



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

**A ESCOLA COMO PALCO -
O TEATRO NA PROMOÇÃO DA DEMOCRACIA E DA CIDADANIA EM
CONTEXTO ESCOLAR**

Projeto de Investigação

Ana Sofia Simões Pereira

Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Jenny Gil Sousa, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do
Instituto Politécnico de Leiria

Leiria, setembro de 2025

Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação e Desenvolvimento
Comunitário

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Jenny Sousa, pela profunda capacidade de ensinar, de escutar, de observar e de impulsionar, técnica, científica e humanamente, as ideias dos seus alunos e alunas. Por todo e constante encorajamento, incentivo e conhecimento partilhado, muito obrigada.

Aos/às meus/minhas colegas e professores/as de mestrado pelos desafios e aprendizagens que superámos.

À escola e à comunidade onde tive a oportunidade de trabalhar, aos professores/as, técnicos/as, funcionários/as, alunos/as com quem pude aprender e, particularmente, à Dra. Ermelinda, à Andreia, à Paula e aos alunos e alunas do Clube de Teatro. Foram e são uma inspiração.

À minha família. À minha mãe, ao meu pai, à minha irmã, por serem sempre casa, e à minha sobrinha que veio alegrar as nossas vidas a meio do processo de escrita.

À Tânia, por ser amor e coragem em todos os momentos.

A todas as pessoas que contribuem para que a vida e o mundo sejam lugares mais livres e bonitos de se estar.

Resumo

As rápidas transformações que a atualidade impõe aos/às jovens - pessoais, sociais, comunitárias e globais - levantam-lhes particulares desafios no que toca ao desenvolvimento da cidadania e dos valores democráticos. Assim, e tendo por base este pressuposto, a presente investigação procura analisar o potencial do teatro enquanto ferramenta artística educativa na formação de valores de jovens entre os 15 e os 18 anos.

Partindo de uma abordagem ao desenvolvimento psicossocial do/a adolescente, é analisada a construção da identidade, bem como o papel do contexto escolar na transmissão de valores democráticos, através de práticas artísticas participativas. Nesta linha de pensamento, debruçamo-nos, ainda, na relação entre democracia, cidadania e direitos humanos, em Portugal e na Europa, evidenciando a relevância de programas como a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017) e as Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu, nomeadamente o Projeto Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu.

Metodologicamente, o estudo apresentado parte de uma metodologia qualitativa, materializada num estudo de caso, tendo sido utilizados como instrumentos de recolha de dados o *focus group* com os/as alunos/as e as entrevistas semiestruturadas com os/as alunos/as e as professoras participantes. Como técnica de análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdo. Os resultados permitiram perceber que o teatro, ao desenvolver a capacidade de trabalhar coletivamente, de estimular o pensamento crítico, a opinião, a criatividade e de conceber múltiplas formas de expressão e linguagem, apresenta-se como um espaço privilegiado para a vivência democrática e a formação de cidadãos e cidadãs ativos/as, críticos/as e responsáveis.

Palavras chave

ABSTRACT

The rapid transformations currently imposing on young people — personal, social, community, and global — pose particular challenges for them in terms of developing citizenship and democratic values. Therefore, based on this premise, this research seeks to analyze the potential of theater as an educational artistic tool in shaping the values of young people between the ages of 15 and 18.

Based on an approach to adolescent psychosocial development, the study examines the construction of identity, as well as the role of the school environment in transmitting democratic values through participatory artistic practices. In this vein, we also examine the relationship between democracy, citizenship, and human rights in Portugal and Europe, highlighting the relevance of programs such as the National Strategy for Citizenship Education (2017) and the European Parliament Ambassador Schools, specifically the European Parliament Ambassador Schools Cross-Border Theater Project.

Methodologically, the study presented here is based on a qualitative methodology, embodied in a case study. Data collection instruments included focus groups with students and semi-structured interviews with participating students and teachers. Content analysis was used as a data analysis technique. The results revealed that theater, by developing the ability to work collectively, stimulating critical thinking, opinion, creativity, and the creation of multiple forms of expression and language, presents itself as a privileged space for democratic experience and the development of active, critical, and responsible citizens.

Keywords

Adolescence, Citizenship, Democracy, Education, Theater

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral	vi
Índice de Tabelas e Quadros	vii
Introdução	1
Motivação pessoal.....	2
Problema de investigação e pertinência do estudo	2
Questão de investigação e objetivos	3
Estrutura do trabalho	3
Parte I - Enquadramento teórico	4
Capítulo I - Desenvolvimento Psicossocial do/a Adolescente	4
1.1 Fatores influenciadores no desenvolvimento psicossocial do/a adolescente	4
1.2 A construção da identidade	9
Capítulo II – Democracia e cidadania em Portugal e na Europa	10
2.1 O conceito de democracia: uma reflexão teórica	10
2.2 A relação entre democracia e cidadania em contexto escolar	20
2.2.1 Educação para a cidadania, para os Direitos Humanos e para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.....	22
2.3 Práticas democráticas nos/as jovens em contexto escolar: Programa Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu	30
Capítulo III – Teatro	33
3.1 Teatro: reflexões em torno de um conceito	33
3.1.1 Breves notas sobre a evolução do teatro	34
3.1.2 Alguns conceitos associados ao teatro	39

3.2 O teatro como prática democrática	45
3.3 Práticas teatrais promotoras de democracia entre os/as jovens, em contexto escolar	49
Parte II - Metodologia.....	56
2.1 Pergunta de partida e objetivos do estudo	56
2.2 Tipo de estudo.....	56
2.3 Caracterização do contexto empírico	58
2.4 Caracterização dos/as participantes	60
2.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	63
2.5.1 <i>Focus Group</i>	63
2.5.2 Entrevista semiestruturada	65
2.6 Técnica de análise de dados	67
2.7 Questões éticas	69
Parte III - Apresentação e discussão de resultados	71
Conclusões.....	102
Limitações do estudo	107
Propostas para estudos futuros	108
Referências bibliográficas.....	109
Anexos	115
Anexo 1 – Pedido de autorização e consentimento informado	116
Anexo 2 – Transcrição	121
Anexo 3 – Análise de conteúdo das entrevistas	222

ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS

TABELAS

Tabela A: Caraterização sociodemográfica dos/as Professores/as (P) 61

Tabela B: Caraterização sociodemográfica dos/as Alunos/as (A) 62

QUADROS

Quadro 1: Análise do *focus group* aos/às alunos/as antes do Encontro 71

Quadro 2: Análise da entrevista aos/às alunos/as após o Encontro..... 79

Quadro 3: Análise das entrevistas às professoras após o Encontro 86

INTRODUÇÃO

A adolescência, período de profundas transformações físicas, cognitivas e sociais, é um momento crucial no processo de construção da identidade. É neste período que os/as jovens entre os 15 e os 18 anos são particularmente sensíveis às influências e vivências familiares, sociais e culturais, procurando compreender o seu lugar no mundo e afirmando-se progressivamente enquanto indivíduos. É precisamente neste contexto que a educação desempenha um papel determinante, não apenas no desenvolvimento académico, mas também na formação pessoal, social e comunitária dos/as jovens.

Para tal, a democracia e a cidadania, valores cruciais no desenvolvimento do ser humano, são chamadas a desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento do/a adolescente – desenvolvimento esse que procura ser frutífero no cidadão e cidadã que se virá a tornar. Facto é que, há pouco mais de 50 anos, Portugal vivia em ditadura. As liberdades e direitos fundamentais, presentes na atualidade, encontravam-se limitados pelo Estado Novo. O 25 de Abril de 1974 abriu portas a uma nova realidade política e social, consagrada pela Constituição da República de 1976, que consolidou a democracia e reconheceu a educação como um direito universal. Desde então, a escola tem assumido a responsabilidade de formar cidadãos e cidadãs conscientes, capazes de participar ativamente na sociedade e de defender os valores de liberdade, igualdade e solidariedade.

O teatro surge, desta forma, como instrumento pedagógico privilegiado. Enquanto prática coletiva, interdisciplinar e profundamente ligada à expressão humana, o teatro oferece aos/às jovens um espaço de experimentação, reflexão e partilha. Ao dar voz aos/às jovens, ao valorizar a diversidade e ao promover a cooperação, cria condições para vivenciar os princípios democráticos na prática.

O teatro em contexto escolar torna-se, desta forma, mais do que uma atividade artística, um ato de liberdade nas vozes e nos corpos de quem a está a descobrir.

MOTIVAÇÃO PESSOAL

A investigação surge por quatro motivações, pessoais e profissionais, nomeadamente, a formação académica em Teatro e Educação, a atividade profissional, ao longo de cerca de três anos, com um grupo de jovens no Clube de Teatro da escola onde desempenhei funções até ao início da investigação, a curiosidade no Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu - “Celebrando a Democracia” e, por último, a vontade de perceber as implicações que o teatro pode ter no desenvolvimento saudável do/a adolescente.

PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

As rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas que marcam a atualidade colocam os/as jovens perante novos desafios no processo de construção da sua identidade e da sua participação cívica. A adolescência, enquanto fase de desenvolvimento marcada pela procura de autonomia, pelo confronto com as normas socialmente estabelecidas e pela formação de valores, torna-se um momento crítico para a consolidação da cidadania e dos princípios democráticos (Erikson, 2002; OMS, 2024). No entanto, estudos apontam para um crescente distanciamento dos/as jovens em relação à participação democrática tradicional, o que pode fragilizar a vivência da democracia e o compromisso social que estabelece (Menezes, 2024). Torna-se, assim, pertinente questionar de que forma é que práticas educativas não convencionais, como o teatro, podem contribuir para colmatar esta lacuna, proporcionando experiências significativas de participação, diálogo e reflexão crítica.

A pertinência deste estudo encontra-se, portanto, no cruzamento entre a educação, arte e cidadania. A escola é reconhecida como espaço privilegiado de formação para a democracia, como apontado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e pela Constituição da República Portuguesa (2005). Contudo, enfrenta dificuldades em promover práticas pedagógicas que envolvam os/as jovens de forma ativa e participativa. O teatro, pela sua natureza coletiva, expressiva e inclusiva, pode constituir-se como um instrumento fundamental para a promoção de valores como a liberdade, a igualdade e a solidariedade (Freire, 1967; Monteiro et al., 2017). Analisar o seu potencial enquanto ferramenta educativa é, desta forma, um contributo relevante para a reflexão sobre novas metodologias de ensino e para a consolidação da democracia em contexto escolar.

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

A questão de investigação do presente trabalho procura perceber qual é a importância do Teatro, enquanto metodologia do Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu, na promoção dos valores democráticos nos/as jovens entre os 15 e os 18 anos, participantes de um Clube de Teatro e Embaixadores/as do Parlamento Europeu, numa escola do Centro?

Com vista a responder a esta questão foram definidos três objetivos específicos, nomeadamente: I). Conhecer a perceção dos/as jovens sobre a democracia em Portugal e na Europa; II). Conhecer a perceção dos/as jovens e professores/as, sobre os meios de promoção da cidadania e dos valores democráticos, em contexto escolar; III). Perceber a importância/contributos do teatro, enquanto metodologia privilegiada do Encontro, na promoção da cidadania e dos valores democráticos, segundo os/as jovens e professores/as participantes.

ESTRUTURA DO TRABALHO

No que respeita à estrutura do trabalho, este organiza-se em três grandes partes. A primeira centra-se no enquadramento teórico, com destaque para o desenvolvimento psicossocial do/a adolescente, bem como para as teorias que o explicam, a democracia e a cidadania, quer numa perspetiva histórica, quer no contexto atual da União Europeia e de Portugal, sublinhando o papel da educação neste processo, e o teatro, a sua evolução histórica e o seu potencial enquanto prática democrática. A segunda parte contempla a metodologia e a terceira, a apresentação e discussão dos resultados, culminando com as conclusões gerais do projeto.

Assim, esta investigação pretende contribuir para uma reflexão alargada sobre o papel da arte, em particular do teatro, na educação e na sociedade contemporânea, reforçando a ideia de que a formação de cidadãos e cidadãs livres, críticos/as e participativos/as se constrói através da vivência prática dos valores democráticos, começando pelo contexto escolar.

I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DO/A ADOLESCENTE

1.1 Fatores influenciadores no desenvolvimento psicossocial do/a adolescente

Uma em cada seis pessoas no mundo, neste momento, tem entre 10 e 19 anos (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2024), o que significa que uma em cada seis pessoas no mundo está, neste momento, na fase da adolescência (OMS, 2024). Concretamente, uma em cada seis pessoas no mundo está, atualmente, a desenvolver-se física e psicologicamente, sob grande influência da situação geopolítica em que vive, das condições sociais em que se desenvolve, do meio familiar, com os seus pares. A adolescência é, desta forma, um período crucial no desenvolvimento do ser humano.

Segundo Ribeiro e Rosendo (2011), a adolescência (do latim *adolescere*, que significa crescer) é definida como o período entre a infância e a vida adulta, onde se prevê o desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social do ser humano. Tantas transformações influenciam a construção da identidade e o posicionamento do indivíduo na sociedade, podendo tanto favorecer como dificultar o seu desenvolvimento, dependendo do contexto socioeconómico, familiar e cultural onde cresce. Segundo a OMS (2024), adolescentes de minorias étnicas, refugiados, jovens infratores, pessoas da comunidade LGBTQIA+, pessoas com deficiência ou transtorno do espectro do autismo tendem a enfrentar maiores desafios relacionados com o estigma, exclusão social, discriminação e rejeição por parte da família ou da comunidade.

O/a adolescente é confrontado/a com desafios nunca vividos até então, despoletados por “mudanças físicas, cognitivas, psicológicas e sociais” (Ribeiro & Rosendo, 2011, p. 184). Pela primeira vez, tem oportunidade de tomar as suas próprias decisões em relação à sua identidade, aparência, sexualidade, comportamentos e relações sociais (OMS, 2024), pelo que o desenvolvimento psicossocial saudável durante a adolescência permite a construção de autoestima, empatia, valores morais e competências sociais essenciais (OMS, 2024).

Segundo a Organização das Nações Unidas (2024), existem 195 países em todo o mundo. Como tal, o desenvolvimento do ser humano acontece, naturalmente, de formas diferentes. Como referem Leal e Queiroz (2014), a adolescência consiste em “marcantes transformações comportamentais, mentais e sociais que, ao contrário das modificações físicas universais e visíveis, são vividas de maneira diferente em cada família ou sociedade, sendo singulares a cada indivíduo” (Leal & Queiroz, 2014, p. 33). Apesar da individualidade, fruto de uma cultura, de uma educação, de uma política e de uma sociedade de um determinado território, as próximas linhas procuram debruçar-se sobre alguns pressupostos comuns relativos à adolescência.

A OMS (2009) divide a adolescência em duas etapas: a pré-adolescência (10-14 anos), marcada pelas primeiras mudanças físicas, hormonais, maturação cognitiva e sexual; e a adolescência propriamente dita (15-19 anos), que compreende a integração social. Embora definidas biologicamente, estas são também moldadas por fatores culturais e sociais (OMS, 2020). Como tal, diz-se que a adolescência começa na biologia e termina na cultura (Komatsu, 2021).

Aberastury e Knobel (1981) defendem que, durante esta fase, o indivíduo passa por uma crise marcada por "lutos" fundamentais, associados ao mundo infantil vivenciado até então: o do corpo infantil (com a chegada da puberdade); o luto pelos pais da infância (vistos como ídolos, verdadeiros heróis); o luto pela identidade e pelo papel infantil. A vivência destas perdas, bem como a adaptação a novas realidades, levam Leal e Queiroz (2014) a estabelecer “tarefas” do desenvolvimento do adolescente, que Silva e Costa (2005) sublinham: a acomodação à nova imagem corporal, o processo de independência emocional dos pais, o estabelecimento de novas relações com o grupo de pares, a construção da sexualidade e da identidade pessoal, vocacional e ideológica.

Em suma, “as condições do ambiente físico, as mudanças corporais, a natureza e a qualidade da interação com os familiares, o vínculo com a escola e o relacionamento com os professores, a influência dos pares e a busca por relacionamentos íntimos” (Komatsu, 2021, p. 6), bem como mudanças no sistema nervoso, são alguns dos contextos e desafios enfrentados na adolescência.

Perante este cenário, várias foram as teorias que procuraram dar resposta àqueles que são os fatores influenciadores no desenvolvimento do/a adolescente, sob pontos de vista

afetivo (psicanálise), comportamental (behaviorismo, teoria da aprendizagem social), cognitivista (Piaget & Kohlberg) (Sousa, 2006). Desta feita, analisamos a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo Humano, do biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) e a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial, do psicólogo e psicanalista germano-americano Erik Erikson (1902-1994), tendo a segunda especial destaque.

O desenvolvimento da adolescência, segundo a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo Humano, de Piaget

Jean Piaget, na sua Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, defende que o conhecimento parte da biologia, desde a infância à adolescência, e resulta da interação entre o sujeito e o meio, sendo construído através de processos de assimilação, acomodação e equilíbrio (Pádua, 2009). De acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, caracterizadas por aquilo que o indivíduo consegue fazer nas faixas etárias, o desenvolvimento cognitivo ocorre em quatro estágios:

- (I) Estágio sensório-motor: 0 – 2 anos
- (II) Estágio pré-operatório: 2 – 7 anos
- (III) Estágio operatório - concreto: 7 – 12 anos
- (IV) Estágio operatório – formal ou hipotético-dedutivo: a partir dos 12 anos

Tendo em conta o público-alvo da presente investigação, debruçemo-nos no último estágio de desenvolvimento do pensamento, segundo Piaget. É no estágio das operações formais que o/a adolescente desenvolve a capacidade de pensar de forma abstrata e formular hipóteses (Silva et al., 2011). A dependência “cada vez menor de objetos e fantasias para considerar problemas e situações” (Silva et al., 2011, p. 8), leva a um desequilíbrio temporário no/a adolescente. Porém, a partir do momento em que começa a conseguir refletir fora do presente e a “raciocinar de modo hipotético-dedutivo, isto é, com base em simples pressuposições sem relação necessária com a realidade ou com as suas crenças” (Silva et al., 2011, p. 9), observamos o desenvolvimento do próprio pensamento, o pensamento formal. Este permite que o/a jovem questione os seus próprios valores, construa juízos morais e éticos e enfrente os desafios do “mundo adulto”, “na tentativa de alcançar a tão desejada autonomia” (Sousa, 2006, p. 1).

Embora importante, a teoria de Piaget não responde a algumas questões que a presente investigação coloca. Deixando em abertos aspetos relacionados com o desenvolvimento da personalidade e com identidade, torna-se necessário complementar a análise com a perspectiva de Erikson.

O desenvolvimento da adolescência, segundo a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial, de Erikson

Contemporâneo de Piaget, Erikson teorizou relativamente à Psicologia do Desenvolvimento, colocando a tónica do seu estudo nas interações da criança com o ambiente, sendo estas uma parte fundamental na formação da identidade (Veríssimo, 2002).

Erik Erikson desenvolveu, assim, a Teoria Psicossocial do Desenvolvimento Humano, em que considera que o ser humano é um ser social influenciado pelo meio e responsável pelo seu próprio desenvolvimento, que decorre desde o nascimento até à morte, passando por fases que acompanham todo o ciclo vital, e não apenas até à adolescência, como defendia Piaget (Veríssimo, 2002; Rabello & Passos, 2008). Erikson propõe que o desenvolvimento humano acontece ao longo de oito estágios de vida, cada um associado a uma crise psicossocial, onde o indivíduo é confrontado com as exigências do meio onde vive, crescendo com elas. Cada progressão, bem como a resolução mais ou menos favorável da crise que vivencia, revelar-se-á no estágio seguinte, manifestando-se psicológica, emocional e socialmente. Erikson acrescenta, ainda, dois pressupostos (Rabello & Passos, 2008) :

- a teoria em causa é uma conceção psicodinâmica, dado que considera que o ajustamento (experiências positivas) ou desajustamento (experiências negativas) não são situações definitivas;
- as experiências em fases subsequentes podem contrariar as vivências tidas em idades anteriores, uma vez que a cada crise a personalidade vai-se reestruturando e reformulando de acordo com as experiências vividas.

Assim, a progressão nos estágios e nas crises psicossociais correspondentes (apresentados abaixo), segundo Erikson, permitem criar a estrutura de uma personalidade saudável, desenvolvida ao longo de todo o ciclo de vida:

(I) Estágio sensorial: Bebé (0 – 18 meses)

Crise psicossocial (Sentimento): Confiança Básica *versus* Desconfiança Básica

- (II) Fase do desenvolvimento muscular: 1ª Infância (18 meses – 3 anos)
Crise psicossocial (Sentimento): Autonomia *versus* Vergonha e Dúvida
- (III) Fase do controlo locomotor: 2ª Infância (3 – 5 anos)
Crise psicossocial (Sentimento): Iniciativa *versus* Culpa
- (IV) Período de latência: Idade escolar (5 – 13 anos)
Crise psicossocial (Sentimento): Diligência *versus* Inferioridade
- (V) Fase da moratória psicossocial: Puberdade e adolescência (13 – 21 anos)
Crise psicossocial (Sentimento): Identidade *versus* Confusão de papéis
- (VI) Fase da maioridade jovem: Adulto jovem (21 – 40 anos)
Crise psicossocial (Sentimento): Intimidade *versus* Isolamento
- (VII) Fase da maioridade: Meia-idade (40 – 60 anos)
Crise psicossocial (Sentimento): “Generatividade” *versus* Estagnação
- (VIII) Fase da maturidade: Idade da reforma (a partir dos 60 anos)
Crise psicossocial (Sentimento): Integridade *versus* Desespero

Tal como anteriormente, será dada particular atenção ao período da adolescência, caracterizado pela fase da moratória psicossocial. Terminado o período de latência, o indivíduo entra na fase da moratória psicossocial definida pela puberdade e adolescência e compreendida entre os 13 e os 21 anos. Ainda que a puberdade indique que o/a jovem esteja longe de ser adulto, “gostando mesmo de afirmar as diferenças em relação a estes, o certo é que, por um lado a maturidade biológica (...) e a capacidade intelectual de abstração, compelem-no para fora do mundo infantil” (Veríssimo, 2002, p. 19).

A preocupação do/a adolescente em encontrar um papel social com o qual se identifique provoca, não apenas uma confusão de identidade, como uma confusão de papéis, crescendo uma preocupação constante com a opinião alheia e levando-o/a, muitas vezes, a modificar as suas atitudes para se enquadrar nas dos outros. E se, por um lado, o desenvolvimento de relações significativas, como grupos de colegas, modelos de liderança, podem fortalecer o seu papel em sociedade, por outro lado, a devoção e fidelidade a grupos de risco podem revelar-se prejudiciais ao seu desenvolvimento (Veríssimo, 2002).

1.2 A construção da identidade

No seguimento da crise psicossocial identificada por Erikson - Identidade *versus* Confusão de papéis - dos 13 aos 21 anos, fase da puberdade e da adolescência, o indivíduo é confrontado com uma crise de identidade. Mas a que se refere a identidade?

O conceito de identidade procura responder a uma pergunta aparentemente simples: “Quem sou eu?”. É comum a resposta convergir num nome, idade, profissão, local de residência. No entanto, a resposta poderá ser bastante mais divergente se pensarmos que cada pessoa reúne inúmeros papéis e definições sobre quem é, dependendo do lugar que ocupa individual e/ou coletivamente, em determinado momento e/ou situação. Embora, socialmente, possamos ter características que nos façam pertencer a um determinado conjunto - como a cor do cabelo, a cidade onde vivemos, a língua, os costumes, os gostos, as habilidades, a profissão - temos, simultaneamente, características que nos fazem ser nós e não a pessoa ao lado.

Como se processa, então, a construção da identidade na adolescência? E porque é que este período envolve uma crise de identidade?

Em “Desenvolvimento psicossocial: Erik Erikson” (Veríssimo, 2002), o autor sugere que a adolescência, pela maturidade biológica e física e pelo desenvolvimento da capacidade de abstração, leva o/a adolescente a uma crise psicossocial. O ser humano precisa de sentir que determinado grupo apoia as suas ideias e a sua identidade. Por isso, é comum neste estágio “o indivíduo procurar a uniformidade que lhe pode proporcionar segurança e auto-estima” (Sousa, 2006, p. 17). A partir dessa segurança, o/a jovem vai tentar encontrar-se, identificar-se e afirmar-se, “experimentando papéis sobretudo no seio do grupo de iguais entre os quais se revê (...), os papéis em que se sente bem, e os que lhe são estranhos e portanto se recusa a desempenhar” (Veríssimo, 2002, p. 19 - 20). Também pode acontecer o/a adolescente desenvolver uma forte identificação com determinado grupo, levando/a a defender cegamente algo que se apossou das suas ideias próprias (Rabello & Passos, 2008).

A identidade é, agora, um produto singular que enfrenta uma crise resolvida exclusivamente com novas identificações, com grupos de colegas com a mesma idade e interesses e com figuras de liderança fora do seio familiar. Este sentido de identidade expressa-se nas questões que o/a adolescente coloca a si próprio: “Sou diferente dos meus pais? O que

sou? O que quero ser?”. O que, por um lado pode ser desafiante, por outro pode ser uma porta aberta para conhecer os seus talentos, aptidões e capacidades, bem como as suas limitações, metas para o futuro, entre outras descobertas (Veríssimo, 2002; Rabello & Passos, 2008).

Estão, assim, reunidas as condições para este ser o período ideal do desenvolvimento do indivíduo para falar sobre democracia e cidadania, pois é também aqui que, segundo Sousa (2006), o/a adolescente desenvolve a moral e adquire valores e ideias como a justiça, a liberdade e a equidade. Através da construção de valores sociais e do interesse por problemas éticos e ideológicos, o/a jovem começa a desenvolver “juízos independentes, não aceitando valores interiorizados a partir de pais e adultos” (Sousa, 2006, p. 18). Por último, da mesma forma que pode passar por algum isolamento, vazio e indecisão, poderá também encontrar o seu espaço, a sua voz e o seu lugar no mundo.

2. DEMOCRACIA E CIDADANIA EM PORTUGAL E NA EUROPA

2.1 O conceito de democracia: uma reflexão teórica

A origem da democracia no mundo

Os gregos orgulhavam-se de ser livres. Isso distinguia-os (...) de outras línguas e culturas. Ser grego ou helénico não era uma distinção racial, mas linguística e cultural. (...) Quem falasse grego era grego, não importando o sangue que corresse nas suas veias. Os gregos consideravam os outros povos, tais como os persas, inferiores, mas — ao contrário dos racistas modernos — não por uma diferença genética, e sim por não praticarem a liberdade. (Ter a liberdade significava praticá-la.) (Ribeiro, 2001, p. 6).

A palavra “democracia” vem do grego *demos* (povo) e *kratos* (poder), o que significa poder do povo (Ribeiro, 2001). E era, precisamente, em Atenas, na Grécia, que viria a nascer, no século IV a.C, este novo sistema político.

Passava a ser possível distinguir, assim, três regimes políticos: monarquia, aristocracia e democracia. A diferença estava apenas no número de pessoas que exerciam o poder — uma, algumas ou muitas. Segundo Ribeiro (2001), “monarquia é o poder (no caso, *arquia*) de um só (*mono*). Aristocracia é o poder dos melhores, os *aristoi*, excelentes. São os que têm *aretê*,

a excelência do herói” (p. 6). Por fim, a democracia distingue-se “não apenas do poder de um só, mas também do poder dos melhores, que se destacam pela sua qualidade” (Ribeiro, 2001, p. 6). Nascia, desta forma, o modelo político no qual todos os cidadãos possuíam o mesmo estatuto, tendo garantido o direito à participação política (Menezes, 2024).

Em Atenas, a democracia era exercida, diretamente, em praça pública. Praticamente não havia eleições e não existia assembleia representativa:

Uma assembleia tomava uma decisão; era preciso aplicá-la; então incumbia-se disso um grupo de pessoas. Mas estas não eram eleitas, e sim sorteadas. Porquê? (...) A eleição cria distinções. Se escolho, pelo voto, quem vai ocupar um cargo permanente – ou exercer um encargo temporário —, a minha escolha pauta-se pela qualidade. Procuo eleger quem acho melhor. Mas o lugar do melhor é na aristocracia! A democracia é um regime de iguais. Portanto, todos podem exercer qualquer função (Ribeiro, 2001, p. 6-7).

Por isso, todos os homens adultos podiam ter a palavra nas decisões. No entanto, ao considerar “homens adultos” – homens, filhos de pai e mãe atenienses e maiores de 18 anos - desconsiderava-se a participação às mulheres, aos menores de idade, aos escravos, estrangeiros e seus descendentes (inclusive os já nascidos em Atenas) (Ribeiro, 2001), fundamentando o sufrágio como uma prática restrita e não universal.

Apesar do avanço político e humano que foi a democracia em Atenas, esta duraria apenas uns séculos, ressurgindo nos finais do século XVIII, mais de dois mil anos depois (Ribeiro, 2001).

É, assim, possível compreender que, no exercício democrático atual, há um legado que permanece da democracia grega, nomeadamente, os princípios de isonomia (*isos*, iguais; *nomos*, normas, leis) – todos/as os/as cidadãos/as são iguais perante as leis e devem cumprir as mesmas regras – e de isegoria (*isos*, iguais; *agoreou*, na ágora/assembleia) – todos/as os/as cidadãos/as têm direito à voz e ao voto, bem como de falar e ser ouvidos/as para as tomadas de decisão (Menezes, 2024). Contudo, ao contrário do exercício democrático ateniense em que todos os membros de um grupo participavam em grau semelhante no processo de tomada de decisões sobre esse coletivo (democracia direta) (Hirst, 2018), hoje o povo elege periodicamente um/a deputado/a que represente as suas convicções políticas (democracia representativa). Na maior parte dos países europeus, a democracia praticada pressupõe que todas as pessoas, membros de uma sociedade, têm

direito ao voto a partir de determinada idade, independentemente do género, etnia, estatuto social, etc.

A Democracia na Europa

Todo o ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal
(Organização das Nações Unidas [ONU], 1948).

À luz do que foi descrito anteriormente, a democracia teve origem na Grécia, país pertencente à Europa. Como tal, para melhor perceber a preponderância deste continente pode ser importante analisar a sua origem, bem como os passos que deu até chegar à União Europeia e o que esta última defende, quando nos referimos à liberdade de direitos.

À semelhança da primeira definição de democracia, a primeira noção terminológica e geográfica da Europa - o chamado “velho continente” - deve-se aos gregos, que designavam as regiões a Norte da Grécia como Europa (Balla, 2020). É, aliás, através da obra poética de Homero, “Ilíada”, neste “canto de sangue e lágrimas, em que os próprios deuses são feridos e os cavalos do maior herói choram” (conforme sinopse da obra), que nasce o primeiro livro de literatura europeia, datado a 700 a.C., século VIII a.C ou início do século VII a.C.

A Europa nasce, assim, do crescimento de pequenos estados gregos – hoje chamados de cidades-estados -, decorrente do crescimento populacional e do envio de emissários para estabelecer colónias noutras partes do mediterrâneo (Hirst, 2018).

A leste, estabeleceram-se no que é hoje a Turquia; ao sul, na costa norte da África; e a Oeste, em Espanha, no sul da França e no sul da Itália. E foi em Itália que os romanos, (...) que habitava a pequena cidade de Roma, encontraram os gregos pela primeira vez e começaram a aprender com eles (Hirst, 2018, p. 7).

Desta feita, segundo Hirst (2018), a civilização europeia era, inicialmente, constituída por três elementos: a cultura da Grécia e da Roma antigas; o cristianismo, uma ramificação peculiar da religião dos judeus, o judaísmo; a cultura dos guerreiros germânicos que invadiram o Império Romano.

Dava-se, assim, origem àquela que se tornaria, segundo Hirst (2018), o berço da civilização ocidental e a sociedade mais vanguardista do planeta no que concerne a áreas relacionadas com arte, ciência, filosofia e qualidade de vida. E, à semelhança de recuos e avanços da

História da humanidade, tal aconteceu mediante feitos associados à colonização, ao poder económico e por meio da força de algumas ideias (Hirst, 2018).

Avancemos alguns séculos e olhemos para a Europa em 1918, momento em que findava a 1.ª Guerra Mundial (1914-1918). A 1.ª grande guerra tratou-se de um conflito bélico centrado na Europa, que envolveu as grandes potências de todo o mundo, organizadas em duas alianças opostas: os Aliados (com base na Tríplice Entente entre Reino Unido, França e Rússia) e os Impérios Centrais, a Alemanha e a Áustria-Hungria. Após a devastação e a tentativa de recuperação, cerca de 20 anos depois, a política militarista do nazifascismo dá início a um novo conflito mundial. Em 1945 terminava um dos conflitos mais devastadores da história da humanidade, a 2.ª Guerra Mundial (1939 e 1945). O conflito envolveu a maioria das nações do mundo, sendo vivido pelos mais de quarenta e seis milhões de militares e civis - entre homens, mulheres e crianças anónimas - que perderam a vida ao longo de 2174 dias de guerra (Gilbert, 2012), onde seis milhões de judeus foram assassinados no Holocausto (União Europeia, 2024).

Findadas as duas grandes guerras vividas na Europa, o continente encontrava-se devastado a nível económico, social e humano. E, por isso, com o objetivo de evitar um novo conflito e de promover um futuro de paz na Europa, vários países europeus iniciaram o processo de construção do que hoje conhecemos como União Europeia (UE). Estabelecendo entre si uma união cada vez mais estreita, os países da União Europeia passaram a firmar a sua ação política e social em valores comuns assentes na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2016): dignidade do ser humano, liberdade, democracia, igualdade e solidariedade, assentes nos princípios da democracia e do Estado de direito.

Para tal, segundo site oficial da União Europeia (2024), em 1949 é criada a NATO - Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) - uma aliança intergovernamental de segurança entre os Estados Unidos, o Canadá e 10 países da Europa Ocidental (em 2020, a NATO tem 30 membros, incluindo 21 países da UE). No mesmo ano, 10 países da Europa Ocidental criam o Conselho da Europa para promover a democracia e proteger os direitos humanos e o Estado de direito. A Convenção Europeia dos Direitos Humanos entra em vigor em 1953.

Contudo, foi em 1951 que se deu o primeiro passo para garantir uma paz duradoura com a criação da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço, que entrou em funções um ano

depois: seis países – a Alemanha, a França, a Itália, os Países Baixos, a Bélgica e o Luxemburgo - assinam um tratado para colocarem as suas indústrias pesadas – carvão e aço - sob um sistema de gestão comum de forma a que, ao contrário do que acontecia no passado, nenhum destes países pudesse, por si só, fabricar armas de guerra para atacar os outros.

Encorajados pelo êxito do Tratado descrito, em 1957 os seis países fundadores alargam a sua cooperação a outros setores económicos através do Tratado de Roma, que institui a Comunidade Económica Europeia (CEE) e a Comunidade Europeia da Energia Atómica (Euratom). Estes organismos entraram em funções em 1958. No mesmo ano, dá-se a primeira reunião da Assembleia Parlamentar Europeia, cujo nome de Assembleia Comum da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço é alterado para o que hoje conhecemos como Parlamento Europeu (1962). Na década seguinte registou-se um período de crescimento económico e a partir de 1970 foi possível assistir-se ao alargamento desta união a outros países europeus.

Foram, assim, anos basilares para a criação de uma União Europeia com valores indivisíveis e universais relativos à dignidade do ser humano:

Ao instituir a cidadania da União e ao criar um espaço de liberdade, de segurança e de justiça, coloca o ser humano no cerne da sua ação. A União contribui para a preservação e o desenvolvimento destes valores comuns, no respeito pela diversidade das culturas e das tradições dos povos da Europa, bem como da identidade nacional dos Estados-Membros e da organização dos seus poderes públicos aos níveis nacional, regional e local; procura promover um desenvolvimento equilibrado e duradouro e assegura a livre circulação das pessoas, dos serviços, dos bens e dos capitais, bem como a liberdade de estabelecimento (União Europeia, 2016, p. 393).

Estes foram os valores que Portugal encontrou aquando da sua integração na União Europeia, em janeiro de 1986, doze anos após a Revolução a 25 de abril de 1974.

A Democracia em Portugal

Esta é a madrugada que eu esperava
O dia inicial inteiro e limpo
Onde emergimos da noite e do silêncio
E livres habitamos a substância do tempo

(Sophia de Mello Breyner Andresen, in “O Nome das Coisas”, 1977).

A atual democracia portuguesa, consolidada na Terceira República, deve ser compreendida à luz das experiências passadas, sobretudo da Primeira e da Segunda Repúblicas.

Segundo o livro “200 anos de Ministério da Justiça” (2023), produzido pelo próprio, a Primeira República (1910-1926) inicia-se com a Implantação da República, a 5 de outubro de 1910, fazendo Portugal viver uma reviravolta política marcada pelo fim do regime monárquico, pela criação de uma nova Constituição e pelo surgimento da Lei da Separação do Estado das Igrejas. A vivência da 1ª Guerra Mundial “vista como uma oportunidade pelo Partido Republicano Português, transformou-se num dos maiores desaires da história quando Portugal decide participar ativamente no conflito armado” (Ministério da Justiça, 2023, p. 43). Durante este período surgiram, ainda, importantes reformas: o Ministério da Justiça foi reestruturado, criou-se o Bilhete de Identidade e foram valorizados o registo civil, a proteção da infância, as leis da família e do divórcio.

De realçar, ainda, aquele que se tornaria um marco na luta pelos direitos das mulheres: Carolina Beatriz Ângelo, médica, viúva e chefe de família, conseguiu, judicialmente, o direito ao voto em 1911. Numa época em que o sufrágio feminino ainda não era reconhecido legalmente (Assembleia da República, 2024), Carolina Beatriz Ângelo reunia as condições necessárias para votar, uma vez que a lei não especificava que apenas os cidadãos do sexo masculino tinham capacidade eleitoral. Apesar de se tratar de uma vitória para o feminismo nacional numa época em que o sufrágio feminino da Europa estava apenas consagrado na Finlândia, foi introduzido em Portugal apenas em 1931, sendo universalmente consagrado apenas após o 25 de Abril de 1974.

Apesar de alguns avanços, entre 1910 e 1926, a Primeira República viria a ficar fortemente marcada pela instabilidade política, social e económica do país, assinalada pelo mandato de 8 presidentes e 44 primeiros-ministros; o primeiro governo durou menos de 10 semanas e o mais longo durou pouco mais de um ano; com 14 motins e revoltas; 158 greves gerais e 325 bombas a explodirem nas ruas de Lisboa (Rosas, 1989). Tamanha fragilidade culminaria, após várias tentativas de dissolução, na revolução de 28 de maio de 1926, que viria a encerrar o regime republicano, bem como a Constituição vigente, dando lugar a um regime político ditatorial: o Estado Novo (Assembleia da República, 2024).

A Segunda República, o Estado Novo, institucionalizada com a Constituição de 1933, foi um regime autoritário e repressivo liderado pelo então presidente do Conselho de Ministros, António de Oliveira Salazar. Visando eliminar a instabilidade instaurada na Primeira República, pondo termo ao regime democrático parlamentarista, o novo regime dá lugar a uma Ditadura Nacional (após a inicial Ditadura Militar) (Ministério da Justiça, 2023), marcada pela supressão de liberdades e direitos da população.

Pelas palavras de António Costa Santos (2024), foi "um tempo incrível para quem não o viveu, de proibições do outro mundo, um tempo caricato e estranho que urge conhecer para que não se repita de forma alguma" (p. 7). Durante 41 anos ininterruptos, Portugal vive um período controverso que, segundo Torgal (1997), apesar de não ser comparável com os regimes fascistas italiano (de Mussolini) e alemão (de Hitler), é uma questão discutível (visto tratar-se de um período autoritarista conservador com algumas [várias] semelhanças aos regimes mencionados).

Eis a vida durante o Estado Novo: a estrutura política de Portugal (espelhada nas práticas opressoras em sociedade) era profundamente marcada pela centralização de poder e repressão, por um sistema autoritário que limitava a participação democrática e promovia valores tradicionais (como a conhecida trilogia da Educação Nacional: "Deus, Pátria, Família"), com represálias para quem não os seguisse. A censura era institucionalizada, encarregando-se a PIDE (Polícia Internacional de Defesa do Estado) de vigiar, intimidar e perseguir qualquer suspeito de oposição, que se podia traduzir em, a título de exemplo, ajuntamentos de mais de três pessoas suspeitas de apoiar ideologias contrárias ao regime, podendo ser detidas arbitrariamente e sujeitas a interrogatórios que frequentemente envolviam tortura física e psicológica, como é documentado no Arquivo Digital do Museu do Aljube – Resistência e Liberdade (2024), na sequência da vaga de prisões de estudantes em 1972:

A prisão sem culpa formada, a prática de torturas tais como a do sono (obrigando os presos a permanecer vários dias sem dormir), a estátua (obrigatoriedade de permanecer de pé e sem poder realizar movimentos), espancamentos e outras formas de tortura física e psíquica, são os métodos habituais da polícia política (Arquivo Digital do Museu do Aljube – Resistência e Liberdade, 2024).

Segundo os inúmeros registos do Arquivo Digital do Museu do Aljube – Resistência e Liberdade (2024), a censura abrangia grande parte do conteúdo artístico, cultural, literário, sendo, inclusive, alvo de profundo escrutínio estatal. De destacar o “lápiz azul”, símbolo usado para cortar qualquer texto, imagem ou desenho a publicar de forma a “garantir que a imprensa não fosse usada como arma contra o governo ou contra quaisquer outras instituições estatais” (Marková, 2020, p. 14).

Porém, o controle social não era apenas exercido pelo Estado, como relata Santos (2024):

a multinha, a “talhada” – ou punição eram aplicados (...) pela primeira autoridade que irrompesse no local do crime: polícia, padre, mestre, chefe (...), empregado zeloso, professor (...), porteiro, denunciante amador, bufo profissional (...), vizinho de cima, colega frustrado, senhora séria, qualquer criatura que decidisse, no momento da infração, zelar pela ordem, independentemente de o Estado lhe ter, ou não, encomendado o sermão. Não era, pois, apenas o Estado que proibia. Eram as pessoas que se proibiam umas às outras (Santos, 2024, p. 10).

A repressão estendia-se, desta forma, a várias esferas da vida pública e privada, num ambiente de medo, vigilância e denúncia. Qualquer forma de oposição podia resultar em prisão, em locais como o Aljube, Caxias ou Tarrafal. E esta última leva-nos a um marco do Estado Novo: a Guerra Colonial Portuguesa (ou Guerra do Ultramar, como nomeada pelo regime português).

Iniciada em Angola (1961), motivada pelas condições de trabalho dos agricultores, e expandida para Guiné-Bissau (1963) e Moçambique (1964), o conflito prolongar-se-ia até ao golpe militar de 1974. Tudo porque o governo português teimava em manter a posse das colónias e, por isso, enviava milhares de jovens, que efetuavam previamente o serviço militar obrigatório – a tropa – para a guerra em África. Durante 13 anos, milhares de pessoas perderam a vida. De ambos os lados. E muitos dos que sobreviviam, regressavam com profundas dificuldades de integração social e com frequentes doenças de foro psíquico provocadas pela experiência traumática que foi e é a guerra, como retratado no espetáculo “Os cadáveres são bons para esconder minas” (Teatrão, 2022).

Durante muito tempo, a população portuguesa, iludida pela censura à imprensa e pela ideia de que Portugal procurava desenvolver os territórios, não reconhecia a existência de uma guerra, considerando que os territórios ocupados não eram colónias, mas sim províncias e parte integrante de Portugal. Enquanto, do outro lado, o último discurso de Amílcar Cabral,

do PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde) a 1 de janeiro de 1973 antes de ser assassinado, mostra uma realidade absolutamente díspar, aqui destacada:

O inimigo principal do nosso povo e da África, os colonialistas fascistas portugueses alimentam ainda com o sacrifício e a miséria do seu povo e por meio de manobras as mais pérfidas e de atos os mais bárbaros a criminoso intenção e a vã esperança de (...) aniquilar a nossa luta e recolonizar o nosso povo. (...) Os repressores colonialistas portugueses só compreendem uma linguagem: a da força. Só medem uma realidade: o número de cadáveres. (...) Por isso, lutamos na nossa Terra pelos direitos do nosso povo, a independência a paz e o progresso verdadeiro (...) porque nenhum crime, nenhuma força, nenhuma manobra, demagogia dos criminosos agressores colonialistas portuguesas será capaz de parar a marcha da História (...) (Penim, 2025).

Realidade apresentada em obras artísticas e culturais como “Quis saber quem sou”, estreado em 2024, pelo Teatro Nacional D. Maria II. Espetáculo teatral que revisita o cancionário de abril, em músicas que hoje podemos ouvir de Zeca Afonso, José Mário Branco, Sérgio Godinho, GAC (Grupo de Ação Cultural – Vozes da Luta); em obras literárias que hoje podemos ler como as “Novas Cartas Portuguesas”, escrito em 1971 por mulheres na luta.

A mulher vivia numa sociedade profundamente patriarcal. Assim que nascia, já havia um desígnio devidamente preparado para a mulher, fruto de uma herança discriminatória e opressiva: haveria de ser dona de casa, mãe e esposa. Não por escolha, mas por submissão ao poder patriarcal do pai, do eventual irmão, e posteriormente, do marido (Santos, 2024). No livro “Antes do 25 de Abril: Era proibido” (2024), o autor esclarece que era proibido à mulher, entre outras coisas: usar calças, andar na rua sozinha à noite, viajar sozinha (sendo casada), trabalhar, se o marido não permitisse, ganhar o mesmo que o homem pelo mesmo trabalho, alcançar determinados postos de chefia ou votar livremente. Muito por conta das “diferenças resultantes da sua natureza” (Artigo 5.º, Decreto n.º 22/241, 1933).

Em relação à Educação, apesar de se estabelecer a escolaridade mínima obrigatória para todas as crianças, a escola servia principalmente como instrumento de doutrinação, centrado na já mencionada Trilogia da Educação Nacional “Deus, Pátria, Família” (Remédio, 2012). Fica clara, não só a superioridade do Estado Novo - através de uma imagem de autoridade, nacionalismo, da fé cristã, da ruralidade, da pobreza honrada, da poupança - como também uma ideia de Salazar como o “Salvador da Pátria” (Remédio, 2012).

Oriunda do cansaço da guerra colonial e das inúmeras repressões de liberdades civis, políticas, sociais, de expressão, particularmente da população mais desfavorecida (pobres, analfabetos, mulheres), o Movimento das Forças Armadas (MFA), composto na sua maioria por capitães que tinham participado na Guerra Colonial, e com a adesão em massa da população, avança com um golpe militar que “põe termo ao regime autoritário do Estado Novo abrindo caminho para a resolução do problema da guerra colonial e para a democratização e o desenvolvimento do país” (Assembleia da República, 2024): A Revolução de 25 de abril de 1974.

Também conhecida por Revolução dos Cravos - pela distribuição de cravos nos canos das espingardas aquando do golpe de estado, numa revolução não violenta -, a revolução vem pôr termo a quase cinco décadas de ditadura e abrir portas à Terceira (e atual) República. Tal conquista viria a marcar o início da vida democrática em Portugal e o fim da Guerra Colonial, resultando na independência das colónias africanas: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe (União Europeia, 2024).

Como em todas as revoluções, o período pós-revolucionário foi marcado por um clima de tensão e instabilidade políticas. Um ano após a revolução é decretada uma nova revisão à Constituição da República Portuguesa que passa a consagrar direitos fundamentais como o princípio da igualdade, a liberdade de imprensa, a liberdade religiosa, direitos laborais, sociais e culturais, a estrutura democrática do Estado representada pelo Presidente da República, a Assembleia da República, Governo e Tribunais, integrando as autarquias locais e regiões autónomas dos Açores e da Madeira (Decreto de Aprovação da Constituição, 1976). As profundas transformações da Constituição da República (1976) ocupavam, agora, todas as esferas sociais, da educação à cultura, da liberdade de expressão aos direitos civis, concretizando-se, assim, dois dos objetivos propostos pelo programa do MFA: a democratização do país e a descolonização (Assembleia da República, 2024).

Em 2024, Portugal celebra 50 anos do 25 de Abril e o mundo assinala 75 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ainda assim, o lugar da celebração é dividido com a necessidade de estar atento/a e consciente que a democracia não é um dado adquirido: enfrenta hoje, particularmente, ameaças populistas e extremistas. Por isso, a educação, a consciência cívica e coletiva e a memória histórica, introduzidas desde cedo na vida da criança, podem ser, efetivamente, uma rampa de lançamento na defesa da democracia.

2.2 A relação entre democracia e cidadania em contexto escolar

A consolidação do regime democrático português, após a Revolução dos Cravos (1974), impulsionou profundas transformações na sociedade e nas instituições, particularmente na educação. A Constituição da República Portuguesa de 1976 (VII revisão, 2005), ao passar a definir Portugal como um Estado de direito democrático, abre portas à “soberania popular, no pluralismo de expressão e organização política democráticas, no respeito e na garantia de efetivação dos direitos e liberdades fundamentais” (Artigo 2.º).

Uma década após a aprovação da Constituição (1976), é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), surgindo como uma ponte clara entre os sistemas educativo e democrático. Esta passa a concretizar o direito à educação, “orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, 1986, Artigo 1.º). Tal enquadramento reconhece a escola como espaço privilegiado para a vivência democrática e o exercício da cidadania.

Apesar da Constituição (2005) não apresentar uma definição formal de “cidadania”, os princípios inscritos enquadram a igualdade, a dignidade, a liberdade e a participação cívica ativa, o que vai ao encontro da noção de cidadania de Hannah Arendt (1979): a cidadania representa “o direito a ter direitos”. Em Portugal, este entendimento é, de facto, articulado com a Constituição (2005) que, em “harmonia com a Declaração Universal dos Direitos Humanos” (Artigo 16.º), reconhece todos/as os/as cidadãos/as como iguais perante a lei (Artigos 12.º e 13.º), independentemente da “ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual” (Artigo 13.º). A cidadania portuguesa, de acordo com a Constituição (2005), abrange, ainda, direitos e deveres de cidadão/ã português a cidadãos/ãs dos Estados de língua portuguesa com residência permanente em Portugal, a estrangeiros/as e a apátridas que se encontrem ou residam em Portugal (Artigo 15.º). Nos Artigos 26.º e 27.º da Constituição (2005), a cidadania abrange ainda direitos pessoais como, respetivamente, “os direitos à identidade pessoal, ao desenvolvimento da personalidade (...) e à proteção legal contra quaisquer formas de discriminação”, bem como o “direito à liberdade e à segurança”.

Desta forma, a Lei de Bases (1986) reforça os princípios anteriormente enumerados ao clarificar que a educação, como forma de democratização, deve promover a formação cívica

e moral, a valorização dos diferentes saberes e culturas e o desenvolvimento de uma consciência democrática e pluralista (Lei n.º 46/86, 1986, Artigos 1.º, 2.º e 3.º).

Freire (1967), em “Educação como prática da liberdade”, complementa esta visão ao afirmar que uma educação verdadeiramente democrática deve ser dialógica, participativa e libertadora. Para o autor, formar cidadãos é permitir que estes compreendam o mundo de forma a transformá-lo, num processo contínuo de consciencialização.

Assim, a democracia, para, mais do que existir, estar viva em contexto escolar, deve ser vivida no quotidiano da escola, nas relações pedagógicas, nos espaços de decisão e na valorização da diversidade de vozes. Para tal, da relação entre a Constituição da República (2005) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), emergem cinco eixos centrais de articulação entre democracia e cidadania em contexto escolar:

- (I) Liberdade: O direito à liberdade de pensamento, expressão e de aprender e ensinar, defendido pela Constituição (2005, Artigos 37.º e 43.º) são assegurados pela Lei de Bases (1986) ao garantir a liberdade pedagógica e o respeito pela pluralidade de opções ideológicas (Artigo 2.º);
- (II) Respeito pela individualidade: A Lei de Bases (1986), no Artigo 3.º, aponta como função da escola o “pleno desenvolvimento da personalidade (...) e da cidadania”, assegurando “a formação cívica e moral dos jovens” e a “realização pessoal e comunitária dos indivíduos”, destacando, ainda, “o direito à diferença”. A Constituição (2005, Artigos 16.º, 25.º e 26.º) garante os direitos pessoais e a dignidade humana como fundamentos da vida em sociedade;
- (III) Igualdade de oportunidades: A escola deve garantir o acesso e o sucesso escolar em condições justas para todos/as, como aponta a Lei de Bases (1986, Artigo 2.º) e a Constituição (2005, Artigos 13.º e 74.º). Além disso, na Constituição (2005) são reconhecidos os direitos da infância, da juventude e dos cidadãos com deficiência (2005, Artigos 69.º, 70.º e 71.º, respetivamente).
- (IV) Acessibilidade e descentralização: A Lei de Bases (1986), que divide o sistema educativo em “educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar” (Artigo 4.º), assegura a abrangência geográfica da educação, bem como a sua descentralização (Artigo 1.º). Desta feita, a Constituição (2005) destaca o ensino público, particular e cooperativo (Artigo 75.º).

(V) Valorização do património cultural: O sistema educativo deve promover a “consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo” (Lei n.º 46/86, 1986, Artigo 3.º). A Constituição (2005) reforça essa visão, destacando o papel da cultura na construção da identidade nacional e na cooperação internacional (Artigos 7.º, 8.º e 9.º).

Atendendo ao público-alvo da investigação, integrado na educação escolar, a Lei de Bases (1986) aponta que a escola, nomeadamente os cursos que contemplam o ensino secundário, devem “assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica” (Artigo 9.º), aproximando os/as estudantes da vida ativa e do mundo do trabalho. Como principais objetivos culturais e artísticos, também estes transversais à vida em sociedade, devem ser estimuladas competências relacionadas com a compreensão e experimentação de manifestações estéticas e culturais; a reflexão crítica, a observação e a experimentação; a sensibilidade social e a participação na resolução de problemas da comunidade internacional; criar hábitos de trabalho individual e coletivo — elementos fundamentais para a formação de cidadãos e cidadãs ativos/as e conscientes (Lei n.º 46/86, 1986, Artigo 9.º).

Em suma, este subcapítulo foi dedicado a compreender a relação entre a Constituição da República Portuguesa (2005) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), decorrente desta. Mais do que diretamente relacionadas, ambas partem do pressuposto que a educação não é apenas a relação entre partilha e aquisição de conhecimentos — é um ato político que deve preparar os cidadãos e as cidadãs para uma participação ativa numa sociedade (que deve procurar manter-se) democrática.

2.2.1 Educação para a cidadania, para os Direitos Humanos e para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986 marcou um ponto de viragem na política educativa portuguesa, centrando-se no alargamento da escolaridade

obrigatória, na equidade no acesso à educação e na qualidade do ensino (Lei n.º 46/86, 1986). Neste contexto, a educação para a cidadania passou a ser considerada um pilar essencial para o desenvolvimento pessoal e social dos/as alunos/as, abrindo portas à Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

“A fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Monteiro et al., 2017, p. 1), a ENEC apresenta-se com a missão de conceber uma estratégia de Educação para a Cidadania a implementar nas escolas, desde a Educação pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória, tendo como principais intervenientes os/as próprios/as estudantes, docentes e representantes de entidades da sociedade civil (Monteiro et al., 2017) e como principal objetivo a realização

de aprendizagens através da participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos/ãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos (Monteiro et al., 2017, p. 3).

Para tal, a ENEC fundamenta-se em documentos de referência nacionais e internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Carta sobre Educação para a Cidadania Democrática e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), além de políticas nacionais como a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas, o Plano Estratégico para as Migrações e o V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não Discriminação. Estes documentos servem, desta forma, de base à construção de uma escola comprometida com a inclusão, equidade, sustentabilidade e inovação, num mundo marcado pela diversidade (Monteiro et al., 2017).

No centro da operacionalização da ENEC está a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CeD), presente nas matrizes curriculares do ensino básico e secundário. Esta componente curricular integra três eixos principais de aprendizagem: a atitude cívica individual, o relacionamento interpessoal e o relacionamento social e intercultural (Monteiro et al., 2017). Estas dimensões apoiam-se numa lógica de aprendizagem tridimensional da cidadania, que pretende desenvolver competências de participação ativa e crítica nos/as alunos/as. A CeD organiza os seus domínios de aprendizagem em três grupos com implicações diferentes (Monteiro et al., 2017):

- 1.º Grupo (obrigatório): Direitos Humanos, Igualdade de Género, Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental e Saúde;

- 2.º Grupo (pelo menos dois ciclos): Sexualidade, Media, Instituições e participação democrática, Literacia financeira e educação para o consumo, Segurança Rodoviária;
- 3.º Grupo (opcional): Empreendedorismo, Mundo do Trabalho, Risco, Segurança, Defesa e Paz, Bem-estar Animal, Voluntariado, entre outras escolhidas de acordo com o diagnóstico feito pela escola.

A implementação eficaz da estratégia depende da equipa de coordenação escolar da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola e da formação dos/das professores/as envolvidos/as, que devem ter competências pedagógicas, motivação e capacidade para utilizar metodologias de projeto e coordenar equipas pedagógicas (Monteiro et al., 2017).

Paralelamente, em 2017, a Direção-Geral da Educação (DGE) redige o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) que, como o nome indica, apresenta valores, competências e conhecimentos que os/as jovens devem desenvolver ao longo do percurso escolar. Para tal, segundo o PASEO (Martins et al., 2017), é essencial o compromisso da escola e de todos os seus intervenientes (docentes e não docentes, famílias e encarregados/as de educação, gestores e decisores políticos e todos e todas os/as que têm responsabilidade na educação). Como diretrizes, este documento orientador estrutura-se em: Princípios (relacionados com a execução e gestão do currículo escolar), Visão (explicitando o que é pretendido para os/as jovens enquanto cidadãos/ãs à saída da escolaridade obrigatória), Valores (tratando-se da relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos) e Áreas de Competências (competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes associadas a habilidades sociais que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados) (Martins et al., 2017).

Como descrito no prefácio do PASEO (Martins et al., 2017), a referência a um perfil não visa qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha “a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (p. 5), criando condições de equilíbrio entre “o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (p. 5). A

Direção-Geral da Educação (DGE) salienta, ainda, que este perfil contribui para uma educação inclusiva e integrada, promovendo a articulação entre currículo, aprendizagem e cidadania (Martins et al., 2017).

As parcerias com entidades externas à escola (ONGs, autarquias, universidades, associações juvenis, meios de comunicação, empresas, etc.) são uma forma de “desenvolvimento de experiências reais de participação e de vivência da cidadania” (Monteiro et al., 2017, p. 15) onde a escola, assumindo um papel transformador, faz com que os/as alunos/as contactem, não apenas com experiências de trabalho em sociedade, como também os/as prepara para o exercício pleno da cidadania, num mundo globalizado, interdependente e diverso.

Em suma, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro et al., 2017), cujos valores de cidadania se encontram consagrados nos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1968), integra um conjunto de competências e conhecimentos, em conformidade com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) e com as Aprendizagens Essenciais (AE).

Educação para os Direitos Humanos (EDH)

A Educação para os Direitos Humanos (EDH), integrada na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CeD) da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), é domínio obrigatório no currículo escolar português em todos os ciclos e níveis de ensino (Monteiro et al., 2017).

Na Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos (ECD/EDH) (2010), para além da relevância dada à educação (formal, não-formal e informal) como intermediária imprescindível na promoção da democracia, dos direitos humanos e do Estado de Direito, é destacada também a sua relevância na prevenção de violações dos direitos humanos (Conselho da Europa, 2010). Apesar de ambas as áreas pretenderem dotar os/as alunos/as de conhecimentos, atitudes e comportamentos adequados à participação ativa e consciente na sociedade, para efeitos de distinção e esclarecimento, a Educação para a Cidadania Democrática (ECD) pretende desenvolver competências para o exercício dos direitos e deveres democráticos, a valorização da diversidade e a participação democrática. Já a Educação para os Direitos

Humanos (EDH) foca-se na promoção e defesa de uma cultura universal dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (Conselho da Europa, 2010).

Esta crescente tomada de consciência, e conseqüente destaque concedido à Educação para os Direitos Humanos, reflete-se na adoção da Carta do Conselho da Europa sobre a ECD e a EDH pelos 47 Estados-membros da Organização no quadro da Recomendação CM/Rec (2010).

Neste contexto, é essencial reconhecer que “toda a educação para uma cidadania democrática é, indissociavelmente, uma educação para os direitos humanos” (Santos et al., 2024, p. 5). Esta ideia está refletida no Referencial de Direitos Humanos – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário (2024), que propõe uma abordagem integrada, humanista, participativa e holística, onde toda a escola deve estar comprometida com os direitos humanos como base do processo educativo.

No que diz respeito à Organização e Estrutura do Referencial de Direitos Humanos (2024), o documento está dividido em níveis de educação e ciclos de ensino – educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário –, reconhecendo quatro temas globais: Perspetiva histórica, filosófica e jurídica dos direitos humanos; Direitos humanos reconhecidos; Proteção de direitos humanos: do Estado ao indivíduo; Direitos humanos e cidadania global. Cada tema é subdividido em subtemas e objetivos específicos.

No ensino secundário, destaca-se a ligação clara entre democracia, cidadania e direitos humanos (Santos et al., 2024):

- (I) Perspetiva histórica, filosófica e jurídica dos Direitos Humanos (DH), que promove a compreensão dos valores que sustentam os DH, como a dignidade da pessoa humana, autonomia, liberdade, igualdade e responsabilidade e justiça. Os/as alunos/as são incentivados a conhecer exemplos históricos de cartas e declarações de direitos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a Constituição da República Portuguesa, a Carta das Nações Unidas e outras convenções internacionais. Também se debate o papel das instituições estatais na proteção da dignidade humana e na construção da coesão social;
- (II) Direitos humanos reconhecidos, onde se distinguem quatro categorias principais: Direitos civis e políticos (participação em processos de democráticos, análise das

principais responsabilidades dos Estados e reflexão sobre formas de luta democrática por direitos civis e políticos); Direitos económicos, sociais e culturais (DESC) (promoção da igualdade de oportunidades, conhecimento dos papéis e funções de instituições nacionais e internacionais, públicas e privadas, que contribuem para a realização de DESC e reflexão sobre desigualdades e lutas históricas por estes direitos); Direitos coletivos (conhecimento de iniciativas de promoção dos direitos coletivos em prol da comunidade escolar e alargada, defesa do bem comum e análise da responsabilidade do Estado e de instituições na sua concretização); Direitos das crianças (conhecimento dos DH da criança, à luz da Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, cooperação com a comunidade educativa em ações de prevenção relativas à não discriminação, participação e proteção dos direitos das crianças);

- (III) Proteção de direitos humanos: do Estado ao indivíduo. Os/as alunos/as conhecem os mecanismos nacionais e internacionais de proteção dos DH (como tribunais, forças de segurança, provedor de justiça) e analisam situações, pessoas e grupos em situação de vulnerabilidade. Também se destaca a importância da ação individual e coletiva na proteção e promoção dos DH, como base para a mudança social;
- (IV) Direitos humanos e cidadania global, onde se compreendem os desafios que se colocam aos DH no contexto das sociedades atuais, provocados pela globalização e pelas tecnologias digitais. São debatidas questões como o impacto dos conflitos armados, os fluxos migrantes, o direito internacional humanitário e os dilemas éticos globais (como o trabalho infantil e o uso da violência). O papel das organizações internacionais, como a ONU e o Tribunal Penal Internacional é, igualmente, abordado. Os/as alunos/as são convidados a refletir sobre a interdependência entre democracia, paz e desenvolvimento sustentável, reconhecendo que a realização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) contribui para a efetivação dos DH e vice-versa.

A Educação para os Direitos Humanos, tal como delineada na ENEC, no Referencial de Direitos Humanos e na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, visa formar cidadãos e cidadãs conscientes, críticos/as e participativos/as, capazes de defender os seus direitos e os dos outros, contribuindo ativamente para uma sociedade (local e global) democrática, justa e inclusiva. A escola, enquanto espaço privilegiado de aprendizagem e transformação,

assume aqui um papel central na promoção de uma cultura de direitos humanos, tanto no plano local como global.

Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Na viragem do século, em setembro de 2000, na sede das Nações Unidas (ONU), os 189 Estados-membros declaravam aquela que, segundo Ki-moon (2014), o então Secretário-Geral da ONU, seria “uma visão ousada para o futuro” (p. 3): a Declaração do Milénio, traduzida nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) (Ki-moon, 2014).

Com oito objetivos e um conjunto de metas a alcançar até 2015, os ODM procuravam, segundo Ki-moon (2014), “defender os princípios da dignidade humana, da igualdade e da justiça, e libertar o mundo da pobreza extrema” (p.3). Entre os progressos alcançados, como o aumento da participação política das mulheres e o acesso a uma fonte de água potável melhorada, destacaram-se ainda:

A pobreza mundial foi reduzida para metade cinco anos antes do horizonte temporal de 2015. Noventa por cento das crianças nas regiões em vias de desenvolvimento desfrutam agora da educação primária e as disparidades nas matrículas entre rapazes e raparigas foram reduzidas. Foram igualmente alcançados avanços notáveis no combate à malária e a tuberculose, juntamente com melhorias em todos os indicadores de saúde. A probabilidade de uma criança morrer antes dos cinco anos foi quase reduzida para metade nas últimas duas décadas. Isto significa que cerca de 17 000 crianças são salvas todos os dias” (Ki-moon, 2014, p. 3).

Apesar dos esforços e das conquistas significativas, em setembro de 2015, findado o limite temporal estabelecido pelos ODM, os atuais 193 Estados-membros das Nações Unidas decidem reescrever e elaborar novos objetivos, com base num plano de ação alicerçado em 5 princípios: Pessoas, Planeta, Paz, Prosperidade e Parcerias (5P), denominado “Transformar o nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (Cabaço, 2017). A Agenda é composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas que procuram atingir os seguintes propósitos: Erradicar a pobreza; Erradicar a fome; Saúde de qualidade; Educação de qualidade; Igualdade de género; Água potável e saneamento; Energias renováveis e acessíveis; Trabalho digno e crescimento económico; Indústria, inovação e infraestruturas; Reduzir as desigualdades; Cidades e comunidades sustentáveis; Produção e consumo sustentáveis; Ação climática; Proteger a vida marinha; Proteger a vida terrestre; Paz, justiça e instituições eficazes; Parcerias para a implementação dos objetivos.

Esta agenda propõe, assim, uma abordagem holística e inclusiva ao desenvolvimento global, sob o princípio transformador de “não deixar ninguém para trás” (Cabaço, 2017). Para tal, procura chamar a participar todos os atores do desenvolvimento (governos, autoridades locais, organizações públicas e privadas, sociedade civil, entre outras entidades multilaterais e diversos parceiros do desenvolvimento) para uma parceria global (Ferreira, 2020).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, mais conhecida como UNESCO, “embarcar no caminho do desenvolvimento sustentável exigirá uma profunda transformação na forma como pensamos e agimos” (2017, p. 7). Os ODS assumem, desta forma, um papel educativo ao colocarem nas mãos de cada cidadão e cada cidadã a possibilidade de se tornar um/a agente de mudança. Para tal, é essencial ter acesso a conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que permitam a participação ativa no desenvolvimento sustentável.

A educação é, por isso, um pilar transversal a todos os ODS. Não só tem a capacidade de dar a conhecer os ODS e os Direitos Humanos neles espelhados, como também, numa perspetiva mais prática, pode servir como instrumento fundamental para, local e globalmente, “assegurar a integridade ambiental, a viabilidade económica e uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras” (UNESCO, 2017, p. 7).

Tratando-se de um veículo privilegiado de promoção dos direitos humanos, o Objetivo 4 dos ODS destaca a Educação tanto como um objetivo em si mesma como um meio para atingir todos os outros ODS (UNESCO, 2017). Como princípio fundamental, segundo site oficial dos ODS (2025), este objetivo procura “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, da mesma forma que procura atingir as seguintes metas, até 2030:

Garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Promover a aprendizagem ao longo da vida. Eliminar as disparidades de género na educação. Garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a cuidados e desenvolvimento de qualidade na primeira infância. Garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação para os mais vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade (Site oficial dos ODS, 2025).

Em suma, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, particularmente a educação, continuam a ser uma prioridade para a promoção de valores, conhecimentos, direitos e cidadania – alicerces globais na promoção de um mundo mais sustentável.

2.3 Práticas democráticas nos jovens em contexto escolar: Programa Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu

Práticas Democráticas nos jovens em contexto escolar

A 15 de setembro de 2023, Dia Internacional da Democracia, o secretário-geral das Nações Unidas, António Guterres, realçava o papel dos/as jovens para o avanço democrático (ONU, 2023).

Num momento em que “os jovens vivem em democracias ameaçadas por fatores que vão desde a proliferação da desinformação *online*, passando pelo aumento do populismo, (...) pelos efeitos desestabilizadores da crise climática” (ONU, 2023), pelos inúmeros conflitos armados ativos – razões que os têm obrigado “ir para rua gritar” (Afonso, 1973) - é cada vez mais importante o seu envolvimento, desde cedo, com práticas democráticas claras e esclarecidas. Afinal, é (também) dos/as jovens que depende, não apenas o refrescar da memória de abril de 74, mas, sobretudo, o presente e o futuro da democracia - espaço temporal onde o/a jovem poderá ter participação cívica através do voto, da participação associativa e voluntária em diversas organizações e associações, de juventudes partidárias, entre outros (Alves, 2021).

Neste processo, a escola desempenha um papel determinante, como sublinha a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), na promoção de uma conduta cívica baseada na igualdade, na integração da diferença, no respeito pelos Direitos Humanos e na valorização da cidadania democrática (Monteiro et al., 2017). Contudo, para cumprir este papel, a escola é chamada a adaptar-se às exigências contemporâneas marcadas pela evolução tecnológica e pela exposição constante a conteúdos digitais. Os modelos educativos tradicionais, como “o currículo organizado em disciplinas isoladas, o foco no ensino, a aprendizagem adquirida em aulas expositivas baseadas na transmissão de conhecimentos de forma passiva” (Oliveira, 2023, p. 10) ficam agora aquém do que é exigido à escola, pela geração atual (Sousa et al., 2024). Oliveira (2023) acrescenta ainda que “se há

algumas décadas bastava um quadro, giz e uma cartilha para ensinar, hoje é requerido muito mais da escola, não apenas no domínio da utilização de recursos didáticos, mas também das habilidades para promover o saber” (p. 10). E é por isso que o desafio atual passa por desenvolver uma escola com uma visão holística, ao nível de experiências e saberes, onde os alunos e alunas sejam sujeitos/as na construção do seu conhecimento e que este possa estar enquadrado de modo interdisciplinar no currículo (Sousa et al., 2024).

E é no currículo, precisamente, que a Educação para a Cidadania, para os Direitos Humanos e para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), apresentados no subcapítulo anterior, surgem assentes em valores democráticos. Em particular, o Domínio Instituições e Participação Democrática, presente na ENEC (Monteiro et al., 2017), canaliza a reflexão para os conceitos de cidadania ativa, democracia representativa e participativa, destacando, de igual modo, a reflexão sobre o lugar de Portugal na Europa e no Mundo e sobre o seu papel na construção de uma comunidade europeia.

Importa, porém, compreender como é que a cultura democrática nas escolas pode ser vivida para além do currículo, nomeadamente nas práticas diárias, nas regras, valores e relações estabelecidas na comunidade escolar (Monteiro et al., 2017). O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) prevê, entre várias ações, a “experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes” (p. 31), bem como “atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares” (p. 31).

Nesta perspetiva, temos como exemplos concretos os clubes escolares. Enquanto espaços complementares à aprendizagem, os clubes escolares caracterizam-se por permitirem, não só os/as alunos/as poderem explorar os seus interesses, como também ter uma voz ativa e participativa junto dos seus pares. De acordo com a oferta possível, a escola pode ter à disposição clubes artísticos, desportivos, de escrita e leitura, científicos, de media, europeus, etc. Como tal, “a escola é o centro de desenvolvimento de competências que associam predisposições individuais e interesse coletivo através da criação de situações de aprendizagem colaborativa em que se revelam as dificuldades e os contributos de cada um” (Silva, 2022, p. 31). Para além dos clubes, a escola pode promover programas

extracurriculares a nível europeu, como fóruns de discussão, atividades de capacitação juvenil ou serviços nacionais de cidadania (DGEEC, 2017).

Também a participação nas Associações de Estudantes, nas Assembleias de Turma, em *workshops* e visitas de estudo, em dinâmicas e atividades práticas associadas à Cidadania e Desenvolvimento (CeD) representam oportunidades diretas de envolvimento democrático. E se falamos num espaço cuja missão procura favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Lei nº 46/86, 1986) é essencial, segundo Sousa (2024), “estabelecer parcerias com outras organizações comunitárias de intervenção social” (p. 11), pois quando “a escola promove a criação de sinergias e recursos [encontra] soluções de complementaridade na preparação de alunos mais conscientes” (p. 11). Desta forma temos, por um lado, a integração das escolas em projetos como o Parlamento dos Jovens, o Orçamento Participativo das Escolas, o Projeto Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu, a designação de Escola UBUNTU. Por outro lado, temos a articulação com entidades externas como autarquias, ONG, associações juvenis, grupos de cidadãos/ãs organizados/as, tais como grupos de voluntariado, serviços públicos de âmbito local, regional e nacional e meios de comunicação social, que permitem à escola responder aos contextos locais e regionais com soluções criativas e integradoras (Sousa et al., 2024; Monteiro et al., 2017).

Portanto, a interação escola-comunidade alarga os horizontes educativos e permite aos/às alunos/as mobilizar saberes diversos em contextos reais, fortalecendo o seu papel como cidadãos e cidadãs ativos/as (Martins et al., 2017). De igual forma, projetos em parceria com organizações externas reforçam a dimensão humanista da educação e a formação integral do/a aluno/a (Sousa et al., 2024).

Programa Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu (EPAS)

Segundo site oficial do Parlamento Europeu, o programa “Escola Embaixadora do Parlamento Europeu” (EEPE ou EPAS, da sigla em inglês “European Parliament Ambassador School”) visa sensibilizar “os alunos para a democracia parlamentar europeia, o papel do Parlamento Europeu e os valores europeus”, incentivando-os a compreender os seus direitos enquanto cidadãos da União Europeia (UE) e a “participarem ativamente nos processos democráticos da UE” (Parlamento Europeu, 2025).

O Programa é destinado a alunos/as provenientes de todos os percursos, meios e origens escolares, sociais e geográficas, e a professores/as que ficarão encarregues da sua execução. Tanto os/as professores/as como os/as alunos/as são, desta forma, “responsáveis pelo desenvolvimento de atividades como a criação de um ponto de informação sobre a UE, a organização de eventos no âmbito do Dia da Europa ou a criação de conteúdos para as redes sociais” (Parlamento Europeu, 2025). Como parte integrante dessas atividades, destacamos o Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu como uma abordagem criativa, dinâmica e artística com enfoque na promoção de práticas democráticas a partir da prática teatral.

No fim de cada ano letivo, após a conclusão com êxito do Programa, as escolas e os/as respetivos/as embaixadores/as são certificados, podendo, ainda, ser dada a possibilidade aos/às professores/as e alunos/as de participarem nas sessões Euroscola em Estrasburgo ou noutros eventos organizados pelo Parlamento Europeu nos Estados-Membros e em Bruxelas ou Estrasburgo (Parlamento Europeu, 2025).

Desta forma, programas como o da Escola Embaixadora do Parlamento Europeu facilitam a mobilização de valores para a construção de uma cidadania democrática local, europeia e mundial, particularmente num tempo em que valores democráticos estão a ser postos à prova. De igual forma, estabelecer parcerias e desenvolver práticas pedagógicas inovadoras têm-se revelado estratégias essenciais para formar cidadãos e cidadãs conscientes, críticos/as e participativos/as, prontos/as para enfrentar os desafios do presente e do futuro.

3. TEATRO

3.1 Teatro: reflexões em torno de um conceito

É no que não se diz que se constrói o Teatro
(João Brites & Teatro O Bando, 2024, p. 11).

O Teatro é, por excelência, o lugar físico e emocional, onde um conjunto de pessoas com diferentes ideias, mas com o mesmo objetivo, leva a cena uma determinada discussão. Grotowski, autor da obra “Para um Teatro Pobre” (1975), viria a afirmar “que o teatro pode

existir sem figurinos, sem cenário, sem música, sem efeitos de luz - e até sem texto” (p.51), mas não prescindem do ator ou da atriz e do encontro “consigo próprio/a” e com o outro (Grotowski, 1975).

Etimologicamente, a palavra “teatro” deriva do grego *théatron*, cujo significado designa “lugar de onde se vê” (Editora, 2025). Tal definição parte do pressuposto de que, para o teatro acontecer é necessário um sítio, num duplo sentido: “um sítio onde esteja quem assiste (o público) e (...) um espaço onde estejam os atores” (Stein, 2016, p. 61). Brook (2016) realça ainda que, para acontecer teatro basta “chegar a um espaço vazio qualquer e fazer dele um espaço de cena. Uma pessoa atravessa esse espaço vazio enquanto outra pessoa observa – e nada mais é necessário para que ocorra uma ação teatral” (p. 7).

Atualmente, com a evolução daquela que é uma das expressões artísticas e culturais mais completas, é possível ver acontecer teatro dentro de salas de espetáculos, na rua, com ou sem iluminação, som, figurinos, adereços, cenário; uma ou mais personagens, com a presença ou ausência de diálogo. Independentemente da forma, que o teatro seja um espaço de reflexão, de lazer, de tradução de realidades múltiplas que integram a sociedade.

O teatro é uma forma de arte viva por se fazer acompanhar, continuamente, da evolução do ser humano e dos seus questionamentos pessoais, sociais e mundiais. Por isso, a evolução do teatro como o conhecemos e definimos hoje, será alvo de estudo nas próximas linhas.

3.1.1 Breves notas sobre a evolução do teatro

O teatro é, antes de mais, uma manifestação artística de várias culturas e povos que remonta às sociedades primitivas.

Nas comunidades primitivas, o desconhecimento dos fenómenos naturais (o dia e a noite, as chuvas e as tempestades, as secas e as glaciações, a vida e a morte) (Rodrigues, 2005), bem como a necessidade de lhes sobreviver, fizeram com que o ser primitivo desenvolvesse recursos comunicativos associados ao som e ao gesto. Através da mímica, do gesto, do canto e da dança, os elementos do clã espelhavam os perigos circundantes, como os animais e as intempéries, de forma a exorcizar os medos e comunicar, não apenas com os restantes elementos da comunidade, como também com os deuses, tentando influenciá-los a seu

favor (Rodrigues, 2005). Seria, desta forma, como consequência do medo do desconhecido e da necessidade de o vencer, do apelo ao sucesso nas caçadas, à sobrevivência e ao retardar da morte, que viria a surgir a religião. Curiosamente, é também nas grutas do Paleolítico - que ainda permanecem, em muito, enigmáticas - que fica igualmente clara a necessidade de representar a realidade, seja nas figuras rupestres, seja nos rituais que reproduziam tal como viam e sentiam. A partir das reuniões da tribo, das preparações das caçadas e/ou na invocação aos Deuses, as comunidades primitivas viriam a desenvolver, naturalmente, os instintos plásticos e o ritmo, bem como a fantasia e a criação (Rodrigues, 2005). Estavam, portanto, dados os primeiros passos e alicerçadas as primeiras ideias daquilo que hoje concebemos como Expressão Dramática.

Se a imitação surge como princípio da longa caminhada que viria a ser a arte teatral, a dança aparece como complemento da sua linguagem comunicativa, “juntando-lhe pouco depois os esgares do êxtase, do sofrimento ou do prazer através do uso da máscara” (Rodrigues, 2005 p. 15). Do culto, para além do gesto e da dança, começar-se-iam a integrar a palavra, o canto, o movimento coletivo. Desta feita, o ser humano começa a compreender a existência de dois mundos: o seu e o dos deuses, onde, como ressalva Rodrigues (2005), “o homem «veste a pele do outro», transfigura-se, comunica a sua mensagem aos outros membros, mas também se torna porta-voz do grupo a que pertence, em cerimónias que utilizavam um texto preestabelecido, a dança, a música, a pintura, a escultura” (p.16). E, assim, dos rituais nasciam os mitos como forma de explicar o que era sobrenatural e o que não conseguiam controlar, interpretando a realidade e transmitindo-a às suas comunidades, criando a sua própria identidade.

Segundo Lemos (2020), conclui-se, assim, que “o homem gostava de ouvir contar histórias e de as representar” (p. 26) e que, “com o desenvolvimento do gosto e da estética os ritos desenvolveram-se, o teatro formou-se e a arte surgiu. Os povos evoluíram e as suas identidades também, desenvolvendo cada qual a sua cultura, e, desta forma, as sociedades” (p.26).

Podemos, desta forma, destacar três pilares fundamentais que fizeram parte da evolução do ser humano, e, que concomitantemente, alimentam, ainda hoje, a arte teatral: a comunicação (verbal e não verbal, por meio de gestos, sons, etc), “a força e a dinâmica do

coletivo na superação da fragilidade individual” (Rodrigues, 2005, p. 8) e, por último, a imaginação e criatividade humanas.

À semelhança da humanidade, também a arte teatral evoluiu, influenciada pelas condições políticas, económicas, sociais e culturais de cada época (Serafino, 2022), passando a ser objeto de fruição, com interesse público. Como resultado, segundo evidencia Lemos (2020), passou a ganhar capacidades “como as de transmissão de novos conhecimentos, formação em cultura e de pensamento crítico, evidenciação dos problemas da sociedade e da consciencialização dos indivíduos” (p. 26).

Seria na Antiguidade Clássica, nomeadamente na Grécia Antiga, no século V a.C., que o teatro, como prática estruturada, viria a surgir, tendo origem nas festividades em honra de Dionísio - Deus da folia, da fertilidade, da vegetação e do vinho (e que viria a ser, mais tarde, Deus do Teatro). Durante dias, as celebrações contavam com cantos e danças, utilizando máscaras, fantasias e representações. Das celebrações surge a tradição do teatro – essencialmente representada por atores, que faziam uma ou mais personagens, e por um coro - passando esta a fazer parte da vida social da população. Na época clássica, vários foram os teatros gregos construídos, que possuíam duas características essenciais: construções ao ar livre e em forma de meia-lua. Da mesma época, nasce a Tragédia – género teatral baseado nas histórias trágicas e mitológicas, onde o medo, a morte, o terror estão presentes - e a Comédia - género teatral crítico baseado em sátiras, de caris cómico (História da arte, arquitetura e cidade, 2017).

Solmer (2014), na sua obra “Manual de Teatro”, ajudar-nos-á a compreender a restante evolução do teatro, bem como algumas curiosidades, ao longo dos séculos, “abrindo-nos um pouco o pano à profundidade dos palcos” (p.43).

Após o desenvolvimento do teatro na Grécia Antiga, esta arte vai espalhar-se pelo mundo, tendo a sua primeira paragem no Império Romano (séc. III a.C.) com o desenvolvimento da comédia, passando a assumir uma abordagem mais religiosa e popular ao longo da Idade Média (século V a XV): Na Europa, o teatro passa a ser representado no interior (adros) de igrejas, estrados, na rua; na Ásia, há uma forte probabilidade de ter surgido o teatro de marionetas e de sombras; desenvolvem-se os cenários pintados.

No Renascimento (século XV a fim do século XVI), são resgatadas as tradições clássicas gregas e romanas, nomeadamente o teatro, passando a ser valorizado como forma de expressão artística. São explorados géneros teatrais como a Tragicomédia e a Comédia Dell'Arte. Seria, ainda, neste período que se passaria a utilizar o palco "à italiana" - perspectiva nascida em Itália, que divide o ator (no palco) do espectador (na plateia), ficando este último unicamente de frente para o palco -, permitindo que o teatro se faça cada vez mais nos interiores. São desenvolvidos palcos giratórios no Japão; Portugal atravessa a Censura Inquisitorial; surge o Melodrama (fim do séc. XV) e o aparecimento da Ópera (1597); no Japão, irrompe a forma de teatro denominada Kabuki, que poderia atingir as 10 horas de duração (séc. XVI). De destacar que as mulheres, pela primeira vez, passam a integrar os elencos, começando em Espanha (1587) e em Inglaterra (1661). É também nesta época que começamos a ouvir falar de dramaturgos como Gil Vicente (Portugal), Lope de Veja (Espanha) e William Shakespeare (Inglaterra, dando vida ao Teatro Isabelino e ao Drama moderno) e que duas figuras italianas incontornáveis contribuem para a prática teatral: Leonardo da Vinci (maquinarias) e Rafael (cenários).

A partir do Clássico e Barroco (fim do século XVI até meados do século XVIII) começa-se a pensar que uma peça tanto pode ser representada como lida; aumentam-se os elencos; explora-se a cena móvel e a cena rolante; surge a iluminação a velas, bem como o ballet, desenvolve-se a comédia de costumes e aparece o teatro escolar nas universidades (que se manterá até à 1ª metade do século XVIII).

No século XVIII, floresce o Teatro Burguês que, como o próprio nome indica, procurava representar os valores, problemáticas e aspirações da classe burguesa, através da Comédia de Costumes e dos Dramas Burguês e Político: "a ópera merecia os favores do público aristocrata, enquanto o povo preferia as farsas e os entremezes de cordel" (Solmer, 2014, p. 21). Os textos de teatro são enriquecidos com indicações cénicas, divisões em atos, entradas e saídas dos atores, etc; surge a iluminação a óleo (1784); autores de cenários e de figurinos deixam de ser anónimos; surge a imprensa diária e o romance; o êxito do melodrama, da farsa, da comédia; o surgimento do Teatro da Feira; a popularidade das marionetas e o renascimento das sombras chinesas na Europa (final do séc. XVIII).

Do final do século XVIII em diante, o teatro passou pelo palco do movimento romântico (Época do Romantismo, até ao século XIX), destacando a emoção e a subjetividade, em

autores como Almeida Garrett (Portugal). Solmer (2014), em “Notas e outros acontecimentos” do Romantismo, destaca o surgimento da “expressão «a arte pela arte» (a arte pura não deve ter outro objetivo que não seja o da própria arte)” (p. 23). No mesmo ponto realça a fixação do traje da bailarina (adotando-se as “pontas” e certos exercícios e movimentos cada vez mais aéreos). Viena torna-se a capital da música com Beethoven e Mozart; o teatro lírico engrandece-se.

A partir do Naturalismo e Realismo, com o advento do encenador, há uma “importância crescente das teorias da encenação e das técnicas de montagem, o teatro torna-se formalmente independente da literatura dramática e afirma a sua autonomia” (Solmer, 2014, p. 25). É neste período que começamos a ouvir falar de autores, encenadores e teóricos como Tolstoi (Rússia), Ibsen (Noruega), Strindberg (Suécia), Antoine (França), explodindo, por toda a parte, Teatros Livres, investigações cénicas e teatros de câmara. Começa-se a permitir ao/à ator/atriz representar de costas para o público; instalam-se barcos-teatros nos grandes rios dos EUA; a lâmpada incandescente começa a ser empregue nos teatros (1880); há uma forte influência do cinema (1895); em Portugal, fundam-se os Teatros Livres e os Teatros Modernos (1904 e 1905); surgem operetas, cafés-concerto, *cabarets*, revista. De 1863 a 1938, Stanislavski (Rússia) vem revolucionar tecnicamente a preparação do/a ator/atriz e a construção da personagem.

Surgem novas correntes estéticas como o Expressionismo (Wedeking, Alemanha), Grotesco (Valle-Inclán, Espanha), Teatro total/Simbolismo (Craig, Inglaterra), Biomecânica/Construtivismo/Estilização (Meyerhold, Rússia), Teatro político/Teatro documento (Piscator, Alemanha), «Teatro da crueldade» (Artaud, França).

Contestações e reflexões sociais, em relação ao desenvolvimento político fascista e às guerras mundiais, viriam a espelhar-se na criação teatral de Brecht, na Alemanha (Teatro Épico), de Augusto Boal, no Brasil (Teatro do Oprimido) e de Beckett, na Irlanda (Teatro do Absurdo). Em Portugal, a censura do Estado Novo (até 1974) viria a despoletar o Movimento Experimental e Independente (profissional, amador e universitário), como o T.E.U.C, Teatro dos Estudantes da Universidade de Coimbra (1939), ainda hoje ativo. Brook (Inglaterra) dar-nos-ia a conhecer o Espaço Vazio e Grotowski (Polónia), o Teatro Pobre/Teatro das origens.

O teatro acompanha a evolução e a história da humanidade e a humanidade, tal como observado nas linhas anteriores, faz questão de o manter vivo. Contrariamente a outras

formas artísticas, como o cinema, o teatro distingue-se por ser efêmero. Vive de um acontecimento único e irrepetível, marcado pela relação que se estabelece entre ator/atriz e espectador/a e pelos eventuais vestígios de emoções, sensações imagéticas, perspectivas que podem marcar ambos. O que o público leva consigo são memórias subjetivas, que se moldam com o tempo, sendo também essa a essência e a força do teatro: uma arte viva, coletiva e em constante mutação.

Apesar da modernização e da digitalização do mundo, o teatro continua a florescer em múltiplas formas e espaços, sustentado pelo trabalho de inúmeros profissionais e criadores/as, que constroem, ao longo de dias, meses, anos, a obra que, em palco, dura, muitas vezes, apenas alguns minutos.

3.1.2 Alguns conceitos associados ao Teatro

As próximas linhas pretendem apresentar alguns conceitos relativos ao teatro e à prática teatral, de forma a clarificar a diversidade de elementos que os constituem, desde a nomenclatura dos/as profissionais de teatro, aos géneros teatrais, à interpretação da obra para teatro, etc.

Começamos pelas Profissões no/do teatro, sem deixar de referir aquelas que são essenciais ao bom funcionamento de um espaço e de uma criação artística, como auxiliares de limpeza, de bar, de camarim, de sala; assessores/as, incluindo assessores/as de imprensa; consultores/as, contabilistas, juristas, programadores/as, relações públicas; costureiros/as, carpinteiros/as, maquinistas, serralheiros/as, eletricitas, bombeiros/as, seguranças; diretores/as administrativo/a, artístico/a, técnicos/as de cena, musical e de produção; professores/as de corpo, dança, voz; tradutores/as, entre tantos e tantas. Solmer (2014), no capítulo relativo à “organização de uma estrutura de produção teatral” dá-nos a conhecer estas e outras profissões no/do teatro:

Ator/Atriz – “Representa os papéis de uma peça” (p. 337). Ao “conjunto de atores de uma companhia ou de uma peça” (p. 48) dá-se o nome de elenco;

Cantor/a – “Interpreta temas musicais cantados (...). Artista especializado chamado a intervir no espetáculo, normalmente sob a supervisão de um diretor musical (ou compositor)” (p. 338);

Bailarino/a – “Interpreta coreografias (...). Artista especializado chamado a intervir no espetáculo, normalmente sob a supervisão de um coreógrafo” (p. 338);

Dramaturgo/a – “Autor de textos teatrais” (p. 340);

Encenador/a – “Concebe o espetáculo. Desenha a marcação. Dirige os atores. Responsável criativo por todo o espetáculo. Articula todos os criativos” (p. 340);

Aderecista – “Responsável pela criação plástica/desenho dos objetos que integram o cenário ou são usados pelos atores, normalmente em articulação com o cenógrafo” (p. 337);

Cenógrafo/a – “Responsável pela criação (desenho/organização) do espaço cénico. Idealiza o cenário onde se passa a ação da peça, a escolha plástica dos materiais, formas, texturas, cores, etc” (p. 338);

Figurinista – “Responsável pela criação plástica/desenho de figurinos a usar pelos atores” (p. 340), cuja “execução/confeção e coordenação do trabalho das costureiras fica a cargo da Mestre de guarda-roupa” (p. 341);

Maquilhador/a – Responsável pela maquilhagem e caracterização do ator/atriz (Editora, 2025);

Assistentes – “É possível a existência de um sem-número de assistentes, conforme o tipo de função a que estão agregados: encenação, dramaturgia, cenografia, figurinos, etc. Fundamentalmente, o assistente ajuda o titular da função, tomando a seu cargo tarefas mais morosas que poderiam dispersar o titular no desempenho da sua função primordial” (p. 337);

Luminotécnico/a – “Técnico especializado que trabalha com equipamentos de iluminação, quer em termos de montagem, quer em termos de execução (operador de luz)” (p. 341) e que ilumina “artificialmente a cena teatral com fins artísticos” para obter, não apenas “uma boa visibilidade, mas também a criação de efeitos visuais que participem da ação dramática” (p. 219);

Sonoplasta – “Técnico especializado que trabalha com equipamento de som, quer em termos de montagem, quer em termos de execução (operador de som)” (p. 343) e que reconstitui artificialmente “os sons que acompanham um espetáculo” (p. 238);

Realizador/a de vídeo – “Responsável pela criação de imagens em suporte vídeo para utilização em espetáculo” (p.343), sendo esta operação efetuada durante o espetáculo pelo/a operador/a de vídeo;

Produtor/a – “Aquele que produz financeiramente o espetáculo. Tem autonomia total sobre o projeto, decidindo qual a estratégia do mesmo, que pessoal criativo e técnico contratar, onde e como apresentar o espetáculo, etc.” (p. 342).

De seguida, na mesma obra, o Solmer (2014) expõe algumas formas de expressão teatral tais como:

Mímica – “Conceito de espetáculo em que o ator utiliza todos os recursos do corpo e do rosto para exprimir de forma não-verbal os conteúdos dramáticos e narrativos” (p. 50);

Performance – “Do inglês *to perform*, executar. Forma de expressão artística contemporânea que consiste em produzir gestos, atos ou acontecimentos cuja duração constitui a própria obra. Diz-se da teatralização do ato e/ou da obra plástica, musical, etc., mas também de experiências, artísticas ou não, muito variadas” (p. 51);

Sketch – “Do inglês *sketch*, esboço. Sátira ou paródia atualmente muito empregue nos espetáculos de «variedades» e/ou televisivos. É uma peça pequena, representada por um número de atores restrito, cujo delineamento das personagens não obriga o ator a um trabalho de grande profundidade de composição” (p. 52);

Pantomina – “Diz-se de todos os géneros teatrais que utilizam as linguagens corporais, incluindo as formas rituais codificadas que variam de cultura para cultura” (p. 50);

Marionetas – “Ação imprimida a um boneco” (p. 170) manipulável, podendo variar em marionetas de luva, de vara ou haste, de fios e de sombras;

Máscara – “Objeto que o ator usa sobre a cara e que pode ter múltiplos aspetos, significados e funções” (p. 195), podendo resultar de um processo de trabalho específico.

Em relação aos géneros teatrais, múltiplas são as possibilidades com base no tema, estilo e forma. Aquando do estudo da história do teatro, observámos géneros como a Tragédia, a Comédia, a Farsa, a Tragicomédia, entre outras. A obra “Manual de Teatro” (Solmer, 2014) dá-nos alguns exemplos:

Tragédia – “Do grego “canção do bode” (animal que os Gregos sacrificavam aos deuses). Segundo a clássica definição de Aristóteles, a tragédia é uma imitação de uma ação elevada efetuada por personagens em ação no meio de um relato que, suscitando compaixão e temor, leva a cabo a purgação de emoções por parte do público (catarse)” (p. 55);

Comédia – “Termo que provém dos antigos ritos dionisíacos gregos. Género dedicado aos procedimentos cómicos que a opõem à tragédia, e que se caracteriza por: personagens de baixo estatuto social, desenlace feliz e a finalidade de provocar o riso do espectador” (p.45);

Drama – “Do grego *drama* (ação). Género híbrido entre a tragédia e a comédia, que começou por veicular os temas que não cabiam em nenhum dos dois grandes géneros” (p. 47);

Melodrama – “Palavra proveniente do grego, que significa “drama cantado” (...), uma espécie de ópera popular ou opereta que mistura textos e canções” (p. 49);

Tragicomédia – “Género que designa um híbrido de tragédia e comédia definido em função de três elementos fundamentais: as personagens (pertencem a estratos populares e aristocráticos, anulando a fronteira de exigências de cada um dos géneros); a ação (que aqui não termina em catástrofe nem na morte do herói) e estilo (entremeado de linguagem simultaneamente enfática e vulgar)” (p. 55);

Épico – “Teatro narrativo que recusa a ilusão e qualquer comunhão, utilizando para isso efeitos de distanciação, de modo a conservar uma atitude crítica por parte do espectador e uma eficácia pedagógica (...). No teatro épico o ator não vive a ação, mas demonstra-a” (p. 48);

Operetas – “Inclui diálogos falados à mistura com sequências musicais e cantadas” (p. 50);

Fábula – “Do latim *fabula*, relato. É a história contada por uma obra narrativa segundo a ordem cronológica e causal dos acontecimentos” (p. 48);

Farsa – “Retratos satíricos da vida quotidiana, sendo considerada como uma forma primitiva e grosseira da comédia” (p. 49);

Sátira – “Crítica dos vícios e dos ridículos dos indivíduos e das sociedades, cultivada desde os Gregos e Romanos no teatro e na literatura” (p. 52);

Commedia dell'Arte – “Tipo de teatro caracterizado pela criação coletiva de atores, que improvisam gestual e verbalmente a partir de um muito breve guião preestabelecido. (...) A estrutura das personagens da *Commedia dell'Arte* era binária: havia uma parte de personagens sérias (os apaixonados) e uma parte de personagens cómicas (os velhos poderosos e os criados)” (p. 46);

Absurdo – “Diz-se do teatro que se caracteriza pela falta de sentido ou conexão lógica entre os seus elementos: o acaso e a ideia súbita dominam, bem como a ausência de intriga, de personagens definidas, de psicologismo” (p. 44);

Burlesco – “Estilo cómico (...) que obtém os seus efeitos através da inversão dos signos do universo representado, ou seja, cultivando a desproporção entre a ideia que se dá de uma coisa e a sua ideia verdadeira: falando com grandiloquência de realidades baixas ou utilizando expressões tribais par falar de realidades nobres e elevadas” (p. 45);

Café-Teatro – “Espetáculo que integra normalmente poesia e canções, apresentado num local específico, misto de bar e teatro” (p. 45);

Revista – “Género popular que mistura diálogos e canções, paródia social e sátira política (...). Género florescente desde o seu aparecimento, e sobretudo durante o Estado Novo, devido à função subversiva que se permitia tentar escapar por entre as malhas da censura (...)” (p. 52);

Teatro Musical – Formato teatral que combina diálogos falados com números cantados e dançados (Penim, 2025).

A interpretação de uma obra teatral requer o conhecimento de alguns elementos, que Solmer (2014) esclarece:

Peça – “Designação de uma obra literária ou musical. No teatro, aplica-se tanto ao texto dramático como a representação do espetáculo, dentro de uma linha tradicional, onde o texto é considerado o elemento base” (p. 51);

Texto dramático – “Texto de teatro, texto de uma peça, texto de um espetáculo (...) são conceitos que normalmente se associam, pensando-se no texto que está escrito em determinado livro por um determinado autor, que o atribui a uma série determinada de

personagens e que uma outra série, esta de atores, decora para interpretar em cena” (p. 82);

Personagens – “Papel representado por um ator ou por uma atriz para personificar uma figura criada por um autor” (Editora, 2025);

Ato – “Divisão da obra dramática em partes, em função do tempo e da sequência narrativa” (p. 45);

Cenas – “No teatro, aplica-se tanto ao lugar onde se situa a ação dramática, onde os atores ou artistas se apresentam perante o público, como também, no texto dramático, representa o segmento de um ato, onde a ação se desenvolve no mesmo ambiente, época, ação, etc” (Editora, 2025);

Didascália ou Indicações Cênicas – “Texto secundário de uma peça de teatro (por oposição ao texto principal, constituído pelas falas das personagens), atribuível ao autor da peça e que dá indicações para a execução cênica da mesma” (p. 47).

Por fim, é igualmente necessário ter noção do espaço/espacialidade onde o espetáculo irá ter lugar. Tendo em conta o modelo tradicional do palco “à italiana” (referência em cima), as zonas fundamentais do palco utilizadas pelo/a ator/atriz, considerando “que a esquerda e a direita da cena são estabelecidas tendo em conta o ponto de vista do espectador, e não do ator” (Solmer, 2014, p. 269), são a esquerda e direita altas (ao fundo do palco), a esquerda e direita (ao centro) e a esquerda e direita baixas (à boca de cena).

Para um olhar mais aprofundado em relação aos vários elementos que compõem o teatro e a sua história, sugere-se a leitura da obra “Manual de Teatro”, de Antonino Solmer (2014).

Em suma, desde os primórdios que percebemos que o ser humano tem uma tendência inata para a imitação (Rodrigues, 2005) e que esta surgiu “umbilicalmente ligado ao tempo, às circunstâncias, aos condicionalismos e às pessoas que intervieram no(s) processo(s) histórico(s)” (Rodrigues, 2005, p.5). Atualmente, depois de séculos de história, esta expressão artística mantém-se fiel à sua essência e à sua premente necessidade de comunicar.

3.2 O teatro como prática democrática

Ao revisitarmos as origens da democracia, na Grécia Antiga, temos a oportunidade de rever os princípios que passaram a ser socialmente estabelecidos, associados à igualdade dos cidadãos perante a lei e ao direito à palavra, à voz e à participação política.

Tais princípios viriam a romper a tirania e a opressão patriarcais vividas até então, inaugurando uma nova organização social centrada na pólis (Cidade-Estado), com “leis escritas” e “conduzida por cidadãos que faziam uso da reflexão filosófica e do discurso retórico na sua administração” (Souza & Rocha, 2009, p. 3). Neste contexto de transformação sociopolítica, a Tragédia grega passou a ser utilizada como instrumento pedagógico do cidadão, por parte dos legisladores da Cidade-Estado. Isto é, o conteúdo das peças trágicas apresentadas aos gregos procurava amenizar os conflitos pelos quais a sociedade estava a passar, enquanto apresentava os valores a adotar na nova organização social democrática. Era, desta forma, que as emoções coletivas despertadas pelos dramas encenados, aproximavam o público dos dilemas morais das personagens, enquanto ensinava a adotar o mesmo comportamento perante uma situação social semelhante (Souza & Rocha, 2009). A título de exemplo do que é aqui abordado, sugere-se a leitura de “Rei Édipo”, tragédia grega de Sófocles.

O teatro deixava, desta forma, de ser mero entretenimento para se tornar uma ferramenta formativa e reflexiva, espelhando as tensões sociais e propondo caminhos para as gerações seguintes as superarem (Souza & Rocha, 2009).

Apesar dos séculos que distam o surgimento das primeiras sociedades democráticas à atualidade, os seus princípios basilares aproximam estes dois períodos. Se na Grécia Antiga, a sociedade se baseava nos princípios de isonomia (igualdade perante a lei) e isegoria (direito à palavra e à participação nas decisões), a atualidade mantém-nos, acrescentando-lhes os Direitos Humanos.

A consagração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) veio garantir, entre vários Direitos Humanos, a liberdade de opinião e de expressão (Artigo 19.º) e o direito à participação e fruição livre da vida cultural e artística da comunidade (Artigo 27.º). A ditadura militar instaurada em Portugal na presente data só viria a permitir a publicação do documento em 1978, quatro anos após o derrubar do regime fascista em Portugal e dois

anos após ser aprovada e decretada a Constituição da República Portuguesa. Seria na Constituição da República Portuguesa (2005), que se viria a abrir caminho às liberdades de expressão e informação (Artigo 37.º) e de criação cultural (Artigo 42.º).

A partir daqui o investimento na cultura - que podemos definir como o conjunto de traços materiais e imateriais, intelectuais e afetivos (UNESCO, 2005), desde a língua às artes, da religião ao vestuário, das tradições e costumes à tecnologia, entre outros, que caracterizam uma sociedade ou um grupo social – tornar-se-ia fundamental para a construção de uma sociedade mais livre e, por isso, mais democrática. Passar-se-iam a criar e a investir em infraestruturas culturais (bibliotecas, museus, centros culturais, teatros, entre outros), a abrir portas a influências culturais e artísticas de todo o mundo, a ampliar a produção cultural (com o aumento de artistas, escritores/as e criadores/as), a investir no desenvolvimento tecnológico, a descentralizar a cultura, entre outros. Para o teatro, como parte integral e crucial da cultura, a expansão não foi diferente. E à semelhança do papel político e pedagógico do teatro na Grécia Antiga, aquando do surgimento da democracia em Portugal, o teatro “foi chamado a desempenhar um papel de importância fulcral no processo de aprendizagem da democracia, na construção do edifício cívico e na ultrapassagem do atraso atávico da cultura portuguesa” (Coelho, 2017, p. 8).

Desta forma, podemos compreender dois aspetos fundamentais que nos encaminharão para as linhas seguintes: a criação artística poderá ser mais democrática quanto mais democrático for o sistema onde se insere e o teatro, para além da sua capacidade pedagógica democrática, é, por si só, uma prática democrática, desde a sua estrutura organizacional ao conteúdo que promove. Vejamos.

Primeiramente, o processo de criação teatral envolve uma equipa multidisciplinar (entre atores/atrizes, encenadores/as, dramaturgos/as, figurinistas, técnicos/as, produtores/as, entre outros) que colabora num projeto e objetivo comum: apresentar um espetáculo. É, assim, um espaço onde diferentes saberes e opiniões são mobilizados através da partilha, escuta, negociação e construção coletiva.

Este é também um espaço, não apenas inclusivo, como dissidente. O teatro que hoje rompe vários palcos, bem como as equipas técnicas e artísticas que a eles sobem, cada vez mais tem procurado dar voz a minorias historicamente marginalizadas e/ou silenciadas. Falamos de minorias étnicas, pessoas com deficiência, pessoas da comunidade LGBTQIA+, mulheres,

entre tantos. Levar a cena histórias de resistência, de luta por direitos, pessoais ou ficcionadas, não só dá espaço à representatividade, como questiona as estruturas de poder e as normas sociais implementadas. Não esqueçamos que Portugal, há pouco mais de 50 anos, tinha como um dos principais objetivos “possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações que neles se compreendam” (Constituição de 1933, Artigo 2.º) – noção absolutamente colonizadora, racista e hierárquica. E que, na mesma Constituição, todas as pessoas apresentavam o direito igualitário de ocupar múltiplos cargos, independentemente da condição, “salvas, quanto à mulher, as diferenças resultantes da sua natureza e do bem da família” (Constituição de 1933, Artigo 5.º). Nas escolas reprimiam a Língua Gestual Portuguesa (LGP), impondo castigos físicos, como reguadas nas mãos (Mourão, 2025), por se tratar de uma língua incompreendida pela PIDE. A censura estendia-se às possibilidades de leitura e escolha de textos para representar em teatro, servindo este, muitas vezes, de resistência ao autoritarismo. Durante a ditadura, provavelmente a criatividade e a imaginação, essenciais ao fazer teatral, prevaleciam quando “ensaiava-se durante meses, e eles (a PIDE) chegavam lá e diziam ‘Não, aquilo não vai’, e cortavam. E tinha que se arranjar outra coisa para pôr naquele lugar, porque o espetáculo tem que ir completo”, palavras de Luísa Afonso, antiga bailarina de Teatro de Revista (Cavaca, 2024). Também acontecia as obras censuradas pela PIDE serem representadas clandestinamente com adaptações improvisadas, como relata Maria Clementina, atriz, atualmente a residir na Casa do Artista, em Lisboa:

A certa altura, um colega meu avisou-me que estavam uns homens de chapéu que eram da PIDE (...). Eram conhecidos como 'os gajos do lápis azul'. Apesar disso, fez-se a peça com a parte que a PIDE tinha mandado cortar. No final do espetáculo (...) disseram-nos para estarmos no dia seguinte de manhã em Lisboa na sede da polícia política (Cavaca, 2024).

Também a homossexualidade partia de uma “visão da sexualidade transgressora numa sociedade patriarcal” (Afonso, 2019, p. 96), que, apesar da evolução social, humana e mundial, ainda se mantém. Basta olhar para os dados da Human Dignity Trust (2025) que revelam que 64 países ainda criminalizam a atividade sexual privada e consensual entre pessoas do mesmo género – podendo passar pelo apedrejamento - e que 12 destes países impõem ou possibilitam a pena de morte, por considerarem a homossexualidade um “crime antinatural” (BBC News Mundo, 2023). Por isso, de alguma forma, o ato revolucionário pelo

qual atores e atrizes têm lutado “não é sobre compaixão, é sobre dissidência” (Penim, 2025, p. 9).

Relacionado com a formação do/a ator/atriz, iniciada no ensino da prática teatral e tendo continuidade nas pedagogias de preparação do ator aplicadas ao longo da carreira, as múltiplas técnicas expressivas de que um/a ator/atriz dispõe são matéria essencial na criação de qualquer espetáculo. São elas, segundo Solmer (2014), os exercícios de preparação e aquecimento, de trabalho de corpo e movimento, de respiração, de voz e dicção, de expressão e improvisação. Por exemplo, “empurrar um barco com uma vara que assenta no fundo do rio é diferente de varrer, mas o movimento é idêntico. Contudo, os músculos utilizados, as intenções, o estado de espírito, são rigorosamente diferentes” (Solmer, 2014, p. 357). Este trabalho contínuo, muitas vezes introspetivo e, maioritariamente, coletivo qualifica não apenas a atuação, mas também estimula o autoconhecimento, a empatia e o pensamento crítico - valores fundamentais da cidadania democrática.

A criação artística, por sua vez, está profundamente ligada à liberdade criativa que, segundo Fragateiro (1983), se traduz na procura de todas as soluções possíveis perante um problema e na produção de algo novo através de ensaios e erros. Assim é na criação teatral. Aliás, como diria Beckett (1983): “Já tentaste. Já falhaste. Não importa. Tenta outra vez. Falha outra vez. Falha melhor”.

O que nos leva à interpretação individual e coletiva de um texto dramático. Os atores e atrizes estão continuamente em contacto com diferentes perspetivas e reflexões sociais e políticas através das múltiplas leituras de textos dramáticos e outras obras, o que, citando António Lobo Antunes “é uma coisa apavorante para os ditadores. Um povo que lê nunca será um povo de escravos” (Diário de Notícias, 2003). Para além da leitura, a apropriação da obra desperta, muitas vezes, a sensibilidade e a identificação em relação às problemáticas nela abordada. Por isso, para a sua transposição para palco é absolutamente necessário que exista diálogo, reflexão e pensamento crítico entre intérpretes e encenador/a - elementos transformadores para uma democracia.

Peter Brook (1968) deixava claro que bastava uma pessoa atravessar um espaço vazio e outra observar para que ocorresse uma ação teatral. Por isso, segundo este pensamento, há três elementos fundamentais para o teatro: o/a ator/atriz, o espaço e o/a espectador/a.

Uma vez já abordado o papel do/a ator/atriz e podendo o espaço ser diverso (salas de espetáculos, praças, ruas, jardins, escolas, hospitais, prisões, entre outros lugares mais ou menos convencionais), é importante refletir sobre o papel do/a espectador/a. De facto, sem o/a espectador/a, elemento do público, “não chega a haver teatro. Pode haver experimentação cénica, jogo exploratório, investigação ou o que seja, mas teatro, como a expressão artística finalizada não” (Guedes, 2011, p. 40). Isto porque é para o/a espectador/a que se faz um espetáculo, para que possa refletir sobre questões sociais, políticas e, até, pessoais através de histórias que, não sendo as suas, podem levar a um profundo sentido de identificação com o que vê.

Em “Vou ao Teatro ver o mundo” (2016), Sarrazac considera o/a espectador/a o “ator principal do espetáculo” (p. 7), pois quando este termina, é na consciência do/a espectador/a que se vai prolongar infinitamente o espetáculo. Sarrazac (2016) acrescenta, ainda

Não será isto um espectador ativo, (...) que reúne em si mesmo as duas faculdades essenciais de um público de teatro: assistir com prazer à representação, sentir toda uma variedade de emoções e, ao mesmo tempo, refletir sobre as ações e os comportamentos humanos que vemos representados, apurar a nossa compreensão e o nosso conhecimento do mundo? (Sarrazac, 2016, p.7).

Concluindo, num momento em que o entretenimento reside, maioritariamente, na informação mediado por algoritmos e pelo consumo digital (experenciado, muitas vezes, de forma isolada) ter a oportunidade de sair para ir ver um espetáculo ou fazer parte de um, é, naturalmente, uma escolha. Uma escolha “aqui e agora”. E poder escolher é consequência da liberdade, apenas vivida em democracia.

3.3 Práticas teatrais promotoras de democracia entre jovens, em contexto escolar

O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos escolares públicos, que vigora desde 2008 em Portugal, concede às escolas a liberdade de decisão em domínios como a organização pedagógica e curricular, a gestão dos recursos e a interação com a comunidade (Decreto-lei n.º 137/2012, 2012). Desta forma, e tendo em conta que “a presença do Teatro na escola é essencial para o desenvolvimento global e integrado dos

alunos” (Direção-Geral da Educação (DGE), 2020, p. 1), a escola tem autonomia para integrar a prática teatral no currículo escolar.

Para além das potencialidades do teatro enquanto prática democrática, esta prática artística consegue estar em profunda articulação com todas as áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017): linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, saber científico, técnico e tecnológico e consciência e domínio do corpo (DGE, 2020).

Tão importante quanto as práticas teatrais, os/as professores/as que as desenvolvem têm um papel central no (des)envolvimento dos/as alunos/as e da disciplina. Tratando-se de uma aprendizagem de educação não-formal e, portanto, que visa o desenvolvimento de aptidões e competências fora do âmbito da educação formal (Conselho da Europa, 2012), cabe ao/à professor/a desenvolver jogos, exercícios e práticas teatrais, maioritariamente com desafios colocados em grupo. A prática teatral, por natureza colaborativa, promove ambientes seguros onde os/as alunos/as se expressam livremente, exploram diferentes perspetivas e desenvolvem a autoestima, bem como competências sociais. O/a professor/a é, desta forma, um/a facilitador/a ou um/a condutor/a do processo pessoal, social, comunitário e artístico dos/as estudantes, adequando as suas estratégias e conteúdos de acordo com as necessidades dos/as jovens. Desta forma, contrariamente a outras disciplinas, não se foca tanto em aspetos quantitativos que geram uma determinada nota, enquanto avaliação (Oliveira, 2021). Os critérios de avaliação podem até partir de um mesmo referencial, porém têm a possibilidade de variar dependendo das necessidades dos grupos/turmas, bem como da progressão e construção individual e coletiva do grupo, face ao diagnóstico inicial.

Considerando práticas teatrais tanto as atividades teatrais onde os/as alunos/as estão inseridos como as metodologias aplicadas nessas atividades, as próximas linhas procuram dar a conhecer algumas práticas teatrais promotoras de democracia entre os/as jovens, em contexto escolar.

Atividades teatrais em contexto escolar

Teatro como disciplina

Segundo a DGE (2020), a disciplina de Teatro é uma das optativas nos Cursos Científico-Humanísticos. Tendo como Aprendizagens Essenciais a Experimentação e Criação, a Interpretação e Comunicação e a Apropriação e Reflexão, a disciplina de Teatro visa “o desenvolvimento integral de jovens, com vista ao exercício de uma cidadania ativa, crítica e responsável” (DGE, 2020, p. 4). No domínio da Experimentação e Criação são desenvolvidas dinâmicas de grupo, explorados movimentos de corpo e de capacidade gestual, desenvolvidas competências de respiração e voz, exploradas a improvisação, a dramatização e a criação teatral. Quanto ao domínio da Interpretação e Comunicação, são postas em prática dramatizações de géneros e temas variados, analisados textos dramáticos e/ou outros e criados projetos diversificados e colaborativos. A Apropriação e Reflexão enquanto domínio visa avaliar e refletir criticamente sobre experiência e o trabalho desenvolvido, bem como ter a capacidade de refletir acerca de diferentes linguagens artísticas através de um alargamento de referências, da assistência de espetáculos, intercâmbio de experiências, mostras, encontros ou festivais de teatro com e para jovens, entre outros.

Projetos interdisciplinares

O teatro pode funcionar como ponte entre diversas áreas curriculares, estimulando a interdisciplinaridade. Apesar do teatro estar, naturalmente, mais ligado às ciências sociais (por se dedicar, em muito, ao comportamento e relações humanas) e não tanto às áreas científicas e tecnológicas, esta prática artística têm a capacidade de, através da escrita, criação e representação de uma peça de teatro ou do desenvolvimento de exercícios relacionados com o conceito que se quer estudar, abordar qualquer tema. Como exemplos, é possível sugerir aos/às alunos/as que estudem determinada matéria de forma a que, em conjunto, possam escrever e representar uma peça de teatro com os temas fundamentais de estudo (como uma determinada língua, autor/a, momento histórico, definições ou conceitos científicas, fórmulas matemáticas, entre outros); desenvolver um jogo de mímica e/ou criar mini *sketch* (encenações de curta duração) sobre determinadas personagens históricas; estudar um/uma determinado/a cientista e interpretá-lo/a por um dia (partilhando o seu conhecimento e investindo na caracterização, figurinos, entre outros);

cruzar histórias verídicas de pessoas da comunidade com o momento histórico a ser estudado na disciplina, criando uma dramaturgia coletiva.

Ramos (2013) defende que o facto de o teatro trabalhar todo o tipo de linguagem - escrita, falada, corporal e cinestésica – de uma forma prática, e, muitas vezes, repetitiva, tende a desenvolver mais interesse, e conseqüentemente, uma maior participação e apropriação por parte dos/as alunos/as. Desta forma, através de metodologias de ensino-aprendizagem, existe uma vivência corporal, um debate mais aprofundado, e não apenas algo decorado, o que pode ser vantajoso tendo em conta as necessidades e heterogeneidade dos/as alunos/as do século XXI (Ramos, 2013).

Clube de Teatro

Como espaço de aprendizagem extracurricular, os Clubes de Teatro são projetos lúdicos e educativos opcionais direcionados à prática teatral, que se propõem a construir um trabalho de equipa, entre discentes e docentes. Os/as participantes são convocados/as a experimentar dinâmicas e jogos, muitas vezes de Expressão Dramática, e a criar um espetáculo juntos. Através das dinâmicas trabalhadas, o grupo desenvolve competências como: integração e exploração lúdicas de áreas do saber literárias, artísticas e culturais; competências pessoais, sociais e comunitárias; capacidades de interpretação, memorização e comunicação; técnicas de expressão corporal e vocal e de consciência espacial; criatividade, imaginação e exploração de recursos existentes. Para além das capacidades desenvolvidas, o compromisso contínuo nos ensaios e para com o grupo tende a ser bastante trabalhado, não apenas pela influência que tem no resultado artístico, como também para a coesão e resiliência do grupo.

Também aqui o grupo necessita de uma equipa multidisciplinar, pelo que os/as participantes podem fazer parte do processo teatral optando pela área de maior interesse, dentro da criação de um espetáculo (como áreas técnicas, caracterização, cenografia, dramaturgia, apoio à encenação, entre outras). Os/as alunos/as não têm de ficar, desta forma, restringidos ao papel de intérprete.

Pela sua capacidade de juntar a comunidade educativa no seu processo, o Clube de Teatro é uma porta aberta para a comunidade, o associativismo e as parcerias, dando sentido ao provérbio africano: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Desta forma,

o/a jovem, não só apreende valores da família nuclear, como de toda a comunidade e sociedade, o que se traduz em princípios determinantes para o sucesso académico, para uma educação de qualidade e para uma democracia ativa. Pela sua relevância, estes fundamentos encontram-se destacados na Constituição da República Portuguesa (2005, Artigo 77.º), na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), nos objetivos traçados para o ensino secundário, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e, claramente, na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017).

Por isso, pode ser importante a escola e a comunidade escolar fazerem o mapeamento das associações, instituições, organizações, espaços culturais e artísticos circundantes e/ou outros de interesse, com os quais a escola possa estabelecer parcerias ou participar ativamente, de forma a desenvolver competências pessoais, coletivas e teatrais (Sousa et al, 2024). Exemplos práticos incluem a criação de espetáculos comunitários, a participação do Clube de Teatro em eventos municipais ou em colaborações com agentes culturais. A nível nacional e internacional, existem projetos que incluem formação e/ou apresentações dos espetáculos teatrais trabalhados nas escolas como os Encontros de Teatro na Escola (pela ETE – AC, Encontros de Teatro na Escola - Associação Cultural), pela o Projeto Panos (pelo Teatro Nacional D. Maria II) e o Encontro Transfronteiriço de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu, que reforçam o papel do teatro como ferramenta democrática e educativa.

Metodologias Teatrais em Contexto Escolar

Expressão Dramática

A Expressão Dramática, enquanto metodologia teatral não orientada necessariamente para uma apresentação pública, é centrada na exploração da voz, do corpo e da palavra como meios de expressão. Apesar da Expressão Dramática ser, muitas vezes, aplicada em contexto de pré-escolar e/ou ensino básico, “muitos dos jogos propostos são de utilização universal” (Beja et al., 2010, p. 3). Tal deve-se ao facto de os jogos promoverem a relação com o outro, com o/a professor/a e com o espaço; privilegiarem o desenvolvimento sensorial e das capacidades de atenção e concentração, associadas à comunicação não-verbal, tendo em vista uma relação de confiança consigo e com os outros; explorarem a criação de acontecimentos, personagens e narrativas, através da linguagem verbal, partindo de situações que promovam a resolução de problemas em conjunto; explorarem improvisações

e desenvolverem dramatizações através do jogo dramático (Beja et al., 2010). Os exercícios podem ser executados em grupo ou grupos, a pares e individualmente, de acordo com o objetivo de cada exercício.

Para a dinamização das sessões é sugerido que se faça um planeamento anual e por sessão, segundo os diferentes domínios a trabalhar: corpo, voz, espaço, ritmo, escuta, contacto, improvisação, entre outros (Mégrier, 2005) sendo que, para todas as sessões, é sugerido iniciar com um aquecimento (físico e/ou vocal), trabalhar a concentração e o coletivo e terminar com um relaxamento e uma conversa de grupo sobre como se sentiram ao longo da sessão.

Como sugestões de leitura e de autores/as ficam “Jogos teatrais na sala de aula” e “Jogos teatrais”, de Viola Spolin e “Jogos e projetos de Expressão Dramática”, de Francisco Beja, José Topa e Cristina Madureira.

Teatro do Oprimido: Teatro-Fórum

Inspirado na “Pedagogia do Oprimido” (1968), de Paulo Freire (educador e filósofo brasileiro do século XX), o “Teatro do Oprimido” (1970), criado por Augusto Boal (ensaísta, dramaturgo, diretor e teórico de teatro do século XX) começa por afirmar que todos os seres humanos são atores/atrizes, porque agem, e espectadores/as, porque observam (espectadores). Acrescenta a este pressuposto que todos os seres humanos têm uma voz ativa na construção do seu conhecimento e na transformação da sua realidade (Boal, 2006). Se para Freire (1967), a alfabetização como processo de consciencialização permitia ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrevê-la (transformá-la), para Boal (2006) o mesmo acontecia a partir do teatro. Boal reconhece que a cultura, enquanto processo de autoconhecimento e de consciencialização, tem a capacidade de emancipar o sujeito criativa e criticamente (Canda, 2012). E que este empoderamento, por meio de instrumentos culturais, educativos, artísticos, imagéticos pode, efetivamente, levar os sujeitos a ganhar um lugar de fala, um lugar de luta, o “lugar do oprimido”, ao invés de receber, simples e passivamente “aquilo que é oferecido por grupos culturais hegemónicos” (Canda, 2012, p. 194), os opressores. Desta forma, Boal defende a arte para todos/as e por todos/as e como forma de luta, de mudança social e de caminho para a liberdade (Boal, 2006; Canda, 2012).

Assim, o método teatral de Boal reúne exercícios, jogos e técnicas como o Teatro-Imagem, Teatro-Jornal, Teatro Invisível, Teatro-Fórum, Arco-Íris do desejo e Teatro Legislativo. Debrucemo-nos no Teatro-Fórum, técnica utilizada no Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu.

O Teatro-Fórum é, primeiramente, uma prática desenvolvida enquanto oficina ou laboratório, por um grupo de teatro (atores/atrizes e/ou não atores/atrizes) que apresenta um problema social, um conflito sentido pelo oprimido, bem como as diferentes motivações do opressor e do oprimido (Canda, 2012). Assim, o Teatro-Fórum é considerado por Boal (2006) como um ensaio para a vida, onde o espect-ator experimenta diferentes possibilidades de atuação, de reivindicação da resolução de opressões vividas ou testemunhadas no seu contexto social. O sujeito em cena é o porta-voz da opressão vivida, tendo a responsabilidade de colocar em prática as ideias e sugestões de ações para a superação do problema, para que possam ensaiar possibilidades de atuação no contexto social (Boal, 2006). Em contexto escolar, esta prática permite aos/às alunos representar problemáticas que os/as afetam diretamente, como o bullying, a desigualdade ou discriminação, entre outros, procurando encontrar soluções em conjunto, num espaço de seguro.

Em suma, ao fomentar o pensamento crítico, a criatividade, o trabalho colaborativo e a escuta ativa, o teatro não só enriquece o percurso académico dos/as jovens, como os/as capacita a serem cidadãos e cidadãs mais conscientes, participativos/as e empáticos/as. Sobretudo em contexto escolar, as práticas teatrais revelam-se particularmente significativas quando envolvem os/as próprios/as jovens na criação artística, no debate sobre as problemáticas sociais ou, simplesmente, na observação de um espetáculo feito pelos/as colegas. Porque irem ao teatro ver os seus pares e o que estes têm a dizer é, não só uma forma pedagógica e criativa de pensar em conjunto sobre determinada problemática, como também de encontrar, muitas vezes, um sentido de identificação perante o que se está a observar, acreditando que aquele também pode ser o seu lugar: o lugar de fala.

II METODOLOGIA

2.1 PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Concluída a realização do enquadramento teórico, o presente capítulo procura esclarecer a metodologia utilizada na presente investigação.

Desta forma, no sentido de investigar a relação entre três das inúmeras “portas que abriu” (Ary dos Santos, 1975) - a democracia, a educação e a arte - chegou-se à seguinte pergunta de partida: Qual a importância do Teatro, enquanto metodologia do Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu, na promoção dos valores democráticos nos/as jovens entre os 15 e os 18 anos, participantes de um Clube de Teatro e Embaixadores/as do Parlamento Europeu, numa escola do Centro?

Com vista a responder a esta questão foram definidos três objetivos específicos, nomeadamente: I). Conhecer a perceção dos/as jovens sobre a democracia em Portugal e na Europa; II). Conhecer a perceção dos/as jovens e professores/as, sobre os meios de promoção da cidadania e dos valores democráticos, em contexto escolar; III). Perceber a importância/contributos do teatro, enquanto metodologia privilegiada do Encontro, na promoção da cidadania e dos valores democráticos, segundo os/as jovens/as e professores/as participantes.

As próximas linhas ocupar-se-ão da apresentação do tipo de estudo escolhido nesta investigação (estudo de caso), da caracterização do contexto empírico e dos/as participantes, das técnicas e instrumentos de recolha de dados (entrevistas semiestruturadas e *focus group*), bem como das técnicas de análise de dados (análise de conteúdo) e, por último, das questões éticas.

2.2 TIPO DE ESTUDO

Em relação ao tipo de estudo utilizado nesta investigação, foi adotada uma abordagem qualitativa. Diferindo da pesquisa quantitativa, o estudo qualitativo consiste na escolha adequada de métodos e teorias convenientes, no reconhecimento e análise de diferentes perspetivas (recolhidas a partir dos/as participantes e suas diversidades), nas reflexões

dos/as pesquisadores/as a respeito da pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos a aplicar (Flick, 2009). Para tal, na visão de Isabel Guerra (2006), a investigação qualitativa apela “a diversos paradigmas de interpretação sociológica com fundamentos nem sempre expressos e de onde decorrem formas de recolha, registo e tratamento de material também elas muito diferentes” (p. 11).

Sem pretensão de uma enunciação exaustiva, Carmo & Ferreira (2008) enumeram algumas características dos métodos qualitativos, destacando a análise indutiva e holística dos/as investigadores/as perante a informação recolhida; o papel naturalista e humanista do/a investigador/a perante os sujeitos investigados, bem como a sensibilidade aos seus contextos, dando-lhes significado; o próprio plano de investigação é flexível; a investigação é descritiva, resultando diretamente dos dados recolhidos; o/a investigador/a é o “instrumento” de recolha de dados, dependendo esta da sua “sensibilidade, conhecimento e experiência” (p. 198 a 199) - o que pode, naturalmente, levantar questões em relação à objetividade do/a investigador/a; a investigação qualitativa dá grande importância à validade do trabalho realizado, tentando que os dados recolhidos estejam de acordo com o que os indivíduos dizem e fazem. Portanto, “os investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 198).

A pesquisa qualitativa recorre, desta forma, a um campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais, implicando, segundo Chizzotti (2003), “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa (...) e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (p. 221). Pinto et al. (2018) reforçam, ainda, quatro características fundamentais na investigação qualitativa: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o/a investigador/a é o/a principal agente da sua colheita; os dados recolhidos são essencialmente de carácter descritivo; o/a investigador/a interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os/as participantes atribuem às suas experiências e, por fim, a análise dos dados é feita de forma indutiva. Em suma, a pesquisa qualitativa procura compreender o comportamento dos sujeitos partindo das suas próprias concepções (Bogdan & Biklen, 1994), recolhidas de diferentes fontes de dados, como entrevistas, documentos, observações, imagens, artefactos físicos, entre outras.

Para além de adotada uma abordagem qualitativa, a investigação recorreu a um estudo de caso como modalidade de pesquisa. Tendo em conta as necessidades observadas na questão de investigação, organizada em torno das questões “como” e “porquê” (Ventura, 2007, p. 385), a pesquisa foi encaminhada para o estudo de caso, dadas as vantagens deste tipo de estudos: “estimulam novas descobertas, em função da flexibilidade do seu planeamento; enfatizam a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo e apresentam simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles” (Ventura, 2007, p. 386).

Rosa et. al. (2023) distingue o estudo de caso como um método amplamente recomendado para pesquisas que requerem uma análise aprofundada de uma situação específica, o objeto de estudo, com um propósito predominantemente descritivo da realidade pesquisada, procurando entender as suas peculiaridades e abrir caminhos para a sua compreensão. Yin (2001) acrescenta ainda que este tipo de estudo permite “preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores” (p. 21).

Apesar das limitações deste tipo de estudo, sendo a de maior relevo, segundo Ventura (2007), “a dificuldade de generalização dos resultados obtidos” (p. 386), pareceu-nos essencial recorrer ao estudo de caso uma vez que se procurava ter a perceção de um grupo específico, participante de um Clube de Teatro, neste caso, de uma escola do Centro. Para além disso, procurou-se compreender, efetivamente, “como” é que o Teatro é democrático enquanto expressão artística e “como” é que tem a capacidade de promover valores democráticos nos/as jovens entre os 15 e os 18 anos, num caso concreto; e, por fim, perceber o “porquê” da escolha desta vertente artística no Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu.

2.3 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EMPÍRICO

O contexto empírico em análise é referente ao Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu – “Celebrando a Democracia”. Este Encontro surgiu em 2022, numa iniciativa do Agrupamento de Escolas N.º 2 de Serpa, ao perceber que havia uma grande falta de conhecimento relativo ao conceito, princípios, herança e

práticas democráticas nos/as jovens perto de atingir a maioria e, conseqüentemente, de votar. Atendida a problemática, o Agrupamento procurou promover uma abordagem mais eficaz, dinâmica e criativa de levar a democracia aos/às seus/suas alunos/as, de forma a que o conhecimento a adquirir relativo à prática da democracia passasse a fazer parte das suas vozes, inquietações e discussões individuais e coletivas. E assim surgiu a necessidade de juntar o teatro ao projeto.

A prática teatral é, por excelência, uma das práticas artísticas mais completa por, primeiramente, desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho coletivo, associadas à escuta, à partilha, à resolução conjunta de um problema comum ao grupo, ao compromisso, à empatia; capacidades relacionadas com a forma de comunicar uma ideia (de forma verbal e/ou não verbalmente); e, por último, capacidades relacionadas com a criatividade. Em suma, como fundamenta Solmer, em “Manual de Teatro” (2014), o teatro tem a capacidade de nos ajudar a refletir e comunicar coletiva e criativamente uma determinada ideia.

Nasceu, assim, o Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu que pretende “proporcionar aos jovens um espaço para a reflexão e para o diálogo entre o teatro e a realidade sobre a democracia dos seus países, usando os clubes de teatro escolar para partilhar e divulgar os valores, princípios, inquietações e medos dos jovens sobre o futuro da democracia na Europa”, segundo o Agrupamento de Escolas de Serpa (2022). Acrescenta, ainda, que, a partir do método teatral denominado Teatro-Fórum, o projeto procura que as escolas participantes apresentem “peças de teatro para exibição nas comunidades escolares” e realizem “um encontro europeu de teatro escolar dedicado à celebração da democracia” (Agrupamento de Escolas de Serpa, 2022).

Desta forma, variando entre um e três dias de Encontro, alunos/as e professores/as envolvidos/as são convidados/as a ensaiar, apresentar e assistir às performances previamente desenvolvidas em contexto escolar, a desfrutar de momentos culturais oferecidos pelos locais de acolhimento, a visitar os locais do Encontro, a participar em oficinas, workshops, conversas, debates sobre teatro e democracia participativa e a partilhar vários momentos de convívio (Comissão Europeia, 2025).

Atualmente, e segundo site oficial da Comissão Europeia com representação em Portugal (2025), o Projeto já conta com sete Encontros de Teatro organizados pelas Escolas de Serpa

(2022), Sintra, Mérida, Beja (2023), Coimbra, Bombarral (2024) e Santo André (2025). O Encontro conta, particularmente, com o contributo dos centros Europe Direct, um projeto da Comissão Europeia que visa promover, divulgar e debater a União Europeia (UE) a nível local, aproximando a Europa das pessoas no terreno, facilitando a participação nos debates sobre o futuro da UE e atuando como intermediário entre os/as cidadãos/ãs e a União Europeia (Comissão Europeia com representação em Portugal, 2025).

De destacar as Escolas participantes até ao momento: Escola Secundária Damião de Goes (Alenquer), Escola Secundária Dr. Pascoal José de Mello (Ansião), Escola Secundária Fernão do Pó (Bombarral), Escola Secundária Quinta das Flores (Coimbra), Escola Secundária Eça de Queirós (Lisboa), Instituto de Enseñanza Secundaria Sáenz de Buruaga (Mérida, Espanha), Escola Secundária Padre António Macedo (Santiago do Cacém), Escola Secundária de Serpa, Escola Secundária de Leal da Câmara (Sintra).

De destacar, ainda, as EUROPE DIRECT's participantes: EUROPE DIRECT Alentejo Central e Litoral, EUROPE DIRECT Área Metropolitana de Lisboa, EUROPE DIRECT Baixo Alentejo, EUROPE DIRECT Oeste, Lezíria e Médio Tejo, EUROPE DIRECT Região de Coimbra e Leiria, EUROPE DIRECT Extremadura (Espanha).

Desta forma, o Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu – “Celebrando a Democracia” tem vindo a expandir-se a nível nacional e internacional, continuamente em prol da promoção de valores democráticos nos/as jovens através de práticas teatrais.

2.4 CARATERIZAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES

Nas linhas que se seguem, será feita uma caracterização sociodemográfica dos/as participantes na investigação: Professores/as (P) e Alunos/as (A).

Em relação aos/às Professores/as, fizeram parte da investigação cinco professores/as a desempenhar funções em contexto escolar, em duas escolas distintas, cujo critério de inclusão diz respeito à sua participação no Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu – “Celebrando a Democracia”, enquanto membros do Clube de Teatro Escolar e/ou do Programa Escola Embaixadora do Parlamento Europeu (EEPE), atualmente designado EPAS (European Parliament Ambassador School Programme).

Para a sua caracterização são considerados os seguintes indicadores: idade, género, área de docência, cargo ocupado, participação no Clube de Teatro Escolar (em anos) e participação enquanto Embaixador/a Sénior do Parlamento Europeu (em anos).

Tabela A: caracterização sociodemográfica dos/as Professores/as (P)

	Idade	Género	Área de docência	Cargo ocupado	Participação no Clube de Teatro Escolar (anos)	Embaixador/a Sénior do Parlamento Europeu (anos)
P1	53	Feminino	Professora de Matemática	Coordenadora do Clube de Teatro Escolar	10	5
P2	57	Feminino	Professora Bibliotecária	Coordenadora Interconcelhia da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares (RBE); Coordenadora das bibliotecas do Agrupamento com assento no Conselho Pedagógico	-----	6
P3	65	Feminino	Professora de Inglês	Subdiretora escolar; Coordenadora do Programa de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu (EEPE/EPAS)	-----	6
P4	65	Feminino	Professora de Português e Literatura	Coordenadora do Clube de Teatro Escolar	30	10
P5	52	Feminino	Professora de Inglês	Coordenadora da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola (EECE)	-----	7

Como podemos verificar na Tabela A, todos/as os/as participantes são do género feminino, sendo as suas idades compreendidas entre 52 e 65 anos, tendo uma professora 52 anos, uma professora 53 anos, uma professora 57 anos e duas professoras 65 anos. No que se refere à área de docência, uma professora é da área da Matemática, uma professora é Bibliotecária, uma professora é da área de Português e Literatura e duas professoras são da

área de Inglês. Quanto ao cargo ocupado, duas professoras são coordenadoras do Clube de Teatro Escolar, uma professora é coordenadora interconcelhia da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares (RBE) e coordenadora das bibliotecas do Agrupamento com assento no Conselho Pedagógico, uma professora é subdiretora escolar e coordenadora do Programa de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu (EEPE/EPAS) e uma professora é coordenadora da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escolas (EECE). Relativamente ao número de anos de participação no Clube de Teatro Escolar, verifica-se que apenas as participantes cujo cargo ocupado é o de coordenação do Clube de Teatro Escolar mantêm a sua participação no Clube, tendo uma professora dez anos e uma professora trinta anos de participação. No que concerne ao número de anos enquanto Embaixadora Sénior do Parlamento Europeu, uma professora é Embaixadora há cinco anos, duas professoras são Embaixadoras há seis anos, uma professora é Embaixadora há sete anos e uma professora é Embaixadora há dez anos.

Em relação aos/às Alunos/as, fizeram parte da investigação onze alunos/as do Ensino Secundário da escola participante em estudo, cujo critério de inclusão diz respeito à sua participação no Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu – “Celebrando a Democracia”, enquanto membros do Clube de Teatro Escolar e/ou do Programa EPAS.

Para a sua caracterização são considerados os seguintes indicadores: idade, género, curso escolar, participação no Clube de Teatro Escolar (em anos) e participação enquanto Embaixador/a Júnior do Parlamento Europeu (em anos).

Tabela B: caracterização sociodemográfica dos/as Alunos/as (A)

	Idade	Género	Curso escolar	Participação no Clube de Teatro Escolar (anos)	Embaixador/a Júnior do Parlamento Europeu (anos)
A1	17	Feminino	Ciências e Tecnologias	6	1
A2	17	Masculino	Ciências e Tecnologias	1	2
A3	17	Masculino	Ciências e Tecnologias	2	3
A4	15	Feminino	Ciências e Tecnologias	1	1

A5	18	Masculino	Ciências e Tecnologias	3	3
A6	17	Masculino	Línguas e Humanidades	3	1
A7	17	Feminino	Línguas e Humanidades	7	1
A8	18	Feminino	Ciências e Tecnologias	1	2
A9	17	Feminino	Ciências e Tecnologias	6	1
A10	18	Feminino	Ciências e Tecnologias	1	1
A11	17	Masculino	Ciências e Tecnologias	3	1

Como podemos verificar na Tabela B, temos seis participantes do género feminino e cinco participantes do género masculino. Com idades compreendidas entre 15 e 18 anos, temos uma participante com 15 anos, sete participantes com 17 anos e três participantes com 18 anos. No que se refere ao curso escolar, nove alunos/as frequentam o curso de Ciências e Tecnologias e dois/duas alunos/as frequentam o curso de Línguas e Humanidades. Relativamente ao número de anos de participação no Clube de Teatro Escolar, verifica-se que uma aluna participa no Clube há sete anos, duas alunas participam há seis anos, três alunos participam há três anos, um aluno participa há dois anos e quatro alunos/as participam há um ano. No que concerne ao número de anos enquanto Embaixador/a Júnior do Parlamento Europeu, dois alunos são Embaixadores há três anos, dois/duas alunos/as são Embaixadores/as há dois anos e, com maior expressão, sete alunos/as são Embaixadores/as há um ano.

2.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

2.5.1 Focus group

No âmbito da investigação qualitativa, existem várias técnicas e instrumentos de recolha de dados (Carmo & Ferreira, 2008). Porém, de forma a atingir os objetivos traçados para

responder à pergunta de partida da presente investigação, recorreu-se a técnicas de *focus group* e a entrevistas semiestruturadas.

O *focus group*, também designado como grupo de discussão (Silva et al., 2014), define-se como uma técnica de recolha de dados através da interação de um determinado grupo em relação a um determinado tópico da pesquisa definido pelo investigador (Morgan, 1996). Desta forma, o artigo “Focus Groups” (Morgan, 1996) destaca três características essenciais que definem a técnica: dedica-se à recolha de dados; procede a essa recolha através da interação e discussão em grupo e, por fim, reconhece o papel ativo do/a investigador/a enquanto facilitador/a da discussão em grupo.

Entre o leque de possíveis usos da técnica, Silva et al. (2014, como citado por Stewart et al., 2007), referem

A obtenção de informação sobre um tópico de interesse; gerar hipóteses de investigação; estimular novas ideias e conceitos criativos; diagnosticar os potenciais problemas com um novo programa, produto ou serviço; gerar impressões sobre produtos, programas, serviços, instituições ou outros objetos de interesse; compreender como os participantes falam acerca de um fenómeno de interesse, o que facilita o desenvolvimento de inquéritos ou de outros instrumentos de investigação de pendor mais quantitativo; e, interpretação de resultados quantitativos obtidos previamente (Silva et al., 2014, como citado por Stewart et al., 2007, p. 178).

A fragilidade da técnica, simultaneamente considerada a sua força, está relacionada com o processo de produção de interações focadas, o que levanta questões relativas ao papel do/a moderador/a na geração dos dados e do impacto do próprio grupo nos dados (Morgan, 1996). Esclarecendo, estímulos mais diretivos de moderação poderão influenciar a capacidade do grupo “ganhar” a sua própria dinâmica, podendo, da mesma forma, assistir-se a um efeito de “polarização” após certa discussão do grupo, como exemplifica Silva et al. (2014). Ainda assim, trata-se de uma técnica onde, segundo Pinto et al. (2018) “uma das suas principais vantagens é a capacidade de produzir uma grande quantidade de informações num período relativamente curto de tempo, valorizando a dinâmica do grupo” (p. 32).

Particularizando, esta técnica foi dirigida aos/às alunos/as do Clube de Teatro, antes da participação no Encontro Transfronteiriço de Teatro, de forma a perceberem o seu

conhecimento sobre a democracia em Portugal e na Europa, bem como sobre os meios de promoção da cidadania e dos valores democráticos, em contexto escolar (Anexo 2).

2.5.2 Entrevista semiestruturada

Tal como a técnica de *focus group*, também a técnica de entrevista requer uma interação direta entre, pelo menos, dois/as interlocutores/as: o/a entrevistador/a e o/a entrevistado/a. Do ponto de vista de Carmo & Ferreira (2008), “em termos globais o objetivo de qualquer entrevista é abrir a *área livre* dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a *área secreta* do entrevistado e a *área cega* do entrevistador” (p. 142). Por outras palavras, “quando vai começar uma entrevista o investigador partilhou habitualmente pouca informação com o entrevistado (*área livre* pequena), sabe pouco sobre ele (grande *área cega* do entrevistador e *secreta* do entrevistado) encontrando-se este último na mesma situação (extensa *área cega* própria e *secreta* de quem o vai entrevistar)” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 142).

Dependendo dos objetivos traçados na investigação, Minayo e Costa (2018), que consideram a entrevista uma conversa com finalidade, distinguem três tipos de entrevista:

- Entrevistas fechadas, “quando é mediada por um questionário totalmente estruturado, no qual a escolha dos interlocutores está condicionada às respostas a perguntas formuladas pelo investigador” (p.142);
- Entrevistas semiestruturadas, que “combinam um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço para uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados” (p. 142);
- Entrevistas abertas ou em profundidade, que “consiste numa interlocução livre, balizado pelos parâmetros do objeto de estudo. O pesquisador apresenta brevemente o objeto e o sentido da conversa e seu interlocutor discorre à vontade sobre o tema” (p. 142).

Atentamos às entrevistas semiestruturadas. Este tipo de instrumento de recolha de dados é caracterizada por Fortin (1999) como “um modo particular de comunicação verbal, que se

estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas” (p. 245).

Resende (2016), na mesma linha de pensamento, concretiza esta definição, distinguindo a investigação por entrevista semiestruturada como “uma situação interpessoal que surge através da conversação sobre um tema de mútuo interesse” (p. 52), sendo as entrevistas “organizadas em torno de um conjunto pré-determinado de questões abertas, com outras que poderão surgir, decorrente do diálogo entre o entrevistador e quem está a ser entrevistado” (p. 52).

Esta técnica de recolha de dados procura, assim, entender as experiências pelas quais os/as participantes tenham passado, bem como os significados que lhes atribuíram, nomeadamente o que sentem, o que pensam e como interpretam determinada experiência tida previamente (Resende, 2016).

Para tal, o papel do/a investigador/a é crucial, não apenas no momento da entrevista, como também no momento da sua preparação. Isabel Guerra (2006) partilha que a experiência ensina-nos que “não há olhares ingénuos e que os investigadores só veem aquilo que estão preparados para ver” (p. 36) e que “a literatura científica pode ser extraordinariamente cega face a objetivos evidentes” (p. 36). Desta forma, aconselha a simultaneidade entre as leituras informativas e os contactos no terreno, enquanto técnicas de realização de entrevistas.

A autora defende, primeiramente, que, ao planear entrevistas, é necessário elaborar um guião flexível que oriente, mas não iniba o discurso do/a entrevistado/a. Sublinha, de seguida, que a seleção dos/as participantes deve garantir a diversidade de experiências (relacionada com a heterogeneidade dos sujeitos ou os fenómenos a estudar) e a saturação temática (que, não só permite ao/a investigador/a saber quando deve parar a recolha de dados, evitando desperdício de provas, tempo e dinheiro, como também generalizar os resultados ao universo de trabalho a que o grupo pertence) (Guerra, 2006).

Na presente investigação foram efetuadas entrevistas semiestruturadas, aquando da presença no Encontro Transfronteiriço de Teatro, tanto aos/às alunos/as como às professoras participantes (Anexo 2). Aos/às primeiros/as, com o intuito de perceberem, após a participação no Encontro, o seu conhecimento sobre a democracia em Portugal e na

Europa, bem como sobre os meios de promoção da cidadania e dos valores democráticos, em contexto escolar. Posteriormente, conhecer os contributos do Encontro na promoção da cidadania e dos valores democráticos e perceber a sua opinião em relação à importância/contributos do teatro, enquanto metodologia privilegiada do Encontro, na promoção da cidadania e dos valores democráticos.

Em relação às professoras, as entrevistas semiestruturadas levaram a conhecer as suas perceções relativas aos meios de promoção da cidadania e dos valores democráticos, em contexto escolar; os contributos do Encontro na promoção da cidadania e dos valores democráticos e a perceber a importância/contributos do teatro, enquanto metodologia privilegiada do Encontro, na promoção da cidadania e dos valores democráticos.

A preparação para as entrevistas requereu, naturalmente, a estruturação de um guião prévio, de forma a nortear o/a entrevistador/a para os objetivos de investigação, porém com “flexibilidade suficiente para explorar o mundo do entrevistado através de uma relação de conversação” (Resende, 2016, p. 53). Relativamente à transcrição das entrevistas, foi *verbatim*, isto é, os registados em áudio foram transcritos na íntegra, incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do/a entrevistador/a (Resende, 2016).

2.6 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

De forma a analisar os dados resultantes das questões do *focus group* e das entrevistas, optou-se pela análise de conteúdo. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 31), o que se traduz num conjunto estruturado de técnicas com o propósito de verificar hipóteses, descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestados e, por fim, interpretar e entender os significados que os sujeitos investigados lhes atribuem (Guerra, 2006). Vala (1986) complementa o exposto, sublinhando que a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação, não um método, que se propõe a caracterizar as condições de produção de um discurso.

Nesta perspetiva, “a análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objeto de análise, ou até, por vezes, o recetor ou destinatário das mensagens” (Vala, 1986, p. 104), tendo como finalidade “efetuar inferências (...) sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986, p.

104). Desta forma, o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como a desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso (Vala, 1986).

Pode dizer-se, segundo Bardin (1977), que os métodos de análise de conteúdo respondem a dois objetivos principais:

- Superar a incerteza, respondendo a questões como: o que eu julgo que estou a ler estará lá efetivamente? Poderá a minha “visão” pessoal ser partilhada por outros? Será a minha leitura válida e generalizável?;
- Enriquecer a leitura, refletindo sobre: se uma primeira leitura é já enriquecedora, não poderá uma leitura mais atenta aumentar a produtividade e pertinência? O enriquecimento da leitura permite a descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam, invalidam e/ou esclarecem o que se procura demonstrar e de que *a priori* não possuímos compreensão.

Estes dois polos, assentes na necessidade de rigor e, simultaneamente, na necessidade de descobrir, adivinhar, ir além das aparências (Bardin, 1977), possuem, ainda duas funções que, segundo o mesmo autor, podem ou não dissociar-se: primeiramente, uma função heurística, isto é, enriquece a tentativa exploratória, o que aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo “para ver o que dá” (Bardin, 1977, p. 30); e uma função de “administração de prova”. São colocadas hipóteses sob a forma de questão ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes que irão apelar ao método de análise sistemática para aqui serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É a análise de conteúdo “para servir de prova” (Bardin, 1977, p. 30)

Há, desta forma, na análise de conteúdo, uma profunda necessidade de saber o quê, porquê, como, onde. Para tal, ao proceder à análise de conteúdo de um texto, documento, entrevista ou qualquer outro material, o investigador deve formular uma série de perguntas, enumeradas por Vala (1986): “Com que frequência ocorrem determinados objetos (o que acontece e o que é importante); Quais as características ou atributos que são associados aos diferentes objetos (o que é avaliado e como); Qual a associação ou dissociação entre os objetos (a estrutura de relações entre os objetos)” (p.108).

É possível definir, nesta linha de pensamento, um conjunto de etapas para a análise de conteúdo que Carmo & Ferreira (2008) compreendem como sendo: Definição dos objetivos

e do quadro de referência teórico; Constituição de um *corpus*; Definição de categorias; Definição de unidades de análise; Quantificação (não obrigatória); Interpretação dos resultados obtidos.

Citando Bardin (1977), a título ilustrativo, podemos querer “pôr em evidência a “respiração” de uma entrevista não diretiva” (p. 31); “seguir a evolução da moral da nossa época (...) (p. 32); “encontrar o inconsciente coletivo (...) (p. 32); “provar que os objetos da nossa vida quotidiana funcionam como uma linguagem; que o vestuário é mensagem, que o nosso apartamento “fala”, etc” (p. 32).

Particularizando, a análise de conteúdo da presente investigação foi realizada sem recorrer a programas informáticos, aproximando-se da visão de Guerra (2006) ao afirmar que “a utilização de programas informáticos de análise de conteúdo e o conseqüente tratamento informático multivariado não dispensam uma análise categorial e tipológica tradicional” (p. 12).

Desta forma, da dedução à indução, a análise dos dados efetuada seguiu a linha de pensamento de Guerra (2006), entendida como um paradigma compreensivo e indutivo e afastada de um paradigma convencional hipotético-dedutivo. Guerra (2006) esclarece que a “intensão dos investigadores não é comprovar hipóteses definidas *à priori* e estanques, mas antes identificar as lógicas e racionalidades dos atores confrontando-as com o seu modelo de referência” (p. 22). Desta forma, no contexto da prova, “a principal função da investigação é a verificação de uma dada teoria” (Guerra, 2006, p. 23). Porém, no contexto da descoberta, “o investigador procura a formulação de conceitos, teorias ou modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso, quer no final da investigação” (Guerra, 2006, p. 23). No decorrer da análise, foi ainda feita uma categorização dos dados e destacados alguns comentários e afirmações considerados de maior relevo para a presente investigação, estando estes integradas na apresentação do trabalho.

2.7 QUESTÕES ÉTICAS

As questões éticas desempenham um papel fundamental em qualquer investigação, particularmente naquela que é desenvolvida num meio que procura ter princípios ético-sociais de olhos postos na cidadania, como é o meio educativo (Tagata, 2008).

Partindo do princípio de que as questões éticas garantem o respeito dos direitos e da dignidade dos/as participantes, os procedimentos éticos desta investigação foram devidamente considerados (Anexo 1), nomeadamente no que concerne, segundo Lucília Nunes (2020), ao “consentimento informado, esclarecido e livre bem como o anonimato dos sujeitos e a proteção dos dados” (p. 5 e 6). Desta forma, ao longo de todas as etapas do processo, foram mantidas as questões éticas, incentivando a participação aberta e honesta por parte dos/as participantes.

III APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No presente capítulo serão apresentadas e discutidas as informações advindas da aplicação dos instrumentos de recolha de dados. Assim, partindo da análise de conteúdo que foi utilizada para organizar e tratar o conjunto de dados recolhidos (Anexo 3), far-se-á, de seguida, a apresentação dos dados através de uma série de quadros-síntese qualitativos que oferecem uma visão das informações recolhidas no contexto empírico.

Análise do *Focus Group*

Começaremos por apresentar os dados resultantes da análise de conteúdo usada para analisar o *Focus Group*, instrumento aplicado aos alunos e alunas participantes, antes do Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu.

No Quadro 1 consta a temática emergente dos discursos dos alunos e alunas entrevistados/as (doravante designados/as por A), assim como as respetivas categorias e subcategorias.

Quadro 1: Análise do *focus group* aos/às alunos/as antes do Encontro

Tema	Categoria	Subcategoria
Perceção dos/as jovens sobre a democracia em Portugal	Limitações em ditadura	Afeto em público
		Licenças
		Atividades potencialmente desordeiras
		Ajuntamentos
		Vestuário
		Grupos sociais excluídos
		Condição da mulher
		Divórcio
		Condição social desfavorecida
		Acesso à informação
	Revolução de 25 de abril de 1974	Conhecimento sobre a revolução de 1974
		Liberdade de expressão
		Papel da arte e da cultura
	Democracia em Portugal (1974-atualidade)	Poder ao povo
		Liberdade

		Consciência do direito ao voto
		Abstenção ao voto
		Grupos sociais historicamente excluídos
	Acesso à informação	Resulta em valores e convicções
		Rapidez
		Intolerância
		Ter expressão
		Saber ouvir
	Situação política em Portugal	Conhecimento sobre a situação política em Portugal
		Reflexão sobre polarização política
	Possíveis consequências diárias com a ascensão da extrema-direita	Mulheres
		Cultura
		Ambiente
	Impacto da situação política atual nos/as jovens	Viver sozinho/a
		Renda da habitação
		Alimento
		Ambiente
		Proteção animal
		Proteção humana
		Emprego
		Progressão dos estudos
Estudar e trabalhar em simultâneo		
Economia		
Emigração		
Trabalhar fora do país e fora da área de formação		
Relação entre educação e democracia	Valores intergeracionais	
	Educação parental	
Relação entre educação e trabalho	Educação de qualidade nas universidades	
	Posicionamento da geração atual, em relação a trabalho	
	Valorização e recompensa pelo trabalho	
	Valorização e recompensa, sem trabalho prévio	
	Educação diferente entre contextos rurais e urbanos	

A análise do *Focus Group* teve como tema central conhecer a percepção dos/as jovens sobre a democracia em Portugal. Na primeira categoria – limitações em ditadura – os/as entrevistados/as referiram diversos hábitos obrigatórios e/ou proibições antes de 25 de abril, matéria de principal destaque no livro de Santos (2024). Assim, dentro das limitações em ditadura, a primeira subcategoria a emergir é “afeto em público”, destacando histórias que conheceram através dos mais velhos: “é aquela cena da ‘mão na mão, mão naquilo, aquilo naquilo, aquilo atrás daquilo’” (Aluno/a 9), “a minha avó (...) e o meu avô também levaram muitas multas porque davam beijinhos em público” (A8). Outra questão que os/as alunos/as consideraram importante foi a das licenças, isto é, a necessidade de ter licenças para “isqueiro, tinhas de ter uma licença para andar de bicicleta, não era?” (A9). Também referiram outro tipo de atividades que eram vistas como potencialmente desordeiras: “não podias jogar às cartas no comboio, nem nada disso” (A8). Foram também identificados os ajuntamentos “e já havia uma cena qualquer que se fossem três homens suspeitavam de alguma coisa” (A3), bem como, a repressão que se estendia ao vestuário, “na praia havia todo um conjunto de regras sobre aquilo que podias usar” (A9), sobretudo o das mulheres, “as mulheres usarem calças acho que também era proibido” (A8), como confirma Santos (2024).

Com base no conhecimento da trilogia da Educação Nacional do Estado Novo, “Deus, Pátria, Família” (Remédio, 2012), os/as entrevistados/as salientaram a existência de grupos sociais excluídos, nomeadamente “mulheres” (A11), “uma religião que não fosse a católica” (A8), “os homossexuais” (A1), “pessoas que queriam beijar outra boca” (A11), portanto, “o amor, no geral” (A7). A condição da mulher surge como subcategoria particularmente destacada, sendo marcada por um conjunto de tarefas ou comportamentos, sublinhados por Santos (2024): “Tomavam conta do lar” (A5), “tomavam conta dos filhos” (A9), “e [tomavam conta] do marido” (A1), “acho que era casa, marido, filhos” (A1). Acrescentam, ainda, que “quando os maridos perdiam as mulheres novas, depois iam logo casar com outra mulher porque não sabiam fazer as lidas de casa. E eles depois casavam novamente só para terem uma mulher para ser a empregada” (A8). Em relação ao acesso à educação, apesar de se estabelecer a escolaridade mínima obrigatória (Remédio, 2012), “não tinham acesso à educação”, (A5) ou “tinham acesso à educação, só que era controlada pelo Estado. As mulheres iam à escola” (A6). Ainda assim, “olha, se havia um homem sobre uma mulher, davam prioridade ao rapaz de ir à escola do que à rapariga” (A5) e “ia à escola até um certo limite. A minha Avó, como tinha um irmão mais velho, tinha estudos, mas só até à 4ª classe” (A8).

Mantendo a linha de pensamento da trilogia da Educação Nacional (Remédio, 2012), a subcategoria seguinte relaciona-se com o divórcio, destacando que “um casal não podia dar beijos em público, mas, por outro lado, era proibido o divórcio. Ou seja, era proibida a manifestação de amor, mas também era proibido um casal separar-se. Era bué contraditório” (A8). Também emergiu a condição social desfavorecida da população, o que obrigava a: “Podiam continuar [a estudar depois da 4.ª classe], mas era se fosse de uma família rica” (A2), “mas na família dita comum era tipo: ‘vá, agora precisamos de alguém para ajudar a trabalhar e não sei o quê. Tu não vais à escola’” (A8). Concluindo, “acho que, de vez em quando, também era poder. Para se conseguir viver uma vida e poder ter dinheiro” (A1). Como última subcategoria, os/as participantes destacam a limitação no acesso à informação, como “uma das grandes repressões que eles fizeram ao cortar o acesso a certas coisas, tornaram mentes muito mais fechadas e muito mais retrógradas porque não tinham acesso a várias realidades (...) nem criavam opiniões diferentes sobre diversos assuntos” (A8), dando exemplo sobre “a questão dos livros, de não se poder ler certos tipos de livros” (A9) e da “falta de acesso (...) a certos filmes” (A8). O Estado conseguia, desta forma, garantir que a imprensa não era usada como arma contra a o regime (Marková, 2020).

Após a análise das limitações em ditadura, seguiu-se a Revolução de 25 de abril de 1974 como categoria a analisar. Relativamente ao conhecimento sobre a Revolução de 25 de abril, os/as entrevistados/as destacaram que “não foi uma pessoa que fez a revolução, foi uma grande quantidade de pessoas” (A2) e que “o 25 de abril é uma demonstração de resiliência e de confiança que vai dar certo (...) antes disso, houve muitos mais atos revolucionários que passaram despercebidos, mas que levaram ao resultado final” (A8). Segue-se a liberdade de expressão enquanto valor de abril, traduzida em “a liberdade” (A7), “de pensar” (A6), “de expressão. Liberdade de amar” (A1), “liberdade de fazer aquele teatro” (A5), “de poderes ser quem és. Descobrires quem queres ser sem pessoas a proibir-te. Descobrir” (A7), acrescentando que as “gerações futuras não devem deixar de promover e respeitar os valores de abril” (A7). Salienta-se, ainda, o papel da arte e da cultura “porque as músicas também tiveram um papel importantíssimo no 25 de abril” (A6), como destacado no livro “Quis saber quem sou” (Penim, 2025).

A queda do regime ditatorial (1974) e a revisão da Constituição da República Portuguesa (1976), dá lugar à Democracia em Portugal (1974 – atualidade), categoria a analisar. Desta,

resultaram subcategorias como o poder ao povo, “democracia é o governo do povo” (A5), “a democracia, traduzido à letra, é o poder nas mãos do povo” (A6), o que se traduz no “sistema político que temos hoje em dia” (A6), “as pessoas votarem para um governo” (A5); a liberdade, “não é ‘eu posso fazer tudo’. É ‘eu tenho direito a fazer muitas coisas, tal como também tenho o dever de fazer muitas coisas. Dentro dos limites’” (A8), “é tipo aquela cena de ‘a minha liberdade acaba quando começa a liberdade do outro’” (A9), “não é uma questão de modas, tipo, hoje a religião está na moda, agora já não está, daqui a 20 anos vai estar na moda outra vez e não sei o quê” (A8); o direito ao voto, realçando que “nós temos direito ao voto e muita gente se sacrificou para tal” (A8) e a consciência do direito ao voto, nomeadamente quando “inventam mil desculpas (...), mas também não te levantaste naquele dia e foste lá tomar partido do teu direito (...) às vezes, por desleixo de ‘ah, votar é uma coisa banal’, ‘ah, tenho as próximas eleições’” (A8). Da mesma forma, destacam a abstenção ao voto. À semelhança das limitações em ditadura, a Democracia em Portugal abre portas à luta de grupos sociais historicamente excluídos, como “mulheres” (A11), “uma religião que não fosse a católica” (A8), “os homossexuais” (A1), cuja Declaração dos Direitos Humanos começou por reforçar em 1948.

A categoria acesso à informação resulta em valores e convicções, onde os/as participantes, fazendo um paralelo com a realidade atual, descrevem “a questão dos livros, de não se poder ler certos tipos de livros, tipo, hoje em dia é uma cena que bué gente gosta de fazer. Ainda por mais, pessoas do teatro, que têm bué tendência para ler” (A9), acrescentando, ainda, que “muitos dos valores que nós temos atualmente (...) é do que nós consumimos. Do que vemos nas notícias, do que lemos, do que vemos em filmes, ouvimos em músicas e isso transmite-nos muitos valores também” (A8) e que “o facto de termos tanta informação às vezes leva-nos a ter convicções” (A5). Em relação à rapidez no acesso à informação, os/as jovens referem que “nós estamos muito habituados a ter acesso às coisas facilmente, especialmente conteúdos na internet, coisas curtas e de fácil acesso (...) Queremos tudo agora, agora, agora” (A8). Consequentemente, destacam a intolerância, afirmando que “acho que nós não estamos habituados a ser pacientes e a ser tolerantes, então ficamos muito aborrecidos logo por coisas mínimas” (A8), bem como “eu acho que é ‘eu tenho direito a tudo a tudo a tudo e não tenho o dever de nada’” (A8), o que leva a “hoje em dia (...) ouvimos uma coisa com que não concordamos tanto e pomo-nos logo a barafustar e a argumentar tudo contra isso” (A5). Desta forma, destacam tanto a necessidade de ter expressão, “hoje em dia há isso de podermos dizer tudo, liberdade de expressão” (A5), como

a necessidade de saber ouvir, “eu acho que é preciso saber ouvir (...) às vezes, não nos fazia mal nenhum ouvir, pensar, pormo-nos do lado da outra pessoa” (A5).

No que se refere à situação política em Portugal, os/as entrevistados/as demonstram algum conhecimento sobre a categoria, afirmando que “vê-se aqui em Portugal que a diferença entre quem ganha e quem perde [eleições], não é, nunca é assim super uma diferença enorme” (A8) e que “uma maioria de direita tens (...). AD e o CH é. Eles é que não se colidam” (A5). No mesmo âmbito, desenvolvem uma reflexão sobre polarização política, demonstrando “que quanto mais extremista é quem está à frente do país, menos se dá voz à totalidade” (A8).

Como possíveis consequências diárias com a ascensão da extrema-direita, os/as participantes destacam três grandes grupos, maioritariamente lesados: as mulheres, “olha, enquanto mulher (...) acho que, principalmente, o acesso a oportunidades (...) por exemplo, cargos assim mais superiores” (A8); a cultura, “acho que a cultura também é capaz de sofrer alguma mudança, eu acho. Também serem postas algumas, não digo limitações, mas (...) Alguma censura assim muito subtil” (A8) e o ambiente, “o ambiente, que, por norma não é uma grande preocupação da parte, especialmente, da extrema-direita” (A8).

A categoria seguinte retrata o impacto da situação política atual nos/as jovens, onde estes/as demonstraram múltiplas preocupações, tais como viver sozinho/a, “sair de casa” (A2), “neste momento preocupa-me mais o facto de ter de sair de casa, sair do ninho e assim e desvenvilhar-me sozinho” (A5). Igualmente evidenciada foi a subcategoria da renda da habitação, tratando-se de “um sítio. Ter um sítio” (A2) uma preocupação primária para os/as jovens: “primeiro é dinheiro para estares a viver noutra sítio porque tens de pagar rendas e, neste momento, está um absurdo” (A3). Sublinham, também, a sua apreensão para com o alimento, “precisamos de alimento para nós e os futuros poderem viver” (A3), o ambiente, bem como a proteção animal e humana, preocupações em tudo relacionadas com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (2016). No mesmo âmbito, a preocupação estende-se ao emprego “arranjar emprego” (A5), à progressão dos estudos, “prosseguir estudos” (A8), nomeadamente superiores, “universidade” (A2), o que para alguns/algumas jovens se pode traduzir em estudar e trabalhar em simultâneo, tal como afirmaram, de forma a pagar os investimentos nos estudos: “[ter] Um sítio. Acho que daí entra o emprego” (A3), “Estás a falar de emprego já depois da universidade e ele estava a falar de biscates”

(A2). A economia influencia, igualmente, a vida dos/as jovens pois “se estamos a viver numa crise, vai ser muito mais difícil para nós” (A9), nomeadamente, para “sairmos da casa dos nossos pais, arranjar um emprego e ter, tipo, uma boa base” (A9). Desta forma, as suas vidas podem ou não depender da emigração, sublinhando que “vai ser mais difícil para nós continuar a morar em Portugal” (A8), vendo-se “obrigado [a emigrar] pelas circunstâncias” (A5). Exemplificam dizendo que “tenho primos que saíram de cá aos 30 anos e estão lá porque não conseguem viver (...). Tiveram um curso, estiveram a trabalhar e não conseguem [estabilizar-se]” (A3). Em pesquisa no momento, os/as participantes afirmaram que “está aqui a dizer [no telemóvel] que, tipo, 30% dos jovens, entre os 15 e 29, saem da universidade para ir para outro país trabalhar e formar vida lá” (A2). Acontece, segundo os/as entrevistados/as, haver a necessidade de, simultaneamente, trabalhar fora do país e fora da área de formação “porque nesse país trabalhar num supermercado permite viver uma vida boa e cá nem o trabalho de formação que tiveram lhes permite fazer isso” (A5). Exemplificam, ainda, com um caso pessoal, “eu tenho primos que são médicos e estão a trabalhar numa caixa de supermercado e estão a trabalhar numa fábrica” (A3).

Na categoria relação entre educação e democracia, são destacados os valores intergeracionais, percecionando “que gerações antigas podem ter sofrido um bocadito mais. Depois os nossos pais, que sofreram um bocado menos, querem o melhor para nós do que eles não tiveram” (A3) e, ainda, que “o que a minha mãe faz por mim, eu também sei que a minha avó fazia por ela porque elas próprias também falam disso” (A8). Relativamente à educação parental, destacada pela diferença geracional entre avós, pais/mães e filhos/as, os/as participantes reconhecem que “hoje em dia, se nós pedirmos aos nossos pais, praticamente dão-nos (...) porquê? porque os nossos pais não nos querem ver mal” (A3), “eu acho que é uma questão de, sim, dar tudo a que temos direito, mas também mostrar que as coisas não vêm de mão beijada e que vêm com sacrifício” (A8). Acrescentam que “isso depende bué da educação que os pais lhe dão” (A9) e que, inclusive, há casos em que “ricos (...) deixam só um quarto [da sua fortuna] e o resto vai para caridade. Para eles terem alguma coisa para começar, já que a família é rica, mas não terem tudo de mão beijada” (A2).

A última categoria diz respeito à relação entre educação e trabalho, mais especificamente à educação de qualidade nas universidades, onde “nós [em Portugal] (...), até porque as nossas universidades são muito boas, temos capacidade de formar, de dar uma educação

boa e de formar cidadão como deve de ser” (A8). Os dados revelam o posicionamento da geração atual em relação ao trabalho, demonstrando que “a nossa geração não sabe o que é que é trabalhar para ter uma coisa (...). Os nossos pais para nos dar alguma coisa e para chegar a algum sítio tiveram de trabalhar. Há muitos da nossa geração que pensam ‘Ah, os meus pais têm isto, vou continuar com isto, está feito, é a minha vida, estou pronto’” (A3). São, ainda, reveladas, por um lado, a valorização e recompensa pelo trabalho, “Os meus já [me habituaram a ter que trabalhar para dar alguma coisa]” (A3), “Não estou a dizer para nós trabalharmos, termos um emprego e isso. Estou a dizer, tipo, há mínimas coisas que nós podemos fazer que dá valor (...) e esforçamo-nos para uma coisa, recebemos este dinheiro, imaginando (...). Esforçaste-te, tiveste aquele resultado. Há muitas pessoas que já não sabem o que é que é esforçar para ter uma coisa. É logo, têm” (A3). E por outro lado, a valorização e recompensa, sem trabalho prévio: “Imagina, os meus pais nunca me habituaram a ter que trabalhar para dar alguma coisa” (A9), “mas imagina, depende muito, tipo, da vida da pessoa (...). Porque há bué gente que diz ‘ah, não sei quê, vocês sempre foram habituados a tudo e não sei o quê’, mas também os meus pais nunca fizeram questão de me fazer, tipo... Se os meus pais podem eles dão” (A9), “é, tipo, a evolução. As coisas não são como há não sei quantos anos atrás” (A9). Concluem que “não é por nós agora, enquanto estudantes e não sei o quê, tipo, não tivemos que fazer certos sacrifícios para tal, não significa que na nossa vida adulta e independente não sejamos capazes de fazer esses sacrifícios” (A8). Como última subcategoria, os/as jovens realçam a educação diferente entre contextos rurais e urbanos, afirmando que “há muitas pessoas que já não sabem o que é que é esforçar para ter uma coisa. É logo, têm. E nem falo muito por nós aqui das aldeias, mas tipo, em cidades e isso, mesmo, tenho amigos de cidades, não é, que eles não sabem o que é que é dar valor. Pensam que as coisas vêm, tipo tudo, e pronto. Pensam que os pais não trabalham nem nada” (A3).

Análise da entrevista aos/às alunos/as

Segue-se a apresentação dos dados resultantes da análise de conteúdo usada para analisar a entrevista, instrumento aplicado aos alunos e alunas participantes, após o Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu.

No Quadro 2 constam as temáticas emergentes dos discursos dos alunos e alunas entrevistados/as (doravante designados/as por A), assim como as respetivas categorias e subcategorias.

Quadro 2: Análise da entrevista aos/às alunos/as após o Encontro

Tema	Categoria	Subcategoria
Perceção dos/as jovens sobre a democracia em Portugal	Democracia em Portugal	Poder ao povo
		Representatividade na democracia
		Aumento da polarização política
		Descrédito na democracia
	Acesso à informação	Rapidez
		Consequências da intolerância
Ter expressão		
Perceção dos/as jovens sobre a democracia na Europa	Democracia na Europa	Poder ao povo
		Descrédito na democracia europeia
Promoção da cidadania e dos valores democráticos, em contexto escolar	Democracia em contexto escolar	Relação entre democracia parlamentar e escolar
	Exemplos escolares da promoção da cidadania e dos valores democráticos	Associação de Estudantes
		Programação do baile de finalistas
		Orçamento Participativo
		Delegado de Turma
		Clube Europeu
Marcação de testes		
Promoção da cidadania e dos valores democráticos, no Encontro	Experiência artística	Relação com a democracia
		Atividades artísticas pouco estimulantes
		Apresentação de curtas performances
	Experiência social	Interação social
		Número reduzido de atividades
	Organização do Encontro	Perceção
		Número de dias
		Tempo sem atividades
		Aulas em paralelo com o evento
		Percalços com a ordem de apresentações
		Condições da escola de acolhimento do Encontro
	Alterações promovidas pelo Encontro	Não houve alterações
Houve alterações		
Reforçar mentalidade democrática		

		Influência da visualização das performances
	Sugestões para o próximo Encontro	Mais dias
		Workshops
		Mais atividades artísticas
		Mais atividades sociais
		Espaços de convívio
Contributo/ importância do teatro na promoção da cidadania e dos valores democráticos	Refletir sobre democracia através do teatro	Ensaaios
	Valores democráticos na prática teatral	Princípios basilares
		Dar voz aos/as alunos/as
		Trabalho coletivo e sentimento de pertença
		Dinâmica de grupo
		Debate de ideias coletivamente
		Papel do/a orientador/a / professor/a do grupo

No que se refere à percepção dos/as jovens sobre a democracia em Portugal, o primeiro tema decorrente da entrevista destacou a democracia em Portugal, mais especificamente o poder ao povo (Ribeiro, 2001), traduzido na possibilidade de “toda a gente tem uma voz” (Aluno/a 5), de “o povo poder eleger os que o representam” (A6) e de haver “eleições, primeiro de tudo, em que toda a gente pode votar” (A5). Também a representatividade na democracia, isto é, que “todas as pessoas se sintam representadas e que vejam os seus direitos refletidos e que tenham todo o tipo de oportunidades em todos os aspetos do dia a dia, sejam eles quais forem” (A8), foi alvo de partilha por parte dos/as participantes, antes de referirem o aumento da polarização política, sublinhando que “os extremos estão a subir” (A1), “a extrema-direita especialmente” (A6). Destacaram, ainda, o descrédito na democracia “porque os governos democráticos têm falhado muito e redondamente a resolver vários dos problemas da sociedade e as extremas apresentam soluções que - é tudo na teoria, mas pronto – apresentam soluções que, supostamente, vão resolver esses problemas, mas depois, na prática, a gente já sabe como é que é” (A6), acrescentando que “eles prometem que vão fazer coisas e depois não fazem” (A9).

No mesmo tema, dentro do acesso à informação, os resultados obtidos destacaram a rapidez no “acesso a conteúdos rápidos, a extrema facilidade com que nós temos conteúdos

na palma das nossas mãos” (A8) e o conseqüente aumento da intolerância na população, o que pode despoletar irritação, “mais violência, mais criminalidade, principalmente agora até na população mais jovem, exatamente por isso, porque não estamos habituados à espera e a esperar para ter resultados a longo prazo” (A8). Por fim, os/as jovens apresentaram a possibilidade de ter expressão como uma potencialidade democrática, presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Constituição da República Portuguesa (2005), em que as pessoas “estão a ganhar mais consciência de que têm uma voz e é por isso que, agora, vemos muitas manifestações” (A8), porque é, atualmente, possível “dar a ver os problemas que existem, que era uma coisa que eu acho que não acontecia antes. Não porque os problemas não existiam, mas porque as pessoas nem pensavam em expô-los, simplesmente, lidavam com aquilo como se fosse banal” (A8).

Relativamente ao tema perceção dos/as jovens sobre a democracia na Europa, destacando a democracia na Europa, os/as entrevistados/as realçaram duas subcategorias: poder ao povo, em que “o povo poder eleger os que o representam, não só a nível nacional, mas internacional” (A6) e, à semelhança da democracia em Portugal, o descrédito na democracia europeia, em que “eles [políticos] prometem que vão fazer coisas e depois não fazem” (A9).

A promoção da cidadania e dos valores democráticos, em contexto escolar, surge como terceira temática, destacando a democracia em contexto escolar, presente em documentos educativos basilares como a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017). Especificamente, é referenciada a relação entre democracia parlamentar e escolar, dando o exemplo da Associação de Estudantes, que faz “de ponte, que eu acho que é isso que também devem ser, por exemplo, numa escala maior, os nossos governos” (A8). De forma a apresentar alguns exemplos escolares da promoção da cidadania e dos valores democráticos, os/as alunos/as destacaram: a Associação de Estudantes, “a Associação de Estudantes é um exemplo de democracia. Nós votamos naquele que achamos que nos vai representar melhor, por isso aí já está a promover a democracia, mesmo nos mais jovens porque não somos só nós, secundário, que conta” (A9); a programação do baile de finalistas, “a programação do baile, apesar de ter sido uma responsabilidade da Associação de Estudantes, nós também tivemos a palavra (...) houve toda uma reunião, com várias opções do sítio, da data, da comida e foram as pessoas em si (...) que escolheram todos esses aspetos. A Associação só fez de ponte” (A8) e “todos os alunos do 12º ano receberam um email para estarem nessa reunião e quem não pode

estar presente, por exemplo, recebeu a apresentação que foi mostrada lá e tiveram x dias para responder a um formulário com os sítios e as datas e as comidas e etc, etc” (A8). Desta forma, os/as alunos/as participaram na escolha da “quinta” (A9), “as pessoas do baile” (A1) e “os prémios” (A11); o “orçamento participativo” (A6 e A9), onde grupos escolares se organizam, “debatem (...) e apresentam uma ideia ou um projeto ou assim e explicam em que é que consiste, qual é que é o objetivo (...) acho que também explicam quanto é que seria necessário de orçamento (...) e depois são apresentados esses projetos e são divulgados e os alunos da escola votam em qual é que acham que é mais necessário ou que está mais bem fundamentado ou que vai mais de encontro às necessidades dos alunos” (A8); o/a Delegado/a de Turma, “porque nós votamos para o Delegado de Turma e para o Subdelegado” (A11); o Clube Europeu, onde “ao longo do ano, são dinamizadas várias atividades, sejam só ilustrativas ou mais dinâmicas (...) em que se fala sobre vários temas da atualidade, muitos deles, por norma, centrados na democracia e direitos humanos e desenvolvimento sustentável” (A8), todos abordados na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017); por fim, a marcação de testes, onde os/as alunos/as destacam que “os stores são bué flexíveis” (A9). “Em conjunto vemos uma data em que todos concordem fazer o teste nesse dia (...). Alguns professores marcam logo no início do ano, não sei quê, mas depois conforme as aulas, caso nós cheguemos à conclusão que não nos dá jeito ser nesse dia, todos juntos acordamos uma data e mudamos facilmente o teste” (A9).

Segue-se o tema promoção da cidadania e dos valores democráticos no Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu. Enquanto experiência artística, os/as jovens destacam que a relação com a democracia estava presente, maioritariamente, na temática das peças “porque toda a gente sabia qual é que era o tema base [democracia]” (A9). Porém, “eu não senti que foi muito falado a parte da democracia em si, tirando nas peças” (A8). As atividades artísticas desenvolvidas no Encontro mostraram-se pouco estimulantes e/ou apelativas para os/as participantes, passando por “uma longa palestra e nós sentados a olhar, tipo, quase a cair para o lado” (A8), “um sarau cultural” (A8), a criação de uma “cartolina para nós fazermos uma frase. Mas depois disseram que não podíamos fazer uma coisa muito longa, tinha de ser uma coisa curta e depois não podíamos desenhar e depois não podíamos... ou seja, não houve propriamente muita liberdade nessa parte, ou seja, a parte democrática ficou um bocado aquém” (A8), sendo esta última atividade descrita como “um trabalhinho de meninos da pré-primária” (A8). Nessa atividade “tínhamos de escolher um porta-voz para ir apresentar”

(A6). Em suma, os/as entrevistados/as partilharam que “havia falta de estímulo por parte das atividades” (A8).

A apresentação de curtas performances, enquanto subcategoria, mostrou-se ser “bué fixe” (A9), sendo vantajoso, primeiramente, “o facto das peças serem mais pequenas fez com que nós estivéssemos muito mais atentos (...). E depois eram mais dinâmicas porque, primeiro, toda a gente quase que percebia a peça porque toda a gente sabia qual é que era o tema base [a democracia]” (A9). Por fim, destacaram a originalidade nas apresentações das várias escolas participantes.

Para além da experiência artística, é destacada a experiência social, cuja interação social “tentaram que fosse diversificado para termos contacto todos uns com os outros” (A8). Se alguns/algumas alunos/as destacaram que “fiz uns amigos” (A6), outros/as referem que “nós não tivemos interação com os outros grupos (...). O facto de não termos um espaço para conviver nem atividades que nos fizessem, meio que, falar uns com os outros, conviver uns com os outros, fez com que cada escola vivesse na sua bolha” (A8), concluindo que, a interação entre os grupos ficou limitada, maioritariamente, à apresentação das peças, devido ao número reduzido de atividades (subcategoria também destacada).

Relativamente à organização do Encontro, a perceção dos/as alunos/as mostra que “a parte da organização não foi tão bem conseguida” (A9), porém acreditam “que se tenha feito o melhor possível” (A8). Destacam, desta forma, alguns elementos possíveis de melhoria em relação à organização do Encontro, tais como: o número de dias, achando que “o próprio Encontro sofreu um bocado com a organização geral, não mesmo deles. Dois dias não dá para nada” (A6); o tempo sem atividades, onde, “mesmo naqueles dois dias dava para ter aproveitado muito mais (...) tivemos imenso tempo livre por nossa conta” (A8); aulas a decorrer em paralelo com o evento, o que despoletou alguma confusão, particularmente no “intervalo estavam a passar não sei quantas pessoas porque aquilo não deixa de ser uma escola, não é?” (A8); condições da escola de acolhimento do Encontro, sentindo que “não havia um sítio que, mesmo que nós quiséssemos, tu tipo ‘ok, não temos nada para fazer, mas vamo-nos juntar aqui todos’. Não havia” (A8); percalços com a ordem de apresentações, pois “não era suposto sermos nós nessa altura [a apresentar a peça], era suposto ser outra escola, mas depois essa escola estava atrasada (...) não eramos para ser nós os primeiros, depois disseram que eramos nós os primeiros, depois disseram que já não

eramos nós os primeiros porque a escola já estava orientada, e depois voltaram a dizer que eramos nós os primeiros outra vez e fomos os primeiros” (A8) e, por isso, “quando nós chegamos lá já estava toda a gente sentada, já estavam pessoas no palco, nós tivemos que entrar para os bastidores pelo palco. Foi mau. Essa parte foi mau” (A9).

Ainda sobre a promoção da cidadania e dos valores democráticos no Encontro, relativamente às alterações promovidas pelo mesmo, os/as participantes partilharam que, após o Encontro, não houve alterações em relação à aquisição de valores democráticos e de cidadania, frisando: “eu vou ser sincera. Eu saí de lá como entrei. Não saí a saber mais nada, tipo, não me acrescentou nada à minha vida” (A1), “eu também saí como entrei” (A6), “nada” (A2), “eu acho que práticas, se calhar, nenhuma” (A5), “eu acho que o Encontro não foi intenso ao nível de nos fazer mudar algo na nossa vida” (A1). Ainda assim, destacam que houve mudanças, “no máximo foi-nos induzida uma reflexão enquanto lá estivemos, se calhar nalgum momento, sobre o tema” (A5), “talvez numa forma de pensar ou assim foi diferente, mas nada mais” (A2). Segundo os resultados obtidos, o Encontro foi útil para reforçar a mentalidade democrática dos jovens, uma vez que “nós todos já assumíamos uma atitude democrática no nosso dia a dia. Ou seja, isso só veio acentuar a maneira que nós já pensávamos as coisas” (A8). Para além disso, os/as entrevistados/as realçaram que “partilhar e ver o que os outros tinham a dar e dar aquilo que nós tínhamos para oferecer” (A8), portanto, “ao ver as outras peças nós víamos aquilo que já tínhamos refletido” (A8), sublinhando a influência da visualização das performances.

Os/as participantes deixaram, ainda, algumas sugestões para o próximo Encontro, nomeadamente, mais dias, “se tivéssemos mais tempo e se tivéssemos, por exemplo, um dia a mais, como nos ETE (referência ao Encontro de Teatro Escolar, desenvolvido anualmente pela Associação Cultural Encontro de Teatro Escolar em que grupo já participou e foi escola organizadora)” (A6); dedicar um dia a workshops, “temos um dia a mais para os workshops” (A6); desenvolver mais atividades “quebra-gelo” (A9), nomeadamente, mais atividades artísticas, “atividades também podiam ser mais elaboradas e podiam ser mais trabalhadas” (A6), e mais atividades sociais, “atividades mesmo para, meio que, não digo obrigar, mas para encaminhar o pessoal a irem conviver uns com os outros” (A8). Por fim, sugerem espaços de convívio “para que nós, por iniciativa própria, fosse, tipo, ‘olha, vamos juntar ali, chama os daquela escola, os daquela’” (A8).

A última temática abordada procura compreender o contributo/importância do teatro na promoção da cidadania e dos valores democráticos. Como forma de refletir sobre a democracia através do teatro, os/as alunos/as destacaram os ensaios, pois “a trabalhar na peça já tínhamos, tipo, também feito esse trabalho de casa de refletir” (A8), o que lhes permitiu “pensar sobre, não só o que é a democracia, para que é que ela serve, como tudo era quando não havia democracia, quando nós não tínhamos palavra” (A6). Concluem, desta forma, “que nós aprendemos muito mais nos ensaios para o Encontro, não no Encontro. Por exemplo, eu não sabia certas coisas, como aquilo da coca-cola (referência à abordagem, no processo criativo, da proibição do consumo de coca-cola no pré 25 de abril)” (A1). Tais reflexões assumem o posicionamento de Ramos (2013) que explica que a abordagem prática e através de diferentes linguagens que o teatro promove, tende a desenvolver mais interesse, e conseqüentemente, uma maior participação e apropriação por parte dos/as alunos/as.

Relativamente aos valores democráticos na prática teatral, os/as participantes começaram por distinguir os princípios basilares do teatro como sendo democráticos, uma vez que o teatro “promove mesmo os valores democráticos de saber ouvir, saber quando intervir, saber ser flexível e adaptar as nossas ideias” (A8). Dar voz aos/as alunos/as é outro dos fundamentos desta prática artística democrática, que se traduz em “dar voz às nossas ideias, basicamente” (A5), nomeadamente na criação dos espetáculos. Segundo os/as participantes, “as nossas peças acabam sempre por ser, tipo, a nossa voz” (A9), por representar o que “nós pensamos deste assunto, quais são as nossas opiniões, porquê, como é que vamos fundamentar isto, como é que vamos representar isto, etc etc” (A8). Assim, são destacados o trabalho coletivo, onde “é tudo feito em conjunto, não é um indivíduo só” (A8), “ligando as ideias uns dos outros” (A8), e o sentimento de pertença, onde os/as alunos/as, não só sentem que “ouvimo-nos todos uns aos outros” (A5), como se sentem acolhidos nas suas necessidades e partilhas: “se alguém não está bem, fazemos sempre ouvir esse alguém e fazemos mudar para que toda a gente esteja bem” (A9).

Destacam, desta forma, que “para haver uma conexão grande em palco, seja em que arte for, mas principalmente no teatro, tem que haver muito trabalho de trás. E esse trabalho de trás vem, exatamente, da reflexão entre todos e do trabalho em equipa” (A8). O que nos leva à subcategoria seguinte relacionada com a dinâmica de grupo. É essa dinâmica, advinda do trabalho coletivo, que permite estabelecer uma “conexão forte entre os elementos do

grupo, estejam há muito tempo, estejam há pouco tempo, tenham um papel muito importante, não tenham. É preciso haver uma conexão muito grande entre as pessoas para se acontecer alguma coisa sabermos pelo olhar o que é que precisam de fazer e etc etc” (A8). Para tal, é essencial o debate de ideias coletivamente, “é preciso debater opiniões e, a partir daquela ideia juntamente com a outra ideia, faz-se uma ideia brutal. Nenhuma das ideias sozinhas conseguia ter o impacto que as ideias todas juntas e interligadas têm” (A8). Por outro lado, debater ideias permite fazer reflexões como “ok, foi uma boa ideia, mas, se calhar, aquele aspeto fica melhor do que este ou então vamos guardar este numa caixinha e aproveitar depois para outra coisa mais à frente. Nenhuma das ideias é deitada para o lixo, não é? Mas é a sobreposição delas todas, como se fosse um puzzle, que faz o mosaico no total e que faz aquilo que as pessoas veem” (A8).

Realçaram, por fim, o papel do/a orientador/a / professor/a do grupo, “parte muito de quem está a orientar o grupo” (A8), como essencial na transmissão de valores democráticos (Monteiro et al., 2017) no processo de criação de um espetáculo.

Análise da entrevista às professoras

Segue-se a apresentação dos dados resultantes da análise de conteúdo usada para analisar a entrevista, instrumento aplicado às professoras participantes, após o Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu.

No Quadro 3 constam as temáticas emergentes dos discursos das professoras entrevistadas (doravante designadas por P), assim como as respetivas categorias e subcategorias.

Quadro 3: Análise das entrevistas às professoras após o Encontro

Tema	Categoria	Subcategoria
Promoção da cidadania e dos valores democráticos, em contexto escolar	Escola como pilar educativo e social	Pilar educativo
		Pilar social
		Atores sociais envolvidos
		Relação entre escola, sociedade e política
	Valores de cidadania	Como base do projeto educativo
		Princípios orientadores da cidadania
	Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento	Metodologias ativas / cidadania ativa
		Interdisciplinaridade

	Valores de democracia	Promover desde cedo
		Fragilidade da democracia na atualidade
		Princípios orientadores da democracia
		Voto e eleições
	Relação entre educação e a construção da democracia em Portugal	25 de abril de 1974
		Educação antes do 25 de abril de 1974
		Trabalho infantil antes do 25 de abril de 1974
		Educação na atualidade
	Projetos extracurriculares da escola	Missão
		Voz dos/as alunos/as
		Exemplos internacionais
	A comunidade em contexto escolar	Relação entre escola e comunidade
	Papel do professor/a / orientador/a	Transmissor de valores
		Envelhecimento do/a professor/a
	Desafios Europeus e Mundiais na atualidade	Desrespeito das diferenças
		Ameaças
		Subida da Extrema-direita
		Dificuldade em assegurar futuro democrático
	Jovens da atualidade	Isolamento
		Possíveis consequências do isolamento/falta de comunicação e leitura
	Relação dos/as jovens com a democracia e a cidadania	Fase de aquisição de valores
		Apelo à preservação da democracia
		Dar voz às capacidades de comunicação
	Exemplos escolares da promoção da cidadania e dos valores democráticos	Educação para a Cidadania / Cidadania e Desenvolvimento
		Clube Europeu
		Clube de Fotografia
		Clube de Teatro
Projeto das Escolas Embaixadoras		
Projeto Cultural de Escola		
Projetos Extracurriculares		
Projeto Transfronteiriço de Teatro Escolar		

		Eco Escolas
		Parcerias com a Câmara Municipal local
		Associação de Estudantes
		Plano Nacional das Artes (PNA)
		Projeto Internacional de Cinema
Contributos do Encontro na promoção da cidadania e dos valores democráticos	Origem do Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu	Clube de Teatro
		Trabalhar valores através do teatro
		Projeto transfronteiriço
		Projeto aberto à comunidade
	Resultados advindos da criação do projeto	Criação de grupos de teatro nas escolas
		Capacidade comunicativas reveladas
	Parcerias	Europe Direct
	Projetar o próximo Encontro	Local, tema e dias
		Performances
		Oficinas/ateliers
		Construção de um mural
	Expandir o projeto para a Europa	Novas escolas europeias
		<i>Franchising</i>
	Registo e divulgação do Projeto	Meios de comunicação
		Redes sociais
		Europe Direct
		Plataforma de Escolas Europeias, EPE
		News letter do espaço E-Twinning
		Registo escrito e fotográfico
		Alcance europeu
	Constrangimentos gerais do Projeto	Número de dias
		Falta de apoio financeiro
	Constrangimentos na organização do Encontro em Coimbra	“Momentos mortos”
Acesso comprometido por se estar numa cidade		
Faltou debates após performances		
Falta de integração		
Atividade letiva a decorrer ao longo do Encontro		
Falta de atividades artísticas		
Número de dias		
Pontos positivos na organização do Encontro em Coimbra	Interação entre jovens	
	Apresentação das performances	
Valores de cidadania e democracia	Transmissão de valores	

		Ser parte de
	Atividades relacionadas com a promoção da cidadania e dos valores democráticos, no Encontro	Performances / peças de teatro
		Debate / reflexão após apresentação de todas as peças
		Ensaios
		Oficinas
		Sarau cultural
		Palestra sobre a Cidadania e a Europa
	Atividades relacionadas com a promoção da cidadania e dos valores democráticos, noutros Encontros	Discutir a atualidade da Europa (e do mundo)
		Diálogo aberto entre jovens e política
	Valores e práticas democráticas alteradas no dia a dia dos/as alunos/as após o Encontro	Reflexão sobre pré 25 de abril
		Valorização da democracia
Importância/contributos do teatro na promoção da cidadania e dos valores democráticos	Teatro	Construção e interpretação de personagem
		Relação entre ator/atriz e espectador/a /público
		Multidisciplinaridade
	Valores democráticos e de cidadania na prática teatral	Trabalho coletivo
		Votação
		Inclusão
		Comunicação verbal em público
		Opinião e espírito crítico
		Liberdade de expressão
		Transmissão de valores
	Competências pessoais (potenciadas pelos valores democráticos e de cidadania) desenvolvidas na prática teatral	Desinibição
		Contenção
		Autoestima
		Criatividade
	Práticas teatrais que tornam a cidadania e os valores democráticos mais acessíveis, em contexto escolar	Oferta escolar de Teatro
		Fundir disciplina de Educação para a Cidadania com disciplina de Teatro
		Metodologia teatral aplicada a outras disciplinas
		Clube de Teatro
		Teatro do Oprimido
		Teatro-fórum
Teatro-invisível		

		tipo “E se fosse contigo”
		Teatro para sensibilizar
		Teatro musical
		Leituras expressivas
		Jogos de Improviso
		<i>Speakers Corner</i> - “O canto/a esquina do orador”
		Oratória
	Práticas teatrais privilegiadas no Encontro	Teatro-fórum Clube de Teatro
	Criação de performances, antes do Encontro, como prática teatral promotora de cidadania e valores democráticos	Projetar coletivamente as performances / espetáculos Multidisciplinaridade
	Contributos do contacto com a prática teatral, após os Encontros	Trabalho coletivo Comunicação verbal em público Partilha de ideias Apresentações noutros contextos
	Práticas promotoras da cidadania e dos valores democráticos, para os próximos Encontros	Música Teatro-fórum Atelier de Voz Atelier de cidadania, democracia e Europa Debates de prós e contras – “Convença-me num minuto”

No que se refere à perceção das professoras relativamente à promoção da cidadania e dos valores democráticos em contexto escolar, começaram por valorizar a escola como pilar educativo, evidenciando que “a escola é o centro de educação e formação dos jovens e das crianças até aos 18 anos” (Professora 1), e como pilar social “importantíssimo” (P5), uma vez que está, continuamente, “a ajustar-se à sociedade porque a escola é a sociedade” (P5). Dão à escola, desta forma, o ónus da educação que, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), é “orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Artigo 1.º). Para tal, são chamados a atuar “todos os atores da sociedade, dos alunos aos Encarregados de Educação, aos parceiros, dos professores” (P5), estabelecendo uma necessária relação entre escola, sociedade e política que se traduz na aproximação da “escola da política e dos políticos e

que os políticos queiram vir falar com os jovens”, de forma a minimizar desajustes relacionados com “a escola e a sociedade anda mais depressa do que as negociações políticas” (P5).

A categoria seguinte destaca os valores de cidadania como base do projeto educativo e do plano de atividades das escolas, tendo “sempre em consideração a formação dos adolescentes e jovens em valores de cidadania e valores humanos” (P1). No que toca aos princípios orientadores da cidadania, a escola da atualidade deve procurar ser “aberta e que pretende ser inclusiva, com um grande pilar da liberdade e da democracia” (P5), “é ter direitos, é ter deveres, é ajudar a fazer coisas, é ser colaborativo” (P2), desenvolvendo o “espírito crítico e o ter opinião” (P4) - valores que, partindo do contexto educativo, se refletem em sociedade. Para tal, é destacada a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento como Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017). Segundo as entrevistadas, e de forma a desenvolver uma cidadania ativa, a disciplina deve ser dada através de metodologias ativas, por ter “muito mais sentido, uma aprendizagem baseada em projetos” (P2), e de forma interdisciplinar, onde “os domínios da cidadania deviam ser trabalhados em domínios de autonomia (...) com várias disciplinas a concorrer para o objetivo daquele domínio da cidadania” (P2).

Para além dos valores de cidadania, são evidenciados os valores de democracia em contexto escolar, sendo essencial promovê-los desde cedo, “todo o trabalho democrático tem que ser sentido e vivido logo desde tenra idade” (P5), particularmente tendo em conta a fragilidade da democracia na atualidade: “Nos dias de hoje (...) começa a pairar no ar uma tendência de derrubar um bocadinho esta forma de viver, de poder dar voz a cada um, de respeitarmos aquilo que cada um, aquilo que é o espaço de cada um” (P1). Concluem que, “se tu permites a todos votarem podes estar a permitir que todos os que sejam contra a democracia votem e acabam com ela, portanto, não há forma mais democrática que esta. E estamos quase aí, estamos quase aí, infelizmente” (P2). Como princípios orientadores da democracia, destacam, primeiramente, que “a democracia não é uma anarquia” (P1). A democracia, “ou a liberdade democrática” (P1), “é o que está mais intimamente ligado à prática da valorização da humanidade, ou seja, de vivermos tendo em conta aquilo que são os valores dos seres humanos” (P1). Porém, “a liberdade não é infinita. É como aquela coisa de dizer que ‘a liberdade acaba na liberdade do outro’” (P1). O voto e as eleições “tem tudo a ver com aquilo que é a nossa vida no dia a dia que é escolhas, é várias hipóteses, é eu ver

qual é a melhor” (P2). Desta forma, é dada a possibilidade ao povo de “alternar quando não estamos contentes com uns, quando as eleições são livres e democráticas” (P2), sendo, desta forma, não apenas garantido o direito à participação política (Menezes, 2024), como também indispensável “respeitar, mesmo que ganhe aquele em que eu não votei e tenho que assumir como o meu governo, o meu presidente, o meu presidente da Junta, não é? Porque eu vivo naquele sítio, a maioria decidiu assim” (P2).

No que concerne à relação entre educação e a construção da democracia em Portugal, quem viveu o 25 de abril de 1974 sente “que havia muita dor que foi libertada (...) foi um grito de liberdade” (P3) e que a educação antes do 25 de abril de 1974, numa sociedade onde se “via muita miséria à nossa volta” (P3), poucos tinham oportunidade de continuar os estudos: “Eu tive o privilégio de acabar a escola primária e poder ir estudar para um colégio e os meus pais pagarem (...). Fui a única do meu ano, da minha turma a ir continuar os estudos” (P3). Muito porque “as pessoas iam trabalhar muito cedo, os jovens, as crianças, iam trabalhar, crianças com 11, 12 anos já estavam nas fábricas a trabalhar” (P3). O que contradiz a educação na atualidade vivida “numa sociedade em que há tanta harmonia na maior parte dos casos, vivem bem, têm escola gratuita para todos, tudo é oferecido aqueles que têm mais dificuldades, felizmente temos escola gratuita até aos 18 anos e as famílias também têm apoios” (P3).

Como parte integrante da cidadania e dos valores democráticos em contexto escolar, as entrevistadas destacaram os projetos extracurriculares da escola, cuja missão é “formar os alunos em valores de cidadania” (P1) e “valores democráticos” (P1). Desta forma, “a escola tem que ser promotora de valor, tem que dar voz aos alunos” (P3), pondo-os “a projetar, a decidir, a promover a ação, a dinamizar, a concretizar aquilo que eles pensam que é o melhor para as suas vidas dentro do espírito democrático de respeito pela vida dos outros, de organização social” (P1), promovendo a partilha “entre os seus pares” (P1). Como exemplos de projetos internacionais, são destacados “projetos COMENIOUS, a LEONARDO DA VINCI e, depois, o ERASMUS +, mais recentemente (...), projetos europeus, inclusive, o E-TWINNIG e a preocupação era (...) prepará-los para uma cidadania ativa. Cidadãos europeus e cidadãos do mundo” (P3).

Segundo as entrevistadas, “os domínios da cidadania deviam ser trabalhados (...) sempre ligado às próprias vivências das próprias comunidades” (P2), pelo que destacam a

comunidade em contexto escolar. Particularmente, a relação entre escola e comunidade é “uma forma de darmos a voz às escolas, junto das comunidades” (P5), tendo em atenção “aquilo que é a dinâmica de cada comunidade onde a escola está inserida” (P1).

Enquanto transmissor/a de valores e mediador/a do conhecimento é destacado o papel do/a professor/a / orientador/a no processo de construção do/a aluno/a, particularmente na construção dos seus princípios de cidadania e democracia. Para “um processo desses de construção dando liberdade (...) tem que haver aqui uma subtilidade educativa e formativa, de modo a que essa liberdade e democracia não tragam consequências que não são democráticas” (P1), o que “depende de quem está à frente” (P2) (Monteiro et al., 2017). Contudo, tendo em conta o envelhecimento do/a professor/a, a educação para uma cidadania ativa, centrada, por exemplo, em metodologia de projetos (que, como verificado, é um tipo de abordagem mais acessível para os/as jovens), “não é bem trabalhada nas escolas” (P2).

A atualidade traz desafios Europeus e Mundiais que passam pelo desrespeito das diferenças, “as multiculturalidades e a multirreligião (...) não se respeita o espaço do outro e cada um... é o meu umbigo que está certo e porque é que ele está aqui tão certo e ninguém o vê que está tão certo, não é?” (P2); ameaças “ambientais (...), guerra (...), violência” (P3), “sobre a paz (...), a migração, as *fake news*” (P5); a subida da extrema-direita na União Europeia, que, segundo as participantes, põe em causa as liberdades democráticas, sendo, para tal, crucial “não deixarmos morrer a democracia” (P3). A categoria destacada termina com a dificuldade em assegurar um futuro democrático para “as gerações vindouras” (P3) – particularmente, “para as crianças e jovens que nós temos aí, a ingressar na vida ativa” (P3) - apelando para “a importância de sermos livres, sermos responsáveis, sermos colaborantes, sermos construtores do futuro e da nossa própria democracia também” (P3). O que nos leva a refletir sobre os/as jovens da atualidade.

As professoras têm vindo a verificar algum isolamento social nos/as alunos/as, sentindo-os/as cada vez mais “metidos com eles, fechados ou leem pouco” (P3), particularmente nos intervalos das aulas: “Preocupa-me o intervalo (...), quantas vezes vamos para o intervalo e vimos alunos isolados, sozinhos a deambular pela escola ou então muitos (...) sentados no chão, nos corredores, com o telemóvel na mão” (P3) e “não comunicam com os outros” (P3). Destacam, desta forma, possíveis consequências do isolamento/falta de comunicação

e leitura, tais como “problemas sociais e até problemas da própria sociedade” (P3); “grande dificuldade de falar em público” (P3); a subida da extrema-direita e o afastamento “daquilo que é a ideologia de um regime democrático, muitas vezes até entre os jovens” (P1).

A juventude, segundo as entrevistadas, é tida como a fase de aquisição de valores. Sousa (2006) confirma-o, acrescentando que é neste período que o/a adolescente desenvolve a moral e adquire valores e ideias como a justiça, a liberdade e a equidade. Os dados complementam que é na adolescência que os/as jovens “estão a construir a solidez, na base de serem cidadãos aptos para uma vida em sociedade” (P1), enquanto pensam “aquilo que é a sua voz, aquilo que é capacidade de decidir (...) dentro dos vários contextos que nos vão aparecendo na vida, que é o pensamento democrático” (P1). Assim, e tendo em conta o parágrafo anterior, as educadoras apelam à preservação da democracia, levando os/as jovens a “não se demitirem de estar sempre ali nas fileiras a ajudar a preservar a democracia porque foi conquistada com muito sacrifício de muita gente” (P3). Uma forma de alertar para “a necessidade de parar, pensar, agir, atuar” (P3). Em jeito de sugestão, “há aqueles [alunos] que também gostam de falar e porque não pô-los a falar para os outros?” (P3), partilhando e transmitindo os valores adquiridos com/aos seus pares.

Concluindo o tema, são apresentados vários exemplos escolares da promoção da cidadania e dos valores democráticos. “Em primeiro lugar (...) o Ministério da Educação deu importância à cidadania e aos valores de cidadania quando introduziu a disciplina de Educação para a Cidadania” (P1), valorizada na “disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e que, desde sempre, foi concebida para ser uma forma de promoção da cidadania ativa” (P2) (Monteiro et al., 2017). Desta forma, é valorizada a Educação para a Cidadania e a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, “obrigatória no 5º e no 6º ano como disciplina e a cidadania que depois é transversal no 1º ciclo e no Ensino Secundário, decorre dentro da escola de forma obrigatória” (P5). Segue-se o clube europeu, que surgiu da “necessidade de devolver aos nossos alunos ou, pelo menos, dar aos nossos alunos, a esperança de que, a entrada na União Europeia iria permitir abrir portas para o mundo, conhecer outras realidades culturais, económicas” (P3); o clube de fotografia e o clube de teatro, cuja componente artística é, simultaneamente, pedagógica pois o “que se pretende fazer através do teatro é efetivamente essa construção de uma identidade de valores que sejam os valores que a nossa escola, enquanto entidade de uma sociedade, pretende vincular, que a democracia e a liberdade são valores fundamentais” (P5) – podendo o teatro assumir-se

enquanto mediador de conhecimento, como evidenciam Souza e Rocha (2009). Já o Projeto das Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu, bem como o Projeto Cultural de Escola, “tem como objetivo envolver associações que atuam na comunidade local, local e não só, mesmo num determinado raio de ação” (P1), promovendo, igualmente, a “capacidade de falar, de expor as ideias, de não ter medo” (P3). Os projetos extracurriculares “são a maior força para poder desenvolver esses valores democráticos e, principalmente, aqueles que dão voz aos alunos” (P1), tendo, para a investigação, particular destaque o Projeto Transfronteiriço de Teatro Escolar, sobretudo “no ano que comemoramos 50 anos de Democracia, 50 anos da Revolução de Abril” (P3). As professoras participantes destacaram também o programa Eco Escolas. A nível municipal, foram evidenciadas as parcerias com a Câmara Municipal local, em que são promovidas “Assembleias Municipais, Assembleias de Jovens, os próprios Orçamentos Participativos são instrumentos de cidadania, as listas aos Parlamentos de Jovens” (P2). A nível escolar, foi sublinhado o papel da Associação de Estudantes como sendo, “dentro da organização escolar (...) uma lição de democracia” (P1). As duas últimas subcategorias focam-se no Plano Nacional das Artes, onde “tu tens a palavra para apresentares isto, para representares, para dançares, tu tens a palavra, dá a tua opinião” (P4), e o Projeto Internacional de Cinema, um projeto em “contacto com muitas escolas de outros países, mas principalmente escolas francesas” (P4).

O tema que se seguiu procurou conhecer os contributos do Encontro na promoção da cidadania e dos valores democráticos. Para a presente investigação, debruçemo-nos sobre algumas categorias em particular. O Encontro teve origem num “Clube de Teatro que tem uma experiência já de 30 anos” (P5), com o intuito de trabalhar os valores da “democracia, na liberdade” (P5) e da cidadania. O clube em causa estendeu a sua motivação a outras “escolas EPAS” (P4), (em português, Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu) com a premissa de o clube de teatro (existente ou criado para o Encontro) de cada escola apresentar “performances que não podem ter mais que entre 20 a 30 minutos” (P4), sobre o tema referido. Apesar de inicialmente ter sido pensado para ter projeção europeia, “como nós estamos numa região raiana e estamos muito perto de Espanha foi o mais fácil” (P4), sendo hoje um projeto transfronteiriço, aberto à “comunidade escolar e a comunidade fora de portas” (P5). “Não só o teatro e as peças de teatro falam com a comunidade, mas como a comunidade tem interesse em vir falar com estes alunos, tem interesse a vir falar com a escola, tem interesse em vir à escola falar com jovens” (P5). Em cada Encontro são desenvolvidos oficinas e ateliers, de componentes artísticas (como workshops de teatro-

fórum, ateliers de voz) e sociais (como debates sobre temas da atualidade). Um dos grandes destaques na participação neste projeto é a interação entre jovens, “a partilha que os alunos fazem quando estão várias escolas juntas” (P1). Segundo as professoras participantes, várias foram as atividades relacionadas com a promoção da cidadania e dos valores democráticos, especificamente no Encontro em estudo: “o ponto principal foi a apresentação das performances dos alunos” (P1), onde “jovens de várias escolas do país (...) fizeram, não só, a sua apresentação, como assistiram às apresentações dos outros” (P3) e em que “todas as peças de teatro que as escolas levaram tinham a ver com democracia, com cidadania”; Debate / reflexão após apresentação de todas as peças, em que “o objetivo é, após cada performance, fazer um pequeno debate” (P1), motivando os/as alunos/as a “se autocriticarem também, de fazerem uma crítica pessoal ao seu trabalho, e depois apresentarem, enfim, sugestões” (P3); os ensaios para as performances; oficinas; um sarau cultural e uma palestra sobre a cidadania e a Europa, momento em “tivemos uma representante do Parlamento Europeu que falou sobre a Europa e os valores de cidadania (...), aquela questão da teoria que também é necessária, precisamos de ouvir”(P1). Com este Encontro, de acordo com as entrevistadas e relativamente aos valores e práticas democráticas alteradas no dia a dia dos/as alunos/as após o Encontro, acreditam que se desenvolveu uma reflexão sobre o pré 25 de abril, realidade destacada na obra de Santos (2024), uma vez que “pensaram no antes, do regime que tínhamos de ditadura, antes do 25 de abril e agora, talvez lhes tivesse aberto um bocadinho o espírito” (P1) no sentido da valorização da democracia - “acho que isso lhes fez pensar um bocadinho e acho que lhes pode ter feito valorizar mais alguma coisa a que têm direito neste momento (...) e que nunca tinham pensado que alguém alguma vez não o tinha feito naturalmente” (P1).

Por último, é dado destaque ao tema relativo à importância/contributos do teatro na promoção da cidadania e dos valores democráticos. Para tal, as entrevistadas começaram por dar a conhecer algumas componentes do teatro como a construção e interpretação de personagem, que consiste em “meter-me na pele do outro” (P2), “fingir sensações” (P2), “encarnar que sou aquela personagem e que vou dizer aquilo consigo minimamente sentir o que a personagem está a sentir também” (P2) (Solmer, 2014). Desta forma, o/a ator/atriz (papel atribuído aos/às alunos/as participantes) é visto como “parte ativa” (P3) na construção da peça, uma vez que tem “liberdade de criação da própria personagem” (P3), contribuindo, para tal, “com que a sua linguagem, quer seja corporal, a nível de expressão” (P3), dando-lhe “um cunho pessoal de ser criativo” (P3). É também da relação entre

ator/atriz e espectador/a /público que depende o teatro, uma vez que “a apresentação é para quem vê” (P3), fazendo do/a espectador/a “ator principal do espetáculo” (Sarrazac, 2016, p. 7). E é esse olhar sobre a peça que vai permitir ao/à espectador/a interpretá-la, ter “a sua própria leitura da peça e nesse aspeto” (P3), o que, segundo as entrevistadas, é uma “metodologia democrática” (P3). Evidenciaram, ainda que “o teatro (...) permite tudo” (P2), nomeadamente, “encarar o outro no olho” (P2), o que para o/a ator/atriz pode traduzir-se em: “tu podes estar em cima do palco e o olho do público é um olho tão geral que não é ninguém, mas ao mesmo tempo também podes estar em palco e estar mesmo a olhar no olhar do outro e só funciona aquilo que tu estás a olhar naquele momento” (P2). A multidisciplinaridade no teatro foi outra característica evidenciada em relação ao teatro, uma vez que um espetáculo “tem encenador, tem cenários, tem as personagens, tem as cenas, os adereços, os vestuários, as caracterizações” (P2), sendo, ainda, considerado “democrático a partir da altura em que tu pões os alunos a decidir a luz, (...) que músicas é que vais pôr (...), gosto que eles é que falem com o técnico, quando não são eles mesmos os técnicos que vão estar. Que cores é que querem, que figurino” (P4).

Apesar de o teatro ser, na sua base, uma criação artística democrática (como evidenciado em cima), as professoras deram, ainda, a conhecer alguns valores democráticos e de cidadania na prática teatral, nomeadamente: o trabalho coletivo, onde os/as alunos/as descobrem o “modo como se relacionam com os outros” (P1), nomeadamente no “processo coletivo” (P4) de criação, onde a construção de um espetáculo parte “um bocado daquilo que eu gosto, daquilo que eu não gosto, o que é que o meu colega gosta” (P2), podendo esta votação configurar o conteúdo de uma peça de teatro. Do “objetivo de pensar que aquilo que é a sua voz, aquilo que é capacidade de decidir dentro de um contexto” (P1) nasce o “hábito de partilhar ideias” (P4) e a conclusão de que “a arte pode ajudar a ultrapassar a desunião” (P5). Isto porque quando é desenvolvida a possibilidade de “dizer aquilo que eu sinto e aquilo que eu gosto ou não gosto e poder ser aceite por isso, não há maior valor democrático (...), porque quando eu me sinto à vontade para dizer aquilo que eu não gosto sem nenhum medo de estar a ser julgado” (P2), nascem a inclusão e o acolhimento. Como capacidade democrática e de cidadania desenvolvida, as entrevistadas ressaltaram a comunicação verbal em público, uma vez que “o trabalhar a voz e o trabalhar a projeção de voz (...) assim como a dicção” (P4) (Solmer, 2014), permite, não só, desenvolver “a expressão oral”/“oralidade” (P4), como também ultrapassar “essa grande dificuldade de falar em público” (P3). Os dados revelam que “o teatro, é, de facto, um

veículo que favorece imenso a reflexão” (P5) e, portanto, a criação de opinião e espírito crítico, possíveis de serem transmitidos e ouvidos apenas por haver liberdade de expressão. O/a aluno/a consegue “através daquilo que apresenta, transmitir a sua opinião, os valores que o regem” (P4). O teatro é considerado, por conseguinte, “uma excelente metodologia para ajudar a construir e a consolidar a democracia” (P3), por ter a capacidade de transmitir valores, “conhecimento e experiências aos outros para ajudar a construir e a consolidar a democracia. Para apelar (...) às pessoas para a importância de sermos livres, sermos responsáveis, sermos colaborantes, sermos construtores do futuro e da nossa própria democracia também, não é? Não deixarmos morrer a democracia” (P3), o que pode, naturalmente, ser tema de um espetáculo. Em suma, “o que se pretende fazer através do teatro é efetivamente essa construção de uma identidade de valores” (P5).

Neste sentido, os valores democráticos e de cidadania na prática teatral têm a capacidade desenvolver competências pessoais nos/as alunos/as, relacionadas com a desinibição e a contenção, por se tratar de “uma metodologia ótima” (P2) que, por um lado “permite aos tímidos perderem essa timidez, não é? Porque não são eles, são outras personagens” (P2) e, por outro, “permite àqueles que são muito desenvoltos terem um bocadinho de travão porque só podem fazer aquilo (...) que eles combinaram fazer também, não é?” (P2). “O ver-se em palco, o estar com aplausos” (P2), estimula a autoestima, bem como a partilha e interação promovida pelo trabalho coletivo (artístico), que desperta, igualmente, a criatividade nos/as jovens. “Se não houver criatividade não há arte” (P3).

Analisando as práticas teatrais que tornam a cidadania e os valores democráticos mais acessíveis em contexto escolar, as professoras começaram por destacar a oferta escolar de Teatro, igualmente sublinhada pela Direção-Geral da Educação (2020), como promotora da “capacidade de falar, de expor as ideias, de não ter medo... e para desenvolver a oratória, que no fundo é aquilo que o teatro ajuda também a desenvolver nas pessoas e é um dos objetivos, também, da nossa disciplina de Teatro, é ter a capacidade de comunicar” (P3). Sugeriram também fundir a disciplina de Educação para a Cidadania com a disciplina de Teatro “no 3º ciclo, fundamentalmente (...) ou seja, fazer com que os objetivos de Educação para a Cidadania se pudessem fazer com práticas teatrais várias” (P1), “quer seja de leitura, interpretação, jogos de autoconhecimento, que ajuda na valorização de valores democráticos ou na compreensão da existência deles, o te conheceres ti próprio ou se não conseguires dominar o teu eu” (P1). As entrevistadas acrescentaram a possibilidade de a

metodologia teatral ser aplicada a outras disciplinas, dando o exemplo pessoal: “eu, como professora de inglês, quando comecei a dar aulas eu tinha que pedir aos meus alunos que fizessem de contas que estavam em Inglaterra e que íamos visitar as Ilhas Britânicas e que íamos a museus, a restaurantes e que íamos visitar diferentes zonas e estruturas da sociedade inglesa” (P3). Por se tratar de uma metodologia prática, e, muitas vezes, repetitiva, tende a desenvolver mais interesse, e conseqüentemente, uma maior participação e apropriação por parte dos/as alunos/as (Ramos, 2013). Destacado pela capacidade de desenvolver a própria motivação que “também motivou os outros” (P3), “valores” (P5), “sentido crítico (...), concentração, (...) expressão” (P3), “hábito de partilhar ideias, de trabalhar no coletivo” (P4) e “interventivos na própria escola” (P3), o Clube de Teatro tem particular evidencia por parte das professoras. Tecnicamente, o teatro-fórum, ferramenta do teatro do oprimido (ambos identificados) procura, resumidamente, que “as pessoas (...) organizam debates, mas um debate em que a pessoa um ou dois pudesse ir mostrar ou fazer uma personificação ou fazer um papel da ideia que está a ter e, depois, permitir em intervenção do outro para alterar alguma coisa, acho que é uma ferramenta especial para esta questão de introduzir valores democráticos ou de compreendê-los” (P1). As subcategorias seguintes, o teatro-invisível tipo “E se fosse contigo” (P2) e o teatro para sensibilizar, têm como objetivos a execução de “performance” (P4) e/ou “pequenos sketches a propósito de determinados dias, efemérides” (P2) e/ou temas como “violências ou *bullyings*” (P2), “saúde mental (...), questões de género (...), alimentação saudável” (P4), variando apenas o primeiro por representar momentos teatrais que levam “os outros pensar que aquilo era a sério, mas depois percebessem que eles só estavam a representar (...)” (P2).

O teatro musical é outra prática teatral destacada, bem como as leituras expressivas, realçadas pela sua capacidade de contar histórias dramatizadas e não apenas lidas pois “tudo o que é lido só, que não é vivenciado, perde-se no segundo seguinte” (P2). Segundo os dados recolhidos, também os jogos de improviso favorecem a promoção da cidadania e dos valores democráticos. Sugeriram, por fim, o *Speakers Corner* - “O canto / a esquina do orador” (P3), uma forma de motivar e promover a comunicação dos alunos que se “queriam fazer ouvir” (P3), disponibilizando um espaço aberto, para quem quiser parar e ouvir, de “forma a comunicarem, de intervirem socialmente, de provocarem mudanças, de mudar mentalidades” (P3). Esta apresentou-se como uma possibilidade de promover a “capacidade de falar, de expor as ideias, de não ter medo... e para desenvolver a oratória” (P3). O que

nos leva à subcategoria seguinte que, segundo as entrevistadas, “chegou a ser uma disciplina, a oratória, a capacidade de falar, a capacidade de falar em público, a capacidade de ser espontâneo e de dizer o que pensa e de, simplesmente, expor as ideias” (P3) – o que seria interessante recuperar, “porque cada vez mais os nossos alunos estão metidos com eles, fechados” (P3).

Em relação às práticas teatrais privilegiadas no Encontro, as professoras destacaram o teatro-fórum, concluindo “que seria o tipo de teatro mais indicado para este projeto (...). São curtas performance que podemos parar, está aqui uma situação, agora o público vai dar a sua opinião ‘como resolver esta situação?’” (P4). Também o clube de teatro voltou a ser sublinhado como metodologia democrática de eleição no Encontro.

Como previamente referido, o Encontro visa apresentar curtas performances, cuja criação, antes do Encontro, será alvo de análise nas próximas linhas, por se tratar de uma prática teatral promotora de cidadania e de valores democráticos. Projetar coletivamente as performances / espetáculos, faz com os/as jovens “partilham inquietações” (P1), pensem “naquilo que desejam, pensam naquilo que querem que os outros ouçam e naquilo que querem que outros também acreditem” (P1), o que fará com que “a construção de todos” (P2) se revele uma prática democrática. Como “tudo o que seja experimentado, vivido, pensado, fica de outra forma dentro da nossa cabeça” (P2), a prática teatral, bem como o contributo multidisciplinar para a criação do espetáculo, permite aos/às alunos/as desenvolver “uma liberdade pensada” (P1), que se distribui “quer nos figurinos, quer nos gestos” (P1), “sobre a dança, sobre a marcação a fazer, sobre a música” (P4), “as artes plásticas (...) a literatura” (P4). Em suma, o conjunto das “artes [que] estão aqui presentes” (P4), escolhidas democraticamente: “uma liberdade de voz, de corpo, uma liberdade de grupo” (P1).

Após o Encontro, os contributos do contacto com a prática teatral focam-se no trabalho coletivo, no desenvolvimento da comunicação verbal em público e na partilha de ideias: “Nós verificamos de forma muito positiva que estes alunos melhoraram imenso (...) sabem partilhar ideias e que toda essa capacidade e todo esse à vontade adveio deste projeto, de terem trabalhado o teatro e de terem partilhado ideias” (P4). As entrevistadas realçaram que os grupos apresentam as performances criadas para o Encontro noutros contextos, pondo em evidência que “estes grupos não apresentam unicamente quando há estes

Encontros, eles também fazem outras apresentações das performances que apresentaram nos Encontros noutros sítios” (P4).

A última categoria a ser analisada na entrevista debruça-se nas práticas promotoras da cidadania e dos valores democráticos, para os próximos Encontros, sendo realçadas: a música, a continuação da utilização do teatro-fórum como ferramenta, “porque diz o povo ‘da discussão nasce a luz’” (P1); ateliers de voz, com “técnicas de voz e de dicção” (técnica destacada, segundo Solmer (2014), na prática teatral), partindo do pressuposto de “como é que eu posso usar a minha voz para dar a minha opinião de uma forma democrática” (P4); atelier de cidadania, democracia e Europa, terminando em debates de prós e contras – “Convença-me num minuto” (P2), que desafiem os/as alunos/as a defender argumentos seus ou “assumirem, mesmo que não fosse a posição deles, mas assumirem que agora eu vou defender isto” (P2), partindo de “temas que preocupam os jovens” (P2).

CONCLUSÕES

O presente estudo teve na sua base a ideia de que a adolescência é uma etapa fundamental no desenvolvimento psicossocial, em que a construção da identidade se cruza, inevitavelmente, com a formação de valores democráticos e de cidadania e que neste processo a escola emerge enquanto pilar social e educativo na promoção da participação ativa, da igualdade e do respeito pelos direitos humanos, em articulação com as orientações da Constituição da República Portuguesa (2005) e da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

A análise histórica da democracia, tanto em Portugal como na Europa, evidenciou a importância da memória coletiva como fonte educativa na preservação dos valores democráticos. De igual modo, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017) e programas como as Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu revelam a relevância de políticas educativas que incentivam a prática da cidadania ativa desde cedo.

Nesta equação, alinha-se, também, o teatro, enquanto prática artística capaz de potenciar estas aprendizagens, oferecendo aos/às jovens um espaço de expressão, reflexão crítica e vivência democrática. Através desta prática artística é possível fortalecer a consciência cívica, a cooperação e a criatividade (Martins et al., 2017).

Assim, os resultados evidenciados procuraram dar resposta aos objetivos de investigação, que passamos a apresentar e discutir.

1) Conhecer a perceção dos/as jovens sobre a democracia em Portugal e na Europa

A análise realizada permite compreender que os/as jovens apresentam uma perceção crítica da democracia em Portugal e na Europa, construída tanto a partir da memória histórica do período ditatorial como da vivência atual em contexto democrático. Os testemunhos recolhidos revelam um conhecimento marcado pela consciência das limitações impostas durante a ditadura, nomeadamente em relação às liberdades individuais, ao papel da mulher, ao acesso à educação e à informação, aspetos documentados por Santos (2024). Esta realidade, contrastante com o presente, leva os/as jovens a valorizar a Revolução de Abril de 74, como momento fundacional da democracia em Portugal, associando-a a

conquistas fundamentais como a liberdade de expressão e o direito ao voto e à igualdade de oportunidades, expressas na Constituição da República Portuguesa (2005).

No entanto, os resultados evidenciam também que os/as jovens percecionam algumas fragilidades no funcionamento democrático atual em Portugal. Reconhecem que a democracia é o governo do povo (Ribeiro, 2001) e valorizam o voto, mas assinalam preocupações relativas à abstenção e ao descrédito nas instituições políticas. Paralelamente, identificam a crescente polarização e o risco associado à ascensão da extrema-direita, com possíveis impactos regressivos na igualdade de género, na cultura e no ambiente, o que reflete um olhar atento sobre a realidade política contemporânea. Relativamente à Europa, as perceções dos/as jovens refletem a valorização da representatividade e do voto, enquanto demonstram algum ceticismo relativamente à capacidade dos políticos de cumprirem as suas promessas.

Outro aspeto relevante prende-se com o acesso à informação. Os/as jovens destacam a rapidez e número elevado de conteúdos como uma das marcas da atualidade, reconhecendo, simultaneamente, vantagens na formação de valores e na capacidade de desenvolver a sua liberdade de expressão, e riscos associados à intolerância e à falta de capacidade de escuta.

Por fim, evidenciam o impacto da situação política e económica atual nas suas vidas enquanto futuros estudantes, trabalhadores/as e/ou trabalhadores/as-estudantes, manifestando preocupações relacionadas com a autonomia - nomeadamente no acesso à habitação, cujos custos elevados dificultam a saída de casa dos pais/mães - e com o emprego e a progressão dos estudos, marcada pela possível necessidade de conciliar o trabalho com a formação académica. A instabilidade económica é percecionada como obstáculo à construção de uma base sólida em Portugal, levando muitos/as a considerar a emigração como única alternativa, mesmo que implique exercer profissões fora da área de formação académica.

2) Conhecer a perceção dos/as jovens e professores/as, sobre os meios de promoção da cidadania e dos valores democráticos, em contexto escolar

A análise das entrevistas aos/às alunos/as e professoras, complementada pelos resultados obtidos no *focus group*, permitiu conhecer a perceção de ambos os grupos participantes em

relação aos diferentes atores e/ou meios educativos de promoção da cidadania e dos valores democráticos em contexto escolar. Para os/as jovens, a democracia é, maioritariamente, experienciada em práticas concretas e participativas, como a Associação de Estudantes, na escolha dos Delegados/as de Turma, no Orçamento Participativo e no Clube Europeu, bem como em atividades artísticas, destacando o teatro, que é percecionado como um espaço privilegiado de debate, de partilha, de cooperação, de expressão pessoal e coletiva e, conseqüentemente, de desenvolvimento do sentimento de pertença (valores que progridem, segundo os/as jovens, nos ensaios para um espetáculo). Iniciativas como estas são valorizadas por permitirem que a voz dos/as alunos/as seja ouvida (tendo esta voz um duplo sentido, associado ao desenvolvimento da oralidade e, principalmente, da opinião e do sentido crítico), por darem espaço à troca e discussão de ideias e por possibilitarem a aprendizagem de competências sociais, traduzindo-se numa vivência prática dos princípios democráticos – tal como promovido na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017). Os/as jovens sublinham, ainda, a importância da participação em momentos de decisão coletiva — desde a programação de eventos escolares (como o baile de finalistas) à marcação de testes — como momentos formativos que lhes permitem experimentar a democracia no quotidiano.

Em relação às professoras, começam por destacar a escola como pilar educativo e social, entendendo-a como um espaço de formação integral onde, para além da transmissão de conhecimentos, se deve promover a literacia democrática, a responsabilidade cívica e o respeito pelos direitos humanos, em consonância com a Constituição da República Portuguesa (2005) e com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017). Para tal, apresentam uma visão mais estruturada e curricular, salientando a transversalidade da cidadania nas diferentes disciplinas, a integração dos valores democráticos em projetos educativos e a importância de metodologias pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e a reflexão (Monteiro et al., 2017). Valorizando a promoção de uma cidadania ativa, as docentes destacam alguns exemplos escolares de promoção da cidadania e dos valores democráticos, nomeadamente, a Educação para a Cidadania, espelhada na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, projetos como o Projeto Cultural de Escola e o Plano Nacional das Artes, o Projeto das Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu, onde está integrado o Projeto Transfronteiriço de Teatro Escolar e clubes como o Clube Europeu e o Clube de Teatro. À semelhança dos/as alunos/as, as professoras partilham da opinião de que a Associação de Estudantes ocupa um lugar de cidadania e democracia vividas na prática, em

contexto escolar, entendendo que o envolvimento dos alunos em processos formais de decisão fortalece a sua preparação para a cidadania ativa.

3) Perceber a importância/contributos do teatro, enquanto metodologia privilegiada do Encontro, na promoção da cidadania e dos valores democráticos, segundo os/as jovens e professores/as participantes

Os resultados evidenciam que o teatro, enquanto metodologia pedagógica e artística, constitui um meio privilegiado para a promoção da cidadania e dos valores democráticos. Do ponto de vista dos/as alunos/as, destacam-se os ensaios para a criação de um espetáculo como prática democrática, dada a sua capacidade de lhes dar voz, debatendo diferentes ideias que culminarão na criação artística apresentada, sendo para tal essencial trabalhar coletivamente. Desta partilha colaborativa entre pares, de onde o respeito pela individualidade e opinião de cada um e cada uma se regem pelos princípios basilares da cidadania (Monteiro et al., 2017), os/as jovens destacam a dinâmica que cada grupo cria, bem como o sentimento de pertença que desenvolvem.

Enquanto metodologia pedagógica e artística privilegiada no Encontro, os/as alunos/as destacam os ensaios e a criação coletiva das curtas performances como ponto chave para a reflexão crítica sobre a democracia e a sua história/construção, particularmente em Portugal. Desta forma, foi-lhes permitido compreender, coletivamente, os direitos e deveres que estão na base da democracia e que servem de pilar para a construção da cidadania. Os/as jovens sublinham, uma vez mais, que o teatro lhes dá voz, pois as peças representam as suas ideias, preocupações e sugestões, destacando, não só a importância de apresentar as suas peças, como de aprender com as apresentações dos restantes grupos participantes. Igualmente vantajoso é o facto de as performances terem uma duração curta de 20 a 30 minutos. Salientam, ainda, o papel do/a orientador/a / professor/a do grupo como determinante na transmissão de valores democráticos (nomeadamente no processo de criação da performance), reforçando a liberdade de expressão, o respeito e a inclusão. Concluem, desta forma, que o teatro, enquanto metodologia privilegiada no Encontro, permite reforçar a mentalidade democrática – através das apresentações partilhadas por todos os grupos – continuamente trabalhada em contexto escolar e social.

Quanto às professoras, começam por dar a conhecer alguns elementos fundamentais que fazem parte do teatro, nomeadamente a construção e interpretação de personagens, a

relação entre ator/atriz e espectador/a / público e a multidisciplinaridade na criação teatral (Solmer, 2014). Nas suas múltiplas frentes, o teatro traduz-se em processos inclusivos e colaborativos que consolidam a vivência democrática, nomeadamente em contexto escolar, onde o trabalho coletivo, a partilha de opiniões e o desenvolvimento do espírito crítico, a votação, a expressão individual e participativa, nomeadamente as competências de oratória em público, fazem parte da vivência e criação teatrais. Consequentemente, são desenvolvidas competências pessoais, transversais à vida em sociedade, como a autoestima, a criatividade, a desinibição e a contenção. Desta forma, as professoras entrevistadas sugerem a prática teatral em diferentes contextos educativos. Primeiramente, destacam a oferta curricular da disciplina de teatro, que, tal como evidenciada pela DGE (2020), visa “o desenvolvimento integral de jovens, com vista ao exercício de uma cidadania ativa, crítica e responsável” (p. 4). Sugerem fundir a disciplina de Educação para a Cidadania com a disciplina de Teatro, bem como aplicar a metodologia teatral a outras disciplinas. Também o clube de Teatro, evidenciado como atividade artística democrática extracurricular, é destacado em contexto escolar. De forma a promover, diretamente, a voz dos/as alunos/as, as professoras participantes destacam o *Speakers Corner* - “O canto/a esquina do orador” e o trabalho de oratória, podendo a expressividade artística ser trabalhada, por exemplo, em leituras expressivas e no teatro musical. Os resultados evidenciam, por fim, que o teatro-fórum, o teatro-invisível, bem como outras práticas associadas ao Teatro do Oprimido, são particularmente eficazes na sensibilização e debate de questões sociais, tratando-se de ferramentas pedagógicas que permitem os/as jovens experienciar a democracia na prática (Souza & Rocha, 2009). O que nos leva a perceber a importância / contributos do teatro, enquanto metodologia privilegiada do Encontro, na promoção da cidadania e dos valores democráticos.

Quanto ao Encontro Transfronteiriço, as docentes começam por distinguir a origem do Encontro como, por si só, democrática, apresentando quatro razões principais: implica partir de uma prática artística, particularmente o teatro, para desenvolver e discutir um tema, sendo para tal necessário ter ou criar um clube de teatro; o tema basilar partir da reflexão e discussão relativas aos valores de cidadania e democracia; ser um projeto que procura ir além fronteiras, sendo transfronteiriço (mas com expectativa no alargamento europeu) e é, ainda, um projeto aberto à comunidade. Desta forma, a prática teatral, particularmente o teatro-fórum, é tida como uma abordagem pedagógica e prática através

de diferentes linguagens (Ramos, 2013), metodologias multidisciplinares, com enfoque na reflexão, promoção e sensibilização coletiva de valores democráticos com aplicação na vida quotidiana.

Por fim, as professoras entrevistadas realçam que o teatro cria espaços de liberdade e de partilha, não apenas em contexto de criação artística, como também em interações, por parte dos grupos, nas redes sociais e/ou em encontros sociais fora daquele contexto.

Desta forma, ao chegarmos à etapa final da nossa investigação, percecionamos que a análise desenvolvida ao longo deste trabalho demonstra que o teatro constitui um espaço privilegiado para a vivência e a promoção da democracia e da cidadania entre os/as jovens em contexto escolar. Desta forma, constata-se que a escola, ao integrar práticas artísticas no seu quotidiano, amplia a sua função educativa, tornando-se não apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também um lugar de transformação social, capaz de relacionar as competências adquiridas na prática teatral - expressão, diálogo, participação, pensamento crítico, empatia, cooperação, responsabilidade – com a democracia e a cidadania.

Conclui-se, assim, que a educação para a cidadania e para os valores democráticos não pode ser dissociada de práticas participativas e criativas (Sousa et al., 2024). Como tal, o teatro, enquanto linguagem universal e inclusiva, permite que os/as jovens explorem a sua identidade, partilhem experiências e construam coletivamente novos sentidos para a democracia.

Limitações do estudo

Uma das limitações da nossa investigação prende-se com a dificuldade de aferirmos, objetivamente, a mudança de comportamento e/ou impacto direto na prática democrática dos/as jovens advindos do contacto com o teatro. Também porque é difícil não ter em conta outras aprendizagens que os/as participantes possam ter tido, simultaneamente, em diferentes contextos. Destacamos, ainda que, ao assumirmos que a nossa investigação seria efetuada a partir de um estudo de caso, tendo enfoque apenas nos/as participantes do clube de teatro de uma escola do centro e em algumas professoras participantes, a investigação não é representativa de todos os grupos e respetivos elementos dos clubes de teatro, nem de todas os professores/as participantes. Desta forma, não nos é possível

generalizar os resultados, nem aferir a opinião de todos/as os/as participantes do Encontro Transfronteiriço. Para tal, poderia ser relevante entrevistar todos os grupos de teatro participantes no projeto até ao momento, bem como os/as professores que os orientam.

Propostas para estudos futuros

Em relação a estudos futuros, seria interessante perceber de que forma a disciplina de cidadania e desenvolvimento poderia ser desenvolvida através de metodologias teatrais. Para tal, a presente investigação propõe a criação de um guião prático com metodologias teatrais (no caso, proposto para o Ensino Secundário, mas poderia ser relevante a sua transversalidade a todos os ciclos de ensino), tendo por base os princípios e recomendações da disciplina de cidadania e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1986). *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Afonso, J. (1973). Venham mais cinco [Venham mais cinco].
- Alves, D. D. (27 de abril de 2021). O futuro da democracia está nos jovens. *Observador*.
<https://observador.pt>
- Assembleia da República. (1933). *Constituição de 1933*. Lisboa: Assembleia da República.
- Assembleia da República. (2005). *Constituição da República Portuguesa: VII Revisão Constitucional (2005)*. Lisboa: Assembleia da República.
- Assembleia da República (2024, novembro 16). *Os dias da Democracia*. Assembleia da República. <https://www.parlamento.pt/Par>
- Balla, E. (2020). *A ideia de Europa da Antiguidade até ao Renascimento* [Tese de doutoramento, Universidade de Évora]. Universidade de Évora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beja, F., Topa, J. M. & Madureira, C. (2010). *Drama, pois! - 1.º ciclo: Jogos e projetos de expressão dramática*. Porto: Porto Editora.
- Boal, A. (2006). *Jogos para atores e não-atores* (9.ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Fundamentos, métodos e técnicas*. Porto: Porto Editora.
- Brites, J. (2024). *Atriz e Ator Artistas: Teatralidade e representação vivencial*. Lisboa: Teatro Nacional D. Maria II & Bicho-do-Mato.
- Brook, P. (2016). *O espaço vazio*. Lisboa: Orfeu Negro
- Cabaço, L. (2017). *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, por ocasião da Apresentação Nacional Voluntária no Fórum Político de Alto Nível das Nações Unidas*. Portugal: Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Canda, C. N. (2012). Paulo Freire e Augusto Boal: Diálogos entre educação e teatro. *HÓLOS*, 4, 188-198.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia das ciências sociais: Métodos qualitativos*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Cavaca, B. (2024). O Teatro antes do 25 de Abril: "Tínhamos medo porque nos diziam que se devia ter medo". *SAPO24*. <https://24.sapo.pt>
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), pp. 221–236.
- Coelho, R. P. (2017). *Teatro português contemporâneo: Experimentalismo, política e utopia*. Lisboa: AGIR / Teatro Nacional D. Maria II.
- Conselho da Europa. (2010). *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos (ECD/EDH)*. Conselho da Europa.
- Decreto de Aprovação da Constituição da Presidência da República. (1976). Diário da República: Série I, n.º 86/1976*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-aprovacao-constituicao/1976-502635>
- Direção-Geral da Estatística da Educação e Ciência. (2017). *Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa - 2017*. Direção-Geral da Estatística da Educação e Ciência
- Direção-Geral da Educação (2020). *Teatro (12.º Ano)*. Direção-Geral da Educação
- Editora, P. (2025, maio 28). Cena – *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cena>
- Editora, P. (2025, maio 28). Maquilhador – *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/maquilhador>
- Editora, P. (2025, maio 28). Personagem – *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/personagem>
- Editora, P. (2025, maio 19). Teatro. *Infopédia*. [https://www.infopedia.pt/\\$teatro](https://www.infopedia.pt/$teatro)
- Ferreira, P. (2020). *Rumo a 2030: Os municípios e os objetivos de desenvolvimento sustentável*. Instituto Marquês de Valle Flor.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa: Métodos de pesquisa* (3.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Fortin, M. F. (1999). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lisboa: Lusociência.
- Fragateiro, C. M. (1983). *Teatro para crianças ou um projeto global*. Coimbra: Centelha
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Gilbert, M. (2012). *A segunda guerra mundial*. Lisboa: Leya.

- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia.
- Grotowski, J. (1975). *Para um teatro pobre*. Lisboa: Orfeu.
- Hirst, J. (2018). *A mais breve história da Europa - Uma visão original e fascinante das forças que moldaram nosso mundo*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Ki-moon, B. (2014). *Relatório sobre os Objetivos do Milénio*. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas.
- Komatsu, A. V. (2021). Desenvolvimento psicossocial e adaptação na adolescência: um olhar para os adolescentes institucionalizados. In *Congresso Internacional Bicentenário: Justicia Juvenil en Perú y América Latina. OPA Niños Libres, BICE, Niños sin Rejas.*, pp. 117-141.
- Leal, M. M., & Queiroz, L. B. (2014). Desenvolvimento psicossocial do adolescente. In L. B. Miranda Leal (Ed.), *Medicina de adolescentes* (pp. 32–40). São Paulo: Manole.
- Lei n.º 46/86, do Ministério da Educação. (1986, outubro 14). *Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14*
- Lemos, I. C. (2020). *Envelhecimento (cri)ativo: Teatro e outras artes performativas* [Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. Escola das Artes do Porto.
- Nunes, L. (2020). *Aspetos éticos na investigação de Enfermagem*. Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal
- Marková, T. (2020). *Novas Cartas Portuguesas: censura literária durante o Estado Novo em Portugal*. [Tese de doutoramento].
- Martins, G. O., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J., León A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. 2017*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mégrier, D. (2005). *Jogos de Expressão dramática na Pré-Escola*. Papa-Letras.
- Menezes, P. (2024, outubro 3). Democracia. *Toda Matéria*. <https://www.todamateria.com.br/democracia/>
- Ministério da Justiça. (2023). 200 anos de Ministério da Justiça.
- Minayo, M. C. & Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 13–27.

- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H. Santos, S. & Macedo, E. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. 2017. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*. Vol. 22 , pp. 129-152.
- Mourão, P. (2025, abril 25). Comunidade surda antes e depois do 25 de Abril.
- Museu do Aljube. (2024). Arquivo digital do Museu do Aljube - Resistência e Liberdade.
- ODS. (2025). *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. <https://sdgs.un.org>
- Oliveira, R. C. (2021). *Jogos Teatrais & Desenvolvimento Integral: Roteiros didático-pedagógicos para professores de Artes*. Editora Pé de Jambo.
- Oliveira, T. P. (2023). *Práticas democráticas e participativas: Uma estratégia para a inovação escolar* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Instituto de Educação.
- Organização Mundial de Saúde (OMS). (2009). *Saúde e desenvolvimento da criança e do adolescente*. <http://www.who.int/child-adolescent-health/>
- Organização Mundial de Saúde (OMS). (2020). *Saúde e desenvolvimento do adolescente*.
- Organização Mundial de Saúde (OMS). (2021). *Saúde mental do adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Organização Mundial de Saúde (OMS). (2024). *Saúde do adolescente*. https://www.who.int/health-topics/adolescent-health/#tab=tab_1
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2023, setembro 15). Dia Internacional da Democracia realça papel dos jovens. *ONU News*. <https://news.un.org/pt/story/2023/09/1820387>
- Pádua, G. L. (2009). A Epistemologia Genética de Jean Piaget. *Revista FACEVV*, 2(1), pp. 22-35. nto
- Parlamento Europeu. (2025). *Escola Embaixadora do Parlamento Europeu*.
- Penim, P. (2025). *Quis saber quem sou*. Lisboa: Teatro Nacional D. Maria II.
- Pinto, I. F., Campos, C. J. & Siqueira, C. (2018). Investigação qualitativa: Perspetiva geral e importância para as ciências da nutrição. *Associação Portuguesa de Nutrição*, 14, 30-34.

- Rabello, E., & Passos, J. S. (2008). Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento. Recuperado de <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Erikson-e-a-teoria-psicossocial-do-desenvolvimento.pdf>
- Ramos, J. A. (2013). *A contribuição e a importância do teatro na educação integral da criança* [Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo].
- Remédio, M. M. (2012). *A Lição de Salazar e a iconografia do Estado Novo: Contributos para a História da Educação em Portugal (1933-1939)*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Faculdade de Letras.
- Resende, R. (2016). Técnica de Investigação Qualitativa: ETCl. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 2(1), pp. 50-57.
- Ribeiro, C. & Rosendo, I. (2011). Saúde do adolescente em Medicina Geral e Familiar. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 27(2), 184-186
- Ribeiro, R. J. (2001). *A Democracia*. São Paulo: Publifolha.
- Rodrigues, F. C. (2005). Teatro - História do Teatro no Mundo (De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo). In *Didacta: Enciclopédia temática ilustrada*.
- Rosa, P. R., Scharadosin, F. Z., Alperstedt, G. D & Feuerschutte, S. G. (2023). Estudo de caso e pesquisa-ação: semelhanças e distinções entre os métodos. *Revista de Ciências da Administração*, 25(65), 1–17.
- Rosas, F. (1987). A crise do liberalismo e as origens do "autoritarismo moderno" e do Estado Novo em Portugal. In *Análise Social*.
- Santos, A. C. (2024). *Antes do 25 de Abril: Era Proibido*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Santos, J., Neves, M. J., Meireles, P., Marques, L., Carpinelli, A., Cibele, Carla., Marôpo, L., Tavares, R. (2024). *Referencial de direitos humanos – Educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*.
- Sarrazac, J. P. (2016). *Vou ao teatro ver o mundo*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Serafino, I. (2022). O teatro comunitário em Portugal: uma análise sociológica a partir do estudo de caso da Associação Pele_Espaço de Contacto Social e Cultural. *Análise Social*, 57(4), 656-675.
- Silva, M. d., & Costa, M. E. (2005). Desenvolvimento psicossocial e ansiedades nos jovens. *Análise Psicológica*, 23(1), 111-127.
- Silva, P. S., Viana, M. N., & Carneiro, S. N. (2011). O Desenvolvimento da Adolescência na Teoria de Piaget.

- Silva, C. G. (2022). Escola pública em Democracia. Para quê? *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, pp. 28-45.
- Solmer, A. (2014). *Manual de teatro*. Lisboa: Plane
- Sousa, J., Barreto, A. & Cravo, C. (2024). Parcerias entre a Escola e as Organizações Comunitárias na formação de cidadãos: O caso do Projeto Redes na Quint@. *Indagatio Didactica*, 16(1), 9–22.
- Sousa, P. M. (2006). *Desenvolvimento Moral na Adolescência*.
- Souza, P. R. & Rocha, A. S. (2009). O teatro e a democracia na Grécia do século V a.C.: Um género artístico ao serviço da aristocracia no período clássico. *Revista de História e Estudos Culturais*. 6(3), 1–15
- Stein, P. (2016). *Peter Stein: a palavra e a cena*. Companhia de Teatro de Almada.
- Tagata, C. M. (2008). Ética na pesquisa científica: o papel do professor na construção de um cidadão ético. *Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da Unipar*, 11(1), pp. 115-125.
- Teatrão, O. (2022). *Os cadáveres são bons para esconder minas*. Oficina Municipal do Teatro.
- Torgal, L. R. (s.d.). "Estado Novo" em Portugal: ensaio de reflexão sobre seu significado. *Estudos Ibero-Americanos*, pp. 5-32.
- UNESCO. (2005). *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural*.
- UNESCO (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*. UNESCO.
- União Europeia (2016). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*.
- União Europeia (2024). História da União Europeia: 1945–59. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu/1945-59_pt
- Urbanismo e Arquitetura. (2017). *História da arte, arquitetura e cidade*.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In A. Sedas Nunes & J. Ferreira de Almeida (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101–128). Porto: Edições Afrontamento.
- Ventura, M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. In M. L. André (Org.), *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (pp. 383–386). São Paulo: Editora
- Veríssimo, R. (2002). *Desenvolvimento Psicossocial (Erik Erikson)*. Faculdade de Medicina do Porto.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman

ANEXOS

ANEXO 1 PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO INFORMADO

CARTA DE APRESENTAÇÃO E DE PEDIDO DE COLABORAÇÃO

Coimbra, 23 de outubro de 2023

ASSUNTO: Pedido de autorização para a realização da investigação relativa ao “Contributo do teatro, enquanto metodologia do Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu – Celebrando a democracia –, na promoção dos valores democráticos nos/as jovens entre os 15 e 18 anos, participantes de um Clube de Teatro e Embaixadores/as do Parlamento Europeu”, na instituição que dirige

Exma. [REDACTED]
[REDACTED]

O meu nome é Ana Pereira, sou técnica de Teatro e Educação e encontro-me a desenvolver um projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Educação e Desenvolvimento Comunitário, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, sob a orientação da Professora Doutora Jenny Sousa.

No presente ano letivo, a Escola [REDACTED] [REDACTED] passou a integrar o projeto “Celebrando a Democracia – Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu”, onde estão envolvidos alunos/as e professoras do Clube de Teatro escolar e alunos/as e professores/as Embaixadores/as do Parlamento Europeu da instituição.

Neste sentido, o presente estudo pretende conhecer os contributos do teatro, enquanto metodologia do Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu, na promoção dos valores democráticos nos/as jovens entre os 15 e os 18 anos, participantes do Clube de Teatro escolar e, simultaneamente, Embaixadores/as do Parlamento Europeu. Visa, também, identificar as perceções das professoras do Clube de Teatro e Embaixadas do Parlamento Europeu relativamente à promoção da cidadania e dos

valores democráticos do teatro no Encontro. Procura, ainda, identificar os contributos do teatro enquanto metodologia de promoção de conhecimento e ações democráticas.

O estudo corresponderá à realização de visitas e registos em vídeo e áudio, a partir do mês de novembro de 2023. Serão, igualmente, realizadas entrevistas aos/às alunos/as, antes e/ou após o Encontro Transfronteiriço, bem como às professoras participantes no projeto, sendo efetuado um registo áudio.

Atendendo às informações descritas, venho solicitar a V. Ex^a a colaboração e autorização para a implementação destes procedimentos na instituição que dirige, sendo esta essencial para a elaboração do Projeto de Investigação.

Destaco, por fim, que, no presente estudo, serão salvaguardados todos os direitos de confidencialidade, de anonimato e de participação voluntária, assegurada pelo consentimento fornecido por cada um dos profissionais e alunos/as (pela via dos seus Encarregados de Educação) envolvidos, podendo ser interrompida a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo.

Agradeço a sua colaboração para a realização desta investigação, encontrando-me ao dispor para qualquer esclarecimento adicional

Atenciosamente,

Ana Pereira

Endereço de e-mail: ana-sofia1999@hotmail.com

Contacto telefónico: 939341082

**CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE
PARA A PARTICIPAÇÃO NUM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO**

O presente documento pretende transmitir-lhe os dados mais relevantes acerca de um estudo de investigação, de modo a poder obter o seu consentimento para a participação do/a seu/sua educando/a. Peço-lhe que leia o documento e, se concordar, que assine o consentimento informado.

TÍTULO DO ESTUDO: “Contributo do teatro, enquanto metodologia do Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu – Celebrando a democracia –, na promoção dos valores democráticos nos/as jovens entre os 15 e 18 anos, participantes de um Clube de Teatro e Embaixadores/as do Parlamento Europeu, numa escola do Centro”

O meu nome é Ana Pereira, sou técnica de Teatro e Educação e estudante do Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Educação e Desenvolvimento Comunitário, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Encontro-me a desenvolver um estudo no âmbito do contributo do Teatro, enquanto metodologia do Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu, na promoção dos valores democráticos nos/as jovens entre os 15 e 18 anos, participantes de um Clube de Teatro e Embaixadores/as do Parlamento Europeu, numa escola do Centro, sob a orientação da Professora Doutora Jenny Sousa.

O presente estudo pretende alcançar os seguintes objetivos: 1) Conhecer a perceção dos jovens sobre a democracia em Portugal e na Europa; 2) Perceber a importância do teatro, enquanto metodologia privilegiada do Encontro, na promoção da cidadania e dos valores democráticos, segundo os jovens participantes; 3) Perceber a importância do teatro, enquanto metodologia privilegiada do Encontro, na promoção da cidadania e dos valores democráticos, segundo os professores participantes; 4) Identificar os contributos do teatro enquanto metodologia de promoção de conhecimento e ações democráticas.

Nesta investigação, serão realizadas entrevistas aos/às alunos/as do Clube de Teatro, Embaixadores do Parlamento Europeu, procedendo-se a um registo áudio e/ou de vídeo.

Os dados recolhidos serão usados exclusivamente para o estudo aqui descrito e para a sua divulgação científica, sendo garantido o anonimato de todos e todas os/as participantes. A participação no estudo é voluntária e, nesse sentido, pode ser interrompida a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo.

Encontro-me disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa surgir antes, durante e após a concretização do estudo.

A investigadora,

Ana Pereira

Endereço de e-mail: ana-sofia1999@hotmail.com

Contacto telefónico: 939341082

Por favor, leia com atenção a informação que se segue. Se considerar que algo não está correto ou claro, solicite mais informações. Se concordar com o que lhe é proposto, peça-lhe que assine o documento e devolva esta folha, podendo guardar a primeira, a título informativo.

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Declaro ter lido e compreendido este documento. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer momento, recusar a participação do meu educando neste estudo. Deste modo, aceito que o meu educando participe neste estudo e autorizo a utilização dos dados recolhidos para fins científicos e de divulgação do estudo, fornecidos voluntariamente e tendo garantias de confidencialidade e anonimato da parte da investigadora.

Nome do/a participante:

Assinatura do/a encarregado/a de educação:

Data: ____/____/____

Anexo 2 TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

FOCUS GROUP FEITO AOS/ÀS ALUNOS/AS PARTICIPANTES, ANTES DO ENCONTRO TRANSFRONTEIRIÇO DE TEATRO

30 de abril de 2024 (presencial)

Contextualização: A 21 de abril de 2024, o grupo assistiu ao espetáculo “Quis saber quem sou”, de Pedro Penim, no Teatro São Luiz, em Lisboa (no qual a entrevistadora também participou). Trata-se de um concerto teatral que pretende “revisitar as canções da revolução, as palavras de ordem, as cantigas que são armas, mas também as histórias **peessoas** das gerações que fizeram o 25 de abril” (sinopse do espetáculo). O diálogo/dinâmica inicia-se nesse sentido.

Entrevistadora: O que é que vocês retiram do espetáculo?

A1: Inesperado.

A5: Vocês têm mais resistência que um atleta.

A6: Não sei como é que o senhor mais velho ainda conseguia pular, correr como um gajo de 20 anos.

A7: Foi tudo aquilo que eu não esperava. Não esperei nada daquilo que foi.

A6: Acho que a capa da peça também não ajuda. A capa da peça parecia uma cena tipo Sherlock Holmes ou uma coisa assim e do nada...

A5: Porque é que vocês tinham todos aquelas roupas diferentes nas fotos e depois lá era...

[REDACTED]

A6: Porque é que tu tens uma capa preta e estás a parecer um vilão?

A11: Ela é um emo, está ligado.

A7: Porque ela é a lá do fundo, está na escuridão.

Entrevistadora: Mas o que é que vos surpreendeu mais? O que é que há no espetáculo?

A11: Música.

A9: O que nos surpreendeu mais: do nada, paras ali no meio e fazes todo um solo...

A1: E fecharam as cortinas.

A6: E vocês nem apanharam a melhor visão. A melhor visão não era dali. A melhor visão era de cima, de onde vi na estreia. Dali dava para ver de maneira incrível o espetáculo inteiro.

A2: A maneira como puseram o foco em cada um ao longo do espetáculo, não houve ninguém de fora, toda a gente teve o seu momento.

A9: Toda a gente foi um bocado o protagonista.

A6: Daí o coro é o protagonista. Protagonista não é o indivíduo, é o coro.

Entrevistadora: E porque é que acham, por exemplo, o Pedro Penim, que foi um encenador, em vez de escrever só um texto, usou as canções para transmitir alguma coisa? E o que é que transmitiu?

A9: Para dar a voz a cada uma das pessoas que também sentiu um bocadinho o 25 de abril, ou seja, através das canções deles, eles demonstravam o que estavam a sentir e ele, colocando-as no espetáculo, dá-te um bocadinho também a voz a essas pessoas.

Entrevistadora: E porquê música e não apenas um texto?

A6: Porque as músicas também tiveram um papel importantíssimo no 25 de abril.

Entrevistadora: E porquê um coro e não uma personagem individual?

A5: Porque aquilo são conclusões de toda a gente, basicamente.

A2: E não foi uma pessoa que fez a revolução, foi uma grande quantidade de pessoas.

Entrevistadora: E porquê treze pessoas dos 16 aos 25 anos e uma pessoa com 70?

A5: É o antes e o depois da revolução.

A7: A dos 70 para representar uma pessoa que presenciou tudo o que foi a revolução e até um pouco do Estado Novo e essas pessoas dos 13 aos 25 para representar como as gerações futuras não devem deixar de promover e respeitar os valores de abril.

Entrevistadora: E que valores são estes?

A7: A liberdade.

Entrevistadora: A liberdade como? Onde é que há liberdade?

A6: De pensar.

A1: De expressão. Liberdade de amar.

A5: Liberdade de fazer aquele teatro.

A7: De poderes ser quem és. Descobrires quem queres ser sem pessoas a proibir-te. Descobrir.

Entrevistadora: É precisamente este o ponto. No outro dia estava a passar numa livraria e vi um livro e pensei “tenho de levar para vocês”. Este livro diz “Antes do 25 de abril era proibido” (autoria de António Costa Santos) e sugeria vermos...

A3: Já vi este livro. Apareceu no jornal.

A9: É aquela cena da “mão na mão, mão naquilo, aquilo naquilo, aquilo atrás daquilo” (referência às multas a pagar, apresentadas também no livro)

Entrevistadora: Exatamente. Vamos ver aqui a lista de proibições...

A9: Era isqueiro, tinhas de ter uma licença, para andar de bicicleta, não era?

A5: Não podes beijar na boca.

A8: Não podias jogar às cartas no comboio, nem nada disso.

A9: E na praia havia todo um conjunto de regras sobre aquilo que podias usar.

Entrevistadora: Vou ler-vos aqui a lista de 20 proibições, só para ficarmos a par: Era proibido uma mulher entrar numa igreja de cabeça descoberta; era proibido ir de minissaia para o

A11: Pessoas que queriam beijar outra boca.

A7: O amor, no geral.

AP: As demonstrações de amor.

Entrevistadora: Querem saber uma curiosidade relativamente a isto? O Vasco, que é a pessoa que inicia o espetáculo e que fala em Língua Gestual Portuguesa, ele diz que, antes do 25 de abril, era proibido gestuar, era proibido falar Língua Gestual Portuguesa. Então, as pessoas que eram surdas não podiam comunicar e quando alguém via que elas estavam a fazer gestos, eram automaticamente proibidas. Porquê?

A8: Porque eles não sabiam o que eles estavam a dizer.

Entrevistadora: Também por isso, estas pessoas não tinham tanta oportunidade de evoluir porque eram proibidas logo à partida. Portanto, todos estes grupos que nós aqui referimos... porque é que eu falo em minorias, porque não eram só as minorias que tinham menos oportunidades, mas, no caso das mulheres, por exemplo, tinham menos oportunidades de se expressar e de falar. O que é que, por exemplo, ditavam que as mulheres faziam unicamente?

A5: Tomavam conta do lar.

A9: Tomavam conta dos filhos.

A8: Tomavam conta de casa.

A1: E do marido.

A5: Não tinham acesso à educação.

A1: Acho que era casa, marido, filhos.

A6: Tinham acesso à educação, só que era controlada pelo Estado. As mulheres iam à escola.

A5: Olha, se havia um homem sobre uma mulher, davam prioridade ao rapaz de ir à escola do que à rapariga.

A8: Ia à escola até um certo limite. A minha Avó, como tinha um irmão mais velho, tinha estudos, mas só até à 4ª classe.

A2: Mas podiam continuar, mas era se fosse de uma família rica.

A8: Mas na família dita comum era tipo: “vá, agora precisamos de alguém para ajudar a trabalhar e não sei o quê. Tu não vais à escola”.

A1: Acho que, de vez em quando, também era poder. Para se conseguir viver uma vida e poder ter dinheiro.

Entrevistadora: Na altura quando comprei aquele livro, passei também por um outro que trouxe porque a imagem me arrepiou. Conseguem perceber o que o livro tem? (referência ao livro “Timor terra sangrenta”, cuja capa, a preto e branco, apresenta dois militares a segurar uma cabeça decapitada). Repararam numa questão de etnia? Que pode não ser logo visível, assim, à partida. Mas a pessoa que aparece só com a cabeça e as outras pessoas, qual é que a diferença entre elas?

A8: Uma é negra.

A1: Não dá para perceber muito bem.

AP: Este é também um ponto importante...

A5: Por causa da Guerra Colonial.

Entrevistadora: Ainda hoje, na verdade, nós vivemos as consequências de todas estas coisas, porque hoje ainda há muito a questão do papel da mulher, ainda hoje há muito a questão da cor da pele... há muitas questões que podemos pegar quando falamos em democracia, que é o tema do projeto que vão apresentar em Coimbra. Posto isto, a pergunta que eu vos fazia era: vocês gostavam de abordar alguma destas proibições para termos um ponto de partida, sendo que já temos o poema como ponto de partida (referência ao poema “Urgentemente”, de Eugénio de Andrade, previamente escolhido), mas era para ser um pouquinho mais consistente, porque nós vamos falar daquilo que é urgente.

A8: O ponto de partida podia ser mostrar, de maneira mesmo muito subtil, as coisas que para nós agora são banais. Como por exemplo, praticamente todas as raparigas que estão

aqui estão de calças, a aparte de jogar cartas num sítio público, no comboio, no que quer que seja..

A5: Olha, nos cafés também não podes hoje em dia.

A8: Não precisávamos de dizer especificamente “na altura era proibido”, mas mostrar, de maneira subtil, que nós agora nem prestamos atenção a que, certas coisas que nós fazemos, há uns anos atrás era impensável alguém fazer isso.

Entrevistadora: Perante estas proibições, que eu posso recordar, se quiserem, quais é que vos faz mais sentido pegar? Ou minorias? Proibições e minorias.

A11: A do beijo.

A3: Eu não te vou beijar.

A11: Pois não, não podes.

A8: A do beijo, a das calças nas mulheres.

A7: O Amor.

A1: Podia-se ver os joelhos das mulheres?

A5: Não percebi aquela de não poder entrar com a cabeça à mostra na igreja. Entravam como?

A8: Então, com um lenço, um véu.

A5: Um lenço de velha? Aquele preto atado aqui no pescoço, no queixo.

A8: Por exemplo, acho que podemos mostrar um bocado a contrariedade que era: um casal não podia dar beijos em público, mas, por outro lado, era proibido o divórcio. Ou seja, era proibida a manifestação de Amor, mas também era proibido um casal separar-se. Era bué contraditório. Não pode haver Amor num casamento, mas também não se podem separar. Ou seja, era tipo, estão juntos, mas não podem estar.

A9: Nós podemos bué transformar vários tipos de casais e, tipo, demonstrar isso.

Entrevistadora: A cena dos casais? Gostavam de dar foco à cena dos casais?

A8: Podia não ser todos, mas, por exemplo, dois casais.

A9: Podíamos dar foco em várias cenas. Nós somos bués, ainda por cima há aqui vários pares.

A8: Um par não ser propriamente um casal, mas tipo, um par ou assim, abordar uma parte específica.

A9: Ya. Duas raparigas, uma está tipo com uma mini saia, e a outra com uma saia por aqui (aponta o tornozelo). Dá para mostrar vários contrastes. Somos bués, temos essa sorte. A questão dos livros, de não se poder ler certos tipos de livros, tipo, hoje em dia é uma cena que bué gente gosta de fazer. Ainda por mais, pessoas do teatro, que têm bué tendência para ler.

A8: Ya. E um par com essa oscilação de “quer dar um beijo, mas não posso, então vamo-nos separar, mas também não posso”.

A9: E dá para pegar, tipo, na cena “É urgente o Amor”.

A8: Ya. É urgente o Amor, mas não... Espera. Ya. É urgente o Amor no casal, mas vai um pelo meio “Olha, mas tenham calma, sim? Com licença”.

A9: Mas tipo “olha, a travar, que é a descer”. É urgente o Amor, mas com certos limites.

Entrevistadora: Exato. É urgente o Amor, mas vai... com... calma...

A7: Não és tu que tens um verso, numa canção tua, “é urgente o Amor”?

A5: Ela tem um poema. É o poema todo ou não?

Entrevistadora: Sim. Mas essa música, quem a musicou, foi A Garota Não.

A9: Ya. Eu pu-la quando foi a cena de [REDACTED]

Entrevistadora: OK. Mais coisas que queiram colocar? Também não precisamos de abordar tudo, para também não ser exaustivo. É só coisas que vos toquem, de facto.

A8: Podes dizer outra vez algumas das (proibições) que tu tinhas?

Entrevistadora: Claro que sim. Acho que uma coisa engraçada é “não se podia beber coca-cola”.

A8: Essa é fixe, porque é bué banal. Não pode é ser a Mariana, coitada. Se nós a pusermos a beber coca-cola ela manda-nos à fava. Mas imagina alguém dizer “é proibido beber coca-cola e a Mariana: graças a Deus”

A5: Um está oprimido na rua. Durante o Estado Novo está oprimido, então bebe para esquecer a desgraça e anda sempre bêbado. E depois um, coitado, não pode beber coca-cola.

Entrevistadora: OK, malta, temos estas ideias. Agora, já que estamos aqui e ainda temos um bocadinho, queria perguntar: uma vez que este projeto é à base de Teatro-Fórum, o que é que é Teatro-Fórum? Conhecem?

A1: Não.

A6: Até agora ainda não percebi. Ainda tenho as minhas certas dúvidas sobre o que é que é isso.

A5: Pois, também não sei.

A3: Isso não foi a nossa formação? (referência a um Encontro Nacional de Teatro Escolar, onde o grupo participa anualmente).

A1: Eu acho que tive isso na minha formação?

A5: Não, fizemos Teatro de Rua.

A3: Pensava que era tudo a mesma m****.

Entrevistadora: Eu vou-vos explicar sucintamente o que é o Teatro-Fórum. Assim, muito resumidamente, foi criado no Brasil por um senhor que se chamava Augusto Boal. E porque é que ele criou o Teatro-Fórum? Ele partiu do princípio que havia comunidades que não tinham tanta possibilidade de falar ou de expressar as suas dores, as suas inquietações. Imaginem, ele trabalhava com algumas pessoas que faziam limpeza, que não tinham qualquer condição. E a ideia dele era, “estas pessoas que não têm voz, nós precisamos de lhes dar voz”. Então, ele pegava em pessoas/minorias que não tinham essa possibilidade e,

através do teatro, essas pessoas expressavam aquilo que queriam se pudessem ter alguma liberdade, se pudessem ter alguma oportunidade. Portanto, basicamente era: ele, com um grupo de pessoas, representava a situação, por exemplo, a situação era uma senhora que limpava uma casa e recebia 1 euro por semana. E ela dizia: “olha, isto não é justo. Para mim, isto não é justo”. Portanto, ele representava essa situação. A pessoa a limpar e depois outra pessoa, ao fim da semana, a dar 1 euro. E depois tinham pessoas de fora que viam a situação e pensavam “Bem, o que é que eu mudaria, vendo isto, o que é que eu mudaria para que aquela senhora tivesse uma melhor condição?”. E, automaticamente, aquilo era representado, ele, que estava de fora, dizia, no fim de eles representarem, dizia para parar e quem estivesse a assistir podia entrar na peça e fazer diferente para aquela pessoa ter mais oportunidades. Isto foi estranho?

A11: As pessoas da plateia participam?

A8: Ya. Ou seja, as pessoas que assistem, tipo, intervêm no final da peça.

Entrevistadora: Exatamente.

Pausa para intervalo

A8: Quando os maridos perdiam as mulheres novas, depois iam logo casar com outra mulher porque não sabiam fazer as lidas de casa. E eles depois casavam novamente só para terem uma mulher para ser a empregada.

[REDACTED]

Entrevistadora: Então, mais ou menos percebermos como é que funciona um bocadinho o Teatro-Fórum.

A6: Mas é isto que vamos fazer até lá ou é isto que vamos fazer lá?

Entrevistadora: [REDACTED]

A9: Eu não.

[REDACTED]

A3: Não, não, na boca, stora. E na igreja.

A8: Mas a minha avó sempre foi muito revolucionária. Ela nem casou pela igreja, por isso... Era tudo mais para o clandestino, sei lá...

A3: Mas a minha avó era tão feia e o meu avô era tão bonito.

A8: Ai, que horror, BL! Eu gosto é da naturalidade com que ele disse "A minha avó era tao feia".

A3: O meu avô era bonito. Era um engatidão.

[REDACTED]

A8: E isso é mesmo resultado da falta de acesso a certos livros e a certos filmes porque muitos dos valores que nós temos atualmente e que cada um de nós tem é do que nós consumimos. Do que vemos nas notícias, do que lemos, do que vemos em filmes, ouvimos em músicas e isso transmite-nos muitos valores também. E uma das grandes repressões que eles fizeram ao cortar o acesso a certas coisas, tornaram mentes muito mais fechadas e muito mais retrógradas porque não tinham acesso a várias realidades. Era tudo só quase umas talas focado para o mesmo e as pessoas nem criavam opiniões diferentes sobre diversos assuntos.

[REDACTED]

A2: Há coisas mais caras e que ricos não deixam a fortuna aos filhos, deixam só um quarto e o resto vão para caridade. Para eles terem alguma coisa para começar, já que a família é rica, mas não terem tudo de mão beijada.

A3: Isso acho uma cena fixe, porque os filhos que trabalhem.

A8: Eu acho que, imagina, esta questão de os pais fazerem tudo pelos filhos e antes não, vem um bocadinho da educação, das realidades e de, também, um bocado de classes diferentes. Por exemplo, eu, a mim, o que a minha mãe faz por mim, eu também sei que a minha avó fazia por ela porque elas próprias também falam disso, mas eu acho que é uma questão de, sim, dar tudo a que temos direito, mas também mostrar que as coisas não veem de mão beijada e que veem com sacrifício; que, sim, conseguimos, praticamente, se tentarmos, conseguimos chegar a tudo o que temos direito, mas que umas coisas é logo direto e outras é preciso fazer sacrifícios e que o nosso número de direitos é praticamente igual ao nosso número de deveres. Sim, temos direito a isto, mas também temos o dever de fazer depois x coisa.

A3: Eu acho que, também, a nossa geração não sabe o que é que é trabalhar para ter uma coisa. Pensam que tudo vem assim e pronto, que não tiveram de trabalhar. Os nossos pais para nos dar alguma coisa e para chegar a algum sítio tiveram de trabalhar. Há muitos da nossa geração que pensam “Ah, os meus pais têm isto, vou continuar com isto, está feito, é a minha vida, estou pronto”.

A9: Mas imagina, eu acho que não é totalmente assim. Isso é tipo aquilo que os nossos pais nos dizem, mas nós também nunca fomos habituados a tal. Imagina, os meus pais nunca me habituaram a ter que trabalhar para dar alguma coisa. Imagina, eu já cresci assim.

A3: Os meus já.

A9: OK, tudo bem. Mas imagina, depende muito, tipo, da vida da pessoa. Não é dizer tipo assim. Porque há bué gente que diz “ah, não sei quê, vocês sempre foram habituados a tudo e não sei o quê”, mas também os meus pais nunca fizeram questão de me fazer, tipo... Se os meus pais podem eles dão.

A3: Os nossos pais a proteger-nos, meio que...

A9: É, tipo, a evolução. As coisas não sei como há não sei quantos anos atrás.

e muita gente se sacrificou para tal e, este ano até nem foi bem assim, mas ainda há uma taxa de abstenção muito grande e, por exemplo, inventam mil desculpas “ah, não estava cá, estava de férias”, existe o voto antecipado para isso, “ah, não sabia em quem votar”, votavas em branco, mas o facto de te levatares e ires lá, pegares no papel, votares num ou não votares em nenhum ou quer que seja estás a exercer o teu direito de ir. E depois, se for preciso, vais-te queixar de que “ai, ganhou aquele”, mas também não te levantaste naquele dia e foste lá tomar partido do teu direito de. E não me ocorre assim mais nenhum, mas com certeza há outras coisas mais pequeninhas que nós podíamos beneficiar um pouco mais, mas que, às vezes, por desleixo de “ah, votar é uma coisa banal”, “ah, tenho as próximas eleições”, “ah, não sei o quê”.

Entrevistadora: Mas este é um ponto onde eu também queria, por acaso, ir, que é: onde é que vocês acham que a política e a democracia entram nas nossas vidas de forma direta? Primeiro, o que é que é a democracia?

A5: Democracia é o governo do povo.

A6: O sistema político que temos hoje em dia.

A5: É o governo do povo, supostamente.

Entrevistadora: OK. O governo do povo. Isso traduzido é?

A5: É dar voz a toda a gente. As pessoas votarem para um governo.

AP: Exatamente. É a possibilidade de toda a gente ter uma voz. Pode não ser uma voz direita, tipo “eu quero isto”, mas é, por exemplo, e termos políticos é...

A6: A democracia, traduzido à letra, é o poder nas mãos do povo.

PC: Haver um parlamento.

Entrevistadora: Exatamente. E é, por exemplo, politicamente, é nós termos a possibilidade de escolhermos alguém, delegarmos as nossas crenças e valores, em alguém que sentimos que também tem as nossas crenças e valores.

A8: Ideais.

PC: E que nos represente.

Entrevistadora: E que nos represente, exatamente. Esta é, assim, de forma geral, a questão da democracia, mas onde é que esta questão entra nas nossas vidas diretas? Faço ainda outra pergunta associada a esta que é: nós estamos a ver que está a haver um crescer da extrema-direita, não apenas no nosso país, como em toda a Europa. Nós até estamos a chegar um bocadinho “tarde”, felizmente ou infelizmente. Onde é que isto, na verdade, mexe nas nossas vidas? O que é que é isto de um extremo e o que é que estas pessoas defendem?

A8: Eu acho que quanto mais extremista é quem está à frente do país, menos se dá voz à totalidade. Porque, por exemplo, quando é, seja de esquerda, seja de direita, quando é mais ao centro consegue haver, vá, uma interceção dos ideais tanto de uma pessoa de um lado como do outro. É mais fácil fazer uma certa cedência do género “OK, isto não vai 100 % aos meus ideais, mas vai aos ideais de uma parte da população também”, por isso é mais fácil, é mais flexível, eu acho. Quando acaba por ser muito extremista, por exemplo de direita ou de esquerda, acaba por haver menos representação do outro lado. Por exemplo, se for de extrema-direita acaba por, se calhar, haver menos representação da parte esquerda deste país e se for de extrema esquerda acaba por haver menos representação da parte direita, eu acho, é a minha opinião. Porque, por exemplo, quem está à frente de um país foi eleito pela maioria, mas não foi eleito por toda a gente, houve sempre uma parte que não votou nessa pessoa. E, principalmente, vê-se aqui em Portugal que a diferença entre quem ganha e quem perde, não é, nunca é assim super uma diferença enorme. Normalmente, acaba por ser sempre muito igual. Ou seja, aqui tem que haver uma certa cedência. Eu acho que quando é extremista, é mais difícil ser flexível e ir ao encontro dos ideais de toda a gente, o que por si só já é uma missão difícil, e quanto mais tende para um lado, mais difícil é representar toda a gente, eu acho, seja de direita ou de esquerda.

Entrevistadora: Exatamente, mas eu perguntava-vos onde é que vos influenciava de forma direta, para irmos ao nosso ponto primário que é: o que é que é urgente para nós? No sentido em que, atualmente como está... se olharmos... eu não percebo muito de política, confesso, mas se olharmos neste momento para o parlamento e para o número de pessoas que estão a representar... número de pessoas não, mas para os deputados e para os partidos

que estão a representar atualmente o nosso parlamento, se passarmos a ter uma maioria, não sei se já temos, uma maioria de direita, onde é que isso nos altera na nossa vida?

A3: Ainda não temos.

A5: Uma maioria de direita tens.

Entrevistadora: Malta, estou a fazer uma suposição.

A5: AD e o CH é. Eles é que não se colidam.

[REDACTED]

A8: Mas estás a falar do crescimento, porque era o que o A5 estava a dizer, estás a falar do crescimento de extrema direita mesmo ou só a tender mais para a direita?

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

A3: Sim, a Direita está a crescer. Em ambos os espaços.

A8: Isso, primeiro, depende muito das condições da pessoa também.

Entrevistadora: Sim. O ponto onde eu quero chegar é: vocês, especificamente, tu, A8, uma mulher, branca, caucasiana, usando os termos corretos, de 18 anos feitos recentemente, uma aluna numa vila, domingo mais propriamente, não faço ideia a tua condição social, económica, etc –

A8: Média.

Entrevistadora: ... o que é que achas que a ti pode influenciar diretamente este crescimento, por exemplo?

A8: Olha, enquanto mulher acho que vai, não digo assim muito objetivamente de “os meus direitos vão todos ser limitados”, mas acredito que, talvez, um aspeto ou outro, possa sofrer alguma alteração, não para melhor, mas sim para pior.

Entrevistadora: Tipo o quê?

A8: Epá, não sei, acho que, principalmente, o acesso a oportunidades de diferentes... por exemplo, acho que, uma coisa que já por si só é um bocado difícil, vai ser ainda pior é o acesso a, por exemplo, cargos assim mais superiores ou o que quer que seja. Acho que essa parte, não digo impossível, não é, mas talvez com um bocadinho mais de obstáculos ou assim.

[REDACTED]

A8: Exato. Acho que a cultura também é capaz de sofrer alguma mudança, eu acho. Também serem postas algumas, não digo limitações, mas...

[REDACTED]

A8: Alguma censura assim muito subtil, mas acho...

A3: Subtil até um ponto. Depois pode haver um momento em que começando, vai haver um momento em que...

A8: Mas acho que a cultura também seria capaz de...

A3: E acho que a cultura agora, como está num momento mais frágil em si, se voltar a censura –

A8: O ambiente, que, por norma não é uma grande preocupação da parte, especialmente, da extrema-direita.

Entrevistadora: Mas são preocupações vossas? Pergunto.

A3: Sim.

A8: Sim.

A9: Nós precisamos de uma casa para viver.

A3: E precisamos de alimento para nós e os futuros poderem viver.

A8: Ambiente, proteção animal –

A3: Humana também.

A8: Acho que esses tópicos vão descer um bocadinho por água abaixo.

Entrevistadora: E vocês, enquanto pessoas do 12º ano que vão sair desta escola, quais é que são as vossas preocupações de futuro? Se é que têm, podem não ter também.

A3: Um bocado é emprego.

A8: Prosseguir estudos.

A5: Emprego é só daqui a uns anos. Eu, primeiro, é sair de casa. Isso é mais complicado.

A2: Sair de casa, universidade.

[REDACTED]

A3: Tu não consegues sair de casa se também não tiveres um emprego para pagar.

A5: Mano, mas eu vou para a universidade, não quero já emprego agora no próximo ano. Primeiro, vais sair de casa.

A3: Acho que tens a sorte de os teus pais pagarem.

A5: Mano, mas esse emprego tu arranjas sempre, nem que seja trabalho no café ou...

A3: Eu estou a pensar num emprego para o ano já.

A5: Tu não vais ser engenheiro para o ano.

A8: Rendas. Rendas de casa.

A9: Exato. A economia depois acho que também influencia bastante. Se estamos a viver numa crise, vai ser muito mais difícil para nós.

Entrevistadora: Malta, estão três pessoas a falar ao mesmo tempo. Mas, A9, estavas a falar da questão da economia?

[REDACTED]

A8: Eles estavam a falar que o A3 falou logo no emprego e o A5 disse que, por exemplo, se quiser prosseguir estudos o emprego não é algo tão prioritário para já já. No imediato.

[REDACTED]

A5: Sim. O que eu estava a dizer é que, para mim, neste momento preocupa-me mais o facto de ter de sair de casa, sair do ninho e assim e desenhencilhar-me sozinho, do que arranjar emprego. Isso é uma coisa mais tarde.

A3: Por acaso, para mim, é ao contrário. Acho que o facto de sair do ninho até é mais fácil.

A5: Neste momento. Claro que na altura vai-me preocupar, mas neste momento estou mais preocupado no que vou ter que fazer, que é sair de casa, do que propriamente em arranjar um emprego, que é uma coisa mais tardia, daqui a um tempo.

A3: Eu acho que, tipo, isso o facto de sair de casa, para mim, é nenhum problema. Para mim é: se for preciso sair, saio e pronto.

Entrevistadora: Mas a questão é que, para sair, é preciso... O que é que é preciso para sair de casa?

A3: Primeiro é dinheiro para estares a viver noutra sítio porque tens de pagar rendas e, neste momento, está um absurdo.

A2: Um sítio. Ter um sítio.

A3: Um sítio. Acho que daí entra o emprego. Tu não ganhas dinheiro a dar o cu na estrada.

A5: Sim, mas não é desse emprego que eu estou a falar.

A2: Estás a falar de emprego já depois da universidade e ele estava a falar de biscates.

A5: Pois.

A3: Não. Também é um emprego.

A8: Mas deixa-me só perguntar uma coisa: ainda estamos a falar se for num cenário de extrema-direita ou estamos a falar de especulações, neste caso?

Entrevistadora: Agora já estamos a falar de uma questão das vossas preocupações enquanto pessoas que estão para sair. Que ainda estão aqui, claro, mas para chegarmos ao ponto do que é que nos é urgente, em termos democráticos, neste momento.

A8: As rendas, habitação.

A9: Ya. Eu acho que é uma economia mais estável porque se não tivermos uma economia razoavelmente estável no nosso país vai ser muito mais difícil para nós, jovens, sairmos da casa dos nossos pais, arranjar um emprego e ter, tipo, uma boa base.

A8: E não é só. Vai ser mais difícil para nós continuar a morar em Portugal. Eu acho que um dos focos principais do país é formar pessoas sim, mas formar pessoas para serem o futuro deste país, não é serem o futuro do país dos outros.

A3: É uma realidade.

A5: Ya.

A8: E, por exemplo, eu vou falar do que eu quero prosseguir, mas é muito giro dizer que há falta de médicos, mas o curso está sempre cheio, todos os anos. As vagas estão sempre cheias, mas há poucos médicos porque eles depois vão-se embora. E como médicos há outras profissões também. Nós temos capacidade de formar, até porque as nossas universidades são muito boas, temos capacidade de formar, de dar uma educação boa e de formar cidadão como deve de ser, mas depois não temos meios nem mecanismos para os prender aqui.

[REDACTED]

A2: Dos jovens

[REDACTED]

[REDACTED]

A8: Sim, o que é mau para o país. Primeiro é mau porque, penso eu, a maior parte gostaria de continuar a morar na sua pátria, não é? E a contribuir para o futuro da sua pátria e vê-se obrigado quase a emigrar. E é mau para o estado também –

A5: Obrigado pelas circunstâncias.

A8: Pelas circunstâncias. As circunstâncias meio que começam a obrigar a isso e como a [REDACTED] disse, se o próprio Estado investe na formação das pessoas também era bom para eles que as pessoas continuassem a trabalhar, a dar lucro ao país, não é?

A2: Está aqui a dizer (*no telemóvel*) que, tipo, 30% dos jovens, entre os 15 e 29, saem da universidade para ir para outro país trabalhar e formar vida lá.

A3: E fora aqueles que tentam ficar cá uns anos ainda para ver se conseguem e não conseguem estabilizar-se. Tenho primos que saíram de cá aos 30 anos e estão lá porque não conseguem viver cá com 30 anos. Tiveram um curso, estiveram a trabalhar e não conseguem.

A5: E há pessoas que são formadas cá e, se for preciso, vão para o estrangeiro trabalhar para um supermercado porque ganham mais do que...

A3: Eu tenho primos que são médicos e estão a trabalhar numa caixa de supermercado e estão a trabalhar numa fábrica. E são médicos.

A5: Porque nesse país trabalhar num supermercado permite viver uma vida boa e cá nem o trabalho de formação que tiveram lhes permite fazer isso.

Entrevistadora: Malta, excelente. É precisamente isto que era fixe recolher. E agora só vos queria perguntar ainda mais uma coisa que é: este ano, ou melhor, a passagem de 23 para 24, são, não apenas os 50 anos do 25 de abril –

A5: E os 50 anos dos ABBA.

[REDACTED]

Entrevistadora: Os 50 anos dos ABBA e os 75 anos dos Direitos Humanos.

A8: Quem é o 25 de abril ao pé dos ABBA.

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

[REDACTED]

AP: Agora, só vos queria perguntar mais uma coisinha que é: o que é que vocês gostavam de fazer artisticamente, neste projeto? Falo, pode ser teatro, vamos ter o Urgentemente na base deste trabalho, mas teatro, dança, poesia, performance... o que é que vocês gostavam de ter neste trabalho?

A6: Teatro.

A11: Teatro.

A5: Acrobática.

A8: Nós achávamos interessante fazer algo mais abstrato.

A9: Ya. Eu gostei da ideia que nós tivemos há bocado (*referência à sessão de teatro-fórum*) de criar, tipo, várias situações, tipo vários pares ou assim, que retratassem aquelas situações que nós fizéssemos, tipo, nem que no final acabassem por se interligar umas com as outras e tivessem, tipo, todos o mesmo propósito e, ao mesmo tempo, ligar isso ao poema do Urgentemente. Tipo, em cada situação, é urgente algo.

A3: Uma cena que era fixe era ao mesmo tempo, imagina a cena que estivemos a fazer há bocado (*referência à sessão de teatro-fórum*), fazer um bocado a cena dos retrógradas e depois vir do outro lado, imaginando, uma cena mais do que é agora, com os direitos que temos agora. Acho que é uma cena impactante.

A8: Eu acho que era interessante, isto dos pares eu acho que era giro em cada par, tipo, um dos elementos do par retratar, assim, a mentalidade mais atual e a outra mais antiga, para haver um contraste, um choque de ideias, que isso é que causa impacto. E acho que a parte do abstrato era importante porque, quando se fala de liberdade, a própria liberdade tem liberdade porque cada um tem a sua perceção dela e cada um tem a sua opinião em relação a tal. Então, tem a sua opinião em relação a tal, então acho que não devia ser algo assim muito preto no branco para cada um também ter a sua própria perspetiva, “ah, eu vi isto desta maneira”, “ah, não, por acaso eu vi desta”, “ah, não sei quê”, o que a própria arte já tem por si só. Não há dois quadros iguais, como se costuma dizer, mas acho que é construir algo à base disso para...

A9: Também podemos pegar, tipo, nos pares e, em vez de ser pares, por, tipo, uma 3ª pessoa a fazer, tipo, o teatro-fórum.

Entrevistadora: Podes repetir, A9?

A9: Imagina, em vez de ser pares, pegar, tipo, na ideia do A3 que gostou desta cena do fórum, em vez de ser pares, ser sim aos pares, mas ter uma 3ª pessoa a, tipo, ir a cada par e acabar por substituir aquilo que estava mal.

[REDACTED]

A9: Sim, tipo isso.

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

A3: A introdução pode ser uma coisa mais abstrata. E depois podemos mudar várias coisas.

A8: Eu gostei muito da ideia que a [REDACTED] teve no início, de, para começarmos a peça todos a dizermos o que é que achávamos urgente e depois aquela parte de, meio que, desligava a ficha e não sei o quê, achei essa parte engraçada.

A3: E podíamos fazer uma cena um bocado impactante mesmo.

A8: E daí, das duas uma, ou fazíamos isso dos pares, um atual e outro assim mais antigo ou todos os pares assim algo retrógrada e depois haver, tipo, um ou dois que ia a cada par e ia fazendo a mudança, tipo “olha, não faças assim, faz não sei o quê”. E, aos poucos, ao longo da peça, a coisa ia ficando mais atual e mais politicamente correta, vá.

A3: Até podíamos fazer uma corrente temporal.

A9: Imagina que tens, tipo, dois pares, um atual e um antigo e depois, tipo, meio que trocavam, tipo, uma pessoa, imagina, tu estás com o A3 e eu estou com a A1, somos os dois retrógrados, mas vocês são mais atuais. Vocês veem o que está a acontecer aqui, e imagina, tu trocas comigo, o A3 ensina-me, tipo, a ser um bocadinho melhor e tu ensinas a A1 a tipo...

A3: Mas eu acho que também era fixe haver um facto. Já que vai haver, imagina, eu que iria ensinar-te a ser um bocado mais atual, também a A1 iria fazer o contrário, tipo, ensinar a A8 porque é que era mais retrógrada. Para justificar porque é que eram mais assim, à base da educação deles.

A9: A cena é, imagina, nós temos tantas, tipo, proibições que nós, em cada proibição, podíamos tipo, apresentá-la de forma diferente. Imagina, usar todas as nossas ideias, mas, tipo, fazer de forma diferente em cada proibição.

A3: Isso também era fixe.

A8: Ahn? Não estava atenta.

[REDACTED]

A3: A A4 chegou.

A5: Olha, imagina, alguém escolher por si adotar os comportamentos ditos mais retrógradas. Porque, imagina, hoje em dia há aquela cena de se uma pessoa não faz o que está na moda ou veste-se de uma maneira mais à antiga ou de uma maneira mais não sei como é tipo “meu, este gajo vive no século passado”. Se a pessoa gosta, se a pessoa quer, tipo, eu acho que também a sociedade, às vezes, tem um pouco disso de...

A2: Olha que até não.

A3: Tem.

A2: Acho que no coiso, até agora, até são bem mais capazes de ser elogiados “e, grande estilo” ou uma cena assim, do que outra coisa.

A5: Não, mas isso é ser vintage. Não é isso que eu estou a dizer. É tipo, uma pessoa que, sei lá, uma pessoa que liga muito à religião, por exemplo, que decidiu e é bué devota, por exemplo. E há, tipo, aquela coisa de “ah, isso da religião, hoje em dia, tu ligas a isso, meu? Pelo Amor de Deus, não sei o quê”.

A8: Ou seja, a outra face da moeda. Imagina, enquanto que antes era, tipo, se não fosses religioso era o fim do mundo, agora o que o A5 quer mostrar eu acho que era que, OK, sim,

não há aquele foco enorme na religião, mas se alguém quiser que a sua vida tenha o foco na religião também não é por isso que devemos pôr de parte.

A3: É como as freiras. Julgam bué as freiras.

A5: Liberdade, acima de tudo, é respeito.

A8: Não é uma questão de modas, tipo, hoje a religião está na moda, agora já não está, daqui a 20 anos vai estar na moda outra vez e não sei o quê.

AP: Liberdade não é moda.

A8: Isso é um tema bué, isso é um mote bué fixe “Liberdade não é moda”. Essa é fixe.



ENTREVISTA FEITO AOS/ÀS ALUNOS/AS PARTICIPANTES, APÓS O V ENCONTRO TRANSFRONTEIRIÇO DE TEATRO

9 de julho de 2024 (presencial)

Entrevistadora: Tendo em conta que esta entrevista tem, como temas centrais, o teatro e a democracia, o que é a democracia, na vossa opinião? Pode ser primeiro o conceito de democracia.

A5: Democracia é o governo do povo, supostamente.

A6: Literalmente, é o poder nas mãos do povo, traduzido à letra.

Entrevistadora: E isso em termos práticos é, mais ou menos, o quê?

A5: Toda a gente tem uma voz.

A6: O povo poder eleger os que o representam, não só a nível nacional, mas internacional.

A8: Ou seja, é basicamente, com que todas as pessoas se sintam representadas e que vejam os seus direitos refletidos e que tenham todo o tipo de oportunidades em todos os aspetos do dia a dia, sejam eles quais forem. E a convivência de diversas opiniões e diversos pontos de vista ao mesmo tempo, ou seja, não é só um ponto de vista ou só uma classe social ou só um género ou qualquer coisa que é representado. É tentar que toda a gente seja representada de igual maneira, eu acho.

Entrevistadora: *Ok*, boa. Qual é que é a vossa perceção sobre a democracia em Portugal e na Europa?

A5: Olha, não me lembro destas perguntas.

A8: Eu lembro, mas esta acho que já estava lá qualquer coisa.

Entrevistadora: São novas. Qual é que é a vossa perceção sobre a democracia em Portugal e na Europa?

A8: Ela esteve a estudar o assunto em casa.

Entrevistadora: A percepção é no sentido: como é que vocês veem que a democracia está espelhada aqui em Portugal e na Europa?

A5: Há eleições, primeiro de tudo, em que toda a gente pode votar.

A1: Os extremos estão a subir.

A6: A extrema-direita especialmente.

A1: As pessoas, provavelmente, que não votaram nos anos que passaram estão a votar agora em candidatos extremos, que é o que dá a entender porque o nível de abstenção desceu, mas o extremo subiu e pronto, é isso.

A6: Acho que a população está muito desacreditada na democracia porque os governos democráticos têm falhado muito e redondamente a resolver vários dos problemas da sociedade e as extremas apresentam soluções que - é tudo na teoria, mas pronto - apresentam soluções que, supostamente, vão resolver esses problemas, mas depois, na prática, a gente já sabe como é que é.

A9: Pois é, eles prometem que vão fazer coisas e depois não fazem, por exemplo, lá na França não disseram que iam tomar banho no rio? Tomaram banho no rio? Não tomaram.

A11: Também estava cheio de cocó.

A9: Não interessa, mas eles prometeram que iam limpar aquilo...

A5: Ah, pois foi, os franceses cagaram todos no rio.

A9: Eles prometeram que iam limpar aquilo para os Jogos Olímpicos e disseram que, como prova de que aquilo estava limpo, depois iam lá nadar. Foram lá nadar? Não foram.

A8: Eu acho que, exatamente, o que a A9 está a dizer leva a um ponto que, muita gente não se apercebe, mas as nossas condições e o nosso estilo de vida, e há um tópico super batido, mas que eu vou falar na mesma, que é o acesso a conteúdos rápidos a extrema facilidade com que nós temos conteúdos na palma das nossas mãos faz com que a população no geral, não só os mais novos, mas a população no geral seja muito intolerante, neste momento. Ou seja, se as coisas não acontecem num estalar de dedos ficam logo muito irritadas e muito exaltadas e acho que as pessoas, por um lado, estão-se a tornar mais intolerantes, mas por

outro lado também estão a ganhar mais consciência de que têm uma voz e é por isso que, agora, vemos muitas manifestações, seja de professores, de médicos, de qualquer tipo de profissões ou de qualquer tipo de problemas porque eu acho que as pessoas estão-se a aperceber de que têm efetivamente, uma voz e que não é só a falar entre elas que se resolvem as coisas. Ou seja, estão a dar a ver os problemas que existem, que era uma coisa que eu acho que não acontecia antes. Não porque os problemas não existiam, mas porque as pessoas nem pensavam em expô-los, simplesmente, lidavam com aquilo como se fosse banal. No entanto, a intolerância também está cada vez maior e por isso é que há mais violência, mais criminalidade, principalmente agora até na população mais jovem, exatamente por isso, porque não estamos habituados a espera e a esperar para ter resultados a longo prazo. Estamos habituados a ter tudo a curto prazo e na palma das nossas mãos, o que, no dia a dia, não é bem assim que as coisas acontecem, não é? Então acho que isso também tem influência.

Entrevistadora: Falaram no dia a dia. E no vosso dia a dia, atualmente, o sítio onde mais estão é a escola. A escola, como é concebida atualmente, é um meio promotor da cidadania e dos valores democráticos? De que forma?

A9: Por exemplo, a Associação de Estudantes é um exemplo de democracia. Nós votamos naquele que achamos que nos vai representar melhor, por isso aí já está a promover a democracia, mesmo nos mais jovens porque não somos só nós, Secundário, que conta.

A8: E pegando nisso, por exemplo, uma coisa que aconteceu este ano e que eu penso que ainda não tinha acontecido em anos anteriores foi toda a programação do baile, apesar de ter sido uma responsabilidade da Associação de Estudantes, nós também tivemos a palavra. Ou seja, no que acontecia nos anos anteriores era que, por exemplo, era a Associação de Estudantes que escolhia o sítio, a data e etc, etc. Este ano houve toda uma reunião, com várias opções do sítio, da data, da comida e foram as pessoas em si, e não a Associação de Estudantes, que escolheram todos esses aspetos. A Associação só fez de ponte que eu acho que é isso que também devem ser, por exemplo, numa escala maior, os nossos governos. Ou seja, nós elegemos quem está lá para nos representar, por exemplo. Então acho que, neste caso, também é mais ou menos isso que acontece aqui na escola.

Entrevistadora: OK. Falaste dessa reunião. Essa reunião foi entre todas as pessoas que iam ao baile?

A8: Toda a gente recebeu um convite. Todas, ou seja, quem, por exemplo, não fazia parte da escola e era só como acompanhante não veio, obviamente, mas todos os alunos do 12º ano receberam um email para estarem nessa reunião e quem não pode estar presente, por exemplo, recebeu a apresentação que foi mostrada lá e tiveram x dias para responder a um formulário com os sítios e as datas e as comidas e etc, etc. Ou seja, foram os alunos que escolheram e não a Associação de Estudantes o que é super fixe e super interessante.

A9: E graças a isso não houve, tipo, revoltas.

A8: Não houve revoltas, exato. O pessoal foi, tipo, “OK, eu até não queria esta data, mas se foi o que a maior parte escolheu tudo certo”.

A9: Ou a quinta.

A8: Ou a quinta ou o que quer que seja.

A1: E a eleição para as pessoas do baile.

A9: Mas isso é sempre.

A1: Sim, mas pronto, foi uma eleição.

Entrevistadora: Eleição das pessoas do baile é o quê?

A5: Os prémios.

A1: O mais esperto, etc, etc...

A6: O A11 foi o rei do baile. Não estava lá e sei.

A8: E o palhaço também. É dois em um. Multifacetado.

A6: É oito e oitenta.

Entrevistadora: Não... O rei do baile pode ser o palhaço do baile. Está super coerente.

A6: Ele chegou lá com o cabelo rosa, dificilmente ele perderia Aquilo.

A8: Fui eu que lhe disse para pintar o cabelo de rosa.

A11: A A8 é que deu a ideia.

A8: Se não fosse eu, não ganhava.

A6: Estive com ele enquanto ele o pintava. Ele a queixar-se daquilo a queimar.

A8: Mas sim, na escola há exemplos de democracia.

Entrevistadora: Então, para além da Associação de Estudantes, que outros exemplos veem na escola?

A6 e A9: O Orçamento Participativo.

A11: Então, o Delegado de Turma também é isso.

Entrevistadora: De que maneira?

A11: Porque nós votamos para o Delegado de Turma e para o Subdelegado.

Entrevistadora: *OK*, excelente. Falavam do Orçamento Participativo. O que é que queriam dizer?

A6: Que o Orçamento Participativo também é um exemplo.

Entrevistadora: Mas em que é que consiste o Orçamento Participativo das Escolas?

A6: Eu sei o que é que é, não sei explicar. Sabes explicar?

A8: Epá, por norma o que acontece é, está aberto a toda a gente e, por norma, o pessoal organiza-se por grupos ou assim, debatem o que é que querem apresentar e, por exemplo, apresentam uma ideia ou um projeto ou assim e explicam em que é que consiste, qual é que é o objetivo. Se eu não me engano, acho que também explicam quanto é que seria necessário de orçamento, eu não tenho a certeza dessa parte, nunca participei, e depois são apresentados esses projetos e são divulgados e os alunos da escola votam em qual é que acham que é mais necessário ou que está mais bem fundamentado ou que vai mais de encontro às necessidades dos alunos. Às vezes até é interessante porque, por exemplo, fala-se de temas que, às vezes, a maior parte dos alunos nem se tinha lembrado, por exemplo, se eu não me engano, o ano passado, não sei se ganhou se não, mas uma das propostas que eu ouvi foi material para a Educação Física para os miúdos mais pequenos.

A1: Ganhou.

A6: Ganhou. Chegou.

A8: Pelos vistos ganharam. Porque tinham Provas de Aferição e não havia material na escola, o que era um tema que, por exemplo, a mim nem nunca tinha pensado nisso ou nem sabia que havia falta desse tipo de material. Ou seja, também é interessante, mesmo que não ganhe, é interessante para mostrar o que é que há, assim, de... não é de errado, mas o que é que precisa de mais ajustes na escola, então acho que é importante para dar a conhecer e é basicamente isso em que consiste o Orçamento Participativo.

Entrevistadora: Boa. E vocês estão a falar de vários exemplos em termos de voto, mas há outros exemplos espelhados que não sejam –

A8: O Clube Europeu, por exemplo. Por norma, ao longo do ano, são dinamizadas várias atividades, sejam só ilustrativas ou mais dinâmicas, dependendo do tema que se fale, em que se fala sobre vários temas da atualidade, muitos deles, por norma, centrados na democracia e direitos humanos e desenvolvimento sustentável e etc, etc, que não é necessariamente voto ou qualquer coisa, mas é para dar a conhecer e para fazer as pessoas também refletirem um pouco sobre temas da atualidade.

A9: E não só. Acho que, por exemplo, um exemplo muito prático de democracia também nas aulas, por exemplo, é a marcação de testes. Pelo menos a nós, os stores são bué flexíveis. Ou seja, nós em conjunto vemos uma data em que todos concordem fazer o teste nesse dia. Nem toda a gente é assim, não é? Alguns professores marcam logo no início do ano, não sei quê, mas depois conforme as aulas, caso nós cheguemos à conclusão que não nos dá jeito ser nesse dia, todos juntos acordamos uma data e mudamos facilmente o teste. Ou seja, é um exemplo bastante prático.

A8: Não só os professores, mas nós também. O que acontecia na nossa turma era que nem todos tínhamos as mesmas disciplinas, naquelas que são opcionais, e muitas vezes nós dizíamos “ah, vamos marcar o teste aqui” e depois alguém que tem a outra disciplina diz “epá, não dá jeito porque 2 ou 3 dias depois tenho o teste desta disciplina, por isso se puder ser na outra semana”. E, por norma, ninguém se opunha ou punha obstáculos só porque sim. Por norma eramos todos também muito flexíveis nesse aspeto e os próprios professores, como a A9 disse, também.

A6: No caso da minha turma a gente resolvia na base da gritaria uns com os outros.

A8: Não eram tão democráticos.

A9: Tão cívicos.

A6: Pois não. Nós eramos, tipo, regime ditatorial. Era ligeiramente diferente.

A8: Pronto, um contraste.

A6: É o oito ao oitenta.

Entrevistadora: Então ainda estamos aqui a falar sobre projetos democráticos na escola e um dos projetos que a escola abraçou este ano letivo foi o Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu, em que vocês participaram. Como foi para vocês a experiência de estar no Encontro, enquanto experiência artística e social?

A5: Esta pergunta eu lembro-me. Podes repetir a pergunta?

Entrevistadora: Basicamente, como é que foi para vocês estar no Encontro enquanto experiência artística, porque houve momentos artísticos, e enquanto experiência social, porque socializaram com outras pessoas, conheceram outras pessoas, vivenciaram outros momentos com outras pessoas, grupos, etc.

A8: O que eu acho, e acho que os meus colegas também irão concordar, é que na parte dinâmica fora de atuações podia ter sido um bocadinho mais trabalhada e até podia se ter focado... ou seja, eu não senti que foi muito falado a parte da democracia em si, tirando nas peças. Ou era falada de uma maneira não muito apelativa, por exemplo, uma longa palestra e nós sentados a olhar, tipo, quase a cair para o lado. Por exemplo, uma das atividades que eu acho que podia ter sido mais bem trabalhada foi, puseram-nos em grupos, tentando não estar muito pessoal –

A6: Já nem me lembrava disso.

A9: Muito pouco.

A8: Puseram-nos em grupos tentando, e muito bem, evitar que fosse, por exemplo, todo o pessoal da mesma escola juntos, tentaram que fosse diversificado para termos contacto

todos uns com os outros, o que foi interessante na parte social. Mas, por exemplo, a atividade era, simplesmente, um pedaço de cartolina para nós fazermos uma frase. Mas depois disseram que não podíamos fazer uma coisa muito longa, tinha de ser uma coisa curta e depois não podíamos desenhar e depois não podíamos... ou seja, não houve propriamente muita liberdade nessa parte, ou seja, a parte democrática ficou um bocado aquém.

A6: Se calhar a ideia também podia ser essa.

A8: E como é que eu hei de explicar. O que nós sentimos foi que foi muito para encher chouriços. Ou seja, para não estarmos sentados a olhar para as paredes deram-nos aquilo e foi um bocado “vá, façam”. Acho que havia muitas coisas giras para pegar na parte da democracia. E acho que havia coisas muito dinâmicas para se fazer. Claro que, obviamente, esta parte da organização é uma coisa que dá muito trabalho e que há pessoas que têm mais facilidade para isto do que outras, é completamente normal e acredito que se tenha feito o melhor possível. Mas o que nós notamos enquanto pessoal, assim, jovem, foi que parecia que estávamos a fazer um trabalhinho de meninos da pré-primária.

A9: Mas, por outro lado, a parte mais artística, digamos assim, foi bué fixe.

A8: Super bem conseguida.

A9: Ya. Porque aí teve mais, lá está, a ver com a entrega dos alunos. Os alunos conseguiram totalmente, alcançar o objetivo pedido porque, primeiro o facto das peças serem mais pequenas fez com que nós estivéssemos muito mais atentos. Ou seja, o que acontece nas outras peças, por exemplo, os outros Encontros de Teatro que nós fazemos, é que as peças são muito longas. Ou seja, chega ali a metade da peça nós desligamos. Ali não dava tempo para nós desligarmos. Então nós meio que apanhávamos a peça do início ao fim. E depois eram mais dinâmicas porque, primeiro, toda a gente quase que percebia a peça porque toda a gente sabia qual é que era o tema base, ou seja, toda a gente acabou por ... – vá, algumas eram mais complicadas do que outras, mas no geral era mais ou menos, pronto, perceptível -, e depois eram mais dinâmicas, ou seja, toda a gente tentou ser original, não fazer coisas, tipo, normais, ser um bocadinho mais fora da caixa, o que acabou por ser divertido para nós e interessante de se ver. Ou seja, lá está, a parte da organização não foi tão bem conseguida,

mas os alunos, a parte em que metia só os alunos, foi bem conseguida, porque nós conseguimos chegar lá, fazer algo bom extra organização, estás a perceber?

A6: Eu acho que também... pegando no que a A8 disse sobre a gente não ter muito para fazer fora da parte do teatro, eu acho que o próprio Encontro sofreu um bocado com a organização geral, não mesmo deles. Dois dias não dá para nada.

A9: Mais ou menos.

A6: Ou seja, nós também estávamos lá, tipo, está bem, estamos aqui dois dias, mas também eles fizeram essas atividades, também, meio para encher chouriços. Se tivéssemos mais tempo e se tivéssemos, por exemplo, um dia a mais, como nos ETEs (*referência ao Encontro de Teatro Escolar, desenvolvido anualmente pela Associação Cultural Encontro de Teatro Escolar em que o grupo já participou e foi escola organizadora*), temos um dia a mais para os workshops, se tivéssemos um dia a mais também para ter outras atividades, as atividades também podiam ser mais elaboradas e podiam ser mais trabalhadas. Agora, como a A8 disse, elas foram um bocado para encher chouriços, pelo menos na atividade também senti isso.

A8: Por exemplo, se eu não me engano, não houve mais nenhuma atividade sem ser essa, se eu não me engano, e claro que era mais interessante se fosse mais tempo, mas eu acho que, mesmo naqueles dois dias dava para ter aproveitado muito mais. Por exemplo, nós tivemos imenso tempo livre por nossa conta. Nós chegámos a ir ao shopping que era do outro lado da estrada, nós tivemos imenso tempo livre, chegamos a ir dar uma volta porque parecia que precisávamos de coisas para fazer.

A9: Coisas que neste tipo de Encontro não é suposto.

A8: E eu acho que também o que eu noto é que, na própria escola, primeiro, houve uns dias que estava mau tempo e que começou a chover, mas o que eu noto é que não havia um sítio que, mesmo que nós quiséssemos, tu tipo “OK, não temos nada para fazer, mas vamos juntar aqui todos”. Não havia. Ou seja, ou tinham que fazer atividades mesmo para, meio que, não digo obrigar, mas para encaminhar o pessoal a irem conviver uns com os outros ou então tinha que haver algum espaço para que nós, por iniciativa própria, fosse, tipo, “olha, vamos juntar ali, chama os daquela escola, os daquela”. Não havia propriamente. Ou era o corredor, que, se calhar, depois quando fosse intervalo estavam a

passar não sei quantas pessoas porque aquilo não deixa de ser uma escola, não é? Ou então não tínhamos mesmo outra opção. Então acho que isso foi uma das coisas que falhou. Não foi propriamente a falta de tempo, porque eu acho que até havia bastante tempo, acho que esse tempo foi é um bocadinho mal aproveitado.

A9: E pegando no que tu disseste, o que é que isso gerou? Gerou que nós não tivemos interação com os outros grupos. Ou seja, cada escola estava na sua bolha. O facto de não termos um espaço para conviver nem atividades que nos fizessem, meio que, falar uns com os outros, conviver uns com os outros, fez com que cada escola vivesse na sua bolha. Ou seja, como ela disse, íamos ao shopping, mas quem é que ia ao shopping? Íamos a nossa escola. As outras escolas iam fazer coisas entre eles. Ou seja, não houve uma interação de Encontros de Teatro. Ou seja, cada teatro foi lá fazer a sua peça e pronto, foi meio isso.

A8: Não por falta de vontade, mas eu acho que havia falta de estímulo por parte das atividades. Eu acho que, se logo no primeiro dia, tivesse existido uma atividade –

A9: Quebra-gelo.

A8: Que nos estimulasse a conversar e não sei o quê podia ter sido muito mais bem conseguido. E era o que o A6 e o A11 estavam a comentar, por exemplo, eles e mais alguns de nós até falaram com pessoal de outras escolas, mas foi por coincidência -

A6: Nós tivemos iniciativa.

A8: E não só. E foi por coincidência estávamos a dormir no mesmo sítio.

A9: Ou porque já conhecíamos.

A8: Ou porque já conheciam ou porque estavam a dormi no mesmo sítio e depois começaram a falar. Ou seja, não foi na própria atividade da escola. Então, eu acho que pecaram um bocadinho aí nessa parte.

A2: Só havia uma escola a dormir onde nós estávamos, o resto estava tudo separado. Por isso aí podiam ter juntado tudo, teria sido melhor.

A6: E a única interação que eu e o A11 tivemos com o pessoal de outras escolas foi porque eu e o A11 tivemos iniciativa de ir ter com eles, porque acho que a própria escolas, acho que

as próprias pessoas das outras escolas também não estavam muito interessadas em socializar. Algumas sim, sem a mínima dúvida, mas...

A8: Eu nem digo falta de interesse. Acho que não houve mesmo aquela atividade estimulante para fazer com que a pessoa ficasse a conhecer mais uns aos outros para depois, sim, terem essa iniciativa. E não houve ocasiões

Entrevistadora: Portanto, na vossa opinião, o Encontro favorece a promoção da cidadania e dos valores democráticos dos participantes? Porquê?

A8: Sim, no sentido em que, por exemplo, como a A9 estava a dizer, a parte das peças tocou muito nesse aspeto, mesmo, por exemplo, na primeira noite houve um sarau cultural lá da escola. Não propriamente do Encontro, foi lá da escola, para nos dar, um bocado, a conhecer o que é que a escola também oferece, e mesmo o teatro dos meninos mais pequeninos que faziam parte dessa escola estava super bem conseguido e falou-nos dessa parte. Ou seja, o tema não ficou aquém, todas as escolas conseguiram chegar a esse tema e todos ficamos a saber um pouquinho mais, de que aspeto for, desse assunto, mas, ou seja, na parte artística que tu falaste estava super bem conseguido, na parte social havia alguns pontos que podiam ter sido mais bem trabalhados, mas também não ficou a zeros.

Entrevistadora: OK. Vocês já responderam, um bocadinho, a esta próxima pergunta, mas pergunto-vos na mesma. Que atividades relacionadas com a democracia ou com a promoção da cidadania e dos valores democráticos fizeram parte do Encontro?

A6: Uma atividade. Acho que foi só uma.

A9: Mas os teatros também eram.

A5: O teatro.

A8: As peças.

A6: Pois, os teatros, mas isso aí...

A8: As peças, que podiam não ter sido bem conseguidas.

A6: Mas foram.

A8: Mas foram. Todas. Acho que não houve nenhuma que nós reparássemos, acho que todas foram bem conseguidas, e essa atividade dos cartazes.

A6: Que até depois para apresentar, até essa parte que a gente tinha de ir ao palco, tínhamos de escolher um porta-voz para ir apresentar. Pelo menos no meu grupo até ficou mal organizado. Pelo menos eu e outra colega minha estávamos a tentar “Está bem, quem é que quer apresentar”. Depois um dos rapazes lá do nosso grupo chegou-se à frente “ah, apresento eu”. Chegou no momento, não foi apresentar, foi preciso ir outra pessoa qualquer do nosso grupo apresentar o nosso cartaz.

A8: Essa parte estava um bocado mal porque, por exemplo, essa parte de apresentar os cartazes, que se calhar depois era o foco principal, onde se ia debater isso, foi antes de nós atuarmos, ou seja, nós não vimos, nós estávamos, tipo, lá atrás não vimos nem ouvimos nada. Estávamos a atuar nessa altura... eu não vi nada, eu estava lá atrás e não vi nada.

A9: Nós tivemos que entrar pelo palco.

A8: Depois, não era suposto sermos nós nessa altura, era suposto ser outra escola, mas depois essa escola estava atrasada com o pequeno-almoço e foi uma confusão enorme. Fizeram um apelo para não nos atrasarmos de manhã, nós estávamos lá super pontuais, o transporte chegou uma hora depois. Ou seja, nós estivemos uma hora parados, cá fora, sem fazer nada, a olhar para o boneco. Depois disseram que, não eramos para ser nós os primeiros, depois disseram que eramos nós os primeiros, depois disseram que já não eramos nós os primeiros porque a escola já estava orientada, e depois voltaram a dizer que eramos nós os primeiros outra vez e fomos os primeiros. Ou seja, foi uma confusão enorme.

A9: E, por isso, é que tivemos que entrar. Quando nós chegamos lá já estava toda a gente sentada, já estavam pessoas no palco, nós tivemos que entrar para os bastidores pelo palco. Foi mau. Essa parte foi mau.

A6: Tinha umas entradas para os bastidores, mas nem sequer nos informaram e eu o A11 descobrimos por ocasião.

A9: Não nos disseram.

A5: Nós entramos todos pelo palco.

A6: Por exemplo, a gente, para entrar no palco como a gente entrou, atravessavas o público e tínhamos uma escada do lado direito e a gente subia ao palco. Agora, havia uma entrada para os bastidores sem precisarmos de estar a atravessar o público todo só que não nos informaram de porcaria nenhuma e eu e o A11, simplesmente, descobrimos por ocasião. E se não fosse assim a gente nem sequer sabia que essa entrada existia.

Entrevistadora: Sim. Mas em termos de atividades relacionadas com a democracia referem essas duas particularmente, não é?

A6: Eu nem chamo de atividade os próprios teatros.

A2: Não houve mais atividades, foram só essas duas.

A6: Eu nem chamo de atividade os próprios teatros. Os teatros já era, tipo, o foco.

A5: Sim. Claro que teve lá o Diretor da Escola e o Presidente da Câmara e a Professora Isabel Baltasar, que é tipo a chefe das Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu, a dar os discursos e a falar.

A6: Conta como atividade aquele sarau cultural que a gente teve?

Entrevistadora: Depende. Está relacionado com a democracia?

A1: Não.

A6: Eu não me lembro de nada daquele sarau.

A5: A peça dos pequenitos o tema era o mesmo.

A8: Mas o que acontece é que não houve uma coisa com interação. Ou seja, foi mesmo só para apresentar o que é que a escola tinha a oferecer. O teatro, porque acho que há lá um mini curso de teatro, pelo que percebi; a música do Conservatório e a dança do Conservatório.

A1: Eu vou ser sincera. Eu saí de lá como entrei. Não saí a saber mais nada, tipo, não me acrescentou nada à minha vida.

A6: Fiz uns amigos, pelo menos isso.

A9: Não te queremos desanimar. Imagina, a culpa não é...

Entrevistadora: Não, não. Isto é para vocês serem altamente sinceros.

A6: Foi engraçado, só que organizacionalmente...eh.

A8: Aquilo parece que foi feito um pouco em cima da hora, a organização, percebes?

Entrevistadora: Sim. Mas passando agora aqui para uma próxima pergunta. Um dos propósitos do Encontro é apresentar uma peça de teatro, previamente criada com os alunos, dedicada à celebração da democracia. De que forma a criação de um espetáculo teatral, partindo dos vossos conhecimentos e inquietações sobre a democracia em Portugal e na Europa, pode ser uma metodologia democrática? Eu posso voltar-vos a explicar. A ideia é: de que forma criar um espetáculo que parte das vossas inquietações sobre a democracia em Portugal e na Europa, é uma metodologia democrática? De que forma esta criação, que parte desses princípios vossos, é uma metodologia democrática?

A5: É dar voz às nossas ideias, basicamente.

A6: E acho que também nos faz pensar sobre, não só que é a democracia, para que ela serve, como tudo era quando não havia democracia, quando nós não tínhamos palavra.

A8: Repete só qual é que era a pergunta, desculpa.

Entrevistadora: A pergunta é: de que forma a criação de um espetáculo teatral, que parte dos vossos conhecimentos e inquietações sobre a democracia em Portugal e na Europa, pode ser uma metodologia democrática? Portanto, o que eu também vos estou a perguntar é, não apenas aquilo que vocês contribuíram para esta criação, dos vossos conhecimentos, como também a forma como esta criação foi feita porque é que é democrática? Ou se é? A pergunta é: é democrática? Foi democrática para vocês? Se sim, porquê? Ou se não, porquê?

A8: Eu acho que foi democrática exatamente no sentido de que, o que nós estamos a fazer agora, foi o que nós fizemos para criar a peça em si. Ou seja, não chegamos, não digo "não chegamos" porque, se calhar, tu até já tinhas uma ideia minimamente orientada, não é? Mas tu não chegaste e disseste essa ideia. Falamos primeiro e depois tu é que, vendo se isso ia ao encontro do que tinhas pensado ou não, é que orientaste as tuas coisas. Ou seja, nós,

do nosso lado, foi como se chegássemos a zeros. E foi, tipo, “OK, o que é que vamos falar, o que é que nós pensamos deste assunto, quais são as nossas opiniões, porquê, como é que vamos fundamentar isto, como é que vamos representar isto, etc etc”. Não partimos de nada externo, nem partimos de nenhuma das tuas ideias. Ou seja, meio que tu adaptaste as tuas ideias ao que nós pensamos e não o contrário, nós não adaptamos as nossas ideias ao que tu já tinhas pensado, o que é muito fixe porque é quase como... claro que não fizemos nós sozinhos, mas nós olhamos e pensamos “ah, esta parte partiu do não sei quantas que disse não sei o quê” ou “esta foi ela que se lembrou disto” ou “ele lembrou-se daquilo”. Ou seja, acho que isso faz com que nós olhemos para o trabalho do tipo “OK, fomos nós que fizemos” e a ■ adaptou para o que nós pensamos. Então, eu acho que isso é super interessante.

A6: Já tinha sido assim, tanto com o “Dentro de mim. Fora daqui” onde a gente pegou no texto e, com as ideias de cada um, fomos adaptando. Com o “Romeu e Julieta” também *(referência a dois espetáculos apresentados pelo grupo, no âmbito do Clube de Teatro, no ETE e na escola)*.

A8: Mas tu aqui não tinhas o texto, estás a perceber? Então acho que isso é super interessante.

A6: Sim, sim, só tinhas o poemazito *(referência ao poema “Urgentemente”, de Eugénio de Andrade, utilizado na criação da performance para o Encontro)*.

A8: E acho que, por exemplo, até é giro pensar que, tenho quase 100% de certeza, que se não tivéssemos tempo limite e que se não tivéssemos, pronto, um prazo a cumprir, conseguíamos até criar todo um espetáculo completo, muito mais completo. Então, isso também é super interessante, ver a capacidade que temos, ligando as ideias uns dos outros, que é super democrático.

A9: Ya, nós aqui somos um grupo bué democrático porque as nossas peças acabam sempre por ser, tipo, a nossa voz. Ou seja, se a peça tem algo que nós não gostamos, nós mudamos, não temos, tipo, como muitos outros teatros ou assim... tipo, o PANOS *(referência a um projeto de teatro juvenil criado pelo Teatro Nacional D. Maria II, com seleção de peças juvenis e de grupos para as apresentar)*. O PANOS tu tens aquela peça e tu segues. Nós nunca conseguiríamos ir a um Encontro desses. Não. Sabes porquê?

A6: Não podes alterar o texto.

A9: Porque se nós não concordamos, nós mudamos. Nós não fazemos algo que vá de encontro às nossas –

Entrevistadora: Ao encontro -

A9: Percebes? Tipo, ou seja, nós alteramos quase todos os textos. Porquê? Porque se não faz sentido para nós, nós entre nós fazemos com que faça sentido para nós. Ou seja, lá está, por isso é que não eramos capazes, se calhar, de ir a um projeto PANOS, porque não eramos capazes de, se aquilo não fizer sentido para nós, recriar aquilo, porque nós tentamos sempre demonstrar aquilo que sentimos. Por exemplo, a A1, quando nós estávamos a montar a nossa peça, na parte onde ela tinha que saltar o muro, ela própria disse “isto não faz sentido para mim”. OK, então nós mudámos aquilo de forma a fazer sentido. Se nós estivéssemos a fazer uma peça em que tivéssemos que seguir um guião, sem alterar alguma coisa, e isto não fizer sentido para nós, nós iríamos alterar. Não poderíamos fazer isso no PANOS. Por isso é que eu acho que nós somos um grupo bastante democrático, porque fazemos sempre ouvir, se alguém não está bem, fazemos sempre ouvir esse alguém e fazemos mudar para que toda a gente esteja bem, pelo menos tentamos fazer isso. E então isso aconteceu também nesta peça. Acho que esta peça foi o resultado, e todas as nossas peças, são o resultado de que toda a gente está bem, por isso é que saem tão bem, porque nós estamos todos de acordo com aquilo que estamos a fazer. Estamos todos a fazer por vontade, porque nos identificamos com aquilo que estamos a fazer. E isto faz de nós um grupo democrático, de certa forma. Porque fazemo-nos ouvir todos uns aos outros.

Entrevistadora: A5, ias acrescentar alguma coisa?

A5: Eu ia dizer, mas elas, entretanto, disseram. Que é o facto de nós, quando estamos a construir a peça, damos todos as nossas ideias, ouvimo-nos todos uns aos outros e montamos o teatro a partir daí.

Entrevistadora: Muito obrigada. Vamos passar à próxima, já não faltam muitas. Portanto, posto isto, consideras o teatro uma metodologia de promoção de conhecimento e ações democráticas? Se sim, de que forma o processo de criação de um espetáculo teatral pode estar relacionado com ações democráticas? Creio que já responderam um bocadinho, mas se quiserem acrescentar mais alguma coisa.

A8: Se for bem feito, ou seja, porque eu acho que não é universal, pode não ser porque eu acho que isso também parte muito de quem está a orientar o grupo e parte muito, também, da própria dinâmica de grupo, não é? Os grupos não são todos iguais e acho que isso também é uma das partes interessantes, e os grupos não funcionam e não constroem as suas peças todos da mesma maneira, têm diferentes formas de trabalhar, mas eu acho que, se for bem conseguido, é uma ferramenta super útil porque é extremamente necessário, do que eu vejo e do que eu sempre vi de peças de teatro, é super necessário haver uma conexão forte entre os elementos do grupo, estejam há muito tempo, estejam há pouco tempo, tenham um papel muito importante, não tenham. É preciso haver uma conexão muito grande entre as pessoas para se acontecer alguma coisa saberem pelo olhar o que é que precisam de fazer e etc etc. E eu acho que para haver uma conexão grande em palco, seja em que arte for, mas principalmente no teatro, tem que haver muito trabalho de trás. E esse trabalho de trás vem, exatamente, da reflexão entre todos e do trabalho em equipa. Tipo, uma peça não se faz sozinha e não se faz com um indivíduo só, é preciso debater opiniões e, a partir daquela ideia juntamente com a outra ideia, faz-se uma ideia brutal. Nenhuma das ideias sozinhas conseguia ter o impacto que as ideias todas juntas e interligadas têm. E então acho que isso promove mesmo os valores democráticos de saber ouvir, saber quando intervir, saber ser flexível e adaptar as nossas ideias, não podemos vir, para um daqueles encontros que nós tivemos para preparar a peça, não podíamos vir com ideias fixas de “tem que ser assim” porque não vai ser assim, porque não vai ser assim, porque alguém vai ter uma ideia que, em conjunto, ainda fica melhor.

A9: Daí não irmos ao PANOS.

A8: Isso é um aparte. Mas tem mesmo que ser assim, também temos que saber “OK, foi uma boa ideia, mas, se calhar, aquele aspeto fica melhor do que este ou então vamos guardar este numa caixinha e aproveitar depois para outra coisa mais à frente. Nenhuma das ideias é deitada para o lixo, não é? Mas é a sobreposição delas todas, como se fosse um puzzle, que faz o mosaico no total e que faz aquilo que as pessoas veem. E acho que, quando se está do lado de fora, nem sempre se vê essa parte, obviamente. Ou seja, eu acho que só mesmo estando no grupo de teatro e fazendo parte de toda a construção da peça é que se sabe o que está por trás, porque quem vê de fora é tipo “ah, tão giro, se calhar foram buscar à net” e não foi, não foi. Mesmo que já houvesse um texto pré feito, há sempre uma partezinha ou uma simples parte performativa que, se calhar, não fazia parte, mas que

naquela pessoa encaixou bem ou o que quer que seja. O próprio grupo não consegue fazer todas as apresentações de uma peça iguais. Por exemplo, quando vocês apresentaram a vossa peça “Dentro de mim. Fora daqui” no Encontro (*referência aos ETE*) foi totalmente diferente de quando apresentaram aqui na escola. Tipo, nunca é igual, nunca é. Eu acho que isso também é a parte interessante que é tudo feito em conjunto, não é um indivíduo só. Eu acho que isso é o maior valor democrático que existe, é mesmo essa parte de estar tudo interligado.

A1: Por exemplo, eu acho que nesta peça as pessoas não sabiam que quando o A5 falava do aniversário (*referência ao texto criado e apresentado para o Encontro em causa*) era mesmo real. Ou quando a A8 falava da avó dela (*referência ao texto criado e apresentado para o Encontro em causa*) era mesmo real. Tipo, se calhar elas pensaram que foi alguma coisa tirada da net, mas não. Foi no nosso grupo de whatsapp.

Entrevistadora: OK, vou dar continuidade às questões.

A1: Ai ainda não acabou?

A8: A A1 a pensar “epa, fiz um final mesmo bonito”.

Entrevistadora: Estamos mesmo quase. Só mais uma. Que valores e práticas democráticas foram alteradas no vosso dia a dia após o Encontro? Isto se sentirem que alguma alterou.

A6: Repete lá isso.

Entrevistadora: Que valores e práticas democráticas foram alteradas no vosso dia a dia após o Encontro? Podem dizer o que vocês quiserem.

A9: Eu adoro que a A1 há bocado disse “eu saí como entrei”.

A6: Eu também saí como entrei, minha amiga.

A2: Nada.

A5: Eu acho que práticas, se calhar, nenhuma. No máximo foi-nos induzida uma reflexão enquanto lá estivemos, se calhar nalgum momento, sobre o tema. Mas em termos de práticas diárias nossas, falando por mim, eu acho que nada mudou.

A2: Nada de atividades do dia a dia. Talvez numa forma de pensar ou assim foi diferente, mas nada mais.

A8: Eu acho que isso também se deve ao facto de nós, por si só, já sermos pessoas com uma mentalidade bastante democrática. Ou seja, não digo que não nos acrescentou nada, mas eu acho que nós todos já assumíamos uma atitude democrática no nosso dia a dia. Ou seja, isso só veio acentuar a maneira que nós já pensávamos as coisas.

A1: Eu acho que o Encontro não foi intenso ao nível de nos fazer mudar algo na nossa vida.

A8: Acho que o próprio tema já está bastante presente nas nossas vidas.

A1: Pá, eu não gostei do Encontro.

A6: Eu gostei, foi fixe.

A8: Nós também a trabalhar na peça já tínhamos, tipo, também feito esse trabalho de casa de refletir e, tipo, tu própria, enquanto montavas a peça, fazias-nos questões que nos faziam, tipo, refletir. Ou seja, como nós fomos para lá já tínhamos, quase que, esse trabalho feito. Ao ver as outras peças nós víamos aquilo que já tínhamos refletido. Tipo, foi do género “ah, boa, tipo, isto faz sentido, já tínhamos falado sobre isto, faz sentido eles estarem a falar sobre isto”. Ou seja, não nos acrescentou nada porque nós já eramos bué completos.

A6: Autoconfiança.

A9: Não é “não nos acrescentou nada”, mas, tipo, é como ela disse.

A8: Só acentuou aquilo que nós já tínhamos em mente. Foi mais para partilhar e ver o que os outros tinham a dar e dar aquilo que nós tínhamos para oferecer e não propriamente “ah, nunca tinha pensado nisto. Já tínhamos pensado, só veio mesmo marcar ali.

A1: Por exemplo, eu acho que nós aprendemos muito mais nos ensaios para o Encontro, não no Encontro. Por exemplo, eu não sabia certas coisas, como aquilo da coca-cola (*referência à abordagem, no processo criativo, da proibição do consumo de coca-cola no pré 25 de abril*). Não, mas eu acho que nós ganhamos muito mais conhecimento e conseguimos refletir muito mais ao longo dos ensaios.

A6: A A1, realmente, gostou muito dos Encontros.

A8: Tudo o que é para falar muito bem do Encontro tu estás lá, não é A1?

A6: Ó ■■■, tens aí alguma pergunta, gostaram do Encontro? A A1 pode responder.

ENTREVISTA FEITO À PROFESSORA PARTICIPANTE P1, APÓS O V ENCONTRO TRANSFRONTEIRIÇO DE TEATRO

9 de julho de 2024 (presencial)

Entrevistadora: A escola, como é concebida atualmente, é um meio promotor da cidadania e dos valores democráticos? Se sim, de que forma?

Entrevistada: Eu penso que sim. A escola é o centro de educação e formação dos jovens e das crianças até aos 18 anos. Se não fizessem isso na escola, onde é que fariam? Até aos 18 anos os valores de cidadania têm que ser competências que estão adquiridas, não é? Porque estamos quase na fase adulta, não é? E projetos da escola, extracurriculares ou mesmo os conteúdos que fazem parte do currículo, obviamente que têm uma componente que tem que formar os alunos em valores de cidadania. E tem que ser a escola, tem que ser a escola a fazer isso e eu acho que a escola faz isso. Pode fazer, umas vezes, pode fazer menos ou mais, mas obviamente que faz isso. Tudo aquilo que é a conceção do Projeto Educativo de um Agrupamento de Escolas e do Plano de Atividades têm sempre em consideração a formação dos adolescentes e jovens em valores de cidadania e valores humanos, pronto, valores de cidadania, valores humanos. Portanto, eu não sei se perdi a objetividade, eu acho que sim, que a escola faz isso, pode fazer. Digamos, a nível nacional, e de acordo com aquilo que é a dinâmica de cada comunidade onde a escola está inserida que também é muito importante, pode fazer com que a escola possa... haja distinção, não é? digamos, se pensarmos no contexto da educação nacional e não se faça e igual modo em todo o lado pronto, mas isso, também é, lá está, é a democracia em ação. Cada comunidade dá importância àquilo que tem que dar e, obviamente, a escola é um lugar de formação em valores humanos e de cidadania. Tem que ser, forçosamente.

Entrevistadora: De que forma concreta é que achas que a escola promove essa cidadania e esses valores democráticos? E com isto pergunto atividades ou associativismo ou projetos. De que forma concreta é que achas que a escola promove estes dois pontos? Não apenas a cidadania, como também os valores democráticos?

Entrevistada: OK, então, em primeiro lugar, hierarquicamente, o Ministério da Educação deu importância à cidadania e aos valores de cidadania quando introduziu a disciplina de

Educação para a Cidadania. Tem objetivos muito bons. Acredito que nem sempre serão cumpridos por várias questões também de funcionamento da escola nos dias de hoje, com os constrangimentos que há e com as políticas e com os descontentamentos, pronto. Nem sempre funcionará, a disciplina, da melhor maneira, mas tem esse princípio e tem esse objetivo. Depois, tudo aquilo que são projetos em que cada escola se envolve como, no caso da nossa escola, Projeto das Escolas Embaixadoras ou o Projeto Cultural de Escola, que tem como objetivo envolver associações que atuam na comunidade local, local e não só, mesmo num determinado raio de ação. Nós, no caso aqui, vamos até [REDACTED]. Nas parcerias que temos para o Projeto Cultural de Escola e, portanto, os projetos extracurriculares são a maior força para poder desenvolver esses valores democráticos e, principalmente, aqueles que dão voz aos alunos. Aqueles em que o objetivo é que sejam os alunos a decidir, a projetar, a decidir, a promover a ação, a dinamizar, a concretizar aquilo que eles pensam que é o melhor para as suas vidas dentro do espírito democrático de respeito pela vida dos outros, de organização social. Portanto, os projetos que dão voz aos alunos como este em que a escola participa que é este Projeto Transfronteiriço de Teatro Escolar nas escolas, cujo tema é celebrar a democracia é um dos projetos que, pela voz dos alunos, que, com a partilha entre escolas, não é? a voz dos alunos ecoa de escola para escola, ou seja, ecoa entre eles, entre os seus pares e daí a importância destes projetos porque é de alunos para alunos e, portanto, é o eco que se faz ouvir entre eles. Os professores estão por trás a orientar, mas o facto de usar a ferramenta, pronto, se calhar estou a ir um bocadinho além da resposta, eu vou parar por aqui.

Entrevistadora: Não, podes terminar o raciocínio.

Entrevistada: O facto de usar esta ferramenta do teatro escolar tem, precisamente, essa valência. De não ser nada, de haver aqui uma mensagem, um conjunto de ideias que cada um possa ter e que queira disseminar e que queira e que ache importante disseminar e partilhar com os outros e é feito com a própria voz deles, não há aqui teoria, não há palestras de textos feitos por outros e bem, em que se vá ali ouvir, não. É trabalho feito por eles, partilhado com os seus pares. É construção do valor da democracia na voz dos alunos.

Entrevistadora: A segunda pergunta ia um bocadinho ao encontro daquilo que disseste, mas vou na mesma fazê-la, caso tenhas alguma coisinha a acrescentar. Um dos projetos que a escola abraçou este ano letivo foi, precisamente, o Encontro Transfronteiriço de Teatro de

Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu. Na tua opinião, o Encontro favorece a promoção da cidadania e dos valores democráticos dos participantes? Porquê?

Entrevistada: Pois sim, de facto, vou-me repetir. Porque, precisamente, por isso, é pela partilha ser de alunos para alunos. Eles pensam naquilo que desejam, pensam naquilo que querem que os outros ouçam e naquilo que querem que outros também acreditem como eles e essa para mim é o ponto principal. É, de facto, ser feito por alunos e, no processo de construção da apresentação que irão fazer agora aquando dos Encontros, estão a construir-se a si próprios, com o objetivo de ter um resultado final sempre, não é? Quando pensamos uma coisa é sempre com um objetivo final, não é? Mas no cumprimento desse objetivo vão-se sempre cumprindo outros que não estão delineados, mas que acabam por ser também objetivos. Ou seja, essas pequenas competências que vamos desenvolvendo quando vamos procurando atingir um objetivo final, acabamos por sempre fazer um caminho em que outros objetivos vão sendo cumpridos. E, portanto, o facto de isto ter um processo antes de chegar ao Encontro tem também essa valorização para os alunos.

Entrevistadora: Sim. E que objetivos é que achas que se vão cumprindo nessa criação teatral de que falavas?

Entrevistada: A descoberta de como é que podem... A descoberta no modo como se relacionam com os outros. E perceber que... Nós queremos, o objetivo é, e porque acreditamos nos valores da democracia. Sabemos que, nos dias de hoje, há uma tendência, começa a pairar no ar uma tendência de derrubar um bocadinho esta forma de viver, de poder dar voz a cada um, de respeitarmos aquilo que cada um, aquilo que é o espaço de cada um, dentro do bom senso, claro, não estamos aqui...a democracia não é uma anarquia, não é? Temos que ter bom senso, princípio orientadores, leis que nos regem, obviamente. Portanto, tudo isso é viver em democracia, é ter a compreensão disso tudo. E nesse processo, então, de construção os jovens, que são jovens e que, obviamente, não se sabe tudo, nunca ninguém sabe tudo, não é? Nós estamos sempre, a nossa vida vai-nos sempre trazendo momentos e partilhas em que vamos sempre recolher alguma coisa que nos vai sempre construindo e, obviamente, que os jovens estão numa fase em que isso é muito importante, estão a construir a solidez, na base de serem cidadãos aptos para uma vida em sociedade. E, portanto, na partilha e na construção do trabalho de grupo, com o objetivo de pensar que aquilo que é a sua voz, aquilo que é capacidade de decidir dentro de um contexto, dentro dos vários contextos que nos vão aparecendo na vida, de decidir pensando

sempre no conjunto de coisas que nos envolvem, que é o pensamento democrático, não é? Não posso pensar que vou, pego num carro e que vou na autoestrada a 200 à hora porque isso é não pensar nos outros, então para isso vou para uma pista sozinho de rali. Isto é um exemplo. Nós temos que pensar o que é que queremos fazer, dentro dos contextos que queremos fazer e aquilo que são os valores de democracia que eu penso que para mim têm muito a ver com o meu conceito de democracia, tem muito a ver com os conceitos de valores humanos e ter sempre presente aquilo que é viver de acordo com o valor da humanidade. E penso que, politicamente, não sou uma pessoa muito conhecedora de história, mas politicamente o conceito de democracia é aquele que melhor pode... em termos de conceito e isto na sua essência, porque nós sabemos que há muitas vicissitudes e que as coisas não são aquilo que a gente idealiza, mas no seu conceito, eu penso que, politicamente, o conceito de democracia é o que está mais intimamente ligado à prática da valorização da humanidade, ou seja, de vivermos tendo em conta aquilo que são os valores dos seres humanos.

Entrevistadora: Acabas, na verdade, por ir tocar a vários pontos que te tinha para te perguntar, mas vou acabar na mesma por fazer as perguntas, mas queres acrescentar alguma coisa?

Entrevistada: Queria acrescentar que, na primeira questão, eu não falei em muitos projetos da escola e acabei por ir ao encontro logo deste, mas a escola tem uma associação de estudantes, é obvio que, dentro da organização escolar, é uma entidade que promove aquilo... antes dos alunos na escola é perceberem que têm estruturas hierárquicas que funcionam e que têm que existir para que as coisas funcionem bem. Portanto, é a compreensão disso aquilo que é existir uma associação de estudantes na escola, é também uma lição, é uma lição que a escola dá. É permitir que exista essa instituição dentro daquilo que é a organização escolar, é uma lição de democracia.

Entrevistadora: Ainda voltando ao Encontro, que atividades relacionadas com a democracia ou com a promoção da cidadania e dos valores democráticos fizeram parte do Encontro?

Entrevistada: Falas no Encontro de Coimbra. O ponto principal foi a apresentação das performances dos alunos.

Entrevistadora: E houve, assim, mais algumas atividades relacionadas com os valores democráticos e com a cidadania que fossem desenvolvidas?

Entrevistada: Particularmente, no Encontro de Coimbra, além das performances, podemos dizer que, no primeiro dia, tiveram a parte dos ensaios e aí acabou por ser uma organização que os alunos tiveram que organizar um pouco entre si, porque houve alterações relativamente ao que estava previsto e isso já por si foi um momento, digamos, que não foi previsto, mas que trabalhou a autonomia e a capacidade de gerir uma situação em que “OK, vamos ver o que é melhor, fazes tu primeiro, os outros ainda não chegaram, então, nós avançamos, de modo a que tudo acabe por se concretizar, e bem”. Pronto, esse é um momento sem ser planeado que podemos pensar que, em termos de aprendizagem para os alunos, podemos pensar que também foi aprendizagem. Depois tivemos uma representante do Parlamento Europeu que falou sobre a Europa e os valores de cidadania para todos os alunos num determinado momento e lá está, é aquela questão da teoria que também é necessária, precisamos de ouvir, mas que para os jovens, nem sempre é aquilo que entra de forma mais efusiva ou com mais facilidade de escorregar. Depois, neste caso, o Encontro pode ter sido um bocadinho pobre porque houve alguns momentos mortos, nomeadamente no primeiro dia, em que, como eu estava a dizer, houve uma gestão que teve de ser feita dos ensaios e depois à noite assistimos a um espetáculo, um sarau normal, de expressões artísticas, música, dança, e depois não houve, assim, um outro momento, digamos, que possa destacar. Agora, o que continuo a destacar é a partilha que os alunos fazem quando estão várias escolas juntas, durante as horas das refeições, durante o ter que estar à espera nas filas, no ter que dar o espaço a um e a outro por um ou outro motivo. Portanto, talvez tenha havido aqui falta.

Ah! OK, lembrei-me agora. O objetivo é, após cada performance, fazer um pequeno debate e, como em termos de organização, acabou por começar um bocadinho mais tarde, esse debate, após cada performance, acabou por não se fazer. Fez-se no final, mas não teve o mesmo efeito. Portanto, a conceção do Encontro tal como ela está prevista, que é uma performance que não seja muito longa, portanto uma apresentação que não seja muito longa, e logo após ter, pelo menos, 10 min de debate é muito importante. E isso, no Encontro de Coimbra, faltou por motivos de organização. Não é fácil também, estar numa cidade acaba por se complicar também. Estávamos todos longe, depois o chegar à escola... pronto, acaba por, lá está, fazer alguns constrangimentos.

Entrevistadora: Ainda assim, obrigada. No sentido em que, perguntei-te pelas atividades, mas falaste-me, não apenas das atividades, como também de uma espécie de democracia do dia a dia, não é? O aguardar pela fila, o respeitar os colegas... diríamos que é uma democracia do dia a dia e essa é extremamente importante também. De qualquer forma, em termos de atividades, aquilo que retiro do que estás a dizer foi a apresentação das peças de teatro e essa reflexão, que foi uma reflexão após todas as apresentações e não após cada apresentação, após cada momento. *OK.* Relativamente, então, aqui à 4ª pergunta, que uma vez mais te digo que já respondeste um bocadinho a todas elas, mas vou na mesma perguntar, caso queiras acrescentar alguma coisa, que é: Um dos propósitos do Encontro é apresentar uma peça de teatro, previamente criada com os alunos, dedicada à celebração da democracia. De que forma a criação de um espetáculo teatral, partindo do conhecimento e inquietações dos jovens sobre a democracia em Portugal e na Europa, pode ser uma metodologia democrática?

Entrevistada: Eu penso que é uma metodologia democrática. Por um lado, estamos a sugerir uma forma de, é por aquele caminho, usando a ferramenta teatro escolar, teatro. Mas porque é que eu considero que é uma ferramenta democrática, um ato, uma metodologia democrática.

Entrevistadora: Vou tentar aqui explicar de outra forma, que é: houve uma criação de um espetáculo teatral a partir do conhecimento e das inquietações dos jovens sobre a democracia em Portugal e na Europa, foi aquele primeiro focus grupo que nós fizemos, da recolha do que eles sabiam sobre a democracia em Portugal, sobre o que é que acontecia antes do 25 de abril, pós 25 de abril, cada um falou de alguns exemplos das saias, da avó revolucionária, etc. Portanto, a pergunta é, como é que a criação de um espetáculo teatral a partir do conhecimento e das inquietações dos jovens sobre democracia em Portugal e na Europa como nós fizemos, não é? - que eles foram recolher aqueles exemplos, partilharam connosco o que é que sabiam sobre democracia, o que é que tinham vivido, o que é que familiares viveram, etc – de que forma é que esta criação, a partir do conhecimento deles, pode ser uma metodologia democrática? Pode ser uma maneira de trabalhar também a democracia? Ou pode ser também uma maneira democrática de trabalhar?

Entrevistada: É assim: é óbvio. Para mim é óbvio porque uma coisa é tu usares o teatro e interpretares uma peça que foi escrita e encenada por alguém, sim senhor. Agora, uma

construção em que eles partilham inquietações, em que constroem um texto a partir daquilo que é o pensar, o saber, o partilhar com o outro, é obviamente uma metodologia democrática de construir uma evidência final.

Entrevistadora: Essa resposta tem a ver com a criação de texto para a performance. No entanto, o teatro é feito de outras vertentes também. Depois da criação do texto, o processo de criação do espetáculo, em que é que isso é democracia também?

Entrevistada: A forma, aquilo que eles puderam mostrar, usar, quer figurinos, quer nos gestos, naquilo que decidiram fazer em termos de ação uns com os outros, portanto construíram... Há uma liberdade pensada. Uma liberdade de voz, de corpo, uma liberdade de grupo. Volto a dizer, este conceito de democracia ou a liberdade democrática não tem nada a ver com anarquia, não é? A liberdade não é infinita. É como aquela coisa de dizer que “a liberdade acaba na liberdade do outro”, pronto, um bocadinho essa coisa taxativa, não é? Mas isso, essa liberdade de corpo, de voz, tudo isso junto é, de facto, um processo que, a metodologia, ou seja, o método que se usa para construir uma performance de teatro que tem tudo isso, em que podemos libertar-nos pelo que temos vestido, libertar porque fazem, mais ou menos, o que querem expressar com o corpo, se quiserem pintar a cara de preto ou de branco, tudo é possível. Tudo é possível, volto a dizer, tudo é possível dentro do objetivo que se pretende. Isso é saber conduzir, como professora, saber conduzir um processo desses de construção dando liberdade, com o conceito de liberdade e de partilha, “OK, façam aquilo que têm vontade”, tem que haver aqui uma subtileza educativa e formativa, de modo a que essa liberdade e democracia não tragam consequências que não são democráticas.

Entrevistadora: Portanto, consideras o teatro uma metodologia de promoção de conhecimento e ações democráticas?

Entrevistada: Acho que sim, muito forte.

Entrevistadora: De alguma maneira, já respondeste aqui, mas ia-te perguntar de que forma o processo de criação de um espetáculo teatral pode estar relacionado com ações democráticas. Creio que acabaste de responder. E que valores e práticas democráticas é que achas que foram alteradas no dia a dia dos alunos participantes após o Encontro? Pergunto

se sentiste que alguma coisa se alterou no comportamento e nas práticas democráticas dos alunos.

Entrevistada: Olha, senti que tiveram capacidade de observar, nos seus comentários, de que sentiram a falta de mais qualquer coisa e isso, para mim, foi muito bom. Sentiram que a construção daquilo que eram os objetivos do Encontro, que durou dois dias, *OK*, foram buscar àquilo que os colegas tinham feito (*referência às performances*), mas, dado, primeiro, não ter existido aquela partilha logo a seguir (*referência ao debate após cada performance*), que os nossos alunos nem tinham experienciado porque não estiveram em Beja (*referência ao IV Encontro Transfronteiriço, em Beja, onde só foram 3 professoras da escola*), não estiveram em mais nenhum Encontro e não tinham meio de comparação, mas eles sentiram falta de alguma coisa, e o facto de eles terem sentido essa falta, para mim, também foi uma aprendizagem.

Entrevistadora: Mas aqui referes-te ao Encontro. Mas eu pergunto-te, no dia a dia dos alunos, após o Encontro, portanto, nada a ver com o Encontro, que valores e práticas democráticas sentes que foram alteradas no dia a dia dos alunos que participaram?

Entrevistada: *OK*, gostaria de ter estado mais perto deles para poder dizer isto com mais exatidão, mas penso que a chamada de atenção, aquilo que eles pensaram sobre, aquilo que também, que é um bocadinho, às vezes, o conflito de gerações natural, mas aquilo que pensaram no antes, do regime que tínhamos de ditadura, antes do 25 de abril e agora, talvez lhes tivesse aberto um bocadinho o espírito para, pelo menos, pensarem no percurso histórico de Portugal e perceberem o que é que querem e o que é que não querem, perceberem as diferenças e perceber que não querem alguma coisa que já existiu ou que querem também. Não sei. Eu também penso que a humanidade, a forma de pensar das pessoas, isto estamos sempre em evolução, em transformação e a mente humana vai mudando, não é? E eu não sei se daqui a 100 anos existe sequer estas formas políticas de estruturar a vida deste planeta porque, se analisarmos assim um bocadinho, parece que há tendências, começa a haver umas tendências diferentes e que se afastam daquilo que é a ideologia de um regime democrático, muitas vezes até entre os jovens. Agora, o que é que nós podemos dizer? Se é mal, se é bem.

Entrevistadora: Aqui a pergunta era, se calhar, um bocadinho mais focada nos alunos.

Entrevistada: E eu estou-me a generalizar, não é?

Entrevistadora: Estás completamente à vontade. Apenas estava aqui também a voltar a focar nesta questão dos valores e práticas democráticas.

Entrevistada: Os alunos. *OK*, certo. Eu penso que sim. Que retiraram, com certeza, muito e, voltando ao que eu estava a dizer, puderam perceber que até me pareceu que alguns não tinham muito bem estruturado nas suas cabeças estas questões de formas de vida diferentes, associadas aquilo que é um regime de ditadura e um regime democrático. Nem tinham muito, não é? Pelo facto de terem vivido sempre desta forma. Portanto, acho que isso lhes fez pensar um bocadinho e acho que lhes pode ter feito valorizar mais alguma coisa a que têm direito neste momento. Eu penso que isso aconteceu, de certeza. Valorizaram, com certeza, mais algumas coisas a que têm direito e que podem, naturalmente, fazer naturalmente e que nunca tinham pensado que alguém alguma vez não o tinha feito naturalmente.

Entrevistadora: Estamos quase a chegar ao fim. Estamos na 7ª pergunta, são 8, sendo que, volto a referir, que acho que já respondeste a todas elas de alguma maneira.

Entrevistada: Sim, porque eu sou uma pessoa que falo pouco e, portanto, isso nunca seria... isso é estranho, mas pronto.

Entrevistadora: Mas vamos aqui então à 7ª pergunta. Portanto, esta entrevista decorre após o V Encontro Transfronteiriço de Teatro Escolar. Dada a continuidade do projeto, na tua opinião, que outras práticas teatrais (para além da apresentação e discussão das peças de teatro) promotoras da cidadania e dos valores democráticos, poderiam ser desenvolvidas no Encontro?

Entrevistada: Práticas teatrais?

Entrevistadora: Sim, ou momentos onde o teatro estivesse associado como prática democrática. O que é tu achas que mais poderia ser desenvolvido, em termos teatrais, para que a democracia chegasse, uma vez mais, aos alunos?

Entrevistada: Só se fosse mais música. Se já lá temos o teatro, ali pode ser muita coisa explorada. Portanto, o que é que, em termos só de exploração teatral, só a única coisa que posso dizer é mais música, mas isso também faz parte.

Entrevistadora: O que te pergunto é, se calhar aqui por outras palavras, em termos de teatro o que foi feito foi apresentaram peças de teatro, mas tu no teatro consegues fazer workshops, consegues usar técnicas de teatro específicas, consegues explorar, a partir de grupos diferentes. O que te pergunto é, que outras coisas, na base do teatro, podiam ser feitas tendo sempre em foco a democracia.

Entrevistada: Ah, OK, já percebi o que tu queres dizer. Pois, lá está, aquela construção de teatro-fórum, que acho que acaba por não ser o que nós fazemos e eu também sou um bocado leiga, mas parece-me que era uma boa técnica, que era esse o princípio, mas não é o que está a ser feito, acho eu.

Entrevistadora: Mas qual é que é a tua ideia específica com teatro-fórum? Era o quê, concretamente? Agora no Encontro o que é que tu achas que podia ser feito com teatro-fórum? É o quê? É juntar as pessoas e fazer uma sessão de teatro-fórum? É dar uma palestra sobre teatro-fórum? E levar um especialista?

Entrevistada: Não. Era, por exemplo, depois de todas as contribuições haver um momento de teatro-fórum que pudesse ser partilhado com todos. Pronto, não preciso de dizer mais nada. Eu nem sei se quer se isso era possível, mas parece-me que sim. Era muito interessante, parecia-me muito interessante porque para aquela idade e para ser uma coisa tem que ser o mais ativo possível, com ação e partilha de voz e com oportunidade de discussão. Porque diz o povo “da discussão nasce a luz”.

Entrevistadora: E por último, começamos a falar sobre o contexto escolar e terminamos a falar sobre o contexto escolar. E o que te pergunto é, na tua opinião, que outras práticas teatrais poderiam ser desenvolvidas em contexto escolar de forma a tornar a cidadania e os valores democráticos mais acessíveis?

Entrevistada: Que outras práticas teatrais? Aqui na escola existe a disciplina de oferta escolar no 7º ano. E isto porque também estamos, de facto... A Educação para a Cidadania, por exemplo, e a disciplina de teatro quase que se podiam fundir numa. A Educação para a Cidadania podia ser, principalmente, no 3º ciclo, podia ser muito focada em técnicas de teatro. Quer seja de leitura, interpretação, jogos de autoconhecimento, que ajuda na valorização de valores democráticos ou na compreensão da existência deles, o te conheceres ti próprio ou se não conseguires dominar o teu eu. E, portanto, a Educação, no

3º ciclo fundamentalmente, fundir a Educação para a Cidadania com a disciplina de Teatro, ou seja, fazer com que os objetivos de Educação para a Cidadania se pudessem fazer com práticas teatrais várias.

Entrevistadora: E para os alunos entre os 15 e 18 anos, que são mais ou menos ali no Secundário, que outro tipo de práticas teatrais achas que se poderiam aplicar para que a democracia também lhes chegasse mais? Ou as práticas democráticas lhes chegassem mais?

Entrevistada: Volto a dizer: é o teatro-fórum. É uma ferramenta de teatro, eu também não sou teoricamente conhecedora de tudo, aliás de muito pouco, e apesar de já existir há muitos anos, eu penso que também, mesmo o conceito não é uma coisa sobejamente conhecida pelos educadores. Portanto, há muita gente que não conhece o conceito. As pessoas às vezes fazem: organizam debates, mas um debate em que a pessoa uma ou duas pudesse ir mostrar ou fazer uma personificação ou fazer um papel da ideia que está a ter e, depois, permitir em intervenção do outro para alterar alguma coisa, acho que é uma ferramenta especial para esta questão de introduzir valores democráticos ou de compreendê-los. Permitir que alguém interfira num caminho que tu tens pensado e que outro te possa provar que “olha, mas se calhar se for desta forma talvez seja melhor, se tu repensares a situação”, isto é um exemplo, não quer dizer que seja sempre assim, pode ser o contrário, pode ser a outra pessoa. *OK*, debate. Estou a dar um exemplo, mas isto não é assim só linear.

ENTREVISTA FEITA À PROFESSORA PARTICIPANTE P2, APÓS O V ENCONTRO TRANSFRONTEIRIÇO DE TEATRO

9 de julho de 2024 (presencial)

Entrevistadora: A escola, como é concebida atualmente, é um meio promotor da cidadania e dos valores democráticos? Se sim, de que forma?

Entrevistada: Primeiro porque há uns anos a esta parte, desde 2018, que temos a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e que, desde sempre, foi concebida para ser uma forma de promoção da cidadania ativa. Portanto, se calhar em algumas escolas e em algumas turmas isto não acontece, não é, porque acaba por ser mais uma disciplina de conteúdos e de estar fechado dentro da sala de aula, mas lendo os regulamentos e aquilo que esteve por base na criação desta disciplina e da própria estratégia que a escola tem que ter é mesmo para ser uma metodologia de cidadania ativa e também apela um bocadinho às áreas de projeto. Os domínios da cidadania deviam ser trabalhados em domínios de autonomia, primeiro, com várias disciplinas a concorrer para o objetivo daquele domínio da cidadania e, depois, sempre ligado às próprias vivências das próprias comunidades, até locais. É evidente que a escola, eu acho que, neste momento, a escola, é o que eu acho, está a perder um bocadinho este foco ou então nunca o teve porque eu acho que os nossos professores são um bocadinho... não queria dizer quadrados, mas pronto, são professores já de outra geração, temos muito poucos professores novos e a metodologia de projeto não é bem trabalhada nas escolas. Há escolas que trabalham muito bem com as metodologias de projeto e com várias disciplinas a concorrer para o mesmo objetivo, na nossa escola temos projetos que acabam por concorrer, mas, penso eu, que não se está a aproveitar a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento tanto em todas as turmas. Há turmas que sim, há turmas que não, mas não se está a aproveitar, penso eu, assim tanto tanto. É evidente que a escola, depois, paralelamente, trabalha outros projetos que também concorrem para a cidadania.

Entrevistadora: Como por exemplo?

Entrevistada: Olha, como este (*referência ao Encontro Transfronteiriço de Teatro Escolar*), o Eco Escolas, como o Clube de Fotografia, como as próprias parcerias que fazemos, muitas das vezes, com a Câmara, tipo “██████████”, tipo as próprias Assembleias Municipais, Assembleias de Jovens, os próprios Orçamentos Participativos são instrumentos de

cidadania, as listas aos Parlamentos de Jovens. Portanto, tudo isso obriga os nossos jovens, obriga não, concorre para os nossos jovens poderem exercer a cidadania dessa forma e perceberem, também, o que é ser cidadão no mundo porque ser cidadão é fazer parte de uma sociedade e não é só ter direitos. É ter direitos, é ter deveres, é ajudar a fazer coisas, é ser colaborativo, e eu acho que a escola, sem dúvida, com estes projetos todos consegue fazê-los, de alguma forma, entender isto. Tenho alguma pena que a disciplina de Cidadania não seja também tão aproveitada para isso. É assim, eu agora também não estou tão dentro, já fui coordenadora da Cidadania na escola, neste momento não o sou.

Entrevistadora: Neste momento desempenhas que função?

Entrevistada: Neste momento não tenho. Na parte da cidadania não tenho. A minha função, sou Professora Bibliotecária, sou Coordenadora das Bibliotecas do Agrupamento com acento no Conselho Pedagógico apenas em metade do horário porque, na outra parte, estou a ser Coordenadora Interconcelhia da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares. Para além disso, sou coordenadora do Jornal Escolar, da Rádio Escola, Embaixadora Sénior, Colaboradora do Clube de Teatro... se quiseres mais currículo.

Como eu estava a dizer, eu acho que a disciplina de Cidadania poderia ter aqui um papel, e penso que quando foi concebida, a ideia era, efetivamente, não era fechados dentro da sala de aula, mas também compreendo que 45 min por semana também não é por aí, fazia mais sentido, para mim, por exemplo, ter uma vez por mês e ser um bloco de 90 ou de 2 horas e a pessoa estar ali e pesquisar e fazer e várias disciplinas concorrerem para aquilo, mas isto é muito difícil. Isto são aquilo que eu acho que seria o ideal e seria uma utopia, no fundo, ser um bocadinho aqui como o clube da cidadania e os miúdos terem objetivos, vamos pesquisar isto e há este problema, dentro deste domínio o que é que nós podemos fazer na escola, na nossa localidade. É assim que eu concebo, mas isto é utopia, não é? Porque as escolas, da maneira como estão organizadas hoje em dia, acho que é muito complicado fazer-se este tipo de coisas. Há escolas que conseguem, eu sei que há escolas que trabalham em áreas de projeto tardes inteiras, várias disciplinas a trabalhar à volta da pesquisa de algo e depois o que é que podemos fazer a seguir para mudar aquilo que está mal ou aquilo que... mas são poucas, são muito poucas.

Acho que fugi um bocadinho ao tema, mas falando no Projeto Transfronteiriço eu acho que faz todo o sentido o teatro ser uma metodologia porque o teatro desinibe, não é? Acaba

por as pessoas, sendo outras pessoas, às vezes é mais fácil dizer as coisas, não sou eu, é a minha personagem, não é? E eu meter-me na pele do outro às vezes é mais fácil eu dizer. Também temos o contrário que é, muitas das vezes, eu meter-me na pele do outro porque é difícil dizer se eu fosse ele, ou seja, as duas vertentes porque muitas das vezes nós só conseguimos sentir quando estamos, efetivamente, na pele um do outro e se eu encarnar que sou aquela personagem e que vou dizer aquilo consigo minimamente sentir o que a personagem está a sentir também. Portanto, acho que isso é muito importante. Por outro lado acho que desenvolve também o trabalho colaborativo, a própria autoestima, o ver-se em palco, o estar com aplausos, o explicar o porquê também acho que é muito importante, o facto de se explicar, no final das apresentações, que foi uma coisa que eu achei muito interessante, os miúdos partilharem depois uns com os outros aquilo que se passava em palco e como é que tinham chegado à apresentação em palco, acho que é importante também eles perceberem. Acho que é uma metodologia interessante para a parte da cidadania e eu perceber também que faço parte de um grupo e faço parte do meu grupo de teatro, mas também faço parte do grupo da escola, também faço parte do grupo de portugueses, faço parte do grupo europeu, porque muitas das vezes nós achamos que estamos aqui só com o nosso umbigo e esquecemo-nos que nós somos um grãozinho de areia no meio disto tudo, não é? E eu acho que falar dos valores democráticos e dos valores da União Europeia acho que é uma forma muito importante para eles viverem as coisas. E depois o teatro permite isto, permite isto tudo que eu disse, permite a expressão oral, permite o encarar o outro no olho... eu acho que o teatro permite tudo, porque é assim, tu podes estar em cima do palco e o olho do público é um olho tão geral que não é ninguém, mas ao mesmo tempo também podes estar em palco e estar mesmo a olhar no olhar do outro e só funciona aquilo que tu estás a olhar naquele momento. Portanto, eu acho que o teatro permite aqui estas, era aquilo que eu dizia há bocado, é o pôr-se na pele do outro e sentir o que ele sente, mas é também fingir sensações que eu não tenho e que só consigo sentir porque estou a fingir que sou outra pessoa e, às vezes, é mais fácil quando eu finjo que sou outra pessoa, quando a sensação não é minha e é só do outro. Portanto, eu acho que há aqui estas dualidades e, portanto, eu acho que é sempre uma metodologia ótima, não só para as questões de cidadania europeia, mas para muitas outras questões a nível do dia a dia que... eu, por exemplo, sei de um caso de um miúdo, na nossa rádio escolar isso nunca aconteceu, mas os senhores que vieram cá fazer-nos a formação na altura que instalaram a rádio disseram que havia um miúdo noutra escola que era muito tímido, muito

tímido, muito tímido, não falava nas aulas, não falava com os colegas, era isolado, não sei o quê. E, então, começou a perceber que havia rádio e começou a espreitar e a querer ir à formação e não sei o quê. O que é que ele fez? Ele integrou o grupo da rádio, mas assumindo uma personagem. Ele mudou a voz e, portanto, a personagem dele é que falava no rádio, é que se apresentava no rádio e ele conseguia desinibir-se completamente a fazer aquela personagem. Isto é uma forma de como o teatro pôde... e a partir daí ele teve muito mais facilidade em se integrar com os colegas e ele já sabia que... habituou-se a falar dentro daquela personagem, mas depois transpôs também, já era mais fácil falar com os outros sendo ele próprio e eu achei isto assim um máximo. Aqui, por acaso, nunca nos aconteceu isso, mas quando eles contaram isto eu achei um máximo porque, pronto, é uma forma interessante de vencer ali alguma inibição que ele tinha, “este não sou eu, estou a dizer estas coisas não sou eu, mas pronto”. Achei muito giro e muito curioso. Não sei se vem a propósito, isto que eu estou a dizer. Não sei se, entretanto, já baralhei aí as tuas perguntas todas.

Entrevistadora: Não, não. Na verdade, creio que respondeste a todas elas de alguma maneira, inclusive àquelas que eu ainda não tinha feito porque só fiz a primeira, não é? Mas obrigada.

Entrevistada: Para quem não queria falar nada...

Entrevistadora: Foi espetacular, digo-te já. Portanto, eu ainda só tinha perguntado sobre a questão escolar e sobre como a escola pode ser um meio promotor da cidadania e dos valores democráticos e agora sim, vou passar para o projeto que tu ainda agora falaste, o Projeto Transfronteiriço. Portanto, um dos projetos que a escola abraçou este ano letivo foi o Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu, que acabaste de falar. E na tua opinião, o Encontro favorece a promoção da cidadania e dos valores democráticos dos participantes? Porquê?

Entrevistada: Sim, por aquilo que já falei. Pronto, eu acho que o facto de eles construírem, de serem eles próprios a construírem, de alguma forma, o texto, mesmo que seja um texto que não seja construído, que tenha algum autor por detrás, mas o facto de eles o colocarem em cena, e principalmente, de o entenderem, porque para colocar uma coisa em cena eu tenho que o ler, tenho que perceber. Portanto, acho que tudo isso aí já é diferente do que eu ler um texto só por si “ah, este texto é sobre o valor de não sei das quantas”, não é?

Portanto, tudo o que seja experimentado, vivido, pensado, fica de outra forma dentro da nossa cabeça do que aquilo que nos é apresentado num ecrã num PowerPoint ou apenas num texto que eu li ali naqueles cinco segundos. Portanto, acho que isso valoriza e os miúdos, de certeza, que participam nestes Encontros vão levar isto para a vida, não é? Podem não se lembrar exatamente do texto e das palavras que disseram, mas dos valores que tiveram lá intrínsecos e daquilo que eles sentiram ao fazer eu acho que eles vão-se lembrar para sempre e isso é muito importante. E, portanto, acho que tudo o que é vivido dessa forma e depois é aquilo que eu estava a dizer: o explicar ao outro porque é que eu fiz isto também acho que é muito importante, porque só fazer por fazer, mas se eu tiver que explicar porque é que estou a fazer e como é que cheguei para fazer e o que é que pensei e porque é que agora fiz este gesto e pus-me desta forma para dar esta emoção ou esta ideia é diferente do que só leres. E, portanto, acho que o teatro, aí, faz todo o sentido por tudo aquilo que eu já disse anteriormente, acho que é uma metodologia ótima e permite aos tímidos perderem essa timidez, não é? Porque não são eles, são outras personagens. Por outro lado acho que também permite àqueles que são muito desenvoltos terem um bocadinho de travão porque só podem fazer aquilo que está, que eles combinaram fazer também, não é? Portanto, eu sinto mesmo que o teatro é uma dualidade de coisas que eu acho que, tanto dá para a travar os que não têm travão, como para destravar os que... pronto, acho que tudo depende de quem está à frente e da maneira como as coisas são, de alguma forma, concebidas e orientadas, digamos assim, não é? Até porque um teatro com determinada pessoa pode não brilhar nada, não é? E basta ali mudar meia dúzia de coisas e o mesmo texto já parece outra coisa e, portanto, acho que depende muito de quem está, da maneira como interpretamos, e por isso é que é importante serem eles a interpretar e a fazer.

Entrevistadora: Exato. E falavas na apresentação das peças, mas perguntava-te que outras atividades relacionadas com a democracia ou com a promoção da cidadania e dos valores democráticos fizeram também parte do Encontro?

Entrevistada: Sim. Falei da apresentação das peças, da discussão...

Entrevistadora: Sentes que houve mais alguma atividade relacionada com estas questões?

Entrevistada: No Encontro de Coimbra não me apercebi, não me apercebi. Por acaso, acho que foi até uma das coisas que eu falei com a P1, é que houve ali um dia um bocadinho meio

perdido porque, pronto, praticamente, foram eles a ensaiar, embora houve ali alguma forma de nos integrar na escola com grupos que tentaram mostrar-nos a escola e pronto, mas não eram assim também muito dados. E, pronto, acho que podia ter sido mais aproveitado. Acho que podia ter sido ali mais aproveitado em termos da própria integração dos miúdos. Acho que, a própria escola, também o facto de estarem em atividade, não é? Não era uma coisa só fechada ao grupo, portanto toda a escola estava na sua envolvimento normal e pronto, penso que se podia ter criado ali outras dinâmicas, como por exemplo em Beja (*referência ao IV Encontro Transfronteiriço*) deu-me ideia que aqueles workshops e o teatro-fórum e tudo aquilo... Aí sim, penso que se teve outras relacionadas com isso. Em Coimbra não senti tanto isso, mas também isso tem a ver, se calhar, com as organizações, com o próprio espaço que as pessoas têm, porque em Beja, embora não tivéssemos alunos, eu senti que houve outro tipo de atividades que em Coimbra não tivemos. Também foi menos tempo, acho eu, acho que em Beja foram três dias e aqui foram dois.

Entrevistadora: Estávamos, então, a falar destas atividades relacionadas com a democracia que, disseste, que não houve assim tantas, ficou um bocadinho em défice em comparação com o Encontro em Beja, mas focando um bocadinho aqui nas peças de teatro. As perguntas que te vou fazer já respondeste um bocadinho, mas vou na mesma direcioná-las, novamente, para aqui. Um dos propósitos do Encontro é apresentar uma peça de teatro, previamente criada com os alunos, dedicada à celebração da democracia. De que forma a criação de um espetáculo teatral, partindo do conhecimento e inquietações dos jovens sobre a democracia em Portugal e na Europa, pode ser uma metodologia democrática?

Entrevistada: Por essa mesma questão porque eles, ao construírem um produto final que, no fundo, tem que ser aquilo que seja confortável para todos, já estão a exercer, de alguma forma, o direito a pertencer a um grupo, mas a respeitar as ideias diferentes de cada um, não é? Porque a democracia é isso mesmo, nós vamos todos votar, tudo bem, mas eu depois tenho que respeitar, mesmo que ganhe aquele em que eu não votei e tenho que o assumir como o meu governo, o meu presidente, o meu presidente da Junta, não é? Porque eu vivo naquele sítio, a maioria decidiu assim. E eu acho que a construção da peça de teatro também vai um bocadinho nesse fio porque aquilo que se apresenta depois como produto final tem que ser a construção de todos eles, tem que ser aquilo com que cada um se sinta confortável, mas de acordo com as opiniões de todos e o produto final tem que ser... não há nada melhor do que o exercício da cidadania do que eu ir apresentar, eu como

personagem, mas aquilo que os meus colegas disseram que ficava bem e que eu até concordo e, se não concordar, tenho o direito de dizer “não, não quero desta forma, acho que fica melhor assim, o que é que vocês acham?”. E deste diálogo e desta dialética entre sim, e às vezes até se experimenta várias vezes a mesma coisa com coisas diferentes e todos chegam à conclusão e votamos “não, eu gostei mais daquele, então a personagem avança naquele sentido”. E acho que isso tem tudo a ver com aquilo que é a nossa vida no dia a dia que é escolhas, é várias hipóteses, é eu ver qual é a melhor, é eu permitir-me decidir que esta não é boa, então eu vou parar aqui e vou por outro caminho, vou experimentar outra e eu acho que a cidadania e a própria democracia é isso. E daí termos eleições e daí permitir-nos, até, alternar quando não estamos contentes com uns, quando as eleições são livres e democráticas é isto que acontece, portanto, o poder é alternado entre as várias fações políticas e de várias quadrantes: tão depressa estamos na extrema-esquerda, como na extrema-direita, como no meio. Aliás, eu acho que a democracia é a única forma que permite acabar com ela própria, não é? Porque, se tu permites a todos votarem podes estar a permitir que todos os que sejam contra a democracia votem e acabam com ela, portanto, não há forma mais democrática que esta. E estamos quase aí, estamos quase aí, infelizmente. Mas pronto, são outras questões.

Entrevistadora: Consideras, então, que o teatro é uma metodologia de promoção de conhecimento e ações democráticas?

Entrevistada: Sim, claro, claro. Por tudo aquilo que eu já falei.

Entrevistadora: E neste sentido, de que forma é que o processo de criação de um espetáculo teatral pode estar relacionado com ações democráticas? Aqui falo mesmo do processo de criação e de tudo o que envolve o teatro. De que forma é que o processo de criação, o espetáculo e tudo o que o espetáculo engloba pode estar relacionado com a ações democráticas? Por exemplo, um espetáculo de teatro, o que é que tem? Nós olhamos para um espetáculo e o que é que ele tem?

Entrevistadora: Tem encenador, tem cenários, tem as personagens, tem as cenas, os adereços, os vestuários, as caracterizações, não é?

Entrevistadora: Exatamente. Portanto, de que forma é que, pegando nesses pontos todos, pegando também no processo de criação, como pro exemplo, a opinião das pessoas, as

ideias das pessoas para a criação do espetáculo, o fazer o espetáculo, o falar depois do espetáculo, de que forma é que todo este processo de criação de um espetáculo e de apresentação de um espetáculo pode estar relacionado com ações democráticas? Um espetáculo de teatro.

Entrevistada: Eu acho que já acabei por dizer um bocadinho. Por acaso, não tinha pensado relativamente à caracterização e à construção. Pensei mais na construção das personagens e naquilo que elas dizem, mas eu acho que todas essas envolvências em termos de cenário e em termos de caracterização das próprias, vai um bocadinho também dentro daquilo que eu disse antes. É todos concorrerem para fazer a personagem final e cada um poder dar a sua opinião e cada um poder ser livre de dizer que gosta assim ou que não gosta assim. Portanto, acho que vai um bocadinho por aí. Eu acho que o facto de eu poder sempre dizer aquilo que eu sinto e aquilo que eu gosto ou não gosto e poder ser aceite por isso, não há maior valor democrático do que isso, porque quando eu me sinto à vontade para dizer aquilo que eu não gosto sem nenhum medo de estar a ser julgado, não é? E acho que toda essa construção parte disso, um bocado daquilo que eu gosto, daquilo que eu não gosto, o que é que o meu colega gosta, o que é que todos gostamos e podemos apresentar como produto do nosso grupo, e não de mim. É um bocadinho por aí.

Entrevistadora: Depois do Encontro, que valores e práticas democráticas foram alteradas no dia a dia dos alunos participantes?

Entrevistada: Pois, isso acho que eu não sei muito bem, até porque a minha relação com eles foi mesmo só em termos de... não sou professora deles, não tenho uma relação muito próxima com eles no dia a dia, embora, muitos deles tenham ficado, de alguma forma, próximos de mim, principalmente, também depois da viagem a Estrasburgo (*no âmbito da participação escolar enquanto Embaixadores do Parlamento Europeu*), mas, propriamente, aquilo que eles mudaram ou o que eles sentiram depois não acompanhei. Possivelmente a P1 falou com eles sobre isso, não sei, mas essa parte não acompanhei.

Entrevistadora: Então passo-te para a penúltima pergunta. Esta entrevista decorre após o V Encontro Transfronteiriço de Teatro Escolar. Dada a continuidade do projeto, na tua opinião, que outras práticas teatrais promotoras da cidadania e dos valores democráticos (para além da apresentação dos espetáculos e da discussão), poderiam ser desenvolvidas no Encontro?

Entrevistada: Não sei, eu acho que era muito importante, acho uma coisa engraçada que é fazer aqueles debates de prós e contras. Há vários temas que preocupam os jovens e nós sabemos que há temas em que eu sou pró e há temas em que eu sou contra, e eu acho que era muito interessante até serem eles a lançar alguns temas e depois, em grupos, eles assumirem, mesmo que não fosse a posição deles, mas assumirem que agora eu vou defender isto. Que argumentos é que eu posso ir buscar? Quem defende isto o que é que pensa? O pôr-se neste lugar acho que é, por acaso, é uma coisa que eu, como professora, às vezes fazia porque, muitas das vezes, eles não sabem estar no lugar do outro e não sabem pensar diferente. Pronto, e eu acho que é um exercício interessante, não propriamente, eles dizerem “ah, és pró, vais para o grupo dos prós”. Não. Caiu-te, calhou-te ser a favor disto, agora que argumentos é que tu achas que, quem é a favor disto, o que é que pode dizer? O “Convença-me num minuto”. Pronto, acho que era um exercício interessante, com vários temas, com vários grupos, com várias salas, não propriamente como depois um resultado final para apresentar, mas como processo para eles perceberem que, pronto, que há posições diferentes e que devem ser respeitadas, não é? E isto tem a ver com várias, tanto culturas como religiões, não é? Porque, muitas das vezes, a religião leva a determinados fundamentalismos e depois as pessoas só “a minha religião é que é”, aquele não. E eu acho que é o que faz falta no mundo é um bocadinho este respeitar as diferenças e as multiculturalidades e a multirreligião e tudo o mais porque depois temos aquilo que temos, guerras e afins porque, exatamente, não se respeita o espaço do outro e cada um... é o meu umbigo que está certo e porque é que ele está aqui tão certo e ninguém o vê que está tão certo, não é? Acho que é um bocado por aí e não sei se fugi.

Entrevistadora: Deste o teu contributo sobre que outras práticas teatrais acharias que fariam sentido, está ótimo.

Entrevistada: Pois, essa é aquela assim que eu... e às vezes fazia-o, quando tinha turmas, às vezes fazia-o, até com os mais pequenos é engraçado eles porem-se “agora finge que és não sei quem e defendes não sei o quê”. Acho que é uma prática interessante e fá-los sair do sítio deles que é uma coisa que, às vezes, é muito difícil. Até nós.

Entrevistadora: Sim. Por último, começamos no contexto escolar, fomos até ao Encontro e agora vamos terminar, novamente, no contexto escolar. E a pergunta é: que outras práticas

teatrais poderiam ser desenvolvidas em contexto escolar de forma a tornar a cidadania e os valores democráticos mais acessíveis?

Entrevistada: Essa é muito difícil.

Entrevistadora: É difícil a perceção da pergunta ou é difícil projetar?

Entrevistada: É difícil projetar. Aliás, não é difícil porque eu, no contexto até das Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu, quando nós fazemos as reuniões com os alunos eu, de vez em quando, tenho assim umas ideias, mas nunca foram avante porque depois são tão fora da caixa que, pronto, que as pessoas quase que têm medo. E os próprios miúdos não estão à vontade para as dramatizar. Porque nós, já por várias vezes, tentamos que eles fizessem pequenos *sketches* a propósito de determinados dias, efemérides ou violências ou *bullyings* ou qualquer coisa desse género e que, no fundo, fizesse os outros pensar que aquilo era a sério, mas depois percebessem que eles só estavam a representar. Acho que não me estou a explicar bem. Não sei se tu te lembras de um – tu és mais nova, se calhar não te lembras – havia um programa na SIC que era o “E se fosse contigo”. Houve durante muitos anos, há uns anos atrás, agora ultimamente acho que até voltaram e é um bocadinho isto. Era os miúdos, no fundo, terem alguns *sketches* de coisas que, à partida, poderiam, de alguma forma, chocar os outros e ver qual é a reação dos outros e depois conversar com os outros “porque é que não agiste? Porque é que viste isto?”. Na violência no namoro, por exemplo, no chingar uma pessoa, no gozar com o vestir, com o cabelo, quem tem o cabelo azul ou amarelo ou cor-de-rosa. Pronto, este tipo de coisa.

Eu este ano até fui mais longe e até queria, na altura das eleições à Associação de Estudantes, falei com os miúdos no sentido de haver uns ali na entrada a dizer assim “não votes nesse, vota naquele. É para votar naquele, se não votares nesse, lá fora comes”, coisas assim desse género. Na ditadura era assim. E como estávamos nos 50 anos do 25 de abril, para ver qual era a reação dos miúdos. Se eles iam fazer queixa, se eles tinham medo, pronto, para eles perceberem o que é que era votar com medo ou o que é que era fazerem pressão sobre mim numa escolha, mas ninguém me entendeu, ninguém quis fazer. Se calhar não foi muito boa ideia, mas pronto, a minha ideia é sempre, um bocadinho, fazê-los sentir as coisas de alguma forma porque acho que as coisas vivenciadas ficam. E eu gosto muito de leitura, mas tudo o que é lido só, que não é vivenciado, perde-se no segundo seguinte, a não ser que nos marque mesmo muito a leitura, não é? E daí as leituras expressivas que eu

faço e as histórias que conto, de alguma forma, dramatizadas acabam por me dar um bocadinho mais de gosto porque eu sei que sempre fica lá qualquer coisa e aquilo que é só lido porque sim não fica lá muito. Não sei se respondi.

ENTREVISTA FEITA À PROFESSORA PARTICIPANTE P3, APÓS O V ENCONTRO TRANSFRONTEIRIÇO DE TEATRO

9 de julho de 2024

Entrevistadora: Antes de mais perguntava, P3, qual é que é o seu papel aqui no Agrupamento de Escolas de [REDACTED] e, particularmente, enquanto Embaixadora do Parlamento Europeu.

Entrevistada: Ora bem, eu sou Subdiretora do Agrupamento de Escolas de [REDACTED], mas não é nessa qualidade que estou aqui, naturalmente. Como fui fundadora e coordenadora durante três décadas, quase, do Clube Europeu, primeiro, da Escola básica [REDACTED] e, depois, com o mega agrupamento, do Agrupamento de Escolas de [REDACTED], deixei de ser coordenadora exatamente por exercer as funções de subdiretora. E, agregado a isso e de acordo com a projeção que o trabalho do Clube Europeu teve ao longo dos anos, fomos convidados para integrar o grupo de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu, há sete anos atrás, quando foram criadas e foi uma honra para o Agrupamento de Escolas de [REDACTED]. Nós nunca criámos aqui, formalmente, o papel do coordenador, mas desempenhei sempre a função de coordenar as atividades, mas no fundo nós trabalhamos em equipa, eu e as colegas que estávamos envolvidas no programa Escola Embaixadora do Parlamento Europeu.

Depois, juntámos o melhor de dois mundos, ou seja, tínhamos um Clube de Teatro muito ativo, tínhamos o Programa EEPE. Surgiu, dentro das EEPE, surgiu esta vontade e esta necessidade de juntar aqui também o teatro, uma vez que a Escola de Serpa, que é uma escola tão ligada aos Clubes de Teatro, e eu penso que foi fundadora dos Encontros que começaram a acontecer com o Clube de Teatro, a escola de Serpa e outras, a escola de [REDACTED], com a [REDACTED] e depois uma escola que, para mim, também é uma referência, que é a Escola Secundária [REDACTED], com a professora [REDACTED] que temos, eu diria até, um grande respeito, eu por ela, pelo trabalho dela e ela pelo meu trabalho, há muitos anos. E apesar dela ter integrado o grupo de EEPE muito depois de nós termos integrado, mas como a Escola [REDACTED] também tinha um Clube de Teatro, então juntou-se aqui também toda uma conjetura favorável a dar um impulso naquilo que foi o Projeto Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu. E

a professora [REDACTED] envolveu-se ainda mais do que nós e quis organizar o último Encontro Transfronteiriço que foi em Coimbra e nós avançámos também porque, como eu disse, foi aqui uma mistura daquilo que de melhor tínhamos também na escola: Clube de Teatro e o Clube Europeu / Programa EEPE e com o tema “celebrar/celebrando a democracia”, um projeto transfronteiriço e internacional, uma vez que também entra escola de Espanha e este projeto, com todo o sentido, também no ano que comemoramos 50 anos de Democracia, 50 anos da Revolução de Abril, ainda mais sentido fez para todos nós.

Entrevistadora: Tal e qual. Mas, se calhar, antes de irmos para o Encontro. Perguntava, primeiro, pela sua função aqui na escola e a sua função enquanto Embaixadora, um bocadinho, também, para contextualizarmos esta entrevista. E, agora, começando um bocadinho mais na questão escolar. A escola, como é concebida atualmente, é um meio promotor da cidadania e dos valores democráticos? Se sim, de que forma?

Entrevistada: Sem dúvida. Atualmente e, para mim, sempre. A escola só tem sentido sendo um meio promotor e dinamizador dos valores da cidadania e da democracia, naturalmente. Mas cada vez mais, hoje em dia, se fala disto, mas mais uma vez eu repito que, para mim, só teve sentido assim. Porque enquanto professora, e sou professora há 43 anos, enquanto professora e professora de inglês, que é a minha formação e foi aquilo que fiz a vida toda e, principalmente, até entrar na Direção, porque agora a componente letiva é muito reduzida, eu acho que aprendizagem com metodologias ativas tem muito mais sentido, uma aprendizagem baseada em projetos, não é? Eu, como professora de inglês, quando comecei a dar aulas eu tinha que pedir aos meus alunos que fizessem de contas que estavam em Inglaterra e que íamos visitar as Ilhas Britânicas e que íamos a museus, a restaurantes e que íamos visitar diferentes zonas e estruturas da sociedade inglesa e eu tinha que lhes pedir que fizessem de conta. Então, quando surgiu a oportunidade de fazer projetos que permitissem o Intercâmbio, que podia não ser presencial, mas com jovens de outras escolas, avancei logo para esse tipo de trabalho e comecei, por exemplo, correspondência com *penfriends*... Os miúdos tinham um *penfriends* num país estrangeiro e escreviam-se por carta, escreviam a carta, metiam no correio e enviavam e fizeram enormes amizades com jovens de outros países e era, exatamente, um projeto que se chamava *penfriends*.

Depois, mais tarde, entrámos na União Europeia e havia necessidade de devolver aos nossos alunos ou, pelo menos, dar aos nossos alunos, a esperança de que, a entrada na União

Europeia iria permitir abrir portas para o mundo, conhecer outras realidades culturais, económicas, poder partilhar, enfim, conhecimento com jovens de outros países e foi quando começamos com o Clube Europeu, onde ainda não se perspectivava sair do país. Mas pronto, consideramos que foi o abrir portas. Eu, na altura, até dizia que era o abrir janelas porque, no final dos anos 80, apareceram os computadores, no início dos anos 90 o programa *Windows* nos computadores e, então, era um abrir de janelas, na altura falávamos em abrir janelas, mais tarde é que foi o abrir portas com os projetos COMENIOUS, a LEONARDO DA VINCI e, depois, o ERASMUS +, mais recentemente. Depois avançamos para outro tipo de projetos, como já disse, estes projetos europeus, inclusive, o E-TWINNING, e a preocupação era, no trabalho com os alunos, era, de facto, eram os conteúdos, eram as aprendizagens, que hoje falamos em aprendizagens, era saberem comunicar em língua inglesa, mas era também prepará-los para uma cidadania ativa. Cidadãos europeus e cidadãos do mundo. Foi esse sempre o enfoque, o meu enfoque e das pessoas que trabalharam nos mesmos projetos que eu.

Portanto, hoje, e estamos agora num seminário aqui de partilha de boas práticas dos Agrupamentos de Escolas que pertencem ao [REDACTED], hoje isto é banal, falar de Cidadania Ativa. A escola tem que ser promotora de valor, tem que dar voz aos alunos e eu creio que nós fomos um bocadinho inovadores. E não foi por acaso que, durante muitos anos, fomos convidados pela Direção Geral da Educação (DGE), DGIDC, Direção Geral de Inovação Escolar para fazer partilhas, não só a nível nacional, como também a nível internacional, em conferências internacionais, nomeadamente em conferências E-TWINNING em Oslo e em Itália em... (que agora me escapa, mas pronto, não interessa), mas também em conferências da OCDE, na conferência da OCDE, em 2007, na Finlândia, que nós fomos, que eu participei com um conjunto de alunos e fizemos o workshop em que estávamos a trabalhar, exatamente, isto tudo, valores, ao vivo para os representantes de educação do mundo inteiro que participavam na conferência da OCDE. Portugal tinha apenas duas representantes para além de nós, que eram duas senhoras do Ministério da Educação. Havia Ministros da Educação de outros países, mas Portugal fez-se representar por 2 elementos da Direção Geral de Educação, [REDACTED] [REDACTED]. Isto tudo para dizer, portanto, nós fomos um bocadinho inovadores. Trabalhar, exatamente, a cidadania, dar voz aos alunos, e, este projeto agora em particular, sem dúvida que é isso que pretende, dar continuidade a esse tipo de trabalho, preparar os nossos alunos

para uma cidadania ativa, para intervir na sociedade, mas de uma forma muito criativa, não é? Através do teatro.

Entrevistadora: Exatamente. E é precisamente esse o ponto. Falava então deste projeto que a escola abraçou este ano letivo. Estava a dizer que, um dos projetos que a escola abraçou foi, de facto, o Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu. Na sua opinião, o Encontro favorece a promoção da cidadania e dos valores democráticos dos participantes? Porquê?

Entrevistada: Sem dúvida, sem dúvida. Primeiro, porque os alunos, para participarem, não quer dizer que tivessem sido escolhidos, mas eles tiveram todo um trabalho de preparação, o grupo teve todo um trabalho de preparação e esse trabalho foi muito importante, não é? Até à participação deles no Encontro. Eles prepararam-se de uma forma muito intensa, muito ativa e isso também os deixou mais interventivos na própria escola porque eles, na escola, também deixaram o seu rasto. Aliás, também não é um trabalho só deste ano, também é um trabalho que vem do Clube de Teatro, de vários anos, e esses miúdos deixam, trabalharam intensamente e deixaram a sua mais valia na escola e conseguiram transmitir isso a outros alunos na nossa escola. Depois, ao participarem no Encontro Transfronteiriço e, particularmente, neste Encontro que houve em Coimbra, foram dois dias a trabalhar intensamente, com jovens de várias escolas do país, em que eles também fizeram, não só, a sua apresentação, como assistiram às apresentações dos outros e fizeram partilhas muito interessantes e interações entre eles, conheceram-se, aliás, muitos também não foi a primeira vez que se encontraram, já se tinham encontrado nos Encontros de Teatro (*referência aos ETE*), consolidaram algumas amizades, partilharam experiências, enriqueceram-se, sem dúvida. E depois voltaram à escola ainda mais ricos e também ainda conseguiram partilhar também alguma coisa com os alunos que cá ficaram. Conseguiram e conseguem. Pena é que, a maior parte deles, esteja no 12º ano e vá embora, se não esse rasto ainda seria maior, e esse impacto daquilo que aconteceu no Encontro Transfronteiriço ainda seria maior. Mas conseguiram, conseguiram passar a mensagem aos outros, a muitos outros alunos e foi muito importante e foi sempre uma motivação, foram sempre alunos extremamente motivados e a sua motivação também motivou os outros, e também eles foram exemplares e os outros ganharam com isso também, não é?

Entrevistadora: Sim, sem dúvida. E, ainda, relativamente ao Encontro, que atividades relacionadas com a democracia ou com a promoção da cidadania e dos valores democráticos fizeram parte do Encontro?

Entrevistada: É assim, eu não participei no Encontro todo, não é? Fui apenas a uma parte do Encontro num dos dias, mas eu creio que todas as peças de teatro que as escolas levaram tinham a ver com democracia, com cidadania, até a nossa, naturalmente. E eles estiveram com muita atenção a ver todas as representações. E estes miúdos são miúdos com sentido crítico. Para já, com uma capacidade de concentração enorme e viram com toda a atenção todas as apresentações, naturalmente. E, depois, com um sentido crítico muito grande, também. E, depois, com uma capacidade também de expressão muito grande. Eu, por exemplo, cheguei no momento de uma reflexão final em que eles estavam lá no palco, não era obrigatório estarem lá, e eles estavam lá com a professora P2 e com a professora P1, estavam lá meia dúzia, sentados no palco, a refletir com o público. Eu achei aquilo fantástico. Para já, capazes de se autocriticarem também, de fazerem uma crítica pessoal ao seu trabalho, e depois apresentarem, enfim, sugestões. Enfim, eu acho que foi muito rico, não só para eles, como para os outros. Não só para eles que participaram, como para todos os que assistiram, e até para nós, eu e a [REDACTED] que chegamos e que ainda assistimos a essa parte e ficamos assim “uau, estes miúdos cresceram imenso”, cresceram imenso e vão fazer a diferença na sociedade, com toda a certeza, não é? E no concelho de [REDACTED] e onde eles estiverem pelo mundo, porque estes miúdos não vão ficar por aí, estes miúdos vão voar, estes miúdos vão voar muito longe, mas vão mesmo. E a [REDACTED] contribuiu para isso e deve estar também muito orgulhosa. A escola contribuiu muito e a [REDACTED], que esteve cá connosco, e mesmo depois de ter saído, mas que sempre acompanhou, de perto e de longe, porque muitas vezes estava longe e ajudava, outras ainda cá veio, não é? Dar o seu apoio antes do Encontro Transfronteiriço. Portanto, eles também são o reflexo do seu trabalho, sem dúvida, não é?

Entrevistadora: Obrigada. Falava, então, da parte da apresentação das peças de teatro. Portanto, um dos propósitos do Encontro é apresentar, de facto, uma peça de teatro que foi previamente criada com os alunos, dedicada à celebração da democracia. De que forma a criação de um espetáculo teatral, partindo do conhecimento e inquietações dos jovens sobre a democracia em Portugal e na Europa, pode ser uma metodologia democrática?

Entrevistada: É sem dúvida. Eu acho que é, sem dúvida. Aliás, uma peça teatral, primeiro, para quem entra na peça. Isto exige uma reflexão, não é? Um trabalho de estudo, de análise, de reflexão. E depois a parte criativa. Estes miúdos, sem dúvida que se envolveram de uma forma tão extraordinária que a mais valia que ficou para eles foi enorme. E como a ■■■ dizia há bocado, podem nem todos ter as mesmas capacidades, mas todos contribuem, todos dão o seu contributo e cada um, depois dentro da peça, enfim, tem o seu desempenho, que nem é melhor nem é pior, é o seu, é o seu desempenho. Agora perdi-me.

Entrevistadora: Não tem problema. A pergunta era de que forma a criação de um espetáculo teatral, partindo, lá está, das inquietações e do conhecimento deles sobre a democracia em Portugal e na Europa, pode ser uma metodologia democrática?

Entrevistada: Sim. E dando continuidade à resposta que estava a dar, sem dúvida que é. É uma metodologia democrática porque a partir do momento em que, também nas nossas peças, e vê-se isso no nosso clube de teatro, em que os miúdos poderão construir um guião, mas eles participam na construção do guião. Portanto, aquilo que eles vão dizer não lhe é, propriamente, imposto. Há ali uma construção também do guião que tem o contributo deles. E aí, na construção do guião, isso é democrático, não há nada que lhe seja imposto, digamos assim. Depois, também a apresentação e para quem vê. Cada pessoa que vai ver a peça faz a sua leitura da peça, não é? O espectador também vai fazer a sua própria leitura da peça e nesse aspeto também, eu diria, é uma metodologia democrática, digamos assim, porque o espectador que está a ver, ele vai fazer a sua própria leitura e vai reconstruir, digamos assim, vai fazer a sua reconstrução e ela é muito sua.

Entrevistadora: Era precisamente isso. De facto, já tivemos aqui imensas reflexões, mas essa reflexão do público ainda não se tinha tocado e também é uma reflexão bastante interessante. Portanto, considera o teatro uma metodologia de promoção de conhecimento e ações democráticas? Se sim, de que forma o processo de criação de um espetáculo teatral pode estar relacionado com ações democráticas?

Entrevistada: Eu aqui volto a reforçar. Ele está relacionado com ações democráticas se também houve um bocadinho essa liberdade de criação da própria personagem, do ator ou de quem está a fazer, a representar, poder também ter a liberdade de dar o seu contributo pessoal e o seu cunho pessoal à criação daquela personagem e ele poder fazer com que a sua linguagem, quer seja corporal, a nível de expressão, possa ter aquele cunho pessoal. Ele

ajuda ali a construir, digamos que, a peça. É uma parte ativa. Eu, se calhar, não sou a melhor pessoa para falar de teatro, apesar de, aos 6 anos ter sido colocada em cima do palco, a fazer uma peça de teatro. Isto aqui é um parenteses, é só para nos rirmos, não é? Aqui numa aldeiazinha que tinha uma grande sala de espetáculos, ali no [REDACTED], tinha uma sala de espetáculos e fui posta em cima do palco a fazer uma peça de teatro de Natal. E que eu não construía nada, não é? Eu dizia as frases de cor. Eu imagino-me tão pequenina lá em cima, meu Deus, mas pronto, foi uma experiência que eu não repetia, não sou muito boa a teatro, mas eu reconheço que o teatro tem que ser muito mais que isso, tem que dar essa capacidade a quem lá está, de ajudar a construir a personagem e de lhe dar um cunho pessoal de ser criativo, se não não há criatividade e então não há arte, não é? Se não houver criatividade não há arte. Tem que haver ali um bocadinho. E tem que haver essa liberdade. Mas eu acho que o teatro é uma excelente metodologia para ajudar a construir e a consolidar a democracia. É uma excelente forma de transmitir também conhecimento e experiências aos outros para ajudar a construir e a consolidar a democracia. Para apelar, não é? Às pessoas para a importância de sermos livres, sermos responsáveis, sermos colaborantes, sermos construtores do futuro e da nossa própria democracia também, não é? Não deixarmos morrer a democracia, que é outra questão que está tão em cima da mesa, que os partidos de Extrema-Direita estão a crescer de uma forma incrível nos países da União Europeia, não é? E então há que ter cuidado e há que apelar e alertar as gerações, e muito em especial, as gerações mais novas para não se demitirem de estar sempre ali nas fileiras a ajudar a preservar a democracia porque foi conquistada com muito sacrifício de muita gente, não é? E eu era uma jovem de 14 anos quando aconteceu o 25 de abril e sem dúvida que senti que havia muita dor que foi libertada no dia em que se... foi ali, foi um grito de liberdade, o 25 de abril e a Revolução dos Cravos, foi um grito de liberdade e as gerações mais novas não valorizam porque nasceram numa sociedade em que há tanta harmonia na maior parte dos casos, vivem bem, têm escola gratuita para todos, tudo é oferecido, aqueles que têm mais dificuldades, felizmente temos escola gratuita até aos 18 anos e as famílias também têm apoios. Claro que há pessoas que vivem mal, não é? Mas as pessoas têm muitos apoios e, felizmente. Mesmo assim são insuficientes, mas já têm muitos. Mas eu sou de um tempo onde, de facto, eu via muita miséria à nossa volta, à minha volta. Eu tive o privilégio de acabar a escola primária e poder ir estudar para um colégio e os meus pais pagarem, que era no [REDACTED] e não era barato. Fui a única do meu ano, da minha turma a ir continuar os estudos. E eu via a dificuldade que as pessoas tinham e as pessoas iam

trabalhar muito cedo, os jovens, as crianças, iam trabalhar crianças com 11, 12 anos já estavam nas fábricas a trabalhar, não é? E hoje os nossos jovens, se calhar, não se empenham, não valorizam. Isso via-se e vê-se nas Eleições Europeias, por exemplo, que em 2019, nas penúltimas eleições europeias, em [REDACTED], houve uma taxa de abstenção de 63%. Não sentem necessidade de ir votar. Têm tudo. Têm estradas, têm escolas feitas com dinheiros europeus, têm tudo. Portanto, 63% das pessoas da população de [REDACTED] não votou, agora foram 50 e tal % de pessoas que não votaram, por acaso, acabei de trazer um jornal, que andava atrás da percentagem de abstenção do concelho de [REDACTED], que ainda não tinha visto bem, e foram 50 e tal %, está ali no jornal que trouxe agora ali do [REDACTED] [REDACTED]. 54%, para aí, de abstenções, ainda assim, no concelho de [REDACTED]. E nós, Escola Embaixadora, fizemos tanto, lutámos tanto, tentamos divulgar a importância de participar nas eleições e tentamos mais agora nas Europeias. Porque antes são as eleições Nacionais ainda participam mais, os índices de abstenções, as taxas de abstenção são mais baixas, mas nas Europeias não valorizam nada, querem lá saber da Europa, está tão longe, mas a verdade é que, graças aos Fundos Europeus que tem sido feito grandes investimentos, nos diferentes concelhos, naturalmente. O quê as pessoas acham que não, mas nós precisamos de reforçar também a União Europeia até para negociar com Rússia, os Estados Unidos estão do nosso lado, mas contra as situações de guerra que estamos a viver na Europa e no mundo nesta altura. Sim senhor, mas o teatro é fundamental, acho que sim.

Entrevistadora: Boa. E obrigada por toda esta contextualização importante.

Entrevistada: Não sei o que é que aproveita daqui.

Entrevistadora: Não, tudo se aproveita. Esta entrevista decorre após o V Encontro Transfronteiriço de Teatro Escolar. Dada a continuidade do projeto, na sua opinião, que outras práticas teatrais promotoras da cidadania e dos valores democráticos, poderiam ser desenvolvidas no Encontro?

Entrevistada: Naturalmente que o projeto vai continuar e é de continuar. Poderemos ter a dificuldade de docentes motivados para apoiar a P1, e de falta de tempo e podemos ter também dificuldade aqui com alguns alunos do Ensino Secundário, não é? Que agora vamos ter que os cativar porque é mais para alunos do Ensino Secundário, pelo menos o Programa Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu (EEPE) é, portanto este é também para alunos do Ensino Secundário. Agora, naturalmente que o tema a Cidadania e a Democracia

devem continuar a ser o mote, e são o mote deste projeto. E agora temáticas, está-me a perguntar?

Entrevistadora: Pergunto por práticas teatrais. Por exemplo, falamos da importância do Teatro enquanto arte, quase, bastante preenchida porque tem o contributo do trabalho coletivo, tem o pensamento, tem o projetar uma ideia, a oratória à frente de um público, tem, tal como estava a dizer, a discussão de ideias, tem também, inclusive, na escolha do figurino, na escolha do cenário, na escolha dos adereços, tudo isso, a parte estética, também contribui para. Porque também é uma opção pôr um candeeiro ou não pôr um candeeiro, pôr uma luz ou não pôr uma luz, tudo significa.

Entrevistada: O irem todos de preto o irem todos de branco.

Entrevistadora: Ora aí está. Tudo significa. Portanto, nesse sentido, para além da apresentação teatral, que outras práticas teatrais é que acha que poderiam ser promotoras e poderiam contribuir para falar sobre a democracia?

Entrevistada: Eu não sei se estou a compreender a sua questão, mas, quando falou da oratória, eu acho que era muito interessante podermos ter aquilo que Inglaterra chegou a ter, e chegou a ter muito sentido, agora já não tem e já não usam isso, que era numa esquina da Hyde Park, um *Speakers Corner*. A [REDACTED] nunca visitou, se calhar, o *Speakers Corner*. Tinha muito sentido, há muitas décadas atrás, agora é banal, mas o *Speakers Corner* era um sítio onde as pessoas que quisessem iam lá – Hyde Park é o maior de Londres, é gigantesco e está no coração da cidade – e quando as pessoas se queriam fazer ouvir, numa altura em que os sindicatos ainda não eram muito bem vistos e que falar mal do governo não era muito bem visto, as pessoas iam para ali, subiam para um púlpito e falavam. E falavam sobre o que quisessem e quem passava parava e ouvia. E era uma forma de comunicarem, de intervirem socialmente, de provocarem mudanças, de mudar mentalidades. Claro que muitos nem sequer paravam, diziam “olha um maluco a falar”, outros ficavam com atenção e ouviam. Eu acho que, às tantas, também era muito interessante desenvolver essa... chegou a ser uma disciplina, a oratória, a capacidade de falar, a capacidade de falar em público, a capacidade de ser espontâneo e de dizer o que pensa e de, simplesmente, expor as ideias. Eu acho que isso é, para já não é uma disciplina que esteja no nosso currículo, naturalmente, a oratória, mas era muito interessante desenvolver os nossos alunos, porque cada vez mais os nossos alunos estão metidos com eles, fechados ou leem pouco, muitas vezes só nos

telemóveis e nos computadores, fechados, isolados e não comunicam com os outros e isso pode levar a, enfim, a grandes problemas sociais e até a problemas da própria sociedade. Este fenómeno crescente da Extrema-Direita até pode ser uma consequência também disso. Por isso, eu acho que, se calhar, e agora pensando no Teatro e no palco, se calhar desenvolver também um bocadinho essa parte da oratória em palco, de chegar e falar e falar e falar e falar.

Entrevistadora: E da exposição de uma ideia.

Entrevistada: De expor ideias em palco. Claro que elas têm de ser trabalhadas, mas aparentando ou mesmo sendo, quase de uma forma espontânea. Eu devo dizer que houve aqui uma tentativa de trazer isso para a escola e a ■■■ não reparou, mas daquele lado, naquela esquina do lado de lá quando sai da sala de pausa está lá uma casinha de máquinas e lá na parede está lá uma coisinha que diz *Speakers Corner*. E tentei trazer isso para a escola, mas é evidente que isso tem que se cultivar. E pusemos lá um *Speakers Corner*, mandei fazer uma placa e afixamos lá um *Speakers Corner* num dia também da Europa, no âmbito da Escola Embaixadora, exatamente para promover essa capacidade de falar, de expor as ideias, de não ter medo... e para desenvolver a oratória, que no fundo é aquilo que o Teatro ajuda também a desenvolver nas pessoas e é um dos objetivos, também, da nossa disciplina de Teatro, é ter a capacidade de comunicar, não é? Eu não sou grande comunicadora, talvez eu tivesse que ter desenvolvido isso e por isso, talvez, me interesse tanto por isso. Portanto eu acrescentava só incrementar mais a oratória, a capacidade de intervir, e, ao fazer isso, estamos a celebrar a democracia. Estamos a alertar os outros para a necessidade de parar, pensar, agir, atuar, não é cada um fechado no seu mundo que vamos construir um futuro, um futuro seguro para os nossos, para as gerações vindouras. Acho que queremos um futuro agradável, risonho para os nossos jovens, para as crianças e jovens que nós temos aí, a ingressar na vida ativa e temos que ajudar a deixar esse futuro assegurado, mas é difícil com tantas ameaças, quer sejam ambientais, quer sejam de guerra, quer sejam, enfim, de violência, etc. E, portanto, há que preparar as gerações vindouras, há que deixar este bem, o futuro, enfim, assegurado, é difícil.

Entrevistadora: Falávamos aqui da questão das práticas teatrais e a P3 acabou por trazer um bocadinho esta prática, que sugeria para o Encontro, acabou também por, na verdade, já ter tentado aplicar aqui em contexto escolar.

Entrevistada: Mas falhei completamente em transmitir isso a toda a gente.

Entrevistadora: Mas estava-me a dizer, isto agora um pequeno à parte, estava-me a dizer que é ali ao pé da sala de pausa.

Entrevistada: Ao sair da sala de pausa dos professores, vira logo à direita e está ali uma casinha de máquinas. Na parede pusemos uma placa gira a dizer *Speakers Corner* e plantamos até uma árvore, que acho que não cresceu muito, mas ela está lá, na mesma altura plantamos uma árvore entre a vedação e essa casinha que lá está, pronto, na esperança de a árvore crescer, dar sombra e de os miúdos estarem um bocadinho ali e de se puder incrementar ali. Muitas vezes, eu preocupa-me o intervalo, por exemplo, nos intervalos quantas vezes vamos para o intervalo e vimos alunos isolados, sozinhos a deambular pela escola ou então muitos sentados, fechados a ver o telemóvel, não é? Sentados no chão, nos corredores, com o telemóvel na mão e a comunicação é zero entre eles, não é? Depois há aqueles que também gostam de falar e porque não pô-los a falar para os outros? Pô-los a falar, mas sobre coisas interessantes, naturalmente.

Entrevistadora: Esse ponto, na verdade, acho que nos leva um bocadinho aqui à última questão que é, que outras práticas teatrais poderiam ser desenvolvidas em contexto escolar de forma a tornar a cidadania e os valores democráticos mais acessíveis?

Entrevistada: Pois, olhe, se calhar também podia ser um bocadinho a oratória. Aquilo que acabei de dizer. Eu até reforçava com uma coisa. No meu colégio, no colégio que eu frequentei, havia um internato, havia alunos que vinham de outros locais do país para ali, principalmente rapazes. E à noite, portanto dormiam, comiam, viviam no internato e tinham um professor, que era o professor [REDACTED] e que tinha determinadas noites por semana em que incumbia em cada noite um jovem ou dois ou três jovens de falar sobre um tema e eles tinham que, naquele serão, eles tinham que falar sobre o tema. Está a ver? Podia ser. Eles tinham que falar sobre o tema. Na altura os temas também eram um bocadinho controlados, não é? Claro que não se podia falar assim de liberdade, de democracia, isso estava proibido, era antes do 25 de abril, mas esse senhor já tinha visão. Ele punha-os a estudar um tema e a falar sobre um tema. Eu confesso que nunca assisti, mas o meu marido que vivia paredes meias com o internato, era convidado algumas noites pelo professor, porque ele era aluno da escola, para ir assistir. Ele, ainda hoje, é muito bom em oratória, gosta de falar e interessa-se e o meu marido é muito bom porque desenvolveu também isso

ali. É um bom ouvinte e uma pessoa que fala bem e gosta de falar, tem gosto e é um bom ouvinte, porque quem gosta de falar é um bom ouvinte. E isso acho que foi muito profícuo para aquela geração que por ali passou. Acho que hoje os nossos jovens, nem todos, mas eu diria a maioria têm essa grande dificuldade de falar em público. Claro que, quando chegam ao 12º ano, felizmente, essas dificuldades já estão mais esbatidas e que foi o que vimos com os nossos alunos de Teatro também, que no fundo eles já estavam no final da escolaridade e já estavam com essa dificuldade muito mais esbatida, digamos assim, e ultrapassada. Esses são os melhores dos melhores. Os que acabaram este ano o 12º ano e que pertenciam ao Clube de Teatro e ao Programa Escola Embaixadora do Parlamento Europeu eram, de facto, os melhores dos melhores. Parabéns, ■■■.

ENTREVISTA CONJUNTA FEITA ÀS PROFESSORAS PARTICIPANTES P4 E P5, APÓS O V ENCONTRO TRANSFRONTEIRIÇO DE TEATRO

15 de julho de 2024 (presencial)

Entrevistadora: A vossa função aqui na escola e neste projeto que vamos falar à frente é?

P5: No projeto nós somos da equipa da Escola Embaixadora do Parlamento Europeu (EEPE), que são 3 pessoas, sou eu, a professora P4 e o Professor [REDACTED]. Depois temos diferentes funções na escola. Portanto, eu sou coordenadora dos Diretores de Turma do 3º ciclo.

P4: E eu sou coordenadora dos projetos, dos clubes, dos núcleos e sou, e tudo partiu daí, a coordenadora, há quase 30 anos do [REDACTED], que é o Grupo de Teatro da Escola Secundária de [REDACTED].

P5: E, a propósito da 1ª questão que, eventualmente, nos vai colocar, eu também sou coordenadora Cidadania para o Agrupamento, da estratégia de escola para o Agrupamento e também faço parte da Equipa da Biblioteca Escolar e de outras estruturas onde, efetivamente, a cidadania é trabalhada.

Entrevistadora: Excelente. E ambas são Embaixadoras?

P4: E ambas somos (*referência a Embaixadoras do Parlamento Europeu*).

Entrevistadora: OK, perfeito. São pouquinhos perguntas, vamos começar aqui pela primeira. Portanto, a escola, como é concebida atualmente, é um meio promotor da cidadania e dos valores democráticos? Se sim, de que forma?

P5: A escola é um pilar da sociedade importantíssimo.

P4: Cada vez mais.

P5: Importantíssimo, porque a escola, para se ajustar... A escola está sempre a ajustar-se à sociedade porque a escola é a sociedade, nós temos cá toda a gente, nós temos todos os atores da sociedade, dos alunos aos Encarregados de Educação, aos parceiros, dos professores...

P4: A comunidade.

P5: Portanto, neste momento a escola é um dos pilares grandes da sociedade porque nós temos todos connosco. Portanto, a cidadania é feita na escola porque na escola há pessoas e a escola é sobre pessoas. Relativamente aos valores, pois a escola do Séc. XXI e a nossa sociedade portuguesa, porque estamos a falar do nosso contexto, é uma escola que é aberta e que pretende ser inclusiva, com um grande pilar da liberdade e da democracia. E isso é fundamental para uma escola que é a sociedade e que pretende ver isso refletido na sociedade. Portanto, todo o trabalho democrático tem que ser sentido e vivido logo desde tenra idade.

P4: Pronto, e nós despoletamos neles, que eu penso que é o mais importante, o tal espírito crítico e o ter opinião. Haverá uma dessas questões que vai ao encontro disto e o Teatro, de facto, é extremamente importante para o aluno conseguir, através daquilo que apresenta, transmitir a sua opinião, os valores que o regem. Quando falamos aqui em Teatro, pode ser qualquer arte, que ainda nos passou pela cabeça, no Encontro em Coimbra, surgir... “Celebrando a Democracia através do Teatro”... e ainda nos passou, mas por acaso nesta reunião que nós fizemos na 5ª feira depois não veio de novo ao assunto, porque ainda nos lembramos de “Celebrando a democracia através da arte”, da arte no geral. Pronto, mas mantivemos a questão do Teatro uma vez que tudo surgiu por causa do Teatro, tudo surgiu por causa do [REDACTED], depois lembramos da questão das curtas performances para trabalhar a opinião, para que o público também dê opinião e foi por aí todo o começo. Mas trabalhamos muito muito, a professora P5, eu também, ela é professora de Inglês, eu sou professora de Português e de Literatura, e nós, desde o início das aulas, as turmas que recebemos, damos um foque enorme em trabalhar a oralidade, o opinar, dar opinião, seja sobre o que for, nós temos uma opinião, o aluno tem uma opinião, e saber transmiti-la, que isso é muito importante.

Entrevistadora: Aqui agora um bocadinho também sobre a vossa escola. Um dos projetos que a vossa escola abraçou, na verdade criou, foi o Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu. Na vossa opinião, o Encontro favorece a promoção da cidadania e dos valores democráticos dos participantes? Porquê?

P5: Sem dúvida, porque como a professora P4 acabou de dizer, um dos principais fatores que despoletam uma cidadania é espírito crítico e, portanto, o Teatro, é, de facto, um veículo que favorece imenso a reflexão e, portanto, a criação de um espírito crítico, independentemente, da opinião ou do pensamento que se possa construir, que isso é

independente, é individual e único. Agora, relativamente ao projeto que foi criado, que começou pelo Clube de Teatro, um Clube de Teatro que tem uma experiência já de 30 anos, o que se pretende fazer através do Teatro é efetivamente essa construção de uma identidade de valores que sejam os valores que a nossa escola, enquanto entidade de uma sociedade, pretende vincular, que a democracia e a liberdade são valores fundamentais. Depois, a própria estratégia, portanto, as metodologias que são escolhidas para trabalhar os temas são partindo dos valores democráticos. Como eu disse há bocado, a questão do diálogo, a questão da negociação, a questão das cedências, a questão das escolhas é um, como é que eu hei de dizer, um percurso que marca, não só as próprias construções que a professora P4 vai explicar na nossa entrevista, mas também todo um processo intencional que nós queremos que fique obvio, não só para os alunos como modelo e que é as orientações que damos no nosso trabalho. Ou seja, como é que nós decidimos os temas, quando é que vamos fazer as coisas, onde vão decorrer as coisas, quem é que faz o quê e todo este diálogo é uma base de liberdade e de democracia, é um princípio que se espelha em todos os momentos do projeto, sejam eles dos processos criativos, sejam eles as decisões mais pragmáticas, e isso é transversal. Portanto, agora deixava a parte das criações dos alunos para a professora P4 porque é a que trabalha mais diretamente nesse processo.

P4: Pois, pronto, relativamente à criação, e penso que todos os grupos funcionam dessa forma, penso, embora alguns grupos tenham apresentado a mesma performance, embora enriquecida ao longo de todo o processo, pelo menos até agora. Mas no caso de [REDACTED] que foi a fundadora do projeto mesmo por causa do Teatro, começamos por, por exemplo, a primeira performance que nós apresentamos foi “Filho és, Pai serás” que foi no âmbito de um convite que o grupo recebeu da CPCJ e que, aqueles testemunhos que foram ali apresentados em palco, se não houvesse democracia, se não houvesse liberdade, aqueles testemunhos jamais poderiam ter sido apresentados porque foram vivenciados, infelizmente, por aqueles alunos, que foi feito mesmo numa residência artística durante dois fins de semana. Portanto, cá está, nós conseguimos, nós alunos conseguimos apresentar tudo isto porque vivemos uma democracia. Depois, também, esta foi a 2ª performance no âmbito deste projeto. A 1ª performance também foi criada durante, também numa residência artística, durante oito dias, por acaso não tinha título, onde os alunos, eram seis ou sete, vivenciaram, num espaço isolado, num monte do Alentejo, vivenciaram e partilharam todos os seus anseios, todas as suas dúvidas como jovens e depois de transmitirem tudo isso uns aos outros, trabalharem as várias metodologias

teatrais – a expressão dramática – deram-lhes, finalmente, o título como jovens “E agora?”. Essa foi a primeira. Essa foi totalmente construída por eles, a segunda “Filho és, Pai serás”, ouvi-os, ouvi-os a todos, choraram imenso, eu fui tomando nota de tudo aquilo que eles disseram e depois dei ali algum toque para a parte final, mas também com o conhecimento deles. Pronto, e depois começam os ensaios, que é sempre tudo muito partilhado neste grupo, tudo. Todos ali partilham, dão opinião sobre a dança, sobre a marcação a fazer, sobre a música, seja sobre o que for. A 3ª performance foi “O lagarto”, do José Saramago, já num preâmbulo de comemorações do 25 de abril e também porque aquando do Encontro em Sintra, os colegas espanhóis nos confidenciaram que adoravam as músicas de intervenção portuguesas, que adoravam Zeca Afonso e então nós fizemos-lhe uma promessa: “quando formos a Mérida vamos-vos levar a Grândola, vamos-vos levar músicas de intervenção”. Então aí, eu que sou uma admiradora acérrima do Saramago peguei no conto e depois em conjunto fizemos uma adaptação ao Teatro. Fizemos uma adaptação, fizemos as escolhas das personagens, também são eles que também sugerem sempre, das músicas... pronto, e foi isso que levamos, foi essa performance que é metáfora do 25 de abril que levamos a Mérida e o Encontro de Mérida, independentemente de não ter aquela partilha final, e foi uma pena porque nós soubemos mais tarde, por exemplo, houve alunos que não perceberam a metáfora e vieram-nos perguntar o que significava. Porquê? Porque não houve uma contextualização, porque não houve uma explicação, não houve tempo, não sei. Então aí foi, em Mérida, esta terceira performance. Depois a 4ª performance foi em Beja, que aí repetimos a nossa primeira performance com o “E agora?”, que ainda não tínhamos mostrado para os alunos todos, eles aí já eram um grupo grande, já se conhecem muito bem. Obviamente, que há sempre afinidades entre grupos mais do que entre outros. E agora em Coimbra, este processo foi longo, a performance que foi apresentada em Coimbra teve como origem um trabalho de clássicos da literatura, pronto. As alunas trabalharam, eram só alunas, e trabalharam “As Três Marias, As Novas Cartas Portuguesas” e eu dividi a turma, já com esse intuito, para celebrarmos o Dia Internacional da Mulher, cuja obra destas Três Marias, de facto, despoletou essa sensibilidade na sociedade portuguesa e então os três grupos que escreveram a performance, depois reunimo-nos todas e dessa reunião, dessas três performances, fizemos então uma só, que foi apresentada em Coimbra e que também foi muito interessante “As Três Marias”. Pronto, e é isto o que eu tenho a dizer. Portanto, há um processo coletivo, há um processo muito muito muito de opinião, metodologia também que passa pelas quatro paredes, o outro tem sempre opinião, tem a palavra.

Pronto, e depois é o trabalhar, que eu dou muita importância, o trabalhar a voz e o trabalhar a projeção de voz. É uma característica do nosso grupo. Que eu dou muita muita importância, assim como a dicção.

Entrevistadora: Sim. E voltando, agora, aqui um bocadinho ainda ao Encontro. Que atividades relacionadas - vocês falavam da parte do Teatro, da parte de discutir as peças apresentadas - mas que atividades mais, relacionadas com a democracia ou com a promoção da cidadania e dos valores democráticos, fizeram parte do Encontro?

P4: Queres falar? Do Encontro ou dos Encontros porque houve Encontros onde se conseguiu que os alunos se reunissem em grupos mistos e daí surgissem ideias. Mas, por exemplo, em Mérida isso não aconteceu. Diz lá.

P5: Ou seja, simultaneamente ao trabalho realizado e que um dos objetivos do trabalho é eu chegar à comunidade, estes Encontros são abertos à comunidade e a pôr a comunidade... Portanto, isto é um processo intrínseco dos grupos de escola em meio de escola, mas que pretende também uma reflexão no impacto na comunidade.

Entrevistadora: Desculpem interromper. Quando falam em comunidade...?

P5: É a comunidade escolar e a comunidade fora de portas. Está aberto, é grátis, vêm outras escolas, vêm Encarregados de Educação, vêm entidades, outros. Em todos os Encontros que nós tivemos há convidados e as portas estão abertas. Qualquer pessoa pode entrar.

P4: Nós temos essa filosofia, temos muito essa filosofia de abrir tudo aquilo que fazemos à comunidade, pronto, e isso é muito importante. Sempre tivemos e este projeto passa muito muito por aí.

Entrevistadora: Então estão-me a dizer que, em cada Encontro, qualquer pessoa de fora pode...

P4: Está aberto.

P5: Qualquer pessoa pode assistir.

Entrevistadora: E existe divulgação para que as pessoas possam...

P5: Certo, certo.

P4: Sim, sim. Nas redes sociais e tudo o mais.

P5: Por exemplo na divulgação, não só nas nossas redes e através dos espaços que nós temos, através dos nossos alunos que levam para casa, das próprias redes sociais da escola, mas um parceiro fundamental que ainda esta semana que passou estivemos reunidos para preparar o próximo ano letivo, um parceiro fundamental é a EUROPE DIRECT. A EUROPE DIRECT tem uma rede de partilha e de, seja com os média, seja com outras entidades e parceiros. E, portanto, através das redes deles a divulgação das nossas atividades chega a um território e a um espaço e a mais pessoas. Ou seja, as pessoas sabem que vai decorrer, sabem que está aberto e sabem que podem participar e participam, na verdade, as pessoas veem ver. O que é que acontece depois? Este trabalho dos grupos não é para fazerem uma reflexão interpares. O grande objetivo é para que essa reflexão seja feita para as pessoas que não estão na escola porque a cidadania em matéria de dinâmica, que é obrigatória no 5º e no 6º ano como disciplina e a cidadania que depois é transversal no 1º ciclo e no Ensino Secundário, decorre dentro da escola de forma obrigatória. Portanto, as temáticas da cidadania, os tais valores que nós aqui estamos a focar na democracia, na liberdade, mas que são múltiplos, não é? Mas que nós agora vamo-nos focar na democracia e na liberdade, são tratados de forma obrigatória dentro do espaço escola, mas o que nós pretendemos é que essas questões sejam depois também trabalhadas fora, trabalhadas através do Teatro-Fórum, neste caso, do Teatro, que poderiam ser outras artes, mas que foi escolhida e continua a ser o Teatro.

P4: Eu ia só dizer como é que surgiu aqui a EUROPE DIRECT, foi interessante como é que surgiu. Porque nós já pertencíamos ao projeto EEPE e, no 2º ano, houve, no Dia da Europa, uma caminhada e essa caminhada foi feita a partir da Academia Sénior, que nós trabalhamos muito com a Academia Sénior, muitíssimo. Portanto, há muito trabalho intergeracional com os nossos alunos, inclusive no Teatro. E então como eu dou lá aulas, sou lá voluntária a Português e a Francês, o coordenador disse-me “olhe, existe esta atividade que é dinamizada pela EUROPE DIRECT, uma caminhada pela Europa”, já não me lembro. E foi a partir daí que eu conheci o [REDACTED] da EUROPE DIRECT porque eu não o conhecia. Pronto, e a partir desse, acho que foi o 2º ano que nós estávamos no projeto, que começamos sempre mas sempre depois a trabalhar em parceria. Há um programa que eles nos enviam, fazem palestras tanto lá como cá ou noutras escolas, porque nós também, nós Escola Secundária de [REDACTED] e Agrupamento de Escolas [REDACTED] também trabalhamos, por

exemplo, com o Agrupamento [REDACTED]. Portanto, há aqui muita muita parceria e partilha, muita partilha.

P5: Mas regressando agora à questão de que nos perguntava como é que, nos Encontros, trabalhávamos a democracia e os valores europeus de forma intencional. Porque nos próprios Encontros está sempre pensado, para além da questão das performances, dos ensaios e do envolvimento com o público, as temáticas que são atuais, a atualidade é discutida. E nós até podemos perceber porque um dos grandes objetivos do nosso Projeto é pôr as pessoas a pensar naquilo que as preocupa, quais são as preocupações dos territórios. E até perceber, através das performances dos alunos, quais são os temas que eles têm necessidade de discutir. Para dizer, que essas temáticas são internamente, depois em oficinas e momentos, em que os miúdos e os alunos se misturam uns com os outros de diferentes escolas, e vão trabalhar essas temáticas. Logo desde o 1º Encontro com os alunos, porque o 1º Encontro que surgiu foi feito com professores, que começaram a construção. Foi na nossa escola onde nós decidimos como é que isto ia funcionar. E depois a partir daí os temas dos alunos foram discutidos a partir da atualidade, da atualidade da Europa. Nós tivemos já discussões de questões relacionadas sobre a paz, questões relacionadas sobre a migração, as *fake news*, que na altura era uma altura também pré-eleitoral e que as Eleições Americanas e o potencial e o que foi dito, a intervenção da Rússia nas Eleições Americanas que levantou celeuma, havia uma preocupação também das *fake news*, como se propagam as *fake news*, o que é que essas *fake news* têm como impacto nas questões da vivência de uma Europa unida ou desunida, não é? Quanto contributo dessa união ou desunião. E ainda, nesse Encontro de março, em Sintra, como é que a arte pode ajudar a ultrapassar a desunião, que foi muito interessante. Portanto, formaram-se cinco ou seis grupos onde as soluções que eles apresentavam para uma Europa mais unida foram diversas, sendo que não nos podemos esquecer que talvez aquilo que nos torne mais forte seja a diversidade, precisamente, seja a diversidade que torne a Europa mais forte e daqui se vê os resultados desse trabalho. Portanto, são estas oficinas que trazem a atualidade. Depois, novamente, em Beja, novas oficinas, debates, sessões entre alunos e com convidados, onde estive os representantes do Gabinete do Parlamento Europeu em Portugal e da Representação da Comissão Europeia com o [REDACTED] em debate direto com os alunos, em diálogo aberto com os alunos em que a questão da política e a descrença nos políticos foi muito abordado, foi um enfoque muito importante, em como havia pouca juventude na política, como a Europa e os políticos europeus talvez não tivessem as preocupações, não

fossem a voz dos jovens, como é que a voz dos jovens. E o que é que nós temos agora? Nós tivemos uma eleição de eurodeputados onde a presença de elementos mais jovens foi notória, reparem. E todas estas questões foram faladas em outubro, e nós tivemos depois, foi-nos dado a conhecer uns eurodeputados que cuja idade se aproxima mais da dos nossos jovens. Portanto, reparem, é curioso nós, se nos distanciarmos destes momentos, é curioso verificar como efetivamente os diálogos que os nossos jovens mantêm com os políticos que vêm saber de nós, e daí ser muito importante também a presença de deputados. E isto depois vai gerando sinergias, ou seja, nós começamos por uns Encontros em Sintra que foram muito circunscritos aos nossos alunos, mas também para fora, onde se falaram do impacto das notícias e da arte pela arte, depois tivemos pessoas interessadas no projeto e pessoas das áreas políticas que vieram falar connosco e daí eles passarem as suas preocupações, perceberem porque é que será que os jovens estão afastados da política, como é que os jovens veem a política e daí temos eurodeputados com idades mais próximas e com uma voz dos jovens e da necessidade dos jovens. E eu penso que, embora muito microscópico, nós podemos dizer que de alguma forma a voz dos nossos jovens, o próprio projeto está a crescer, são mais as escolas que estão a juntar-se ao nosso projeto e, de facto, a voz dos jovens está a transparecer e até porque os próprios EUROPE DIRECT e as próprias escolas fazem uma pequena sinopse dos trabalhos que são feitos e é dado a conhecer. Dos Media local ainda não tivemos o impacto grande dos grandes Media, mas o caminho faz-se caminhando, o projeto começou em 2022/2023...

P4: 26 e 27 de setembro de 2022.

SM: Portanto, isto para dizer que, como é que os valores no projeto são trabalhados, são trabalhados através sempre da promoção de oficinas de diálogo, de reflexão que depois passam para comunicados, que depois passam para diferentes estruturas, diferentes representações sociais, nomeadamente a política, porque a sociedade é política. Todas as decisões são políticas e, de alguma forma, nós percebemos que os próprios Encontros, temos associações a querer vir falar com jovens, temos eurodeputados já a falar com jovens. E tudo é como se fosse um pequeno tornado em que, não só o teatro e as peças de teatro falam com a comunidade, mas como a comunidade tem interesse em vir falar com estes alunos, tem interesse a vir falar com a escola, tem interesse em vir à escola falar com jovens. Pronto, e a democracia está aí, o diálogo, a abertura, o falar sobre os assuntos, o trazer a comunidade para dentro da escola, aproximar a política da escola. E a política é fundamental

nos valores e perceberem quais são as necessidades de que é que os jovens falam e quais são as suas preocupações. Portanto, todos estes processos são despoletados através do teatro, mas não só. E as escolhas dos temas são intencionais porque advêm das suas preocupações locais.

P4: Daí o próximo Encontro, que vai ser no Bombarral, o Tema é a “Paz”. Portanto, ficou para que datas? 26, 27 e 28 de novembro.

P5: Porque outro aspeto importante nestas oficinas e, não só debruçarmo-nos sobre o que é que nos preocupa, mas também perguntar “e quais seriam as soluções?”.

P4: Que é isso que vamos pô-los a trabalhar no próximo Encontro.

P5: É, não só teatro, mas oficinas de reflexão de “e soluções para isto?”.

P4: Pronto, eles vão apresentar as suas performances todos...

P5: Vão apresentar também no final, antes de... Portanto, eles têm um trabalho de ensaios, têm um trabalho de oficinas –

P4: É logo no 1º dia.

P5: E o resultado das oficinas é exposto ao público antes das apresentações finais das performances, no último dia. Portanto, antes de decorrerem as performances são divulgados ao público as reflexões destas oficinas que nós fizemos, que neste caso o tema é a “paz”.

P4: De alguma forma, quando eu dizia há bocadinho que ainda pensámos alargar este projeto “Celebrando a Democracia” através das artes, mas no fundo as artes estão aqui presentes no teatro, não é? A música que está lá, a dança está lá e agora estava aqui a ver que, por exemplo, para este próximo Encontro também vai estar presente um projeto que será o finalizado do Encontro, da construção de um mural. Um mural com todas as ideias que os grupos vão apresentar, um mural sobre a paz. Portanto, no fundo, as artes plásticas, a música, o teatro, a dança, a literatura, que estão presentes em todo este projeto.

Entrevistadora: Portanto, de forma muito concreta, que atividades a mais ou diferentes sentem que vão ser realizadas neste próximo Encontro em termos de promoção da

cidadania e dos valores democráticos, tendo em conta estas que vocês já falaram. Falaram sobre o teatro, a reflexão do teatro e todo o trabalho à volta da promoção dos valores. Que atividades, no próximo Encontro, ou que mais atividades no próximo Encontro, irão promover estes valores?

P5: Há outra questão também importante. Portanto, nós todos vamos crescendo e à medida que o trabalho vai ficando feito e realizado nós percebemos que há uma necessidade de o registar, por exemplo. Já o ano passado, através da colega [REDACTED] de Coimbra nós tivemos o nosso próprio espaço na plataforma de Escolas Europeias, EPE e no E-Twinning. O trabalho foi partilhado e é divulgado. Também o nosso trabalho foi divulgado a partir de uma News Letter, no Espaço E-Twinning, no Grupo E-Twinning, para todas as escolas do grupo em que uma colega nossa dos Países Baixos, a [REDACTED], ela é gestora desse grupo e, portanto, na sua *News Letter* e nas Boas Práticas é divulgado também o trabalho que é feito no âmbito deste projeto. E, portanto, nós já podemos dizer que temos um alcance europeu porque esta *News Letter* chega a centenas, se não milhares, de escolas porque todas as escolas EPAS – só em Portugal passamos as 100, recebem esta *News Letter* através desse grupo no E-Twinning.

P4: E não te esqueças também que em dezembro, foi em dezembro, eles foram apresentar o projeto à Gulbenkian, portanto, e foram entrevistados para os meios de comunicação, eles os nossos alunos. E aí saiu também das aulas de Inglês. Portanto, puseram em Inglês toda a informação, foi projetado e foi falado tanto em Português como em Inglês e também estiveram em grupos de trabalho com outras escolas que lá estavam que não eram Escolas EPAS. Mas também foi muito interessante.

P5: Ou seja, que outras iniciativas novas. As novas iniciativas que almejamos agora no novo Encontro é podermos, de alguma forma, começar a construir já um percurso com os guiões das performances... ou seja, ficar um registo escrito e fotográfico do trabalho que é desenvolvido pelos alunos, porque até aqui nós estivemos numa fase de produção onde o trabalho começou a ficar tipo arquivado e agora é preciso divulgar esse trabalho que está arquivado internamente: todas as comunicações feitas nos Media, as reflexões dos alunos, as performances. Ficar com um registo. Agora a nossa preocupação é começar, já são vários Encontros, já vamos para o VI Encontro, e começar a ficar com um arquivo, um registo do trabalho realizado pelos alunos e com as escolas e depois ir acrescentando. Começando a

acrescentar esse trabalho para daqui, eventualmente, a continuar o projeto, numa meia dúzia de anos, percebermos qual foi o percurso, quais foram as preocupações, começarmos a olhar de uma maneira analítica para o trabalho que foi desenvolvido dizer “olha, em 2023 falaram sobre este assunto, as preocupações e problemáticas foram estas, os jovens foram crescendo e começámos a perceber o que é que os jovens diziam na altura e o que é que levaram à sociedade, quais eram os temas e o que é que vem preocupando e que soluções é que foram sendo apresentadas”. Portanto, começar a fazer um arquivo, ficar um registo escrito e de imagens do trabalho feito pelos alunos. Portanto é nosso desejo agora, a novidade é vamos começar a compilar todo o trabalho que já foi feito até então.

P4: A nossa escola é PNA, portanto, pertence ao Plano Nacional das Artes e ficou, então, decidido, por exemplo, o ano passado que o tema é “Tu tens a palavra” e tudo o que foi feito no Agrupamento adveio desse tema, portanto, tu tens a palavra para apresentares isto, para representares, para dançares, tu tens a palavra, dá a tua opinião. Foi o tema que nos orientou o ano todo, independentemente do projeto, fosse ele qual fosse. Este ano, possivelmente, o tema será “As migrações”, a inclusão, pronto, que no fundo acaba por ser intrínseco, não é?

Entrevistadora: E esses temas advêm de alguma necessidade que observam da comunidade, da escola?

P4: Sim.

P5: Sim porque não só na nossa comunidade nós estamos num território cuja base económica é muito agrícola e dentro do espaço escola isso é refletido. Portanto, nós estamos a receber muitas outras culturas diferentes da nossa e, portanto, parece-me que não é diferente nos outros espaços do nosso país e até na própria Europa. Portanto, isto é um tema que nós precisamos de trabalhar porque é uma preocupação, até porque a própria mobilidade dentro da Europa e com as competências comunicacionais das línguas, a questão da necessidade de falar mais do que uma língua, a questão de os próprios alunos serem fluentes em mais do que uma língua lhes permite ter ferramentas para haver essa mobilidade e então levar a sua cultura além de portas. Portanto, toda esta questão das migrações, de fora para dentro e mesmo internamente, porque nós já somos um espaço, um território cuja mobilidade dentro da UE é facilitada, é preciso olhar para ela e é preciso perceber como é que nós vamos lidar com esta situação, quais são as necessidades, como é

que eles se veem, o que é que é preciso trabalhar, que soluções é que eles apresentam, o que é que preocupa as pessoas nessas mobilidades, para eles e também para incluir os outros, para melhor nos prepararmos enquanto sociedade de aceitação, de democracia e de um espaço em que as pessoas tenham qualidade de vida e o cumprimento dos Direitos Humanos obviamente, não é? Que é um dos pilares da EU e que pretende ser também como modelo para os outros.

P4: E por tudo isto escolhemos o Teatro-Fórum. Achei, neste caso fui eu que achei, que seria o tipo de teatro mais indicado para este projeto, não seria um teatro musical, não seria um teatro clássico, seria de facto este Teatro-Fórum, que também existe alguma tradição no nosso grupo porque todos os anos, pelo menos há 11 anos seguidos, participamos sempre no Festival de Teatro-Fórum, em Lisboa, na Malaposta, e então surgiu daí a ideia. São curtas performance que podemos parar, está aqui uma situação, agora o público vai dar a sua opinião “como resolver esta situação?”. Vamos lá ver se nós conseguimos fazer isto neste Encontro. A questão que nos demove e que nos perturba e que nos causa problemas é, de facto, o tempo. Termos dois ou três dias de Encontro faz toda a diferença, porque se tivermos dois já não conseguimos dar a palavra aos jovens para além da performance, portanto, se tivermos três já conseguimos pôr todos aqueles jovens a trabalhar e a falar para além da performance teatral, não é? Pronto, isto são os tais obstáculos que nos surgem neste projeto. É o movermo-nos para várias partes do país e tudo, geralmente, é às nossas custas, não é? Vamos com os nossos carros, há um apoio da Câmara, mas nem sempre é suficiente porque, independentemente, de haver muita conversa, a Cultura fica sempre para trás.

Entrevistadora: Falávamos sobre a União Europeia. Quando este projeto cresceu, nasceu era e é transfronteiriço, portanto, para lá fronteiras. E de onde é que veio essa motivação? Porque há bocado estavam a falar sobre esta parte da União Europeia. De onde é que veio esta motivação? E não só de onde é que veio esta motivação, mas se sentem que ela está a ser como vocês projetaram.

P4: Ainda não.

P5: Ainda não e há um obstáculo que não é surpreendente. O nosso obstáculo é que isto é feito com Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu e não é financiado. Todas as mobilidades têm contado com o apoio das famílias em nome individual e muito também

devemos à autarquia de ■■■■ que nos tem apoiado em muitas atividades. Se não fosse a autarquia muitos dos projetos seriam impensáveis realizar-se. Portanto, muito contributo é, de facto, da autarquia. Nós almejávamos que o projeto pudesse chegar mais longe, até numa espécie de *franchising*, pois a gente não tem qualquer ilusão de que é impossível termos 27 países, com o contributo de 27 países.

P4: Era essa a ideia. Era essa a ideia.

P5: Ou seja, seria muito bom se este projeto fosse também agarrado por outras pessoas que, como nós, têm esse papel lá fora, porque o nosso grande objetivo e naquilo em que nós acreditamos é uma Europa com valores democráticos e de liberdade. Uma Europa em que se possa falar, se possa intervir, se possa ser único, individual e no respeito dos Direitos Humanos e que se mantenha assim, porque é por isso que nós conseguimos fazer coisas e por isso que nós podemos ter qualidade de vida. Obviamente que é impensável nós conseguirmos ter um mega projeto, mas mais que não fosse, as pessoas nos seus países e nos seus territórios poderem pegar nesta ideia e também aplicá-la. Porque, de facto, é uma forma de darmos a voz às escolas, junto das comunidades e de aproximar – não queremos ser pretensiosos -, mas de conseguir aproximar a escola como eu disse logo no início é a sociedade, não é? Aproximar a escola da política e dos políticos e que os políticos queiram vir falar com os jovens e que os políticos percebam o que é que se está a passar. Porque é muito importante nós conseguirmos perceber o que é que vem aí, e a gente só consegue perceber o que vem aí quando a gente vem ao espaço dos outros, certo? Pronto. Por isso é que depois há muitos desajustes porque a escola e a sociedade anda mais depressa do que as negociações políticas e as necessidades depois são divergentes, não são convergentes, não é? Daí o primeiro ponto é, de facto, nós acreditarmos numa Europa democrática e diversa no respeito pelos direitos das pessoas, pela liberdade das pessoas, pronto. Esse é o fundamento.

Entrevistadora: Muito obrigada.

(A partir daqui a entrevista decorre unicamente com a professora P4)

P4: Tudo isto surgiu porque nós queríamos, quando surgiu o projeto nós quisemos candidatar-nos a um projeto que é o projeto europeu CARLOS MAGNO. Portanto, tudo surgiu daí. Estávamos numa reunião de alunos embaixadores juniores e eu disse assim “olha lá, então e se nós concorrêssemos a este concurso”, o concurso europeu CARLOS MAGNO

para a juventude. Pronto, então “como é que nós podíamos concorrer?”, “se calhar através do teatro”. E foi aí que surgiu então este projeto “Celebrando a democracia através do teatro”. Eu até estava só com os do Teatro, não estava a P5 nem estava o [REDACTED], estava só eu. E esta pergunta foi muito pertinente porque a ideia que estava cá na nossa cabeça não era unicamente transfronteiriço, mas como nós estamos numa região raiana e estamos muito perto de Espanha foi o mais fácil, mas a nossa ideia era ir a outras escolas. O nosso problema é que nem todas as escolas, de facto, são escolas EPAS. E como nós temos um projeto já há muitos anos, cerca de 17 anos, um projeto internacional de cinema e eu contacto com muitas escolas de outros países, mas principalmente escolas francesas. E então foi aí que surgiu a ideia “deixa-me cá ver se eu consigo canalizar algumas destas escolas para virem para o nosso projeto”, mas ainda não consegui, mas não vamos desistir...

Entrevistadora: Mas há essa vontade.

P4: Há essa vontade e já concorreremos o ano passado ao projeto CARLOS MAGNO. Não fomos selecionados, não ganhámos, mas, no entanto, o júri e as EUROPE DIRECT do nosso país dizem que devemos continuar a apostar no projeto pois ele começa a ter muita visibilidade e quantos mais países ele tiver melhor será. Pronto, continuamos então nessa de procurarmos, cá está, tem de ser aos poucos.

Entrevistadora: E como é que entrou, por exemplo, a Escola de Mérida. Foi um convite, foi...?

P4: A Escola de Mérida, portanto, surgiu porque nós fizemos um Encontro Transfronteiriço das EUROPE DIRECT aqui na nossa escola e eles estiveram cá e soubemos que eram escolas EPAS e então foi por aí. E como também estão no projeto ERASMUS têm mais facilidade para se puderem movimentar ao nível económico e financeiro e daí aderiram. E foi muito interessante. Pronto, temos também agora já mais duas escolas que vamos ver se conseguimos consolidar, que surgiu desta reunião (*referência à última reunião do projeto apenas com professores, dia 11/07/2024*), e que vão ver se conseguem que essas escolas também adiram. Tivemos cá um intercâmbio o ano passado de uma escola de Jerez de La Frontera, mas essa escola não era EPAS e isso condicionou um bocadinho. Mas, no entanto, estamos com muitas esperanças que tenhamos para o próximo ano mais duas escolas espanholas e eu vou ver se consigo, pelo menos, uma francesa. Pronto, então, é isto que nos move.

Entrevistadora: Neste momento só respondemos a três perguntas. Mas isto para dizer que, na verdade, vocês já falaram de imensas coisas que respondem ao seguinte. De qualquer maneira, se eu pudesse na mesma fazer as perguntas, só caso queiras acrescentar alguma coisa, faria na mesma. Então a 4ª pergunta é: um dos propósitos do Encontro, que há bocadinho falavas, é apresentar uma peça de teatro, previamente criada com os alunos, dedicada à celebração da democracia.

P4: Sim. Seja a paz, seja a inclusão. Por exemplo, este ano o tema é as Migrações – uma Europa inclusiva e diversa culturalmente. Que aqui cabe imenso imenso imenso material, imensas ideias.

Entrevistadora: Mas o tema, esta parte de “Celebrando a democracia” ...

P4: É comum a todos.

Entrevistadora: É comum a todas estas questões de migração, paz.

Tudo, tudo, certo, certo, sim.

Entrevistadora: Portanto, estávamos então a falar que um dos propósitos do Encontro é apresentar uma peça de teatro, previamente criada com os alunos, dedicada à celebração da democracia. De que forma a criação de um espetáculo teatral, partindo do conhecimento e das inquietações dos jovens sobre a democracia em Portugal e na Europa, pode ser uma metodologia democrática?

P4: Começa já por ser democrática porque são eles próprios que a formam e que a escrevem e as ideias são deles, pronto. A partir daí está toda uma metodologia democrática. E depois como, gradualmente, os grupos cada vez se conhecem mais e já vão assistir quando “ah, onde é que tu vais representar?”. Porque, entretanto, estes grupos não apresentam unicamente quando há estes Encontros, eles também fazem outras apresentações das performances que apresentaram nos Encontros noutros sítios. Pronto, e então eles já, essa filosofia de democracia já parte deles, eles próprios já convivem pelas redes sociais, já têm grupo, têm um grupo mesmo do “Celebrando a democracia”, falam entre eles, trocam ideias, porque, por exemplo, uma ideia muito interessante que eu gostava, mas por acaso ainda não conseguimos porque já construímos o Plano de Atividades para este ano, já está construído o Plano de Atividades, e uma das ideias do Plano de Atividades era fazermos uma

performance onde entrassem ou todos os elementos dos grupos ou parte dos elementos dos grupos. Pronto, e essa ideia surgiu este ano, não sei como é que a iremos fazer, mas estamos com esperanças, que era levar o “Celebrando a democracia” ao Parlamento Europeu. Pronto, já entramos em contacto com alguns Eurodeputados, vamos ver se temos essa sorte de sermos bafejados – que já nos aconteceu, na nossa escola – e irmos a Bruxelas, ou a Bruxelas ou a Estrasburgo e gostávamos de levar este projeto. E aí seriam então os vários elementos, é inviável levarmo-los todos, não é? Os vários elementos que formariam eles mesmos, democraticamente, a performance que gostariam de levar ao Parlamento Europeu.

Entrevistadora: E quando falam em “os vários elementos” é os vários elementos das escolas que pertencem ao Encontro. Por exemplo, uma de Lisboa, uma de Serpa...

P4: Sim, sim, é isso mesmo.

Entrevistadora: Muito interessante. Então e há mais alguma coisa que queiras acrescentar relativamente ao facto desta criação com o grupo, partindo de como eles veem e de como eles sentem a democracia em Portugal e na Europa, de que forma é que pode ser uma metodologia democrática? Há mais alguma coisa que queiras acrescentar? Falavas que fazia imenso sentido esta parte de, a partir do momento em que eles dão a sua opinião já está a ser um processo democrático...

P4: Sim, sim. E, pelo menos durante este ano, já foram entrevistados várias vezes pelos meios de comunicação, a RTP fez aqui em direto, houve um debate com dois Eurodeputados, um do PS outra do PCP, onde estes nossos alunos, com base no projeto, com base nesta ideia de democracia, eles fizeram de moderadores e entrevistaram os Eurodeputados. Também é uma forma de falarem de democracia para a comunidade. Sempre aberto à comunidade, sempre. É um lema.

Entrevistadora: Sim. Portanto, consideras que o teatro uma metodologia de promoção de conhecimento e ações democráticas?

P4: Completamente. E dá imensa bagagem aos nossos alunos.

Entrevistadora: Então de que forma este processo de criação de um espetáculo teatral pode estar relacionado com ações democráticas? Mesmo a criação do processo de um

espetáculo. Portanto, nós para chegar a um espetáculo, temos a criação desse espetáculo. E ao longo desse processo, de que forma é que esse processo pode ser democrático ou pode estar relacionado com ações democráticas?

É democrático a partir da altura em que tu pões os alunos a decidir a luz, tu pões os alunos a decidir que músicas é que vais pôr, que figurinos é que eu vou utilizar. Tudo isso passa pelos grupos e isso é, de facto, o mais democrático que pode haver. Pelo menos no nosso funciona assim. Não sei se funciona nos outros, mas penso que sim, na maioria funciona porque eles falam entre si e às vezes conversamos sobre o assunto “então como é que é o processo de criação, já sabem alguma coisa?”, “ah professora já estivemos a falar, sim sim, vão fazer isto”. Portanto, tudo isso eu dou-lhes sempre a palavra, inclusive quando vamos eu gosto que eles é que falem com o técnico, quando não são eles mesmos os técnicos que vão estar. Que cores é que querem, que figurino. Portanto, passa tudo tudo tudo tudo por eles. Eu tenho sempre a última palavra, mas obviamente que eles precisam que nós estejamos lá, sempre, mas eles têm a última palavra, sempre sempre, a última e a primeira. A última e a primeira.

Entrevistadora: Tal e qual. Aqui está um excelente exemplo de como o teatro pode ser uma questão democrática. E agora que valores e práticas democráticas foram alteradas no dia a dia dos alunos participantes após o Encontro? Na tua visão enquanto professora e professora muito próxima dos teus grupos.

P4: Este grupo é um bocadinho diferente dos outros grupos porque os outros grupos, o que me deu a entender, que muitos destes grupos fazem parte do projeto, surgiram por causa do projeto. Enquanto que este grupo já tem este hábito de partilhar ideias, de trabalhar no coletivo, em conjunto... tudo isso já vem do grupo de teatro porque estes alunos pertencem ao grupo de teatro. E penso que alguns destes alunos que fazem parte do projeto não tinham um grupo de teatro. E por isso é que nós temos vindo, eu pelo menos de fora e falámos isso no último Encontro, nós verificamos de forma muito positiva que estes alunos melhoraram imenso, sabem ter uma conversa em público, sabem partilhar ideias e que toda essa capacidade e todo esse à vontade adveio deste projeto, de terem trabalhado o teatro e de terem partilhado ideias – que, em nós, já era hábito há muitos anos. Pronto, mas sei que há aqui grupos que foi mesmo de raiz, foi mesmo de raiz.

Entrevistadora: Boa. Portanto, esta entrevista decorre após o V Encontro Transfronteiriço de Teatro Escolar.

E agora houve a jornada, que foi só com professores (*referência à reunião do dia 11/07/2024, onde definiram o próximo Encontro no Bombarral*). No Bombarral vai ser o IV, sim.

Entrevistadora: Excelente. Portanto, esta entrevista decorre após o V Encontro Transfronteiriço de Teatro Escolar. Dada a continuidade do projeto, na tua opinião, que outras práticas teatrais (para além da apresentação e discussão das peças de teatro) promotoras da cidadania e dos valores democráticos, poderiam ser desenvolvidas no Encontro?

P4: Pois. Portanto já vimos que já está todo planificado, são três dias. Eles vão trabalhar em conjunto, eles vão partilhar as suas ideias e depois apresentar que soluções é que eles apresentam para as questões da guerra. Eles vão fazer em coletivo um mural, para além das performances. O que é que eles vão fazer mais? Vamos contactar os meios de comunicação para também estarem presentes e para eles também partilharem as suas ideias. E isto é o que nós vamos conseguir porque três dias é muito problemático nós conseguirmos fazer mais coisas. Agora a questão é, para além do teatro, vamos partir para outras...? É essa a pergunta, não é?

Entrevistadora: Na verdade, a pergunta era mais sobre que outras práticas teatrais, para além de, por exemplo, das apresentações de teatro, é que faria sentido para ti fazer ou desenvolver? Por exemplo, a prática teatral que ali é desenvolvida é a apresentação dos espetáculos e discussão dos mesmos. Outras práticas podiam ser um workshop de Teatro-Fórum...

P4: Já foi, já fizemos. Já fizemos um workshop de Teatro-Fórum e agora aqui neste Encontro, no Bombarral, queremos fazer... são três ateliers que queremos fazer. Queremos voltar a fazer um atelier de Teatro-Fórum, queremos fazer um atelier de voz e depois o outro tem de ser sobre questões de cidadania e sobre questões de democracia e da Europa.

Entrevistadora: E essa oficina, esse workshop de voz foi pensado porquê?

P4: Foi pensado porque achamos, e os professores responsáveis pelos vários grupos acham, consideram que os seus alunos têm necessidade de fazer esse workshop.

Entrevistadora: Associado às questões democráticas?

Às questões democráticas. Precisam de ter voz para serem ouvidos.

Entrevistadora: Isto mesmo por curiosidade. Esta voz vai estar relacionada com técnicas de projeção, dicção ou relacionada com como é que podes expor melhor a tua opinião, qual é que é a ideia deste workshop?

P4: É mesmo técnicas de voz e de dicção. É mesmo por aí. O que não quer dizer que não possa partir também dessa ideia, essa ideia é muito interessante, “como é que eu posso usar a minha voz para dar a minha opinião de uma forma democrática”. Também é muito importante, também é muito interessante essa ideia. Pronto, já temos também as pessoas entre todos os que estavam presentes pensamos numa pessoa, noutra pessoa. Pronto, o tempo não é muito, já temos um pré programa e depois há a apresentação final, para além das performances que não podem ter mais que entre 20 a 30 minutos, para depois haver essa partilha, essa quarta parede, não é? Que é o público e que geralmente participa bastante. Se calhar a apresentação desse produto final das oficinas será, por exemplo, depois do jantar.

Entrevistadora: Ah, então haverá também uma apresentação dessas oficinas, não apenas das performances que os alunos...

P4: Exatamente, apresentação do produto final daquilo que trabalharam.

Entrevistadora: E agora por último, que outras práticas teatrais poderiam ser desenvolvidas em contexto escolar de forma a tornar a cidadania e os valores democráticos mais acessíveis?

P4: Nós sempre pensamos que, de facto, o Teatro-Fórum era o melhor. Também há o Teatro do Oprimido, também há jogos de improviso. Os nossos estão muito habituados ao Teatro, qualquer tipo de teatro, mas musical, eles também fazem muito musical. Não sei, não pensamos ainda sair desta estrutura do Teatro-Fórum.

Entrevistadora: E costuma ser aplicado aqui na escola mesmo sem ser para este projeto?

P4: Sim, sim, costuma ser aplicado. Costuma ser aplicado, fazemos, muitas vezes inclusive no âmbito do PES, para sensibilizar os alunos para determinados assuntos da saúde. Por exemplo, fizemos na semana da saúde, foi durante ma semana e aqui fomos para além dos alunos do Grupo de Teatro, mas fizemos uma performance sobre saúde mental, fizemos uma performance sobre questões de género, outra performance sobre questões de uma alimentação saudável. Portanto, vamos muito por aí e depois dar a palavra e que é sempre muito interessante pôr os alunos a falar, os alunos e a comunidade. Como disse a P5 há bocadinho, a comunidade está muito habituada a vir trabalhar connosco e falar connosco.

ANEXO 3 ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

ANÁLISE DE CONTEÚDO DO *FOCUS GROUP* AOS/ÀS ALUNOS/AS

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto
Perceção dos jovens sobre a democracia em Portugal	Limitações em ditadura	Afeto em público	<p>“É aquela cena da “mão na mão, mão naquilo, aquilo naquilo, aquilo atrás daquilo” (A9)</p> <p>“Não podes beijar na boca” (A5)</p> <p>“Beijinhos em público, eles não eram presos, só levavam uma multa, porque a minha avó disse-me que já levou muitas multas à pala disso” (A8)</p> <p>“A minha avó morava em Lisboa ela disse que ela e o meu avô também levavam muitas multas porque davam beijinhos em público. Mas não levavam prisão, só multa” (A8)</p> <p>“Pessoas que queriam beijar outra boca” (A11)</p> <p>“Um casal não podia dar beijos em público, mas, por outro lado, era proibido o divórcio. Ou seja, era proibida a manifestação de Amor, mas também era proibido um casal separar-se. Era bué contraditório. Não pode haver Amor num casamento, mas também não se podem separar. Ou seja, era tipo, estão juntos, mas não podem estar” (A8)</p>
		Licenças	<p>“Era isqueiro, tinhas de ter uma licença, para andar de bicicleta, não era?” (A9)</p>
		Atividades potencialment e desordeiras	<p>“Não podias jogar às cartas no comboio, nem nada disso” (A8)</p> <p>“E já havia uma cena qualquer que se fossem três homens suspeitavam de alguma coisa” (A3)</p>
		Ajuntamentos	<p>“E já havia uma cena qualquer que se fossem três homens suspeitavam de alguma coisa, mas se fossem três mulheres não desconfiavam” (A3)</p>
		Vestuário	<p>“E na praia havia todo um conjunto de regras sobre aquilo que podias usar” (A9)</p> <p>“Usar calças (...), mas as mulheres usarem calças acho que também era proibido” (A8)</p>
		Grupos sociais excluídos	<p>“Mulheres” (A11)</p> <p>“Uma religião que não fosse a católica” (A8)</p> <p>“Os homossexuais” (A1)</p> <p>“Pessoas que queriam beijar outra boca” (A11)</p> <p>“O amor, no geral” (A7)</p>
		Condição da mulher	<p>“As mulheres usarem calças acho que também era proibido” (A8)</p> <p>“E já havia uma cena qualquer que se fossem três homens suspeitavam de alguma coisa, mas se fossem três mulheres não desconfiavam” (A3)</p> <p>“Tomavam conta do lar” (A5)</p> <p>“Tomavam conta dos filhos” (A9)</p> <p>“E (tomavam conta) do marido” (A1)</p> <p>“Não tinham acesso à educação” (A5)</p> <p>“Acho que era casa, marido, filhos” (A1)</p> <p>“Tinham acesso à educação, só que era controlada pelo Estado. As mulheres iam à escola” (A6)</p>

		<p>“Olha, se havia um homem sobre uma mulher, davam prioridade ao rapaz de ir à escola do que à rapariga” (A5)</p> <p>“Ia à escola até um certo limite. A minha Avó, como tinha um irmão mais velho, tinha estudos, mas só até à 4ª classe” (A8)</p> <p>“Quando os maridos perdiam as mulheres novas, depois iam logo casar com outra mulher porque não sabiam fazer as lidas de casa. E eles depois casavam novamente só para terem uma mulher para ser a empregada” (A8)</p>
	Divórcio	<p>“Um casal não podia dar beijos em público, mas, por outro lado, era proibido o divórcio. Ou seja, era proibida a manifestação de Amor, mas também era proibido um casal separar-se. Era bué contraditório. Não pode haver Amor num casamento, mas também não se podem separar. Ou seja, era tipo, estão juntos, mas não podem estar” (A8)</p>
	Condição social desfavorecida	<p>“Mas podiam continuar (<i>a estudar depois da 4.ª classe</i>), mas era se fosse de uma família rica” (A2)</p> <p>“Mas na família dita comum era tipo: “vá, agora precisamos de alguém para ajudar a trabalhar e não sei o quê. Tu não vais à escola” (A8)</p> <p>“Acho que, de vez em quando, também era poder. Para se conseguir viver uma vida e poder ter dinheiro” (A1)</p>
	Acesso à informação	<p>“A questão dos livros, de não se poder ler certos tipos de livros” (A9)</p> <p>“E uma das grandes repressões que eles fizeram ao cortar o acesso a certas coisas, tornaram mentes muito mais fechadas e muito mais retrógradas porque não tinham acesso a várias realidades. Era tudo só quase umas talas focado para o mesmo e as pessoas nem criavam opiniões diferentes sobre diversos assuntos” (A8)</p> <p>“a falta de acesso a certos livros e a certos filmes” (A8)</p>
Revolução de 25 de abril de 1974	Conhecimento sobre a revolução de 1974	<p>“Porque aquilo são conclusões de toda a gente, basicamente” (A5)</p> <p>“E não foi uma pessoa que fez a revolução, foi uma grande quantidade de pessoas” (A2)</p> <p>“E eu acho que o 25 de abril é uma demonstração de resiliência e de confiança que vai dar certo. Aquilo não foi de um momento para o outro. Apesar de ter havido um momento assim mais marcante, foi uma questão de vários passinhos que depois levaram àquele passo grande que nós conhecemos hoje como o 25 de abril. Mas houve, antes disso, houve muitos mais atos revolucionários que passaram despercebidos, mas que levaram ao resultado final” (A8)</p>
	Liberdade de expressão	<p>“Gerações futuras não devem deixar de promover e respeitar os valores de abril” (A7)</p> <p>“A liberdade” (A7)</p> <p>“De pensar” (A6)</p> <p>“De expressão. Liberdade de amar” (A1)</p> <p>“Liberdade de fazer aquele teatro” (A5)</p> <p>“De poderes ser quem és. Descobrires quem queres ser sem pessoas a proibir-te. Descobrir” (A7)</p>
	Papel da arte e da cultura	<p>“Porque as músicas também tiveram um papel importantíssimo no 25 de abril” (A6)</p>
Democracia em Portugal (1974- atualidade)	Poder ao povo	<p>“Democracia é o governo do povo” (A5)</p> <p>“O sistema político que temos hoje em dia” (A6)</p> <p>“É dar voz a toda a gente” (A5)</p> <p>“As pessoas votarem para um governo” (A5)</p>

		“A democracia, traduzido à letra, é o poder nas mãos do povo” (A6)
	Liberdade	<p>“Que a liberdade não é “eu posso fazer tudo”. É “eu tenho direito a fazer muitas coisas”, tal como também tenho o dever de fazer muitas coisas. Dentro dos limites” (A8)</p> <p>“É tipo aquela cena de “a minha liberdade acaba quando começa a liberdade do outro” (A9)</p> <p>“Liberdade, acima de tudo, é respeito” (A5)</p> <p>“Não é uma questão de modas, tipo, hoje a religião está na moda, agora já não está, daqui a 20 anos vai estar na moda outra vez e não sei o quê” (A8)</p>
	Consciência do direito ao voto	<p>“As pessoas votarem para um governo” (A5)</p> <p>“Nós temos direito ao voto e muita gente se sacrificou para tal” (A8)</p> <p>“Inventam mil desculpas “ah, não estava cá, estava de férias”, existe o voto antecipado para isso, “ah, não sabia em quem votar”, votavas em branco, mas o facto de te levatares e ires lá, pegares no papel, votares num ou não votares em nenhum ou quer que seja estás a exercer o teu direito de ir. E depois, se for preciso, vais-te queixar de que “ai, ganhou aquele”, mas também não te levantaste naquele dia e foste lá tomar partido do teu direito de (...) às vezes, por desleixo de “ah, votar é uma coisa banal”, “ah, tenho as próximas eleições” (A8)</p>
	Abstenção ao voto	“Ainda há uma taxa de abstenção muito grande” (A8)
	Grupos sociais historicamente excluídos	<p>“Mulheres” (A11)</p> <p>“Uma religião que não fosse a católica” (A8)</p> <p>“Os homossexuais” (A1)</p> <p>“Pessoas que queriam beijar outra boca” (A11)</p> <p>“O amor, no geral” (A7)</p>
Acesso à informação	Resulta em valores e convicções	<p>“A questão dos livros, de não se poder ler certos tipos de livros, tipo, hoje em dia é uma cena que bué gente gosta de fazer. Ainda por mais, pessoas do teatro, que têm bué tendência para ler” (A9)</p> <p>“Muitos dos valores que nós temos atualmente e que cada um de nós tem é do que nós consumimos. Do que vemos nas notícias, do que lemos, do que vemos em filmes, ouvimos em músicas e isso transmite-nos muitos valores também” (A8)</p> <p>“O facto de termos tanta informação às vezes leva-nos a ter convicções” (A5)</p>
	Rapidez	“Nós estamos muito habituados a ter acesso às coisas facilmente, especialmente conteúdos na internet, coisas curtas e de fácil acesso (...) Queremos tudo agora agora agora” (A8)
	Intolerância	<p>“Eu acho que é mesmo a questão de tolerância (...) E acho que nós não estamos habituados a ser pacientes e a ser tolerantes, então ficamos muito aborrecidos logo por coisas mínimas” (A8)</p> <p>“Eu acho que é “eu tenho direito a tudo a tudo a tudo e não tenho o dever de nada” (A8)</p> <p>“Hoje em dia (...) ouvimos uma coisa com que não concordamos tanto e pomo-nos logo a barafustar e a argumentar tudo contra isso (A5)</p>
	Ter expressão	“Hoje em dia há isso de podermos dizer tudo, liberdade de expressão” (A5)

		Saber ouvir	“Eu acho que é preciso saber ouvir (...) às vezes, não nos fazia mal nenhum ouvir, pensar, pormo-nos do lado da outra pessoa” (A5)
	Situação política em Portugal	Conhecimento sobre a situação política em Portugal	“Vê-se aqui em Portugal que a diferença entre quem ganha e quem perde (<i>eleições</i>), não é, nunca é assim super uma diferença enorme. Normalmente, acaba por ser sempre muito igual. Ou seja, aqui tem que haver uma certa cedência” (A8) “Uma maioria de direita tens. (...) AD e o CH é. Eles é que não se colidam” (A5)
		Reflexão sobre polarização política	“Eu acho que quanto mais extremista é quem está à frente do país, menos se dá voz à totalidade” (A8) “Quando acaba por ser muito extremista, por exemplo de direita ou de esquerda, acaba por haver menos representação do outro lado” (A8) “Eu acho que quando é extremista, é mais difícil ser flexível e ir ao encontro dos ideais de toda a gente, o que por si só já é uma missão difícil” (A8)
	Possíveis consequências diárias com a ascensão da extrema-direita	Mulheres	“Olha, enquanto mulher (...) acho que, principalmente, o acesso a oportunidades (...) por exemplo, cargos assim mais superiores” (A8)
		Cultura	“Acho que a cultura também é capaz de sofrer alguma mudança, eu acho. Também serem postas algumas, não digo limitações, mas (...) Alguma censura assim muito subtil” (A8)
		Ambiente	“O ambiente, que, por norma não é uma grande preocupação da parte, especialmente, da extrema-direita” (A8)
	Impacto da situação política atual nos/as jovens	Viver sozinho/a	“Primeiro, é sair de casa. Isso é mais complicado” (A5) “Sair de casa” (A2) “Neste momento preocupa-me mais o facto de ter de sair de casa, sair do ninho e assim e desvincilhar-me sozinho” (A5) “Eu acho que, tipo, isso o facto de sair de casa, para mim, é nenhum problema. Para mim é: se for preciso sair, saio e pronto” (A3)
		Renda da habitação	“Nós precisamos de uma casa para viver” (A9) “Rendas. Rendas de casa” (A8) “Primeiro é dinheiro para estares a viver noutra sítio porque tens de pagar rendas e, neste momento, está um absurdo” (A3) “Um sítio. Ter um sítio” (A2) “As rendas, habitação” (A8)
		Alimento	“E precisamos de alimento para nós e os futuros poderem viver” (A3)
		Ambiente	“Ambiente, proteção animal” (A8)
		Proteção animal	“Ambiente, proteção animal” (A8)
		Proteção humana	“(proteção) Humana também” (A3)
		Emprego	“Um bocado é emprego” (A3) “Arranjar emprego” (A5)
		Progressão dos estudos	“Prosseguir estudos” (A8) “Universidade” (A2)

		Estudar e trabalhar em simultâneo	“(ter) Um sítio. Acho que daí entra o emprego” (A3) “Estás a falar de emprego já depois da universidade e ele estava a falar de biscates” (A2)
		Economia	“A economia depois acho que também influencia bastante. Se estamos a viver numa crise, vai ser muito mais difícil para nós” (A9) “Uma economia mais estável porque se não tivermos uma economia razoavelmente estável no nosso país vai ser muito mais difícil para nós, jovens, sairmos da casa dos nossos pais, arranjar um emprego e ter, tipo, uma boa base” (A9)
		Emigração	“Vai ser mais difícil para nós continuar a morar em Portugal. Eu acho que um dos focos principais do país é formar pessoas sim, mas formar pessoas para serem o futuro deste país, não é serem o futuro do país dos outros” (A8) “É muito giro dizer que há falta de médicos, mas o curso está sempre cheio, todos os anos (...) mas há poucos médicos porque eles depois vão-se embora. E como médicos há outras profissões também. Nós temos capacidade de formar (...) mas depois não temos meios nem mecanismos para os prender aqui” (A8) “Primeiro é mau porque, penso eu, a maior parte gostaria de continuar a morar na sua pátria, não é? E a contribuir para o futuro da sua pátria e vê-se obrigado quase a emigrar” (A8) “Obrigado (a emigrar) pelas circunstâncias” (A5) “Está aqui a dizer (no telemóvel) que, tipo, 30% dos jovens, entre os 15 e 29, saem da universidade para ir para outro país trabalhar e formar vida lá” (A2) “E fora aqueles que tentam ficar cá uns anos ainda para ver se conseguem e não conseguem estabilizar-se. Tenho primos que saíram de cá aos 30 anos e estão lá porque não conseguem viver cá com 30 anos. Tiveram um curso, estiveram a trabalhar e não conseguem” (A3)
		Trabalhar fora do país e fora da área de formação	“E há pessoas que são formadas cá e, se for preciso, vão para o estrangeiro trabalhar para um supermercado porque ganham” (A5) “Eu tenho primos que são médicos e estão a trabalhar numa caixa de supermercado e estão a trabalhar numa fábrica. E são médicos” (A3) “Porque nesse país trabalhar num supermercado permite viver uma vida boa e cá nem o trabalho de formação que tiveram lhes permite fazer isso” (A5)
Relação entre educação e democracia	Valores intergeracionais	“Eu acho que gerações antigas podem ter sofrido um bocadito mais. Depois os nossos pais, que sofreram um bocado menos, querem o melhor para nós do que eles não tiveram” (A3) “Por exemplo, eu, a mim, o que a minha mãe faz por mim, eu também sei que a minha avó fazia por ela porque elas próprias também falam disso” (A8)	
	Educação parental	“E acho que o facto deles (pais) quererem o melhor para nós do que não tiveram ainda piora mais porque, parecendo que não, antigamente, os nossos pais não tinham telefones nem nada disso (...). Os pais não lhes davam carinhos, não lhes davam alguma coisa que eles queriam se pedissem. Hoje em dia, se nós pedirmos aos nossos pais, praticamente dão-nos (...) porquê? porque os nossos pais não nos querem ver mal (A3) “Há coisas mais caras e que ricos não deixam a fortuna aos filhos, deixam só um quarto e o resto vai para caridade. Para eles terem alguma coisa para começar, já que a família é rica, mas não terem tudo de mão beijada” (A2)	

		<p>“Esta questão de os pais fazerem tudo pelos filhos e antes não, vem um bocadinho da educação, das realidades e de, também, um bocadinho de classes diferentes” (A8)</p> <p>“Por exemplo, eu, a mim, o que a minha mãe faz por mim, eu também sei que a minha avó fazia por ela porque elas próprias também falam disso, mas eu acho que é uma questão de, sim, dar tudo a que temos direito, mas também mostrar que as coisas não vêm de mão beijada e que vêm com sacrifício” (A8)</p> <p>“(mostrar) que, sim, conseguimos, praticamente, se tentarmos, conseguimos chegar a tudo o que temos direito, mas que umas coisas é logo direto e outras é preciso fazer sacrifícios e que o nosso número de direitos é praticamente igual ao nosso número de deveres” (A8)</p> <p>“Mas lá está, isso depende tudo da educação que os pais lhe dão” (A9)</p>
Relação entre educação e trabalho	Educação de qualidade nas universidades	“Nós (<i>em Portugal</i>) temos capacidade de formar, até porque as nossas universidades são muito boas, temos capacidade de formar, de dar uma educação boa e de formar cidadão como deve de ser” (A8)
	Posicionamento da geração atual, em relação a trabalho	“Eu acho que, também, a nossa geração não sabe o que é que é trabalhar para ter uma coisa. Pensam que tudo vem assim e pronto, que não tiveram de trabalhar. Os nossos pais para nos dar alguma coisa e para chegar a algum sítio tiveram de trabalhar. Há muitos da nossa geração que pensam “Ah, os meus pais têm isto, vou continuar com isto, está feito, é a minha vida, estou pronto” (A3)
	Valorização e recompensa pelo trabalho	“Os meus já (<i>me habituaram a ter que trabalhar para dar alguma coisa</i>)” (A3) “Não estou a dizer para nós trabalharmos, termos um emprego e isso. Estou a dizer, tipo, há mínimas coisas que nós podemos fazer que dá valor (...) e esforçamo-nos para uma coisa, recebemos este dinheiro, imaginando. E não tem de ser trabalho, um voluntariado. Esforçaste-te, tiveste aquele resultado. Há muitas pessoas que já não sabem o que é que é esforçar para ter uma coisa. É logo, têm” (A3)
	Valorização e recompensa, sem trabalho prévio	“Imagina, os meus pais nunca me habituaram a ter que trabalhar para dar alguma coisa. Imagina, eu já cresci assim” (A9) “Mas imagina, depende muito, tipo, da vida da pessoa. Não é dizer tipo assim. Porque há gente que diz “ah, não sei quê, vocês sempre foram habituados a tudo e não sei o quê”, mas também os meus pais nunca fizeram questão de me fazer, tipo... Se os meus pais podem eles dão” (A9) “É, tipo, a evolução. As coisas não são como há não sei quantos anos atrás” (A9) “Não é por nós agora, enquanto estudantes e não sei o quê, tipo, não tivemos que fazer certos sacrifícios para tal, não significa que na nossa vida adulta e independente não sejamos capazes de fazer esses sacrifícios. Nós ainda não fizemos agora porque ainda não houve necessidade de” (A8)
	Educação diferente entre contextos rurais e urbanos	“Há muitas pessoas que já não sabem o que é que é esforçar para ter uma coisa. É logo, têm. E nem falo muito por nós aqui das aldeias, mas tipo, em cidades e isso, mesmo, tenho amigos de cidades, não é, que eles não sabem o que é que é dar valor. Pensam que as coisas veem, tipo tudo, e pronto. Pensam que os pais não trabalham nem nada” (A3)

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AOS/ÀS ALUNOS/AS

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto
Perceção dos jovens sobre a democracia em Portugal	Democracia em Portugal	Poder ao povo	<p>“Democracia é o governo do povo, supostamente” (A5)</p> <p>“Literalmente, é o poder nas mãos do povo, traduzido à letra” (A6)</p> <p>“Toda a gente tem uma voz” (A5)</p> <p>“O povo poder eleger os que o representam, não só a nível nacional, mas internacional” (A6)</p> <p>“Há eleições, primeiro de tudo, em que toda a gente pode votar” (A5)</p>
		Representatividade na democracia	<p>“Com que todas as pessoas se sintam representadas e que vejam os seus direitos refletidos e que tenham todo o tipo de oportunidades em todos os aspetos do dia a dia, sejam eles quais forem. E a convivência de diversas opiniões e diversos pontos de vista ao mesmo tempo, ou seja, não é só um ponto de vista ou só uma classe social ou só um género ou qualquer coisa que é representado” (A8)</p> <p>“É tentar que toda a gente seja representada de igual maneira, eu acho” (A8)</p>
		Aumento da polarização política	<p>“Os extremos estão a subir” (A1)</p> <p>“A extrema-direita especialmente” (A6)</p> <p>“As pessoas, provavelmente, que não votaram nos anos que passaram estão a votar agora em candidatos extremos, que é o que dá a entender porque o nível de abstenção desceu, mas o extremo subiu e pronto, é isso” (A1)</p>
		Descrédito na democracia	<p>“Acho que a população está muito desacreditada na democracia porque os governos democráticos têm falhado muito e redondamente a resolver vários dos problemas da sociedade e as extremas apresentam soluções que - é tudo na teoria, mas pronto – apresentam soluções que, supostamente, vão resolver esses problemas, mas depois, na prática, a gente já sabe como é que é” (A6)</p> <p>“Eles prometem que vão fazer coisas e depois não fazem” (A9)</p>
	Acesso à informação	Rapidez	<p>“O acesso a conteúdos rápidos, a extrema facilidade com que nós temos conteúdos na palma das nossas mãos faz com que a população no geral, não só os mais novos, mas a população no geral seja muito intolerante, neste momento. Ou seja, se as coisas não acontecem num estalar de dedos ficam logo muito irritadas e muito exaltadas e acho que as pessoas, por um lado, estão-se a tornar mais intolerantes” (A8)</p> <p>“Estamos habituados a ter tudo a curto prazo e na palma das nossas mãos, o que, no dia a dia, não é bem assim que as coisas acontecem, não é?” (A8)</p> <p>“Não estamos habituados a espera e a esperar para ter resultados a longo prazo” (A8)</p>
		Consequências da intolerância	<p>“A intolerância também está cada vez maior e por isso é que há mais violência, mais criminalidade, principalmente agora até na população mais jovem, exatamente por isso, porque não estamos habituados à espera e a esperar para ter resultados a longo prazo” (A8)</p>

		Ter expressão	<p>“Estão a ganhar mais consciência de que têm uma voz e é por isso que, agora, vemos muitas manifestações, seja de professores, de médicos, de qualquer tipo de profissões ou de qualquer tipo de problemas” (A8)</p> <p>“Estão a dar a ver os problemas que existem, que era uma coisa que eu acho que não acontecia antes. Não porque os problemas não existiam, mas porque as pessoas nem pensavam em expô-los, simplesmente, lidavam com aquilo como se fosse banal” (A8)</p>
Perceção dos jovens sobre a democracia na Europa	Democracia na Europa	Poder ao povo	“O povo poder eleger os que o representam, não só a nível nacional, mas internacional” (A6)
		Descrédito na democracia europeia	“Eles prometem que vão fazer coisas e depois não fazem, por exemplo, lá na França não disseram que iam tomar banho no rio? Tomaram banho no rio? Não tomaram. (...) Eles prometeram que iam limpar aquilo para os Jogos Olímpicos e disseram que, como prova de que aquilo estava limpo, depois iam lá nadar. Foram lá nadar? Não foram” (A9)
Promoção da cidadania e dos valores democráticos, em contexto escolar	Democracia em contexto escolar	Relação entre democracia parlamentar e escolar	“A Associação (<i>de Estudantes</i>) só fez de ponte, que eu acho que é isso que também devem ser, por exemplo, numa escala maior, os nossos governos. Ou seja, nós elegemos quem está lá para nos representar, por exemplo” (A8)
		Exemplos escolares da promoção da cidadania e dos valores democráticos	Associação de Estudantes
		Programação do baile de finalistas	<p>“A programação do baile, apesar de ter sido uma responsabilidade da Associação de Estudantes, nós também tivemos a palavra (...) Este ano houve toda uma reunião, com várias opções do sítio, da data, da comida e foram as pessoas em si, e não a Associação de Estudantes, que escolheram todos esses aspetos. A Associação só fez de ponte” (A8)</p> <p>“Toda a gente recebeu um convite. (...) todos os alunos do 12º ano receberam um email para estarem nessa reunião e quem não pode estar presente, por exemplo, recebeu a apresentação que foi mostrada lá e tiveram x dias para responder a um formulário com os sítios e as datas e as comidas e etc, etc. Ou seja, foram os alunos que escolheram e não a Associação de Estudantes o que é super fixe e super interessante” (A8)</p> <p>“Não houve revoltas, exato. O pessoal foi, tipo, “OK, eu até não queria esta data, mas se foi o que a maior parte escolheu tudo certo” (A8)</p> <p>“Ou a quinta” (A9)</p> <p>“E a eleição para as pessoas do baile” (A1)</p> <p>“Os prémios” (A11)</p>
		Orçamento Participativo	<p>“O Orçamento Participativo” (A6 e A9)</p> <p>“Está aberto a toda a gente e, por norma, o pessoal organiza-se por grupos ou assim, debatem o que é que querem apresentar e, por exemplo, apresentam uma ideia ou um projeto ou assim e explicam em que é que consiste, qual é que é o objetivo (...) acho que também explicam quanto é que seria necessário de orçamento (...) e depois são apresentados esses projetos e são divulgados e os alunos da escola votam em qual é que acham que é mais necessário ou que está mais bem fundamentado ou que vai mais de encontro às necessidades dos alunos” (A8)</p>

			<p>“É interessante porque (...) fala-se de temas que, às vezes, a maior parte dos alunos nem se tinha lembrado, por exemplo, se eu não me engano, o ano passado (...) uma das propostas que eu ouvi foi material para a Educação Física para os miúdos mais pequenos (...) porque tinham Provas de Aferição e não havia material na escola” (A8)</p> <p>“É interessante para mostrar (...) o que é que precisa de mais ajustes na escola” (A8)</p>
		Delegado de Turma	<p>“Então, o Delegado de Turma também é isso” (A11)</p> <p>“Porque nós votamos para o Delegado de Turma e para o Subdelegado” (A11)</p>
		Clube Europeu	<p>“O Clube Europeu, por exemplo. Por norma, ao longo do ano, são dinamizadas várias atividades, sejam só ilustrativas ou mais dinâmicas, dependendo do tema que se fale, em que se fala sobre vários temas da atualidade, muitos deles, por norma, centrados na democracia e direitos humanos e desenvolvimento sustentável e etc, etc, que não é necessariamente voto ou qualquer coisa, mas é para dar a conhecer e para fazer as pessoas também refletirem um pouco sobre temas da atualidade” (A8)</p>
		Marcação de testes	<p>“Um exemplo muito prático de democracia também nas aulas, por exemplo, é a marcação de testes. Pelo menos a nós, os stores são bué flexíveis. Ou seja, nós em conjunto vemos uma data em que todos concordem fazer o teste nesse dia. Nem toda a gente é assim, não é? Alguns professores marcam logo no início do ano, não sei quê, mas depois conforme as aulas, caso nós cheguemos à conclusão que não nos dá jeito ser nesse dia, todos juntos acordamos uma data e mudamos facilmente o teste” (A9)</p> <p>“O que acontecia na nossa turma era que nem todos tínhamos as mesmas disciplinas, naquelas que são opcionais, e muitas vezes nós dizíamos “ah, vamos marcar o teste aqui” e depois alguém que tem a outra disciplina diz “epá, não dá jeito porque 2 ou 3 dias depois tenho o teste desta disciplina, por isso se puder ser na outra semana”. E, por norma, ninguém se opunha ou punha obstáculos só porque sim. Por norma eramos todos também muito flexíveis nesse aspeto e os próprios professores” (A8)</p> <p>“No caso da minha turma a gente resolvia na base da gritaria uns com os outros” (A6)</p>
Promoção da cidadania e dos valores democráticos, no Encontro	Experiência artística	Relação com a democracia	<p>“Eu não senti que foi muito falado a parte da democracia em si, tirando nas peças” (A8)</p> <p>“Toda a gente quase que percebia a peça porque toda a gente sabia qual é que era o tema base (<i>democracia</i>)” (A9)</p> <p>“O tema não ficou aquém, todas as escolas conseguiram chegar a esse tema (<i>democracia</i>) e todos ficamos a saber um pouquinho mais” (A8)</p>
		Atividades artísticas pouco estimulantes	<p>“Ou era falada (<i>democracia</i>) de uma maneira não muito apelativa, por exemplo, uma longa palestra e nós sentados a olhar, tipo, quase a cair para o lado” (A8)</p> <p>“Claro que teve lá o Diretor da Escola e o Presidente da Câmara e a Professora Isabel Baltasar, que é tipo a chefe das Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu, a dar os discursos e a falar” (A5)</p> <p>“Na primeira noite houve um sarau cultural lá da escola” (A8)</p>

			<p>“A atividade era, simplesmente, um pedaço de cartolina para nós fazermos uma frase. Mas depois disseram que não podíamos fazer uma coisa muito longa, tinha de ser uma coisa curta e depois não podíamos desenhar e depois não podíamos... ou seja, não houve propriamente muita liberdade nessa parte, ou seja, a parte democrática ficou um bocado aquém” (A8)</p> <p>“Acho que havia muitas coisas giras para pegar na parte da democracia (...) Mas o que nós notamos enquanto pessoal, assim, jovem, foi que parecia que estávamos a fazer um trabalhinho de meninos da pré-primária” (A8)</p> <p>“Não por falta de vontade, mas eu acho que havia falta de estímulo por parte das atividades” (A8)</p> <p>“Que até depois para apresentar, até essa parte que a gente tinha de ir ao palco, tínhamos de escolher um porta-voz para ir apresentar” (A6)</p> <p>“Uma atividade. Acho que foi só uma” (A6)</p>
		Apresentação de curtas performances	<p>“A parte mais artística, digamos assim, foi bué fixe” (A9)</p> <p>“Os teatros já era, tipo, o foco” (A6)</p> <p>“Os alunos conseguiram totalmente alcançar o objetivo pedido porque, primeiro o facto das peças serem mais pequenas fez com que nós estivéssemos muito mais atentos (...). E depois eram mais dinâmicas porque, primeiro, toda a gente quase que percebia a peça porque toda a gente sabia qual é que era o tema base, ou seja, toda a gente acabou por ... – vá, algumas eram mais complicadas do que outras, mas no geral era mais ou menos, pronto, perceptível -, e depois eram mais dinâmicas, ou seja, toda a gente tentou ser original, não fazer coisas, tipo, normais, ser um bocadinho mais fora da caixa, o que acabou por ser divertido para nós e interessante de se ver (...) a parte em que metia só os alunos, foi bem conseguida, porque nós conseguimos chegar lá, fazer algo bom extra organização, estás a perceber?” (A9)</p>
	Experiência social	Interação social	<p>“Puseram-nos em grupos tentando, e muito bem, evitar que fosse, por exemplo, todo o pessoal da mesma escola juntos, tentaram que fosse diversificado para termos contacto todos uns com os outros, o que foi interessante na parte social” (A8)</p> <p>“Na própria escola (...) não havia um sítio que, mesmo que nós quiséssemos, tu tipo “OK, não temos nada para fazer, mas vamo-nos juntar aqui todos”. Não havia” (A8)</p> <p>“Nós não tivemos interação com os outros grupos. Ou seja, cada escola estava na sua bolha. O facto de não termos um espaço para conviver nem atividades que nos fizessem, meio que, falar uns com os outros, conviver uns com os outros, fez com que cada escola vivesse na sua bolha (...). Ou seja, não houve uma interação de Encontros de Teatro. Ou seja, cada teatro foi lá fazer a sua peça e pronto, foi meio isso” (A8)</p> <p>“Estávamos a dormir no mesmo sítio” (A8)</p> <p>“Fiz uns amigos, pelo menos isso” (A6)</p>
		Número reduzido de atividades	<p>“O facto de não termos (...) atividades que nos fizessem, meio que, falar uns com os outros, conviver uns com os outros” (A8)</p> <p>“Eu acho que havia falta de estímulo por parte das atividades (...) Que nos estimulasse a conversar e não sei o quê podia ter sido muito mais bem conseguido” (A8)</p>
	Organização do Encontro	Percepção	<p>“Claro que, obviamente, esta parte da organização é uma coisa que dá muito trabalho e que há pessoas que têm mais facilidade para isto do que outras, é completamente normal e acredito que se tenha feito o melhor possível” (A8)</p> <p>“Ou seja, lá está, a parte da organização não foi tão bem conseguida” (A9)</p>

		Número de dias	Pág. 8 “Eu acho que o próprio Encontro sofreu um bocado com a organização geral, não mesmo deles. 2 dias não dá para nada” (A6)
		Tempo sem atividades	“Mesmo naqueles 2 dias dava para ter aproveitado muito mais. Por exemplo, nós tivemos imenso tempo livre por nossa conta. Nós chegámos a ir ao shopping que era do outro lado da estrada, nós tivemos imenso tempo livre, chegamos a ir dar uma volta porque parecia que precisávamos de coisas para fazer” (A8)
		Aulas em paralelo com o evento	“Depois quando fosse intervalo estavam a passar não sei quantas pessoas porque aquilo não deixa de ser uma escola, não é?” (A8)
		Condições da escola de acolhimento do Encontro	“Não havia um sítio que, mesmo que nós quiséssemos, tu tipo “OK, não temos nada para fazer, mas vamo-nos juntar aqui todos”. Não havia” (A8)
		Percalços com a ordem de apresentações	“Depois, não era suposto sermos nós nessa altura, era suposto ser outra escola, mas depois essa escola estava atrasada (...) não eramos para ser nós os primeiros, depois disseram que eramos nós os primeiros, depois disseram que já não eramos nós os primeiros porque a escola já estava orientada, e depois voltaram a dizer que eramos nós os primeiros outra vez e fomos os primeiros. Ou seja, foi uma confusão enorme” (A8) “E, por isso, é que tivemos que entrar. Quando nós chegamos lá já estava toda a gente sentada, já estavam pessoas no palco, nós tivemos que entrar para os bastidores pelo palco. Foi mau. Essa parte foi mau” (A9)
	Alterações promovidas pelo Encontro	Não houve alterações	“Eu vou ser sincera. Eu saí de lá como entrei. Não saí a saber mais nada, tipo, não me acrescentou nada à minha vida” (A1) “Eu também saí como entrei” (A6) “Nada” (A2) “Eu acho que práticas, se calhar, nenhuma” (A5) “Eu acho que o Encontro não foi intenso ao nível de nos fazer mudar algo na nossa vida” (A1)
		Houve alterações	“No máximo foi-nos induzida uma reflexão enquanto lá estivemos, se calhar nalgum momento, sobre o tema” (A5) “Talvez numa forma de pensar ou assim foi diferente, mas nada mais” (A2)
		Reforçar mentalidade democrática	“Nós todos já assumíamos uma atitude democrática no nosso dia a dia. Ou seja, isso só veio acentuar a maneira que nós já pensávamos as coisas” (A8) “Acho que o próprio tema já está bastante presente nas nossas vidas” (A8) “Só acentuou aquilo que nós já tínhamos em mente” (A8)
		Influência da visualização das performances	“Ao ver as outras peças nós víamos aquilo que já tínhamos refletido” (A8) “Foi mais para partilhar e ver o que os outros tinham a dar e dar aquilo que nós tínhamos para oferecer e não propriamente “ah, nunca tinha pensado nisto. Já tínhamos pensado, só veio mesmo marcar ali” (A8)

	Sugestões para o próximo Encontro	Mais dias	<p>“2 dias não dá para nada” (A6)</p> <p>“Se tivéssemos mais tempo e se tivéssemos, por exemplo, um dia a mais, como nos ETEs (<i>referência ao Encontro de Teatro Escolar, desenvolvido anualmente pela Associação Cultural Encontro de Teatro Escolar em que grupo já participou e foi escola organizadora</i>)” (A6)</p>
		Workshops	<p>“Temos um dia a mais para os workshops” (A6)</p>
		Mais atividades artísticas	<p>“Se tivéssemos um dia a mais também para ter outras atividades, as atividades também podiam ser mais elaboradas e podiam ser mais trabalhadas” (A6)</p> <p>“Quebra-gelo” (A9)</p>
		Mais atividades sociais	<p>“Tinham que fazer atividades mesmo para, meio que, não digo obrigar, mas para encaminhar o pessoal a irem conviver uns com os outros” (A8)</p> <p>“Quebra-gelo” (A9)</p>
		Espaços de convívio	<p>“Tinha que haver algum espaço para que nós, por iniciativa própria, fosse, tipo, “olha, vamo-nos juntar ali, chama os daquela escola, os daquela” (A8)</p>
Contributo/ importância do teatro na promoção da cidadania e dos valores democráticos	Refletir sobre democracia através do teatro	Ensaios	<p>“E acho que também nos faz pensar sobre, não só o que é a democracia, para que ela serve, como tudo era quando não havia democracia, quando nós não tínhamos palavra” (A6)</p> <p>“Nós também a trabalhar na peça já tínhamos, tipo, também feito esse trabalho de casa de refletir e, tipo, tu própria, enquanto montavas a peça, fazias-nos questões que nos faziam, tipo, refletir” (A8)</p> <p>“Eu acho que nós aprendemos muito mais nos ensaios para o Encontro, não no Encontro. Por exemplo, eu não sabia certas coisas, como aquilo da coca-cola (<i>referência à abordagem, no processo criativo, da proibição do consumo de coca-cola no pré 25 de abril</i>). Não, mas eu acho que nós ganhamos muito mais conhecimento e conseguimos refletir muito mais ao longo dos ensaios” (A1)</p>
		Princípios basilares	<p>“Acho que isso promove mesmo os valores democráticos de saber ouvir, saber quando intervir, saber ser flexível e adaptar as nossas ideias” (A8)</p> <p>“É tudo feito em conjunto, não é um indivíduo só. Eu acho que isso é o maior valor democrático que existe, é mesmo essa parte de estar tudo interligado” (A8)</p>
		Dar voz aos alunos	<p>“É dar voz às nossas ideias, basicamente” (A5)</p> <p>“O que nós fizemos para criar a peça (...) “OK, o que é que vamos falar, o que é que nós pensamos deste assunto, quais são as nossas opiniões, porquê, como é que vamos fundamentar isto, como é que vamos representar isto, etc etc” (A8)</p> <p>“Nós olhamos e pensamos “ah, esta parte partiu do não sei quantas que disse não sei o quê” ou “esta foi ela que se lembrou disto” ou “ele lembrou-se daquilo” (A8)</p> <p>“Ya, nós aqui somos um grupo bué democrático porque as nossas peças acabam sempre por ser, tipo, a nossa voz” (A9)</p>

			<p>“Quando nós estávamos a montar a nossa peça, na parte onde ela tinha que saltar o muro, ela própria disse “isto não faz sentido para mim”. OK, então nós mudámos aquilo de forma a fazer sentido” (A9)</p> <p>“Acho que nós somos um grupo bastante democrático, porque fazemos sempre ouvir, se alguém não está bem, fazemos sempre ouvir esse alguém e fazemos mudar para que toda a gente esteja bem” (A9)</p> <p>“O facto de nós, quando estamos a construir a peça, damos todos as nossas ideias, ouvimo-nos todos uns aos outros e montamos o teatro a partir daí” (A5)</p> <p>“Ligando as ideias uns dos outros, que é super democrático” (A8)</p>
		<p>Trabalho coletivo e sentimento de pertença</p>	<p>“Isso faz com que nós olhemos para o trabalho do tipo “OK, fomos nós que fizemos” (A8)</p> <p>“Nós olhamos e pensamos “ah, esta parte partiu do não sei quantas que disse não sei o quê” ou “esta foi ela que se lembrou disto” ou “ele lembrou-se daquilo” (A8)</p> <p>“Quando nós estávamos a montar a nossa peça, na parte onde ela tinha que saltar o muro, ela própria disse “isto não faz sentido para mim”. OK, então nós mudámos aquilo de forma a fazer sentido” (A9)</p> <p>“E foi, tipo, “OK, o que é que vamos falar, o que é que nós pensamos deste assunto, quais são as nossas opiniões, porquê, como é que vamos fundamentar isto, como é que vamos representar isto, etc etc” (A8)</p> <p>“Acho que nós somos um grupo bastante democrático, porque fazemos sempre ouvir, se alguém não está bem, fazemos sempre ouvir esse alguém e fazemos mudar para que toda a gente esteja bem” (A9)</p> <p>“Estamos todos a fazer por vontade, porque nos identificamos com aquilo que estamos a fazer” (A9)</p> <p>“Ligando as ideias uns dos outros” (A8)</p> <p>“Ou seja, nós alteramos quase todos os textos. Porquê? Porque se não faz sentido para nós, nós entre nós fazemos com que faça sentido para nós” (A9)</p> <p>“Fazemo-nos ouvir todos uns aos outros” (A9)</p> <p>“O facto de nós, quando estamos a construir a peça, damos todos as nossas ideias, ouvimo-nos todos uns aos outros e montamos o teatro a partir daí” (A5)</p> <p>“Para haver uma conexão grande em palco, seja em que arte for, mas principalmente no teatro, tem que haver muito trabalho de trás. E esse trabalho de trás vem, exatamente, da reflexão entre todos e do trabalho em equipa. Tipo, uma peça não se faz sozinha e não se faz com um indivíduo só” (A8)</p> <p>“É tudo feito em conjunto, não é um indivíduo só” (A8)</p> <p>“Eu acho que só mesmo estando no grupo de teatro e fazendo parte de toda a construção da peça é que se sabe o que está por trás” (A8)</p>
		<p>Dinâmica de grupo</p>	<p>“Se for bem feito (<i>criação de espetáculo</i>) (...) parte muito, também, da própria dinâmica de grupo, não é?” (A8)</p> <p>“Os grupos não são todos iguais e (...) não funcionam e não constroem as suas peças todos da mesma maneira, têm diferentes formas de trabalhar, mas eu acho que (...) é extremamente necessário (...) haver uma conexão forte entre os elementos do grupo, estejam há muito tempo, estejam há pouco tempo, tenham um papel muito importante, não tenham. É preciso haver uma conexão muito grande entre as pessoas para se acontecer alguma coisa sabermos pelo olhar o que é que precisam de fazer e etc etc” (A8)</p> <p>“Mesmo que já houvesse um texto pré feito, há sempre uma partezinha ou uma simples parte performativa que, se calhar, não fazia parte, mas que naquela pessoa encaixou bem” (A8)</p>

			“O próprio grupo não consegue fazer todas as apresentações de uma peça iguais (...) Tipo, nunca é igual, nunca é” (A8)
	Debate de ideias coletivamente		“Tipo, uma peça não se faz sozinha e não se faz com um indivíduo só, é preciso debater opiniões e, a partir daquela ideia juntamente com a outra ideia, faz-se uma ideia brutal. Nenhuma das ideias sozinhas conseguia ter o impacto que as ideias todas juntas e interligadas têm” (A8) “Também temos que saber “OK, foi uma boa ideia, mas, se calhar, aquele aspeto fica melhor do que este ou então vamos guardar este numa caixinha e aproveitar depois para outra coisa mais à frente. Nenhuma das ideias é deitada para o lixo, não é? Mas é a sobreposição delas todas, como se fosse um puzzle, que faz o mosaico no total e que faz aquilo que as pessoas veem” (A8)
	Papel do orientador / professor do grupo		“Parte muito de quem está a orientar o grupo” (A8)

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA ÀS PROFESSORAS

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto
------	-----------	--------------	----------------------

Promoção da cidadania e dos valores democráticos, em contexto escolar	Escola como pilar educativo e social	Pilar educativo	<p>“A escola é o centro de educação e formação dos jovens e das crianças até aos 18 anos” (P1)</p> <p>“A escola só tem sentido sendo um meio promotor e dinamizador dos valores da cidadania e da democracia, naturalmente” (P3)</p>
		Pilar social	<p>“A escola é um pilar da sociedade importantíssimo” (P5)</p> <p>“A escola está sempre a ajustar-se à sociedade porque a escola é a sociedade” (P5)</p> <p>“Neste momento a escola é um dos pilares grandes da sociedade porque nós temos todos connosco” (P5)</p> <p>“A nossa escola, enquanto entidade de uma sociedade, pretende vincular, que a democracia e a liberdade são valores fundamentais” (P5)</p>
		Atores sociais envolvidos	<p>“Nós temos (<i>na escola</i>) todos os atores da sociedade, dos alunos aos Encarregados de Educação, aos parceiros, dos professores” (P5)</p>
		Relação entre escola, sociedade e política	<p>“Aproximar a escola da política e dos políticos e que os políticos queiram vir falar com os jovens e que os políticos percebam o que é que se está a passar (...) Por isso é que depois há muitos desajustes porque a escola e a sociedade anda mais depressa do que as negociações políticas e as necessidades depois são divergentes, não são convergentes, não é?” (P5)</p>
	Valores de cidadania	Como base do projeto educativo	<p>“Até aos 18 anos os valores de cidadania têm que ser competências que estão adquiridas, não é? Porque estamos quase na fase adulta” (P1)</p> <p>“Tudo aquilo que é a conceção do Projeto Educativo de um Agrupamento de Escolas e do Plano de Atividades têm sempre em consideração a formação dos adolescentes e jovens em valores de cidadania e valores humanos” (P1)</p> <p>“A escola é um lugar de formação em valores humanos e de cidadania. Tem que ser, forçosamente” (P1)</p>
		Princípios orientadores da cidadania	<p>“A escola do Séc. XXI (...) é uma escola que é aberta e que pretende ser inclusiva, com um grande pilar da liberdade e da democracia. E isso é fundamental para uma escola que é a sociedade e que pretende ver isso refletido na sociedade” (P5)</p> <p>“Espírito crítico e o ter opinião” (P4)</p> <p>“O que é ser cidadão no mundo porque ser cidadão é fazer parte de uma sociedade e não é só ter direitos. É ter direitos, é ter deveres, é ajudar a fazer coisas, é ser colaborativo, e eu acho que a escola, sem dúvida, com estes projetos todos consegue fazê-los, de alguma forma, entender isto” (P2)</p>
	Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento	Metodologias ativas / cidadania ativa	<p>“Lendo os regulamentos e aquilo que esteve por base na criação desta disciplina e da própria estratégia que a escola tem que ter é mesmo para ser uma metodologia de cidadania ativa e também apela um bocadinho às áreas de projeto” (P2)</p>

			“Eu acho que aprendizagem com metodologias ativas tem muito mais sentido, uma aprendizagem baseada em projetos” (P2)
		Interdisciplinaridade	“Os domínios da cidadania deviam ser trabalhados em domínios de autonomia (...) com várias disciplinas a concorrer para o objetivo daquele domínio da cidadania” (P2)
	Valores de democracia	Promover desde cedo	“Portanto, todo o trabalho democrático tem que ser sentido e vivido logo desde tenra idade” (P5)
		Fragilidade da democracia na atualidade	<p>“Nos dias de hoje (...) começa a pairar no ar uma tendência de derrubar um bocadinho esta forma de viver, de poder dar voz a cada um, de respeitarmos aquilo que cada um, aquilo que é o espaço de cada um, dentro do bom senso, claro” (P1)</p> <p>“Eu também penso que a humanidade, a forma de pensar das pessoas, isto estamos sempre em evolução, em transformação e a mente humana vai mudando, não é? E eu não sei se daqui a 100 anos existe sequer estas formas políticas de estruturar a vida deste planeta porque, se analisarmos assim um bocadinho, parece que há tendências, começa a haver umas tendências diferentes e que se afastam daquilo que é a ideologia de um regime democrático, muitas vezes até entre os jovens” (P1)</p> <p>“Se tu permites a todos votarem podes estar a permitir que todos os que sejam contra a democracia votem e acabam com ela, portanto, não há forma mais democrática que esta. E estamos quase aí, estamos quase aí, infelizmente” (P2)</p>
		Princípios orientadores da democracia	<p>“A democracia não é uma anarquia” (P1)</p> <p>“Poder dar voz a cada um, de respeitarmos aquilo que cada um, aquilo que é o espaço de cada um (...) bom senso, princípios orientadores, leis que nos regem, obviamente” (P1)</p> <p>“Não posso pensar que vou, pego num carro e que vou na autoestrada a 200 à hora porque isso é não pensar nos outros, então para isso vou para uma pista sozinho de rali. Isto é um exemplo” (P1)</p> <p>“Nós temos que pensar o que é que queremos fazer, dentro dos contextos que queremos fazer e aquilo que são os valores de democracia que (...) tem muito a ver com os conceitos de valores humanos e ter sempre presente aquilo que é viver de acordo com o valor da humanidade” (P1)</p> <p>“Politicamente, o conceito de democracia é o que está mais intimamente ligado à prática da valorização da humanidade, ou seja, de vivermos tendo em conta aquilo que são os valores dos seres humanos” (P1)</p> <p>“Conceito de democracia ou a liberdade democrática não tem nada a ver com anarquia, não é? A liberdade não é infinita. É como aquela coisa de dizer que “a liberdade</p>

			<p>acaba na liberdade do outro”, pronto, um bocadinho essa coisa taxativa, não é?” (P1)</p> <p>“A democracia é a única forma que permite acabar com ela própria” (P2)</p>
		Voto e eleições	<p>“Nós vamos todos votar, tudo bem, mas eu depois tenho que respeitar, mesmo que ganhe aquele em que eu não votei e tenho que o assumir como o meu governo, o meu presidente, o meu presidente da Junta, não é? Porque eu vivo naquele sítio, a maioria decidiu assim” (P2)</p> <p>“Tem tudo a ver com aquilo que é a nossa vida no dia a dia que é escolhas, é várias hipóteses, é eu ver qual é a melhor, é eu permitir-me decidir que esta não é boa, então eu vou parar aqui e vou por outro caminho, vou experimentar outra e eu acho que a cidadania e a própria democracia é isso” (P2)</p> <p>“E daí termos eleições e daí permitir-nos, até, alternar quando não estamos contentes com uns, quando as eleições são livres e democráticas é isto que acontece, portanto, o poder é alternado entre as várias fações políticas e de várias quadrantes: tão depressa estamos na extrema-esquerda, como na extrema-direita, como no meio” (P2)</p> <p>“A democracia é a única forma que permite acabar com ela própria. Se tu permites a todos votarem podes estar a permitir que todos os que sejam contra a democracia votem e acabam com ela, portanto, não há forma mais democrática que esta. E estamos quase aí, estamos quase aí, infelizmente” (P2)</p>
	Relação entre educação e a construção da democracia em Portugal	25 de abril de 1974	<p>“E eu era uma jovem de 14 anos quando aconteceu o 25 de abril e sem dúvida que senti que havia muita dor que foi libertada no dia em que se... foi ali, foi um grito de liberdade, o 25 de abril e a Revolução dos Cravos, foi um grito de liberdade” (P3)</p>
		Educação antes do 25 de abril de 1974	<p>“Eu sou de um tempo onde, de facto, eu via muita miséria à nossa volta, à minha volta. Eu tive o privilégio de acabar a escola primária e poder ir estudar para um colégio e os meus pais pagarem (...). Fui a única do meu ano, da minha turma a ir continuar os estudos” (P3)</p> <p>“Tinha determinadas noites por semana em que incumbia em cada noite 1 jovem ou 2 ou 3 jovens de falar sobre um tema e eles tinham que, naquele serão, eles tinham que falar sobre o tema. Está a ver? Podia ser. Eles tinham que falar sobre o tema. Na altura os temas também eram um bocadinho controlados, não é? Claro que não se podia falar assim de liberdade, de democracia, isso estava proibido, era antes do 25 de abril, mas esse senhor já tinha visão (...) E isso acho que foi muito profícuo para aquela geração que por ali passou” (P3)</p> <p>“Na altura das eleições à Associação de Estudantes, falei com os miúdos no sentido de haver uns ali na entrada a dizer assim “não votes nesse, vota naquele. É para votar naquele, se não votares nesse, lá fora comes”, coisas</p>

			assim desse género. Na ditadura era assim. E como estávamos nos 50 anos do 25 de abril, para ver qual era a reação dos miúdos. Se eles iam fazer queixa, se eles tinham medo, pronto, para eles perceberem o que é que era votar com medo ou o que é que era fazerem pressão sobre mim numa escolha, mas ninguém me entendeu, ninguém quis fazer” (P2)
		Trabalho infantil antes do 25 de abril de 1974	“As pessoas iam trabalhar muito cedo, os jovens, as crianças, iam trabalhar crianças com 11, 12 anos já estavam nas fábricas a trabalhar, não é? E hoje os nossos jovens, se calhar, não se empenham, não valorizam” (P3)
		Educação na atualidade	“Numa sociedade em que há tanta harmonia na maior parte dos casos, vivem bem, têm escola gratuita para todos, tudo é oferecido, aqueles que têm mais dificuldades, felizmente temos escola gratuita até aos 18 anos e as famílias também têm apoios” (P3)
	Projetos extracurriculares da escola	Missão	“E projetos da escola, extracurriculares ou mesmo os conteúdos que fazem parte do currículo, obviamente que têm uma componente que tem que formar os alunos em valores de cidadania” (P1) “Nas parcerias que temos para o Projeto Cultural de Escola e, portanto, os projetos extracurriculares são a maior força para poder desenvolver esses valores democráticos e, principalmente, aqueles que dão voz aos alunos” (P1) “É evidente que a escola (...) trabalha outros projetos que também concorrem para a cidadania” (P2)
		Voz dos alunos	“Nas parcerias que temos para o Projeto Cultural de Escola e, portanto, os projetos extracurriculares são a maior força para poder desenvolver esses valores democráticos e, principalmente, aqueles que dão voz aos alunos” (P1) “Aqueles (<i>projetos</i>) em que o objetivo é que sejam os alunos a decidir, a projetar, a decidir, a promover a ação, a dinamizar, a concretizar aquilo que eles pensam que é o melhor para as suas vidas dentro do espírito democrático de respeito pela vida dos outros, de organização social” (P1) “Os projetos que dão voz aos alunos (...), a voz dos alunos ecoa de escola para escola, ou seja, ecoa entre eles, entre os seus pares e daí a importância destes projetos porque é de alunos para alunos e, portanto, é o eco que se faz ouvir entre eles” (P1) “É trabalho feito por eles, partilhado com os seus pares. É construção do valor da democracia na voz dos alunos” (P1) “A escola tem que ser promotora de valor, tem que dar voz aos alunos” (P3)

		Exemplos internacionais	“Projetos COMENIUS, a LEONARDO DA VINCI e, depois, o ERASMUS +, mais recentemente. Depois avançamos para outro tipo de projetos (...), projetos europeus, inclusive, o E-TWINNIG, e a preocupação era (...) prepará-los para uma cidadania ativa. Cidadãos europeus e cidadãos do mundo” (P3)
	A comunidade em contexto escolar	Relação entre escola e comunidade	“A nível nacional, e de acordo com aquilo que é a dinâmica de cada comunidade onde a escola está inserida (...). Cada comunidade dá importância àquilo que tem que dar” (P1) “Os domínios da cidadania deviam ser trabalhados (...) sempre ligado às próprias vivências das próprias comunidades, até locais” (P2) “A comunidade (<i>como ator da sociedade</i>)” (P4) “É uma forma de darmos a voz às escolas, junto das comunidades” (P5) “A comunidade está muito habituada a vir trabalhar connosco e falar connosco” (P5)
	Papel do professor / orientador	Transmissor de valores	“Os professores estão por trás a orientar” (P1) “Como professora, saber conduzir um processo desses de construção dando liberdade (...) tem que haver aqui uma subtilidade educativa e formativa, de modo a que essa liberdade e democracia não tragam consequências que não são democráticas” (P1) “Acho que tudo depende de quem está à frente e da maneira como as coisas são, de alguma forma, concebidas e orientadas, digamos assim, não é?” (P2) “Portanto, eles (<i>alunos</i>) também são o reflexo do seu trabalho, sem dúvida, não é?” (P3) “Obviamente que eles (<i>alunos</i>) precisam que nós estejamos lá, sempre, mas eles têm a última palavra, sempre sempre, a última e a primeira” (P4)
		Envelhecimento do professor	“Neste momento (...) eu acho que os nossos professores são um bocadinho... não queria dizer quadrados, mas pronto, são professores já de outra geração, temos muito poucos professores novos e a metodologia de projeto não é bem trabalhada nas escolas” (P2)
	Desafios Europeus e Mundiais na atualidade	Desrespeito das diferenças	“Eu acho que é o que faz falta no mundo é um bocadinho este respeitar as diferenças e as multiculturalidades e a multirreligião (...) não se respeita o espaço do outro e cada um... é o meu umbigo que está certo e porque é que ele está aqui tão certo e ninguém o vê que está tão certo, não é?” (P2)
		Ameaças	“Depois temos aquilo que temos, guerras e afins” (P2) “É difícil com tantas ameaças, quer sejam ambientais, quer sejam de guerra, quer sejam, enfim, de violência, etc” (P3) “Questões relacionadas sobre a paz, questões relacionadas sobre a migração, as <i>fake news</i> (...), como se propagam as <i>fake news</i> , o que é que essas <i>fake news</i> têm como impacto nas questões da vivência de uma

			europa unida ou desunida, não é? Quanto contributo dessa união ou desunião” (P5)
		Subida da Extrema-direita	“Não deixarmos morrer a democracia, que é outra questão que está tão em cima da mesa, que os partidos de Extrema-Direita estão a crescer de uma forma incrível nos países da União Europeia, não é?” (P3)
		Dificuldade em assegurar futuro democrático	“Para apelar, não é? Às pessoas para a importância de sermos livres, sermos responsáveis, sermos colaborantes, sermos construtores do futuro e da nossa própria democracia também, não é?” (P3) “Não é cada um fechado no seu mundo que vamos construir um futuro, um futuro seguro para os nossos, para as gerações vindouras. Acho que queremos um futuro agradável, risonho para os nossos jovens, para as crianças e jovens que nós temos aí, a ingressar na vida ativa” (P3) “Temos que ajudar a deixar esse futuro assegurado (...) há que preparar as gerações vindouras, há que deixar este bem, o futuro, enfim, assegurado, é difícil” (P3)
	Jovens da atualidade	Isolamento	“Cada vez mais os nossos alunos estão metidos com eles, fechados ou leem pouco, muitas vezes só nos telemóveis e nos computadores, fechados, isolados e não comunicam com os outros” (P3) “Preocupa-me o intervalo (...), quantas vezes vamos para o intervalo e vimos alunos isolados, sozinhos a deambular pela escola ou então muitos sentados, fechados a ver o telemóvel, não é? Sentados no chão, nos corredores, com o telemóvel na mão e a comunicação é zero entre eles, não é?” (P3)
		Possíveis consequências do isolamento/falta de comunicação e leitura	“Pode levar a, enfim, a grandes problemas sociais e até a problemas da própria sociedade” (P3) “Este fenómeno crescente da Extrema-Direita até pode ser uma consequência também disso (<i>os nossos alunos estão metidos com eles, fechados ou leem pouco, muitas vezes só nos telemóveis e nos computadores, fechados, isolados e não comunicam com os outros</i>)” (P3) “Acho que hoje os nossos jovens, nem todos, mas eu diria a maioria têm essa grande dificuldade de falar em público. Claro que, quando chegam ao 12º ano, felizmente, essas dificuldades já estão mais esbatidas” (P3) “Parece que há tendências, começa a haver umas tendências diferentes e que se afastam daquilo que é a ideologia de um regime democrático, muitas vezes até entre os jovens” (P1)
	Relação dos jovens com a democracia e a cidadania	Fase de aquisição de valores	“Os jovens estão numa fase em que (...) estão a construir a solidez, na base de serem cidadãos aptos para uma vida em sociedade” (P1) “Pensar que aquilo que é a sua voz, aquilo que é capacidade de decidir dentro de um contexto, dentro dos vários contextos que nos vão aparecendo na vida, de

			decidir pensando sempre no conjunto de coisas que nos envolvem, que é o pensamento democrático” (P1)
		Apelo à preservação da democracia	“Há que ter cuidado e há que apelar e alertar as gerações, e muito em especial, as gerações mais novas para não se demitirem de estar sempre ali nas fileiras a ajudar a preservar a democracia porque foi conquistada com muito sacrifício de muita gente, não é? (...) as gerações mais novas não valorizam porque nasceram numa sociedade em que há tanta harmonia na maior parte dos casos, vivem bem” (P3) “Estamos a alertar os outros para a necessidade de parar, pensar, agir, atuar” (P3)
		Dar voz às capacidades de comunicação	“Depois há aqueles (<i>alunos</i>) que também gostam de falar e porque não pô-los a falar para os outros? Pô-los a falar, mas sobre coisas interessantes, naturalmente” (P3)
	Exemplos escolares da promoção da cidadania e dos valores democráticos	Educação para a Cidadania / Cidadania e Desenvolvimento	“Em primeiro lugar, hierarquicamente, o Ministério da Educação deu importância à cidadania e aos valores de cidadania quando introduziu a disciplina de Educação para a Cidadania. Tem objetivos muito bons” (P1) “Primeiro porque há uns anos a esta parte, desde 2018, que temos a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e que, desde sempre, foi concebida para ser uma forma de promoção da cidadania ativa” (P2) “Porque a cidadania em matéria de dinâmica, que é obrigatória no 5º e no 6º ano como disciplina e a cidadania que depois é transversal no 1º ciclo e no Ensino Secundário, decorre dentro da escola de forma obrigatória. Portanto, as temáticas da cidadania, os tais valores (...) democracia, na liberdade, mas que são múltiplos, não é? (...) são tratados de forma obrigatória dentro do espaço escola” (P5)
		Clube Europeu	“Depois, mais tarde, entrámos na União Europeia e havia necessidade de devolver aos nossos alunos ou, pelo menos, dar aos nossos alunos, a esperança de que, a entrada na União Europeia iria permitir abrir portas para o mundo, conhecer outras realidades culturais, económicas, poder partilhar, enfim, conhecimento com jovens de outros países e foi quando começamos com o Clube Europeu, onde ainda não se perspetivava sair do país” (P3)
		Clube de Fotografia	“Olha, como (...) o Clube de Fotografia” (P2)
		Clube de Teatro	“Os alunos (...) prepararam-se de uma forma muito intensa, muito ativa e isso também os deixou mais interventivos na própria escola porque eles, na escola (...). Aliás, também não é um trabalho só deste ano, também é um trabalho que vem do Clube de Teatro, de

		<p>vários anos (...) e conseguiram transmitir isso a outros alunos na nossa escola” (P3)</p> <p>“É uma metodologia democrática porque a partir do momento em que, também nas nossas peças, e vê-se isso no nosso clube de teatro, em que os miúdos (...) participam na construção do guião. Portanto, aquilo que eles vão dizer não lhes é, propriamente, imposto” (P3)</p> <p>“Os nossos jovens, nem todos, mas eu diria a maioria têm essa grande dificuldade de falar em público. Claro que, quando chegam ao 12º ano, felizmente, essas dificuldades já estão mais esbatidas e que foi o que vimos com os nossos alunos de Teatro” (P3)</p> <p>“Um Clube de Teatro que tem uma experiência já de 30 anos, o que se pretende fazer através do Teatro é efetivamente essa construção de uma identidade de valores que sejam os valores que a nossa escola, enquanto entidade de uma sociedade, pretende vincular, que a democracia e a liberdade são valores fundamentais” (P5)</p> <p>“Este grupo já tem este hábito de partilhar ideias, de trabalhar no coletivo, em conjunto... tudo isso já vem do grupo de teatro porque estes alunos pertencem ao grupo de teatro” (P4)</p>
	Projeto das Escolas Embaixadoras	<p>“Projeto das Escolas Embaixadoras ou o Projeto Cultural de Escola, que tem como objetivo envolver associações que atuam na comunidade local, local e não só, mesmo num determinado raio de ação” (P1)</p> <p>“E nós, Escola Embaixadora, fizemos tanto, lutámos tanto, tentamos divulgar a importância de participar nas eleições e tentamos mais agora nas Europeias” (P3)</p> <p>“Mande fazer uma placa e afixamos lá um <i>Speakers Corner</i> num dia também da Europa, no âmbito da Escola Embaixadora, exatamente para promover essa capacidade de falar, de expor as ideias, de não ter medo” (P3)</p>
	Projeto Cultural de Escola	<p>“O Projeto Cultural de Escola, que tem como objetivo envolver associações que atuam na comunidade local, local e não só, mesmo num determinado raio de ação” (P1)</p>
	Projetos Extracurriculares	<p>“Nas parcerias que temos para o Projeto Cultural de Escola e, portanto, os projetos extracurriculares são a maior força para poder desenvolver esses valores democráticos e, principalmente, aqueles que dão voz aos alunos” (P1)</p>
	Projeto Transfronteiriço de Teatro Escolar	<p>“Portanto, os projetos que dão voz aos alunos como este em que a escola participa que é este Projeto Transfronteiriço de Teatro Escolar nas escolas, cujo tema é celebrar a democracia é um dos projetos que, pela voz dos alunos, que, com a partilha entre escolas, não é?, a voz dos alunos ecoa de escola para escola, ou seja, ecoa entre eles, entre os seus pares e daí a importância destes</p>

			<p>projetos porque é de alunos para alunos e, portanto, é o eco que se faz ouvir entre eles” (P1)</p> <p>“Olha, como este <i>(referência ao Encontro Transfronteiriço de Teatro Escolar)</i>” (P2)</p> <p>“Foi aqui uma mistura daquilo que de melhor tínhamos também na escola: Clube de Teatro e o Clube Europeu / Programa EEPE e com o tema “celebrar/celebrando a democracia”, um projeto transfronteiriço e internacional, uma vez que também entra escola de Espanha e este projeto, com todo o sentido, também no ano que comemoramos 50 anos de Democracia, 50 anos da Revolução de Abril, ainda mais sentido fez para todos nós” (P3)</p>
		Eco Escolas	“Olha, como (...) o Eco Escolas” (P2)
		Parcerias com a Câmara Municipal local	“Olha, como (...) as próprias parcerias que fazemos, muitas das vezes, com a Câmara (...), as próprias Assembleias Municipais, Assembleias de Jovens, os próprios Orçamentos Participativos são instrumentos de cidadania, as listas aos Paramentos de Jovens” (P2)
		Associação de Estudantes	“A escola tem uma associação de estudantes, é obvio que, dentro da organização escolar, é uma entidade que promove (...) perceberem que têm estruturas hierárquicas que funcionam e que têm que existir para que as coisas funcionem bem. Portanto, é a compreensão disso aquilo que é existir uma associação de estudantes na escola, é também uma lição, é uma lição que a escola dá. É permitir que exista essa instituição dentro daquilo que é a organização escolar, é uma lição de democracia” (P1)
		Plano Nacional das Artes (PNA)	“A nossa escola é PNA, portanto, pertence ao Plano Nacional das Artes e ficou (...) decidido o ano passado que o tema é “Tu tens a palavra” e tudo o que foi feito no Agrupamento adveio desse tema, portanto, tu tens a palavra para apresentares isto, para representares, para dançares, tu tens a palavra, dá a tua opinião. (...) Este ano, possivelmente, o tema será “As migrações”, a inclusão (...)” (P4)
		Projeto Internacional de Cinema	“E como nós temos um projeto já há muitos anos, cerca de 17 anos, um projeto internacional de cinema e em contacto com muitas escolas de outros países, mas principalmente escolas francesas” (P4)
Contributos do Encontro na promoção da cidadania e dos valores democráticos	Origem do Encontro Transfronteiriço de Teatro de Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu	Clube de Teatro	<p>“Começou pelo Clube de Teatro, um Clube de Teatro que tem uma experiência já de 30 anos” (P5)</p> <p>“No caso de Serpa que foi a fundadora do projeto mesmo por causa do Teatro” (P4)</p>

		Trabalhar valores através do teatro	<p>“Portanto, as temáticas da cidadania, os tais valores que nós aqui estamos a focar na democracia, na liberdade (...) são tratados de forma obrigatória dentro do espaço escola, mas o que nós pretendemos é que essas questões sejam depois também trabalhadas fora” (P5)</p> <p>“Escolas EPAS” (P4)</p> <p>“Performances que não podem ter mais que entre 20 a 30 minutos” (P4)</p>
		Projeto transfronteiriço	<p>“A ideia que estava cá na nossa cabeça não era unicamente transfronteiriço, mas como nós estamos numa região raiana e estamos muito perto de Espanha foi o mais fácil, mas a nossa ideia era ir a outras escolas. O nosso problema é que nem todas as escolas, de facto, são escolas EPAS” (P4)</p>
		Projeto aberto à comunidade	<p>“Estes Encontros são abertos à comunidade (...) é um processo intrínseco dos grupos de escola em meio de escola, mas que pretende também uma reflexão no impacto na comunidade” (P5)</p> <p>“É a comunidade escolar e a comunidade fora de portas. Está aberto, é grátis, vêm outras escolas, vêm Encarregados de Educação, vêm entidades, outros. Em todos os Encontros que nós tivemos há convidados e as portas estão abertas. Qualquer pessoa pode entrar” (P5)</p> <p>“Nós temos essa filosofia (...) de abrir tudo aquilo que fazemos à comunidade” (P4)</p> <p>“Não só o teatro e as peças de teatro falam com a comunidade, mas como a comunidade tem interesse em vir falar com estes alunos, tem interesse a vir falar com a escola, tem interesse em vir à escola falar com jovens” (P5)</p> <p>“O grande objetivo é para que essa reflexão seja feita para as pessoas que não estão na escola (...) Portanto, as temáticas da cidadania, os tais valores que nós aqui estamos a focar na democracia, na liberdade (...) são tratados de forma obrigatória dentro do espaço escola, mas o que nós pretendemos é que essas questões sejam depois também trabalhadas fora” (P5)</p>
	Resultados advindos da criação do projeto	Criação de grupos de teatro nas escolas	<p>“O que me deu a entender, que muitos destes grupos fazem parte do projeto, surgiram por causa do projeto” (P4)</p>
		Capacidade comunicativas reveladas	<p>“Verificamos de forma muito positiva que estes alunos melhoraram imenso, sabem ter uma conversa em público, sabem partilhar ideias e que toda essa capacidade e todo esse à vontade adveio deste projeto, de terem trabalhado o teatro e de terem partilhado ideias” (P4)</p>
	Parcerias	Europe Direct	<p>“Um parceiro fundamental é a EUROPE DIRECT. A EUROPE DIRECT tem uma rede de partilha (...) seja com os média, seja com outras entidades e parceiros. E, portanto, através das redes deles a divulgação das nossas</p>

			atividades chega a um território e a um espaço e a mais pessoas” (P5) “A Escola de Mérida, portanto, surgiu porque nós fizemos um Encontro Transfronteiriço das EUROPE DIRECT aqui na nossa escola e eles estiveram cá e soubemos que eram escolas EPAS e então foi por aí” (P4)
	Projetar o próximo Encontro	Local, tema e dias	“Daí o próximo Encontro, que vai ser no Bombarral, o Tema é a “Paz”. Portanto, ficou para que datas? 26, 27 e 28 de novembro” (P4) “São 3 dias” (P4)
		Performances	“Decorrerem as performances” (P5) “Performances” (P4) “Performances que não podem ter mais que entre 20 a 30 minutos” (P4)
		Oficinas/ateliers	“Outro aspeto importante nestas oficinas e, não só debruçarmo-nos sobre o que é que nos preocupa, mas também perguntar “e quais seriam as soluções?” (P5) “Eles vão trabalhar em conjunto, eles vão partilhar as suas ideias e depois apresentar que soluções é que eles apresentam para as questões da guerra” (P4) “Queremos voltar a fazer 1 atelier de Teatro-Fórum, queremos fazer 1 atelier de voz e depois o outro tem de ser sobre questões de cidadania e sobre questões de democracia e da Europa” (P4)
		Construção de um mural	“Para este próximo Encontro também vai estar presente um projeto que será o finalizado do Encontro, da construção de um mural. Um mural com todas as ideias que os grupos vão apresentar, um mural sobre a paz” (P4)
	Expandir o projeto para a Europa	Novas escolas europeias	“Estamos com muitas esperanças que tenhamos para o próximo ano mais 2 escolas espanholas e eu vou ver se consigo, pelo menos, 1 francesa” (P4)
		<i>Franchising</i>	“Nós almejávamos que o projeto pudesse chegar mais longe, até numa espécie de <i>franchising</i> , pois a gente não tem qualquer ilusão de que é impossível termos 27 países, com o contributo de 27 países.” (P5) “Seria muito bom se este projeto fosse também agarrado por outras pessoas que, como nós, têm esse papel lá fora (...) Obviamente que é impensável nós conseguirmos ter um mega projeto, mas mais que não fosse, as pessoas nos seus países e nos seus territórios poderem pegar nesta ideia e também aplicá-la” (P5)
	Registo e divulgação do Projeto	Meios de comunicação	“Vamos contactar os meios de comunicação para também estarem presentes e para eles também partilharem as suas ideias” (P4) “E, pelo menos durante este ano, já foram entrevistados várias vezes pelos meios de comunicação, a RTP fez aqui em direto, houve um debate com 2 Eurodeputados, um do PS outra do PCP, onde estes nossos alunos, com base

		no projeto, com base nesta ideia de democracia, eles fizeram de moderadores e entrevistaram os Eurodeputados. Também é uma forma de falarem de democracia para a comunidade” (P4) “Em dezembro, (...) eles (<i>referência ao clube de teatro da escola em causa</i>) foram apresentar o projeto à Gulbenkian (...) e foram entrevistados para os meios de comunicação (...) e também estiveram em grupos de trabalho com outras escolas que lá estavam que não eram Escolas EPAS” (P4)
	Redes sociais	“Nas redes sociais e tudo o mais” (P4) “Nas nossas redes e através dos espaços que nós temos, através dos nossos alunos que levam para casa, das próprias redes sociais da escola” (P5)
	Europe Direct	“Porque os próprios EUROPE DIRECT e as próprias escolas fazem uma pequena sinopse dos trabalhos que são feitos e é dado a conhecer” (P5)
	Plataforma de Escolas Europeias, EPE	“O ano passado (...) tivemos o nosso próprio espaço na plataforma de Escolas Europeias, EPE (...). O trabalho foi partilhado e é divulgado” (P5)
	News letter do espaço E-Twinning	“O ano passado (...)o nosso trabalho foi divulgado a partir de uma News Letter, no Espaço E-Twinning, no Grupo E-Twinning (...). E, portanto, nós já podemos dizer que temos um alcance europeu porque esta News Letter chega a centenas, se não milhares, de escolas porque todas as escolas EPAS – só em Portugal passamos as 100, recebem esta News Letter através desse grupo no E-Twinning” (P5)
	Registo escrito e fotográfico	“As novas iniciativas que almejamos agora no novo Encontro é (...) ficar um registo escrito e fotográfico do trabalho que é desenvolvido pelos alunos, porque até aqui nós estivemos numa fase de produção onde o trabalho começou a ficar tipo arquivado e agora é preciso divulgar esse trabalho que está arquivado internamente: todas as comunicações feitas nos Media, as reflexões dos alunos, as performances” (P5)
	Alcance europeu	“Estamos com esperanças (...) levar o “Celebrando a democracia” ao Parlamento Europeu (...) já entramos em contacto com alguns Eurodeputados, vamos ver se temos essa sorte” (P4)
Constrangimentos gerais do Projeto	Número de dias	“A questão que nos demove e que nos perturba e que nos causa problemas é, de facto, o tempo. Termos 2 ou 3 dias de Encontro faz toda a diferença, porque se tivermos 2 já não conseguimos dar a palavra aos jovens para além da performance, portanto, se tivermos 3 já conseguimos pôr todos aqueles jovens a trabalhar e a falar para além da performance teatral, não é?” (P4)

		Falta de apoio financeiro	<p>“Isto são os tais obstáculos que nos surgem neste projeto. É o movermo-nos para várias partes do país e tudo, geralmente, é às nossas custas, não é? Vamos com os nossos carros, há um apoio da Câmara, mas nem sempre é suficiente porque, independentemente, de haver muita conversa, a Cultura fica sempre para trás” (P4)</p> <p>“O nosso obstáculo é que isto é feito com Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu e não é financiado. Todas as mobilidades têm contado com o apoio das famílias em nome individual e muito também devemos à autarquia” (P5)</p>
	Constrangimentos na organização do Encontro em Coimbra	“Momentos mortos”	“O Encontro pode ter sido um bocadinho pobre porque houve alguns momentos mortos, nomeadamente no primeiro dia, em que, como eu estava a dizer, houve uma gestão que teve de ser feita dos ensaios” (P1)
		Acesso comprometido por se estar numa cidade	“Estar numa cidade acaba por se complicar também. Estávamos todos longe, depois o chegar à escola (...) acaba por, lá está, fazer alguns constrangimentos” (P1)
		Faltou debates após performances	“O objetivo é, após cada performance, fazer um pequeno debate e, como em termos de organização, acabou por começar um bocadinho mais tarde, esse debate, após cada performance, acabou por não se fazer”
		Falta de integração	“Acho que podia ter sido ali mais aproveitado em termos da própria integração dos miúdos (...) penso que se podia ter criado ali outras dinâmicas” (P2)
		Atividade letiva a decorrer ao longo do Encontro	“Acho que, a própria escola, também o facto de estarem em atividade, não é? Não era uma coisa só fechada ao grupo, portanto toda a escola estava na sua envolvência normal”
		Falta de atividades artísticas	“Em Beja (<i>referência ao IV Encontro Transfronteiriço</i>) deu-me ideia que aqueles workshops e o teatro-fórum e tudo aquilo... Aí sim (...) embora não tivéssemos alunos, eu senti que houve outro tipo de atividades que em Coimbra não tivemos” (P2)
		Número de dias	“Acho que em Beja foram 3 dias e aqui (<i>Coimbra</i>) foram 2” (P2)
	Pontos positivos na organização do Encontro em Coimbra	Interação entre jovens	<p>“O que continuo a destacar é a partilha que os alunos fazem quando estão várias escolas juntas, durante as horas das refeições, durante o ter que estar à espera nas filas, no ter que dar o espaço a um e a outro por um ou outro motivo” (P1)</p> <p>“Fizeram partilhas muito interessantes e interações entre eles, conheceram-se, aliás, muitos também não foi a primeira vez que se encontraram, já se tinham</p>

			encontrado nos Encontros de Teatro (<i>referência aos ETE</i>), consolidaram algumas amizades, partilharam experiências, enriqueceram-se, sem dúvida” (P3)
		Apresentação das performances	“Eu acho que foi muito rico (...) não só para eles que participaram, como para todos os que assistiram, e até para nós (<i>professores</i>)” (P3)
	Valores de cidadania e democracia	Transmissão de valores	“Os miúdos, de certeza, que participam nestes Encontros vão levar isto para a vida, não é? Podem não se lembrar exatamente do texto e das palavras que disseram, mas dos valores que tiveram lá intrínsecos e daquilo que eles sentiram ao fazer” (P2)
		Ser parte de	“Acho que é uma metodologia interessante para a parte da cidadania e eu perceber também que faço parte de um grupo e faço parte do meu grupo de teatro, mas também faço parte do grupo da escola, também faço parte do grupo de portugueses, faço parte do grupo europeu” (P2)
	Atividades relacionadas com a promoção da cidadania e dos valores democráticos, no Encontro	Performances /peças de teatro	“O ponto principal foi a apresentação das performances dos alunos” (P1) “Neste Encontro (...) foram 2 dias a trabalhar intensamente, com jovens de várias escolas do país, em que eles também fizeram, não só, a sua apresentação, como assistiram às apresentações dos outros e fizeram partilhas muito interessantes” (P3) “Todas as peças de teatro que as escolas levaram tinham a ver com democracia, com cidadania, até a nossa, naturalmente. E eles estiveram com muita atenção a ver todas as representações” (P3)
		Debate / reflexão após apresentação de todas as peças	“Portanto, a conceção do Encontro tal como ela está prevista, que é uma performance que não seja muito longa, portanto uma apresentação que não seja muito longa, e logo após ter, pelo menos, 10 min de debate é muito importante” (P1) “O objetivo é, após cada performance, fazer um pequeno debate e, como em termos de organização, acabou por começar um bocadinho mais tarde, esse debate, após cada performance, acabou por não se fazer. Fez-se no final, mas não teve o mesmo efeito” (P1) “Cheguei no momento de uma reflexão final em que eles estavam lá no palco (...) a refletir com o público. Eu achei aquilo fantástico. Para já, capazes de se autocriticarem também, de fazerem uma crítica pessoal ao seu trabalho, e depois apresentarem, enfim, sugestões” (P3)
		Ensaios	“A parte dos ensaios (...) os alunos tiveram que organizar um pouco entre si, porque houve alterações relativamente ao que estava previsto (...) mas que trabalhou a autonomia e a capacidade de gerir uma situação” (P1)

		Oficinas	“Em oficinas e momentos, em que os miúdos e os alunos se misturam uns com os outros de diferentes escolas, e vão trabalhar essas temáticas” (P5)
		Sarau cultural	“À noite assistimos a um espetáculo, um sarau normal, de expressões artísticas, música, dança” (P1)
		Palestra sobre a Cidadania e a Europa	“Tivemos uma representante do Parlamento Europeu que falou sobre a Europa e os valores de cidadania para todos os alunos num determinado momento e lá está, é aquela questão da teoria que também é necessária, precisamos de ouvir, mas que para os jovens, nem sempre é aquilo que entra de forma mais efusiva ou com mais facilidade de escorregar” (P1)
	Atividades relacionadas com a promoção da cidadania e dos valores democráticos, noutros Encontros	Discutir a atualidade da Europa (e do mundo)	<p>“Nos Encontros, trabalhávamos a democracia e os valores europeus de forma intencional” (P5)</p> <p>“Nos próprios Encontros está sempre pensado, para além da questão das performances, dos ensaios e do envolvimento com o público, as temáticas que são atuais, a atualidade é discutida” (P5)</p> <p>“Um dos grandes objetivos do nosso projeto é pôr as pessoas a pensar naquilo que as preocupa, quais são as preocupações dos territórios” (P5)</p> <p>“Nós tivemos já discussões de questões relacionadas sobre a paz, questões relacionadas sobre a migração, as fake news (...), o que é que essas fake news têm como impacto nas questões da vivência de uma europa unida ou desunida, não é?” (P5)</p> <p>“Portanto, formaram-se 5 ou 6 grupos onde as soluções que eles apresentavam para uma Europa mais unida foram diversas, sendo que não nos podemos esquecer que talvez aquilo que nos torne mais forte seja a diversidade, precisamente” (P5)</p> <p>“Nós estamos num território (<i>Alentejo</i>) cuja base económica é muito agrícola e dentro do espaço escola isso é refletido. Portanto, nós estamos a receber muitas outras culturas diferentes da nossa e, portanto, parece-me que não é diferente nos outros espaços do nosso país e até na própria Europa” (P5)</p> <p>“Isto é um tema (<i>referência às migrações e à inclusão</i>) que nós precisamos de trabalhar porque é uma preocupação” (P5)</p> <p>“Mobilidade dentro da Europa (...), competências comunicacionais das línguas, a questão da necessidade de falar mais do que uma língua, a questão de os próprios alunos serem fluentes em mais do que uma língua lhes permite ter ferramentas para haver essa mobilidade e então levar a sua cultura além de portas” (P5)</p> <p>“Toda esta questão das migrações, de fora para dentro e mesmo internamente, porque nós já somos um espaço, um território cuja mobilidade dentro da UE é facilitada” (P5)</p> <p>“É preciso perceber como é que nós vamos lidar com esta situação (<i>migração</i>), quais são as necessidades, como é</p>

			<p>que eles se veem, o que é que é preciso trabalhar, que soluções é que eles apresentam, o que é que preocupa as pessoas nessas mobilidades, para eles e também para incluir os outros, para melhor nos prepararmos enquanto sociedade de aceitação, de democracia e de um espaço em que as pessoas tenham qualidade de vida e o cumprimento dos Direitos Humanos obviamente, não é? Que é um dos pilares da UE e que pretende ser também como modelo para os outros” (P5)</p> <p>“O nosso grande objetivo é naquilo em que nós acreditamos é uma Europa com valores democráticos e de liberdade. Uma Europa em que se possa falar, se possa intervir, se possa ser único, individual e no respeito dos Direitos Humanos e que se mantenha assim, porque é por isso que nós conseguimos fazer coisas e por isso que nós podemos ter qualidade de vida” (P5)</p>
	Diálogo aberto entre jovens e política		<p>“Sessões entre alunos e com convidados, onde estive os representantes do Gabinete do Parlamento Europeu em Portugal e da Representação da Comissão Europeia (...) em debate direto com os alunos, em diálogo aberto com os alunos” (P5)</p> <p>“A questão da política e a descrença nos políticos foi muito abordado, (...) em como havia pouca juventude na política, como a Europa e os políticos europeus (...) não fossem a voz dos jovens” (P5)</p> <p>“Pessoas das áreas políticas que vieram falar connosco e daí eles passarem as suas preocupações, perceberem porque é que será que os jovens estão afastados da política, como é que os jovens veem a política e daí temos eurodeputados com idades mais próximas e com uma voz dos jovens e da necessidade dos jovens” (P5)</p> <p>“Os valores no projeto são trabalhados, são trabalhados através sempre da promoção de oficinas de diálogo, de reflexão que depois passam para comunicados, que depois passam para diferentes estruturas, diferentes representações sociais, nomeadamente a política, porque a sociedade é política. Todas as decisões são política” (P5)</p> <p>“Não só o teatro e as peças de teatro falam com a comunidade, mas como a comunidade tem interesse em vir falar com estes alunos, tem interesse a vir falar com a escola, tem interesse em vir à escola falar com jovens” (P5)</p> <p>“A democracia está aí, o diálogo, a abertura, o falar sobre os assuntos, o trazer a comunidade para dentro da escola, aproximar a política da escola” (P5)</p> <p>“As escolhas dos temas são intencionais porque advêm das suas preocupações locais” (P5)</p> <p>“Como havia pouca juventude na política, como a Europa e os políticos europeus talvez não tivessem as preocupações, não fossem a voz dos jovens (...) E o que é que nós temos agora? Nós tivemos uma eleição de eurodeputados onde a presença de elementos mais jovens foi notória” (P5)</p>

			“Eu penso que, embora muito microscópico, nós podemos dizer que de alguma forma a voz dos nossos jovens, o próprio projeto está a crescer” (P5)
	Valores e práticas democráticas alteradas no dia a dia dos alunos após o Encontro	Reflexão sobre pré 25 de abril	“Pensaram no antes, do regime que tínhamos de ditadura, antes do 25 de abril e agora, talvez lhes tivesse aberto um bocadinho o espírito para, pelo menos, pensarem no percurso histórico de Portugal e perceberem o que é que querem e o que é que não querem, perceberem as diferenças e perceber que não querem alguma coisa que já existiu ou que querem também. Não sei” (P1) “Até me pareceu que alguns não tinham muito bem estruturado nas suas cabeças estas questões de formas de vida diferentes, associadas aquilo que é um regime de ditadura e um regime democrático. (...) Pelo facto de terem vivido sempre desta forma” (P1)
		Valorização da democracia	“Acho que isso lhes fez pensar um bocadinho e acho que lhes pode ter feito valorizar mais alguma coisa a que têm direito neste momento (...) e que nunca tinham pensado que alguém alguma vez não o tinha feito naturalmente” (P1)
Importância/contributos do teatro na promoção da cidadania e dos valores democráticos	Teatro	Construção e interpretação de personagem	“As pessoas, sendo outras pessoas, às vezes é mais fácil dizer as coisas, não sou eu, é a minha personagem, não é? E eu meter-me na pele do outro às vezes é mais fácil eu dizer” (P2) “Meter-me na pele do outro porque é difícil dizer se eu fosse ele” (P2) “Muitas das vezes nós só conseguimos sentir quando estamos, efetivamente, na pele um do outro e se eu encarnar que sou aquela personagem e que vou dizer aquilo consigo minimamente sentir o que a personagem está a sentir também” (P2) “Fingir sensações que eu não tenho e que só consigo sentir porque estou a fingir que sou outra pessoa e, às vezes, é mais fácil quando eu finjo que sou outra pessoa, quando a sensação não é minha e é só do outro” (P2) “Está relacionado com ações democráticas se também houve um bocadinho essa liberdade de criação da própria personagem, do ator ou de quem está a fazer, a representar, poder também ter a liberdade de dar o seu contributo pessoal (...) na criação daquela personagem e ele poder fazer com que a sua linguagem, quer seja corporal, a nível de expressão, possa ter aquele cunho pessoal. Ele ajuda ali a construir, digamos que, a peça. É uma parte ativa” (P3) “O teatro (...) tem que dar essa capacidade a quem lá está, de ajudar a construir a personagem e de lhe dar um cunho pessoal de ser criativo” (P3)

		Relação entre ator e espectador/público	<p>“O teatro (...) permite o encarar o outro no olho... eu acho que o teatro permite tudo, porque é assim, tu podes estar em cima do palco e o olho do público é um olho tão geral que não é ninguém, mas ao mesmo tempo também podes estar em palco e estar mesmo a olhar no olhar do outro e só funciona aquilo que tu estás a olhar naquele momento” (P2)</p> <p>“A apresentação é para quem vê. Cada pessoa que vai ver a peça faz a sua leitura da peça, não é? O espectador também vai fazer a sua própria leitura da peça e nesse aspeto também, eu diria, é uma metodologia democrática, digamos assim, porque o espectador que está a ver, ele vai fazer a sua própria leitura e vai reconstruir, digamos assim, vai fazer a sua reconstrução e ela é muito sua” (P3)</p>
		Multidisciplinaridade	<p>“(um espetáculo) Tem encenador, tem cenários, tem as personagens, tem as cenas, os adereços, os vestuários, as caracterizações, não é?” (P2)</p> <p>“É democrático a partir da altura em que tu pões os alunos a decidir a luz, tu pões os alunos a decidir que músicas é que vais pôr, que figurinos é que eu vou utilizar (...) gosto que eles é que falem com o técnico, quando não são eles mesmos os técnicos que vão estar. Que cores é que querem, que figurino” (P4)</p>
	Valores democráticos e de cidadania na prática teatral	Trabalho coletivo	<p>“Como é que a arte pode ajudar a ultrapassar a desunião” (P5)</p> <p>“A descoberta no modo como se relacionam com os outros” (P1)</p> <p>“Acho que desenvolve também o trabalho colaborativo” (P2)</p> <p>“Toda essa construção (<i>teatral</i>) parte disso, um bocado daquilo que eu gosto, daquilo que eu não gosto, o que é que o meu colega gosta, o que é que todos gostamos e podemos apresentar como produto do nosso grupo” (P2)</p> <p>“Este grupo já tem este hábito de partilhar ideias, de trabalhar no coletivo, em conjunto... tudo isso já vem do grupo de teatro” (P4)</p> <p>“Há um processo coletivo” (P4)</p> <p>“Na partilha e na construção do trabalho de grupo, com o objetivo de pensar que aquilo que é a sua voz, aquilo que é capacidade de decidir dentro de um contexto, dentro dos vários contextos que nos vão aparecendo na vida, de decidir pensando sempre no conjunto de coisas que nos envolvem, que é o pensamento democrático, não é?” (P1)</p>
		Votação	<p>“Não há nada melhor do que o exercício da cidadania do que eu ir apresentar, eu como personagem, mas aquilo que os meus colegas disseram que ficava bem e que eu até concordo e, se não concordar, tenho o direito de dizer” (P2)</p> <p>“Deste diálogo e desta dialética (...) às vezes até se experimenta várias vezes a mesma coisa com coisas diferentes e todos chegam à conclusão e votamos “não, eu gostei mais daquele, então a personagem avança</p>

		naquele sentido”. E acho que isso tem tudo a ver com aquilo que é a nossa vida no dia a dia que é escolhas, é várias hipóteses” (P2)
	Inclusão	“Eu acho que o facto de eu poder sempre dizer aquilo que eu sinto e aquilo que eu gosto ou não gosto e poder ser aceite por isso, não há maior valor democrático do que isso, porque quando eu me sinto à vontade para dizer aquilo que eu não gosto sem nenhum medo de estar a ser julgado, não é?” (P2)
	Comunicação verbal em público	“O teatro (...) permite a expressão oral” (P4) “O trabalhar a voz e o trabalhar a projeção de voz (...) assim como a dicção”(P4) “Acho que hoje os nossos jovens, nem todos, mas eu diria a maioria têm essa grande dificuldade de falar em público (...) essas dificuldades já estão mais esbatidas e que foi o que vimos com os nossos alunos de Teatro” (P3) “Estes alunos melhoraram imenso, sabem ter uma conversa em público” (P4) “Damos um foque enorme em trabalhar a oralidade” (P4) “O aluno tem uma opinião, e saber transmiti-la” (P4)
	Opinião e espírito crítico	“Nós despoletamos neles, que eu penso que é o mais importante, o tal espírito crítico e o ter opinião(...) e o Teatro, de facto, é extremamente importante para o aluno conseguir, através daquilo que apresenta, transmitir a sua opinião, os valores que o regem” (P4) “Trabalhar a opinião” (P4) “O opinar, dar opinião, seja sobre o que for, nós temos uma opinião, o aluno tem uma opinião, e saber transmiti-la, que isso é muito importante” (P4) “Um dos principais fatores que despoletam uma cidadania é espírito crítico e, portanto, o teatro, é, de facto, um veículo que favorece imenso a reflexão e, portanto, a criação de um espírito crítico, independentemente, da opinião ou do pensamento que se possa construir, que isso é independente, é individual e único” (P5) “Há um processo muito muito muito de opinião, metodologia também que passa pelas 4 paredes, o outro tem sempre opinião, tem a palavra” (P4)
	Liberdade de expressão	“A oratória, a capacidade de intervir, e, ao fazer isso, estamos a celebrar a democracia. Estamos a alertar os outros para a necessidade de parar, pensar, agir, atuar” (P3) “Através daquilo que apresenta, transmitir a sua opinião, os valores que o regem” (P4).
	Transmissão de valores	“O teatro é uma excelente metodologia para ajudar a construir e a consolidar a democracia” (P3) “O teatro (...) é uma excelente forma de transmitir também conhecimento e experiências aos outros para ajudar a construir e a consolidar a democracia. Para apelar (...) às pessoas para a importância de sermos

			<p>livres, sermos responsáveis, sermos colaboradores, sermos construtores do futuro e da nossa própria democracia também, não é? Não deixarmos morrer a democracia” (P3)</p> <p>“Um dos principais fatores que despoletam uma cidadania é espírito crítico e, portanto, o teatro, é, de facto, um veículo que favorece imenso a reflexão e, portanto, a criação de um espírito crítico, independentemente, da opinião ou do pensamento que se possa construir, que isso é independente, é individual e único” (P5)</p> <p>“O que se pretende fazer através do Teatro é efetivamente essa construção de uma identidade de valores” (P5)</p>
	<p>Competências pessoais (potenciadas pelos valores democráticos e de cidadania) desenvolvidas na prática teatral</p>	Desinibição	<p>“O teatro desinibe” (P2)</p> <p>“Acho que o teatro (...) é uma metodologia ótima e permite aos tímidos perderem essa timidez, não é? Porque não são eles, são outras personagens” (P2)</p> <p>“Havia um miúdo noutra escola que era muito tímido, muito tímido, muito tímido, não falava nas aulas, não falava com os colegas, era isolado, não sei o quê. E, então, começou a perceber que havia rádio e começou a espreitar e a querer ir à formação e não sei o quê. O que é que ele fez? Ele integrou o grupo da rádio, mas assumindo uma personagem. Ele mudou a voz e, portanto, a personagem dele é que falava no rádio, é que se apresentava no rádio e ele conseguia desinibir-se completamente a fazer aquela personagem (...) a partir daí ele teve muito mais facilidade em se integrar com os colegas” (P2)</p>
		Contenção	<p>“Também permite àqueles que são muito desenvoltos terem um bocadinho de travão porque só podem fazer aquilo (...) que eles combinaram fazer também, não é?” (P2)</p>
		Autoestima	<p>“Acho que desenvolve também (...) a própria autoestima, o ver-se em palco, o estar com aplausos” (P2)</p>
		Criatividade	<p>“E depois a parte criativa. Estes miúdos, sem dúvida que se envolveram de uma forma tão extraordinária que a mais valia que ficou para eles foi enorme” (P3)</p> <p>“Se não houver criatividade não há arte” (P3)</p>
Práticas teatrais que tornam a cidadania e os valores democráticos mais acessíveis, em contexto escolar	Oferta escolar de Teatro	<p>“Aqui na escola existe a disciplina de oferta escolar no 7º ano” (P1)</p> <p>“Exatamente para promover essa capacidade de falar, de expor as ideias, de não ter medo... e para desenvolver a oratória, que no fundo é aquilo que o Teatro ajuda também a desenvolver nas pessoas e é um dos objetivos, também, da nossa disciplina de Teatro , é ter a capacidade de comunicar” (P3)</p>	

	Fundir disciplina de Educação para a Cidadania com disciplina de Teatro	<p>"A Educação para a Cidadania, por exemplo, e a disciplina de teatro quase que se podiam fundir numa. A Educação para a Cidadania podia ser, principalmente, no 3º ciclo, podia ser muito focada em técnicas de teatro. Quer seja de leitura, interpretação, jogos de autoconhecimento, que ajuda na valorização de valores democráticos ou na compreensão da existência deles, o te conheceres ti próprio ou se não conseguires dominar o teu eu" (P1)</p> <p>"No 3º ciclo, fundamentalmente, fundir a Educação para a Cidadania com a disciplina de Teatro, ou seja, fazer com que os objetivos de Educação para a Cidadania se pudessem fazer com práticas teatrais várias" (P1)</p>
	Metodologia teatral aplicada a outras disciplinas	<p>"Eu, como professora de inglês, quando comecei a dar aulas eu tinha que pedir aos meus alunos que fizessem de contas que estavam em Inglaterra e que íamos visitar as Ilhas Britânicas e que íamos a museus, a restaurantes e que íamos visitar diferentes zonas e estruturas da sociedade inglesa" (P3)</p>
	Clube de Teatro	<p>"Foi sempre uma motivação, foram sempre alunos extremamente motivados e a sua motivação também motivou os outros, e também eles foram exemplares e os outros ganharam com isso também, não é?" (P3)</p> <p>"E estes miúdos são miúdos com sentido crítico. Para já, com uma capacidade de concentração enorme (...) e depois, com um sentido crítico muito grande, também. E, depois, com uma capacidade também de expressão muito grande" (P3)</p> <p>"Os alunos (...) prepararam-se de uma forma muito intensa, muito ativa e isso também os deixou mais interventivos na própria escola porque eles, na escola (...). Aliás, também não é um trabalho só deste ano, também é um trabalho que vem do Clube de Teatro, de vários anos (...) e conseguiram transmitir isso a outros alunos na nossa escola" (P3)</p> <p>"É uma metodologia democrática porque a partir do momento em que, também nas nossas peças, e vê-se isso no nosso clube de teatro, em que os miúdos (...) participam na construção do guião. Portanto, aquilo que eles vão dizer não lhes é, propriamente, imposto" (P3)</p> <p>"Os nossos jovens, nem todos, mas eu diria a maioria têm essa grande dificuldade de falar em público. Claro que, quando chegam ao 12º ano, felizmente, essas dificuldades já estão mais esbatidas e que foi o que vimos com os nossos alunos de Teatro" (P3)</p> <p>"Um Clube de Teatro que tem uma experiência já de 30 anos, o que se pretende fazer através do Teatro é efetivamente essa construção de uma identidade de valores que sejam os valores que a nossa escola, enquanto entidade de uma sociedade, pretende vincular, que a democracia e a liberdade são valores fundamentais" (P5)</p> <p>"Este grupo já tem este hábito de partilhar ideias, de trabalhar no coletivo, em conjunto... tudo isso já vem do grupo de teatro porque estes alunos pertencem ao grupo de teatro" (P4)</p>

	Teatro do Oprimido	“Há o Teatro do Oprimido” (P4)
	Teatro-fórum	<p>“Volto a dizer: é o teatro-fórum. É uma ferramenta de teatro” (P1)</p> <p>“As pessoas (...) organizam debates, mas um debate em que a pessoa 1 ou 2 pudesse ir mostrar ou fazer uma personificação ou fazer um papel da ideia que está a ter e, depois, permitir em intervenção do outro para alterar alguma coisa, acho que é uma ferramenta especial para esta questão de introduzir valores democráticos ou de compreendê-los. Permitir que alguém interfira num caminho que tu tens pensado e que outro te possa provar que “olha, mas se calhar se for desta forma talvez seja melhor, se tu repensares a situação” (P1)</p> <p>“Nós sempre pensamos que, de facto, o Teatro-Fórum era o melhor (P4)</p>
	Teatro-invisível tipo “E se fosse contigo”	<p>“Tentamos que eles fizessem pequenos <i>sketches</i> a propósito de determinados dias, efemérides ou violências ou <i>bullyings</i> ou qualquer coisa desse género e que, no fundo, fizesse os outros pensar que aquilo era a sério, mas depois percebessem que eles só estavam a representar (...)” (P2)</p> <p>“Havia um programa na SIC que era o “E se fosse contigo” (...) Era os miúdos, no fundo, terem alguns <i>sketches</i> de coisas que, à partida, poderiam, de alguma forma, chocar os outros e ver qual é a reação dos outros e depois conversar com os outros “porque é que não agiste? Porque é que viste isto?”. Na violência no namoro, por exemplo, no chingar uma pessoa, no gozar com o vestir, com o cabelo, quem tem o cabelo azul ou amarelo ou cor-de-rosa. Pronto, este tipo de coisa” (P2)</p>
	Teatro para sensibilizar	<p>“Fazemos, muitas vezes inclusive no âmbito do PES, para sensibilizar os alunos para determinados assuntos da saúde. Por exemplo, fizemos na semana da saúde (...) uma performance sobre saúde mental, fizemos uma performance sobre questões de género, outra performance sobre questões de uma alimentação saudável” (P4)</p>
	Teatro musical	<p>“Os nossos (<i>alunos</i>) estão muito habituados ao Teatro, qualquer tipo de teatro, mas musical, eles também fazem muito musical” (P4)</p>
	Leituras expressivas	<p>“E eu gosto muito de leitura, mas tudo o que é lido só, que não é vivenciado, perde-se no segundo seguinte, a não ser que nos marque mesmo muito a leitura, não é? E daí as leituras expressivas que eu faço e as histórias que conto, de alguma forma, dramatizadas” (P2)</p>
	Jogos de Improviso	<p>“Há jogos de improviso” (P4)</p>

		<p><i>Speakers Corner</i> - “O canto/a esquina do orador”</p>	<p>“Eu acho que era muito interessante podermos ter aquilo que Inglaterra chegou a ter (...) que era numa esquina da Hyde Park, um <i>Speakers Corner</i>. (...) o <i>Speakers Corner</i> era um sítio onde as pessoas que quisessem iam lá – Hyde Park é o maior de Londres, é gigantesco e está no coração da cidade – e quando as pessoas se queriam fazer ouvir, numa altura em que os sindicatos ainda não eram muito bem vistos e que falar mal do governo não era muito bem visto, as pessoas iam para ali, subiam para um púlpito e falavam. E falavam sobre o que quisessem e quem passava parava e ouvia. E era uma forma de comunicarem, de intervirem socialmente, de provocarem mudanças, de mudar mentalidades” (P3)</p> <p>“Houve aqui uma tentativa de trazer isso (<i>Speakers Corner</i>) para a escola (...) mas é evidente que isso tem que se cultivar. E pusemos lá um <i>Speakers Corner</i> (...) exatamente para promover essa capacidade de falar, de expor as ideias, de não ter medo... e para desenvolver a oratória, que no fundo é aquilo que o Teatro ajuda também a desenvolver nas pessoas” (P3)</p> <p>“Na parede pusemos uma placa gira a dizer <i>Speakers Corner</i> e plantamos até uma árvore (...) na esperança de a árvore crescer, dar sombra e de os miúdos estarem um bocadinho ali e de se puder incrementar ali (...) Depois há aqueles que também gostam de falar e porque não pô-los a falar para os outros?” (P3)</p>
		<p>Oratória</p>	<p>“Chegou a ser uma disciplina, a oratória, a capacidade de falar, a capacidade de falar em público, a capacidade de ser espontâneo e de dizer o que pensa e de, simplesmente, expor as ideias” (P3)</p> <p>“Eu acho que isso é, para já não é uma disciplina que esteja no nosso currículo, naturalmente, a oratória, mas era muito interessante desenvolver os nossos alunos, porque cada vez mais os nossos alunos estão metidos com eles, fechados (...) Por isso, eu acho que, se calhar, e agora pensando no Teatro e no palco, se calhar desenvolver também um bocadinho essa parte da oratória em palco, de chegar e falar” (P3)</p> <p>“Depois há aqueles que também gostam de falar e porque não pô-los a falar para os outros? Pô-los a falar, mas sobre coisas interessantes, naturalmente” (P3)</p> <p>“O colégio que eu frequentei, havia um internato (...) e que tinha determinadas noites por semana em que incumbia em cada noite 1 jovem ou 2 ou 3 jovens de falar sobre um tema e eles tinham que, naquele serão, eles tinham que falar sobre o tema (...). Na altura os temas também eram um bocadinho controlados, não é? Claro que não se podia falar assim de liberdade, de democracia, isso estava proibido, era antes do 25 de abril, mas esse senhor já tinha visão. Ele punha-os a estudar um tema e a falar sobre um tema” (P3)</p>

	Práticas teatrais privilegiadas no Encontro	Teatro-fórum	<p>“Mas o que nós pretendemos é que essas questões sejam (...) trabalhadas através do Teatro-Fórum” (P5)</p> <p>“E por tudo isto escolhemos o Teatro-Fórum. Achei (...) que seria o tipo de teatro mais indicado para este projeto (...). São curtas performance que podemos parar, está aqui uma situação, agora o público vai dar a sua opinião “como resolver esta situação?” (P4)</p>
		Clube de Teatro	<p>“Ainda assistimos a essa parte (<i>referência ao debate após espetáculos, no Encontro</i>) e ficamos assim “uau, estes miúdos cresceram imenso”, cresceram imenso e vão fazer a diferença na sociedade, com toda a certeza” (P3)</p> <p>“É uma metodologia democrática porque a partir do momento em que, também nas nossas peças, e vê-se isso no nosso clube de teatro, em que os miúdos (...) participam na construção do guião. Portanto, aquilo que eles vão dizer não lhes é, propriamente, imposto” (P3)</p>
	Criação de performances, antes do Encontro, como prática teatral promotora de cidadania e valores democráticos	Projetar coletivamente as performances / espetáculos	<p>“Eles pensam naquilo que desejam, pensam naquilo que querem que os outros ouçam e naquilo que querem que outros também acreditem como eles e essa para mim é o ponto principal” (P1)</p> <p>“Uma coisa é tu usares o teatro e interpretares uma peça que foi escrita e encenada por alguém, sim senhor. Agora, uma construção em que eles partilham inquietações, em que constroem um texto a partir daquilo que é o pensar, o saber, o partilhar com o outro, é obviamente uma metodologia democrática de construir uma evidência final” (P1)</p> <p>“Serem eles próprios a construírem, de alguma forma, o texto (...), o facto de eles o colocarem em cena, e principalmente, de o entenderem (...). Portanto, tudo o que seja experimentado, vivido, pensado, fica de outra forma dentro da nossa cabeça” (P2)</p> <p>“Ao construírem um produto final que, no fundo, tem que ser aquilo que seja confortável para todos, já estão a exercer, de alguma forma, o direito a pertencer a um grupo, mas a respeitar as ideias diferentes de cada um, não é? Porque a democracia é isso mesmo” (P2)</p> <p>“Aquilo que se apresenta depois como produto final tem que ser a construção de todos eles, tem que ser aquilo com que cada um se sinta confortável, mas de acordo com as opiniões de todos” (P2)</p> <p>“Porque os alunos, para participarem (...) tiveram todo um trabalho de preparação (...) Eles prepararam-se de uma forma muito intensa, muito ativa e isso também os deixou mais interventivos na própria escola” (P3)</p> <p>“Para quem entra na peça. Isto exige uma reflexão, não é? Um trabalho de estudo, de análise, de reflexão. E depois a parte criativa. Estes miúdos, sem dúvida que se envolveram de uma forma tão extraordinária que a mais valia que ficou para eles foi enorme” (P3)</p> <p>“Todos dão o seu contributo e cada um, depois dentro da peça, enfim, tem o seu desempenho, que nem é melhor nem é pior, é o seu, é o seu desempenho” (P3)</p>

			<p>“Eles (alunos) participam na construção do guião. Portanto, aquilo que eles vão dizer não lhe é, propriamente, imposto (...) isso é democrático” (P3)</p> <p>“Começa já por ser democrática porque são eles próprios que a formam e que a escrevem e as ideias são deles” (P4)</p> <p>“E acho que isso (<i>construção coletiva de um espetáculo</i>) tem tudo a ver com aquilo que é a nossa vida no dia a dia que é escolhas, é várias hipóteses, é eu ver qual é a melhor, é eu permitir-me decidir que esta não é boa, então eu vou parar aqui e vou por outro caminho, vou experimentar outra e eu acho que a cidadania e a própria democracia é isso” (P2)</p>
		Multidisciplinaridade	<p>“Aquilo que eles puderam mostrar, usar, quer figurinos, quer nos gestos, naquilo que decidiram fazer em termos de ação uns com os outros, portanto construíram... Há uma liberdade pensada. Uma liberdade de voz, de corpo, uma liberdade de grupo” (P1)</p> <p>“Essa liberdade de corpo, de voz, tudo isso junto é, de facto, um processo que, a metodologia, ou seja, o método que se usa para construir uma performance de teatro que tem tudo isso, em que podemos libertar-nos pelo que temos vestido, libertar porque fazem, mais ou menos, o que querem expressar com o corpo, se quiserem pintar a cara de preto ou de branco, tudo é possível (...) dentro do objetivo que se pretende” (P1)</p> <p>“Pronto, e depois começam os ensaios, que é sempre tudo muito partilhado neste grupo (...) dão opinião sobre a dança, sobre a marcação a fazer, sobre a música, seja sobre o que for” (P4)</p> <p>“As artes estão aqui presentes no teatro, não é? A música que está lá, a dança está lá (...). Portanto, no fundo, as artes plásticas, a música, o teatro, a dança, a literatura, que estão presentes em todo este projeto” (P4)</p>
	Contributos do contacto com a prática teatral, após os Encontros	Trabalho coletivo	“Hábito de partilhar ideias, de trabalhar no coletivo, em conjunto” (P4)
		Comunicação verbal em público	“Nós verificamos de forma muito positiva que estes alunos melhoraram imenso, sabem ter uma conversa em público (...) e que toda essa capacidade e todo esse à vontade adveio deste projeto” (P4)
		Partilha de ideias	<p>“Nós verificamos de forma muito positiva que estes alunos melhoraram imenso (...) sabem partilhar ideias e que toda essa capacidade e todo esse à vontade adveio deste projeto, de terem trabalhado o teatro e de terem partilhado ideias” (P4)</p> <p>“Essa filosofia de democracia já parte deles, eles próprios já convivem pelas redes sociais, já têm grupo, têm um grupo mesmo do “Celebrando a democracia”, falam entre eles, trocam ideias” (P4)</p>

		Apresentações noutras contextos	“Porque, entretanto, estes grupos não apresentam unicamente quando há estes Encontros, eles também fazem outras apresentações das performances que apresentaram nos Encontros noutras sítios” (P4)
	Práticas promotoras da cidadania e dos valores democráticos, para os próximos Encontros	Música	“A única coisa que posso dizer é mais música” (P1)
		Teatro-fórum	“Aquela construção de teatro-fórum” (P1) “Depois de todas as contribuições haver um momento de teatro-fórum que pudesse ser partilhado com todos (...) parecia-me muito interessante porque para aquela idade (...) tem que ser o mais ativo possível, com ação e partilha de voz e com oportunidade de discussão” (P1) “Porque diz o povo “da discussão nasce a luz” (P1) “Queremos voltar a fazer 1 atelier de Teatro-Fórum” (P4)
		Atelier de Voz	“Queremos fazer 1 atelier de voz” (P4) “Precisam de ter voz para serem ouvidos” (P4) “É mesmo técnicas de voz e de dicção. É mesmo por aí. O que não quer dizer que não possa partir também dessa ideia (...) “como é que eu posso usar a minha voz para dar a minha opinião de uma forma democrática” (P4)
		Atelier de cidadania, democracia e Europa	“Fazer 1 atelier (...) sobre questões de cidadania e sobre questões de democracia e da Europa” (P4)
		Debates de prós e contras – “Convença-me num minuto”	“Fazer aqueles debates de prós e contras” (P2) “Há vários temas que preocupam os jovens (...) e eu acho que era muito interessante até serem eles a lançar alguns temas e depois, em grupos, eles assumirem, mesmo que não fosse a posição deles, mas assumirem que agora eu vou defender isto. Que argumentos é que eu posso ir buscar? Quem defende isto o que é que pensa? O pôr-se neste lugar” (P2) “Por acaso, é uma coisa que eu, como professora, às vezes fazia porque, muitas das vezes, eles não sabem estar no lugar do outro e não sabem pensar diferente” (P2) “Não propriamente, eles disserem “ah, és pró, vais para o grupo dos prós”. Não. Caiu-te, calhou-te ser a favor disto, agora que argumentos é que tu achas que, quem é a favor disto, o que é que pode dizer? O “Convença-me num minuto” (P2) “Acho que era um exercício interessante, com vários temas, com vários grupos, com várias salas, não propriamente como depois um resultado final para apresentar, mas como processo para eles perceberem que, pronto, que há posições diferentes e que devem ser respeitadas, não é?” (P2)