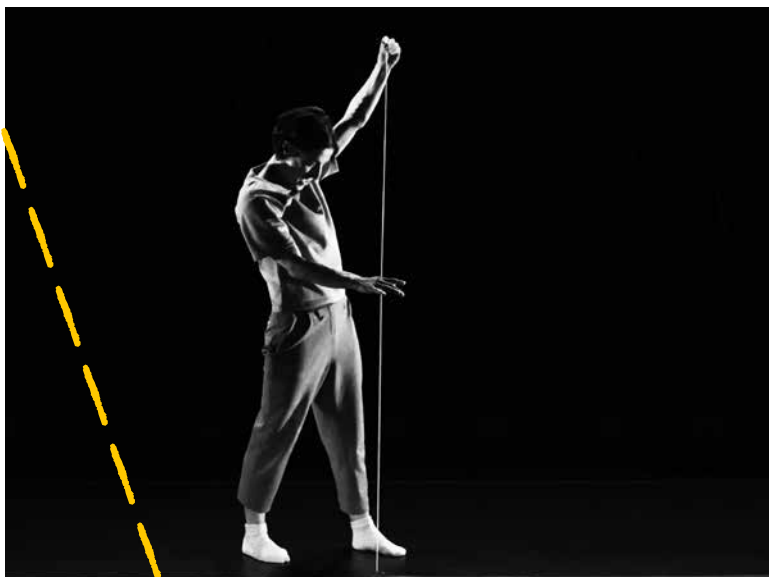
Estatuto e função do artista na escola

Nas cidades onde decorreram as conversas foram sendo apresentados vários exemplos de escolas que vão interiorizando a presença de artistas e da prática artística como atividades usuais, através de diversos programas suportados pela administração central, pelas autarquias ou outros protocolos. Mas foi também levantada a questão sobre se essa entrada das artes na escola corresponde a um pleno acolhimento da criação artística ou a uma simples e limitada incorporação de técnicas artísticas — ou seja, será o artista que entra na escola com os seus projetos de criação artística, ou trata-se apenas de incorporar as suas metodologias como ferramentas alternativas a formatos pedagógicos tradicionais? Esta diferença não é de somenos, na medida em que ela traduz — conforme relatado por artistas com trabalho na escola e pela equipa do PNA —, a distinção no dia-a-dia entre: a) o **trabalho autónomo do artista** no contexto específico da escola; e b) um papel em que o **artista é apenas o coadjuvante do professor**. Foi ainda assinalado um risco acrescido que é o de professores mimetizarem competências profissionais dos artistas para as quais não têm formação específica ou que não dominam, podendo por isso — e apesar das boas intenções e empenho investidos — não atingir os resultados esperados.

Conforme já referido em capítulo anterior, as condições laborais são decisivas para o ambiente de trabalho e colaboração do artista na escola. São relevantes aqui fatores como: a modalidade de contrato dos artistas nas escolas; a duração do contrato ou prestação de trabalho; as horas de trabalho semanal; o compromisso institucional que subjaz à própria contratação, etc. Em anos recentes, têm surgido mecanismos formais relevantes nesta vertente, como sejam a contratação de artistas residentes ao abrigo do PNA ou ao abrigo do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar do Ministério da Educação (PNPSE). Este último não é especificamente vocacionado para as artes na escola,

mas contempla a possibilidade de contratação de especialistas — possibilidade que pode levar, por decisão de cada escola, à contratação de artistas. Trata-se, portanto, de um terreno de intervenção em mudança. As *Conversas* não se destinavam e não permitem uma avaliação destes instrumentos de intervenção — mas os relatos do terreno e as expectativas abertas com a implementação desses mesmos instrumentos é da maior relevância os temas debatidos.

Outro aspeto a respeito do estatuto e função do artista na escola, ou seja, do seu desempenho laboral, reside na fundamentação da sua intervenção — qual é o encargo do artista? Cabe-lhe o papel de improvisar num contexto fortemente formalizado? Será o artista contratado para representar o metafórico trunfo da mudança? Os artistas revelaram a este respeito uma posição expectante e também crítica. Expectante, no sentido de incluir a escola no seu repertório criativo, por vezes, até planeando utilizar a escola como espaço de ensaio e de montagem de espetáculos; posição crítica principalmente por ver o trabalho artístico na escola reduzido a um complemento letivo.



Excertos

ARTISTA Os artistas estão a entrar cada vez mais nas escolas. Bom, a pessoa artista, não é? Mas o que queremos do artista, aparentemente, são as ferramentas que ele traz com ele, ou seja, *know how* e linguagens artísticas — sei desenhar, sei fazer teatro, sei uma data de coisas, podem ser várias linguagens. Isso é importante, eu acho que é essencial trazer essas ferramentas à escola, mas a questão é essa: será que estamos a trazer mesmo a arte à escola? Estamos a trazer os artistas, mas a arte, será que estamos a trazê-la à escola?

EQUIPA DO PNA Ele [artista residente na escola] queixou-se de que não tinha tempo para dinamizar o *Plano Cultural de Escola* e para ajudar o coordenador. Porquê? Porque tem um horário [letivo] super completo, todas aquelas horas que é suposto ter ele está lá na escola, está a trabalhar com as turmas [em aula]. Nós confrontamos o diretor e ele disse, *ele não está sozinho a dar as aulas, mas tem que estar nas aulas*. Por isso, aquele trabalho que deveria fazer com o coordenador não faz.

EQUIPA DO PNA As situações [de artistas residentes nas escolas] são muito diversas, vamos sempre ter ao mesmo, depende das pessoas, depende dos diretores, depende das escolas. Há escolas em que a articulação com o *Plano Cultural de Escola* é perfeita. O trabalho [letivo e do *Plano Cultural de Escola*] não se distingue. Há outras em que o diretor faz questão de dizer que, quando contratou o artista [ao abrigo do pnpse], teve que apresentar uma declaração de intenções a justificar o contrato. A questão do Plano Cultural podia estar lá, mas não era a mais relevante, porque precisa do artista para outras coisas. Portanto, depende muito, as pessoas que gostam de gavetas e de separar fazem a separação até nisto.

ARTISTA — Quando há um grupo muito complicado, uma turma que se porta muito mal e não sei quê, *ai, o mundo está a cair, isto é um problema! Então, quem é que vamos chamar?* Um projeto artístico é que vai salvar isto, claro. Ou seja, olham para a arte como *a arte vai salvar o mundo*. Eu ainda estou à espera de ir trabalhar para uma escola e de me calhar uma turma boa. (...)

Em quase 20 anos que ando aqui a trabalhar já me aconteceram imensas coisas, mas houve coisas que nunca aconteceram e essas é que me chamam a atenção. Por exemplo, nós nunca fomos — mesmo quando trabalhava em contexto de companhia ou trabalhando agora como *freelancer* —, nunca fui abordado por um professor, ou por uma professora, antes dos espetáculos para saber qual o conteúdo do espetáculo, quais as possibilidades pedagógicas que o espetáculo pode trazer. Isto nunca aconteceu, nem antes, nem depois do espetáculo. Nem nunca aconteceu — que eu acho estranhíssimo, se eu trabalhasse em contexto de escola era o que faria — depois do espetáculo *vamos lá conversar, o que é que eu posso fazer, o que é que eu posso usar, o que é que eu posso...*

— [Moderadora] Mas sentes que esse espaço foi ocupado sem estares envolvido nesse processo ou não foi de todo?

— Eu acho que ainda se olha muito, quando se vai às escolas, ainda se vê o potencial pedagógico das coisas, afloram-se essas coisas um bocado ali por cima, mas não se tira realmente o potencial que a obra pode, não se explora, aquilo ainda é visto como um momento de entretenimento.

Enquadramento institucional das atividades culturais na escola

Os professores e a equipa do PNA sublinharam a necessidade de ouvir e criar conjuntamente com as escolas programas culturais e de apresentação de espetáculos, num compromisso de base local, envolvendo artistas, programadores, professores, equipas e decisores autárquicos — o que tem como corolário expressão ***programar não para as escolas, mas com as escolas.***

Foi referida frequentemente a crescente dificuldade de tirar os alunos da escola e de fazer visitas de estudo, pelos encargos de preparação a que obrigam os professores. Foi também apontada uma contradição comum — por vezes entre escolas do mesmo agrupamento escolar — entre a gestão desses obstáculos à realização regular de visitas de estudo e a afetação de recursos num reduzido número de espetáculos de grande popularidade (e mais dispendiosos). Foi por isso criticado o enorme contraste entre espetáculos de grande projeção mediática visitados em Lisboa e Porto, cuja realização — pelos custos e aparato envolvidos — inviabilizam a concretização ou acolhimento de espetáculos de companhias locais de menor dimensão e privam o sector local de alguns recursos de desenvolvimento.

Outra opção largamente debatida centrou-se na alternativa entre levar os espetáculos à escola ou levar os alunos ao teatro: quais são as condições necessárias — logísticas e técnicas — para que o espetáculo possa ser apresentado na escola? Nem sempre essas condições são garantidas. A remuneração dos artistas é também um ponto compreensivelmente sensível, tendo sido relatados casos ilustrativos em que um mesmo espetáculo apresentado no teatro tem normalmente algum bilhete (e, portanto, pagamento, ainda que numa tarifa de desconto), enquanto a apresentação na escola não tem bilhete e, portanto, também não permite pagamento de *cachet*.

O papel dos municípios no enquadramento

institucional das atividades artísticas na escola foi naturalmente objeto de debate, tendo sido apresentados casos de sucesso em algumas das cidades onde decorreram as *Conversas* — e também identificadas uma série de falhas a este nível. O caso das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) é paradigmático: estas atividades são muitas vezes entendidas como meras atividades de ocupação de tempo pós-letivo, que propõem o incentivo da atividade artística, mas que muitas vezes não se concretiza, por falta de meios de trabalho regular ou estratégia de continuidade.

Nos casos apresentados de investimento continuado, que vêm produzindo resultados de envolvimento dos alunos (em especial do primeiro ciclo), foi lançado aos municípios um desafio com diferentes parâmetros: alargamento das atividades artísticas extracurriculares a outros ciclos de escolaridade (em particular da escolaridade obrigatória); incorporação das mesmas atividades dentro do período letivo (e não apenas pós-letivo como sucede presentemente). Outro desafio também lançado, tanto às autarquias como às escolas, foi a implementação de horários em tempo letivo dedicados à prática artística de frequência livre (não obrigatória). Qualquer destes desígnios implica uma transformação de monta face ao retrato que tem vindo a ser traçado — mas que foi sugerido como prolongamento de iniciativas já em curso nalgumas cidades.



Excertos

EQUIPA DO PNA Transportes! Porque o que acontece muitas vezes também é que os programadores — a questão dos transportes, desculpem, mas vou ter de focar isto aqui — é que muitas vezes os programadores programam para a infância, nós temos estes espetáculos, mas depois esquecem-se de como é que eles [alunos] vão. Não há transportes. Isto realmente para as escolas... e nós já todos sentimos isto. Eu até queria levar os meus alunos a ver os espetáculos, mas se eu não estiver no centro, não consigo levar os alunos a ver os espetáculos. Se calhar, também quem programa tem de se calhar pensar nesta questão.

EQUIPA DO PNA Eu sou contra a escolarização da cultura. Vamos dizer assim, isso não, não tem de ser assim, não pode. O teatro tem feito, mas também outras estruturas começam a programar coisas com as escolas, a ir buscar as necessidades das escolas, a ir buscar os alunos que também entram nos espetáculos. Portanto, as escolas não podem só ficar a ver qual é a programação que nos é oferecida. Eu como professora, sempre me senti uma *mini-programadora*, porque eu tenho de olhar para a oferta e dizer o que é que eu vou escolher. É isto, isto e aquilo. E se eu puder, e algumas vezes meti-me com as estruturas para dizer eu *precisava de uma coisa nesta área, será que dá?* Portanto, eu acho que o ideal disto é um compromisso que permita esse trabalho de colaboração.

ARTISTA Mas acontece mesmo, acontece a mesma coisa, a mesma situação. Se eles [alunos] vão ao teatro [em visita escolar], então há uma recolha de dinheiro dos professores [junto dos] pais, mas se o teatro vai à escola, não há pagamento nenhum, zero, não há nada, não há. É como se fosse no sítio certo aquilo [espetáculo] é válido, no sítio errado não tem valor nenhum.

AUTARQUIA Nós contratamos para este ano 85 técnicos de artes performativas, de várias formações, do ensino, das artes visuais, do teatro, da dança, da música, no âmbito deste programa — professores — e eles estão na escola durante o ano inteiro, nestes horários das AEC. A nossa luta também este ano está a ser – vamos ver se nos próximos anos conseguimos fazê-lo — eles estarem também em tempo letivo, para a verdadeira transformação acontecer. Porque no fundo é isso que queremos. Eu estava a pensar naquela primeira pergunta – da pedra amarela, *porque é que fazemos o que fazemos?* — e a verdade é essa, o Paulo também usou a palavra que é um *cliché*, mas é verdade, que é a *transformação*. Isto é muito importante, esta questão do período letivo e não letivo nas escolas. Nós, mesmo estando com este programa já há bastantes anos, oito anos talvez, são 59 escolas do concelho, ensino público dos três aos dez anos, mas os nossos professores estão lá sempre em período pós-letivo, durante a tarde. Também é preciso alterar este paradigma, que é a luta maior e mais difícil de fazer. É a maior urgência.

Mediador artístico

Um fator fundamental de transformação da prática artística na escola foi identificado na figura no mediador artístico — o pivô das artes — a quem competirá a definição de uma programação artística de acordo com cada agrupamento escolar e território. Esta figura já existe no âmbito do modelo de intervenção do PNA, o coordenador cultural de escola — um professor designado em cada agrupamento, a quem cabe a elaboração do *Plano Cultural de Escola* (PCE) em conjunto com a direção e outros colegas, bem como parceiros locais, entre artistas e autarquia. Esta figura é de facto o pivô das artes na escola, numa perspetiva desenhada a partir da instituição escolar e do envolvimento dos professores. Foi debatida a possibilidade de uma função semelhante de curadoria artística poder ser desempenhada por artistas. A eventual conjugação entre estas duas perspetivas, com respaldo institucional, é talvez das principais oportunidades sinalizadas que resultam dos debates.





Excertos

EQUIPA DO PNA — Por isso é que as escolas têm muita tendência, quando pensam em projetos artísticos e artistas residentes, raras são as escolas que não pedem artistas no âmbito das artes performativas.

E ARTISTA

- Sim, mas para fazer o quê?
- Olha, muita coisa, muita coisa.
- Muita coisa, mas entroncada numa direção.
- Por isso é que tem de haver um mediador. Neste caso somos nós [equipa do PNA] e eventualmente o professor coordenador do *Plano Cultural de Escola*, que já está mais sensibilizado e tem um pouco mais de capacitação. Um mediador que possa dar indicações de caminhos. Eu estive numa escola, com um artista que vai entrar agora e a escola sem saber o que é que havia de pedir àquela artista — que eles pediram, mas que nem sabiam bem para quê..
- Mas se calhar não é a escola pedir ao artista; é a escola conversar com o artista e os dois estabelecerem...
- É isso! Na conversa, depois, estabelecemos o caminho; mas se não estivéssemos lá, se calhar aquilo saía uma coisa muito dispersa, estão a perceber?
- Estou, estou.
- Também tem de haver mediadores que saibam exatamente — olha — ser curador, um bocado.

ARTISTA Porque eu acho que isso influência, depois, a forma como eles também veem a educação dos alunos. Por exemplo, nós há uns anos fizemos uma formação em parceria com a Direção-Geral de Educação e, anos depois, nós temos ainda professores que integram as classes de teatro, e que são professores que são contactos chave quando nós precisamos de levar alunos. Ou seja, nós sabemos que, ainda por cima, como são um grupo de professoras que não estão nas mesmas escolas, elas depois difundem as informações. Elas conseguem mais facilmente, de dentro, mexer as ferramentas necessárias para os alunos irem. Então, pronto, não precisa de ser esta ferramenta assim, mas... Não só com os alunos, mas com os professores também, porque eu acho que às vezes, os próprios professores não têm os hábitos culturais.

ARTISTA Na verdade, eu acho que os artistas, mais do que estarem em escolas a fazer criações com as crianças com condições muitas vezes pouco realistas — porque é pouco tempo... E também, como tu dizias, as crianças, eu acho que antes de fazerem, têm de ver, têm de ter alguma... A ideia do artista-mediador, ou de uma pessoa que tivesse conhecimento alargado e aprofundado sobre as várias áreas de criação, de artes performativas e de outras, e que pudesse funcionar como uma espécie de pivô, como tu estavas a dizer, entre a escola e a oferta, mas também que pudesse funcionar — e como falavas da formação para os professores — na questão dos hábitos culturais dos professores. Eu já estive em vários contextos deste género, portanto, escolas em que se tentam implementar medidas de aumento de fruição cultural e de atividade cultural na escola. Nem todos os professores realmente estão nessa, nem têm essa vontade. Esses hábitos são hábitos também que não nascem assim. Ter na escola esta ponte, este mediador, que fosse de facto uma pessoa com conhecimento e com prática — não é preciso ser prática artística, mas prática, pelo menos, de espectador — podia ser útil para ajudar a olear estes lados todos.

— [À parte] Mas esse é um papel do professor ou de um elemento externo à escola?

— Eu acho difícil, quer dizer, pode haver um professor que tenha esse conhecimento e essa prática. Pode, é verdade. Mas também podemos pensar numa pessoa que vai e que está livre de agendas que estão ligadas à escola, está livre de pressões, do livro de ponto, dos horários, que está focada nisto — é o seu papel.





7. Dinâmica do Plano Nacional das Artes

Para além da parceria e apoio do PNA ao projeto *Conversas Emergentes*, a presença da equipa nas várias sessões de debate proporcionou um contexto de confronto e troca de ideias entre os protagonistas no campo das artes e da educação sobre possíveis formas de colaboração, num contexto de transformação em curso. Foi particularmente relevante a dimensão territorial dos debates, na medida em que as circunstâncias em cada região do país são específicas. Em algumas das cidades, a articulação entre escola e agentes artísticos revelou-se mais fluída e inscrita no desenho e formas de intervenção de políticas públicas autárquicas. Pelo seu próprio modelo, o PNA pode funcionar como motor da articulação entre escolas e parceiros locais. Foram apresentados, com maior ou menor detalhe, vários exemplos desse processo. Não é este o espaço para fazer um balanço da intervenção do PNA, mas destacam-se duas vertentes que se revelaram especialmente fundamentais ao longo das *Conversas*: o **Plano Cultural Escola** (PCE) e o **Programa Artista Residente** (PAR).

Modelo de intervenção territorial

O PNA tem por definição um âmbito nacional, mas a sua estrutura de intervenção territorial contempla uma dimensão regional e uma outra local. Na primeira vertente, regional, destaca-se o papel dos coordenadores intermunicipais, cuja missão é promover os objetivos do programa num conjunto de municípios vizinhos e articular os projetos elaborados nos diferentes agrupamentos aí localizados. A nível local, o dispositivo âncora é o PCE, precisamente elaborado face aos objetivos e prioridades definidas no âmbito de cada agrupamento. Existe um responsável individual, na figura do coordenador de escola, que coordena o plano cultural que se passa na escola e conta com parcerias com outros agentes locais. Um dos dispositivos associado a estas parcerias é a **Comissão Consultiva**, onde estão representados esses diferentes agentes que, para além de contribuírem para a persecução do plano, constituem uma base de articulação de potenciais parceiros no domínio cultural. A interlocução aí surgida pode ir além da própria escola — foi uma das vantagens sublinhadas no modelo de intervenção. Independentemente do grau de sucesso face a estes objetivos, cuja avaliação excede o âmbito deste texto, o enquadramento gerado constitui por si só um fator de inovação, cujas potencialidades foram discutidas pelos vários participantes com maior ou menor grau de confiança.



Programa Artista Residente — medida emblemática

Uma das medidas assumidamente emblemáticas do PNA é a do artista residente na escola. A implementação de projetos artísticos por parte de um artista profissional em contexto escolar durante um período definido — entre três e nove meses — é em si mesmo um fator de valorização da prática artística. Por outro lado, as condições oferecidas ao projeto designadamente a remuneração do artista e a própria duração do projeto implicam algum limite da continuidade e aprofundamento do trabalho a desenvolver e, portanto, dos resultados a atingir. A vantagem oferecida por este recurso é a própria entrada do artista no espaço da escola, que contribui para o seu reconhecimento a nível institucional, ao mesmo tempo que — deseja-se — possa contribuir para a posterior continuidade do Plano Cultural de Escola.

Nesse sentido, a articulação entre o PNA e o PNPSE (Ministério da Educação) foi apresentada como um recurso adicional com um grau de implementação relevante. Em geral, artistas colocados no âmbito das atividades do PNA têm uma residência usualmente ancorada na realização de um projeto específico, com uma duração variável, mais ou menos breve (por exemplo, alguns meses ou um período letivo). Artistas envolvidos no PNA através de contrato estabelecido com os agrupamentos escolares ao abrigo do PNPSE estão colocados normalmente pela duração do ano letivo (tal como outros possíveis perfis profissionais abrangidos pelo mesmo programa, por exemplo, psicólogos, mediadores, etc.).

A direção do agrupamento escolar determina, em cada caso, a afetação do financiamento do PNPSE. Em termos da prestação de trabalho, pode ser adotado, por exemplo, o formato de contrato a tempo inteiro para um ano letivo completo, ou o formato de contratos a tempo parcial (recrutando assim um maior número de profissionais com um menor tempo de estadia). Em termos de objetivos,

pode ser estipulado um foco mais direto na prática artística, por exemplo, em articulação com o PCE (com envolvimento do artista nas atividades aí previstas); ou pode ser atribuída ao artista uma função coadjuvante dos professores das disciplinas curriculares em sala de aula. A tensão entre estas duas vertentes — **a orientação artística em contraponto com a orientação pedagógica** — é estrutural e foi muito sublinhada pelas coordenadoras intermunicipais da equipa do PNA que acompanham a implementação do Plano no território e intervêm nestas situações numa função de mediação.

Do ponto de vista dos artistas — que a equipa do PNA reconhece — três meses ou um período letivo de intervenção é insuficiente só por si, mas é uma aposta a considerar. Do ponto de vista do PNA, a presença do artista na escola permite recolocar a questão da prática artística dos alunos (crianças e jovens) num enquadramento que não é exclusivamente centrado na escola como até aqui.



Excertos

EQUIPA DO PNA Faz parte do nosso programa — a fruição é um dos aspetos absolutamente fundamentais. Claro que não consideramos só a fruição, porque achamos que o *fazer* é obrigatório; não pode ser só a parte da fruição, mas a fruição é obrigatória.

— A nossa experiência do que temos visto ao longo das nossas viagens é que a Câmara Municipal não é propriamente especialista em formação.

— Não é a Câmara Municipal. A Câmara Municipal pode dar os meios. Por exemplo, nesta Comissão Consultiva [associada ao PCE], onde estão presentes também pessoas da Câmara, e os artistas, e as associações, e esses agentes todos, digamos que podemos apostar mais no local, mas tem sempre a ver com as necessidades dos miúdos. Primeiro ponto, necessidades dos miúdos e escutá-los — primeiro ponto — dar-lhes voz. Depois — pensando que é fundamental o teatro, as artes performativas, a dança — a escola, os professores, essa Comissão, em que estão também os alunos, e também está a Câmara, decide: é fundamental que estes miúdos vejam um espetáculo de ópera, vejam um espetáculo de dança, por exemplo, não é? E podem definir isso, pode-se decidir o que se quiser.

EQUIPA DO PNA As escolas, antes de aderirem ao Plano Nacional das Artes, já tinham atividades artísticas e culturais, inclusive até aquela medida *Sair Para Entrar* [integrada no PNA] também já teve visitas de estudo. Portanto, às vezes há uma certa dificuldade em perceber o que é que o PNA traz de novo. Quem tem as 2 horas letivas [consignadas ao professor coordenador do *Plano Cultural de Escola* PNA dentro do horário de trabalho] é o coordenador; mas ele sozinho é impossível — podia dizer muito difícil, mas é melhor dizer impossível — trabalhar de forma adequada àquilo que o PNA pretende. Quantas vezes está desacompanhado e acaba por ter outras atividades, outros cargos. Muitos coordenadores são diretores de turma, são coordenadores de «*Cidadania [e Desenvolvimento]*», componente curricular do ensino básico e secundário], são elementos da direção, às vezes subdiretores. E isso acresce em termos de trabalho e é difícil eles conseguirem concentrar-se a sério naquilo que é preciso para fazer um *Plano Cultural de Escola* como deve ser. Quando nós dizemos de escola é um Plano Cultural de Agrupamento. Portanto, muitas vezes o *Plano Cultural de Escola* acaba por envolver mais as disciplinas que esse próprio professor dá, as suas próprias turmas.

EQUIPA DO PNA É importante se calhar pensarmos que as coisas estão todas nas nossas mãos, neste momento, está tudo nas nossas mãos, queira a gente fazer, tudo está nas nossas mãos neste momento. Temos legislação que nos permite fazer tudo. Agora, a grande questão é como? A única hipótese que eu vejo — a única — é tentar fazer aquilo que neste momento o nosso Plano Nacional das Artes está a tentar fazer, que é juntar no fundo quem mexe os cordelinhos em cada região, porque isto funciona por região. (...) Portanto, tudo depende das direções das escolas, dos municípios, e dos artistas que residem na região. Digamos que o nosso papel — é isso que nós tentamos fazer — é juntar Câmaras, que têm uma parte educativa, com todas as entidades que têm serviço educativo, museus inclusive, escolas, direções de escolas, e os artistas e associações culturais. É assim teoricamente, teoricamente isto deveria funcionar, deveria funcionar, porque estamos na mesma mesa todos com a mesma intenção. O objetivo é criar um *Plano Cultural de Escola*, em que cada escola seja um polo cultural, em que os miúdos tenham história dentro do museu, que os miúdos tenham ciências dentro do Jardim, que os miúdos possam dar o português através de peças de teatro. No fundo, que se misturem as artes todas com todas as disciplinas e tentar que a escola deixe de ser um somatório de gavetas individuais, em que cada um, cada professor, despeja lá matéria.

EQUIPA DO PNA Isto não é perfeito, não é? A Comissão Consultiva surge a através do PNA, mas não é algo que existe e este é o modelo, temos de ver em cada escola. Cada escola é que percebe qual vai ser a composição da Comissão Consultiva; deve ter encarregados de educação, deve ter professores, deve ter representantes de alunos — da comissão interna; e da comissão externa, deve ter elementos da Câmara, deve ter dos agentes culturais que estão no terreno a trabalhar, das associações... Cada escola é que vai encontrar os parceiros que serão os necessários para trabalhar melhor. Isto é difícil porquê? Porque é uma Comissão que vai ser algo novo na escola. Portanto, logo à partida, a escola tem que abrir as portas a agentes externos. Ou seja, as escolas, por exemplo, têm um certo receio dos pais entrarem na escola, das outras pessoas, inclusive da Câmara, das associações... *O que é que eles vão fazer à escola? Será que eles agora vêm aqui imiscuir-se no nosso trabalho? Até que ponto é que isto vai ser positivo?*

ARTISTA Eu faço parte de uma geração em que esta discussão está há muito tempo *on going*, educação, cultura, grandes diálogos entre os ministérios a convocarem artistas ligados à educação, que também é o meu caso, e nunca vemos a coisa verdadeiramente andar. Mesmo com o Plano Nacional das Artes, que tem ótimas intenções, tem ideias fantásticas, mas vê-se com as pernas cortadas — é a minha leitura, porque não tem dinheiro suficiente para poder, de facto, ter mais atividade artística dentro da escola.

PROFESSOR Por exemplo, a questão do artista residente, para dar um exemplo: no Agrupamento, no último ano, nós devemos ter tido quatro artistas residentes; há 3 anos, quando o PNA nos propõe o [Programa] Artista Residente, a primeira reação foi *acho muito bem, mas para quê?* Ou seja, houve uma evolução muito grande [de incorporação da medida], neste momento e nesta escola em particular. Não é tudo, mas há ali uma noção do que é que pode ser... Estamos numa fase de arranque, com muita coisa a começar ao mesmo tempo.

Em jeito de não conclusão

Foi um privilégio acompanhar as *Conversas Emergentes* e tomar parte em nova viagem no percurso da Companhia Caótica, junto com antigos e novos participantes destas andanças — artistas, produtores, programadores, mediadores, técnicos, autarcas, professores e, claro, a equipa do Plano Nacional das Artes, parceiro da iniciativa. A ocasião constituiu um estímulo para visitar temas conhecidos sobre a criação artística e os seus públicos, bem como aprofundar o conhecimento sobre tendências recentes no campo cultural e atuação dos respetivos protagonistas.

As *Conversas* tinham assumidamente como ponto de partida a busca de reconhecimento e afirmação do trabalho de criação de espetáculos para Público Jovem enquanto sector artístico profissional específico. O histórico da Caótica tem essa marca desde a realização a partir de 2015 de encontros de reflexão coletiva sobre o sector¹⁹, tal como sucedeu agora.

Comparando os dois momentos, torna-se muito saliente a recorrência de alguns temas designados nesse primeiro documento por **obstáculos** e **conquistas**. Quanto aos primeiros, podem referir-se, entre outros: limitações estruturais ao desempenho profissional dos criadores que restringem a sua autonomia (por exemplo, quanto às condições laborais, ou à natureza das encomendas estandardizadas que lhes são dirigidas); incerteza do encontro entre as criações de autor e os seus potenciais públicos (o que remete para dificuldades de interlocução institucional com a programação de equipamentos culturais, autarquias e escolas). Relativamente às segundas, evitando focar a reflexão apenas nos défices conhecidos, podem reter-se, entre as que já eram mencionadas há quase uma década: o processo em curso de afirmação do sector Público Jovem; o crescimento da atividade, ainda que não isento de fatores contraditórios; pluralidade de propostas artísticas e relativa circulação, embora desigual no território.

Para além da continuidade desses fatores, negativos e positivos, as *Conversas* trazem um contributo para dar visibilidade a indícios de mudança, desejável ou em concretização, entre os quais: afirmação dos *direitos culturais da infância e juventude*, princípio

¹⁹ <https://companhiacaotica.com/encontros/conversas-emergentes>

fundador das *Conversas* e do manifesto com esse preciso título (em anexo); redefinição da relação entre educação e cultura no quadro de implementação do PNA (evidenciado na Parte II e nos indicadores em anexo); papel acrescido das autarquias e agentes locais.

A vertente territorial destes fatores de transformação — que não cabe aqui avaliar (Neves et al, 2024)— constituiu uma das mais relevantes dimensões dos debates e, de certo modo, um ponto de chegada (provisório) do processo. Se os *Encontros* promovidos pela Caótica em 2015 e 2016 tinham envolvido principalmente profissionais do campo artístico, o ciclo das *Conversas Emergentes* é caracterizado pela conjugação de diversificados perfis profissionais e formas de intervenção. Não decorre daqui que as *Conversas* tenham trazido respostas e soluções para os diferentes pontos de vista ou divergências de fundo, mas constituiu-se uma plataforma de interlocução e um conjunto de tópicos comuns.

A circunstância de se tratar de uma iniciativa promovida por uma companhia sediada em Lisboa em périplo pelo país enfatiza a diversidade de configurações locais. Foram mencionados numerosos exemplos, tanto de estratégias locais sólidas e continuadas no tempo, como situações de esvaziamento da atividade. Face à importância que tem a circulação para artistas e companhias, ficou sublinhado que esse trabalho acontece num contexto em que se afirmam múltiplos polos culturais pelo território nacional com centralidades próprias (Veloso et al., 2023).

Neste aspeto avulta o papel desempenhado pelos municípios — cujo protagonismo tem vindo a ser maior e reforçado com a recente transferência de competências da administração central para as autarquias e entidades intermunicipais²⁰ — aqui com relevância particular nos domínios da cultura e educação (Gama e Costa, 2022). No plano das políticas públicas para a cultura com impacto territorial, é ainda de assinalar o reforço nos últimos anos desenvolvimento das redes nacionais de equipamentos culturais — especialmente, no caso vertente, a Rede de Teatro e Cineteatro Portugueses —, ou programas específicos.²¹

O debate repercutiu, naturalmente, a importância de tais mudanças estruturais e os seus impactos potenciais. Estas dinâmicas criam, à partida, oportunidades para uma maior participação cultural da população em geral — e do Público Jovem em particular —, mas

²⁰ Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto.

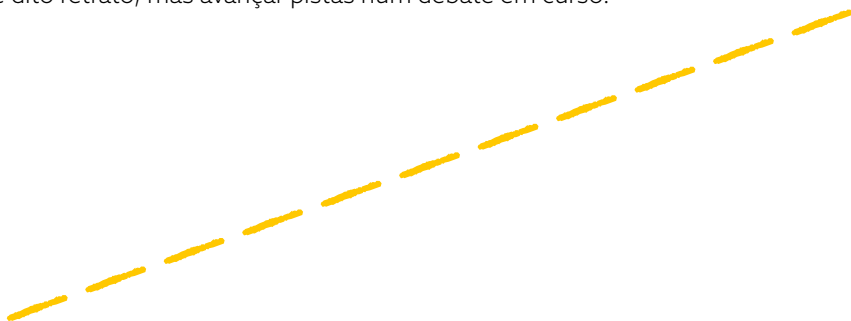
²¹ Por exemplo, o Programa de Apoio em Parceria Arte e Coesão Territorial, resultante celebrado entre a DGArtes e o Iscte – Instituto Universitário de Lisboa / Observatório Português das Atividades Culturais (OPAC).

nem sempre o aumento da oferta de espetáculos resultante se traduz, numa leitura crítica também enunciada, na generalização ou aprofundamento da experiência artística. Numa reflexão partilhada principalmente por artistas foram assinalados riscos que têm acompanhado essas dinâmicas de crescimento: a pressão sobre os processos de trabalho criativo; estandardização dos formatos encomendados e oferecidos ao público. Ambos os riscos resultam num empobrecimento da originalidade dos espetáculos. Desenhar-se-ia assim um cenário paradoxal de aumento da oferta cultural conjugado com um constrangimento da experiência artística.

Não estão disponíveis indicadores que retratem por inteiro as tendências descritas de crescimento da atividade, mas procurou-se trazer alguns elementos de caracterização. Mas trabalhoso ainda é restituir a experiência de ver espetáculos e aferir o seu impacto formativo a longo prazo no público (jovem e em geral). Como se perguntavam os participantes, uma e outra vez, qual é o real efeito formativo da prática artística (também na escola)? Como acontece? Como é vivido?

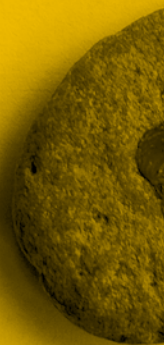
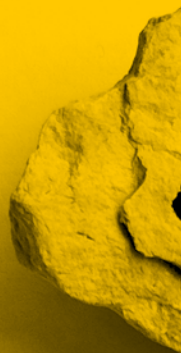
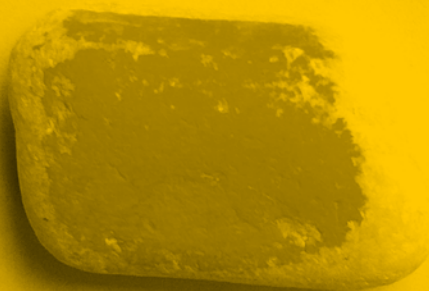
A dificuldade de resposta a estas perceções está em traçar um retrato panorâmico de grandes tendências que restitua a enorme diversidade de configurações locais — os casos singulares da experiência vivida que foram avançados durante os debates e aqui ilustrativamente reproduzidos dão bem conta da multiplicidade de situações.

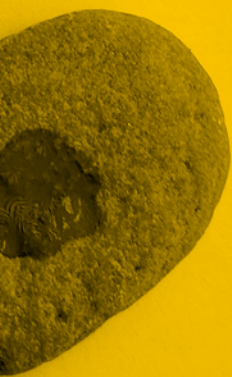
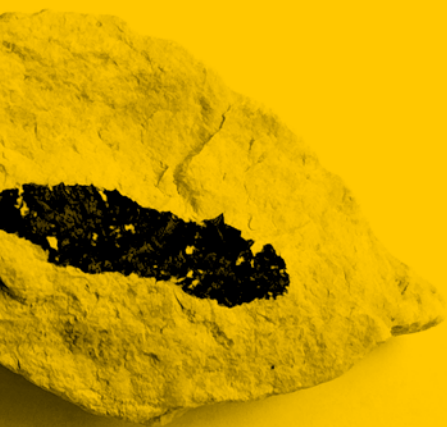
A proposta das *Conversas Emergentes* — e deste livro — não era propor conclusões, ou definir medidas concretas, nem fechar esse dito retrato, mas avançar pistas num debate em curso.





Anexos





Carta-Manifesto: Direitos Culturais da Infância e Juventude

Caroline Bergeron e Sara Franqueira (Loulé, 2023)

Propostas redigidas pelas mediadoras do projeto e propostos como pontos de partida de reflexão durante os Laboratórios:

1. O direito a beneficiar de uma programação de artes performativas que os inclua, rigorosa, exigente e múltipla, equiparada a qualquer programação para adultos.
2. O direito a usufruir de objetos artísticos performativos criados livremente, por equipas artísticas sem outra agenda que não a sua vontade, necessidade e escolha.
3. O direito a serem espectadores livres usufruindo dos espetáculos como entidades sem leituras fechadas, predeterminadas ou controladas.
4. O direito a fazer parte de um ecossistema artístico onde os seus interesses, realidades e visões do mundo sejam ouvidos e respeitados.

Propostas redigidas pelas mediadoras a partir das problemáticas identificadas nos Laboratórios e *Conversas Emergentes*.

- a) Sensibilização e formação de professores para a relação com a obra de arte como uma ligação essencial ao reconhecimento das artes performativas. É importante fazê-lo nos professores mais jovens.
- b) Estabelecer colaborações, alimentadas por cruzamentos e diálogos interdisciplinares, para que em conjunto, artistas, mediadores e professores possam criar caminhos de aprendizagem a partir de obras performativas que as mantenham como experiência estética.
- c) Deverá generalizar-se a presença de artistas em residência nos espaços da escola, abrindo por um lado a escola enquanto espaço de trabalho para os artistas, em processos abertos à população escolar, e por outro deixando a escola ser contaminada pelo seu trabalho.

- d) É importante que a Escola receba mais espetáculos, pensados para as condições que tem, sem prejudicar a sua qualidade artística.
- e) É preciso haver um financiamento para a criação destes espetáculos, ou para a adaptação de outros a um formato portátil e autónomo tecnicamente. É preciso apoiar a migração para formatos adequados à circulação fora de teatros.
- f) Providenciar autocarros para deslocar crianças aos espaços de apresentação.
- g) É preciso simplificar as exigências administrativas na saída da escola para ver espetáculos.
- h) Presença de um elemento de ligação na escola, um mediador, que poderá atuar como curador e provocar experiências, criando ligações entre o currículo e as propostas artísticas que forem acontecendo, entre professores e alunos, facilitando o trabalho dos professores a partir das artes.
- i) Criar mais espaço nas instituições, ao nível da quantidade e diversidade de programação, da sua exigência, do ponto de vista das necessidades de tempo, logística e orçamento.
- j) Deveríamos promover a qualidade nas Atividades de Enriquecimento Curricular, criando condições para projetos relevantes e consistentes.
- k) Deveria haver uma cota para reposição de espetáculos já apresentados. Os espetáculos precisam de crescer para oferecer a este público um trabalho mais consolidado, e a repetição em vários contextos é essencial.
- l) Deveria haver uma cota para espetáculos que não respondessem a encomendas, de forma a revitalizar as propostas artísticas divergentes, e afastar a utilização da maioria dos orçamentos para programas escolares e suas prerrogativas, ou encomendas que cumprem estratégias de autarquias, que nem sempre deixam espaço para as propostas de autores.

Ideias de mudança

Tópicos de discussão nos Laboratórios

Como parte das dinâmicas de grupo realizadas nos Laboratórios, houve lugar a exercícios livres a partir dos quais se identificaram aspetos da mudança necessária no sector da criação de espetáculo para público — aspetos vertidos para um **paínél de reflexão**, de que aqui se reproduzem alguns exemplos ilustrativos.



Figura 1 — Painel de reflexão

É IMPORTANTE	É URGENTE	TEM DE EXISTIR	TEM DE PARAR
OFERECER OPORTUNIDADES	TEMPO	ORGANIZAÇÃO	SISTEMA EDUCATIVO UNIFORMIZADO
POLÍTICAS CULTURAIS QUE CONSTROEM PÚBLICOS	OUVIR AS PESSOAS	FORMAÇÃO E CONHECIMENTO	ESPETÁCULOS 1 VEZ POR ANO
TRABALHAR EM REDE	VALORIZAR A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	LIBERDADE DE PENSAMENTO	ENCHER O TEMPO
INCLUIR TODAS AS FAIXAS ETÁRIAS	PENSAR NAS PRIORIDADES	HORIZONTALIDADE	PROPAGANDA
FINANCIAMENTO	MASSA CRÍTICA	DIVERSIDADE E REGULARIDADE NA OFERTA	FAZER CIRCULAR APENAS O QUE JÁ EXISTE
PERGUNTAR QUE SOCIEDADE QUEREMOS?	TRANSFORMAR A RELAÇÃO DOS JOVENS COM AS ARTES PERFORMATIVAS	PIVOT ENTRE ESCOLA E ARTES PERFORMATIVAS	CONFUSÃO ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA
CONFIAR NAS CRIANÇAS	PROGRAMAÇÃO PARA CRIAR PROVOCACÃO, ESPANTO, IMPREVISTO, PERTURBAÇÃO E SURPRESA	ESPAÇOS NAS ESCOLAS PARA MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS	INFANTILIZAÇÃO

Uma perspetiva territorial do Plano Nacional das Artes

Rui Telmo Gomes

Em complemento aos tópicos discutidos nas *Conversas Emergentes* e analisados nos capítulos anteriores, apresenta-se um conjunto sumário de dados quantitativos e qualitativos sobre alguns aspetos da implementação do Plano Nacional das Artes. Não se trata evidentemente de caracterizar o Plano em geral, mas sim dar visibilidade a indicadores específicos sobre temas que assumiram particular relevância no ciclo de debates. Os dados de base utilizados resultam do apuramento de informação de gestão da equipa do Plano e de entrevista realizada com as coordenadoras intermunicipais que participaram nas várias sessões regionais das *Conversas*.

1. Alguns indicadores da implementação do PNA

O crescimento do PNA ao longo do quinquénio 2020-2024 é bastante acentuado, conforme se pode ver pela variação anual do número de Planos Culturais de Escola (quadro 1). Do ponto de vista regional, considerando o número de adesões em cada ano, observa-se uma dispersão semelhante, sendo as regiões mais representadas Norte (nos últimos anos) e Centro (nos anos iniciais). As Regiões Autónomas, em especial a da Madeira, apresentam números menores — embora no caso dos Açores se verifique um grande aumento recente com a presença das medidas do PNA em 8 das 9 ilhas do arquipélago. Note-se ainda que, na generalidade do país, as escolas secundárias representam o maior contingente, com exceção do Algarve onde todos os municípios colaboram com o PNA) e, em menor grau, dos Açores²².

²² A prevalência das escolas secundárias poderá dever-se à maior probabilidade de serem sede de Agrupamento Escolar.

Quadro 1 — Planos Culturais de Escola, por ciclo de ensino e por região (NUT 2), 2020/24

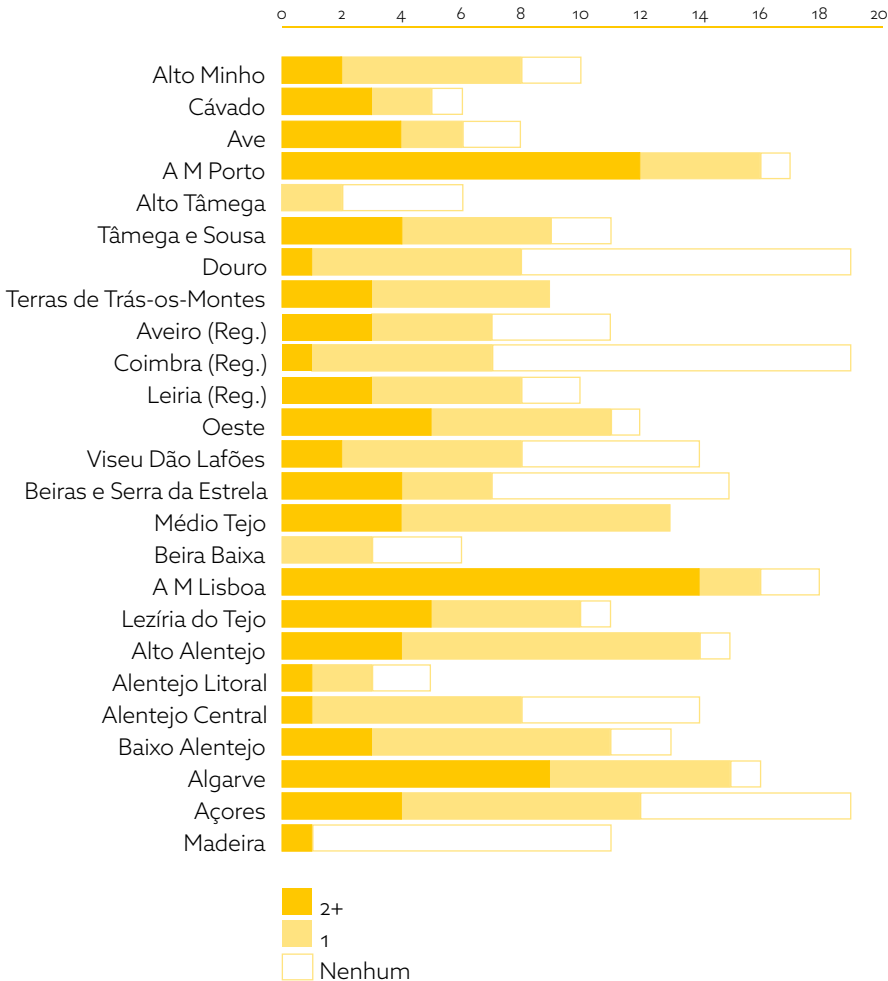
Ano	2020	2021	2022	2023	2024
Região					
Norte	15	32	70	146	169
EB	4	9	22	46	51
ES	11	23	48	100	118
Centro	20	46	73	128	142
EB	1	11	16	32	32
ES	19	35	57	96	110
Lisboa	14	25	44	63	71
EB	3	7	14	23	26
ES	11	18	30	40	45
Alentejo	9	17	31	63	69
EB	4	6	11	22	24
ES	5	11	20	41	45
Algarve	11	14	23	34	38
EB	4	4	12	18	21
ES	7	10	11	16	17
R A Açores	2	4	6	21	22
EB	2	3	4	9	10
ES	0	1	2	12	12
R A Madeira	2	3	3	3	3
EB	0	1	1	1	1
ES	2	2	2	2	2
Portugal	73	141	250	458	514
EB	18	41	80	151	165
ES	55	100	170	307	349

Notas: Os anos em coluna referem-se ao ano civil de fecho do ano letivo. EB — Ensino Básico; ES — Ensino Secundário.

Considerando a ancoragem territorial do PNA, constata-se que em 217 dos 308 municípios existia um *Plano Cultural de Escola* (70% dos municípios em 2024). Esta distribuição remete para fatores estruturais como volume da população, e especialmente da população em idade escolar, estrutura da oferta escolar, etc., que não são aqui aprofundados. Pode observar-se uma grande dispersão pelo território nacional de municípios abrangidos pelo PNA e, em paralelo, graus de intensidade muito variáveis a nível regional.

Como se pode ver no gráfico 1, as sub-regiões (NUT 3) das áreas metropolitanas (Lisboa e Porto) e ainda o Algarve têm o maior número de planos e, concomitantemente, de municípios com vários planos simultâneos. Com um outro perfil, em sub-regiões como Médio Tejo, Terras de Trás-os-Montes, Alto Alentejo, Baixo Alentejo e Alto Minho predominam municípios com um único PCE. Em termos comparativos, na Região de Coimbra, Douro, Beiras e Serra da Estrela — para além do caso da Madeira já referido —, embora o Plano Nacional das Artes esteja presente, é predominante o número dos municípios sem qualquer PCE.

Gráfico 1 — Municípios com *Plano Cultural de Escola*, por sub-região (NUT 3), 2020/24



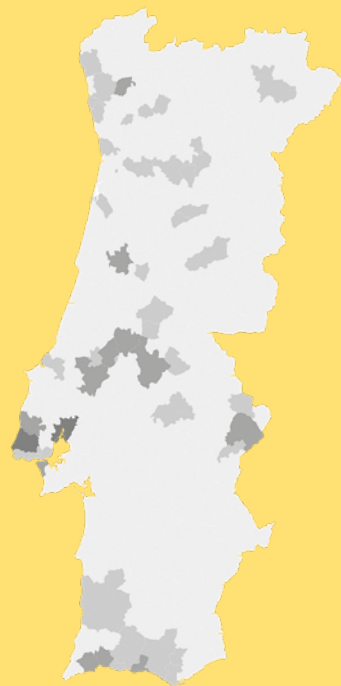
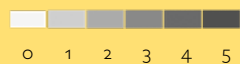
Estas distinções tornam-se patentes no mapeamento dos Planos Culturais de Escola a nível municipal (ver Mapa 2). Podem sublinhar-se algumas tendências gerais:

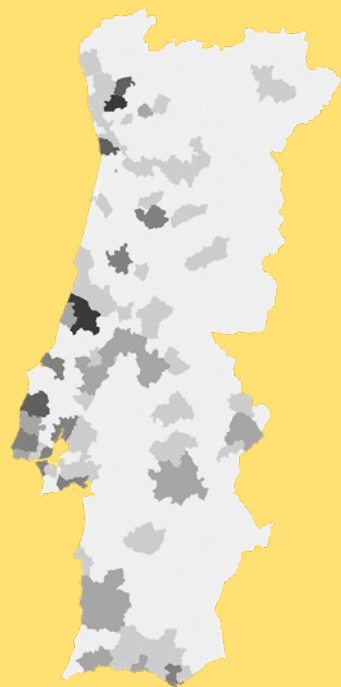
A referida **dispersão geográfica** é um elemento estrutural do crescimento do PNA. Embora se identifiquem municípios com maior número de projetos previsivelmente próximos do litoral e de centros urbanos, observa-se igualmente a implementação constante em territórios periféricos. Em termos ilustrativos, a *mancha* de crescimento do Plano ao longo do período *alastra* pelas várias regiões de forma não linear, mas pontilhada.

Se observado à escala regional, esse crescimento tem **pontos de ancoragem** em todas as regiões (NUT 2), que agrupam municípios contíguos ou próximos. Para além da dinâmica patente no litoral e capitais de distrito, em zonas menos populosas do interior também é visível a existência de pequenos *clusters*, por exemplo, no Norte interior e Alto Alentejo.

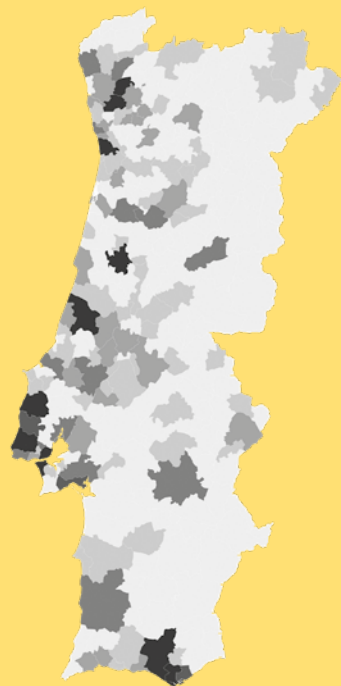
Para além do efeito estrutural do contexto sociodemográfico, o contraste entre municípios em termos de maior presença e ausência do PNA não corresponde a dicotomias deterministas como norte/sul ou litoral/interior. Certamente as dinâmicas de implementação dos PCE serão bastante diferentes num concelho urbano do litoral e num concelho periférico ou rural do interior, **mas não se trata de contraste entre territórios cheios e vazios, e sim da configuração variável em contextos locais** (as vinhetas ilustrativas dos planos de escola mencionadas adiante dão conta disso mesmo).

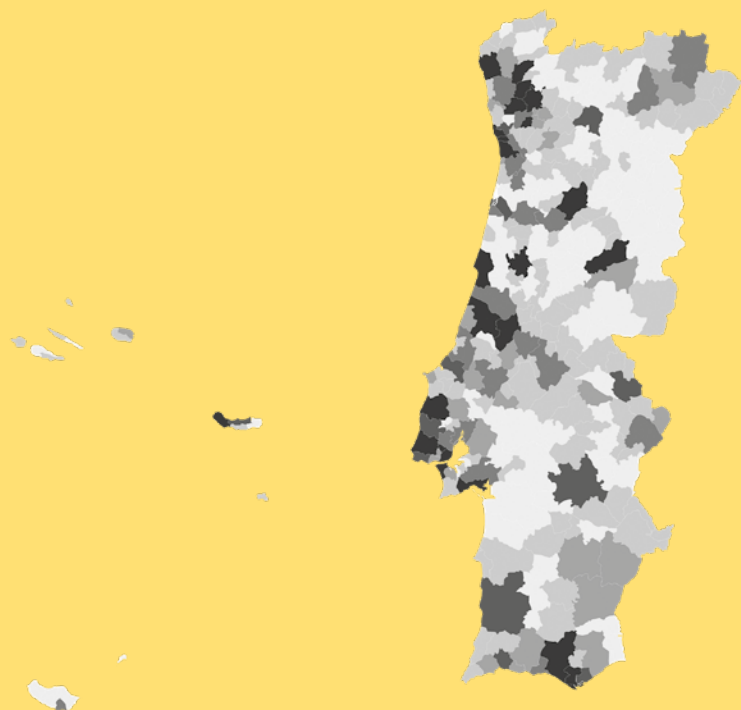
Mapa 2 — Planos Culturais de Escola por Município, 2020/2024
2020

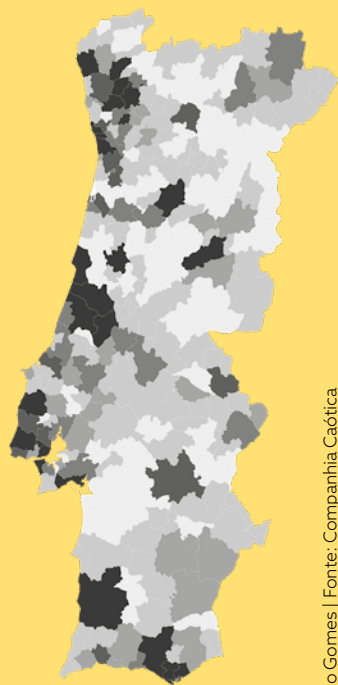




2022







Mapa: Rui Telmo Gomes | Fonte: Companhia Caótica

2. Programa Artista Residente

A presença de artistas em agrupamentos escolares no âmbito do PNA começa com o início do Plano, mas tem uma implementação mais efetiva no seu decorrer e um reforço sensível nos anos finais do primeiro quinquénio (ver Mapa 3). Considerando os vários formatos de contratação (em que avultam as autarquias e o PNPSE, Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar), observam-se os mesmos eixos de ancoragem territorial já referidos:

Dispersão geográfica pelo território nacional, com residências em todas as regiões do país (também neste caso com exceção da Região Autónoma da Madeira), num padrão não linear, mas antes reticulado, como já se apontou para os PCE.

Pontos de ancoragem em alguns clusters, com variações subregionais (NUT3) visíveis em particular nos formatos de contratação: a contratação via PNPSE mais saliente na região Norte que nas restantes; e outros formatos de contratação, nomeadamente com suporte das autarquias, mais vincados no Algarve (além de outras sub-regiões, em menor escala). Evidentemente, os formatos de contratação não estão adstritos a regiões, mas parecem, de algum modo, funcionar de forma complementar neste plano regional.

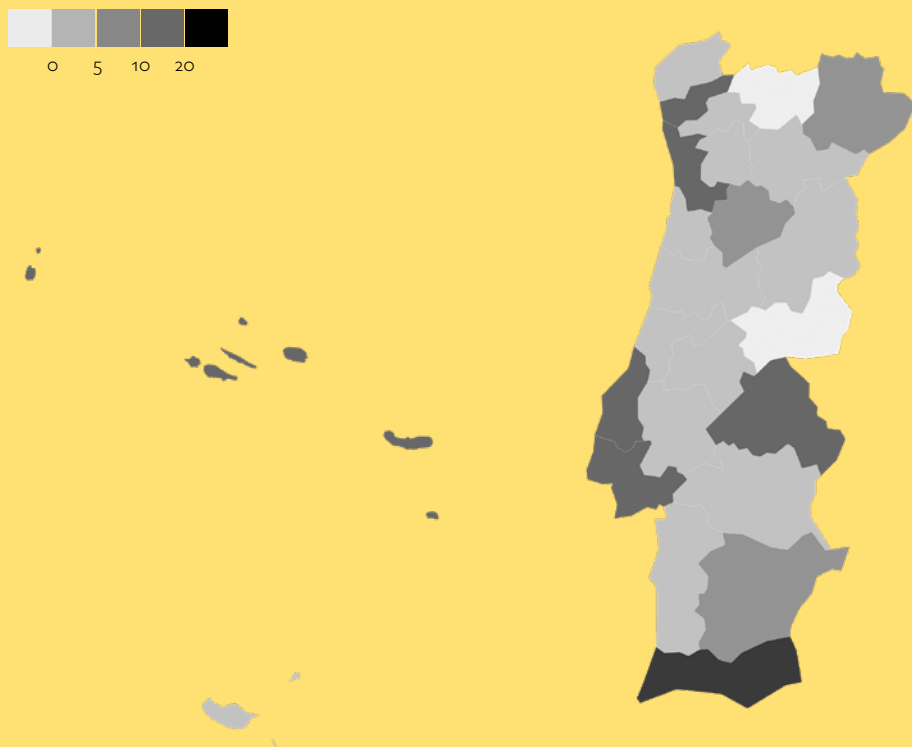
Configuração variável em contextos locais, podendo destacar-se o impacto visível desta medida em algumas sub-regiões do interior (por exemplo, as sub-regiões Douro e Alto Alentejo), mesmo que não seja aí que (previsivelmente) o indicador atinja os valores máximos. Ou seja, também neste aspeto a diferença observada não corresponde a dicotomias simplistas norte/sul ou litoral/interior.



Mapa 3 — Programa Artista Residente, por sub-região, 2020/2024

Programa Artista Residente, por sub-região, 2020/2024 (exceto PNPSE)

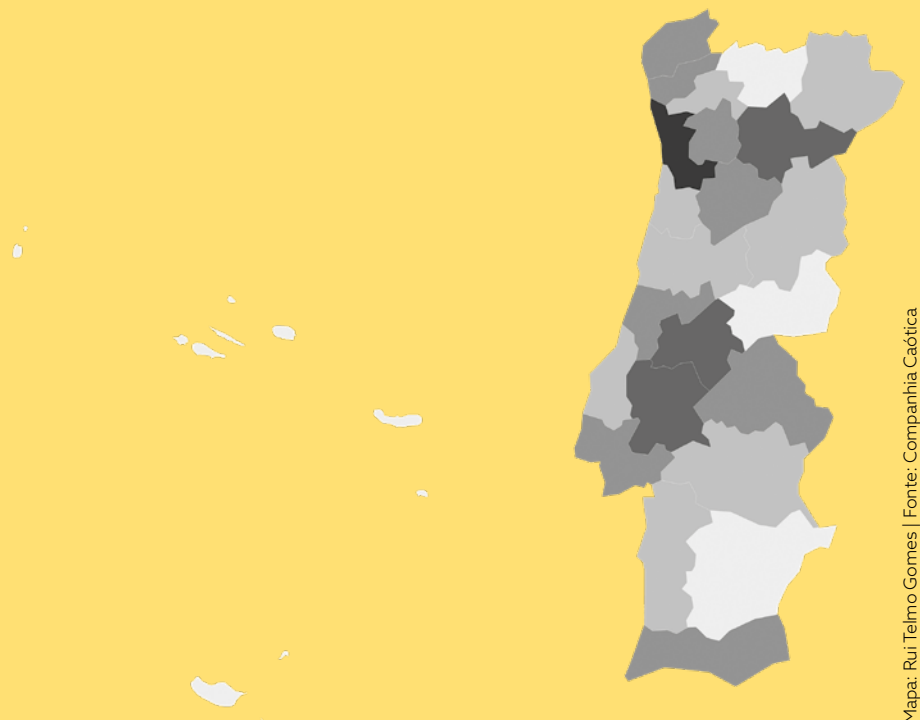
Número de residências artísticas em escola contabilizadas pelo PNA, exceto contratos ao abrigo do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.



Com exceção dos contratos realizados ao abrigo do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, as residências artísticas em escola no âmbito do Plano Nacional das Artes têm tipicamente 3 meses, embora possam tomar formatos muitos diversificados entre si. Este indicador contabiliza as residências não abrangidas pelo PNPSE realizadas ao longo do período de referência, independentemente da natureza e duração do projeto artístico e do respetivo enquadramento laboral. No total, estão contabilizadas 182 residências, com um valor máximo em 2024 (87).

Programa Artista Residente, por sub-região, 2020/2024 (contratos PNPSE)

Número de artistas contratados pelas escolas ao abrigo do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.



Mapa: Rui Telmo Gomes | Fonte: Companhia Caótica

A contratação de artistas pelos agrupamentos escolares ao abrigo do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) refere-se tipicamente a um ano letivo, mas pode variar em duração e tempo parcial/integral. O indicador contempla o número de contratos individuais ao longo do período de referência, independentemente dessas variações. A possibilidade de contratação teve início efetivo em 2021 e os contratos realizados (125) concentraram-se nos anos de 2023 e 2024.

3. Vinhetas do PNA nas escolas

Em conjunto com os indicadores quantitativos apresentados, que permitem assinalar algumas pistas de leitura panorâmica, é oportuno mencionar a título ilustrativo alguns casos concretos de implementação do PNA, das questões e respostas específicas que marcam o desenvolvimento de projetos individuais, a dimensão local e até singular de cada caso em função de agentes e instituições envolvidas. As vinhetas são excertos de entrevista coletiva realizada com as coordenadoras intermunicipais do PNA que acompanharam as *Conversas Emergentes*. Opta-se por não identificar nominalmente os casos, uma vez que a entrevista não tinha esse propósito, e o conjunto citado não pretende ser exaustivo, nem decorre de um levantamento de informação sistemático, mas antes visa ilustrar a dinâmica geral do PNA através de situações específicas. Muitos outros casos foram mencionados ao longo das *Conversas*, que poderiam igualmente figurar num retrato mais panorâmico — e são, de resto, destacados nos canais próprios do Plano.²³



²³ <http://www.youtube.com/@planonacionaldasartes>

O património não surgiu da Câmara, surgiu da escola. Isto porquê? Porque é urgente — eu vou começar por aqui, foi essa a deixa — é urgente realmente abrirmos o diálogo. É urgente os parceiros, quer os municípios, quer as organizações culturais, ouvirem as escolas; e também é urgente que as escolas abram as suas portas para estas organizações entrarem. E foi um bocadinho o que aconteceu aqui com o município. É um caminho que já estamos a trilhar há algum tempo e o município ouviu-nos.

Todas as residências [artísticas] que decorreram durante este ano letivo no âmbito do projeto [municipal] foram em sintonia com a premissa e a missão do Plano Nacional das Artes. As residências que foram contratadas pelo município foram todas pensadas de acordo com os Planos Culturais de Escola e com aquilo que as escolas queriam. Portanto, acho que aqui já está a acontecer realmente alguma transformação. Esta programação que foi às escolas já foi também [em resultado de] uma conversa anterior que as escolas tiveram com o município, porque têm o seu *Plano Cultural de Escola* estruturado — e para aquela escola nós queríamos algo que fosse de encontro àquelas necessidades.

No agrupamento havia uma comissão muito bem organizada, portanto, não tinha alunos, mas tinha um grande leque de professores e já tinha sido feito um mapeamento do território. Mas, pronto, a grande problemática daquela escola é o insucesso escolar. Uma das professoras menos visíveis, porque é professora do pré-escolar – normalmente são os professores menos ouvidos – mandou uma boca do tipo «pois, os miúdos passam a vida a dizer *a minha escola não presta para nada*». Pois, exatamente, pegamos nessa frase – e aí acho que é importante o nosso papel como mediadores no sentido de valorizar qualquer pequena boa ideia, ou grande boa ideia, neste caso – e então escolhemos logo como o título do Plano Cultural de Escola *A minha escola não presta para nada*. Portanto, aí começou-se logo a trabalhar, começou a direção da escola, muito entusiasta e com os professores todos envolvidos nessa comissão, que no Dia da Criatividade, 17 de novembro, resolveram encher a escola toda com cartazes feitos pelos professores, às escondidas. Grandes cartazes a dizer *A minha escola não presta para nada*. Foi muito, muito, muito interessante. Eu fui lá nesse dia e falava com os miúdos e os miúdos só diziam *não fui eu, não fui eu*. Mas o que é certo é que, a partir daí, a estratégia tomada pela escola foi que cada turma, no fundo, pegasse nessa ideia e fizesse um projeto. Portanto, cada turma vai fazer um projeto artístico, em que vai confirmar ou contrapor *à minha escola não presta para nada*. Acho que isto é um belíssimo mote, ponto de partida e de saída e de tentar fazer a diferença. Vamos ver o que é que isto vai dar, mas estou confiante.



É um projeto que parte muito também de uma auscultação aos alunos. O resultado dessa auscultação, entre várias coisas, uma das coisas que os alunos afirmavam era que não tinham espaço de convívio. Ou seja, existiam algumas salas, mas era muito barulhento, tinham também uma sala Ikea, muito bem equipada, mas só podiam estar com professores. Portanto, eles sentiam muito esta falta de um espaço para estar livremente e em convívio. Esta escola tinha, e tem ainda este ano, uma artista residente todo o ano, através do PNPSE. Isso também é muito importante, este tempo do artista residente. Então, em conjunto com os alunos, resolveram criar dentro do *Plano Cultural de Escola* a sala do processo.

A sala do processo é um projeto que foi criado num espaço, que inclusivamente não é nenhuma sala, porque eles também não tinham nenhuma sala, funciona num hall de acesso a um piso superior. Nesta sala, ela visou a criação de um espaço de fruição artística, onde a artista residente tinha um horário, onde estava presente — mas o espaço está sempre aberto, mesmo quando a artista não está. Tem armários, aquilo é um corredor, não é uma sala fechada, com vários materiais, com marionetes, com papel, com imensas coisas e os alunos, muitas vezes, quando não têm aulas, vão para este espaço.

Segundo a artista, isto foi criado com os alunos e tinha como principais objetivos encontrar este espaço agradável para os jovens, um espaço confortável e foi criado em parceria com os estudantes. Depois, eles definiram os temas geradores, a partir de uma atividade a que chamaram *apropriarte*. Definiram vários temas para pensar ao longo do ano. Definiram também várias propostas de criação, em diferentes linguagens artísticas, porque eles têm uma vertente também ligada ao teatro. E o que é que eles

fizeram? Nomearam alunos aos quais chamaram *promotores de cultura* e esses promotores de cultura ficaram responsáveis por pensar, também em conjunto, a programação cultural desta sala de processo. Pronto, este conjunto de mediadores são orientados pela artista no sentido também de os apoiar e de aumentar a autonomia crítica para a seleção dos projetos artísticos. E ao longo do ano, eles desenvolvem imensos trabalhos e até exposições. Portanto, no fundo, este espaço é a criação de um espaço não formal, mais informal, dentro da própria escola.

— Têm apresentações públicas?

— Sim, têm, têm. Inclusivamente eles solicitaram uma exposição itinerante ao museu.



Há outros formatos de entrada do artista residente no Plano Nacional das Artes. Começámos no fundo também a criar o desejo. Tivemos algumas dificuldades que são bem conhecidas, os ajustes, questões administrativas. Mas acabou por servir para criar esta necessidade, este desejo que não tinha sido sentido ainda, em termos de necessidade nas escolas. A partir de um determinado momento, percebi que o artista, através do Plano Nacional das Artes, tinha muitas dificuldades [de colocação] e comecei também a tentar perceber como é que no território podia haver resposta a essas necessidades.

E então, que artistas neste momento temos na região? Estão sobretudo [artistas] apoiados pelos municípios. A minha narrativa também passou a ser outra perante o município, porque Plano Nacional das Artes nunca poderia garantir as necessidades todas de artistas residentes na escola. É uma estrutura de missão, não é uma estrutura financiadora. Isto para dizer que os municípios e as juntas de freguesia, também há casos de juntas de freguesia, as autarquias é que de facto têm de ser elas a assumir, porque isto é uma resposta para as para as suas localidades e para os seus territórios.

Então temos estes formatos. Há um projeto *Cultura Para Todos*²⁴, que é uma espécie de tentativa de criação do grupo de mediação cultural entre as escolas, associações culturais e equipamentos culturais da Câmara Municipal. A Câmara assumiu o pagamento de dois artistas residentes para agrupamentos de escola, que vêm de associações culturais daqui. Ou seja, tenho neste momento duas associações que estão a trabalhar três meses no formato PNA que nós propomos às câmaras. As condições que o PNA propõe é um mínimo de 3 meses, são 15 horas de trabalho [semanal, perfazendo um total de 180 horas], e as Câmaras normalmente aceitam. É o mínimo. Também tento logo negociar com os municípios a possibilidade de prolongar. Os municípios têm o mesmo problema que o PNA, tem a ver com o orçamento estar

²⁴ Designação de programas operacionais regionais lançados no âmbito do ciclo de fundos estruturais Portugal 2020, com várias vertentes de intervenção especificamente no domínio cultural.

disponível. As escolas trabalham em ano escolar e os municípios, e tudo o resto, trabalham em ano civil. Os orçamentos, muitas vezes, só estão disponíveis para pagamento a partir de março, já vai apanhar o final do segundo período, início do terceiro período, e muitas vezes já não faz sentido haver residências artísticas na escola por essa altura. Então, temos sempre este problema, passamos para o primeiro período do ano seguinte e temos alguma garantia de continuidade. Ou seja, o município assumiu o pagamento para o primeiro período, mas com muita vontade expressa de dar continuidade no próximo ano.

Depois temos um outro projeto, também apoiado [por um segundo] município. Esse é para o ano todo e é também através de associações culturais. Começou por ser um encontro entre as escolas e os equipamentos culturais municipais, para se conhecerem melhor. Este ano acrescentaram-se algumas as associações culturais, que sentimos que estivessem mais maduras. Este trio, no fundo, serve para montar o *Plano Cultural de Escola*. As associações, nessa conceção do projeto, também assumem a residência artística nas escolas onde estão. Neste momento temos quatro associações culturais do município com artistas residentes nas escolas.

Um artista que custou muito a identificar, porque nós [equipa do PNA] queríamos alguém que trabalhasse a arte contemporânea, as linguagens contemporâneas, mas também com um olhar muito particular em relação ao artesanato, o saber fazer tradicional. Ele, se calhar por não ser um artista da região, cada vez que vinha aqui trabalhar, trazia uma autocaravana. Este facto não é despidendo, porque foi precisamente o facto de ele, não sendo da região, vir com um olhar curioso sobre a região, de estar na sua autocaravana, ele não regressava a casa, regressava à sua casa ambulante, mas sempre muito pronto para perceber onde é que estava, o que se passava à volta dele. Ele tem um trabalho muito contemporâneo, teve um manifesto na recente participação portuguesa bienal de arquitetura de Veneza, por exemplo. Mas tem principalmente um enorme respeito pelo trabalho dos artesãos e também foi por isso que o escolhemos.

Então, ele veio fazer uma residência, onde trabalhou o barro negro, desde os miúdos do infantário até ao terceiro ciclo, não chegou a estar com o ensino secundário. No meio disto, ele chama atenção e diz-me que o barro negro era uma coisa que estava em extinção. E dizendo ele isto, nós começámos a perceber, eu e os professores da escola — que, enfim, teriam mais conhecimento —, o que se passava. Havia um único artesão nesse momento, que é professor a 150 km de distância e, portanto, pouco tempo tem de sobra.

O que foi bonito no meio disto? É que a partir daqui, conseguimos desafiar o município e desafiar a DG Artes, o *Programa Saber Fazer*²⁵, para organizarmos um conjunto de eventos na região, que esperamos que agora deem fruto. Foi o primeiro *Laboratório de Intervenção Territorial do Saber Fazer* da DG Artes. Teve oficinas com os alunos das escolas, feitas com vários artesãos do barro. Teve um colóquio onde tiveram lugar académicos, mas também artesãos que também falaram, por exemplo o único artesão local. Associado a isso, criou-se uma oficina do bairro negro em metade da antiga escola do primeiro ciclo. É um espaço musealizado, mas que mais do que isso, estamos agora a construir, com a DG Artes e o município, que reconheceu que precisava muito de apoio a esse nível, um programa de dinamização daquele espaço, que possa tornar o barro negro uma coisa sustentável. E fizemos uma soenga, aquela forma tradicional de coser barro negro. Também nesses dias houve artesãos que vieram de outros sítios, onde o barro negro está mais desenvolvido e consolidado, ajudar o único artesão daqui e o nosso artista esteve sempre muito presente.

²⁵ <<https://programasaberfazer.gov.pt/>>

LUZE PANOS

É uma artista residente que é da área do teatro e está a ser paga pela Câmara já há alguns anos. Ela não está lá a semana toda, está dois dias por semana. Criou o *Camarim da Luz*²⁶, que é um espaço central na escola, que é mesmo o camarim da artista. É muito engraçado, com adereços, e os alunos vão lá e podem mexer... e tem um espelho, e põem, e tiram... Muito, muito engraçado. E para além deste *Camarim da Luz*, ela trabalha com as turmas todas da escola. O ano passado até participaram no Panos. Este ano vão continuar a participar no Panos, apesar de ter dado imenso trabalho, mas os alunos insistiram muito e vão continuar a trabalhar para esse festival.

²⁶ Iniciativa do Teatro Nacional D. Maria II, vocacionada para as escolas e público jovem, que inclui o Festival do mesmo nome aqui referido. <<https://www.tndm.pt/pt/projetos/panos-palcos-novos-palavras-novas/>>

Conversas Emergentes em Ponta Delgada ²⁷

Maria Emanuel Albergaria

Como nas restantes regiões, as *Conversas Emergentes* em Ponta Delgada contaram com a participação de agentes culturais, equipamentos, autarquias, professores e a equipa do PNA. Estiveram também presentes *online* participantes da Ilha Terceira. Devido à realidade geográfica insular, que dificulta e encarece as deslocações, o formato destas Conversas foi mais reduzido, não sendo possível efetuar uma visita preparatória (Residência), mas sim as sessões de *Laboratório* e *Conversas*.

Durante dois dias intensos, foram lançadas pelas dinamizadoras, propostas-gatilho para ativação das *Conversas*.



²⁷ Como se refere no texto, o formato seguido nas sessões de Ponta Delgada, (3 e 4 de julho de 2023) foi mais curto e não foi possível garantir a presença da equipa de realização do documentário *Artes Pedras Liberdade*. Optou-se em alternativa por incluir este reporte específico, que simultaneamente dá conta de questões estruturais comuns às restantes regiões, mas também de aspetos próprios do contexto de insularidade.



Se o que mostramos é o que queremos contar,
como descobrir o que ainda não sabemos?
Qual o lugar da criação na escola?

PROFESSORA No geral, a organização escolar é bastante rígida, com objetivos bem definidos, regulamentação e legislação a cumprir. Contudo, atualmente existem instrumentos, como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que possibilitam novas ações, colocando as competências no centro, em vez do currículo. Em que, a dimensão artística é considerada fundamental para o desenvolvimento integral da pessoa. A presença de artistas e a realização de espetáculos na escola são cruciais, pois proporcionam uma maior abertura e são uma oportunidade para estabelecer relações diferentes, ajudando a desconstruir a rigidez organizacional.

MEDIADORA CULTURAL O reconhecimento do valor da arte está relacionado com a experiência individual de cada pessoa com as artes. Aqueles que não tiveram experiências artísticas tendem a não as valorizar e muitos professores não tiveram oportunidade de realizar experiências artísticas.

ARTISTA As artes têm uma grande vantagem: integram a diversidade e a empatia, são laboratoriais e permitem a experimentação. As artes podem abrir um leque de possibilidades transdisciplinares nas escolas, proporcionam a construção de outros modos de estar e mais humanidade.

MEDIADORA CULTURAL As artes são recomendadas para alunos *difíceis*, porque oferecem outras possibilidades e descobertas pessoais, são espaços de liberdade, bem-estar, magia e imaginação. Envolvem o corpo todo e múltiplas linguagens, relacionando-se com a vida e com as emoções, permitindo encontrar respostas alternativas para muitos problemas.

PROFESSORA Paulo Freire criou um método de alfabetização de adultos, partindo do pressuposto de que todos sabem algo e que todos podem ensinar e aprender ao longo da vida.
O pedagogo José Pacheco afirma que o mais importante é o processo, não o fim.

MEDIADORA CULTURAL Há pouco espaço para liberdade dentro das escolas e instituições em geral, pois a formação inicial dos educadores, professores e outros profissionais é muito padronizada, pouco flexível e criativa, deixando escassa margem e liberdade para imaginar outros cenários.

Os processos criativos podem promover a experiência da horizontalidade e quebrar a rigidez organizacional de que as instituições são reféns?

ARTISTA É preciso criar empatia, tecer relações e atuar para e com os outros, pois o espectador também é um criador. Criar, debater e fruir sem juízos e hierarquias enriquece o espaço interior de cada um e o imaginário coletivo. A filosofia sistêmica do PNA lembra-nos que somos todos diferentes.

MEDIADORA CULTURAL Algumas medidas do Plano Nacional das Artes podem ser o início de uma mudança, como a *Academia PNA* e as *Mochilas Culturais*. A proposta de formação e fruição para docentes e agentes educativos envolve experiências artísticas, assistir a espetáculos de teatro, música, dança e cinema, visitar exposições e lugares patrimoniais, seguidas de conversas e reflexões sobre estas vivências.

Testemunhei um momento incrível, o visionamento do filme, *Lobo e Cão*, de Cláudia Varejão, no Cine Teatro da Ribeiragrandense, uma experiência muito rica, emotiva e intergeracional, de fruição, participação, debate e partilha com a comunidade educativa.

MEDIADORA CULTURAL A presença de artistas nas escolas precisa de reconhecimento social para obter financiamento. Existem professores, artistas e profissionais da arte, mas alguns artistas não conseguem ser professores e dialogar e colaborar com todos em rede. Tivemos uma boa experiência com a EBI da Maia, onde foi muito gratificante sentarmo-nos todos à volta de uma mesma mesa, diálogo e respeito, entre professores, mediadores culturais e artistas.

MEDIADORA CULTURAL As artes são recomendadas para alunos *difíceis*, porque oferecem outras possibilidades e descobertas pessoais, são espaços de liberdade, bem-estar, magia e imaginação. Envolvem o corpo todo e múltiplas linguagens, relacionando-se com a vida e com as emoções, permitindo encontrar respostas alternativas para muitos problemas.

PROFESSORA Paulo Freire criou um método de alfabetização de adultos, partindo do pressuposto de que todos sabem algo e que todos podem ensinar e aprender ao longo da vida. O pedagogo José Pacheco afirma que o mais importante é o processo, não o fim.

MEDIADORA CULTURAL Há pouco espaço para liberdade dentro das escolas e instituições em geral, pois a formação inicial dos educadores, professores e outros profissionais é muito padronizada, pouco flexível e criativa, deixando escassa margem e liberdade para imaginar outros cenários.

Programação e criação para o Público Jovem: O que se quer e o que se consegue.

ARTISTA Aqui, os espetáculos não circulam, sendo geralmente apresentados numa única sala. Conseguimos aceder ao Teatro Ribeira Grandense, ao Estúdio 13, em Ponta Delgada, e a um ou outro equipamento, e é tudo.

O *Sonho de Miguel* foi o primeiro espetáculo que criei, inspirado na relação com o meu sobrinho. Nas minhas criações, parto de questões que me preocupam e desenvolvo-as, com temas como a água, o mar e o universo. Não trabalho com temas encomendados; são escolhas minhas. As entidades aqui não pedem temas específicos; apenas perguntam se tenho algum espetáculo.

MEDIADORA CULTURAL Há várias perguntas que devemos fazer em relação a um espetáculo para crianças: Para quem estamos a comunicar? Não deveriam ser as crianças a decidir? E os pais, também são mediadores ou fruidores?

Nós, adultos, temos a responsabilidade de dar a conhecer.

ARTISTA Nos Açores há pouca programação infantojuvenil.

MEDIADORA CULTURAL Temos de procurar formas ideais para os Açores, como este tipo de iniciativas que reúnem agentes e criadores de várias ilhas. A tecnologia já existe, precisamos de a aproveitar. Para promover os direitos culturais das crianças e dos jovens é preciso haver circulação e parcerias. Poderíamos criar uma convenção, com o apoio do PNA, criando uma abordagem mais comunitária, educativa, lúdica, centrada nos afetos, na fruição, na aprendizagem e na interação de públicos. A Escola, os espaços educativos e os museus ajudam-nos a gostar, a entender e a relacionar.

A interseção intergeracional também me parece muito importante, a fruição conjunta e a experiência de irmos juntos a um espetáculo.

ARTISTA A maioria dos professores não assiste a espetáculos; e os cidadãos em geral também não, muitas vezes, o único momento em que o fazem é com a Escola. Por isso, considero que os professores são também o nosso público-alvo.

PROFESSORA As oportunidades são condicionadas pelos professores, pela escola em geral e pelas políticas.

PSICÓLOGA A postura das crianças reflete a posição dos professores, e há muito stress entre os professores.

Como transmitimos novos códigos aos professores? Como colocamos os dois mundos em contacto?

PROFESSORA Temos de ir mais à raiz do que somos. Apesar de tudo, há espaços de convergência e de divergência em todos os lugares.

Apesar da burocracia excessiva, dentro da Escola há alguma liberdade, por exemplo, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Sinto que é possível fazer algo, semear e, depois, colher.

**MEDIADORA CULTURAL
E PROGRAMADORA** O artista Cláudio Hochman está a recuperar um Cine-teatro nas Capelas e tem também um projeto chamado, *Anatomia das Cidades*, que desenvolve com jovens da *Percursos*. Estes fazem investigação pela cidade, usando fotografia, maquetes, histórias e constroem narrativas com o artista encenador, transformando as suas pesquisas num projeto performativo.

Artes Performativas e Educação: Instrumentalização ou Cumplicidade?

ARTISTA Os artistas devem ser honestos, evitando representações obsoletas e preconceituosas. A criação artística requer um espaço de liberdade e, muitas vezes, o processo é prejudicado por uma preocupação excessiva com objetivos.

ARTISTA Devo interrogar-me sobre o que quero dizer ao mundo, enquanto artista.

ARTISTA Crio espetáculos para pessoas dos 3 aos 99. Um espetáculo dirigido aos mais novos é exigente; eles percebem tudo, reagem o tempo todo, riem, falam.
A arte transmite sensações, e isso incomoda. Enquanto artistas, somos todos educadores; temos de fornecer modelos, pois as crianças são o futuro.

ARTISTA Um miúdo disse-me sobre um espetáculo:
— Gostei, sim, encheu o meu coração!"

ARTISTA As crianças são todas diferentes, como os adultos. Muitas vezes, as crianças são subestimadas; continuo a surpreender-me com elas.

Onde está o espaço para o coração? Os artistas são lançadores de alertas.

ARTISTA E PROFESSOR Sou professor e considero que é mais fácil usar um espetáculo.

MEDIADORA CULTURAL Seria útil realizar o processo de auscultação junto dos professores. É necessário formar para as artes contemporâneas. É preciso introduzir outras literacias. Um professor de Matemática também lida com crianças. Qual é o papel da cultura? Os professores fazem parte desta sociedade.

ARTISTA Há poucos apoios para a criação artística e, muitas vezes, os que existem são instrumentalizados, o que é diferente do paradigma artístico. É preciso haver espaço para a liberdade.

ATIVISTA Refleti sobre o motivo que me trouxe a estas conversas, e a conclusão foi a necessidade urgente de fazer propostas para construir comunidades e gerar um futuro melhor.

MEDIADORA CULTURAL Os direitos culturais da criança foram pensados através da percepção de adultos.

Os Direitos Culturais da Criança, tal como foram enunciados, são um reflexo, os ecos da experiência no terreno.

No final, realizou-se um exercício muito impactante, em que cada participante recordou e partilhou a sua primeira experiência na infância, enquanto espectador ou fruidor de um espetáculo e de que forma essa experiência o marcou. A maioria de nós partilhou a sua história, e quase todos confirmaram como essa experiência foi importante nas suas vidas, pelas emoções que despertou, pelo sonho e imaginação de novas e múltiplas possibilidades.

Referências citadas

Recursos

<https://cisoc.pna.gov.pt/>
<https://companhiacaotica.com/encontros/conversas-emergentes>
<https://opac.cies.iscte-iul.pt/teatro-em-portugal>
<https://programasaberfazer.gov.pt/>
<https://www.dgartes.gov.pt/pt/apoio/6424>
<https://www.pna.gov.pt/>
<https://www.tndm.pt/pt/projetos/panos-palcos-novos-palavras-novas/>
<https://www.youtube.com/@planonacionaldasartes>

Bibliografia

Gama, Manuel e Pedro Rodrigues Costa (eds.)(2021), *Políticas Culturais Municipais: Análise de Documentos Estruturantes em Torno da Cultura*, Braga, CECS.
<<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/73581>>
Gomes, Rui Telmo (2022), «Participação artística e capitais culturais», in José Machado Pais, Pedro Magalhães e Miguel Lobo Antunes (coord.) (2022), *Práticas Culturais dos Portugueses*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
Mendes, Maria Sequeira, Marta Cordeiro e Marisa F. Falcón (2022), *O Desensino da Arte: Projecto de uma Escola Ideal*, Lisboa, Teatro Praga / Sistema Solar.
Neves, José Soares (coord.), Joana Azevedo, Rui Telmo Gomes, Maria João Lima, (2017), *Estudo Posicionamentos das Entidades Artísticas no Âmbito da Revisão do Modelo de Apoio às Artes*, Lisboa, DGArtes / CIES-IUL.
<[http://hdl/handle10071/14962](http://hdl.handle10071/14962)>
Neves, José Soares Neves (coord.), Sofia Costa Macedo, Jorge Santos e Maria João Lima (2024), *Atlas Artístico e Cultural de Portugal*, Lisboa, Direção-Geral das Artes.
<<https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/32383>>
Rodrigues, Vânia (2022), *Modus Operandi: Produção e Gestão nas Artes Performativas*, Lisboa, Caleidoscópio.
Velo, Luísa, Magda Henriques, Carlota Quintão e Joana Marques (coord.)(2023), *Mutantes das Comédias do Minho: Territórios, Artes e Aprendizagens*, s/l, Comédias do Minho / A3S.
<<https://www.comediasdominho.com/wp-content/uploads/2023/07/Livro-Mutantes-das-Come%cc%81dias-do-Minho.pdf>>

Legislação

Decreto-Lei n.º 105/2021, de 29 de novembro.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

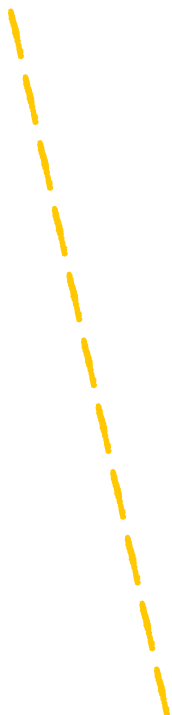
Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho.

Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto.



Documentário Arte Pedras Liberdade

<https://vimeo.com/companhiacaotica/pedras?share=copy>



As fotografias que ilustram o livro são retiradas do documentário, ou recolhidas durante as sessões de debate.

As imagens nas páginas 76-77 e 123 são do espetáculo *SubLinhar* de Marta Cerqueira.

Pedras de Parar e da Urgência

Conversas Emergentes sobre Público Jovem

Autor

Rui Telmo Gomes

Agradecimentos

Um agradecimento especial à Caroline Bergeron e Sara Franqueira pelo convite inicial para as Conversas, à Sara Brighenti por esta edição que as prolonga, à Ana do Canto que lhes deu forma de livro e, pelas muitas partilhas ao longo do processo, a Ana Bela Conceição, Ana Mafalda Pernão, António-Pedro, Elisabete Silva, Ilda Ambrósio, João Moreira, Manuela Tavares, Maria Emanuel Albergaria, Nádia Torres, Paula Soares, Sara Velasco, Suzana Leite.

e a todos os participantes que conversaram em Torres Vedras, Évora, Viseu, Braga, Loulé e Ponta Delgada, e continuarão a conversar no futuro.

Revisão

Sara Velasco

Design Gráfico

Ana do Canto com colaboração de Catarina Nunes

Tipo de letra

Azo Sans 2

Octin Spraypaint

Impressão

Grecia

Tiragem

715 exemplares

Lisboa

dezembro 2025

ISBN

978-989-35471-4-4

Depósito Legal

557397/25

PNA

Campo Grande, n.º 83 – 1º

1749-081 Lisboa

T (+351) 215 837 627