



FEUC FACULDADE DE ECONOMIA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Fátima Cristina Tavares da Silva

Arte e cultura na conquista da cidadania e integração social

Relatório de Estágio de Mestrado em Sociologia apresentado à Faculdade de Economia da
Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Orientadora: Prof. Doutora Paula Abreu

Coimbra, 2013

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a'O Teatrão por me ter recebido durante os quatro meses de estágio e principalmente à Doutora Cláudia Carvalho que me orientou nesse espaço e que contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto socióloga.

Gostaria de agradecer também à minha orientadora de relatório, Prof. Doutora Paula Abreu por me ter dado a ideia de estagiar n'O Teatrão e por me ter acompanhado neste percurso, apoiando-me nas minhas dificuldades e dúvidas.

E, como não podia deixar de ser, aos meus pais que me permitiram percorrer todo este percurso e concluir esta etapa.

Resumo

Este relatório tem como base o estágio realizado na Oficina Municipal de Teatro, tendo em conta o projeto *Bando À Parte*. A minha tarefa principal esteve mais ligada ao acompanhamento e avaliação deste projeto. Portanto, partindo-se das características do mesmo, o relatório tem como objetivo avaliá-lo e refletir de que modo a integração social e a conquista da cidadania podem ser alcançadas através da arte e da cultura.

Nos dias de hoje, a arte e a cultura são aspetos fundamentais que entram, cada vez mais, no debate sobre a integração social. Apesar da escassa reflexão teórica acerca desta temática, é efetuada uma análise das questões relacionadas com o capital social e cultural, a multiculturalidade e a importância de currículos escolares interculturais e com componentes artísticas. É ainda relevante perceber de que forma a cidadania é construída e como a arte a influencia.

A metodologia adoptada foi de acordo com as tarefas planeadas. Incidiu, sobretudo, sobre a entrevista semi-diretiva e efetuou-se a diferentes grupos de interesse: aos participantes do projeto, às suas famílias, aos seus diretores de turma e, por fim, à coordenação do projeto.

Os resultados obtidos incidem, assim, sobre a avaliação do projeto, tanto da sua estrutura e planeamento, como dos aspetos encontrados ao longo do seu desenvolvimento.

Palavras-chave: integração social, cidadania, arte, multiculturalidade, consumo cultural.

Summary

This report is based on the internship held at Oficina Municipal de Teatro, taking into account the project *Bando À Parte*. The main tasks I have accomplished were related to the monitoring and evaluation of this project. Therefore, starting from the characteristics of the project, the report aims to evaluate it and to reflect on how social integration and citizenship can be achieved through art and culture.

Nowadays, art and culture are two aspects increasingly involved on the debate about social integration. Despite the scarce theoretical reflection about this thematic, is accomplished an analysis of the issues related to social and cultural capital, the multiculturalism and the importance of the intercultural school curricula and with artistic components. It's still relevant to realize how citizenship is built and how it's influenced by art.

The methodology was adopted in accordance with the planned tasks. It focused mainly on semi-directive interview and it was made up to different of interest groups: the project participants, their families, their directors of class and, lastly, the coordination of the project.

Then, the obtained results are focused on the project evaluation, both in their structure and planning and in the aspects found throughout its development.

Key-words: social integration, citizenship, art, multiculturalism, cultural consumption.

Lista de siglas

OMT – Oficina Municipal de Teatro	1
BAP – Bando À Parte	1
PANOS – Palcos Novos Palavras Novas	9

Sumário

1. Introdução	1
2. Objeto do relatório	3
2.1. Instituição acolhedora do estágio	4
2.2. Projeto Bando À Parte: Culturas Juvenis, Arte e Inserção Social	6
2.2.1. Objetivos	7
2.2.2. Público-alvo	7
2.2.3. Parceiros Nacionais	9
2.2.4. Parceiros Internacionais	10
2.2.5. Atividades desenvolvidas	10
2.2.6. Relação com o sistema educativo e com as famílias	11
2.3. Características do estágio	12
3. Estado da Arte	13
3.1. Capital social	13
3.2. Convivência com o outro: diferença e identidade.....	15
3.2.1. Multiculturalidade e educação intercultural	16
3.2.2. Capital cultural e <i>habitus</i>	19
3.3. Cidadania	20
3.4. Políticas culturais e consumo	23
3.4.1. Públicos.....	26
4. Metodologias	29
4.1. Observação	29
4.2. Tarefas realizadas	30
4.2.1. Caracterização das tarefas.....	33

4.2.2. Tarefas pós-estágio.....	37
<u>5. Resultados</u>	<u>39</u>
5.1. Participantes	40
5.1.1. Características do grupo vs. projeto.....	41
5.1.2. Influência/impactos do projeto vs. Objetivos.....	43
5.2. Relação com o sistema educativo	47
5.3. Relação com as famílias.....	48
5.4. Avaliação do projeto	49
5.4.1. Pontos fracos.....	50
5.4.2. Pontos fortes.....	53
5.4.2.1. Importância de projetos do mesmo cariz.....	55
<u>6. Conclusão.....</u>	<u>59</u>
<u>7. Lista de Referências Bibliográficas.....</u>	<u>61</u>

1. Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Sociologia pela Universidade de Coimbra e é relativo ao estágio realizado na Oficina Municipal de Teatro (OMT) durante o período de quatro meses. Este espaço alberga a companhia de teatro O Teatrão. Para além de ser uma companhia de teatro, O Teatrão desenvolve muitas outras atividades, entre elas um projeto pedagógico no qual se enquadra o projeto *Bando À Parte: Culturas Juvenis, Arte e Inserção Social*.

As tarefas que desempenhei estiveram mais relacionadas com o projeto *Bando À Parte* (BAP): um projeto de formação artística nas áreas de teatro, música e dança, para jovens entre os 14 e os 20 anos, que tem uma componente de integração social. Assim, as tarefas realizadas tiveram mais que ver com o acompanhamento e avaliação deste projeto e este relatório tem como objetivo transmitir a experiência enquanto estagiária e as conclusões verificadas. Pretende-se, assim, perceber de que modo a arte e a cultura podem ser instrumentos de integração social e conquista de cidadania.

Para a persecução destes objetivos, o relatório terá em conta vários pontos.

No ponto relativo ao objeto do relatório será contextualizado o tema do relatório e as questões subjacentes ao mesmo. Para uma melhor compreensão do mesmo será então apresentada e caracterizada a instituição acolhedora do estágio e, mais concretamente, uma descrição do projeto com que trabalhei, o BAP, concluindo com uma pequena caracterização do estágio.

Para a contextualização do tema do relatório será importante perceber como está o estado da arte nesse campo, sendo abordados vários assuntos como a influência do capital cultural; as questões da diferença e identidade, não esquecendo o contexto multicultural em que vivemos; a construção da cidadania; e, ainda, o contexto atual das políticas culturais e a interferência com o consumo.

Seguidamente serão enunciadas e caracterizadas as tarefas realizadas e quais as metodologias adoptadas para a sua execução.

Por fim, os resultados irão refletir sobre os contrastes entre o planeamento do projeto e o que se verifica na prática, sendo realizada uma avaliação dos seus pontos

fracos e dos seus pontos fortes. Será ainda relevante, nesta fase, perceber a importância de projetos deste cariz, tendo em conta a contextualização dos temas abordados e o que foi observado no período de estágio.

2. Objeto do relatório

O objeto deste relatório de estágio prende-se com as questões subjacentes ao projeto *Bando À Parte*, no qual estive envolvida durante o estágio curricular realizado n'Ó Teatrão. Entre outras questões estão as relativas à construção da cidadania através da arte, ou seja, ao modo como a arte pode ser um fator catalisador da cidadania e, desta feita, de integração social.

No estado atual da sociedade torna-se cada vez mais importante encontrar formas de integração social, consequência da precária qualidade de vida, empobrecimento, marginalização, individualismo e, ainda que de forma um pouco sonegada, ao racismo. Assim, é importante encontrar soluções para os indivíduos que se encontrem nestas situações e, como foi possível verificar e apreender através do estágio, em circunstâncias consequentes das anteriores, como o abandono escolar, imigração ou ambientes familiares disfuncionais.

Integração social e cidadania são, pois, dois conceitos que estão na base do presente relatório e que irão ser desenvolvidos mais adiante.

O projeto *Bando À Parte* pressupõe o acompanhamento e formação artística de jovens que se encontrem nestas situações (imigração, famílias disfuncionais, exclusão social, entre outras) procurando contribuir para uma melhor integração social dos seus participantes. Portanto, e nesta perspetiva, este relatório pretende fazer um balanço do meu estágio curricular n'Ó Teatrão e, sobretudo, uma avaliação do projeto em questão.

Por conseguinte, para uma melhor compreensão deste tema, irei apresentar, primeiramente, uma descrição da instituição acolhedora do estágio – O Teatrão – e do projeto em que trabalhei diretamente e sobre o qual este relatório se debruça – *Bando À Parte* –, bem como as características do estágio, nomeadamente os seus objetivos. Seguidamente serão ainda apresentados os pontos enunciados na introdução que dizem respeito ao estado das artes, atividades desenvolvidas e metodologias utilizadas e a parte dos resultados.

Por conseguinte, o objetivo deste relatório prende-se, fundamentalmente, com a avaliação do projeto *Bando À Parte*, cujos objetivos e funcionamento serão enunciados mais à frente.

2.1. Instituição acolhedora do estágio

O estágio foi realizado n'Ó Teatrão – Oficina Municipal de Teatro (OMT), localizado na Rua Pedro Nunes em Coimbra, durante quatro meses, entre outubro de 2012 e fevereiro de 2013.

O Teatrão é uma companhia profissional de teatro fundada em 1994. Daí até 2001 manteve uma atividade quase exclusivamente dedicada ao teatro para a infância. Entre 2004 e 2008 foi responsável pela programação do Museu dos Transportes de Coimbra, tendo-se finalmente sediado na OMT, na sequência de um protocolo com a Câmara Municipal de Coimbra, que lhe atribui igualmente a responsabilidade pela gestão, administração e programação desse espaço.

A atividade da companhia passa hoje por três vertentes: a criação e produção de espetáculos de teatro, a programação da OMT, através do acolhimento de espetáculos de música, dança e teatro de outras companhias/instituições e a formação nas áreas de teatro e expressão dramática, procurando uma outra ligação com a comunidade.

A direção d'Ó Teatrão está a cargo de Isabel Craveiro, Cláudia Pato de Carvalho e Margarida Sousa.

A equipa d'Ó Teatrão é constituída por nove pessoas do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 21 e os 40 anos. Têm todos licenciatura, na sua maioria na área do teatro e educação. Há ainda quem seja licenciado em comunicação social, produção e direção de cena, gestão de empresas, direito e pintura.

Esta formação permite a'Ó Teatrão pensar e desenvolver a prática teatral como um projeto de intervenção artística. Assim, foi desenvolvido um projeto pedagógico nesta área através de classes de teatro, o projeto *Bando À Parte: Culturas Juvenis, Arte e Inserção Social*, uma extensão do projeto Palcos Novos Palavras Novas (PANOS),

workshops artísticos nas áreas da dança e do teatro, e as atividades Fórum Teatrão e Condomínio Vale das Flores. Estes são projetos dirigidos à comunidade: crianças, jovens e suas famílias, vizinhos da OMT, grupos de teatro amador e grupos artísticos de caráter nacional e internacional.

As classes de teatro são um espaço de aprendizagem e experiência na área do teatro, facultam uma formação mais completa dos seus participantes, já que promove o contacto com novos mundos e novas formas de pensar, exercita o pensamento crítico sobre a realidade e tem também o objetivo de fomentar o interesse pela arte. As aulas são ministradas pelos atores d'O Teatrão. Em 2012/2013 existiram nove classes a funcionar de segunda a sexta-feira a partir das 18 horas. Estas são organizadas consoante as idades dos participantes: uma classe para crianças dos 6 aos 9 anos, uma classe de iniciação para participantes com idades entre os 10 e os 13 anos, duas classes de continuação para esta mesma idade, uma classe de iniciação para jovens dos 14 aos 18, uma classe de continuação para estas mesmas idades, uma classe para adultos, uma classe do projeto PANOS e uma classe do projeto Pós-PANOS. O PANOS é um projeto da Culturgest que alia o teatro escolar/juvenil às novas dramaturgias, cujas peças são apresentadas num festival nacional.

Outras atividades desenvolvidas pel'O Teatrão são, ainda, o Fórum Teatrão e o Condomínio Vale das Flores. A primeira consiste em sessões abertas ao público, durante as quais se pretende discutir vários temas relacionados com a companhia e com a comunidade, como por exemplo, formas de fomentar a participação em atividades culturais. A segunda procura dar a conhecer a Oficina Municipal do Teatro e o trabalho que lá se faz aos moradores do bairro envolvente, junto da escola Quinta das Flores, junto do Conservatório de Música, junto da Associação de Estudantes do ISEC e dos pais dos alunos das classes.

A Oficina Municipal do Teatro é um espaço onde não só “vive” O Teatrão e têm lugar os espetáculos desenvolvidos e promovidos pela companhia, mas também um espaço onde se têm lugar outras atividades e projetos.

2.2. Projeto Bando À Parte II: Culturas Juvenis, Arte e Inserção Social

Bando À Parte: Culturas Juvenis, Arte e Inserção Social é o projeto promovido pelo Teatrão com o qual mais diretamente trabalhei durante o estágio e com o qual as atividades que desenvolvi mais se relacionaram. É um projeto de formação artística nas áreas de música, teatro e dança que tem como objetivo principal, segundo o relatório intercalar de janeiro-julho de 2012, a construção de identidades baseadas na promoção de capacidades e apetências individuais, no desenvolvimento da autoconfiança e na promoção de relacionamentos interpessoais e intergrupais. Este projeto vai já no seu segundo ciclo. O primeiro ciclo decorreu entre 2010 e 2011 e o segundo está em curso, tendo-se iniciado em janeiro de 2012 e prevendo-se a sua finalização em setembro de 2013.

O *Bando À Parte* surge da leitura de uma necessidade, entre outros motivos, de integrar jovens excluídos socialmente e de promover a sua integração social através do desenvolvimento de competências que não seriam possíveis de adquirir nos meios em que vivem. Além disso é uma forma de complementação dos currículos escolares que cada vez menos integram a componente artística, importante para o desenvolvimento de jovens criativos e com capacidade crítica. Estas são questões que serão abordadas ao longo do relatório de modo a perceber de que modo o projeto atua ao nível da inclusão através da arte.

O nome do projeto não tem a intenção de colocar os jovens que nele participam literalmente “à parte”. Pelo contrário, procura dar-lhes uma especificidade enquanto grupo que tem características próprias e que está a fazer algo de diferente, tanto a nível individual como em conjunto. Não pretende apresentá-los como sujeitos vulneráveis ou marginalizados, mas sim um grupo que se afirma pela diferença, por aquilo a que se propõe realizar.

É necessário, numa fase preparatória, cuidar de aspetos financeiros e das metodologias a adotar, bem como da submissão de candidaturas ao Programa Juventude em Ação, manutenção de contactos já existentes ou identificação de outros que possam

sinalizar e ajudar na divulgação do projeto. No entanto estes temas serão abordados nos pontos adiante.

2.2.1. Objetivos

O objetivos constantes nos dossiês do projeto são os seguintes:

- Promover a autonomia dos jovens e desenvolver neles competências para que consigam por si desenvolver projetos artísticos que tenham os moldes já citados, isto é, questões relacionadas com vivências pessoais;
- Incentivar um espírito e competência relacionados com a liderança cívica de modo a que os jovens possam implementar “Projetos de Sociedade” tendo como mote a atividade artística;
- Desenvolver uma aproximação dos jovens com o espaço urbano, dando a conhecer os espaços de vária ordem, incluindo património cultural e natural, através de visitas aos mesmos;
- Impulsionar a interculturalidade, uma vez que o grupo integra jovens de diferentes culturas e de diferentes grupos sociais, sendo a atividade artística a ferramenta de eleição para a integração de jovens excluídos socialmente;
- Incrementar o desenvolvimento de competências artísticas e a criatividade, promovendo assim um espírito crítico acerca do mundo.

2.2.2. Público-alvo

A preparação do projeto teve em conta o Diagnóstico Social da Rede Social de Coimbra relativamente à população juvenil em risco ou em situações de exclusão, bem como aos bairros sociais mais problemáticos e onde as questões de exclusão social, que adiante serão enunciadas, estivessem presentes. Além disso, a experiência do primeiro ciclo do projeto, apontou para a necessidade de abertura do raio de abrangência do projeto, incluindo também outras zonas da cidade de Coimbra, bem como jovens que não

se encontrem em situação identificada de exclusão. Assim, foi possível criar um grupo mais heterogéneo, contrariamente ao que aconteceu no primeiro ciclo, de modo a criar um espaço de trabalho que tenha como base a diversidade do grupo, possibilitando estímulos e oportunidades para o desenvolvimento pessoal de cada um e para o trabalho coletivo.

Entre os problemas identificados na população dos bairros sociais e dos grupos em risco de exclusão encontram-se o abandono e o absentismo escolar associados, entre outros motivos, à desvalorização do percurso escolar por parte das famílias, bem como currículos escolares carentes de educação artística potenciadores de lacunas na formação, nomeadamente no que concerne a componentes de carácter mais criativo. Outro dos problemas relaciona-se com o desemprego jovem, consequência do problema anterior, e com a parca aposta por parte das empresas nos jovens. As consequências referem-se ao risco de delinquência e exclusão social, pobreza e até emigração. O projeto pretende prevenir estes fenómenos, investindo no trabalho com grupos heterogéneos a nível social e cultural.¹ A socialização secundária, entre grupos de pares, surge aqui como uma componente considerada relevante para a aquisição de competências a nível social e para o reforço de capacidades de aprendizagem e competências a nível pessoal.

Por conseguinte, para a constituição do projeto, foi efetuado trabalho nos Bairros do Ingote e da Rosa, identificados como bairros problemáticos do ponto de vista social (bairros onde se encontram todas estas problemáticas acima mencionadas) de modo a poder intervir junto dos grupos mais jovens, na medida em que as atividades artísticas proporcionam o desenvolvimento da motivação para o trabalho em sociedade, bem como a criatividade, qualidades fundamentais do processo de integração social.

O público-alvo constitui-se por jovens entre os 14 e os 20 anos, em situação de exclusão social, oriundos de famílias sujeitas a discriminação social tais como imigrantes, minorias étnicas, entre outros. No entanto, não se excluíram outro tipo de jovens, na medida em que se consideraram importantes para conseguir a heterogeneidade do grupo a existência de relações diversificadas, promovendo o contacto entre jovens de diferentes condições sociais. O grupo de participantes do atual projeto revela uma sensível

¹ Relatório intercalar janeiro-julho de 2012 realizado pel'O Teatrão

pluralidade cultural. De facto, dois jovens são oriundos da Rússia, um da Moldávia, outro do Cazaquistão, dois de Angola, um de São Tomé e Príncipe e um do Brasil. Os restantes elementos são portugueses, perfazendo um total de quatorze elementos. Estes jovens tanto são oriundos de bairros sociais, como de outras zonas da cidade de Coimbra, não havendo participantes provenientes dos bairros da Rosa e do Ingote, bairros-alvo do projeto. Assim, estes jovens são provenientes dos seguintes bairros: Vale das Flores, Alto de São João, Arregaça, Rua do Teodoro, Adémia, Bairro Norton de Matos, Santa Apolónia e São Martinho do Bispo.

O primeiro ciclo do projeto teve contornos um pouco diferentes já que incluiu jovens dos bairros sinalizados e mais problemáticos e a heterogeneidade cultural era menor. Como acima referi no projeto, atualmente, não participam jovens dos bairros-alvo porque, embora tenham integrado o projeto ao início, foram desistindo gradualmente por razões várias. Entre essas razões encontra-se o transporte que era disponibilizado pelo projeto anterior devido ao financiamento e que neste não foi possível, ou o facto de o projeto não corresponder às expectativas dos jovens desistentes.

2.2.3. Parceiros Nacionais

Para uma melhor concretização do projeto existem parceiros nacionais que ajudam na divulgação e sinalização de eventuais interessados na participação do projeto, bem como no seu financiamento. Entre eles encontram-se o Departamento de Habitação da Câmara Municipal de Coimbra, principal financiador do projeto e importante sinalizador de outras instituições capazes de divulgar o projeto e identificar possíveis interessados.

O Projeto Trampolim, devido ao seu trabalho e relação mais próxima com o público-alvo apontado pelo projeto BAP, é um parceiro na divulgação do projeto, que estabelece contactos com possíveis interessados e que, além disso, mantém uma relação de mediação com as famílias.

A Associação Integrar – Projeto Gerações com Futuro aparece com as mesmas capacidades de parceria do projeto referido anteriormente já que esta associação

desenvolveu um trabalho de intervenção social junto de populações imigrantes e minorias étnicas.

As associações de moradores, organizações de bairro e projetos de intervenção local foram diretamente contactados para que pudessem fazer um trabalho de divulgação do projeto já que mantêm uma relação mais próxima com a comunidade integrante e que poderiam sinalizar possíveis interessados. Tal é o caso das associações de emigrantes, o Centro Integrado de Apoio Familiar de Coimbra, o Conservatório de Música de Coimbra e o Grupo de Etnografia e Folclore da Academia de Coimbra. Estes dois últimos são parceiros locais d'O Teatrão.

2.2.4. Parceiros Internacionais

Os parceiros internacionais são instituições em diferentes países que desenvolvem projetos semelhantes ou de cariz também artístico. Entre eles encontram-se duas instituições de Itália, duas da Irlanda, uma da Inglaterra e duas da Áustria. Assim é possível trocar experiências bem como realizar atividades conjuntas, tais como seminários ou intercâmbios. No caso do BAP II, apenas se prevê a realização de um intercâmbio, no final do projeto, em consequência das dificuldades de financiamento.

2.2.5. Atividades desenvolvidas

Para além dos intercâmbios e seminários em conjunto com os parceiros internacionais, o projeto pressupõe a realização de aulas, visitas a espaços culturais e assistir a espetáculos.

As aulas passam primeiramente pelo teatro, sendo ministradas pelos atores d'O Teatrão, e vão entrando depois as outras aulas de música e dança onde são chamados professores especializados nessas áreas. Estas aulas decorrem uma vez por semana, nas instalações da OMT ou noutros espaços de interesse, consoante o horário possível para os participantes. Este é definido no início do projeto, embora possam ocorrer alterações

com o avançar do projeto devido a impedimentos dos jovens. De momento as aulas são ministradas ao sábado de manhã, começando com duas horas de teatro e depois duas horas de música.

As atividades passam ainda pela visita a espaços culturais da cidade e assistir a espetáculos oferecidos pela OMT ou a outros oferecidos por outras instituições, promovendo a reflexão crítica dos participantes e a discussão dessas atividades nas aulas. Tudo isto culminará numa apresentação final com todos os jovens sobre as relações de vizinhança e baseado também nas suas experiências culturais.

2.2.6. Relação com o sistema educativo e com as famílias

O projeto envolve também o contacto com as escolas e as famílias dos participantes.

Assim, são realizadas reuniões periódicas com os diretores de turma de cada um dos jovens com o objetivo de perceber o seu percurso escolar, a sua relação com a escola, bem como os projetos de vida que têm em vista. Pretende-se também acompanhar a forma como a inserção no projeto tem impacto na vivência e no percurso escolar de cada um.

Também com as famílias dos jovens participantes são realizados encontros a fim de perceber as opiniões e as experiências do projeto que os jovens partilham com os seus pais e encarregados de educação. Este contacto permite também partilhar dificuldades sentidas pelo Teatrão, principalmente as relativas à assiduidade e envolvimento de alguns dos participantes, com o objetivo de que estas questões possam ser ultrapassadas. A assiduidade é um problema inicial do projeto, chegando a haver desistências. Com o avançar do projeto a assiduidade tende a manter-se estável.

2.3. Características do estágio

Como já referi, o estágio teve a duração de quatro meses, de segunda a quinta-feira e 7 horas diárias, perfazendo um total de 462 horas. Aqui estão também incluídas as horas de acompanhamento das atividades e aulas do BAP que decorriam fora do horário previsto de estágio.

A orientadora do estágio foi a Doutora Cláudia Pato de Carvalho que para além de pertencer à direção d'O Teatrão, desempenha funções de coordenação geral dos Projetos *Bando À Parte* e *Artéria 7: o Centro em Movimento* e de assessoria artística. Além disso, é socióloga e investigadora permanente do Centro de Estudos Sociais.

Os objetivos do estágio referem-se sobretudo à aprendizagem em meio laboral: desenvolver as competências adquiridas ao longo da formação académica e complementá-las com trabalho prático; proporcionar uma preparação para uma melhor inserção no mercado de trabalho; aprofundar conhecimentos sobre a realidade social; acompanhar e conhecer as dinâmicas de uma instituição cultural – O Teatrão; conhecer e participar na organização e acompanhamento dos projetos pedagógico e de intervenção sociocultural da mesma instituição.

Quanto às atividades desenvolvidas durante o estágio, estas foram acordadas entre a Prof. Doutora Paula Abreu, orientadora do estágio na faculdade e a Doutora Cláudia Pato de Carvalho, enquadrando as competências adquiridas ao longo do trajeto académico da licenciatura e do mestrado em Sociologia. No entanto, desempenhei também tarefas de cariz mais geral referentes à dinâmica de funcionamento quotidiano da instituição, tais como o apoio à organização de eventos e projetos, relevantes para a minha preparação profissional.

3. Estado da Arte

O principal tema de estágio é a arte como forma de integração social e conquista de cidadania. Assim sendo, a melhor forma de perceber esta questão é ter como objeto de estágio o projeto *Bando À Parte: Culturas Juvenis, Arte e Inserção Social*. Para além disso, também o contexto d'O teatrão permite aprofundar algumas questões acerca dos públicos e dos consumos culturais. Esta instituição possui especificidades próprias uma vez que pretende sempre promover uma aproximação à comunidade, desenvolvendo atividades de modo a conseguir ultrapassar alguns obstáculos como é o caso da dificuldade em chamar as pessoas ao teatro.

Para abordar esta temática irei ter em conta vários assuntos relevantes que estão diretamente relacionados com a mesma. Entre eles encontram-se as seguintes questões: o capital social e a sua influência; a convivência com o outro e a discussão entre diferença e a identidade, aprofundando-se a multiculturalidade e a educação intercultural, já que o grupo constituinte do projeto é heterogéneo, sem esquecer a importância do capital cultural e a construção do *habitus*; a cidadania e a sua construção e em que medida a participação em projetos deste género e a participação cultural a potencializam; discussão sobre o contexto particular d'O Teatrão e a análise de projetos semelhantes ao *Bando À Parte*; como a arte exclui uns e inclui outros, ou seja, o estudo dos públicos, e conseqüente consumo cultural.

3.1. Capital social

O capital social é um conceito que está intrinsecamente ligado àquilo que é a cultura e o acesso à mesma e existem para ele várias definições como: “agregado dos recursos efetivos ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo” (Bourdieu *apud* Portes, 2000:134). Assim, este conceito diz-nos que as redes de relações e a pertença a grupos adquirem importância no acesso a recursos de vária ordem. Estas têm também influência na quantidade e qualidade dos mesmos. Ou seja, quanto mais alargada a nossa

rede de conhecimentos, mais quantidade de recursos temos ao nosso dispor bem como haverá maior qualidade dos mesmos: “cada indivíduo é suscetível de participar sucessiva e simultaneamente em vários grupos ou instituições” (Lahire, 2008:14). No entanto, na opinião de alguns autores, estes fatores não se mostram suficientes uma vez que a condição dos seus antecedentes tem influência no acesso aos recursos já que as desigualdades podem ser permanentes devido à pobreza dos pais o que inclui reduzidos recursos materiais e baixo nível de educação, por exemplo (Loury *apud* Portes, 2000).

Estes recursos obtidos através do capital social adquirem um caráter de dádiva, sendo compreensível a motivação em adquirir recursos mas é difícil a compreensão da motivação dos dadores. Para compreender melhor esta situação segue-se outra interpretação do que é o capital social: “amigos, colegas e contactos mais gerais através dos quais acedemos a oportunidades de utilização do próprio capital financeiro ou humano” (Burt, 1992:9 *apud* Portes, 2000:137). Então, os laços mais fracos podem revelar-se uma melhor fonte de conhecimentos e, conseqüentemente, facilitar o acesso a recursos, proporcionando aquilo que uma rede mais fechada não o faria. Isto pode ser aplicado, por exemplo, no acesso a um emprego, importância reconhecida também por Granovetter (Portes, 2000). Claro está que estes recursos proporcionados terão de ter um retorno para quem os proporcionou e é aí que reside a motivação do fornecimento de recursos.

O capital social, para além de fonte de benefícios como já referido, é também uma fonte de controlo social, sendo útil aos pais nas comunidades mais apertadas em que se criam, por exemplo, dinâmicas de entreaajuda entre os seus membros; e é ainda fonte de apoio familiar que influencia, por exemplo, o êxito escolar, compensando mais ou menos, dessa forma, a perda de comunidade entre os imigrantes. Neste caso, as redes mais densas podem ser mais importantes do que os laços fracos uma vez que, entre comunidades de imigrantes, podem ser facilitadoras de criação de pequenas empresas, por exemplo (Portes, 2000). Deste modo, “tanto o acesso a empregos estáveis como a participação em atividades desviantes são mediados por redes” (Sullivan, 1989 *apud* Portes, 2000:145).

Assim, pode afirmar-se que a participação em atividades e a detenção de uma atitude cívica depende das redes e do incentivo dos pais e da escola. Desta forma, Robert Putman faz equivaler o conceito de capital social ao de civismo afirmando que são “caraterísticas de organizações sociais, como as redes, as normas e a confiança, que facilitam a ação e a cooperação com vista a um mútuo benefício” (Putman *apud* Portes, 2000:149). Refere ainda que este conceito pode influenciar a forma de ultrapassar a pobreza e a violência, tendo como resultado então uma menor incidência criminal. Na mesma perspetiva, a delinquência juvenil seria um fenómeno de classe cuja incidência é maior nas de mais baixa condição social (Miller *apud* Pais, 1990), ao contrário das famílias com maior capital social cujas crianças terão melhores níveis de bem-estar e educação (Hampshire, 2010).

3.2. Convivência com o outro: diferença e identidade

É na cidade que se fazem as trocas mais amplas, como o capital simbólico, cultural e económico. Constitui ainda um espaço onde os jovens se identificam ou estranham o outro e, por conseguinte, conhecem as diferenças existentes (sociais, étnicas, etárias) e tomam uma posição em relação ao outro (Castro, 2006). Como há uma grande diversidade, multiplicam-se os grupos e, desta forma, decide-se quem está incluído ou excluído. No entanto, a diferença deve ser entendida em relação ao que se lhe opõe, a identidade. Esta é conseguida através dos símbolos de que os sujeitos se apropriam, servindo então como medida de aproximação ou de afastamento, sendo, portanto, um processo de posicionamento (Castro, 2006) face ao outro e ao que nos rodeia. A identidade seria, deste modo, um fechamento e tomada de posição e a diferença é aquilo que vem perturbar esse fechamento, sendo que este, ou as margens como refere Pais (2005), é definido a partir do que são os incluídos ou os excluídos.

A diferença pode ser considerada do ponto de vista negativo ou positivo. Do ponto de vista negativo, quando projetada no outro, este torna-se marginalizado e excluído; mas quando positiva faz da estranheza uma fonte de conhecimento. A identidade não é algo fixo, é alvo de constantes mudanças devido à interação com o

outro. Assim, perante a variedade de opções de identificação parece então ser a diferença a dominante cultural (Castro, 2006).

A socialização contínua é uma forma de identidade já que “os jovens são socializados segundo as normas e os valores predominantes entre as gerações mais velhas” (Pais, 1990:153). Portanto, a questão da identidade e da diferença não se refere apenas à faixa etária dos jovens e deles entre si mas também dos jovens relativamente a outras gerações.

Através da compreensão das diferenças e, por conseguinte, das identidades, é possível combater as divisões sociais, como o racismo, e esta compreensão pode ser adquirida através da arte e da cultura. Como refere Dennis (2009), o teatro como arte performativa, por exemplo, pode ajudar na resolução de conflitos já que permite a partilha de experiências e aumenta a criatividade e possibilita imaginar um mundo melhor. A mesma afirma que pode ser até uma forma de combater o bullying.

3.2.1. Multiculturalidade e educação intercultural

As sociedades são cada vez mais multiculturais devido, entre outros motivos, às migrações, aumentando a diversidade cultural e a coexistência de várias etnias e à abrangência das novas tecnologias (Pedro *et al.*, 2007). A educação intercultural é o início da educação para a cidadania, cujas ações comprometem toda a sociedade e durante toda a vida (Pedro *et al.*, 2007).

Pedro *et al.* (2007) esclarecem os conceitos de multiculturalidade, interculturalidade e educação intercultural. A multiculturalidade assume dois sentidos: uma realidade das sociedades onde coabitam culturas diferentes e, a segunda, e como consequência, a gestão política desta realidade. A interculturalidade, por outro lado, é utilizada mais no âmbito escolar para descrever o sistema de intercâmbio e interação que será importante nas sociedades multiculturais, promovendo a comunicação e a participação das várias comunidades étnicas. A educação intercultural é um método de ensino e aprendizagem que pretende incrementar o pluralismo cultural dentro destas sociedades onde existe uma grande diversidade cultural. Esta pressupõe duas vertentes:

“inclusion and participation” e “learning to live together” (Batelaan, 2003 *apud* Pedro *et al.*, 2007:235). Falar em educação intercultural é falar em educação para a cidadania e esta pressupõe cinco valores: “coesão social, aceitação da diversidade cultural, igualdade de oportunidades e equidade, participação na vida democrática e preocupação ecológica” (Ouellet, 2002 *apud* Araújo, 2004:72). É possível então, através da educação intercultural, educar para a cidadania e, conseqüentemente, integrar todos os indivíduos de diversas culturas na sociedade.

A democracia é caracterizada pelo acesso a direitos, como a educação, e é necessário garantir que todos tenham acesso a ela (Pedro *et al.*, 2007), prevendo-se então a inclusão de todos os indivíduos que fazem parte da sociedade.

No que diz respeito à educação, Pedro *et al.* (2007) referem que existem três modelos de educação intercultural: o sistema de assimilação da cultura do país acolhedor por parte dos imigrantes, em vigência no séc. XX, sendo a escola o intermediário dessa aprendizagem; o modelo multicultural assenta no respeito pela diversidade cultural, partilhando e incluindo as diferentes culturas; e o modelo holista em que se privilegia o diálogo entre culturas sem colocar entraves à mudança, embora não esquecendo o respeito pelas outras culturas e pela lei vigente, sendo “um bom antídoto contra a xenofobia” (2007:240).

Deste modo, a educação intercultural implica reorganizar as estratégias escolares no sentido de promover igualdade de oportunidades através do reconhecimento das diferenças.

Segundo Araújo e Pereira, a escola é vista como

um espaço privilegiado, no qual a construção de identidades deverá respeitar as diferenças étnicas, oferecer condições para que os indivíduos de origens minoritárias possam competir em igualdade de condições, e proporcionar uma aprendizagem de práticas associativas (2004:14).

A escola é pensada como uma forma de lidar com estas alterações sociais, pondo em prática novas formas de pensar e agir. Para isso é necessário ter em conta a pluralidade cultural e aplicar essa realidade aos currículos escolares (Silva e Brandim, 2008).

No entanto, os currículos escolares relativamente à área das artes não se mostram suficientes e a integração social de jovens de diferentes comunidades étnicas

não pode estar dependente deles (Carvalho, 2010). Por isso a necessidade de criar currículos escolares que procurem relacionar os alunos de diferentes etnias e procurar que os professores tenham um papel ativo nesta integração (Dennis, 2009).

A cultura como forma de convivência com o outro requer um certo nível de criatividade e expressão artística (Duxbury, 2002). A criatividade é cada vez mais vista como uma forma de ultrapassar a falta de comunicação e divisões sociais em contextos sociais multiculturais (Carvalho, 2010). É importante que, primeiramente, os indivíduos estejam integrados na comunidade de pertença para que, depois, possam ser integrados na sociedade (Warren, 2001; Etzioni, 1995 *apud* Carvalho, 2010). Assim, será interessante, nesta perspectiva da integração através da arte, participar em projetos artísticos e multiculturais: “people participating in various forms of cultural expression, such as the arts are empowered through being creative, developing and using skills, and contributing to cultural identity” (Australian Bureau of Statistics, 2001 *apud* Johnson, 2011:70).

Embora a educação multicultural seja de extrema importância e que haja necessidade de implementar currículos com componentes artísticas na escola, é necessário referir que a escolaridade deve ser assegurada a todos independentemente de fatores étnicos ou económicos. DiMaggio (1987) afirma que ao expandir o acesso à educação também o acesso à arte fica mais facilitado.

O ensino da arte é indispensável para a formação científica (Augusto Comte *apud* Fernandes *et al.*, 2004). A educação da arte permite um contacto com a arte mesmo para aqueles que não têm condições para o fazer, além de que é um complemento do processo de educação. Assim, e para colmatar esta escassez de oferta artística dos currículos escolares, surgem projetos sociais de cariz artístico onde são integrados jovens desfavorecidos e que sofrem de exclusão social, sendo importantes na “consolidação da cidadania” (Fernandes *et al.*, 2004).

3.2.2. Capital cultural e *habitus*

Apesar desta temática da multiculturalidade, segundo Lahire (2005 e 2008), importa também pensar o indivíduo individualizado, as suas disposições sociais, as formas de interiorização e exteriorização das mesmas. Assim, coloca em questão, o que é teorizado por Bourdieu sobre a incorporação de um *habitus*: as disposições são produto de que socialização? Familiar, escolar? Sabe-se que a conjuntura atual propicia a uma maior permanência dos jovens em casa dos pais (Pais, 1990) e que há uma maior permanência na escola. E estas disposições podem desaparecer por falta de atualização ou devido a outras socializações? Lahire (2005) supõe ainda que o indivíduo é portador de várias disposições e não apenas aquelas que adquire através da socialização. Portanto, o indivíduo pode, à partida, ter uma predisposição para determinada, neste caso, prática cultural, ou então adquiri-la ao longo da pluralidade de socializações a que está sujeito: “o seu património de disposições e de competências é submetido a forças de influência diferentes” (Lahire, 2005:37).

Estas socializações constantes levam os indivíduos a criarem um sistema de gostos e, conseqüentemente, a inserirem-se em grupos onde esses gostos sejam partilhados por outras pessoas. O gosto é uma forma de construir relações sociais, possibilitando a criação de redes e, portanto, a conquista de determinados benefícios como um emprego (DiMaggio, 1987). Nas palavras de Hennion (2011), o gosto é a consequência dos efeitos do produto e, portanto, o gosto é produzido a partir do contacto com o que nos rodeia e que muitas vezes nos chega a partir de outras pessoas e da inserção em grupos. Estes grupos, segundo Hennion (2011), são amadores que servem de mediadores a indivíduos e que podem ser decisivos para a constituição do gosto: “o gosto começa pela confrontação com o gosto dos outros” (2011:267).

Mantemos contactos diversos no dia-a-dia e aprendemos com eles. E “o gosto é uma máquina de fazer surgir diferença” (Hennion, 2011:272). Portanto, o respeito pelas diferenças é um prelúdio para a conquista da cidadania, conceito que sempre esteve ligado à noção de direitos.

3.3. Cidadania

A cidadania é uma questão política e é também “uma questão das capacidades não-políticas dos cidadãos” (Barbalet, 1989:11) devido às desigualdades que persistem na sociedade. Como direito, os cidadãos mais desfavorecidos podem lutar por ela a fim de melhorar as suas condições de vida. Isto vai, no entanto, provocar alterações ao nível das classes sociais e redefinir o conceito de cidadania através dos direitos civis, políticos e sociais (Marshall, 1950 *apud* Barbalet, 1989; Lavalley, 2003). O primeiro diz respeito à “liberdade individual” e à lei, o segundo refere-se ao “exercício do poder político”, e o último à “vida predominante e ao património social da sociedade” sendo conseguidos através dos serviços sociais e da educação (1989:18). Barbalet refere que quando os primeiros entram na definição de cidadania, a relação entre classes torna-se mais conflituosa do que apenas com os direitos civis. Este desenvolvimento da cidadania deu origem a mais desigualdades sociais e conflitos entre classes mas diminuiu as desigualdades entre elas (Marshall, 1950 *apud* Barbalet, 1989). O mesmo afirma que os direitos conferem determinados poderes e competências às pessoas em consequência do seu status. Este pode conseguir-se através da luta, mas só é legítimo se reconhecido publicamente. A igualdade de direitos ou de oportunidades tem, no entanto, como consequência, desigualdades de resultados devido à sua distribuição desigual na sociedade. Assim, os direitos conferem oportunidades que só estariam ao alcance dos mais poderosos (Barbalet, 1989). Os direitos civis estão ligados ao direito de pensamento e expressão mas também de associação e de reunião e são uma forma de poder ao contrário dos direitos sociais (Marshall, 1969 *apud* Barbalet, 1989).

A cidadania possui uma vertente de igualdade e outra de desigualdade como foi já verificado. Quanto à igualdade, a cidadania introduz uma distinção entre inclusão e exclusão através de condições de acesso semelhantes, de acordo com o previsto na lei (Lavalley, 2003). O status associado à classe, função e família foi substituído por um “status uniforme de cidadania que ofereceu o fundamento da igualdade sobre a qual a estrutura da desigualdade foi edificada” (Marshall, 1949 *apud* Lavalley, 2003:83). No que diz respeito às desigualdades, as diferenças, embora tenham uma conotação negativa, Lavalley refere

que estas, quando legítimas, são necessárias à manutenção da sociedade. Esta tensão entre igualdade e diferença remete para o binómico integração/desintegração social (Castel, 1995 *apud* Lavallo, 2003). Assim, a igualdade lida simultaneamente com a desigualdade e com a diferença: a primeira diz respeito ao acesso a recursos materiais e a segunda ao status da cidadania e a delimitação do conjunto de indivíduos (Lavallo, 2003).

As migrações têm também influência no desenvolvimento da cidadania (Barbalet, 1989). Assim, a sociedade tem de adaptar os direitos inerentes à cidadania aos imigrantes. No entanto, Barbalet refere que as migrações não ajudam ao crescimento da cidadania, uma vez que se reproduzem apenas ainda mais os conflitos de classe, em que as mais baixas exigem direitos e as mais altas lutam pela sua segurança. Aqui a igualdade diz respeito à identidade e à delimitação da comunidade de iguais a que poderá ser atribuído o status (Lavallo, 2003). Portanto, “a cidadania tornou-se fulcro da articulação entre legitimidade, identidade e a integração social”, possuindo um carácter de redução de desigualdade e outro de homogeneização (Lavallo, 2003:89). No entanto, as condições institucionais mostram mais uma heterogeneização da cidadania (Lavallo, 2003) já que não se consegue responder a todos de igual forma.

Este termo tem sido cada vez mais aplicado por profissionais e instituições que trabalham com crianças e adolescentes (Freitas, 2002). Considera-se a cidadania como um “papel social que é demarcado por expectativas de comportamentos singulares” (Da Matta 1991:72 *apud* Freitas, 2002:422). Nesta linha, esta deve ser entendida como algo socialmente construído e institucionalizado e que está dependente do processo de socialização, ou seja, incorporação de estruturas de percepção, modos de estar, ser e agir, a que Bourdieu dá o nome de *habitus* (Freitas, 2000). A construção da cidadania é então possível através da incorporação de uma nova estrutura de *habitus* que a socialização primária não foi capaz de fornecer. Esta reeducação depende dos valores em causa, da visão do mundo e da cultura a que se pertence, sendo que essa necessidade surge da educação fora dos padrões considerados válidos. Os projetos da índole do *Bando À Parte* pressupõem isso mesmo, a construção da cidadania, oferecendo “um campo artístico como espaço de relações por acreditar que este permite a formação de um *habitus* propício à construção da cidadania” (...) sendo, assim, a arte encarada como “expressão

de sentimentos e criação de possibilidades que permitem organizar experiências (...) podendo ser utilizada como ação pedagógica disseminadora de valores” (Freitas, 2000:423).

A gratuidade do projeto é um fator também relevante já que torna possível o acesso a bens culturais que não seria possível conseguir se não fosse esta uma das suas características. Pretende-se, deste modo, também contribuir para o aumento do nível cultural uma vez que o ensino ministrado nas escolas se mostra insuficiente.

Então, falar de cidadania implica falar de identidade e diferença que os jovens tanto reclamam. A cidadania deve reconhecer a diversidade “sem esquecer os sentimentos de pertença e as subjetividades que se investem nas relações de sociabilidade” (Pais, 2005:56). Embora dependentes da socialização, os jovens reclamam direitos de autonomia e a cidadania não pode ser reivindicada quando o acesso à autonomia é vedado. Neste contexto, por autonomia pode entender-se “ser diferente dos demais e, ao mesmo tempo, sentir-se pertencer” (Feijó, 2012:195). Deste modo, a autonomia considera-se fundamental para reverter a desigualdade social em inclusão social.

Embora o impacto social da arte seja ainda difícil de medir (Belfiore, 2006), as práticas culturais podem ser “o prelúdio para uma cidadania ativa” (Petit, 1990:107 *apud* Mantecón, 2009:307), tal como refere Cláudia Carvalho, “arts and culture, in their relation to urban public space, have become essential tools that offer new strategies to promote social integration” (Castells, 1983 e 1997; Harvey, 2001 *apud* Carvalho, 2010:31). Matarasso, no seu estudo sobre os impactos sociais da participação nas artes, mostra que a participação nas artes, entre outros aspetos, “increase people’s confidence and sense of self-worth” e “extend involvement in social activity” (1997:14), referindo também que aumenta as suas capacidades no trabalho. Portanto, a participação nas artes promove a participação social e, conseqüentemente, abre portas para uma cidadania mais ativa e, como refere Belfiore (2002), o investimento nas artes tem um impacto social positivo.

Atribui-se uma importância crescente à arte como direito social e como um elemento fundamental para a construção de cidadãos íntegros (Fernandes *et al.*, 2004). E a cidadania, sendo um direito dos cidadãos assegurada, em parte, pelo Estado e pelas

instituições sociais, estes devem também assegurar o acesso à educação artística que, como já vimos, produz efeitos benéficos na sociedade.

3.4. Políticas culturais e consumo

A cultura é considerada importante do ponto de vista em que produz um ordenamento social da sociedade. Então, “as condições de produção, de difusão, de acesso e de receção da cultura” e os níveis de participação dos cidadãos mostram-se ser os critérios de “inclusão, segmentação e exclusão” (Fortuna *et al.*, 1999:87). Os mesmos autores referem que este ordenamento remete para o espaço urbano, sendo importante discutir esta relação, pois ao concentrarem-se os espaços culturais nas cidades está a limitar-se o acesso a bens culturais e à participação a pessoas residentes em zonas rurais ou fora das cidades.

O espaço público é um espaço produzido socialmente, sendo constituído por “relações sociais, políticas e ideológicas” (Lefebvre, 1991 *apud* Fortuna *et al.*, 1999:90). Os espaços públicos urbanos, de acordo com Fortuna *et al.*, são potenciadores das relações de sociabilidade mas esses mesmos espaços impõem normas e regras aos seus utentes regulando as suas formas de estar.

Fortuna *et al.* (1999) consideram que o espaço público está em retraimento. E, segundo Carvalho (2010), o declínio do espaço público tem como consequência em isolamento dos grupos e comportamentos intolerantes. Atualmente, as políticas públicas no âmbito da cultura estão estagnadas ou aquém do que seria desejável em consequência das restrições económicas, embora as artes possam produzir impactos sociais positivos sem grandes custos (Matarasso, 1997 *apud* Belfiore, 2002). Assim, para o desenvolvimento das indústrias culturais, estas terão de acionar recursos e mercados culturais assistidos ou regulamentar-se a si mesmos (Serpa, 2005 *apud* Lopes, 2009). Isto pressupõe formas de se financiar a si próprias e ainda de encontrar formas de se aproximar do público, promovendo a participação cultural dos mesmos.

Os espaços públicos concretos “radicam na ordem da interação e da sociabilidade de proximidade” (Lopes, 2009:180). Embora Sennett considere, entre outras

estruturas, os teatros como sendo espaços públicos, João Teixeira Lopes opõe-se a esta ideia “já que existem direitos de entrada e se traduzem por graus desiguais de acesso com fortes implicações simbólicas” (2009:181), o que se reflete na dificuldade do espaço público em criar lugares de interação e comunicação entre as pessoas.

As políticas culturais públicas criando espaços públicos contribuem para a diversidade da cidade. Sem estes dispositivos, a representação social dos cidadãos face à cidade é dificultada e, por conseguinte, o mesmo acontece com “o exercício de uma cidadania mais ativa” (Seixas, 2000:63 *apud* Lopes, 2009:183).

Nesta linha pode então dizer-se que, apesar d’O Teatrão, como companhia de teatro que é, não ser um espaço público, tenta encontrar mecanismos de modo a aproximar-se do público, dando a conhecer a Oficina Municipal do Teatro e chamando as pessoas ao teatro. E isto é possível através dos Fórum Teatrão e do Condomínio Vale das Flores. A participação cultural por parte dos cidadãos é, assim, incrementada.

Néstor Garcia Canclini define consumo cultural como um

conjunto de processos de apropriação e usos de produtos em que o valor simbólico prevalece sobre os valores de uso e de troca ou, pelo menos, onde estes últimos se configuram subordinados à dimensão simbólica (Canclini, 1993:34-35 *apud* Mantecón, 2009:299).

Por outro lado, Daniel Mato vê todo o consumo como sendo cultural. O que está em causa é como é que ele é efetuado, que sentido se atribui a esses objetos ou práticas e que relação se estabelece com estes. Além disso, os sentidos atribuídos aos bens culturais dependem de quem os consome (Mato, 2001 *apud* Mantecón, 2009). O processo de consumo pode ser analisado de duas perspetivas: por um lado como processo de significação e de comunicação, e, por outro lado, como processo de classificação e de diferenciação social.

O consumo possui um carácter ilimitado, uma vez que há introdução constante de novos produtos, não só devido ao nível de rendimento que muda, mas também devido ao facto de os objetos serem material e socialmente distintivos. Nenhum produto se massifica sem antes ter passado e apenas ser alvo de distinção pela classe superior. Deste modo, “o ritmo de produção de necessidades é função lógica da diferenciação social”

(Baudrillard, 1991:62). A lógica do consumo é, pois, “uma lógica do signo e da diferença” (Baudrillard, 1981:62).

Os bens culturais podem ser definidos como “objetos materiais e simbólicos que fazem parte do campo da produção cultural” (Bourdieu, 1993 *apud* Mantecón, 2009:302). Então, o cidadão torna-se um consumidor de objetos deixando-se levar por uma lógica de mercantilização ao invés de uma lógica de participação cívica (Fortuna *et al.*, 1999).

Quando os bens culturais se tornaram públicos tornaram-se também acessíveis a um maior leque de pessoas. É necessário ter também em consideração a massificação dos bens culturais que em grande parte se deve aos *media*, tornando reais os efeitos da “socialização de consumo” (Pais, 1990:145). Fortuna *et al.* (1999) afirmam que este consumo massificado se efetua mais no meio doméstico e familiar, ao contrário das “produções culturais mais especializadas” que se verificam socialmente delimitadas, cujos consumidores são “os jovens, os homens, os escolarizados, os urbanos e os membros das classes médias” (1999:88).

Ao consumirmos os mesmos bens culturais que outras pessoas assumimos que partilhamos dos mesmos gostos e isso possibilita criar uma rede de relações com essas pessoas porque a arte oferece como que uma razão para falar com os outros (DiMaggio, 1987). Este gosto pode advir também da interiorização de um *habitus* devido à socialização familiar e também à relação com os amigos. O exemplo mais comum do consumo e a partilha do gosto é a televisão. No entanto, se falarmos em alta cultura, esta pode ser um elemento diferenciador de classe e de status, uma vez que a ela estão subjacentes barreiras como a idade, a região, bem como a escolaridade (DiMaggio, 1987). Assim, “status groups try to monopolize symbolic goods for use in rituals of inclusion and differentiation” (Bernstein, 1973 *apud* DiMaggio, 1987:450).

Para além da diferenciação anterior há também diferenciação entre gostos da mesma categoria. Ou seja, podemos gostar mais de um determinado tipo de música do que de outro. E a partir daí formam-se maneiras de estar e de ser como é o caso, por exemplo, dos apreciadores de música rock que têm um determinado modo de vestir, uma linguagem própria em concertos, entre outros.

Ao estarmos inseridos em diferentes grupos, isto é, quanto maior for a nossa rede de relações, também os nossos gostos são mais variados.

3.4.1. Públicos

Os públicos construíram-se a partir da diferenciação entre produtores e consumidores, embora as novas tecnologias e a internet a tenham vindo a contrariar um pouco, já que os consumidores podem ser também produtores através de, por exemplo, blogues (Mantecón, 2009). Adquire uma função identitária já que depende dos serviços que cada um de nós consome. E, por outro lado, como refere Correia (2011:93), “os membros de uma audiência não partilham necessariamente as mesmas ideias e emoções”. Portanto, podemos considerar a identidade com a partilha dos mesmos gostos, mas por outro, podemos considerar a diferença porque não partilhamos as mesmas atitudes perante a mesma situação.

A formação de públicos depende de vários fatores: condição social, idade, género e zona de residência. E são estes fatores que tanto podem incluir ou excluir alguém enquanto público. Por um lado, a massificação levou a que os bens culturais chegassem a um maior número de pessoas através dos aparelhos domésticos, mas por outro, no caso específico das ofertas culturais instaladas, como é o caso do teatro, é necessário ultrapassar barreiras geográficas, pagar o preço do bilhete e ainda gerir o tempo de lazer.

Assim, é natural que o consumo através das novas tecnologias esteja a crescer. Os indivíduos não têm acesso devido à instalação de infraestruturas culturais nos centros urbanos. Noutra perspetiva, escolhem não se relacionar com estas ofertas por não gostarem. No entanto, “o gosto representa maneiras de escolher que não são escolhidas” (Bourdieu *apud* Mantecón, 2009:306). Depende da condição social de cada um e das diferenças de aquisição de capital cultural realizada através da família. Isto pode ser alterado através das comunidades de pertença de cada cidadão e das várias socializações a que estamos sujeitos ao longo da nossa vida e, como referem Fortuna *et al.*, (1999) a

partir de políticas culturais e educativas e implementação de ofertas culturais a nível mais local.

Segundo Johnson (2011), a exclusão social pode ser vista a partir desta perspetiva da não-participação em atividades culturais ou sociais.

Deste ponto de vista podemos verificar a exclusão social a partir do caso do projeto *Bando À Parte* na medida em que os seus integrantes, na sua maioria, não têm acesso a atividades culturais. Isto não se deve tanto à centralização de infraestruturas culturais em zonas urbanas, uma vez que os jovens residem na zona da cidade de Coimbra (embora seja um centro urbano capacitado de escassas atividades culturais). Deve-se antes às suas características sociais e económicas que serão analisadas à frente. Portanto, este acesso dificultado a atividades culturais e sociais irá influenciar a sua inclusão/exclusão social.

4. Metodologias

Para uma melhor compreensão do estágio realizado, neste capítulo serão apresentadas as metodologias utilizadas durante o estágio e quais as tarefas realizadas, descrevendo cada uma delas. Além disso, importa referir que foram efetuadas algumas tarefas após a conclusão do estágio para aferição de alguns dados para melhor caracterizar e avaliar o projeto.

4.1. Observação

Embora o trabalho efetuado durante a minha estada na OMT tenha sido previamente estruturado, penso que será importante referir o que se pretendeu, principalmente com as entrevistas efetuadas, já que são o instrumento de trabalho que mais informação me proporcionou para além da observação das sessões do BAP.

Assim, segundo Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (2005), para levar a cabo um bom trabalho de observação é necessário responder a três perguntas fundamentais: observar o quê, quem e como.

Respondendo à primeira interrogação, o que se pretendeu foi perceber um pouco as características individuais e do grupo e de que forma este projeto pode ser impulsionador da sua integração social e, conseqüentemente, da sua cidadania.

Quanto à segunda pergunta, relativa a sobre quem recaiu a observação, ela dirigiu-se principalmente aos elementos do projeto BAP II. No entanto, foram também efetuadas entrevistas às suas famílias e a alguns professores diretores de turma. Em relação aos primeiros, pretendeu-se conhecer um pouco sobre o seu percurso de vida, e qual o papel do projeto nas suas vidas. No que se refere aos segundos, procurou identificar-se a opinião que têm sobre o projeto e, sobretudo, estimular o seu incentivo aos educandos para as atividades e aulas relacionadas com o projeto. Por fim, junto dos últimos o objetivo foi o de perceber se o projeto tinha produzido alguma mudança perceptível na aprendizagem e na integração social e escolar de cada um dos participantes

O método adotado, no que se refere ao como? foi de tipo qualitativo com recurso à entrevista e à observação. Segundo Quivy e Campenhoudt,

Nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana. Correctamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. Ao contrário do inquérito por questionário, os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele (2005:191-192).

A entrevista semi-directiva, sendo a mais utilizada em investigação social, é também a mais adequada, uma vez que o entrevistador não precisa de se cingir apenas ao guião que contém as “perguntas-guias, relativamente abertas” (Quivy e Campenhoudt, 2005, 192) que preparou antecipadamente. Não há forçosamente necessidade de seguir a ordem das questões. Precisa antes de orientar o interlocutor de modo a fazer aparecer o máximo de informação pretendida.

Esta técnica tem a vantagem de permitir atingir um grau de profundidade mais elevado no que se refere às informações recolhidas, bem como a flexibilidade de permitir que seja adaptada aos quadros de referência de cada indivíduo, como é o caso da linguagem, uma vez que as pessoas não pertencem todas aos mesmos contextos sociais. Também por estes motivos a minha supervisora achou por bem ser ela a realizar as entrevistas devido à proximidade que já tinha com os participantes do BAP, bem como com pais e professores. No entanto, como irei referir adiante, isso significou que algumas das questões previamente elaboradas não foram colocadas e, por isso, nem toda a informação pretendida foi, de facto, recolhida, não se obtendo os dados pretendidos.

Para além disto, a observação das sessões do BAP, apesar de terem sido poucas a que assisti, foi importante para conhecer o que fazem e perceber um pouco a dinâmica do grupo.

4.2. Tarefas realizadas

Como referido, as tarefas realizadas durante o estágio foram pensadas pela Doutora Cláudia Pato de modo a que enquadrassem naquilo que seria um estágio no

âmbito da área da Sociologia, mas também, e sobretudo, nas necessidades d'O Teatrão e, mais concretamente, do projeto *Bando À Parte*.

Estas poderiam ser alteradas consoante o tempo disponível, substituídas ou ainda acrescentadas outras tarefas ao longo do estágio. É de referir que as tarefas apresentadas não seguiram uma ordem cronológica, ou seja, foram realizadas consoante a disponibilidade da minha supervisora, dos elementos do BAP, das escolas e dos pais.

A par de tudo isto, elaborei um diário de campo onde anotei todas as tarefas realizadas e todas as questões que considerei pertinentes para uma melhor aprendizagem durante o estágio e posterior produção do relatório. Este, concluí, foi um instrumento extremamente útil para agora poder redigir o relatório pois nele constam alguns pormenores que considero pertinentes como, por exemplo, a anotação das entrevistas não gravadas em áudio.

Assim, e para uma melhor caracterização das metodologias adotadas, passo a enunciar as tarefas programadas/realizadas:

1. Leitura de bibliografia sobre o tema de estágio e documentação sobre O Teatrão e a OMT;
2. Acompanhamento da dinâmica de espetáculos d'O Teatrão – acompanhamento da programação com participação nos espetáculos apresentados na Oficina Municipal do Teatro;
3. Apoio na organização e produção de atividades de ligação com a comunidade: Fórum Teatrão e Condomínio Vale das Flores;
4. Assistência às classes de teatro oferecidas pel'O Teatrão, procurando percorrer todos os grupos;
5. Assistência a classes do *Bando À Parte* II e a outras atividades do projeto – assistir a espetáculos, visitas a espaços culturais da cidade de Coimbra;
6. Sistematização da informação sobre cada um dos participantes do *Bando À Parte* II e construção da sua história de vida;
7. Organização, produção e acompanhamento dos contactos com as escolas e as famílias e respetiva produção de registos;

8. Avaliação do projeto por parte dos próprios participantes e suas famílias (*Bando À Parte I e II*), com recurso a entrevistas individuais e de grupo;
9. Elaboração do relatório final das atividades do *Bando À Parte II*;
10. Apoio nas atividades de mapeamento das cidades do projeto *Artéria 7: o Centro em Movimento*.

Como já referi, estas tarefas poderiam sofrer modificações no decorrer do estágio. Assim, houve pontos que foram alterados, como é o caso, por exemplo, das entrevistas ao BAP I que não se concretizaram, pois seria difícil encontrar os respetivos participantes, nomeadamente por estarem ou emigrados ou a viver em outras zonas do país. Também as entrevistas de grupo com as famílias não se realizaram. As dificuldades em encontrar uma ocasião que fosse compatível com os horários de todos, e a ponderação de eventuais constrangimentos de expressão em grupo, levaram a orientadora de estágio n'Ó Teatrão a optar pela entrevista individual.

Havia ainda uma tarefa que não introduzi nos pontos acima porque não foi realizada, isto é, não foi conseguida informação, apesar da minha investigação sobre a mesma. Esta tinha a ver com o levantamento e caracterização dos bairros residenciais dos jovens do BAP II. Foram enviados *e-mails* para algumas instituições, como é o caso do Centro de Acolhimento João Paulo II, e contactadas telefonicamente outras, como é o caso do Departamento de Habitação da Câmara Municipal de Coimbra ou, ainda, pesquisados dados no Diagnóstico da Rede Social de Coimbra. Ainda assim, a informação disponível revelou-se escassa e insuficiente, pelo que se tentou questionar os participantes do projeto, bem como aos seus pais, acerca do bairro onde viviam para tentar obter resultados. No entanto estes mostraram-se igualmente pouco reveladores.

Foram acrescentadas outras tarefas, como é o caso da pesquisa de informação sobre as 10 maiores empresas do distrito de Coimbra, com o objetivo de perceber se seria possível desenvolver parcerias com algumas delas no sentido de conquistar o seu apoio de mecenato. De facto, as empresas que apoiam financeiramente entidades artísticas e culturais podem auferir benefícios para si próprias, não apenas fiscais, como também simbólicas (por exemplo, uma maior notoriedade pública da empresa). A pesquisa começou através de um jornal onde constava a listagem dessas 10 empresas.

Seguidamente, pesquisaram-se os sítios na internet de cada uma delas. No entanto, essa tarefa mostrou-se difícil já que esses sítios disponibilizavam pouca informação sobre o que valorizavam, que pessoas lá trabalham, o perfil do presidente, quais os parceiros e o financiamento e ainda o capital social.

4.2.1. Caracterização das tarefas

Desta feita passarei a explicar as tarefas principais que realizei.

Primeiramente foi necessário fazer um levantamento e leitura de bibliografia referente à problemática do estágio para um melhor enquadramento e entendimento da mesma. Esses documentos de referência foram solicitados à supervisora da instituição de estágio, tanto em relação à Oficina Municipal do Teatro para conhecer as dinâmicas da mesma, como de outros documentos que pudessem ser relevantes para a temática a estudar. Neste último aspeto, realizei também pesquisa própria e procurei perceber, junto da Prof. Doutora Paula Abreu, qual a bibliografia aconselhada. Efetuei ainda um levantamento sobre projetos semelhantes ao do *Bando À Parte*, tanto a nível nacional como internacional, de modo a auxiliar nas atividades durante o percurso do estágio. Isto proporcionou-me uma melhor compreensão do funcionamento da instituição bem como do seu historial e, principalmente, do projeto em que estava mais diretamente envolvida.

Para acompanhar a dinâmica de programação d'O Teatrão, assisti a todos os espetáculos realizados pela companhia: “Um Grito Parado No Ar”, um espetáculo de teatro para maiores de 16 anos; “O Mistério de Belém”, também um espetáculo de teatro mas para crianças; e “Manobras do Coração”, pequenas peças de teatro apresentadas no Hospital Pediátrico de Coimbra. Além disso, assisti a ensaios dessas mesmas peças. Estive ainda presente num espetáculo do músico Chullage e num espetáculo de teatro realizado pelos alunos de Teatro do 3.º ano da Escola Superior de Educação, intitulado “Perdidos Na Casa de Partida”.

No que se refere ao apoio à organização e produção de atividades do Fórum Teatrão e do Condomínio Vale das Flores, participei nas reuniões que se realizaram nesse âmbito, tanto na OMT como no CES, e apoiei na sua divulgação. Para o Fórum Teatrão,

auxiliei na atualização de informação relativa aos contactos a fazer para a sua concretização, bem como na transcrição das conclusões retiradas dessas sessões. E em relação ao Condomínio Vale das Flores auxiliei na distribuição de informação pelos prédios envolventes, tanto em papel como verbalmente, isto é, conversando com as pessoas. Isto não se mostrou uma tarefa fácil já que muitas das pessoas não estavam em casa à hora que se fez essa mesma divulgação. Tanto num como noutro caso, não pude participar nos eventos respetivos devido à impossibilidade de estar presente aos fins-de-semana.

Como já referi anteriormente, assisti a sessões do BAP. Isto permitiu-me observar as dinâmicas do grupo e a forma como as aulas são dadas e o tipo de aprendizagens feitas. Assisti também a espetáculos com o grupo, nomeadamente o concerto do Chullage, e acompanhei-os na visita que se efetuou ao Centro Histórico da cidade, visitando-se, entre outros, a Sé Velha, o Arco da Almedina e a Igreja de Santa Cruz, com a ajuda da Dra. Luísa Silva do Gabinete para o Centro Histórico da Câmara Municipal de Coimbra. Neste ponto, procurei, primeiramente, perceber que espaço poderia ser visitado, procurando na internet os museus que existiam na cidade e que seria interessante visitar. Contactei o Museu Nacional Machado de Castro mas, segundo orientação da minha supervisora, não seria uma mais-valia visitá-lo no seu todo sem um guia. Além disto, participei nas reuniões relacionadas com o BAP, como por exemplo, uma relacionada com as aulas de música em que se discutiu o tipo de material que seria importante produzir, os materiais necessários para obter um fim, isto é, o espetáculo final.

Quanto à sistematização da informação sobre cada um dos participantes, comecei por atualizar a informação pessoal de cada um, organizando o dossiê onde constava essa informação: contactos, *e-mails*, autorizações dos encarregados de educação para contactar as escolas, escola frequentada, contactos das respetivas escolas, mapa de indisponibilidades de cada participante (informação necessária para encontrar horários comuns para marcação de atividades relacionadas com o BAP).

Depois disso, passei à elaboração do guião das entrevistas que se iriam realizar, submetendo-os à apreciação da minha supervisora, de modo a que pudessem ser feitas

as retificações necessárias. De seguida, a marcação de entrevistas com cada um dos elementos do grupo foi realizado pela Doutora Cláudia Carvalho, que considerou mais conveniente deste modo uma vez que os jovens poderiam não se mostrar tão recetivos ao contacto de uma pessoa que lhes era, ainda, estranha. No entanto, como houve muitas alterações devido a indisponibilidades, a partir do momento em que o primeiro contacto foi efetuado e que os jovens foram informados acerca do que se pretendia, as outras marcações foram realizadas por mim por telefone.

Estas entrevistas foram entrevistas semi-diretivas, cujo objetivo principal se prendia com conhecer um pouco o percurso de vida de cada participante, enquadrar a sua inserção no projeto, bem como recolher as opiniões sobre o mesmo.

As entrevistas foram, contudo, realizadas pela Doutora Cláudia Carvalho, estando eu presente e colocando questões quando entendi pertinente. Esta decisão foi tomada tendo em consideração que eu não conhecia os integrantes do projeto, que se iniciara em Fevereiro de 2012, e, portanto, pressupondo que eles não estariam à vontade comigo e eu não estaria em condições de colocar questões relacionadas com a participação deles no projeto no decorrer da entrevista. Estas foram ainda gravadas em áudio e em vídeo. Em áudio para que eu pudesse transcrever cada uma delas, e em vídeo para que O Teatrão pudesse depois fazer um vídeo final em que se incluam partes das entrevistas. A transcrição mostrou-se uma tarefa valiosa, no sentido do registo exaustivo da informação, indispensável à posterior elaboração do relatório de atividades do BAP, onde estão incluídas as histórias de vida dos participantes, e ainda o presente relatório.

As marcações de entrevistas com os professores nas respetivas escolas foram efetuadas por mim após o levantamento do respetivo contacto. Foram contactados os diretores de turma de cada elemento do projeto. As escolas contactadas foram a Escola de Artes de Coimbra, Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, Escola Secundária de Avelar Brotero, Escola Secundária com 3.º Ciclo D. Dinis, Escola Básica 1,2,3 Poeta Manuel Silva Gaio e Escola Básica 2,3 Dra. Maria Alice Gouveia.

Tal como o guião das entrevistas com os participantes do BAP, também o guião das entrevistas com os professores foi elaborado por mim e devidamente retificado pela supervisora. Estas entrevistas foram também semi-diretivas e dirigidas pela Doutora

Cláudia Carvalho, estando também eu presente nessas sessões registando por escrito as informações recolhidas. Pretendia-se, assim, perceber a forma como corriam as aulas e as aprendizagens dos participantes do BAP, bem como avaliar a sua integração na escola e relação com os colegas. Neste caso não se procedeu à gravação áudio das entrevistas pelo facto de ser necessária, segundo os professores, uma autorização da direção da escola. Por outro lado, a supervisora não considerou necessária essa tarefa já que as reuniões tinham uma curta duração. No fim dessas reuniões em cada uma das escolas, procedi à produção do respetivo relatório acerca da informação recolhida.

O mesmo procedimento aconteceu com as conversas com os pais/encarregados de educação de cada um dos elementos do BAP: elaborei a entrevista, acompanhei as conversas dirigidas pela supervisora e a realização de relatórios sobre o que se tinha apurado em cada conversa. Estas entrevistas tinham em vista manter uma relação próxima com as famílias, visando perceber a forma como estas veem a participação dos filhos/educandos no projeto e qual o feedback que lhes é dado; e por último, tinham por objetivo desafiar os pais/educadores para uma mais forte motivação dos seus filhos/educandos para a participação nas aulas e atividades que constam no plano do projeto. Penso que, neste caso, as conversas não foram tão produtivas já que o que se pretendeu foi mais incentivar os pais e não tanto avaliar as consequências do projeto na vida dos educandos.

Estes dois parceiros, professores e pais/educadores, são fundamentais para compreender e avaliar a influência do BAP na vida dos participantes. No entanto, as conversas realizadas com estes não foram ao encontro do pretendido, tornando-as menos relevantes para o balanço do projeto. A informação recolhida foi diminuta uma vez que os guiões não foram seguidos, nomeadamente com os pais, e, do meu ponto de vista, se perdeu o sentido do que se pretendia com as entrevistas.

A elaboração do relatório final das atividades do BAP teve como base os quatro meses em que estagiei. Este seria entregue, depois de concluído e corrigido, na Câmara Municipal de Coimbra, onde regularmente são entregues relatórios, uma vez que esta é a principal financiadora do projeto. Nele constavam não só as atividades realizadas pelo BAP, mas também o que apurei através das entrevistas com os elementos do BAP, com as

escolas e com os pais. Nesse relatório constou ainda um pequeno comentário sobre a minha experiência como estagiária.

Quanto ao último ponto sobre o projeto *Artéria 7*, a minha tarefa foi introduzir os dados de alguns dos inquéritos realizados aos centros culturais e Câmaras Municipais das cidades que se inseriam no projeto, numa folha do Excel.

4.2.2. Tarefas pós-estágio

Apesar de as tarefas terem sido cumpridas no decorrer do estágio é importante referir outras tarefas que realizei após a conclusão do mesmo, na medida em que estas se mostraram ferramentas úteis para obter mais dados para um melhor desenvolvimento do presente relatório.

Assim, após o fim do estágio, fui ainda a algumas reuniões com alguns pais dos elementos do BAP cujas entrevistas não se realizaram no tempo previsto devido a impossibilidades da parte dos pais. Apesar de tudo, a informação obtida foi a mesma que já tinha mencionado acima aquando desta questão.

Além disso, achei por bem, sob orientação da Prof. Doutora Paula Abreu, entrevistar a coordenadora geral do projeto *Bando À Parte*, Doutora Cláudia Carvalho e a diretora d'O Teatrão, Doutora Isabel Craveiro. Estas são as pessoas que mais diretamente estão relacionadas com o projeto, já que a primeira é responsável por todo o acompanhamento familiar e escolar e pela programação das atividades; e a última é a monitora das aulas de teatro, acompanhando de perto o envolvimento dos participantes, para além de ser a diretora artística d'O Teatrão e, portanto, com uma perspetiva mais orientada para o nível artístico. Estas entrevistas tinham como objetivo principal captar os seus pontos de vista sobre o projeto que orientam: saber um pouco mais sobre o surgimento do projeto; qual a sua orientação predominante: a integração social e a cidadania ou a aproximação às artes; a sua comparação dos dois projetos, o atual e o primeiro; uma avaliação dos pontos fortes e fracos do projeto; e o funcionamento do grupo e o que o projeto lhes proporciona.

Como estive mais envolvida no projeto *Bando À Parte*, estas tarefas, nomeadamente as entrevistas e conversas realizadas com participantes, pais, professores e coordenadoras do projeto, mostraram-se úteis para o acompanhamento e avaliação do projeto. Esta questão da avaliação é o que me leva ao ponto seguinte, o dos resultados.

5. Resultados

A partir da observação das sessões do BAP e do acompanhamento das atividades realizadas no âmbito do mesmo, bem como das entrevistas efetuadas aos jovens integrantes do projeto, pais/encarregados de educação, diretores de turma e coordenadoras do projeto será, de seguida, apresentada uma análise/avaliação do projeto. Assim, pretende-se perceber de que modo o projeto na prática corresponde à sua estruturação inicial, tendo em conta o que já foi anteriormente enunciado no ponto 2 referente ao objeto do relatório. Far-se-á primeiramente uma análise da estrutura do projeto: a comparação entre as características reais do grupo com as esperadas no projeto; a influência e os impactos do projeto com os objetivos que se pretendiam atingir com ele. De seguida, ter-se-á em atenção a relação do projeto com o sistema educativo e com as famílias, e como é que ela se desenvolve e, por fim, será importante realizar uma avaliação geral do projeto tendo em conta os seus pontos fracos e os seus pontos fortes. Por último, discute-se a importância de projetos da índole do BAP para o tema aqui tratado – a integração social pela arte e, por conseguinte, a cidadania.

O projeto tem as suas razões no projeto pedagógico mais amplo d'O Teatrão, traduzido na implementação de classes e *workshops* de teatro, e na filosofia da companhia de que este é um instrumento importante de aproximação e formação do público, da vinda de Cláudia Carvalho, depois do seu doutoramento nos Estados Unidos da América, e da sua proposta de um projeto desta natureza. Todo o projeto foi desenvolvido em conjunto com os elementos da companhia. Este surge da necessidade de provar, segundo Isabel Craveiro (2013), que “a educação artística é fundamental para o desenvolvimento do espírito crítico e da cidadania ativa”, demonstrando que o percurso familiar, escolar e social dos jovens que integram o projeto pode ser influenciado pela formação artística. De encontro a este aspeto vem o que foi referido anteriormente acerca da educação artística e da criatividade como sendo fatores que possibilitam ultrapassar barreiras de comunicação, aproximando os vários grupos sociais.

O projeto foi divulgado, como mencionado nos objetivos, através de vários parceiros. No entanto, e relativamente às entrevistas efetuadas aos participantes do BAP,

alguns deles tiveram conhecimento do projeto por se terem dirigido à OMT no intuito de se inscreverem nas classes de teatro e ainda devido a laços com participantes do projeto anterior. Está aqui presente a utilidade do capital social: foi através das redes de sociabilidade que alguns dos participantes do projeto tiveram conhecimento dele. Como o projeto é divulgado em meios muito diferenciados é natural que o grupo tenha esta característica heterogénea. Isso tem impactos positivos, como referem os jovens, porque lhes permite contactar com outros jovens de realidades diferentes das suas. Por outro lado, tem também impactos negativos já que é mais difícil manter o grupo enquanto grupo devido à pouca assiduidade de alguns elementos, o que prejudica o trabalho a desenvolver durante as aulas.

Apesar de todos os pontos a melhorar assinalados pela coordenação do projeto, não há dúvida de que serão desenvolvidos novos projetos neste âmbito, já que quando foi pensado pela primeira vez, tinha uma perspetiva de continuidade ao longo do tempo.

5.1. Participantes

Os dois projetos que até agora decorreram tiveram contornos diferentes, não só em termos de atividades realizadas, mas também no que diz respeito ao público abrangido e que integrou cada um dos projetos.

Os participantes do primeiro projeto provinham de diferentes bairros sociais e, nomeadamente, dos bairros-alvo (Ingote e Rosa), ao contrário dos jovens do atual projeto que, nesta fase de estabilização em que já não há desistências, são oriundos de outros bairros já referidos no tópico do objeto. Numa fase inicial integravam o projeto mais jovens do que na fase em que eu entrei. Apesar disso, este segundo projeto beneficiou de uma grande diversidade cultural.

No primeiro projeto houve aulas de música, teatro e dança devido ao financiamento de que dispunham através não só da autarquia, mas também do POPH: Programa Operacional Potencial Humano, da Fundação Calouste Gulbenkian e das parcerias com instituições desta área. Além disso, essas mesmas condições financeiras possibilitaram ainda que ocorressem três atividades internacionais: dois intercâmbios e

um seminário. Uma mais-valia também deste financiamento foi a possibilidade de organizar um sistema de transporte para os participantes do projeto.

No atual projeto, como as candidaturas a financiamento por estas instituições não foram aprovadas, existindo apenas apoio por parte da Câmara Municipal de Coimbra, os participantes dispõem apenas de aulas de teatro e de música. Outra das consequências é o facto de apenas se poder efetuar um intercâmbio e este só acontecer no final do projeto. Existem dimensões que não se conseguem explorar se não se tiver “um certo desafogo financeiro”, de acordo com Cláudia Carvalho (2013). Também a falta do sistema de transporte foi assinalado, tanto pela coordenação como pelos participantes do projeto.

Portanto, o que mais diferiu do primeiro para o segundo projeto foi, por um lado, a questão do financiamento que permitiu a realização de várias atividades e, por outro lado, as diferenças ao nível dos participantes.

O que se pretende agora é analisar o que foi projetado e o que se alcançou na prática a este nível com o segundo projeto.

5.1.1. Características do grupo vs. Projeto

O projeto *Bando À Parte* (BAP) é um projeto de formação artística nas áreas de teatro, música e dança. Este projeto tem como objetivos a “construção de identidades baseadas na promoção das capacidades e apetências individuais, no desenvolvimento da autoconfiança e na promoção de relacionamentos interpessoais e intergrupais” (Teatrão, 2012:1).

Como foi já referido, o projeto foi pensado, primeiramente, para integrar jovens de bairros sociais do município de Coimbra, como o bairro do Ingote e da Rosa já que são bairros onde as questões de exclusão social estão mais presentes. No entanto, de acordo com a experiência obtida no primeiro projeto e segundo as coordenadoras do mesmo, a segunda edição foi pensada com maior raio de abertura não só a outros bairros e zonas da cidade de Coimbra, mas também a jovens que não se encontrem em situações de exclusão. Por conseguinte, entre os participantes não se encontra, atualmente, nenhum

que seja oriundo de qualquer um destes bairros, embora no início tenham sido integrados no projeto. Não quer isto dizer que esta abertura tenha perdido o público pretendido inicialmente. Estes jovens são oriundos de diferentes condições sociais: a título de exemplo, famílias monoparentais, desempregados, mas também cujas famílias exercem profissões no sector público, como professores e outros técnicos.

Para além de integrar jovens que não se encontram em situações de risco por se considerar que seria importante incorporar alguns deles de modo a promover a heterogeneidade do grupo e aumentar a interação social, promovendo o contacto com condições sociais diversas, também se passou a integrar jovens oriundos de outras nacionalidades. Ou seja, passou-se de um grupo de jovens em situações de exclusão para um grupo que integra não só jovens que se encontram ou não nestas situações, mas também jovens de outras nacionalidades, promovendo-se a multiculturalidade do grupo. Assim, o grupo é constituído por seis jovens portugueses e os restantes oito dividem-se por: dois da Rússia, um da Moldávia, um do Cazaquistão, dois da Angola, um de São Tomé e Príncipe e um do Brasil, num total de quatorze. Deste modo, a educação intercultural está presente no projeto através da participação de jovens de diferentes origens, incrementando-se assim o pluralismo de culturas, uma mais-valia para o grupo. É possível promover a integração social de jovens de outras culturas na sociedade e apelar à compreensão e aceitação dos mesmos, combatendo as divisões sociais. Segundo Cláudia Carvalho (2013), percebeu-se que seria benéfico integrar jovens que não se encontrassem em situações de risco e que a interculturalidade seria uma mais-valia para o projeto: “eu acho que misturar as pessoas é sempre importante senão as pessoas habituem-se muito a viver só no meio em que sempre viveram”. Portanto, as questões da diferença e da identidade são também uma discussão subjacente ao projeto, já que a convivência com o outro promove a sua compreensão e o derrubar de barreiras social e historicamente impostas. Para além disso, é possível assim criar uma rede de relações que possam levar à integração em outros grupos, ou seja, adquirir um capital social que será importante para a obtenção de capital cultural. A participação em vários grupos levará a obtenção de recursos que não seriam alcançáveis sem esta rede de relações.

De acordo com o referido pelos integrantes do projeto, esta heterogeneidade permite que as aulas na OMT sejam mais dinâmicas e interessantes, já que podem partilhar experiências, enriquecendo a interação entre eles:

parece que o grupo agora é uma coisa multicultural porque é de muitos povos. E é diferente porque nós estamos habituados a lidar com pessoas, pronto, da nossa realidade. Não é que eles não sejam, não é, mas é de outra cultura. Então, começamos a aprender com eles (Entrevista nº 10).

5.1.2. Influência/impactos do projeto vs. Objetivos

Para um melhor entendimento do alcance deste projeto, algumas das questões colocadas através das entrevistas, tanto aos participantes como às coordenadoras, pretendiam perceber até que ponto os objetivos propostos eram atingidos.

O projeto ambiciona ter impacto na criação de cidadãos com “capacidade crítica, autónomos, com capacidade de ação individual e com uma ligação profunda com o espaço urbano e social que os rodeia, assim como com as suas diferenciadas pertenças culturais” (Teatrão, 2012:5). Segundo Cláudia Carvalho (2013), o projeto tem o objetivo de “chegar a pessoas que normalmente não têm acesso a este tipo de atividades (...) e para tentar chegar a outro tipo de pessoas que não são aquelas que normalmente vão ao teatro, têm aulas de teatro, ou de outra atividade artística”. A mesma considera ser possível chegar a outro tipo de comunidades como se pode observar através da comparação entre o tipo de público abrangido pelo primeiro e pelo segundo projeto: o primeiro, mais de bairros sociais e municipais; o segundo, com pessoas de diferentes meios sociais e países.

Uma das preocupações do projeto é colmatar as falhas existentes ao nível do ensino na área artística, já que a oferta é escassa e, muitas vezes, ministrada por pessoas sem formação. Assim, o BAP tenta, de algum modo, ser uma forma de educação intercultural e também artística, promovendo a aproximação à arte.

Para isso, e de uma forma mais específica, definiram-se cinco objetivos que serão analisados e contrastados com o que se verifica na prática e o que foi apurado através das entrevistas e da minha observação enquanto estagiária.

Um dos objetivos diz respeito à promoção da autonomia dos jovens que integram o projeto e à sua capacitação de modo a que consigam desenvolver projetos artísticos relacionados com as suas vivências e experiências pessoais. Aqui pode ser ainda introduzido o objetivo relacionado com a liderança cívica e a implementação de projetos relacionados com a atividade artística. Enquanto grupo, o trabalho que os jovens do BAP II desenvolvem ao longo do projeto (a formação em teatro, música e dança) possibilita esta capacitação artística. Além disso, a apresentação final onde aplicam os conhecimentos obtidos através desta formação é baseada nas experiências e vivências culturais que são partilhadas entre os jovens. Assim, a apresentação final será, no fundo, baseada na vida dos integrantes do projeto. Isto está ainda relacionado com o objetivo que diz respeito à promoção da interculturalidade: para além de ser um grupo heterogéneo, este projeto tenta impulsionar a interação de jovens de diferentes condições sociais. No entanto, e falando sobre a questão da implementação de projetos relacionados com a atividade artística, segundo as coordenadoras do projeto, após a conclusão do primeiro projeto (BAP I) e do trabalho que culminou com a apresentação final, a ligação com os participantes do projeto quebrou-se, não existindo forma destes poderem auxiliarem nas tarefas do segundo projeto.

Quanto à aproximação e relação com o espaço urbano, as atividades de visita aos espaços naturais e também de património da cidade de Coimbra são fundamentais para a concretização deste objetivo. Entre estas atividades encontram-se a visita à Universidade de Coimbra, ao Museu Machado de Castro, ao Museu Zoológico e ao Centro Histórico da cidade. Este objetivo está relacionado com a capacitação artística e a promoção do espírito crítico acerca do mundo, já que as diversas atividades proporcionam não só competências práticas, como também uma capacidade de reflexão e raciocínio crítico sobre o que os rodeiam. Será importante referir também o facto de estes jovens assistirem a vários espetáculos de teatro, música e dança, tanto na OMT, realizados ou não pelo Teatrão, como em outros espaços da cidade. De acordo com Cláudia Carvalho

(2013), isto é fundamental para que tenham mais referências sobre a cidade, e possam conhecer e falar sobre coisas a que não estão habituados. E é também uma forma de saberem do que gostam e do que não gostam, como por exemplo, na questão da música. De uma forma mais específica, estes jovens não conheciam muitos dos espaços que visitaram. Assim, esta vertente permite-lhes não só conhecer os espaços da cidade em que vivem e não conhecem, como também permite desenvolver a sua capacidade crítica e de ver a cidade de outra forma: “provoca muita coisa, muitas ideias novas” (Entrevista nº 4).

Tentou perceber-se se os objetivos do projeto poderiam ter mais a ver com a integração social e a formação para a cidadania dos participantes ou mais com a promoção da relação deles com as artes. No entanto, e segundo o constatado pelas entrevistas, não existe um objetivo mais presente do que outro. Pelo contrário, eles parecem relacionar-se: “o projeto é um projeto de formação artística”, mas também “é todo um processo de criação de uma certa visão sobre o mundo, de referências que são dadas que normalmente as pessoas não têm acesso” (Carvalho, 2013). Portanto, através desta socialização, os jovens vão adquirindo um *habitus*, incorporando disposições diferentes das anteriores, abrindo a sua forma de pensar e contrapondo ideias e desenvolvendo o pensamento crítico. Esta socialização permite o desenvolvimento do capital social e relacional e, conseqüentemente, cultural. Está aqui compreendido o que foi já referido acerca do gosto e da sua formação. É também através destas relações que este aspeto se cria e adquire novos contornos. Além disso, é importante sublinhar que estas redes levarão a uma maior participação dos indivíduos nas atividades culturais e, assim, promover-se-á a sua inclusão nestas atividades e, conseqüentemente, nos grupos e na sociedade.

Apesar da arte, segundo Isabel Craveiro (2013), “valer por si própria”, o seu carácter mais instrumental também ajuda a compreender a matemática e a língua portuguesa, para além de que os indivíduos que lidam com as artes “apreendem o mundo de maneira diferente, veem as coisas de maneira diferente, criam destrezas físicas e expressivas diferentes”. Este é um fator que a sociedade atual não valoriza muito: “o ensino está todo impregnado de uma visão muito redutora do que deve ser a

aprendizagem” e “a educação artística é absolutamente fundamental para o desenvolvimento do indivíduo”. O projeto oferece um currículo diferente do oferecido pela escola e por isso é que se pensa que contribui para este desenvolvimento pessoal e social.

Segundo os elementos do projeto, este contribui para o seu desenvolvimento pessoal na medida em que lhes permite desenvolver a sua autoconfiança e, conseqüentemente, a expressarem-se e a relacionarem-se de uma melhor forma e de forma mais integrada com as pessoas e com o mundo envolvente. Referem, a título de exemplo, que a timidez diminui e que a apresentação de trabalhos na escola fica mais facilitada devido ao desenvolvimento da capacidade de comunicação, tendo impactos ainda na sociabilidade que é incrementada (Entrevista nº 12). O mesmo refere o entrevistado nº 5: “falo mais alto e falo mais, muito mais. Não tinha o hábito de falar tanto, só em casa”.

Além disso, permite-lhes um conhecimento mais alargado do que é a arte e que esta lhes permite alargar o modo de ver e perceber o mundo:

além de termos as aulas, temos sempre um bocadinho extra que nos faz enriquecer mais do que se tivéssemos só nas aulas de dramatização, como a ida aos concertos que nem sequer tem a ver propriamente com a dramatização mas que em certa parte nos vai cultivar e fazer crescer mais (Entrevista nº 11).

Atualmente vivemos numa sociedade individualista e, o teatro, segundo Isabel Craveiro (2013), insiste na construção e no trabalho do coletivo, na criação e discussão da realidade, na construção de um projeto de vida, capacidade que a escola tem vindo a perder.

De acordo com o que foi referido pelos participantes do projeto, para além desta vertente de aprendizagem e de alargar os horizontes, permitindo-lhes ver o mundo de outra forma, enriquece-os também culturalmente através dos espetáculos e visitas realizadas, segundo a Entrevista nº 12. Este é visto ainda como uma forma de conhecer pessoas e de se divertir, esquecendo os problemas do dia-a-dia: “eu gosto porque descanso cá...relaxo, brinco com pessoal...não sei, esqueço as outras coisas más...” (Entrevista nº 7).

As práticas culturais têm, assim, um impacto positivo. São uma forma de alcançar a cidadania, uma vez que a educação artística incrementa o desenvolvimento de capacidades e competências importantes para conseguir a integração na sociedade atual. Já Matarasso (1997) enunciava os impactos sociais da participação nas artes, os quais eram positivos e propícios à construção da cidadania.

Como referido anteriormente por Belfiore (2006), embora o impacto social da arte seja ainda de difícil mensuração, o BAP possibilita e incrementa a participação em atividades culturais e, portanto, fomenta a interiorização de um *habitus* propício à edificação de cidadania.

É de seguida assinalada também a importância das redes e do incentivo dos pais e da escola para a participação em atividades culturais e para a construção de uma atitude cívica.

5.2. Relação com o sistema educativo

A relação com o sistema educativo mostra-se importante não só para o acompanhamento da situação escolar dos participantes do projeto, mas também para perceber se o projeto influencia de algum modo o seu desempenho e integração no meio escolar. No entanto, o guião que elaborei previamente para a realização desta tarefa não foi seguido e, portanto, não houve uma recolha significativa de informação para perceber esta influência do projeto na vida escolar dos participantes.

Como referido, este acompanhamento é realizado através de conversas e reuniões com cada um dos diretores de turma de cada um dos participantes do projeto. O que se verifica é que estes professores não têm conhecimento do projeto aquando destas mesmas conversas.

As conclusões retiradas destas conversas referem-se mais à situação escolar dos jovens integrantes do projeto: as notas obtidas; as dificuldades de cada um; as faltas às aulas; a integração escolar. Neste último ponto, o que se percebeu foi que os jovens não estão tão bem inseridos no ambiente escolar e com os colegas, já que alguns dos professores afirmam que alguns têm problemas com outros colegas, e até com

professores nos casos em que a língua portuguesa é uma dificuldade. No entanto, isto não é conclusivo, uma vez que as entrevistas focaram-se nos participantes do projeto. Portanto, as entrevistas e reuniões realizadas com os diretores de turma não possibilitam perceber se isto é apenas uma questão dos participantes do projeto ou também se aplica aos outros alunos. Além disso, outro fator a ter em conta é se os diretores de turma já os conhecem há muito ou pouco tempo, pois a avaliação da evolução dos jovens seria mais precisa se os diretores de turma já tivessem anteriormente sido professores dos participantes do projeto. A maioria apenas é professor de algum dos participantes desde o ano letivo 2012/2013, portanto esta informação também não é conclusiva.

Facto a referir também é a dificuldade que estes têm em expressar-se e em participar nas aulas. Esta é uma vertente que o projeto, de acordo com o que os jovens referiram, consegue desenvolver.

Segundo Cláudia Carvalho (2013), esta relação foi mais estruturada neste projeto do que no anterior devido ao “teu trabalho, de tu teres estado presente e teres dado esse apoio”, embora possa ser feito mais. Questionada sobre a necessidade de ter o acompanhamento de outra pessoa, como foi o meu caso, Cláudia Carvalho (2013) afirmou que seria importante já que estas reuniões devem ser estruturadas e além disso têm uma periodicidade que deve ser mantida.

5.3. Relação com as famílias

Mostra-se ainda importante manter um contacto permanente com as famílias dos participantes do projeto. É uma forma de perceber como é que elas veem a participação dos seus educandos no projeto, bem como o *feedback* que estes lhes dão sobre ele. No entanto, para este relatório, não se conseguiu apurar, como também referi, as consequências do projeto na vida dos participantes.

Afirma-se importante, tanto de acordo com as coordenadoras do projeto, como com os participantes e as suas famílias, que as famílias assistam a uma ou outra sessão para perceberem, de facto, em que consistem as mesmas. Isto seria uma forma de combater a desmotivação dos pais e, conseqüentemente, dos filhos, já que pais

motivados, motivam também os filhos. É necessário motivá-las e mostrar-lhes a importância do projeto: “raros são os exemplos dos pais ou encarregados de educação que se interessam” já que “não percebem a importância do projeto” (Carvalho, 2013).

Isto leva à questão relacionada com as faltas dos participantes e à importância dos pais incentivarem os seus educandos a irem às aulas do BAP, já que tem tanto consequências para eles como para o grupo em si, cujo trabalho fica prejudicado: “se tu estás a fazer um trabalho de grupo e se há pessoas que faltam como é que fazes?” (Carvalho, 2013). Ao que parece, esta questão está mais relacionada com o transporte para a OMT e com o horário que foi possível encontrar para que todos conseguissem estar presentes. Contudo, o transporte, nos casos necessários, é conseguido através da disponibilidade dos funcionários da OMT que o podem assegurar.

De acordo com Isabel Craveiro (2013) esta relação, tal como a relação com as escolas, é difícil de criar. Parece que “está toda a gente muito desmotivada para este trabalho (...) e este trabalho é essencialmente humano, tem a ver com as pessoas (...) e às vezes é um bocadinho complicado”. A relação com as famílias do projeto anterior parecia mais estruturada devido ao facto de o grupo ser também diferente: “na verdade eu acho que o projeto precisava de criar ali uma zona de formação para os próprios pais porque os próprios pais precisavam de...se estruturar” (Craveiro, 2013). Tem a ver com as diferenças culturais de cada família devido à heterogeneidade do grupo. No entanto, também mostra a importância de intervir junto das famílias e formá-las de alguma forma. Portanto, não basta apenas oferecer espaços e momentos de socialização para os jovens que integram o projeto. Essa socialização passa também pelos pais que devem ser integrados de algum modo para que possam entender a importância do projeto e serem também eles beneficiados com ele.

5.4. Avaliação do projeto

O que se pretende de seguida é realizar uma análise do projeto e verificar, por um lado, os pontos fracos: o que seria necessário melhorar e reestruturar do ponto de vista do planeamento e formulação do projeto e também do ponto de vista do seu

desenvolvimento e, por outro, os seus pontos fortes e qual a importância de projetos semelhantes na sociedade atual e sobretudo para os jovens em situações de risco.

A metodologia utilizada durante o período de estágio foi importante para a concretização desta etapa da avaliação já que o acompanhamento efetuado com as entrevistas e a observação, tanto das sessões como das outras atividades realizadas no âmbito do projeto, permitem tirar algumas conclusões.

5.4.1. Pontos fracos

Como referido, esta avaliação divide-se em dois planos: um mais estrutural, a nível do planeamento do projeto e outro ao nível do desenvolvimento.

Um dos pontos relativos à estruturação do projeto diz respeito ao financiamento, importante para a concretização dos objetivos pressupostos e para as atividades a desenvolver. O projeto é financiado pela Câmara Municipal de Coimbra e são planeadas candidaturas a instituições que possam também financiá-lo, como é o caso da Fundação Calouste Gulbenkian, do POPH: Programa Operacional Potencial Humano e do Programa Juventude em Ação. O que se verifica é que as primeiras instituições não são financiadoras do atual projeto e, portanto, este teve de ser reestruturado no seu funcionamento e encontrar outras formas de financiamento. Um dos exemplos a este respeito é o transporte dos participantes que na primeira edição do projeto existiu ao contrário da atual.

Outro ponto relativo ao planeamento do projeto tem que ver com o levantamento da informação prévia acerca de cada um dos participantes. Seria importante recolher e analisar a informação de forma mais sistemática de modo a verificar o desenvolvimento e evolução tanto a nível pessoal como do grupo. A proximidade com os elementos do BAP, conhecê-los bem e o acompanhamento e discussão dos espetáculos e outras atividades é importante e nem sempre aconteceu, como aliás afirmou Cláudia Carvalho (2013).

Quanto à divulgação do projeto e recrutamento dos jovens, será importante definir concretamente a quem se destina o projeto e quais os seus objetivos e em que é

que consiste para que os jovens não desistam ao longo do projeto, como aconteceu. Isto tem a ver com um ponto crucial para o bom funcionamento do projeto: a assiduidade. Pelo que pude verificar, os participantes do projeto viam-no mais como um passatempo, faltando várias vezes e prejudicando o trabalho e dinâmica do grupo. Isabel Craveiro (2013) defende: “Eu acho que isto é um projeto fantástico e acho que ele precisa de ser mais bem divulgado”. Uma questão importante relativa à assiduidade prende-se, por um lado, com a concertação de horários que terá de ser repensada e, por outro, com o financiamento que seria importante para o transporte dos participantes. No entanto, de acordo com o que pude verificar através da assistência às classes do projeto pedagógico, a assiduidade não é apenas um problema do BAP, mas também se generaliza às outras classes.

Também ao nível do planeamento do projeto, este falha um pouco no acompanhamento e avaliação dos participantes através das conversas com as escolas e com os pais. Este acompanhamento deverá ser mais sistemático já que não existe uma estratégia delineada para a realização deste objetivo. No caso das escolas, os diretores de turma deveriam ser informados e envolvidos desde o início do projeto. Ou seja, logo que um projeto como este tenha início, será importante realizar uma apresentação do mesmo às escolas e, em particular, a todos os diretores de turma dos participantes de modo a que estes fiquem a par do mesmo e percebam o interesse e a importância da sua colaboração para o próprio projeto e para a avaliação da evolução dos participantes.

Quanto à melhoria da relação com as famílias, esta passaria por primeiramente realizar também uma reunião com todas para apresentar o projeto. Passaria ainda pela sua motivação para a participação nas atividades propostas, como assistir a sessões para perceber em que consiste o projeto e, quem sabe até, realizar uma dinâmica com pais e filhos de modo a inseri-los também no projeto, promovendo a sua participação ativa. Pelo que pude verificar, existem pais que reconhecem a importância do projeto e que afirmam que se tivessem idade, gostariam de participar. No entanto, a maioria, como já foi mencionado, parece mais desmotivada, o que poderá estar na origem das faltas pois, como refere a Carvalho (2013), a desmotivação dos pais reflete-se na desmotivação dos filhos.

Isto levaria ao ponto relativo à avaliação do projeto em si, ou seja, criar uma estrutura de acompanhamento que possibilitasse avaliar o desenvolvimento do projeto, os impactos que tem tido. Apesar de a informação recolhida através das conversas com os diretores de turma, participantes e encarregados de educação, bem como a avaliação interna ser uma mais-valia, criar uma estrutura mais sistemática de avaliação seria importante para perceber os pontos mais fortes e mais fracos e, conseqüentemente, a identificar o que poderia ser alvo de alteração ou melhoria.

Ao nível do desenvolvimento do projeto, existem também questões a melhorar.

Através da observação das sessões a que pude comparecer verifiquei que a relação entre os elementos do grupo é construída aos poucos. Embora a construção de relações dentro dos grupos seja inerente a qualquer um, o facto de ser um grupo tão heterogéneo tem influência a este nível. Por exemplo, os jovens que falam russo ou até mesmo os que frequentam a mesma escola tendem a relacionar-se mais entre si, sendo importante a criação de espaços onde possam, então, ter uma partilha de vivências e experiências diferenciadas, como é o caso das discussões sobre o que visitaram, espetáculos a que assistiram, resultado das sessões, entre outros. Embora enquanto grupo ele funcione bem, em termos de relações entre os elementos falha um pouco, pois quando há um colega que falta, os outros, apesar de considerarem que é prejudicial para o trabalho, não revelam preocupação, mostrando-se pouco solidários e individualistas, como refere Cláudia Carvalho (2013).

Isto reflete-se depois na sua relação também fora do projeto. Esta necessita de ser incrementada. Segundo o que foi transmitido através das entrevistas com os participantes do projeto, apesar de se darem todos bem, todos afirmam que a relação se mantém apenas dentro do contexto das atividades do projeto, sendo necessário conhecerem-se melhor:

nós não tamos juntos...por exemplo, não combinamos um dia e vamos ali...nós não somos esse tipo de amigos. Somos esse tipo de amigos que vêm cá...tamos todos juntos, divertimo-nos e vamos embora (Entrevista nº 6).

Na vida quotidiana não existe uma rede de relações entre eles, a não ser entre aqueles que já se conheciam antes. Embora haja um trabalho a fazer neste campo, segundo

Cláudia Carvalho (2013), esse é também um passo que eles têm de dar. Isso está ligado à dinâmica interna do grupo e à forma como eles se relacionam dentro do projeto. Nesta perspectiva, o projeto não se preocupa tanto em criar uma relação entre os seus participantes que passe para além da dinâmica deste, o que seria uma mais-valia para o desenvolvimento das atividades do projeto. Além disso, e de acordo com o tema central do relatório, estimularia também a sua integração social. A integração e a conquista da cidadania seria incrementada pela existência de uma rede de relações entre os jovens que participam no projeto, pois, como mencionado, as redes e o capital social e cultural influenciam estes aspetos.

Pensando neste aspeto da integração social e impacto do projeto na vida dos participantes, é importante referir que não existe uma ligação aos elementos do projeto anterior, ressaltando um ou outro, de acordo com Cláudia Carvalho (2013). Seria relevante, até do ponto de vista da avaliação interna, perceber até que ponto o projeto influencia a vida dos seus elementos. Não só seria importante delinear uma estratégia de acompanhamento ou contacto com os elementos do projeto anterior, como seria até interessante no fim do projeto haver uma componente de avaliação por parte dos jovens acerca do mesmo.

Um ponto a melhorar, abordado pelas coordenadoras do projeto, diz respeito à articulação do projeto com outras áreas e espaços da OMT, bem como uma maior ligação dos restantes trabalhadores da mesma ao projeto. É um pouco defeito do início, segundo Isabel Craveiro (2013), porque foi assim que começou com duas ou três pessoas e assim continuou. De acordo com os elementos do BAP, esta relação poderia ser estimulada através da realização de atividades em conjunto ou até mesmo um espetáculo.

5.4.2. Pontos fortes

Apesar das circunstâncias apresentadas existem, por outro lado, factos a apontar pelo lado positivo do projeto.

Ao nível do planeamento do projeto, as parcerias existentes tanto a nível nacional como internacional mostram-se importantes. A nível nacional, e mais

precisamente a nível local, possibilitam que o projeto se desenvolva de uma melhor forma. Quem sabe se as parcerias a nível nacional não seriam uma mais-valia tanto para o projeto, realizando-se intercâmbios, ou até para outras instituições, podendo ser um projeto com maior alcance e que chegasse a mais pessoas. É de salientar as parcerias a nível internacional já que permitem também a partilha de experiências com projetos semelhantes existentes em outros países. Esta troca de saberes permite o aperfeiçoamento do projeto.

A visita a espaços culturais da cidade e a participação em espetáculos é também importante. A maioria dos jovens não conhece os espaços culturais da cidade e, portanto, promove-se a aproximação ao espaço urbano. Apesar de as escolas realizarem visitas de estudo a zonas históricas, salvas raras exceções, estas não se praticam tanto na cidade onde estão integradas mas mais noutras cidades do país. Os espetáculos a que têm oportunidade de assistir, são fundamentais já que lhes permite alargar a sua área de conhecimentos e, inerentemente, definir os seus gostos. Todas estas características permitem a interiorização de novas formas de pensar e agir, levando à formação de um novo *habitus*. Além disso, outro ponto forte a assinalar é a gratuitidade do projeto, uma vez que seria difícil para os seus participantes visitar e assistir a espetáculos se não fosse esta característica.

Ligada a esta questão apresenta-se uma outra relacionada com a procura de discussão acerca não só dos sítios que visitam e os espetáculos que assistem, mas ainda das suas vivências individuais. Esta partilha promove a noção de grupo e a integração de cada um no todo que é o grupo, criando-se então uma relação de confiança.

Ao nível do desenvolvimento do projeto, um ponto forte a assinalar diz respeito às competências individuais e sociais que incute nos jovens, mencionadas tanto pelos próprios como pela coordenação, pelos diretores de turma e pelos pais: a autoconfiança. Como foi já mencionado no ponto relativo à influência que o projeto tem nos seus participantes, esta é uma questão que é transversal a todos. Pode ser referido ainda o facto de poderem desenvolver competências ao nível do trabalho em grupo. Além disso, permite pensar o mundo de outra forma devido à heterogeneidade do grupo e também ao trabalho criativo que é desenvolvido.

A heterogeneidade do grupo, sob este ponto de vista, pode ser considerada uma mais-valia no sentido em que proporciona, não só, o conhecimento de outras realidades, mas também a partilha de experiências que à partida seriam desconhecidas devido à grande diversidade de origens dos participantes do projeto:

acho que é um projeto de interação entre as pessoas, de querer saber mais, de conhecer, de estar com pessoas de diferentes partes do mundo. Isso é fixe, é espetacular, nem toda a gente tem essa oportunidade e têm uma visão um pouco limitada. Não consegue ver para além daquilo que existe à volta dele. Acho que é bonito quando nós temos conhecimento de outras formas de vida, que existem muitas formas de ver as coisas. Acho que isto é fixe (Entrevista nº 2).

Nos dias que correm, as migrações levam a uma discussão crescente acerca da identidade e da diferença. A heterogeneidade e a partilha de diferentes realidades permitem fomentar o pensamento crítico e, portanto, dissuadir pré-conceitos e preconceitos enraizados socialmente, promovendo aproximação ao “desconhecido”. Deste modo, a integração social poderá ser incrementada.

5.4.2.1. Importância de projetos do mesmo cariz

Coloca-se agora uma questão: para que serve a arte? Isto é, em que medida a participação cultural potencializa a integração social e conseqüente conquista da cidadania?

O BAP é um projeto que integra jovens de diferentes condições sociais e culturas. Esta variedade promove a discussão entre a diferença e a identidade, o que nos distingue e nos identifica. Assim, permite uma aproximação à realidade das sociedades atuais em que a multiculturalidade é cada vez mais uma questão presente e com a qual é necessário lidar. A arte e a cultura, como refere Dennis (2009), surgem como instrumentos importantes para o entendimento das diferenças mas também para nos identificarmos com o outro apesar das diferenças.

Neste sentido, a educação intercultural assume, cada vez mais, uma grande importância, sendo necessário adaptar os currículos escolares a esta diversidade cultural.

Como os currículos escolares, no que diz respeito às artes, não se mostram suficientes e adaptados a esta realidade, os projetos da índole do BAP permitem esta compreensão e promovem a igualdade de acesso a oportunidades. Estas oportunidades dizem respeito não só às atividades realizadas no âmbito do projeto, mas também ao desenvolvimento de competências e capacidades. A criatividade é um exemplo explícito disso mesmo, como refere Duxbury (2002), já que impulsiona a comunicação entre as diferentes culturas, uma vez que é necessário pensar numa forma de ultrapassar as barreiras inerentes à falta de comunicação. Impulsiona-se, deste modo, a participação social.

A igualdade de oportunidades leva à questão da conquista da cidadania. A cidadania é trabalhada com a aprendizagem através das aulas de formação artística e das visitas realizadas a espaços da cidade de Coimbra. Também através do comportamento que se vai moldando devido aos conhecimentos que vão adquirindo e às sociabilidades diferenciadas associadas às experiências multiculturais dos elementos integrantes do projeto. Portanto, a construção da cidadania é possível através da incorporação de um *habitus* diferente daquele que foi transmitido pela socialização primária, devido à integração em projetos deste género.

O facto de o projeto ser gratuito é fundamental, uma vez que muitos dos jovens que participam não poderiam integrar o projeto se esta não fosse uma característica, colocando de parte esta igualdade de oportunidades. No que diz respeito ao acesso a ofertas culturais, os jovens estariam, assim, impedidos. E, como verificado, os espaços culturais são incitadores de criar relações de sociais. Permite ainda conhecer diferentes bens culturais e perceber o que se gosta ou não, definindo os grupos a que se pertence e os modos de estar, ser e agir. Pelo contrário, se não fosse esta oportunidade, muitos dos jovens apenas contribuiriam para alargar a grande massa dos não-públicos da cultura. No entanto, importa referir que esta dificuldade de acesso às ofertas culturais não é apenas inerente a estes jovens socialmente desfavorecidos. É também uma questão daqueles que, por exemplo, as barreiras geográficas os impedem de aceder aos bens culturais.

Também aqui é dada importância à atitude fundamental dos pais e da escola para que os participantes do projeto se sintam motivados a ir e a participar ativamente nas atividades propostas, incentivando-se a atitude cívica de que falava Portes (2000).

Portanto, é fulcral manter um contacto próximo com as famílias e com as escolas de modo a possibilitar um desenvolvimento integrado do projeto, bem como promover o progresso e evolução positiva dos que o integram.

Entre as características atribuídas ao projeto pelos participantes destaca-se o facto de este proporcionar um alargamento dos horizontes e, desta forma, permitir que olhem para a arte de outra forma e que a saibam interpretar. Isto pode, assim, também aplicar-se à vida quotidiana e perscrutar todas as vertentes de uma situação, por exemplo. Enriquece culturalmente mas também socialmente já que estão em constante interação com diferentes pessoas de diversas culturas, tornando as dinâmicas mais interessantes, tendo a possibilidade de conhecer experiências diferentes das suas e ter uma visão diferente das realidades que os rodeiam.

Deste modo, desenvolvem-se as capacidades ao nível cultural e da arte, mas também modos de pensar, estar, ser e agir que se desenvolvem e se definem. Isto é, o desenvolvimento de *soft skills*, como a capacidade de comunicação, saber trabalhar em equipa, criatividade. Estas capacidades sociais promovem uma maior abertura dos indivíduos ao que os rodeia e conseqüente maior facilidade de adaptação às situações de acordo com a sociabilidade e interiorização do *habitus* específico do grupo em que estão inseridos. Além disso, estas características são úteis tanto no dia-a-dia, na vida pessoal, como na vida profissional.

Os projetos desta índole proporcionam aprendizagens diferentes daquelas a que os participantes estão habituados devido à socialização através do contexto social, económico, escolar, familiar em que estão inseridos. Isto permite uma gestão da personalidade e de comportamentos com a interiorização de novas capacidades e competências. Assim, a integração social através da arte é possível.

Por conseguinte, e como é possível aferir através dos resultados, a arte é um meio para atingir estes fins. No entanto, é de verificar que há necessidade de que este tipo de projetos trabalhem a parte de integração social, pois, de acordo com o que foi referido, estes jovens não são seguidos depois do projeto e, além disso, ao longo do mesmo não se verifica tanto a integração na sociedade mas mais a integração individual no grupo. Neste sentido, Matarasso (2000) propõe algumas medidas que os projetos

artísticos desta índole devem seguir: estabelecer parcerias com outras instituições; deve haver um bom planeamento do projeto; estabelecer os princípios a seguir; os objetivos devem ser realistas e devem ser definidos concretamente os objetivos sociais para que, por fim, seja feita uma avaliação do projeto e os seus impactos.

6. Conclusão

O estágio realizado mostrou-se uma mais-valia para a minha formação académica e pessoal. Por um lado, foi fundamental para pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico e, por outro, foi importante para o desenvolvimento de capacidades e competências pessoais que se mostram fundamentais para a inserção no mercado de trabalho. Assim, adquiri uma pequena experiência profissional que terei como referência futura.

Quanto às questões práticas levantadas com o estágio, a teoria relativa a estas temáticas não é muito extensa. Verificou-se, através da pesquisa efetuada, que a informação relativa a projetos semelhantes ao BAP é ainda reduzida e que, sobretudo, a integração pela arte é um tema pouco desenvolvido. No entanto, as várias teorias e pontos abordados no enquadramento teórico foram um ponto de partida para perceber esta questão.

Como verificado, o projeto tem pontos fracos e pontos fortes. Os pontos fracos dizem respeito à estruturação do projeto, por um lado, e por outro, a aspetos a melhorar encontrados ao longo do seu desenvolvimento. Verifica-se que o projeto está dependente das características da instituição e dos que lá trabalham. Como tal, se o projeto fosse desenvolvido por outra instituição teria contornos diferentes.

A questão do financiamento mostra-se importante para a realização das tarefas propostas e deve haver uma melhor articulação com as instituições nesse sentido e pensar em outras estratégias de financiamento.

Outra questão importante é a relativa à relação com o meio familiar e escolar. Deve haver uma melhor apresentação do projeto, não esquecendo a importância de delinear um plano de análise e perceber mais aprofundadamente o que se pretende precisamente com as reuniões com as famílias e as escolas. Ou seja, as reuniões/conversas com estes dois parceiros são importantes e daí retiram-se várias informações. No entanto, uma estratégia mais delineada relativa ao que se pretende aferir seria uma mais-valia. Desta estruturação da avaliação da parte das famílias/escolas pode partir-se também para a avaliação mais sistemática dos participantes do projeto,

porque, embora as entrevistas sejam importantes, talvez uma avaliação da sua evolução fosse importante para o projeto.

Outro aspeto é o facto de não existir uma rede de relações entre os participantes do projeto. Seria importante criar, de alguma forma, uma relação entre eles de modo a que o grupo subsista fora do projeto. A integração social dos jovens poderá ficar mais facilitada devido ao contacto com diferentes realidades sociais fora do projeto e não apenas no âmbito das suas atividades.

Facto ainda importante é a manutenção de uma relação com os jovens após o fim do projeto. Isto é, será relevante fazer um *follow up* dos jovens de modo a perceber o impacto e influência do projeto nas vidas deles, permitindo até uma melhor avaliação do projeto pela coordenação e percebendo os pontos a melhorar.

Quanto ao lado positivo, destaca-se a importância de projetos semelhantes ao BAP, na medida em que proporcionam um acesso à arte e à cultura a jovens de diversas condições sociais e culturais. De outra forma, muitos desses jovens não teriam acesso às ofertas culturais. Para além disso, existem impactos sociais, relacionais e pessoais, na medida em que se promove o desenvolvimento de capacidades e competências importantes tanto na vida quotidiana, como na vida profissional. Para isso contribuem as visitas a espaços culturais e a assistência a espetáculos e a sua discussão, e ainda a heterogeneidade do grupo que sobressai e possibilita a interação com diferentes realidades, culturas e partilha de experiências.

7. Lista de Referências Bibliográficas

Araújo, Sónia (2004), *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Dissertação de mestrado em Relações Interculturais. Universidade Aberta, http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Colec_Teses/tese_17.pdf [consultado em 7 de maio de 2012].

Araújo, Marta e Pereira, Marcus Abílio (2004), “Interculturalidade e políticas educativas em Portugal: reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social”. *Oficina do CES*, 218, 1-17, <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/218.pdf> [consultado em 7 de maio de 2013].

Barbalet, J. M. (1989), *A cidadania*. Lisboa: Editorial Estampa.

Baudrillard, Jean (1981), “A génese ideológica das necessidades”, *in idem (org.), Para uma crítica da economia política do signo*. Lisboa: Edições 70, 58-90.

Baudrillard, Jean (1991), “A lógica social do consumo”, *in idem (org.), A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70, 47-99.

Belfiore, Eleonora (2002), “Art as a means of alleviating social exclusion: does it really work? A critique of instrumental cultural policies and social impact studies in the UK”. *International Journal of Cultural Policy*, 8, 91-106.

Belfiore, Eleonora (2006), “The social impacts of the arts – myth or reality?”, *in Mirza, M, Culture Vultures: is UK arts policy damaging the arts?*. Londres: Policy Exchange Limited, 20-37, http://academia.edu/3051500/The_social_impacts_of_the_arts-myth_or_reality [consultado em 7 de fevereiro de 2013].

Carvalho, Cláudia (2010), *The creative citizen: citizenship building in the Boston Area*. Tese de doutoramento em Sociologia da Cultura, do Conhecimento e da Comunicação, Universidade de Coimbra, <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/14028/1/The%20Creative%20Citizen.pdf> [consultado em 8 de setembro de 2012].

Castro, Lúcia *et al.* (2006), “A construção da diferença: jovens na cidade e suas relações com o outro”. *Psicologia em Estudo*, vol.11, n.º2, 437-447, <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2a22.pdf> [consultado em 5 de outubro de 2012].

Cidadania [imagem] <http://internacional.ipvc.pt/sites/default/files/sites/default/files/bloggedd/Cidadania10.jpg> [consultado em 17 de julho de 2013].

Correia, Carlos (2011), *A experiência teatral: a identidade, o conflito e o cômico nas poéticas e nas políticas das configurações artísticas*. Tese de doutoramento em Sociologia da Cultura, do Conhecimento e da Comunicação. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Dennis, Barbara (2009), “Acting up: Theater of the Oppressed as Critical Ethnography”. *International Journal of Qualitative Methods* <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/3819/5400> [consultado em 18 de maio de 2013].

DiMaggio, Paul (1987), “Classification in Art”. *American Sociological Review*, vol.52, n.º4, 440-455, <http://www3.nd.edu/~sskiles/boundaries/DiMaggio%201987.pdf> [consultado em 7 de fevereiro de 2013].

Duxbury, Nancy (2002), "Introduction". *Canadian Journal of Communication*, 27, 121-132, <http://www.cjc-online.ca/index.php/journal/article/view/1287/1306> [consultado em 6 de setembro de 2013].

Feijó, Marianne; Macedo, Rosa (2012), "Família e projetos sociais voltados para jovens: impacto e participação". *Estudos de Psicologia*, 29, 193-202, <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n2/a05v29n2.pdf> [consultado em 5 de outubro de 2012].

Fernandes, Angela; Cunha, Nadiane; Ferreira, Cíntia (2004), "Arte, educação e projetos de intervenção social no Rio de Janeiro". *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, 16.2, 1-17 <http://www.uff.br/ichf/publicacoes/revista-psi-artigos/2004-2-Cap3.pdf> [consultado em 18 de novembro de 2012].

Fortuna, Carlos; Ferreira, Claudino; Abreu, Paula (1999), "Espaço público urbano e cultura em Portugal". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52/53, 85-117 <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/10841> [consultado em 12 de outubro de 2012].

Freitas, Isaurora (2002), "Arte e cidadania numa experiência pedagógica com crianças e adolescentes pobres do Brasil". *Actas do VI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, 421-428, <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7059.pdf> [consultado em 12 de outubro de 2012].

Hampshire, Katherine; Matthijsse, Mathilde (2010), "Can arts projects improve young people's wellbeing? A social capital approach". *Social Science & Medicine*, 71, 708-716 <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953610004144> [consultado em 9 de maio de 2013].

Hennion, Antoine (2011), “Pragmática do gosto”. *Desigualdade e Diversidade*, 8, 253-277, http://desigualdadeediversidade.soc.puc-rio.br/media/artigo10_8.pdf [consultado em 5 de outubro de 2012].

Johnson, Victoria; Currie, Graham; Stanley, Janet (2011), “Exploring transport to arts and cultural activities as a facilitator of social inclusion”. *Transport Policy*, 18, 68-75 <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0967070X10000788> [consultado em 9 de maio de 2013].

Lahire, Bernard (2005), “Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual”. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 11-42, <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n49/n49a02.pdf> [consultado em 5 de outubro de 2012].

Lahire, Bernard (2008), “Indivíduo e misturas de géneros: dissonâncias culturais e distinção de si”. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 56, 11-36, <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n56/n56a02.pdf> [consultado em 5 de outubro de 2012].

Lavalle, Adrián Gurza (2003), “Cidadania, igualdade e diferença”. *Lua Nova*, 59, 75-94 <http://www.scielo.br/pdf/ln/n59/a04n59.pdf> [consultado em 5 de outubro de 2012].

Lopes, João Teixeira (2009), “Políticas culturais urbanas”, in Carlos Fortuna e Rogério Proença Leite (orgs.), *Plural da Cidade: Novos Léxicos Urbanos*. Coimbra: Almedina: CES, 171-186.

Mantecón, Ana Rosas (2009), “Consumo cultural na cidade”, in Carlos Fortuna e Rogério Proença Leite (orgs.), *Plural da Cidade: Novos Léxicos Urbanos*. Coimbra: Almedina: CES, 299-317.

Matarasso, François (1997), *Use ou Ornament? The social impact of participation in the arts*. Near Stroud: Comedia.

Pais, José Machado (1990), "Jovens e cidadania". *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 53-70, <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n49/n49a04.pdf> [consultado em 5 de outubro de 2012].

Pais, José Machado (2005), "A construção sociológica da juventude – alguns contributos". *Análise Social*, 25, 139-165, <http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/Jos%C3%A9%20Machado%20Pais%20-%20Publica%C3%A7%C3%B5es%201990,%20n%C2%BA2.pdf> [consultado em 5 de outubro de 2012].

Pedro, Ana; Pires, Lucília; González, Rufino (2007), "Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspetiva comparada – Portugal e Espanha". *Antropológicas*, 10, 227-255 <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1818/1/227-255.pdf> [consultado em 7 de maio de 2013].

Portes, Alejandro (2000), "Capital social: origens e aplicações na Sociologia contemporânea". *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, 133-158, <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n33/n33a06.pdf> [consultado em 5 de outubro de 2012].

Silva, Maria e Brandim, Maria (2008), "Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural". *Diversa*, 1, 51-66 http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF [consultado em 7 de maio de 2013].

Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (2005), *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Outras fontes

Carvalho, Cláudia (2013), Coimbra: 4 de junho.

Craveiro, Isabel (2013), Coimbra: 3 de maio.

Entrevista nº 1

Entrevista nº 2

Entrevista nº 3

Entrevista nº 4

Entrevista nº 5

Entrevista nº 6

Entrevista nº 7

Entrevista nº 8

Entrevista nº 9

Entrevista nº 10

Entrevista nº 11

Entrevista nº 12

Entrevista nº 13

O Teatrão (2012), *Bando À Parte: Culturas Juvenis, Arte e Inserção Social II: Relatório Intercalar (janeiro-julho 2012)*. Coimbra.