

Departamento de Sociologia

Práticas artísticas para a inclusão social: o caso “O mundo à nossa volta”

Diogo Filipe Tomás Canudo

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação

Orientador:
Doutor José Soares Neves, Professor Auxiliar Convidado,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Co-orientador:
Licenciado Emanuel Chaves Pimenta Cabral Cameira, Professor Auxiliar Convidado,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

setembro, 2017

setembro, 2017

Agradecimentos

Antes de tudo, não posso esquecer estes últimos dois anos de trabalho e de aprendizagem que tive no ISCTE-IUL, com novas temáticas a explorar, com novos conhecimentos e muitos mundos por descobrir nesta área da Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação. Sem esforço não há sucesso, e é com orgulho, quando olho para trás, que observo que desenvolvi tantos trabalhos em torno das minhas áreas de interesse. E, sem dúvida alguma, que sinto que fiz a escolha mais acertada no meu percurso académico.

Nesta minha jornada, agradeço a todos os professores com quem me cruzei e com quem aprendi uma visão diferente das temáticas, sempre com a maior exatidão e profissionalismo com que nos habituaram.

Aos meus orientadores, José Soares Neves e Emanuel Cameira, pela disponibilidade que sempre demonstraram, por nunca se negarem a ajudarem-me, por serem das minhas maiores referências académicas, pela simpatia e o modo de tratamento com que sempre me falaram, explicaram e ensinaram.

À professora Rita Espanha, por ter sido sempre uma pessoa muito humana e compreensiva, e por ter ajudado todos os alunos, desde o primeiro dia, a integrarem-se facilmente no curso e na instituição.

À associação *Os Filhos de Lumière*, com foco na diretora Teresa Garcia, e também Maria Maranha, Rossana Torres e José Correia, ao professor Filipe Duarte e à diretora Maria Gabriela Vitorino da *Escola Básica 2,3 Pintor Almada Negreiros*, por me terem facilitado o acesso ao seu trabalho, sempre com um sorriso na cara e com um propósito de ajudar os alunos mais desfavorecidos a verem a vida doutra forma.

E o mais importante: à minha família, aos meus amigos e a todas pessoas que fazem e praticam o bem comigo e com os outros. Aos meus pais, porque sem eles nada disto seria possível, por estarem sempre presentes na minha vida e por serem bons ouvintes e bons conselheiros; aos meus amigos, pela troca de experiências, de aprendizagens e de dificuldade porque tantos alunos atravessam; a quem nunca me fez desistir de lutar pelos meus sonhos.

Não sei se um ‘obrigado’ é suficiente para a felicidade de concretização que sinto quando vejo a minha investigação terminada, mas aqui fica escrito o maior agradecimento possível a todas as pessoas que me fizeram aprender, crescer e evoluir.

Resumo

Projetos artísticos que visam incluir os indivíduos e dar-lhes as competências necessárias para alterar a sua condição de vida são esforços consideráveis face às inúmeras injustiças económicas, políticas e sociais. O propósito do projeto “O Mundo À Nossa Volta”, da associação *Os Filhos de Lumière*, pretende isso mesmo: alargar os horizontes das crianças e jovens participantes, e promover a ligação entre a escola e a comunidade para uma maior inclusão social. Para isso, a integração através da arte e das práticas cinematográficas é fundamental para uma possível mudança.

Sendo assim, esta investigação pretende responder à seguinte pergunta de partida: de que forma se processa a inclusão social através das práticas artísticas? Complementares a esta, surgem outras, como: que mais-valias têm os projetos prático-artísticos e de desenvolvimento humano em termos de sensibilização para a mudança social; qual a necessidade do contínuo investimento em projetos desta natureza, em pleno século XXI?

Para este estudo qualitativo, utilizou-se o método de estudo de caso, com a diversificação de várias fontes de informação: como entrevistas semiestruturadas à diretora, ao professor, aos técnicos e aos jovens participantes do projeto; observação direta de sessões na *Escola Básica 2.3 Pintor Almada Negreiros* (com foco nas estratégias dos técnicos, nos comportamentos dos jovens e nos tipos de exclusão); e ainda análise de documentos institucionais fornecidos pela própria associação *Os Filhos de Lumière* e pela *Fundação Calouste Gulbenkian*, financiadora do projeto entre 2013 e 2016.

Palavras-Chave

Inclusão Social, Práticas Artísticas, Práticas Cinematográficas, Exclusão Social.

Abstract

Artistic projects that include individuals and giving them the necessary skills to change their living conditions are considerable efforts to face economic, politic and social inequity. The goal of the project “O Mundo à Nossa Volta”, from *Os Filhos de Lumière* association, is to promote the link between school and the community for greater social inclusion. To accomplish that, they think that Art and Cinematographic practices are a big step to achieve a possible change.

This qualitative investigation aims to answer to the following start question: “How does the social inclusion processes itself through artistic practices?”. Complementary to these questions, there are others: “What are the advantages of the artistic projects?” and “What’s the importance of investing on projects of this kind during the XXI century?”

For this study, the method used was the case study method, with several information sources: semi-structured interviews to the diretor, teacher, workers and young participants of the project; direct observation of the sessions that occurred at *Escola Básica 2.3 Pintor Almada Negreiros* (focusing on the strategies of the workers, in the behavior of the students and the types of exclusion); and also the analysis of institutional documents given by the *Os Filhos de Lumière* and *Fundação Calouste Gulbenkian*, that financed the project between 2013 and 2016.

Keywords

Social Inclusion, Artistic Practices, Cinematographic Practices, Social Exclusion

Índice

Introdução	1
Capítulo 1: Enquadramento e justificação da investigação proposta	3
Capítulo 2: Revisão da bibliografia	
2.1. Exclusão social: um termo ainda em definição?	5
2.2. Novas abordagens da exclusão social	5
2.3. Políticas para combater a exclusão social	7
2.4. Benefícios e potencialidades das educação pela arte para a inclusão social, com foco nas escolas	8
2.5. O papel das artes cinematográfias na inclusão social.....	13
2.6. A adolescência.....	18
2.7. Falhas de estudo inerentes.....	20
Capítulo 3: Metodologia	
3.1. Estratégia metodológica	22
3.2. Processos de recolha empírica.....	23
3.3. Caso escolhido.....	24
Capítulo 4: Apresentação do objeto do estudo	
4.1. “Desenvolvimento Humano” e “PARTIS”	25
4.2. Caracterização do projeto O “Mundo à Nossa Volta”.....	26
4.3.. Caracterização do público-alvo da turma vocacional da Escola Básica 2, 3 Pintor Almada Negreiros	28
Capítulo 5: Análise dos Resultados Obtidos	
5.1. A inclusão social no cinema.....	30
5.2. Organização e planeamento de atividades.....	31
5.3. Integração dos jovens no projeto – estratégias em sala de aula e de motivação	33
5.4. Papéis do professor, técnicos e jovens	35
5.5. Relações e pensamentos dos jovens	37
5.6. Mudanças no modo de ser e de estar, e na capacidade crítica e de conhecimento.....	38
5.7. Avaliação do projeto	40
Conclusão	44
Bibliografia	47
Webgrafia.....	52

Anexos

- Resumo das entrevistas	I
- Resumo das grelhas de observação direta.....	XII

Índice de Quadros

Quadro 2.1. Estrutura-Base da educação através do cinema para os países europeus.	17
Quadro 2.2. Resumo das Etapas da Adolescência e os seus Processos de Desenvolvimento.....	19
Quadro 4.1. Tipos de exclusão identificados pela associação <i>Os Filhos de Lumière</i> sobre o público-alvo do projeto O Mundo à Nossa Volta em 2015.	29
Quadro 5.1. Exercícios a realizar no ano letivo 2016-17 no “Cinema, Cem Anos de Juventude” e o que foi feito pela turma vocacional da <i>Escola Básica 2.3 Pintor Almada Negreiros</i>	32
Quadro 5.2. Resumo das técnicas utilizadas pela equipa d’ “O Mundo à Nossa Volta” para motivar e incluir os alunos nas atividades	35
Quadro 5.3. Principais afirmações dos jovens sobre as mudanças sentidas após a sua participação	39
Quadro 5.4. Principais termos cinematográficos apreendidos nas sessões de observação.....	39
Quadro 5.5. Resumo das mudanças sentidas e percebidas nos jovens, através de todos os métodos de recolha de dados.....	40

Glossário de Siglas

CinED - European Cinema Education for Youth

DEGstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

PARTIS - Práticas Artísticas para a Inclusão Social

INTRODUÇÃO

Matar o sonho é matarmo-nos. É mutilar a nossa alma. O sonho é o que temos de realmente nosso, de impenetravelmente e inexpugnavelmente nosso.
(Bernardo Soares [Fernando Pessoa], 1982: 371)

O sonho de produzir um trabalho pertinente que conseguisse conjugar termos tão distintos como inclusão social e práticas artísticas foi indispensável para o seu desenvolvimento. No entanto, apesar de diferentes, estas noções podem facilmente interligar-se e produzir novas maneiras de ver o mundo, os outros e nós mesmos.

Além de ser interessante analisar as mudanças de um participante através de uma proposta de trabalho prático-artístico-social (sabendo, *a priori*, que isso não é possível pelas limitações de tempo implicadas), também é bastante curioso analisar o trabalho de uma equipa especializada, que realiza várias atividades para esta desejada mudança. Muitas vezes o seu trabalho é ignorado, e na verdade tudo pode começar por elas.

Assim, e sendo que esta investigação qualitativa se destina a analisar a importância das práticas artísticas para a inclusão, parte-se, desde logo, da seguinte pergunta de partida:

1) De que forma se processa a inclusão social através das práticas artísticas?

No entender de Blaikie (2007: 6), “as questões de pesquisa são as bases de toda a investigação, elas fazem com que o problema de pesquisa seja concretizado”. Articuladas com a pergunta de partida, colocam-se duas outras questões:

- 1.1. Que mais-valias têm os projetos prático-artísticos e de desenvolvimento humano em termos de sensibilização para a mudança social?***
- 1.2. Qual a necessidade do contínuo investimento em projetos desta natureza, em pleno século XXI?***

Também foi importante escolher um projeto ativo que conseguisse pôr em prática a componente artística como igualmente a social. Neste caso, o projeto escolhido foi “O Mundo à Nossa Volta”, da associação *Os Filhos de Lumière*, que foi financiado pela *Fundação Calouste Gulbenkian* entre 2013 e 2016.

Ainda, ressalva-se que existe a consciência de que cada equipa de trabalho tem os seus próprios objetivos, metas, estratégias e maneiras de trabalhar; por isso não existe uma forma linear e exata para perceber como de facto a prática artística pode incluir cidadãos em situação de exclusão social. De facto, não existe apenas uma visão do mundo, e é o que acontece quando se tratam de temas como estes: mesmo que não produzam conclusões absolutas, são importantes para a construção de um futuro melhor.

CAPÍTULO 1: Enquadramento e justificação da investigação proposta

Nos últimos vinte anos, a erradicação das exclusões sociais, ou pelo menos a sua tentativa, foi um dos assuntos principais na criação de políticas sociais nas sociedades europeias.

Historicamente, no seio da *União Europeia*, foi a partir do tratado de Amesterdão em 1999 que se “consagrou a erradicação da exclusão social como um objetivo da política social da Comunidade” (Kraatz, 2015) e que foram levados a cabo vários projetos que visavam combater a pobreza e a exclusão social. Um ano após foi introduzido um mecanismo de supervisão e coordenação, pela Estratégia de Lisboa, para definir objetivos, avaliar setores de proteção social e aplicar planos de ação nacional, e em 2005 o mesmo foi aberto e aplicado às políticas de proteção e inclusão social, tendo como missões a coesão social, a igualdade entre homens e mulheres, e a igualdade de oportunidades.

Atualmente, há o exemplo da aposta contínua na *Estratégia Europa 2020*, para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, em que se desenvolveram duas iniciativas para simplificar os sistemas sociais, reforçar a inclusão ativa e garantir o investimento em capital humano ao longo da vida, em especial das crianças: o investimento social a favor do crescimento e da coesão – o *Pacote do Investimento Social* e o *Reforço da dimensão social na governação da União Económica e Monetária* e o *Programa para o Emprego e a Inovação Social*, em 2013, e o *Fundo Social Europeu*, entre 2014-20, que estabeleceram medidas de incentivo para a proteção e inclusão social.

A par desta atenção em medidas concretas, tem havido um reforço relevante a nível legislativo, relativo à luta contra a discriminação e exclusão social. O *Tratado da Comunidade Europeia*, melhorado em 2003, é um exemplo disso mesmo: combater a discriminação com base na raça ou na origem étnica, na religião ou na crença, na idade, na deficiência e na orientação sexual (Kraatz, 2015).

Sendo que o caminho europeu dá especial ênfase às várias políticas sociais, o mesmo se verifica no trabalho de várias organizações, como a *Fundação Calouste Gulbenkian*. A Fundação, por exemplo, neste momento, tem o programa “Desenvolvimento Humano”, iniciado em 2009, e dentro dele existe o “PARTIS”, que financiou, na sua 1ª edição (entre 2014-2016) 17 projetos como “O Mundo À Nossa Volta”, da *Associação Os Filhos de Lumière*. Atualmente, encontra-se na sua segunda edição e está a apoiar, até ao final de 2018, 16 projetos.

Sendo assim, esta investigação acontece num momento em que a preocupação com os direitos humanos e culturais está cada vez mais em voga e é uma aposta de vários organismos estatais. Além

de ser importante discutir direitos humanos e culturais, é interessante perceber as tentativas para se cessar com a exclusão social e se tentar tornar uma sociedade mais justa, livre e igualitária.

Por último, torna-se de extrema importância contextualizar a organização desta dissertação. Após a apresentação deste primeiro capítulo, o seguinte tem como objetivo explicar a importância de encontrar um público-alvo, que participasse num projeto prático-artístico e que tivesse problemas de exclusão social comprovados (a *Fundação Calouste Gulbenkian* analisou-os dessa forma). Após a escolha de um público-alvo, adequou-se uma metodologia qualitativa que estivesse em concordância com o trabalho da equipa e dos alunos analisados.

A escolha de determinado projeto artístico-inclusivo foi necessária numa análise pré-exploratória, exatamente para perceber de que forma é que os indivíduos envolvidos encaram a exclusão social e os mecanismos que a podem superar. Sendo assim, o Estado da arte apresentado (o terceiro capítulo) coincide com os pensamentos dos técnicos que analisei e com os objetivos do seu trabalho. A exclusão e a inclusão sociais têm demasiadas definições e estratégias para ultrapassá-las – e tornou-se importante este entendimento de ambas as partes.

CAPÍTULO 2: Revisão da bibliografia

2.1. Exclusão social: um termo ainda em definição?

Antes de tudo, é relevante referir que as concepções de exclusão social, num nível macro, evoluíram conforme a época e situação caracterizando-se por uma definição aberta e flexível (Lopes, 2006, *apud* Borba e Lima, 2011, p. 220).

Carlos Proença (2009: 21) considera que exclusão social é a “marginalização de indivíduos ou grupos sociais em relação àqueles que produzem, consomem, convivem e são competentes”, e Lesbaupin (2000, *apud* Borba e Lima, 2011, p. 221) considera o termo como um problema novo e atual: “exclusão social não é um conceito, é uma nova questão social. Esta situação está a ser produzida pela conjunção das transformações no processo produtivo, com as políticas neoliberais e com a globalização.” (afirmação que se equipara aos ideais defendidos pela associação *Os Filhos de Lumière*).

No entanto, apesar de existirem teóricos que definem este termo como algo em construção, há outros que pensam o contrário. Por exemplo, e incidindo na teoria de Alfredo Bruto da Costa, essencialmente, exclusão social é

a fase extrema do processo de marginalização, entendido este como um percurso descendente, ao longo do qual se verificam sucessivas ruturas na relação do indivíduo com a sociedade” (Costa, 2007: 10). No seu entender, o fenómeno acontece pelos seguintes cinco fatores: económicos – em relação aos níveis de pobreza; sociais – enfraquecimento de laços afetivos; cultural – fenómenos como o racismo e a xenofobia podem fomentar a exclusão de minorias étnico-culturais; patológicos – destina-se aos problemas mentais e psicológicos; e comportamentos autodestrutivos – como a toxicodependência e o alcoolismo (Costa, 2007:21-23).

Ressalva-se, ainda, que a pobreza, há vinte anos, foi “a forma mais generalizada de exclusão social” (Costa, 2007: 24). Pode, de facto, haver um corte com o mercado de trabalho, que pode originar a situação de desemprego; porém “a fase extrema é caracterizada não só pela rutura com o mercado de trabalho mas por ruturas familiares, afetivas e de amizade.” (Costa, 2007: 10).

2.2. Novas abordagens da exclusão social

Seguindo a linha do termo da exclusão social ainda estar em construção, Peace identifica 15 tipos de exclusão: a marginalização social, a nova pobreza, a exclusão legal e política democrática, a desvantagem não-material, a exclusão do modo de vida mínimo aceitável, a exclusão cultural (incluindo raça e género), a exclusão da família e da comunidade, a exclusão do Estado de bem-estar

social, a pobreza a longo prazo, a exclusão da vida política e económica dominante, a pobreza, o estado de privação, o desprendimento das relações de trabalho, a exclusão económica e a exclusão do mercado de trabalho (Peace, 2001:22).

Apesar disso, e não obstante, nos últimos anos, este conceito têm sido cada vez mais explorado e estudado, e percebeu-se que os mesmos deviam ser analisados a dois níveis: micro e meso. No aspeto micro, a exclusão pode expressar-se como deslocação social ‘persistente’ ou “crónica”, tanto a pobreza como outras desvantagens não materiais (Silver, 2007: 9). Uma pessoa pode estar em processo de se mover em direções opostas, em diferentes dimensões para uma integração mais ou menos social.” De facto, os Estados-Providência tiveram como objetivo institucionalizar um curso de vida comum a todos os cidadãos, porém esqueceu-se que esse processo também poderia levar à exclusão “daqueles cujas vidas não estavam em conformidade com a expectativa.” (Silver, 2007: 8-9).

Além disso, no entender de Gallie and Paugam, a exclusão pode referir-se

a uma situação em que as pessoas sofrem das desvantagens cumulativas da marginalização do mercado de trabalho, da pobreza e do isolamento social. Os diferentes aspetos da privação reforçam-se mutuamente ao longo do tempo, levando a uma espiral descendente em que o indivíduo não tem nem os recursos económicos nem os sociais necessários para participar na sociedade ou para manter um senso de valor social (Gallie and Paugam, 2000:370).

A par disto, há que ter em conta os múltiplos contextos que podem levar a este mesmo processo de exclusão. Fatores como a migração e a solidão são exemplos disso mesmo (Snow e Anderson, 2003, *apud* Silver, 2007, p. 13). Robin Peace (2001:23) vai mais longe e enumera vários tipos de fatores que afetam: a falta de acesso (inclui a mobilidade social, a comunicação, os sistemas sociais vitais, a habitação, a segurança social, a saúde, os serviços de educação e a cidadania social); a falta de justiça (inclui a imagem negativa dos grupos pobres, a discriminação social, as desigualdades, os preconceitos na sociedade em geral, a hostilidade, o estigmatismo, a segregação e as baixas taxas de participação das mulheres), os intensificadores pessoais (incluem estilo de vida com pouca qualidade, as circunstâncias familiares negativas, os baixos padrões de vida, a pobreza, o endividamento, o tráfico de drogas, a falta de conhecimento e informação, e os baixos níveis de educação e qualificação) e os intensificadores espaciais (incluem o isolamento social, o isolamento geográfico, a solidão, o sentimento de ser esquecido e o recurso à emigração).

Como complemento, o nível meso diz respeito à formação de grupos sociais e à dificuldade de novos membros se incluírem neles. Estes grupos “delineiam o que os torna especiais e o que os membros compartilham, eles desenham uma linha que torna os marginais inferiores (se não for necessariamente mais pobres). A coesão dos *insiders* é reforçada através da criação de “dualismos”

culturais, vendo os outsiders como tendo atributos opostos ao próprio grupo” (Douglas, 1966, *apud* Silver, 2007, p. 15).

Sendo assim, a exclusão social é um termo bastante em voga, porque além das condições desfavoráveis que os indivíduos passam também pode prejudicá-los em vários aspetos psicosociais, como por exemplo,

problemas psicológicos, problemas relacionais, perda de identidade, perda de afiliações culturais, desintegração das relações de trabalho, problemas de depressão mental, desestruturação interna da pessoa, perda de propósito, perda de laços familiares, processos de implicação subjetiva, dimensão interna da pobreza e desintegração das relações sociais (Peace, 2001:25).

2.3. Políticas para combater a exclusão social

Historicamente, o uso da expressão “exclusão social” surgiu nos meios políticos e académicos. Ganhou peso crescente como um dos conceitos centrais na *União Europeia* – já na década de 80 fazia parte do *European Union Poverty Programmes*. A par disso, foi central na campanha (no programa) de Tony Blair no partido trabalhista. Também, em França, era um termo usado para referir o conjunto de pessoas que foram excluídas da prestação de seguro social (Peace, 2001:18-19). Já, em Portugal, “a expressão exclusão social entrou no discurso político nacional há cerca de cinco anos [em 1993], ou menos. É hoje uma expressão de uso generalizado” (Costa, 2007: 10).

Apesar do seu foco nos últimos 20-30 anos, para Andreilcy Alvino-Borba e Herlander Matalima (2011: 219), “o combate à exclusão social requer a conceção e a implementação de planos estratégicos intersectoriais, integrando transversalmente as dimensões social, económica (incluindo a tecnologia) e ambiental, com o intuito de garantir a sustentabilidade social e o desenvolvimento.” Assim, após o tratado de Amesterdão em 1999, várias políticas anti exclusão social continuam a ser aplicadas, como forma de promover e fortalecer o Estado Social.

Para o estudo “Social inclusion of young people”, de Alessandra Cancedda (2014: 5), têm que existir duas estratégias: uma forte ênfase na promoção do emprego dos jovens (incluindo através da mobilidade), da empregabilidade e das transições do mercado da educação para o trabalho; e a expansão do apoio à participação dos jovens e ao *youth work* – a *Europa 2020* é um desses exemplos.

Ressalva-se, ainda, o facto de cada nação ter o seu significado de inclusão social:

diferentes lugares têm diferentes histórias, culturas, instituições e estruturas sociais, que influenciam as conceções de pertença, adesão e cidadania. Alguns países têm narrativas dominantes, até oficiais, sobre o que significa pertencer a um Estado-nação. Ideias institucionalizadas, dominantes, senão hegemónicas, de nacionalidade dão origem a variações contextuais na inclusão social.” (Silver,

2015:4-5). Por isso, tem de se analisar caso a caso, consoante as suas dimensões política, social e económica, e perceber que termos como ‘exclusão social’ e ‘inclusão são conceitos e fenómenos dependentes do contexto’ (Silver, 2015:22).

Assim, a inclusão social tem de ser executada através de quatro domínios: políticas específicas para grupos desfavorecidos; políticas de emprego e de educação, acesso a serviços; políticas de apoio aos rendimentos; e políticas de participação juvenil (Cancedda, 2014: 9). Sendo assim chega-se à conclusão que a globalização pode criar muitas situações de exclusão social, como por exemplo a crise económica, mas ao mesmo tempo encontrar maneiras de solucioná-las e combater este fenómeno – ideia defendida por Jane Mathieson *et al.*, no texto *“Social Exclusion - meaning, measurement and experience and links to health inequalities: a review of literature”* (2008).

Para Robin Peace (2001: 33), “o desejo de inclusão social pode ser interpretado, num contexto de políticas, como uma agenda para facilitar, enriquecer e reforçar a capacidade individual e de grupo para, pelo menos, três coisas: oportunidade, reciprocidade e participação.” No estudo *“Social inclusion of youth on the margins of society: policy review of research results”* (Comissão Europeia, 2012:66-69), estas políticas podem aumentar o apoio formal, a proteção, o incentivo à abertura de mais oportunidades, a acessibilidade à educação e ao mercado de trabalho, a promoção da cidadania e da participação, o incentivo da solidariedade entre os jovens e a sociedade, e a criação de tomadas de ação e de decisão.

Em síntese, Lúcio Kowarick (2003: 75) considera que inclusão social é um processo que assume a responsabilidade de promover “a inclusão dos segmentos em vulnerabilidade social, destacando a cidade, a escola, o emprego e a proteção social”. Para Hilary Silver (2015:3), “a inclusão social pode referir-se a um processo que estimula a interação social entre pessoas com diferentes atributos socialmente relevantes ou a um mecanismo institucional impessoal de abertura e de acesso à participação em todas as esferas da vida social.” Um dos exemplos disso é a importância da escola e da introdução das práticas artísticas às crianças e aos jovens.

2.4. Benefícios e potencialidades das práticas artísticas para a inclusão social, com foco nas escolas

Apesar de, neste capítulo, se invocar os benefícios das práticas artísticas, antes de tudo, David Justino (2010:21-37) realça que é preciso que se reconheça de que forma a educação pode melhorar, já que, no início do século XXI, Portugal apresentava das taxas de educação mais baixas dos países da *União Europeia*: através de mais educação (com o objetivo de capacitar e formar as novas gerações para os desafios do futuro, com a ajuda das comunidades locais e outras formas de organização),

melhor educação (com o aumento dos níveis de escolarização, melhor especialização dos professores, a atualização dos *curricula*, impulsionados também pelo avanço tecnológico e industrial) e maior equidade (gerando aqui muitas dificuldades por causa da incorporação progressiva de grupos sociais mais desfavorecidos).

Desde logo, percebeu-se que as práticas artísticas podiam potenciar a inclusão social, fomentando a criatividade e as habilidades expressivas, e ajudando os indivíduos a reagirem de forma positiva¹ aos diferentes contextos que atravessam diariamente (Kinder e Harland, 2004: 53). Assim, as práticas artísticas inclusivas têm o propósito de apoiar “criativas oportunidades entre pessoas marginalizadas e não marginalizadas através da facilitação e da colaboração como um meio para desafiar as barreiras existentes e promover a mudança social (Fox, 2010, *apud* Austin, 2015, p. 8).

Historicamente, começou-se a dar maior ênfase às artes na educação pós-1870. Porém, a mesma ainda se caracterizava pela relativa falta de atenção às artes nas principais publicações do governo e pela lenta difusão do pensamento progressista. Após a II Guerra Mundial, novas ideias foram-se desenvolvendo, onde cada vez mais se dava importância à criatividade em termos de auto-expressão e à descoberta da arte infantil como um fenómeno distinto (Fleming, 2010: 15 e 25).

Para isso, foi necessário um reforço nos serviços educativos das instituições culturais, em particular os museus, que podem exatamente potenciar a educação através da arte. No entender de Teresa Duarte Martinho (2012: 5), e numa visão histórica, quatro fatores contribuíram para isso mesmo no meio português: 1) a definição e a aplicação de medidas de regulação do mercado e de promoção e qualificação do estatuto dos artistas e outros profissionais da cultura; 2) o interesse de algumas associações profissionais pela realização de estudos de caracterização do universo que representam; 3) as tendências como a expansão demográfica do setor cultural e o aumento e a diversificação da oferta formativa na área artística e cultural; 4) a crescente chamada de atenção para a importância das atividades culturais enquanto fator de desenvolvimento económico e de qualificação dos territórios.

¹ As artes também podem ter efeitos negativos. Sara Melo (2014: 114) considera, por exemplo, que as práticas artísticas incluem um encontro e confrontação com os próprios indivíduos e uma exposição aos outros, que pode não ser feita com o melhor cenário de envolvimento e de crescimento. Também Platão, referenciado por Sara Melo, sempre defendeu que “nenhuma arte pode ensinar algo com valor aos indivíduos, na medida em que a sua essência não é real e quem a faz (à arte) acaba por ser alguém que perpetua a irrealidade, a ilusão. Como ensinar requer o domínio do conhecimento e a arte não o é, os artistas nada têm a dar de bom, aliás, enganam (corrompem), o que pode ser perigoso para quem não é privilegiado no domínio da desconstrução sobre o carácter ilusório da arte.”

Assim, gradualmente, os paradigmas moldaram-se, centrando-se nas necessidades das crianças, onde se priorizavam a auto-expressão, bem como a resposta que os participantes tinham após terem criado um trabalho artístico (Fleming, 2010: 26). A área da criatividade é importante porque “está relacionada com a capacidade de responder emocionalmente e intelectualmente à experiência sensorial; à consciência dos graus de qualidade; e à apreciação da beleza e da aptidão para a finalidade. Envolve a exploração e compreensão dos sentimentos e os processos de fazer, compor e inventar (Department of Education and Science, 1985: 17).

Da mesma perspetiva parte Peter Roberts que considera:

se a arte como alteridade é essencial para a subjetividade humana e para a sociedade humana, e se a educação está concebida como o processo de crescimento e de formação, então a arte como alteridade é essencial para a educação. (Roberts, 2012: 210)

Seja na escola, na *Internet* ou até mesmo no local onde se mora, a introdução destas práticas (seja dança, teatro, cinema...) pode gerar muitos efeitos positivos: “a oportunidade de estabelecer relações pessoais positivas com um adulto, que pode representar e modelar valores sociais; a oportunidade de alcançar sucesso académico/profissional; a oportunidade de apreciar atividades de lazer, que proporciona uma sensação de prazer, realização pessoal e auto estima” (Kinder e Walkin, 1998: 50). Aliás, o *Arts Council England* (2003: 3) acrescenta que “estar envolvido com as artes pode ter efeitos transformadores na vida das pessoas. Isto é tão verdade para os indivíduos como para os bairros, comunidades, regiões e todas as gerações seguintes.”

Teresa Duarte Martinho considera que esta aproximação da arte através da educação é importante:

Se o conhecimento artístico é condição importante da disponibilidade para a produção artística contemporânea, compreende-se que públicos menos conhecedores possam mostrar maior alheamento deste universo ou declarar-se mais frequentemente necessitados de saber o que é arte. Este alheamento, ou mesmo o afastamento, pode ser também devedor do desencontro entre a formação escolar em artes visuais e o contacto com exposições de arte contemporânea. (Martinho, 2013:437).

Guoping Zhao (2014: 247) realça que o paradigma está a mudar e comprovou-se que as artes permitem experiências únicas, como nenhuma outra, e são benéficas para a vida académica e pessoal. Para Zhao, ainda existem mais vantagens proporcionadas pelas artes: “Envolver-se em atividades artístico-criativas permite uma maior liberdade para a auto-expressão e para a comunicação, que pode ser não-verbal, e ainda transmite perspetivas de natureza pessoal” (Stickley, Crosbie e Hui, 2011: 252). A introdução das artes pode ajudar também estudantes com problemas emocionais; pode

colaborar/co-existir com outros projetos artísticos; e pode prevenir problemas mentais e/ou de exclusão social (Karkou e Glasman, 2004: 60).

Esta participação artística pode ser feita por quatro formas: pela própria produção de arte; pela participação na tomada de decisões nas artes; no consumo ativo; e no consumo passivo das artes. Dentro de um recinto escolar, esta participação pode ser formada como educação artística (formal e informal) por três diferentes estilos: em inserir a criança ou jovem numa escola vocacional para a arte, instruí-las diretamente para as artes ou usar a mesma como uma ferramenta e estratégia de ensino (NESF, 2007: 2 e 6).

Após a perceção destas potencialidades, o ensino artístico foi gradualmente incluído nos currículos escolares nas escolas – por exemplo, o *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education* propôs em 1999 o desenvolvimento de um currículo escolar criativo e cultural (Karkou e Glasman, 2004: 59), seja através da introdução de técnicos especializados ou de professores.

Os objetivos destas mesmas introduções de potencialidades foram as seguintes: defender o direito humano à educação e à participação cultural, desenvolver capacidades individuais, melhorar a qualidade da educação e promover a expressão da diversidade cultural (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2006: 3-7).

O papel de muitas companhias artísticas, associações vocacionadas para as artes ou até mesmo profissionais isolados como professores e técnicos especializados é indispensável para a contínua aposta na aplicação da arte a indivíduos socialmente desfavorecidos. Trata-se de uma “discriminação positiva” e de fazer corresponder “diferentes necessidades a diferentes grupos” (Lynch e Allan, 2007: 5).

No entanto, aqueles têm papéis diferentes. O professor

promove, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utiliza estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular; desenvolve a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na educação artística, no âmbito do currículo do 1º ciclo; e desenvolve nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando o património artístico e ambiental da humanidade (Xavier *et al.*, 2004: 34-35).

Já o técnico especializado

é um elemento indispensável para a concretização de conteúdos curriculares, é um elemento ilustrativo dos *curricula* e exemplificativo de práticas adjuvantes da aprendizagem e é como coadjuvante do professor no exercício da transmissão de saberes, competências e desenvolvimento das capacidades expressivas, da perceção e cognição associadas às dinâmicas do exercício artístico (Xavier *et al.*, 2004: 38-40).

Além disto, estas orientações têm de ter noção de quatro princípios fundamentais para se ensinar algo relacionado com as artes a um público com determinadas características: os públicos são heterógeneos e culturalmente ativos; são plurais as formas de relacionamento com a cultura; o objetivo da educação de cultura não é impor algo, é proporcionar o encontro com múltiplas perspectivas; e a formação de públicos deve ser encarada como uma auto-formação, uma aprendizagem contínua (Silva, 2000: 165-166).

Esta troca de experiências e aprendizagens é necessária para articular as práticas artísticas com o desenvolvimento individual. Além do envolvimento nas atividades, para Redfern (1986, *apud* Karkou e Glasman, 2004, p. 58), “era importante que os alunos se tornassem abertos para falar sobre o como e o porquê, na elaboração e avaliação das obras de arte.” Assim, passar-se-ia para um novo método em que se debatiam ideias e em cada indivíduo aprendia um com o outro. Realça-se o facto de que a “Lei de Bases do Sistema Educativo define como objetivos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, entre outros, assegurar e aprofundar os elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e tecnológica, desenvolver as capacidades de expressão e comunicação, a criatividade e sensibilidade estética, promover a educação artística, sensibilizar para as diversas formas de expressão estética. Estes objetivos encontram tradução nos currículos de cada nível de ensino” (Xavier *et al.*, 2004:7).

Por isso, seja qual for a área que o aluno esteja a desenvolver, a educação artística é vista como uma parte integrante de um todo (que é a própria educação em geral) e é nela que se pode conjugar a teoria e a prática artísticas. A par desta, existe a educação artística especializada, que visa proporcionar uma elevada formação especializada destinada a intérpretes, criadores e profissionais dos diferentes ramos artísticos.

Pensando-se numa abordagem mais prolongada, para Leon Botstein (*s.a.*, *apud* Zhao, 2014, p. 258), “numa turma cheia de questões de raça, género, classe, ideologia, dificuldade económica, hostilidade, desconfiança e tudo o resto, as artes criam algo que força alguma conversação que não pode ser totalmente reduzida aos rótulos preexistentes e às categorias do discurso expectável.”

A beleza e a esperança da educação, na opinião de Gouping Zhao (2014: 259), passam por isto mesmo: “a arte como alteridade é importante para os estudantes que ainda estão a formar-se, pois assim eles podem sempre renovar-se e transformar-se.”

Estes pontos de vista indicariam uma sociedade mais igualitária e justa, em que a discussão de ideias e troca de experiências é a génese de uma sociedade desenvolvida.

Apesar desta mudança de paradigma, há vozes que não concordam com a sua inclusão nos currículos escolares. É o caso de Broudy’s (1971, *apud* Karkou e Glasman, 2004, p. 57) que considera que as suas “distintas características estão separadas das outras disciplinas” e de um questionário do

U.S. Department of Education em que os resultados mostraram que as pessoas consideram as artes “adoráveis mas não essenciais” (Zhao, 2014: 245).

Para além desta desaprovação, existem outros pontos negativos: como a co-relação entre a inclusão das artes e os seus propósitos/objetivos não ser a mais adequada:

Na educação, o papel das artes tem sido construído a maior parte das vezes em termos cognitivos e de inteligência, a juntar ao facto de serem adoráveis e de terem funções decorativas. (...) Apesar dos esforços que têm sido feitos de incluir as artes na educação, a integração está ainda destinada ao propósito de os alunos terem maior sucesso académico (Zhao, 2014: 246).

2.5. O papel das artes cinematográficas na inclusão social

Após o entendimento que as práticas artísticas podem trazer vantagens para os beneficiários, quis-se estudar mais ao pormenor cada atividade ligada a estas áreas. O cinema e as práticas cinematográficas são um desses exemplos.

O cinema é uma arte em que sons e imagens se juntam para produzir uma história, provocar emoções, e tem como função revelar e trazer à luz certos detalhes que os espectadores não costumam assistir (Bazin, 1967: 91). Rudolf Arnheim (1957: 1) vai mais longe: “O filme é, para mim, uma experiência única nas artes visuais que teve lugar nas três primeiras décadas deste século [XX]”.

As artes visuais, por detrás da prática cinematográfica, servem, no entender de James L. Tucker (2007: V), para: “desenvolver um repertório de habilidades para perceção visual e resposta artística; facilitar Investigações sobre o Contexto Histórico, Cultural e Social; facilitar o envolvimento com o processo de criação de arte; e facilitar a Investigação Crítica e Estética.”

Historicamente, o filme só apareceu com os avanços da fotografia e das tecnologias. Apesar de, em 1839, Louis Daguerre ter inventado os daguerreótipos, a primeira tecnologia prática para tirar fotografias foram as famosas Kodak, fabricadas em 1889 por George Eastman - o que ajudava a que fossem registados vários momentos fotográficos de um só evento de curta duração. Após isso, foi importante a criação de um projetor: os irmãos Lumière em 1895 conseguiram colocar no mercado o primeiro cinematógrafo, capaz de filmar e projetar cinema (Sklar e Cook, 2016).

Estes primeiros passos foram importantes para que as inovações acontecessem: novas leis de proteção de direito de autor; Georges Méliès percebeu que era importante contar histórias através dos filmes; novos métodos de gravação com Edwin Porter; os filmes mudos entre 1910-27; a introdução do som, da cor e de plataformas de cinema de importância extrema como *Hollywood*; e, atualmente, a expansão da cultura dos média e da fabricação de cinema em estúdio de cinema em quase todas as partes do mundo (Sklar e Cook, 2016).

Também, desde cedo, que se percebeu as potencialidades do cinema e de que forma o mesmo criava novas ideias às crianças e influenciava a sociedade. O sucesso desta arte ficou a dever-se a um conjunto de dados: a diminuição do “preço dos bilhetes, a multiplicidade de salas e de secções e a sua capacidade de evasão, através do sonho e da estimulação do imaginário” (Branco, s.a.). Assim, além de se ter tornado num evento social, os filmes estimulavam as emoções e apresentavam padrões morais diferentes dos partilhados pelos adultos (Branco, s.a.).

Assim, é importante entender o cinema como um processo social, cultural e educacional. Primeiro que tudo, na opinião de Tomas Elsaesser, no livro “Films that Works” organizado por Vinzenz Hediger e Patrick Vonderau (2009:32), a realização de um filme tem de ser entendido como um evento, onde várias noções coexistem: programação, preparação, acidente e coincidência. Primeiramente, o filme é como se fosse um modelo em rede, “a fim de determinar a sua relação de uma película com outra e entender o seu lugar dentro de histórias”. Sendo assim, é preciso entender três premissas: quem o mandou fazer, para que ocasião foi realizado e para que público foi destinado.

Então, para responder a estas três premissas, Vinzenz Hediger e Patrick Vonderau (2009: 35-51) destacaram os termos “registo”, “retórica” e “racionalização” como processos para entender esta mesma realidade. Parte-se do princípio que o “registo” de um filme é um arquivo de tudo o que foi gravado; que a “retórica” é a meta da realização do filme, e as suas múltiplas estratégias para a atingirem; e que a “racionalização” é um fenómeno em que o filme é utilizado para sustentar e/ou melhorar o desempenho de uma empresa, associação ou projeto.

Para além destas três premissas, é preciso ter em consideração, na opinião de Martin W. Bauer e George Gaskellos, na obra “Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som” (2002: 345), que os materiais audiovisuais são complexos, e, por isso, a sua atividade não está definida apenas a partir de um texto: a sua dimensão audivisual produz “sentidos”. É o caso das imagens em sequência, que fazem com que se transmitam informações e que se produzam respostas estéticas em quem vê – apesar de tudo depender de cada contexto cultural e social (McCloud, 1994: 5-9).

Esta criação de novos sentidos, quando inseridos dentro de uma escola para o grupo jovem, causam desordem: “os filmes apelam para a fantasia, a intuição, a imaginação e as emoções, que não cabem no modelo explicativo com que os professores costumam enfrentar o texto fílmico” (Bragança, 2015: 73). Assim, é permitido que os jovens olhem e pensem sobre eles próprios e o ambiente que os envolve, e não tanto que o façam através das regras que uma escola costuma ter ou até mesmo das matérias organizadas de cada disciplina. O cinema tem de ser visto não como um meio mas sim como um processo de mediação.

Este processo de mediação tem de ser orientado pelos educadores, e não só, através de vários eixos de trabalho. No entender de Maurício de Bragança (2015: 78-79), existem dois eixos: o primeiro

em que “o audiovisual é trabalhado a partir de uma reflexão teórica sobre a própria imagem, de forma a proporcionar um contato dos alunos com o texto audiovisual em sua articulação discursiva” e o segundo que se dedica “à formação de público e à constituição de um repertório em torno da produção de imagens.”

No entanto, é preciso ter atenção que estes novos sentidos acontecem num momento em que vários pensamentos reinam na sociedade vigente. Boa parte do mundo dos adultos, e em especial o mundo académico, atribuiu aos meios audiovisuais a causa da crise da leitura e do empobrecimento cultural em geral. “Enquanto o livro é declarado espaço próprio da razão, do argumento, do cálculo e da reflexão, o mundo da imagem massiva é reduzido ao espaço das identificações primárias e das projeções irracionais, das manipulações consumistas e da simulação política.” (Barbero, 2014, *apud* Bragança, 2015, p. 77).

Para isso, é preciso que as escolas se adaptem aos novos desafios: tem de se “proporcionar o ambiente necessário para o desenvolvimento da capacidade crítica das imagens, articulada à interpretação e leitura dos textos tradicionais” (Bragança, 2015: 77).

Além desta multiplicidade de significados e de premissas que têm de ser respondidas, quando se fala de filme é impossível não interligar o termo *Imagem* com *História*. Este último termo, como aconteceu com as teorias da comunicação, ganhou novos significados.

Antes *História* dizia respeito essencialmente à política, agora interessa-se por toda a atividade humana: “O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma construção cultural, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço.” (Burke *et al.*, 1992: 11)

Esta mudança de paradigma é curiosa quando se estuda a interligação entre o *Cinema* e a *História*. Esta relação é feita pelas mais variadas maneiras: como o sujeito está inserido na própria História; como fonte de compreensão para algo em específico; como meio para a representação de alguma coisa; ou como linguagem e tecnologia estão destacadas, para que se dê o processo das suas apropriações. Assim, percebe-se que o *Cinema* constitui-se com uma língua própria e uma indústria específica (Barros, 2014:18).

Assim, a realização da prática cinematográfica é importante para as inúmeras perceções que se tem do mundo. Num domínio artístico em que impera a imagem e as suas representações, para Barbosa e Cunha (2006, *apud* Suplino, 2010, p. 63) “(...) o uso da imagem acrescenta novas dimensões à interpretação da história cultural, permitindo aprofundar a composição do universo simbólico que, por sua vez, se exprime em sistemas de atitudes pelos quais se definem grupos sociais, se constroem identidades e se apreendem mentalidades”.

De facto, no entender de Danielle Tavares (2014:15), o cinema é compreendido como uma forma de dizer alguma coisa, portanto uma linguagem que utiliza outras linguagens, como a verbal,

a fotográfica, a estética, a teatral, a musical e a literária - sendo, portanto, um mecanismo de intervenção social. Também na opinião de R. A. Silva,

o cinema é um local de destaque na formação da opinião pública acerca dos estereótipos sociais. Os filmes de drama, comédia, desenhos animados, são utilizados como meio de difusão e cristalização das representações sociais, devido as suas narrativas identificarem e evidenciarem o modo como a sociedade se vê a si própria em determinado período e contexto social (R. A. Silva, 2008: 5).

Analisando a forma como o cinema se expressa, através do seu caráter expositivo de apresentação, de crítica ou de recriação da realidade, faz com que sejam apresentadas novas possibilidades de “viver, conviver, pensar e agir”. “O cinema mostra-se como uma ferramenta que, se por um lado regista e apresenta o que é, por outro leva-nos a vislumbrar o que pode vir a ser [a realidade].” (Suplino, 2010: 70).

É nesta troca de possibilidades de pensamento e de convivência que pode haver uma maior compreensão do outro, e em que muitas das causas da exclusão social podem ser esbatidas.

De uma forma sucinta, o estudo “Film: 21st Century Literacy Consortium” de *Independent Cinema Office* (s.a.: 1) revelou as dez mensagens principais sobre a educação através do cinema:

1. Filme é sobre aprendizagem ativa. A melhor educação cinematográfica inclui discussão, apresentação, pensar, trabalhar em equipa e assistir cinema; 2. o filme envolve os jovens na aprendizagem; 3. o filme pode ser usado em todo o currículo escolar; 4. o filme ensina aos jovens muitas habilidades; 5. o filme é uma forma de arte. A educação cinematográfica leva os jovens de *Hollywood* para o cinema mundial, cinema independente ou documentários; 6. a educação cinematográfica estende o conhecimento cultural dos jovens; 7. a educação cinematográfica aumenta as idas ao cinema e as vendas de DVD's, e promove o respeito ao IP; 8. nunca foi tão barato ou fácil de usar a tecnologia inerente à criação de filmes; 9. a educação cinematográfica proporciona aos jovens competências que os empregadores desejam; e 10. o filme pode ajudar o governo a atingir os seus objetivos educacionais (Independent Cinema Office, s.a.: 1).

Estas mensagens acontecem na construção de uma nova era:

O século XXI pode ser diferente. Este é o ponto crucial: pode ser simultaneamente *read* e *write* (ler e escrever). Ou pelo menos ler e perceber melhor o ofício de escrever. Ou melhor ainda, ler e perceber as ferramentas que nos permitem escrever de forma orientada ou não. O objetivo de qualquer aprendizagem e desta aprendizagem em particular, é a de ‘dar capacidade às pessoas para escolherem a linguagem apropriada para aquilo que pretendem criar ou exprimir’. Isto permite aos estudantes ‘comunicar na linguagem do século XXI’ (Lessig, 2005:241).

Também o estudo “A Frame for Film Education”, de *Creative Europe Media* (2015), sintetizou uma estrutura para acontecer a educação pelo cinema [Quadro 2.1.]. Acima de tudo, as dimensões-chave para este processo passa exatamente por fomentar a criatividade, o sentido crítico e o conhecimento e participação cultural. Estas dimensões, após apreendidas, levam a que os

beneficiários se tornem pensadores críticos, exploradores confidentes, participantes informados, indivíduos expressivos, cidadãos envolvidos na sua cidade e colaboradores ativos, por exemplo. A longo prazo, o estudo revela que os mesmos estão mais propensos às seguintes disposições: curiosidade, empatia, aspiração, tolerância e divertimento.

Quadro 2.1.: Estrutura-Base da educação através do cinema para os países europeus

Fonte: Creative Europe Media (2015: 7).

FILM EDUCATION FRAMEWORK FOR EUROPE						
AIM	To inspire and equip people across Europe to be able to access, enjoy, understand, create, explore, and share film in all its forms throughout their lives					
FILM SENSIBILITY						
KEY DIMENSIONS OF FILM EDUCATION	CREATIVE Processes Practices Participation		CRITICAL Processes Practices Participation		CULTURAL Processes Practices Participation	
AREAS OF LEARNING	Specificities of film	Social, personal and collaborative processes	Critical personal response	Wider film engagement	Historic and Institutional context	Reflective learning
LEARNING OUTCOMES	Critical thinkers	Adventurous creators	Expressive individuals	Sensitive contributors	Reflective practitioners	Active collaborators
	Confident explorers	Informed participants	Discerning audiences	Enthusiastic advocates	Independent learners	Engaged citizens
EXPERIENCES	Engage with film in all its forms Experience creative opportunities in film making		Experience film in the cinema Reflect on national and world cultures	Discover film from the past	Experience the art of film Identify, question and reflect on ideas and values	
DISPOSITION FOR LIFELONG LEARNING	CURIOSITY	EMPATHY	ASPIRATION	TOLERANCE	ENJOYMENT	
CONNECTING TO LIFE AND WORK	PERSONAL DEVELOPMENT		CIVIC RESPONSIBILITY		EMPLOYABILITY	

A produção de um filme apresenta-se como um registo das representações e visões do mundo presentes nas sociedades que os produziram; e como uma iniciativa para agir sobre a sociedade, para formar opinião, para iludir ou denunciar, para interferir na História e para fazer com que os indivíduos ajam através das posições específicas que representam. Estas ideias são seguidas por José Barros, no seu texto *Cinema-História: múltiplos aspetos de uma relação* (2014: 25-26).

2.6. A Adolescência

Porém, quando se analisa a utilização das práticas cinematográficas ou de qualquer outro tipo de arte, inserida em contexto escolar, é importante especificar melhor o seu público-alvo. No caso d' "O Mundo à Nossa Volta" na *Escola Básica 2.3 Pintor Almada Negreiros*, tudo isto é experienciado por "adolescentes".

Atualmente, não existe uma definição padrão de adolescente. Embora muitas vezes seja capturada como uma faixa etária, a idade cronológica é apenas uma maneira de definir a adolescência. A adolescência também pode ser definida de várias outras maneiras, considerando fatores como o desenvolvimento físico, social e cognitivo, bem como a idade (American Psychological Association, 2002: 1).

Uma das definições possíveis é que a adolescência é "o período de tempo desde o início da puberdade até um indivíduo conseguir independência económica". Pode incorporar as idades dos 10-18 principalmente, no entanto depende sempre do indivíduo e do seu crescimento (American Psychological Association, 2002: 1).

Esta fase de crescimento é composta por várias mudanças: corporais (em que o corpo se vai formando); cognitivo (em que existe uma continuação pré-frontal do desenvolvimento do córtex); emocional (sistema das emoções cada vez mais desenvolvimento); social (relações amorosas e mudanças na relação com os parentes); sexual (exploração do corpo); moral (criada uma moralidade normativa interpessoal ou sistema de moral social); fé (estabelecida uma fé sintético-convencional); académica (realização dos estudos, obtenção de diploma e maior concorrência); e capacidade legal (fim dos estudos, realizar a carta de condução, preparar-se para a vida adulta) (Curtis, 2012: 27) (Quadro 2.2.).

Além disso, a educação é fulcral para o desenvolvimento de um adolescente. Maria do Céu Machado (2015: 61) considera que "educar um adolescente é uma responsabilidade partilhada que exige o esforço de toda a sociedade representada pelos que mais diretamente convivem com ele, na família, na escola e na comunidade e deve ser encarada como um investimento no desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional dos jovens e no futuro do país".

Quadro 2.2: Resumo das Etapas da Adolescência e os seus Processos de Desenvolvimento

Fonte: Curtis (2015: 27).

DEVELOPMENTAL PROCESS	EARLY ADOLESCENCE (11 to 13 Years)	ADOLESCENCE (14 to 17 Years)	YOUNG ADULTHOOD (18 to 25 Years)
Physical	Initiation of puberty	Continued physical growth and development	Termination of physical growth and development
Cognitive	Developing pre-frontal cortex; Concrete thought to increasing formal operations and abstraction	Continued pre-frontal cortex development; Increasing formal operations and abstraction	Completed brain development; Increased formal operations and abstract reasoning
Emotional	Increased emotional arousability; Immature self-regulatory system	Increasing emotional range; Developing self-regulatory system	Increased emotional stability; Mature self-regulatory system
Social	Primarily unisex peer relationships; Increasing peer involvement; Escalating parental conflict (<i>Industry vs. Inferiority</i>)	Heterosexual peer groups and dyadic romantic relationships; Transformational parental relationship (<i>Identity vs. role confusion</i>)	Less peer group interaction; increased development of intimate relationships; Reduced parental conflict (<i>Intimacy vs. Isolation</i>)
Sexual	Arousal of sexual curiosity and experimentation	Sexual experimentation and activity increase	Deepening sexual identification and intimate relationships
Moral	Conventional morality emphasizing adherence to expectations; Reflective perspective	Interpersonal normative morality or social system morality; Mutual perspective	Interpersonal morality or social system morality; Societal perspective
Faith	Mythic-Literal to Synthetic-Conventional	Synthetic-Conventional	Postconventional/ Synthetic-Conventional to Individuative-Reflective
Academic	Early secondary; Increased academic demands; decreased student-teacher intimacy	Later secondary; Increased academic accountability, diversity and competition	College or Vocational Education; Self-directed "adult learning"
Legal capacity	Consent for confidential reproductive services and STI treatment *	Driver's license, terminate formal education, work, apply for emancipation *	Consent for health care, vote, control finances, own property, marry, enter the military, purchase alcohol and tobacco * Must obtain independent health insurance

Sendo uma fase com muitas mudanças, existem jovens que têm comportamentos desviantes. Os riscos para estas atitudes se estabelecerem podem ser vários: problemas de saúde mental; fugir; abuso de substâncias ilícitas; delinquência; problemas de conduta desde criança; envolvimento em gangues; conduta criminal; adolescência agressiva; violência; ou abuso sexual (Milkman e Wanberg, 2012: 44).

Estes comportamentos desviantes podem levar a uma possível exclusão social. Com o aumento da idade; os estereótipos explícitos diminuem em contextos diretos mas são ativados em situações de exclusão complexas; e estas reações podem ser levadas a cabo por diversas razões como morais, convencionais e psicológicas (Mulvey *et al.*, 2010: 603).

Aliás, o estudo "Youth Social Exclusion and Lessons from Youth Work", da *Comissão Europeia* (2013: 6) considera que existem seis aspetos que são indício de uma possível exclusão social: baixos níveis de qualificação escolar, viver em áreas geográficas remotas, falta de residência ou de legal estatuto jurídico, discriminação (seja por motivos religiosos, de raça ou de identidade sexual), desemprego e delinquência juvenil.

Para combater isto mesmo é preciso serem tomadas várias medidas antes dos 15 anos de idade, pois os jovens estão mais propensos a resoluções de problemas (McCrystal, *et al.*, 2007: 26). Neste caso, podem ser tomadas várias medidas: um apoio diário e cuidados prestados por um ou mais pais envolvidos; relações sustentadas com vários adultos não-membros da comunidade; um bairro onde todos sabem, protegem, escutam e se envolvem com os jovens; oportunidades para participar em clubes, equipes e organizações com capacidade de resposta; acesso a lugares públicos amigáveis; afirmação diária e encorajamento; relações intergeracionais nas quais crianças e adolescentes se ligam com adultos de várias idades; uma participação na vida comunitária concretizada através de papéis úteis e oportunidades de envolvimento; limites, valores e expectativas elevadas consistentemente articulados, modelados e reforçados; inclusão em grupos de pares motivados para alcançar e contribuir para algo; participação nas escolas, congregações, organizações de serviço à juventude e outras instituições; e oportunidades para atos de serviço freqüentes a outros (Milkman e Wanberg, 2012:48). Os técnicos do programa “O Mundo à Nossa Volta” têm estes mesmo propósitos: são facilitadores para entender e criar arte, mas também para fazer os beneficiários crescerem e corrigirem os seus comportamentos desviantes através da sua participação na oficina.

2.7. Falhas de estudo inerentes

Após a análise da bibliografia consultada, contata-se que muitas investigações incidem, de facto, em estudos de casos. Porém, muitos destes focam-se nas mudanças dos comportamentos dos beneficiários e dos efeitos (positivos, negativos ou até mesmo nulos) de determinada prática. É o caso do estudo, por exemplo, “Using Arts Activism and Poetry to Catalyze Human Rights Engagement and Reflection”, de Jane McPherson e Nicholas Mazza (2014), que especifica o impacto que a prática poética teve nos indivíduos; e “Homeless adults engagement in art: first steps towards identity, recovery and social inclusion”, de Yvonne Thomas *et al.* (2011), que avalia o *The Art Programme*, vocacionado para incluir socialmente sem abrigos.

No caso da investigação apresentada, a finalidade não passa por avaliar os efeitos da prática artística para a promoção da inclusão social. O objetivo essencial é, sim, perceber de que forma determinada organização trabalha e faz a preparação de todas as atividades pré-programadas, e se os seus objetivos e expectativas são concretamente cumpridos e assimilados pelos beneficiários desfavorecidos, para que aconteça uma possível mudança. Os efeitos não são um objetivo, são uma conclusão - ou seja, o foco não é tanto os resultados de uma determinada estratégia, mas sim como se desenvolve um específico trabalho e quais os mecanismos mais eficazes, para que os propósitos iniciais que a organização assume se concretizem.

Outra das falhas é a quase inexistência de estudos que foca a potencialidade do cinema e da sua prática – que, nesta investigação, é a prática artística primária. De facto, esta arte é das menos estudadas, neste sentido, e por isso não se pode comparar os inúmeros fenómenos de inclusão social. Existem outros, como “A mudança social em projetos de intervenção social pela arte: o caso do projeto Bando À Parte”, de Diana Gomes (2015), dedicado ao teatro, e “Arte: um instrumento transformador. Huma: proposta para um modelo de reinserção social inclusivo”, de Jorge Oliveira (2011), relacionado ao estudo de um espaço artístico específico, que são ferramentas-guia para o desenvolvimento desta investigação.

Efetivamente, o cinema é apresentado sempre como um fim social, como um ato de pura visualização - e as possibilidades de a inclusão social se correlacionar com o cinema passam apenas pela transformação e adaptação do produto visual. Por exemplo, o estudo “Comunicação e inclusão social: análise das contribuições do cinema para o processo de inclusão social”, de Isabella Suplino (2010), foca as inúmeras adaptações que o cinema pode tomar para incluir socialmente indivíduos com défices intelectuais e autismo.

Mais uma vez, não são focadas as faculdades que a prática cinematográfica pode beneficiar para impulsionar a inclusão social – mas sim apenas a sua visualização. A tentativa passa, então, por mudar o paradigma de visualização para prática artística, onde as prioridades são o manuseamento dos materiais e a conclusão de uma peça de cinema, através das atividades pré-programadas de um grupo de trabalho específico.

No entender de Ana Lúcia F. Azevedo e Inês Assunção de Castro Teixeira (2010: 8) fazer cinema deve ser “algo da ordem do desejo, algo esperado, significativo para os sujeitos da escola, para os professores que se disponham a arriscar com as crianças, adolescentes e jovens outras pedagogias e viveres, outros fazeres e saberes, que envolvam as emoções, a inventividade, o prazer”. Além disso, Alain Bergala acrescenta que “a arte que não nos modifica e não dialoga connosco enquanto sujeitos em mudança, contentando-se apenas em enviar mensagens, não é arte.” Ou seja os filmes têm de ser experimentados como “vivência cultural escolar, como algo que transforma o sujeito, e não como suporte pedagógico de disciplinas e conteúdos específicos” (Bergala, 2008, *apud* Fernandes, 2010, p. 59-60).

CAPÍTULO 3: Metodologia

3.1. Estratégia metodológica

Como atrás referido, a análise proposta visa compreender de que forma as práticas cinematográficas podem incluir socialmente jovens em situação de exclusão social.

Antes de se aplicar um método de pesquisa empírica, é importante que se coloquem algumas interrogações: “Construir uma hipótese não consiste simplesmente em imaginar uma relação entre duas variáveis ou dois termos isolados. (...) A hipótese é, frequentemente, apenas uma resposta parcial ao problema posto” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 138-139). Primeiro que tudo, tem de se pôr em hipótese se o projeto “O Mundo à nossa volta” contribui para a inclusão social através das práticas artísticas. Depois, observar se a adesão das crianças ao trabalho da associação é contínuo. Por fim, concluir se o trabalho da equipa organizadora é importante no decorrer das mais diversas atividades.

Sendo que “um método é uma estratégia integrada de pesquisa que organiza criticamente as práticas de investigação” (Almeida e Pinto, 1976: 80), utilizou-se o método qualitativo. Este destaca-se, normalmente, pela utilização de “palavras, do que a quantificação na recolha e análise de dados; enfatiza uma abordagem indutiva entre a relação da teoria e da pesquisa; rejeita as práticas e normas do modelo científico natural e do positivismo, em particular para as formas como as pessoas interpretam o seu mundo social; e incorpora uma visão da realidade social como uma propriedade emergente em constante mutação” (Bryman, 2004: 19-20). Além disso, ainda tem como principais vantagens uma compreensão mais aprofundada do tema em análise, é mais flexível e normalmente não acresce gastos monetários (Babbie, 2013: 353).

Assim, a investigação centrou-se no método de estudo de caso: o projeto “O mundo à nossa volta”, da Associação *Os Filhos de Lumière*. “O estudo de caso implica a análise detalhada e intensiva de um único caso” (Bryman, 2004: 48), em que a sua complexidade e a sua natureza particular estão em questão (Stake, 1995, *apud* Bryman, 2004, p. 48).

Para corresponder a estas especificidades, o tratamento de todas as informações será feito pelo método indutivo, pois não se pretende testar uma teoria – mas sim, tentar gerar novas interpretações teóricas e novos conceitos associados à prática cinematográfica para a inclusão social. A escolha deste método passa por se enquadrar com o estudo de caso: “O objetivo é descrever as características das pessoas e situações sociais e, em seguida, determinar a natureza dos padrões de relacionamentos, ou redes de relacionamentos entre essas características” (Blaikie, 2007: 9).

A análise de conteúdo incide principalmente na “escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do «discurso» e o seu desenvolvimento de

fontes de informações a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento.” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 226-227).

3.2. Processos de recolha empírica

Recorreu-se a três técnicas de recolha de dados. A primeira tratou-se da análise de documentos institucionais: próprios da associação *Os Filhos de Lumière*, sobre o projeto “O Mundo à Nossa Volta” e da sua história, e da *Fundação Calouste Gulbenkian*, relativos ao programa “Desenvolvimento Humano” e ao “PARTIS”. Esta análise é importante para enquadrar a temática e por apenas os “organismos oficiais poderosos” terem condições para apresentarem as informações (Quivy e Campenhoudt, 2008: 201).

Depois, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com guiões diferentes à equipa d’ “O Mundo à Nossa Volta” (três pessoas), à diretora da associação *Os Filhos de Lumière*, a um dos responsáveis pelo “Desenvolvimento Humano” e a quatro jovens que se disponibilizaram para participar nesta investigação. De acordo com Raymond Quivy e LucVan Campenhoudt (2008: 192), neste processo, “o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação por parte do entrevistado”. O objetivo é entender de que forma projetos como estes promovem a inclusão social, por que razão se investe tanto nos mesmos e qual a avaliação que fazem, consoante as suas expectativas.

Realça-se que a amostra dos quatro jovens será não probabilística, porque não é uma amostra representativa da turma.

Realizou-se também observação direta do trabalho da equipa organizadora do projeto na escola, sendo que o investigador assumiu-se como observador participante. Aqui, “o método da pesquisa de terreno supõe, genericamente, presença prolongada do investigador nos contextos sociais em estudo e contacto direto com as pessoas e as situações” (Costa, 1987: 129). Como funções, o investigador “observa os locais, os objetos e os símbolos, observa as pessoas, as atividades, os comportamentos, as interações verbais, as maneiras de fazer, de estar e de dizer, observa as situações, os ritmos, os acontecimentos” (Costa, 1987: 132).

Em relação ao papel da observação participante, apesar dos possíveis constrangimentos, “as respostas obtêm-se no fluxo da conversa informal e da observação direta, participante e continuada. A pesquisa de terreno é, em boa medida, a arte de obter respostas sem fazer perguntas” (Costa, 1987: 138).

3.3. Caso escolhido

Desta maneira, o projeto “O Mundo à nossa volta”, da *Associação Os Filhos de Lumière* decorreu do propósito de:

refletir e revelar o processo de criação cinematográfica enquanto forma de desenvolvimento pessoal, de expressão artística, conhecimento de uma nova linguagem, de partilha e contacto com os outros e com o mundo, no âmbito das oficinas de iniciação ao cinema dirigidas a crianças e jovens de meios sensíveis em várias regiões do país, que integram o programa *PARTIS – Práticas Artísticas para a Inclusão Social*, uma das áreas de intervenção do projeto ‘*Desenvolvimento Humano*’ da *Fundação Calouste Gulbenkian*.²

Até 2015, este último projeto investiu perto de 1.405.949€ e houve 5.791 participantes diretos (56% homens e 44% mulheres) e 14.890 indiretos. Ainda foram realizadas 7963 atividades, 321 eventos públicos (37.636 visitantes/público), contando com o envolvimento de 181 profissionais em *full time*, 104 voluntários e 287 organizações parceiras (públicas e privadas – com e sem fins lucrativos).³

Além de os projetos ligados à educação pelo cinema serem invulgares e quase inexistentes em Portugal⁴, é um ponto de partida para chegar à conclusão de como a prática cinematográfica pode unir os jovens para um bem em comum, é necessária para compreender os outros e o mundo que os rodeia, aceitar os outros, respeitar-se enquanto indivíduo e produzir novos conhecimentos e conteúdos.

Sendo assim, e após reflexão teórica, a investigação baseou-se na análise e observação de todo o planeamento das atividades e no comportamento e *feedback* das crianças e jovens envolvidos no projeto em causa da *Escola Básica 2,3 Pintor Almada Negreiros*, em Lisboa.

² Fundação Calouste Gulbenkian, <http://gulbenkian.pt/evento/o-mundo-a-nossa-volta>

³ Fundação Calouste Gulbenkian, <http://gulbenkian.pt/evento/o-mundo-a-nossa-volta>

⁴ Ressalva-se, ainda assim, a existência de outros projetos, como a *Cinemateca Júnior*, *Play – Festival Internacional de Cinema Infantil & Juvenil de Lisboa*, *Monstrinha* e o festival documental *Panorama*. Além disso, o *Instituto do Cinema e do Audiovisual* apoia anualmente iniciativas que cruzam cinema com educação.

CAPÍTULO 4: Apresentação do objeto de estudo

4.1. “Desenvolvimento Humano” e “PARTIS”

A Fundação Calouste Gulbenkian sempre teve na sua génese 4 áreas de intervenção: as artes, a educação, a ciência e a caridade [onde está inserido o Desenvolvimento Humano]. Assim, e com base nestes quatro propósitos, diagnosticaram-se, através de estudos encomendados e de relatórios estatais, “o envelhecimento e os idosos”, “crianças e jovens em risco”, “a questão das migrações e dos migrantes” e “as comunidades urbanas” como os principais problemas a atravessar.

O primeiro ciclo do “Desenvolvimento Humano” foi de 5 anos, de 2009 a 2014, e tendo recebido uma boa avaliação o Conselho de Administração, foi aprovado por mais cinco anos (o segundo ciclo), com uma dimensão tripla de intervenção:

a reativa, que nunca deixa de existir, a qualquer momento qualquer organização pode apresentar uma proposta à Fundação que será analisada e que será dada uma resposta em tempo útil; a proativa, estamos sempre atentos e sempre a provocar parceiros, ou pessoas ou organizações que entretanto vimos a conhecer ou que nos são recomendadas, e de que alguma forma iremos tentar perceber quem são e o que andam a fazer; e a abertura de concursos, que é o caso do ‘PARTIS’

[Entrevista a Hugo Seabra, porta-voz do “PARTIS”]

O PARTIS já abriu edições por duas vezes. *Os Filhos de Lumière* estiveram incluídos na primeira edição (2014-2016) e foram definidos, desde logo, vários objetivos a atingir: assim, pretendia-se “distinguir os melhores e/ou inovadores projetos de integração pela prática artística (artes visuais, artes performativas e audiovisual – nomeadamente teatro, dança, música, circo, graffiti, performance, pintura, escultura, instalação, vídeo, fotografia, entre outras) através do apoio a propostas consistentes, informadas e sustentadas, assentes em parcerias alargadas, passíveis de avaliação e replicação” (Fundação Calouste Gulbenkian, 2013: 1). Qualquer organização não lucrativa pode concorrer ao PARTIS como instituição promotora e os projetos podem ser financiados até 25.000€, sendo que a percentagem máxima não pode exceder os 60%.

Para isso acontecer, “O Mundo à Nossa Volta” precisou de preencher os seguintes critérios:

a) Planeamento (estabelecer um diagnóstico claro e consolidado, definir objetivos, identificando as atividades, bem como o impacto esperado nos problemas diagnosticados); b) Parceria – na conceção e execução dos projetos deverão estar envolvidas mais que uma entidade, constituindo uma parceria que assegure complementaridade, articulação de recursos e corresponsabilização pelas ações, de forma a facilitar a geração de novas dinâmicas (ou fortalecimento das já existentes), e a assegurar a sustentabilidade das ações; c) Participação – envolvimento dos participantes diretos, das comunidades e das organizações nas diferentes etapas do projeto, promovendo processos de capacitação e de corresponsabilização; d) Cruzamento de mundos – promover interações em espaços e realidades que não são os do quotidiano dos participantes diretos e indiretos; e) Inovação Social – apresentação de

novas ideias que vão simultaneamente ao encontro das necessidades dos participantes diretos e, em paralelo, criem novas relações sociais ou colaborações entre agentes no terreno; f) Acessibilidade e experimentação artística – contemplar a possibilidade dos participantes acederem às mais diversas práticas artísticas através da experimentação como público, criação e produção; g) Perspetiva multidisciplinar – promover cruzamentos de áreas distintas de uma forma integrada e complementar: social, artística, educacional, saúde, entre outras (Fundação Calouste Gulbenkian, 2013: 5-6).

O concurso de financiamento tem várias fases. Paulo Teixeira, avaliador da *Logframe* e um dos das 1ª edição do “PARTIS”, revelou, por telemóvel, que existiram três fases no processo para o projeto “O Mundo à Nossa Volta” ter sido aprovado: a primeira passa por sessões de informação, com a abertura das candidaturas online que são analisadas tecnicamente e pontuadas com critérios de elegibilidade – esta avaliação é feita por 5 jurados (3 da *Fundação Calouste Gulbenkian* e 2 são externos – um da área artística e outro da área social, sendo que o Presidente é um desses elementos externos). Após isso, Paulo Teixeira afirma que acontece a 2ª fase com critérios de seriação e faz-se uma *short list* de 50 projetos em que o júri decide objetivamente quais os melhores. A 3ª fase é a realização de um *pitch*, uma pequena apresentação, de três minutos e comentários de cinco minutos.

4.2. Caraterização do projeto “O Mundo à Nossa Volta”

Os Filhos de Lumière é o nome de uma associação cultural, vocacionada para a sensibilização ao cinema enquanto forma de expressão artística. Criada no ano 2000 por um grupo de cineastas e amantes de cinema, no âmbito da *Porto 2001 – Capital Europeia da Cultura*, a nossa associação concebe, organiza e orienta atividades que visam levar crianças e adolescentes nelas envolvidos a apreciar, compreender e criticar as obras que resultam da prática da arte cinematográfica. Sempre foi convicção daqueles que se uniram para fundar esta associação que a melhor maneira de adquirir os saberes que nos propúnhamos construir passava pela aquisição de um saber fazer, ou seja privilegiando uma abordagem prática, um conhecimento decorrente da experimentação.⁵

Em 2014, foi criado o projeto “O Mundo à Nossa Volta”, aquando de uma candidatura ao programa “PARTIS”. Neste projeto encontram-se integradas as oficinas “*Cinema, Cem Anos de Juventude*” e “*O Primeiro Olhar*”.⁶

⁵ Os Filhos de Lumière, <http://osfilhosdelumiere.com/o-projeto>.

⁶ “O Mundo à Nossa Volta” atua em 11 escolas: em Lisboa - Escola Básica 2,3 Damião de Góis, APPACDM (Associação portuguesa de pais e amigos do cidadão deficiente mental) (*O Primeiro Olhar*), Escola E.B. 2/3 Marquesa Alorna, Escola Secundária Camões e Escola Básica 2,3 Pintor Almada Negreiros (*Cinema Cem Anos de Juventude*); em Mértola - Agrupamento de Escolas de Mértola (*Cinema Cem Anos de Juventude*) e Escola Profissional ALSUD (*O Primeiro Olhar*); em Serpa - Escola Abade Correia da Serra e Escola Secundária de Serpa (*Cinema Cem Anos de Juventude*); na Moita - Escola Básica 1 Vale da Amoreira (*Cinema Cem Anos de Juventude*); e em Évora - Agrupamento de escolas Gabriel Pereira (*O Primeiro Olhar*).

“O Primeiro Olhar” é a oficina pioneira da associação, dirigida a crianças e jovens desfavorecidos, e tem como propósito transmitir conhecimento cinematográfico e “desenvolver outras formas de ver e de ouvir, de se relacionar com os outros e consigo próprio” (Os Filhos de Lumière, s.a: 2) .

O programa pedagógico ‘Cinema, Cem Anos de Juventude’ foi criado em França em 1995 na celebração dos cem anos de cinema, é coordenado pela Cinemateca Francesa e reúne a uma escala internacional profissionais de cinema, professores, alunos, salas de cinema, associações, cinematecas e Instituições Culturais em 13 países. A metodologia pedagógica de ‘Cinema, Cem Anos de Juventude’ alia a descoberta do património cinematográfico à experiência prática da realização de um filme. Através de oficinas, orientadas por profissionais de cinema com o apoio de professores ao longo do ano letivo, os alunos dos vários países trabalham uma mesma questão cinematográfica (por exemplo: o que se mostra e o que se esconde no cinema?, a cor no cinema, qual a parte do real na ficção?, o ponto de vista, a mise-en-scène, etc...). Os participantes veem filmes e excertos de filmes de diferentes realizadores, filmam uma série de pequenas peças cinematográficas a partir da mesma regra do jogo e, a concluir o ano letivo, realizam um filme-ensaio de cerca de 10 minutos que é depois exibido na *Cinemateca Francesa*, na *Cinemateca Portuguesa* e noutros espaços culturais. (Os Filhos de Lumière, s.a.: 2-3).

A questão cinematográfica do ano letivo 2016-2017 é o jogo: “Jogar na infância é criar um espaço especial, separado do mundo circundante e das suas regras, uma área de jogo que é a realidade do lado de fora e dentro do universo da criança. O cinema com o jogo cai dentro da capacidade de criar este espaço intermediário, um espaço de liberdade entre fantasia e realidade.”⁷

O projeto integra atualmente a França (com Martinica, Guadalupe, Córsega), Portugal, Espanha, Inglaterra, Escócia, Alemanha, Bélgica, Bulgária, Finlândia, Lituânia, Brasil, República de Cuba, México e Índia – com três encontros anuais, entre todos os participantes, na Cinemateca Francesa em Paris (que integram sempre uma equipa portuguesa) e uma replicação em Portugal na Cinemateca Portuguesa com todos os participantes das várias regiões em Portugal. Em representação das escolas que participam no programa pedagógico, um grupo de jovens portugueses partilham, na *Cinemateca Francesa*, com centenas de outros participantes de vários países, no final do ano letivo, a sua experiência e processo de trabalho na realização dos seus filmes. (Os Filhos de Lumière, s.a.: 2-3).

A turma vocacional *Aplicações informáticas e manutenção de computador da Escola Básica 2.3 Pintor Almada Negreiros* contou com a realização da oficina “O Primeiro Olhar”, no ano letivo 2015-2016. No ano seguinte e analisado nesta dissertação, 2016-2017 passou a integrar o projeto “Cinema, Cem Anos de Juventude”.

⁷ Alain Bergala, <http://www.cinematheque.fr/cinema100ansdejeunesse/en/projet/this-year.html#focus>.

4.3. Caracterização do público-alvo da turma vocacional da *Escola Básica 2.3 Pintor Almada Negreiros*

No documento preenchido no formulário de candidatura para o “PARTIS”, *Os Filhos de Lumière* perceberam logo que “o contacto com a situação real destas populações revelou-nos uma grande fragilidade ligada ao desejo de sair de uma imagem de si estigmatizada. Dar-lhes meios de expressão, de reflexão, de partilha e de ação que os ajude a crescer e a enfrentar o mundo que os rodeia” (Fundação Calouste Gulbenkian, s.a.:6).

Sendo assim, diagnosticaram pontos que caracterizam aquele grupo excluído da sociedade: “a ausência de atividades dirigidas aos jovens, poucos hábitos de participação na comunidade, problemas de desemprego, forte abandono escolar” (Fundação Calouste Gulbenkian, s.a.:6).

A escolha da turma vocacional da *Escola Básica 2,3 Pintor Almada Negreiros* também não foi ao acaso. Os alunos destes cursos são, por norma, indivíduos com fracos desempenhos escolares e que tentam de alguma forma aumentar a sua qualificação sem abandonarem antecipadamente a escola:

Os cursos vocacionais do ensino básico destinam-se a alunos a partir dos 13 anos de idade que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino geral, designadamente aqueles alunos que tiveram duas retenções no mesmo ciclo ou três (ou mais) retenções em ciclos diferentes na totalidade do seu percurso escolar. A identificação prévia do público-alvo influencia a organização do curso, nomeadamente a sua duração e a escolha das atividades vocacionais. O encaminhamento dos alunos faz-se após um processo de avaliação vocacional, que tem em conta fatores como a idade, o percurso escolar, os interesses, as aptidões e as características dos alunos. A integração dos alunos em cursos vocacionais exige o acordo dos encarregados de educação. Os cursos têm uma duração flexível, sendo esta adaptada ao perfil de conhecimentos do conjunto de alunos que se reúne em cada curso. A orientação dos alunos para cada um destes cursos é da responsabilidade dos técnicos especializados da escola que ponderam a solução educativa mais adequada ao perfil de cada aluno.⁸

Também, de uma forma institucional, percebeu-se, num relatório de avaliação de 2015 da *Fundação Calouste Gulbenkian*, mais pormenores sobre o público-alvo que *Os Filhos de Lumière* trabalham. Apesar de não existirem dados exatos sobre os alunos da turma vocacional mas sim de todo o projeto “O Mundo à Nossa Volta”, concluiu-se que a reclusão, o abandono escolar e os jovens em situação de risco são os principais problemas deste público-alvo – com destaque nos participantes diretos (que são aqueles que devem ter uma maior regularidade de sessões).

⁸ DGEstE, <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/cursos-vocacionais>.

Quadro 4.1: Tipos de exclusão identificados pela associação *Os Filhos de Lumière* sobre o público-alvo do projeto *O Mundo à Nossa Volta* em 2015.

Deficiência	Reclusão	Crianças e jovens em risco	Abandono escolar	Total de participantes diretos	Total de participantes indiretos
21 (3,37%)	110 (17,65%)	188 (30,17%)	136 (21,82%)	623 (57,14% feminino e 42,86 masculino)	1400

Além disso, é um público-alvo inserido num espaço social (Ameixoeira, freguesia de Santa Clara, Lisboa) propício a situações de exclusão social. De acordo com o *Diagnóstico de Lisboa 2015-2016* (Rede Social Lisboa, 2016), esta freguesia é a 9ª com mais residentes (22.480, sendo que 4.142 é dos 0-14 anos e 15.114 dos 15-24); é a 2ª com maior nível de analfabetismo (5,50%); a 2ª com o maior índice de dependência de jovens (27,4%); a última em que a população residente entre os 6-19 anos frequenta o Sistema de Ensino obrigatório (89,1%); a primeira com um maior número de jovens inativos (27,26%); e uma das que tem mais desempregados registados nos *Centros de Emprego* (entre 1500 a 2000 pessoas). A associação *Os Filhos de Lumière*, no seu formulário de candidatura ao projeto “PARTIS”, revelou também que Lisboa tem “ausência de atividades dirigidas aos jovens, poucos hábitos de participação na comunidade, problemas de desemprego, forte abandono e escolar” (Fundação Calouste Gulbenkian, s.a.: 6).

CAPÍTULO 5: Análise dos Resultados Obtidos

O presente e último capítulo estão estruturados em três momentos. Numa primeira instância, caracteriza-se o projeto “O Mundo à Nossa Volta”, bem como os seus objetivos e limitações. Também é importante descrever o público-alvo da análise, que são os jovens da turma vocacional *Aplicações informáticas e manutenção de computador*, da *Escola Básica 2.3 Pintor Almada Negreiros*.

Depois, é importante perceber como acontecem as atividades, quais as estratégias que são utilizadas para a participação e motivação dos jovens, e a relação entre eles e com os técnicos. Por fim, as mudanças sentidas no decorrer da participação, bem como o impacto que o mesmo tem no seio escolar.

Ressalvo que todas as citações dos intervenientes do projeto são fruto das entrevistas realizadas pelo investigador, aquando da sua recolha empírica.

5.1. A inclusão social no cinema

Antes de tudo, tentou-se incluir uma análise relativamente recente e relevante às questões levantadas primariamente, e que também fosse em concordância com a teoria social da mudança que a associação *Os Filhos de Lumière* defende. Antes de mais, para a diretora d’ *Os Filhos de Lumière*, Teresa Garcia, em entrevista: “A inclusão social [...] passa por si próprio, [...] pelo reconhecimento de si próprio, por se aceitar que se é alguém com capacidades [...] e com potencialidades a desenvolver. Outra é o reconhecimento dos outros em relação a si”. Este último pode vir através de vários agentes – escola, família e comunidade envolvente. E, assim, a oficina, como faz parte da educação não-formal, ajuda a impulsionar a inclusão social por ser um ‘espaço de liberdade’.

As oficinas de cinema acontecem já com uma matriz definida. Além disso, todas as obras cinematográficas, todas as questões de cinema e quais os aspetos de cada produto de arte que devem ser apontados estão estabelecidos previamente. Assim, estas oficinas conseguem tocar tudo:

toca a representação, toca o trabalho sobre o espaço, toca a luz, toca o som, toca a música, poesia, a literatura... Há algo de tudo e, além do mais, uma das coisas mais ricas com o cinema é nós termos os filmes à nossa disposição e podemos mostrar [...] um filme que passa [...] em qualquer lado do mundo. Nós dizemos “O Mundo à Nossa Volta”, não é só o mundo que está à nossa volta, é também [...] o que nos rodeia para fora de nós.

[Entrevista a Teresa Garcia, presidente d’ *Os Filhos de Lumière*]

Da mesma perspetiva partilha a coordenadora da oficina, Rossana Torres, em entrevista: “O cinema tem a vantagem de diversidade de nível de património enorme que existe de falar de todos os

aspetos, das relações humanas, de relações com o mundo, de problemas sociais, de problemas políticos, de problemas e não só... de coisas boas, da natureza, do ambiente, de coisas necessárias, da sociedade...”.

Ou seja, é através da visualização e discussão de uma obra cinematográfica e da realização de um produto de arte que os beneficiários conseguem refletir sobre o que se passa consigo e com o mundo que os rodeia, para um dia se tornarem seres humanos mais ativos e participativos na comunidade que queiram pertencer.

5.2. Organização e planeamento de atividades

Baseando-se no tema anual que está implícito, os coordenadores tentaram apreender o máximo de documentos que podem ajudar o desenrolar das oficinas:

[...] nós, individualmente, trabalhamos, estudamos, lemos os documentos que são entregues, discutimos nos encontros e nas formações, tiramos dúvidas, fazemos propostas... [...] depois a seguir dessa primeira formação em Paris, fazemos aqui uma formação com os professores em que aí então continuamos a desenvolver a temática do ano e as regras do jogo.

[Entrevista a Rossana Torres, coordenadora d’ “O Mundo à Nossa Volta” da turma da *Escola Básica 2.3 Pintor Almada Negreiros*]

A planificação das atividades não é fixa, no entanto todas as sessões estão relacionadas e são adaptadas às necessidades dos alunos. Os técnicos admitem que não preparam as sessões, mas têm sempre conhecimento do que vai ser feito em cada uma. Exemplo disso é a afirmação da técnica Maria Maranhas em entrevista: “Começamos sempre, por princípio, por ver filmes com eles e comentar – sendo que na *Almada Negreiros* há coisas que têm de ser adaptadas, por exemplo visualização de filmes em sala de aula não funciona tão bem.” Depois, “começam por filmar, começam por pequenos jogos, há um plano, são coisas que tecnicamente são mais simples [...] - é uma coisa que vai crescendo em dimensão e na complexidade do exercício”.

Sendo que não se pode considerar brincadeiras com écrans, existem quatro exercícios-base que a associação deve desenvolver com os seus beneficiários para o “Cinema, Cem Anos de Juventude:

Quadro 5.1. Exercícios a realizar no ano letivo 2016-17 no “Cinema, Cem Anos de Juventude” e o que foi feito pela turma vocacional da *Escola Básica 2.3 Pintor Almada Negreiros*. Fonte: Os Filhos de Lumière (2016:1-2).

1º Exercício individual (ou a pares), mas realizado por todos: depois de escolherem um jogo que gostem e de fazer <i>repérages</i>, filmar esse jogo de forma documental. Se possível e de preferência, filmar num espaço fora do estabelecimento escolar ou em sua casa. Um só plano, 2 minutos máximo. Nota: Na turma vocacional da <i>Escola Básica 2.3 Pintor Almada Negreiros</i> este exercício foi realizado no dia 18 de novembro de 2016 (decorria a observação experimental) e o grupo gravou o jogo do “Verdade ou Consequência”.
2º Exercício, realizado em pequenos grupos: a 2 alunos que tenham sido excluídos de uma aula por um professor é lhes atribuído um espaço limitado. Nesse espaço circunscrito, eles improvisam uma brincadeira que inventam com o que tiverem à disposição: corpos, objetos, espaço. 2 minutos máximo. Filmagem plano sequência ou montagem. Nota: Já a decorrer a observação direta, na turma vocacional da <i>Escola Básica 2.3 Pintor Almada Negreiros</i>, este exercício foi nos dias 13 de janeiro e 03 de março de 2017. Decidiu-se pela gravação de 2 jogos (xadrez, na Biblioteca Escolar, onde estiveram 9 alunos a gravar - 6 da turma; e o jogo do sério, no espaço infantil, em que estiveram 6 alunos da turma, também, presentes).
3º Exercício, realizado por outros pequenos grupos, que não sejam os mesmos do exercício 2: filmar uma personagem numa brincadeira com a perda de pistas espaciais e temporais*. Para este exercício, filmar ao mesmo tempo a personagem e as sensações físicas que ela experimenta. Nota: Já a decorrer a observação direta, na turma vocacional da <i>Escola Básica 2.3 Pintor Almada Negreiros</i>, este exercício foi realizado nos dias 03 e 17 de março de 2017. Decidiu-se pela gravação de 2 jogos (sensação de vertigem com patins, no Ginásio Escolar, em que estiveram 6 alunos da turma a realizar; e sensação de vertigem com vários rodopios numa bola de futebol, no recreio, onde estiveram 10 alunos a gravar – 7 da turma).
4º Realizar um filme, feito por todos: em que a narração se interrompe de cada vez que o(s) personagem(ns) experimenta a sua liberdade a brincar, o que o faz sair do seu quotidiano. Duração do filme (incluindo o genérico): 5 a 10’ máximo.” Nota: Este exercício não foi observado.

No entanto, José Correia confessa em entrevista que, por maior planificação que haja, tudo começa com a formação de três equipas de trabalho dentro da oficina: “Imagem, som e realização”.

Declarado em entrevista, o professor Filipe Duarte admite conhecer o que se pretende realizar em cada sessão e confessa que a coordenadora Rossana Torres “dá sugestões de coisas que podem ser trabalhadas com eles” [fora do horário da oficina]. Assim, existe um método de trabalho sobre cinema ao longo da semana: “Eu tento sempre mostrar-lhes um filme por semana, escolhido por mim. Depois eles têm uma ficha cinematográfica, para terem noção do realizador, dos atores, dos vários componentes do filme. Falamos um bocadinho sobre o filme para os formar para a vida ativa.”

5.3. Integração dos jovens no projeto – estratégias em sala de aula e de motivação

Conforme demonstra o título deste tópico, existem várias estratégias que os técnicos utilizam para incitar os jovens a participarem mais na oficina. Nas entrevistas realizadas aos técnicos e ao professor foram assinaladas três estratégias principais.

A primeira passa por criar proximidade com eles: “ensinar é proporcionar algumas ferramentas e descobrir um bocado também o que é que as pessoas lhes interessam em cada momento.”, afirma José Correia em entrevista. Complementar a esta ideia, os técnicos tendem a criar expectativas sobre eles: “Eu acho que [...] se tiveres expectativas mais altas sobre uma pessoa, ela também vai ter sobre si própria”, afirma de igual forma a técnica Maria Maranha. E isso reflete-se na opinião dos jovens: “Se nós estamos a gravar e nós damos... como é que se diz... a certeza de que vamos fazer aquele trabalho, temos que fazer mesmo que não queiramos né. Temos de ter esforço para fazer”, confessou a jovem entrevistada Elizabete.

A segunda estratégia passou pela introdução de alunos fora da turma: “[...] Quando há alunos de fora que, de repente, se entusiasma em experimentar, eles próprios parecem que têm um interesse novo em fazer aquilo ou mostrar que sabem...”, afirma a técnica entrevistada Maria Maranhas.

Por fim, a última estratégia confessada em entrevista passa pela presença do professor na sessão: “Eles gostam muito do professor. E o professor também sabe que eles gostam.”, afirma Rossana Torres. Inclusive, na sessão nº 6, o professor assumiu o papel de ator na gravação, para incentivar outros alunos da turma a participar.

De facto, estas estratégias parecem resultar – os jovens revelam isso mesmo na entrevista. O jovem Bruno fica motivado com a presença dos técnicos e do professor e a Leonor admite que gosta da oficina. Além disso, revelam que uma das coisas que admiram mais na equipa é o facto de terem liberdade, de darem ideias e de as mesmas serem valorizadas, à medida que se vão sentindo mais à vontade com as técnicas e as funções que desempenham: “[Normalmente] o professor Filipe é que

diz ‘temos um tema para escolher’ (Andreia); “Tento fazer aquilo que eles dizem, mas claro damos opiniões a eles” (Elizabete); e “Nós escolhemos os sítios e depois os técnicos veem se é adequado ou não para conseguirmos gravar” (Leonor).

De forma indireta existem outras formas de estratégias para motivar os jovens a descobrirem mais sobre aquilo que estão a ver e a fazer. Por exemplo, na sessão nº 4 de observação direta, foi-lhes entregue uma folha com a ficha técnica, sinopse e comentários sobre o filme (“Em construção”, de José Luís Guerin), que estavam a ver no Cinema Ideal.⁹ Além disso, os técnicos inspiram-se nos exercícios que estão presentes nos dossiers pedagógicos do *CinED*, que estão disponíveis *online*¹⁰, exatamente por estarem seguros de que são ferramentas fundamentais para motivar os jovens e para os mesmos obterem mais conhecimento.

Apesar de existirem tantas estratégias de motivação, nem todos os alunos participaram na oficina prática. Os que se recusaram a realizar as atividades práticas ficaram em sala de aula a fazer trabalhos para a disciplina de informática do professor Filipe Duarte.

À parte disso, através da observação direta, consegue-se perceber que o estado de motivação dos jovens foi crescendo. Na sessão nº 1 e nº 2, além de terem havido vários atrasos de preparação da sessão e de os alunos terem chegado tarde à sala de aula, as atividades realizadas foram pouco produtivas (por exemplo, o exercício nº2 poderia não ter sido realizado na sessão nº 2 – apenas o foi pela inclusão de alunos do ensino regular na gravação, porque existia uma enorme falta de recursos humanos por parte da turma vocacional).

A partir da sessão nº 3 começou a existir uma atenção e participação mais significativa. A primeira parte da sessão teve a participação de uma turma inteira do ensino regular. Apesar de a sessão ter sido criticada porque apenas serviu para a visualização de fragmentos de filmes (que muitos alunos consideravam cansativos por terem poucos diálogos e por serem a preto e branco), a turma do vocacional reagiu assertivamente quando viu que existia outra turma a “ocupar o seu lugar”.

A sessão nº 4 continuou com o mesmo impacto que a nº 3: apesar de o filme visualizado, no *Cinema Ideal*, ter sido bastante técnico, longo e entediante para um público mais jovem (o que levou a que não gerasse muita discussão e participação), fez com que a turma saísse do espaço escolar, conhecesse novos locais a que não está familiarizada e que percebesse a importância que este projeto tem – quando se confrontam no cinema com outros jovens que têm a mesma oficina que eles.

⁹ A sessão tem o seguimento do dossier pedagógico disponibilizado no seguinte link: http://event.institutfrancais.com/uploads/09424b39c1dbbda3f0_d234c0ec51aa28.pdf

¹⁰ Link disponível: <http://event.institutfrancais.com/cined/fr/>

As sessões nº 5 e 6 correram de forma positiva: definiu-se rapidamente as equipas, e discutiu-se com eles os locais onde gravar e o que iam representar. A nº 5 foi tão produtiva que finalizaram o exercício nº 2 e iniciaram o nº 3. Mais de metade da turma estava recetiva a colaborar – nem se aperceberam de um intervalo de 15 minutos que a sessão deveria ter tido. Ainda, observou-se que, após a finalização de um *take* bem feito, há sempre *feedback* positivo: “Está bom. Vamos só gravar uns planos finais para ficar tudo perfeito!”, disse Rossana Torres (sessão nº 5). Percebeu-se aqui outra estratégia utilizada: o uso do elogio

De uma forma geral, as sessões práticas, que aconteceram fora da sala de aula, correm sempre melhor. No entanto, a sessão nº 7 foi a mais produtiva das sessões dentro de uma sala de aula. Além de os jovens se poderem ver a si próprios nos vídeos apresentados, puderam rir e opinar sobre o que viam: criação de um ambiente confortável e descontraído.

De forma resumida, estas foram as 8 principais estratégias destacadas e observadas:

Quadro 5.2. Resumo das técnicas utilizadas pela equipa d’ “O Mundo à Nossa Volta” para motivar e incluir os alunos nas atividades.

Ambiente descontraído	Criação de proximidade	Uso do elogio	Conhecer novos lugares e pessoas
Presença do professor e sua inclusão nos exercícios	Integração de alunos do ensino regular nos exercícios	Partilha de folhetos de informação e realização de exercícios com base em outros programas institucionais.	Dar espaço à criatividade e partilha de ideias.

5.4. Papéis do professor, técnicos e jovens

Os jovens, os técnicos e o professor têm papéis distintos e igualmente importantes para a execução das atividades – e cada um, em entrevista, tem a sua perspetiva daquilo que desempenha durante a oficina.

Professor:

Começando pelo professor, Filipe Duarte considera a sua presença fundamental no desenrolar da oficina: “[...] o meu papel [...] é ajudar os alunos a sentirem-se à vontade e confortáveis no processo para que estejam disponíveis para que os técnicos cheguem lá e expliquem só as partes técnicas. Eu acho que a ideia de professor é de facilitar o bom comportamento deles durante a sessão, para garantir que os técnicos praticamente se preocupem com a parte técnica.”

Através da observação direta, percebeu-se que o professor Filipe Duarte adverte as distrações dos jovens e incentiva-os, em grupo e individualmente, para os benefícios da sua participação - na sessão nº 3 até se posiciona a meio da sala, para fazer pressão sobre os jovens a ficarem atentos. Ainda, na sessão nº 6, para eles terem mais consciência dos papéis que deviam desempenhar, teve um papel de participante no exercício.

Técnicos:

Em relação aos técnicos d' "O Mundo à Nossa Volta", além de proporcionarem bom ambiente (na sessão nº 7 era tão bom o ambiente que os jovens chegaram a estar eufóricos ao verem-se a si próprios nas gravações: "Olha a Leonor! Ahahahah", diz Andreia. Também, os técnicos falam com os jovens com um tom alegre e simpático, incentivam a participação e a discussão de ideias com perguntas e afirmações (sessão nº1: "Não vos parece melhor esta filmagem?"; e sessão nº 6: "Eu sei que vocês não querem gravar, mas podemos falar..."), respeitam as opiniões deles e argumentam quando é oportuno fazê-lo, ajudam a manusear o equipamento de gravação (na sessão 2, Rossana Torres auxiliou os jovens a tirar a câmara e a montar o tripé, Maria Maranhas esteve com o som, a apertar o material e a colocar o microfone, e José Correia esteve a descrever a importância do *zoom*).

Jovens:

Os jovens reconheceram que, para a oficina acontecer, têm de colaborar. Este reconhecimento foi feito gradualmente. Nas sessões 1 e 2 recusaram ter um papel a desempenhar: além de falarem por cima dos técnicos, estiveram a ver vídeos no *Youtube*, ficaram sempre agarrados ao telemóvel, saíram a meio da aula por uns 20 minutos, quiseram terminar a oficina mais cedo para irem almoçar e poucos responderam à solicitação de ideias. Além disso, em concreto na sessão nº 2, mais de metade da turma recusou-se a fazer as gravações do exercício nº 1.

Os papéis de participantes começaram a ser aceites a partir da sessão nº 3, quando a turma inteira do ensino regular lhes "infiltrou" a sala de aula: começaram a ouvir os técnicos, a cumprir com o que lhes era pedido – no entanto pecaram pela falta de criatividade e de argumentação na discussão de ideias. A sessão nº 6 foi a mais produtiva das observadas, já que os jovens, além de terem realizado os exercícios, quiseram gravá-los em distintos sítios e planos – tentando, assim, ser criativos.¹¹

¹¹ A sessão nº 7 voltou a ter novas distrações e os jovens largaram um pouco o seu papel de participante – só uma aluna do ensino regular realizou a edição de vídeo. Este comportamento deveu-se ao facto também de ser dos últimos dias de aulas antes das férias da *Páscoa* e de a atividade acontecer dentro de uma sala de aula. Apesar disto, foi a sessão, dentro de uma sala de aula, que melhor correu, porque, mesmo distraídos, comentavam o que viam das gravações.

5.5. Relações e pensamentos dos jovens

Os jovens relacionam-se de diversas maneiras com os técnicos, professor, colegas de turma e alunos do ensino regular. Todas estas relações são correlacionadas por pensamentos que formam a opinião que têm sobre cada elemento.

Relação dos jovens com o professor e os técnicos:

Dos alunos entrevistados, todos eles gostam, minimamente, do professor e dos técnicos, por estarem sempre disponíveis e serem simpáticos: exemplos disso são o facto de Bruno gostar de Maria Maranhas “porque ensina as coisas”; a Leonor achar que Rossana Torres “mete a alegria na sala, dá para rir com ela”; e a Andreia considerar que a presença do professor é fundamental: “Se o professor não estivesse nas sessões, acho que todos se portavam mal. Não faziam nada daquilo. E é importante o professor Filipe estar sempre presente.”

No entanto, há defeitos a apontar. Por exemplo, a Leonor considera os técnicos “insistentes”. Da mesma opinião partilha a Elizabete e a Andreia: “*Os Filhos de Lumière* são um bocado *seca*. Estão sempre a dizer ‘então, meninos, o que é que vamos fazer?’ , depois nós também não sabemos”, afirma Andreia. A Leonor também acredita que os alunos não respeitam o professor.

Relação entre os jovens da turma vocacional:

Os jovens Bruno e Andreia afirmam em entrevista que não falam com os colegas sobre a oficina fora do tempo da mesma: “Nós todos dizemos que é uma ganda *seca*”, afirma Andreia.

Além desta falta de comunicação, dentro da oficina, a Leonor destaca a dificuldade que enfrenta ao trabalhar em equipa com todos: “Não é difícil nem é fácil, sempre é mais fácil trabalharmos sozinhos, *né?* Mas em equipa temos que ir falando uns com outros. A minha relação com os meus colegas, eu dou-me bem com eles todos. Mesmo se não me der, eu tento me dar só para não parecer mal.” Da mesma opinião partilha a Elizabete.

Sobre aqueles que se recusam a participar nas sessões práticas da oficina, o Bruno e a Andreia não sabem o que pensar; porém Leonor acha que “eles é que perdem” e Elizabete considera-os “pessoas que não têm força de vontade para fazer nada.” No entanto, esta indiferença não é comum com alguns comentários proferidos na sessão nº 5: “Isto é injusto, porque isto é para todos”, disse Leonor.

Relação entre os jovens do ensino vocacional e do ensino regular:

Sobre os alunos do ensino regular que participam, a Elizabete acredita que eles participam porque há falta de alunos na turma e não acha que estão a roubar o lugar da turma: “Devia ser uma coisa só nossa né. Mas claro, se outras pessoas participam, melhor para nós também.” e “Eles só tão lá para ajudar, a participar também, a fazer as coisas... nós é que temos mesmo aquele trabalho.”

5.6. Mudanças no modo de ser e de estar, e na capacidade crítica e de conhecimento

Se se comparar as mudanças que a turma vocacional teve no ano letivo 2015-2016 e 2016-2017, percebe-se que este último foi muito mais difícil de começar: “O ano passado era novidade, não sei, eles estavam muito mais envolvidos, enquanto grupo. Houve um período em que a Rossana até pensou mesmo em desistir de fazer a oficina, porque ‘se vocês não querem, não há muito que se possa fazer, não vão fazer contrariados’”, confessa a técnica Maria Maranhas em entrevista. Acrescenta-se a esta dificuldade outras como o facto de o tema jogo criar algumas resistências ao grupo e de o mesmo não se poder encontrar fora do horário escolar para realizar as filmagens.

Apesar disso, a coordenadora Rossana Torres acredita numa maior evolução este ano: há alunos que querem sempre participar – “a Leonor nunca deixa de participar, a Iris nunca deixa de participar, a Andreia também não, a Inês, quando participa, participa na câmara.” O técnico entrevistado José Correia é mais cauteloso na avaliação que faz: “Penso que, neste momento, todo este percurso é [...] um percurso muito aos solavancos, é muito acidentado, [...] umas vezes querem tudo, outras vezes não querem nada, umas vezes fazem coisas, outras vezes não conseguem fazer.”

Já o professor entrevistado Filipe Duarte, após vários meses de trabalho, enumera várias mudanças que sentiu: “[...] melhoria em termos de comportamento. Apesar de eles, este ano, estarem menos propensos [a trabalhar], eu sinto que eles fazem os trabalhos com mais à-vontade, falam melhor uns com os outros, comunicam mais...”; e “[...] melhoraram em termos [...] de aproveitamento - não sei se por este projeto ou se por outros fatores em geral.”

Para esta mudança de comportamento acontecer, foi preciso entender que o problema deles não são conhecimentos mas sim “competências de trabalho e de organização”, considera Filipe Duarte. Maria Maranhas concorda com a mesma opinião: “As competências sociais advêm, de certa forma, [pelo facto de] eles conseguiram cumprir com as competências técnicas”.

De forma geral, os conhecimentos adquiridos passam pela vivência: “experimentar outras maneiras de se relacionarem uns com os outros, ver outras coisas que nem sempre as mesmas, [...] terem acesso a outros materiais culturais, [...] ajudá-los a pensar em geral e ajudando-os na forma localizada em determinados aspetos”, realça Rossana Torres. A par desta afirmação, José Correia

acrescenta que, primeiro, têm que “entender o fabrico do filme, entender o que é um filme e conseguir trabalhar” e só depois “trabalhar em equipa lato-senso, conseguir trabalhar uns com os outros e produzir uma obra.”

Estas são as principais afirmações que os jovens entrevistados deram sobre este assunto:

Quadro 5.3. Principais afirmações dos jovens sobre as mudanças sentidas após a sua participação

Bruno: “Sou a mesma pessoa.” No entanto, aquiesceu concordando que as principais mudanças foram na aprendizagem de novas coisas e de estar com os outros no mesmo espaço.
Leonor: “Atão, antes eu queria participar mas tinha vergonha e não gostava assim tanto. Agora, já toda a gente sabe como é que eu sou e então chamam-me logo.”
Andreia: “Sei lá, foi igual. Eu também o ano passado não sabia mexer na câmara e este ano sei mais ou menos. O ano passado também não fazia muitas coisas, e este ano estou a fazer mais.”
Elizabete: “Claro que agora nós temos uma facilidade em representar isso tudo. Já não há aquele nervo...” e “Nós temos que estar bem connosco próprios para fazermos as coisas que temos que fazer, <i>né</i> ”.

Ainda, em relação aos conhecimentos adquiridos, através da observação direta conseguiu-se perceber um aumento dos termos cinematográficos tratados ao longo das sessões:

Quadro 5.4. Principais termos cinematográficos apreendidos nas sessões de observação direta.

Sessão nº 1: cores; planos; e enquadramentos.	Sessão nº 2: som; imagem; <i>zoom</i> ; foco; desfoco; e enquadramento.
Sessão nº 3: técnicas de gravação; diálogo; cores; representação; e expressão.	Sessão nº 4 : documentário vs. ficção; pensamento filosófico; elementos decorativos; o tempo; planos fixos; e planos em movimento.
Sessão nº 5: planos abertos e fechados; montagem da câmara fotográfica; <i>zoom</i> ; ângulos; enquadramentos; som; e posicionamento de atores.	Sessão nº 6: planos abertos e fechados, parados e movimentos; montagem da câmara fotográfica; <i>zoom</i> ; ângulos; som; claquete; <i>takes</i> ; luminosidade; cor; anotação; e posicionamento de atores.
Sessão nº 7: planos abertos, parados, picados e em movimento; ordem de montagem; escolha de <i>takes</i> ; e edição de vídeo.	

Nas primeiras quatro sessões de observação direta, os jovens tinham uma atitude mais passiva que não deixava que eles mostrassem os conhecimentos que adquiriram. A partir daí, notou-se que, além de melhorarem o seu comportamento e o seu nível de atenção, autonomizaram-se e focaram-se na função que desempenhavam em cada sessão. Por exemplo, na sessão nº 6, as equipas de som, de representação e de anotação já sabiam o que deviam fazer – ou seja, adquiriram o conhecimento e conseguiram aplicá-lo sem ajuda. Também se observou que começou a existir uma entre-ajuda entre os alunos do ensino vocacional e regular no decorrer da sessão nº 6.

Este entendimento da realização de uma obra e de como o podem fazer em equipa aumenta a confiança que têm em si e, assim, pelo bem da oficina, tentam corresponder às expectativas.

Por último, outro aspeto importante para apontar neste projeto é que os jovens criam sonhos e esperanças para os jovens. Numa perspetiva mais futurista e utópica, todos os jovens entrevistados acreditam que estas oficinas possibilitam uma melhora condição de vida no futuro: “pode ser usado no trabalho” (Bruno); “Faz-nos abrir o olho porque o mundo lá fora não é o mesmo” (Leonor); “Se quisermos ser atores ou assim, já tivemos esta experiência” (Andreia); “Quem quiser ir para cinema já vem daqui preparado” e “ficamos com mais confiança em nós próprios porque sabemos que podemos fazer aquilo, conseguimos fazer aquilo...” (Elizabete).

De forma sucinta, aqui estão as principais mudanças sentidas:

5.5. Resumo das mudanças sentidas e percebidas nos jovens, através de todos os métodos de recolha de dados.

Aquisição de maior conhecimento cinematográfico	Melhorias nas capacidades de organização e de trabalho	Melhoria das competências sociais (melhor confiança, mais atenção, maior participação, autonomização, ...)
Maior abertura de ideias e fomento da criatividade	Criação de sonhos e de expectativas	Melhoria na relação entre os pares (maior entre-ajuda)

5.7. Avaliação do projeto

Antes de tudo é preciso perceber que, tanto a associação *Os Filhos de Lumière* como a *Fundação Calouste Gulbenkian* fazem a sua própria análise e avaliação do projeto “O Mundo à Nossa Volta”.

Fundação Calouste Gulbenkian:

Começando pela última instituição destacada, de uma forma geral, o responsável e porta-voz pelo “PARTIS”, Hugo Seabra, acredita em entrevista que estão a “contribuir efetivamente para a mudança social destas pessoas e por arrasto as suas famílias e as suas comunidades.”

A *Fundação Calouste Gulbenkian* tem esta certeza através de três formas de avaliação: uma autoavaliação sua; uma avaliação externa e independente; e a perceção e documentos escritos [onde são focados os números exatos de participação do público-alvo], de 6 em 6 meses, que lhes são entregues e que explicam todo o processo que tem acontecido em cada projeto financiado. É importante destacar que a instituição não está a avaliar nenhum projeto em específico, mas sim todos eles juntos.

No entanto, é revelador que o financiamento que a *Fundação Calouste Gulbenkian* dá a estes projetos é essencial e determinante, porque pode impulsionar alguns e não deixar morrer tantos outros: “Eu acredito verdadeiramente, e os indicadores e os avaliadores externos dão confiança, para aquelas pessoas que temos trabalhado, que esta perspetiva tem sido determinante. Alguns dos nossos projetos vão-nos deixar manuais de procedimentos, vão-nos deixar documentos que possibilitam uma intervenção que agora foi feita”, afirma o responsável entrevistado Hugo Seabra.

Porém, em entrevista a Hugo Seabra, a primeira edição do “PARTIS”, em que *Os Filhos de Lumière* participaram, teve várias falhas: não houve a criação da teoria da mudança (“um plano que tem atividades, mas que tem resultados expetáveis”) e os avaliadores externos tinham uma tentativa de criar um mapa mais geral com indicadores mais gerais. Também, no relatório anual de 2015, mais defeitos foram apontados: menor eficácia com que alguns projetos dão resposta às solicitações de informação, nomeadamente nos inquéritos de recolha de dados, na plataforma *PARTIS M&A*, e pouca utilização dos contactos da equipa da M&A (Fundação Calouste Gulbenkian, 2015: 4-5)

Destacando o “O Mundo à Nossa Volta”, Hugo Seabra considera que é “um dos projetos que mais rapidamente percebeu o potencial de fazer alianças com outros projetos”, consegue fazer “um encontro entre o mundo urbano e o mundo rural nas suas intervenções” e têm uma “perspetiva de dimensão internacional”. No entanto, aponta algumas críticas: as flutuações no *staff*; o facto de não ter a ceteza que eles têm uma “capacidade óbvia de mostrar da melhor maneira o potencial da informação e das atividades que vão desenvolvendo”; e o achar que a sua metodologia de trabalho não é altamente disruptiva – aqui ressalva que não está a dizer que é disruptivo ensinar cinema a crianças, no entanto acredita “ao longo do período, não há um rasgo ou uma óbvia evolução também à medida que as coisas vão acontecendo.”

Os Filhos de Lumière:

Em relação à associação *Os Filhos de Lumière*, o sucesso tem sido imenso e se ampliado pelos mais diversos ambientes. No relatório “Partis M&A Monitorização Semestral junho 2016”, percebeu-se que

tem sido criada uma rede de entidades parceiras e de jovens, que será mais tarde uma base para dar continuação a este tipo de atividades pedagógicas. Em Lisboa, o *Cineclube das Gaivotas*, espaço de partilha e discussão acerca de grandes obras cinematográficas, tem vindo a crescer; os jovens programam agora regularmente sessões públicas na *Cinemateca Portuguesa*. Procura-se estabelecer uma relação mais próxima com a comunidade, essencial para o bom funcionamento e continuidade deste projeto. A rede de parcerias locais foi ampliada (*Comissão Social da Freguesia da Misericórdia*, por exemplo), foram dinamizadas duas oficinas com o *Centro Social de São Boaventura*, e uma com o grupo de jovens ‘PROJOTA’ da *Junta de Freguesia da Misericórdia*, com quem também se organizou a ‘Semana da Juventude e verão Jovem 2016’. Além disso é realizado o ciclo de cinema ‘No País do Cinema’, onde são apresentados filmes gratuitamente na comunidade onde a associação está inserida. Tem sido fomentado o contacto com as famílias e procura-se dar continuidade ao trabalho com as escolas. As ações de formação de professores são ainda uma forma de potenciar a continuidade desta metodologia através dos próprios professores”¹² (Fundação Calouste Gulbenkian, 2016).

Esta avaliação, tal como a da *Fundação Calouste Gulbenkian*, é pensada no seu todo – não existe uma avaliação específica para a turma vocacional da *Escola Básica 2.3 Pintor Almada Negreiros*. As avaliações sobre essa turma são percecionadas, então, pelos técnicos específicos – já, supracitado, por exemplo, Rossana Torres declara que, apesar de ter sido muito mais difícil de começar a oficina, houve uma maior evolução neste último ano letivo nas mudanças de comportamento e de pensamento da turma. Em relação ao tema jogo, a coordenadora entrevistada Rossana Torres julga que o tema pode criar algumas resistências ao grupo por o mesmo estar mais intrinsecamente ligado a um público infantil, porém Teresa Garcia acha que correu bem todo este processo: “(...) a ideia de trabalhar um tema é extremamente forte e criativa.”

No entanto, é necessário entender a importância que este projeto tem nos dias de hoje. Cada vez mais existem pessoas e comunidades excluídas da sociedade e são, também, estes pequenos exercícios prático-artísticos que fazem a diferença. Além de se apresentarem filmes com questões sociais, que são mote para a discussão, partilha de ideias e problemas, incentivando a expressão individual e em coletivo,

¹² Existe um blogue criado onde se lê e se vê as atividades que a associação tem vindo a desenvolver nas escolas: <http://osfilhosdelumiere.blogspot.pt/>. Também existe uma versão idêntica no blogue da Cinemateca Francesa: <http://blog.cinematheque.fr/100ans20162017/author/escolanegreiros/>.

a produção de objetos artísticos força-os a tomar decisões, a imaginar, a expressar-se, revelando potencialidades desconhecidas para os próprios e fazendo-os sentir que criaram algo que é seu, aumentando a confiança, autonomia e autoestima. A partilha destes objetos artísticos em sala perante a escola, família e comunidade permite-lhes estabelecer um diálogo com os outros e serem olhados e olharem para si próprios de uma maneira nova, promovendo a integração e participação dentro da comunidade (Fundação Calouste Gulbenkian, 2016).

Avaliação escolar:

Respeitante a este tópico, conseguiu obter-se a avaliação escolar do ano letivo analisado (2016-2017). Apesar de não se perceber uma evolução significativa em relação às notas escolares, consegue-se entender que existe uma coerência e estabilidade nas notas finais – dos 16 alunos, apenas 4 chumbaram por falta de presenças, e as notas variam entre o 12 e o 15.

Apesar desta realidade e coerência, não se consegue perceber que os miúdos não tiveram estes resultados por estarem motivados para a oficina de cinema. Para os jovens entrevistados Bruno, Leonor, Andreia, a participação na oficina não influencia positivamente as notas escolares. Porém, já a Elizabete, acredita que influencia: “Isso dá-nos outra força de vontade de fazermos as coisas.”

Além disso, pela observação direta, na sessão nº 6, conseguiu perceber-se o impacto que a oficina tem no seio escolar. Alguns alunos da escola, fora da turma, disseram, numa gravação, que os participantes presentes iam “ficar famosos”. Além disso, também viam a oficina até ao fim sempre que possível e olhavam com surpresa e espanto para os equipamentos que os técnicos tinham. Este entusiasmo deles teve um efeito imediato: os participantes da turma ficaram orgulhosos por participarem e viram dessa forma a relevância da oficina.

CONCLUSÃO

Após a análise aqui apresentada, é essencial lembrar e responder à pergunta de partida e, se possível, às perguntas secundárias. As mesmas surgiram do interesse em perceber de que forma um projeto prático-artístico consegue provocar uma mudança no seu público, e qual a sua importância.

Primeiro que tudo, foi preciso adequar uma bibliografia que fosse aos propósitos e aos ideais de *Os Filhos de Lumière*. A exclusão social é um termo ainda em construção e tem sido visto cada vez mais como uma nova questão social do século XXI. Analisando a um nível micro, a exclusão social pode expressar-se por diferentes fatores (como situações económicas e de vida precárias; falta de acesso a determinados serviços públicos; falta de justiça; intensificadores pessoais e espaciais – que têm muito a ver com o ambiente, familiar e espacial, onde vivem) e pode ter um sentido persistente ou crónico (há pessoas que, por não estarem a corresponder às suas próprias expectativas, tendem a mover-se em direções opostas e desintegram-se da sociedade).

O caso da turma vocacional da *Escola Básica 2.3 Pintor Almada Negreiros* é particular. Estes jovens são identificados como tendo alguns problemas de exclusão social, que são proporcionados pelos seus intensificadores pessoais (estilo de vida com pouca qualidade, circunstâncias familiares negativas, baixos padrões de vida, pobreza, endividamento dos pais e outros familiares, falta de conhecimento e informação, baixos níveis de educação e qualificação, ...) e espaciais (o lugar onde se encontram, na freguesia de Santa Clara, é uma das zonas lisboetas com maior taxa de desemprego, de dependência jovem, de analfabetismo, de jovens inativos, ...).

Assim, projetos como “O Mundo à Nossa Volta” são necessários em populações desfavorecidas, descrentes e sem sonhos. O facto de lhes serem dados meios de expressão, de reflexão e de ação ajudam-nos a conhecerem-se a si próprios e aos outros, e a compreender o mundo que enfrentam diariamente.

Respondendo à pergunta-base deste estudo (que é, relembra-se, de que forma se processa a inclusão social através das práticas artísticas?), existe uma componente teórica importante para a realização de quatro exercícios práticos durante um ano letivo e que os obriga a olhar para as coisas de uma maneira diferente e a pensar naquilo que podem fazer para solucionar um problema que lhes atravessa. Com a ajuda dos técnicos especializados, o facto de perceberem como se processa a realização de um filme e, depois, serem eles próprios a produzirem um, torna-os cidadãos mais pensantes, mais ativos e mais confiantes. Muitos destes jovens pensam que não conseguem fazer nada e que não vão ser ninguém no futuro, e saber que conseguiram fazer alguma coisa muda, por completo, este ciclo vicioso.

Anexada a este pergunta-base, consegue-se, então, perceber, as mais valias que os projetos prático-artísticos e de desenvolvimento humano têm em termos de sensibilização para a mudança social (primeira pergunta secundária desta dissertação). Estes projetos são feitos a pensar no seu público-alvo, que, por norma, são cidadãos desfavorecidos, de alguma maneira, da sociedade que habitam. Conseguir que eles participem em projetos artísticos fomenta uma maior aprendizagem das suas capacidades sociais, que advêm das capacidades técnicas que adquirem. A participação nestas atividades pode ser feitas de diferentes formas (seja pela produção de arte, pela tomada de decisões, no consumo ativo e no consumo passivo das artes), podendo-se concluir que o conhecimento pode gerar inclusão. Esta nova forma de aprender e de conhecer outras coisas, que não sejam os livros de Matemática e de Português, pode fomentar um aumento da capacidade crítica dos indivíduos, melhorar a sua criatividade, formar relações interpessoais mais sólidas e abertas ao diálogo, criar sonhos e expectativas quanto ao seu futuro, e até a mudar alguns dos seus comportamentos desviantes.

Em relação à última pergunta secundária (qual a necessidade do contínuo investimento em projetos desta natureza, em pleno século XXI?), consegue-se perceber que a preocupação com os direitos sociais faz parte obrigatoriamente das políticas sociais da Sociedade Contemporânea. A tentativa da erradicação da exclusão social é um tema novo, nos últimos vinte anos, e com um grau de importância cada vez maior, devido às inúmeras dificuldades sociais e económicas que a população enfrenta diariamente, que é comum existirem indivíduos que tenham, de alguma maneira, algum tipo de exclusão.

Devido a esta maior abertura para falar sobre estes temas, mais casos têm vindo a ser descobertos e os apoios aparecem também em maior número. Em Portugal, há bastantes associações sociais que tentam combater a exclusão social com as formas que acham mais adequadas – as de *Os Filhos de Lumière* é através do cinema. Muitas delas não têm apoios suficientes, são instituições e organismos sem fins lucrativos e que fecham portas após alguns anos de serviço. Se não existissem muitos dos programas de apoio, não seriam tantas pessoas em situação de exclusão social ajudadas. Além disso, muitos destes programas tendem a deixar manuais de procedimento e modelos a seguir por outras instituições que, mais tarde, venham a preocupar-se com estes assuntos.

Esta dissertação serviu para entender a realidade de jovens inseridos num local geograficamente e socialmente desfavorecido, e de que forma o cinema pode incentivá-los a mudar comportamentos e perspetivas de vida. O cinema oferece ferramentas, conhecimento e perceção de valores e de capacidades aos jovens, e isso pode ter mais tarde um efeito absoluto e positivo. Muitas vezes dito pelos técnicos, pelo professor e até mesmo pelos jovens: “Conhecimento gera conhecimento. Conhecimento gera capacidade. Conhecimento gera sonhos. Conhecimento gera inclusão.”

Para novas investigações, seria importante perceber, passados alguns anos, se a mudança social foi efetiva e duradoura com estes cidadãos participantes, e qual a importância que o cinema tem nas suas vidas.

De facto, esta dissertação não conseguiu concluir a existência de uma mudança social e rumo de vida (exatamente por não haver tempo para perceber isso mesmo). No entanto, foi interessante perceber, durante um ano letivo, as mudanças comportamentais, sociais e escolares que estes jovens tiveram. Também a forma como encaravam a vida e a maneira como sonham e criam expectativas é igualmente curiosa - e pode levá-los a agir e a reagir no futuro.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, João Ferreira de e José Madureira Pinto (1976), *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa, Presença
- American Psychological Association (2002), “Developing Adolescents: a Reference for Professionals” (online), consultado em 07.04.2017. Disponível em: <http://www.apa.org/pi/families/resources/develop.pdf>
- Arnheim, Rudolf (1957), *Film as Art*, Berkeley, Los Angeles e London, University of California Press
- Arts Council England (2003), “Ambitions for the Arts 2003-2006” (online), consultado em 23.05.2016. Disponível em: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20160204101926/http://www.artscouncil.org.uk/media/uploads/documents/publications/Ambitionsfull_phpUr15hh.pdf
- Azevedo, Ana e Inês Teixeira (2010), “Os professores e o cinema na companhia de Bergala”, *Revista Contemporânea de Educação*, 5, 10
- Babbie, Earl (2013), *The practice of social research*, Belmont, CA: Wadsworth (13ª edição) (Edição original, 1975)
- Barbero, Jesus Martin (2014), “A comunicação na educação”, São Paulo: Contexto, citado por Maurício Bragança (2015), *Cinema e educação: por uma pedagogia indisciplinada da imagem*, ECCOM, 6, nº 12, pp.77
- Barbosa, A. e E. T. Cunha (2006), “Antropologia e Imagem”, Ed. Jorge Zahar, citado por Isabella Suplino (2010), *Comunicação e inclusão social: análise das contribuições do cinema para o processo de inclusão social*, *Revista Contemporânea*, 8, nº13, pp. 63
- Barros, José (2014), “Cinema-História: múltiplos aspetos de uma relação”, *Revista Dispositiva*, 3, 1.
- Bauer, Martin e George Gaskell (2002), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*, São Paulo, Editora Vozes
- Bazin, André (1967), *What Is Cinema?*, Berkeley, Los Angeles e London, University of California Press
- Bergala, Alain (2008), “A hipótese-cinema”, Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, citado por Adriana Fernandes (2010), *O cinema e as narrativas de crianças e jovens: reflexões iniciais*, *Revista Contemporânea de Educação*, 5, nº 10, pp.59-60.
- Berlo, David (2003), “O processo da Comunicação” (online), consultado em 04.12.2016. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/david-k-berlo-o-processo-de-comunicacaopdf.html> (Edição original, 1965)
- Blaikie, Norman (2007), *Approaches to social enquiry: advancing knowledge*, Cambridge, Polity Press (Edição original, 1993)
- Borba, Andreilcy e Herlander Lima (2011), “Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia” (online), consultado em 23.05.2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n106/n106a03.pdf>
- Botstein, Leon (s.a.), “What role for the arts?”, s.n, citado por Gouping Zhao (2014), *Art as alterity in education*, *Educational Theory*, 64, nº 3, pp. 258
- Bragança, Maurício (2015), “Cinema e educação: por uma pedagogia indisciplinada da imagem”, *ECCOM* (Online), 6 (12)
- Branco, Alberto (s.a.), “O Cinema nas décadas de 30 a 50 do Século XX: uma visão história” (online), consultado em 01.05.2017. Disponível em: <http://www.ipv.pt/forumedia/5/15.html>

- Broudy, H. S. (1971), “Tacit Knowing and Aesthetic Education”, *University of Illinois Press*, citado por Vassiliki Karkou e Judy Glasman (2004), *Arts, education and society*, Support for Learning, 19, nº 2, pp. 57
- Bryman, Alan (2004), *Social research methods*, New York, Oxford University Press (Edição original, 2001).
- Burke, Peter *et al.* (1992) (Org.), *A Escrita da História*, São Paulo, Editora Unesp (Edição original, 1991).
- Cancedda, Alessandra (2014), “Social inclusion of young people” (online), consultado em 16.09.2017. Disponível em: http://conference.esn-eu.org/sites/default/files/04%20-%20EN%20-%20Eurofound_1.pdf
- Comissão Europeia (2012), “Social inclusion of youth on the margins of society: policy review of research results” (online), consultado em 27.05.2017. Disponível em: http://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy_reviews/social-inclusion-of-youth_en.pdf
- Comissão Europeia (2013), “Youth Social Exclusion and Lessons from Youth Work” (online), consultado em 24.05.2017. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/youth/tools/documents/social_exclusion_and_youth_work.pdf
- Costa, Alfredo Bruto da (2007), *Exclusões Sociais*, Lisboa, Edição Gradiva (Edição original, 1998).
- Costa, António Firmino da (1987), “A pesquisa de terreno em sociologia”, em Augusto Santos e Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais*, Porto, Edições Afrontamento (2ª edição)
- Creative Europe Media (2015), “A Framework for film education” (online), consultado em 06.04.2017. Disponível em: <http://kreatywna-europa.eu/wp-content/uploads/2016/01/Film-education-1.pdf>
- Curtis, Alexa (2015), “Defining Adolescence” (online), consultado em 07.04.2017. Disponível em: <http://scholar.utc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=jafh>
- Department of Education and Science (1985), “The curriculum from 5 to 16: Curriculum Matters 2” (online), consultado em 07.04.2017. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/hmi-curricmatters/curriculum.html>
- Deshpande, Anirudh (2004), “Films as Historical Sources or Alternative History” (online), consultado em 23.05.2017. Disponível em: http://history.msu.edu/hst830/files/2013/09/Deshpande_FilmsasHistoricalSources.pdf
- Douglas, M. (1966), “Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo”, London, Routledge & Kegan Paul, citado por Hilary Silver (2007), *The process of social exclusion: the dynamics of an evolving concept*, Rhode Island, Brown University, pp. 15.
- Fernandes, Adriana (2010), “O cinema e as narrativas de crianças e jovens: reflexões iniciais”, *Revista Contemporânea de Educação*, 5, 10.
- Fleming, Mike (2010), “Arts in education and creativity: a literature review” (online), consultado em 07.04.2017. Disponível em: <http://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/arts-in-education-and-creativity-2nd-edition-91.pdf>
- Fox, Alice (2010), *s.l, s.n*, citado por Sarah Austin (2015), *Beyond Access Literature review – the creative case for inclusive arts practice*, Arts Access Victoria, pp. 8
- Fundação Calouste Gulbenkian (2013), *Regulamento: PARTIS – Práticas Artísticas para a Inclusão Social*, *s.l, s.n*
- Fundação Calouste Gulbenkian (2015), *Partis M&A – Relatório Anual 2015*, *s.l, s.n*
- Fundação Calouste Gulbenkian (2016), *Partis M&A - Monitorização Semestral - junho 2016*, *s.l, s.n*
- Fundação Calouste Gulbenkian (*s.a.*), *Formulário de Candidatura*, *s.l, s.n*

- Gallie, Duncan e Serge Pauman (2000), *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*, Oxford, Oxford University Press.
- Gomes, Diana (2015), *A mudança social em projetos de intervenção social pela arte: o caso do projeto Bando À Parte*, Dissertação de Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, Coimbra, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra
- Hediger, Vinzenz e Patrick Vonderau *et al.* (2009) (Org.) *Films That Works*, Amesterdam, Amsterdam University Press.
- Independent Cinema Office (s.a.), “Integrating Film into Education - Advocacy Report” (online), consultado em 05.04.2017. Disponível em: <http://www.independentcinemaoffice.org.uk/media/Misc/film-21st-century-literacy-advocacy-report.pdf>
- Innis, Harold (1999), *The Bias of Communication*, Toronto, University of Toronto Press (Edição original, 1951)
- Justino, David (2010), *Difícil é Educá-los*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Karkou, Vassiliki e Judy Glasman (2004), “Arts, education and society”, *Support for Learning*, 19, 2
- Kinder, Kay e Anne Wilkin (1998), “With All Respect: reviewing strategies” (online), consultado em 23.05.2016. Disponível em: <http://www.nfer.ac.uk/publications/91004/91004.pdf>
- Kinder, Kay e John Harland (2004), “The arts and social inclusion: what’s the evidence?”, *Support for Learning*, (Online), 19 (2)
- Kowarick, Lúcio (2003), “Sobre a vulnerabilidade socioeconómica e civil” (online), consultado em 23.05.2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15986.pdf>
- Kraatz, Sussane (2015), “A luta contra a pobreza, a exclusão social e a discriminação” (online), consultado em 19.05.2016. Disponível em: http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/pt/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.10.9.html
- Lesbaupin, Ivo (2000), “Poder local x exclusão social: a experiência das prefeituras democráticas no Brasil”, *Petrópolis: Vozes*, citado por Andreilcy Borba e Herlander Lima (2011), *Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia*, Serviço Social & Sociedade, 106, pp. 221
- Lessig, Lawrence (2005), “Meros Copistas”, em Gustavo Cardoso e Manuel Castells (orgs.), *A Sociedade em Rede Do Conhecimento à Ação Política*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda
- Lopes, Rogério (2006), “Exclusão social e controle social: estratégias contemporâneas de redução da sujeitidade”, *Psicologia e Sociedade*, 18, nº 2, citado por Andreilcy Borba e Herlander Lima (2011), *Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia*, Serviço Social & Sociedade, 106, pp. 220
- Lynch, Heather e Julie Allan (2007), “Target practice? Using the arts for social inclusion”, *International Journal of Education & the Arts*, (Online), 8 (12)
- Machado, Maria do Céu (2015), *Adolescentes*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Martinho, Teresa Duarte (2012), “O Estudo do trabalho cultural e artístico pela Sociologia em Portugal” (online), consultado em 05.01.2017. Disponível em: http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0858_ed.pdf
- Martinho, Teresa Duarte (2013), “Mediadores culturais em Portugal: perfis e trajetórias de um novo grupo ocupacional” (online), consultado em 23.05.2017. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23655/1/ICS_TDMartinho_Mediadores_ARN.pdf

- Mathieson, Jane *et al.* (2008), “Social Exclusion - Meaning, measurement and experience and links to health inequalities: a review of literature” (online), consultado em 27.05.2017. Disponível em: http://www.who.int/social_determinants/media/sekn_meaning_measurement_experience_2008.pdf.pdf
- McCloud, Scott (1994), *Understanding Comics*, New York, HarperPerennial (Edição original, 1993)
- McCrystal, Patrick *et al.* (2007), “Exclusion and Marginalisation in Adolescence: The Experience of School Exclusion on Drug Use and Antisocial Behaviour”, *Journal of Youth Studies*, (Online), 10 (1)
- McLuhan, Marshall (1995), *Os Meios de comunicação como extensões do homem*, São Paulo, Cultrix (Edição original, 1964)
- McPherson, Jane e Nicholas Mazza (2014), “Using Arts Activism and Poetry to Catalyze Human Rights Engagement and Reflection”, *Social Work Education*, (Online), 33 (7)
- Melo, Sara (2014), *Projetos artísticos (d)e intervenção comunitária: texturas, uma experiência do festival internacional de teatro de rua de Santa Maria da Feira*, Dissertação de Doutoramento em Sociologia, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Milkman, Harvey e Kenneth Wanberg (2012), *Criminal Conduct & Substance Abuse Treatment for Adolescents*, California, Sage Publications
- Mulvey, Kelly, *et al.* (2010) “The development of stereotyping and exclusion”, *WILEY-BLACKWELL*, (Online), 1 (4)
- NESF (2007), “Report nº 35” (online), consultado em 07.04.2017. Disponível em: http://files.nesc.ie/nesc_archive/nesc_reports/NESF_35_full.pdf
- Oliveira, Jorge (2011), “Arte: um instrumento transformador. Huma: proposta para um modelo de reinserção social inclusivo” (online), consultado em 23.05.2016. Disponível em: http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2924/1/TD_16141.pdf
- Os Filhos de Lumière (2016), *Regras do Jogo*, s.l, s.n
- Os Filhos de Lumière (s.a.), *Os filhos de lumière: projetos desenvolvidos pela associaçã, projetos nacionais e projetos de cooperação europeia*, s.l, s.n
- Park, Robert (1940), s.n, s.l, citado por Karina Medeiros de Lima (2001), *Determinismo Tecnológico*, INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, pp.4
- Peace, Robin (2001), “Social Exclusion: a concept in need of definition?” (online), consultado em 27.05.2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/d81f/38a1166fc83884eee30e6dea05754936f98b.pdf>
- Proença, Carlos (2009), “A Exclusão Social em Cabo Verde: uma Abordagem Preliminar” (online), consultado em 23.05.2016. Disponível em: http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/files/Doc_trabalho/76.pdf
- Quivy, Raymond e LucVan Campenhoudt (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 5ª edição, Lisboa, Gradiva (Edição original, 1955)
- Rede Social Lisboa (2016), “Diagnóstico Social de Lisboa 2015-2016: sinopse” (online), consultado em 01.05.2017. Disponível em: <http://lisboasolidaria.cm-lisboa.pt/documentos/1470652879K3hZY0rs5Ik19UZ5.pdf>
- Redfern, H. B. (1986), “Questions in aesthetic education”, *Allen and Unwin*, citado por Vassiliki Karkou e Judy Glasman (2004), *Arts, education and society*, Support for Learning, 19, nº 2, pp. 58
- Roberts, Peter (2012), “Education and the limits of reason: reading Dostoevsky”, *Educational Theory*, 62, 2

- Robin, Peace (2001), “Social Exclusion: a concept in need of definition?” (online), consultado em 06.04.2017. Disponível em: <http://pdfs.semanticscholar.org/d81f/38a1166fc83884eee30e6dea05754936f98b.pdf>
- Silva, Augusto Santos *et al.* (2000) (Org.), *A Educação Artística e a Promoção das Artes na Perspetiva das Políticas Públicas. Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura*, Lisboa, ME
- Silva, R. A. (2008), “Cinema e Representação Social: uma relação de conflitos”, (online), consultado em 07.04.2017. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0886-1.pdf>
- Silver, Hilary (2007), “The process of social exclusion: the dynamics of an evolving concept” (online), consultado em 27.05.2017. Disponível em: http://www.chronicpoverty.org/uploads/publication_files/CP_2006_Silver.pdf
- Silver, Hilary (2015), “The Contexts of Social Inclusion”, (online), consultado em 06.04.2017. Disponível em: http://www.un.org/esa/desa/papers/2015/wp144_2015.pdf
- Sklar, Robert e David Cook, “History of the motion picture”, (online), consultado em 05.04.2017. Disponível em: <https://www.britannica.com/art/history-of-the-motion-picture>
- Snow, D. e L. Anderson (2003), “Street people”, *Contexts*, 2, nº 1, citado por Hilary Silver (2007), *The process of social exclusion: the dynamics of an evolving concept*, Rhode Island, Brown University, pp.13
- Soares, Bernardo [Fernando Pessoa] (1982), *Livro do Desassossego por Bernardo Soares. Vol.II.*, Lisboa, Ática
- Stake, R. (1995), “The art of case study research”, *Sage Publications*, citado por Alan Bryman (2004), *Social research methods*, New York, Oxford University Press, pp.48 (Edição original, 2001)
- Stickley, Theodore, Brian Cosbie e Ada Hui (2011), “The Stage Life: promoting the inclusion of young people through participatory arts”, *British Journal of Learning Disabilities*, (Online), 40 (4)
- Subtil, Filipa (2013), “O Viés da Comunicação” (online), consultado em 18.12.2015. Disponível em: <http://cp.revues.org/525>
- Suplino, Isabella (2010), “Comunicação e inclusão social: análise das contribuições do cinema para o processo de inclusão social” (online), consultado em 23.05.2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/contemporanea/article/viewFile/799/944>
- Tavares, Danielle (2014), “Oficina de cinema como possibilidade educativa para a educação de jovens e adultos: produção de sentidos e aprendizagens”, *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, (Online)
- Thomas Yvonne *et al.* (2011), “Homeless adults engagement in art: First steps towards identity, recovery and social inclusion”, *Australian Occupational Therapy Journal*, (Online), 58 (6)
- Tucker, James (2007), *Better Practice in Arts Education, Volume IV: Building Effective Teaching Through Educational Research*, Baltimore, Maryland Institute College of Art
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006), “Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: building Creative Capacities for the 21st Century” (online), consultado em 05.04.2017. Disponível em: http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf
- Xavier, Jorge Barreto (Coord.), *et al.* (2004) “Relatório do Grupo de Trabalho do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura” (online), consultado em 01.05.2017. Disponível em: http://www.pranet.esecs.ipleiria.pt/files/_relatorioGT_educacao_e_cultura_40eeb596c837c.pdf
- Zhao, Gouping (2014), “Art as alterity in education”, *Educational Theory*, (Online), 64 (3)

WEBGRAFIA

Bergala, Alain, “This year 2016-2017 – FOCUS” (online), consultado em 14.09.2017. Disponível em:

<http://www.cinematheque.fr/cinema100ansdejeunesse/en/projet/this-year.html#focus>

DGEstE, “Cursos Vocacionais”, consultado em 01.05.2017. Disponível em:

<http://www.dgeste.mec.pt/index.php/cursos-vocacionais>

Fundação Calouste Gulbenkian, “Sobre o Programa” consultado em 20.05.2016. Disponível em:

<http://gulbenkian.pt/evento/o-mundo-a-nossa-volta>

Fundação Calouste Gulbenkian, “PARTIS – Práticas Artísticas para a Inclusão Social – 1ª edição”, consultado em 14.09.2017. Disponível em: <http://gulbenkian.pt/evento/o-mundo-a-nossa-volta>

Os Filhos de Lumière, “O Projeto”, consultado em 14.09.2017. Disponível em: <http://osfilhosdelumiere.com/o-projeto>

ANEXOS

Resumo das entrevistas

	História da associação	O Mundo à Nossa Volta, com foco no “Cinema, 100 anos de Juventude	Caracterização do público-alvo	Avaliação	Importância do Cinema para a Inclusão Social
Diretora Teresa Garcia	“A associação <i>Os Filhos de Lumière</i> (...) começou no ano 2000 (...) e nasceu no Porto quando um grupo de pessoas, eu e o Pierre Marie, por exemplo, que fomos uns dos fundadores da associação... tivemos sido convidados para trabalhar no <i>Porto 2001 – Capital Europeia da Cultura</i> e para fazer uma programação de cinema. E nessa altura tinham-nos pedido para nós organizarmos oficinas de cinema com as universidades, o que aliás foi feito. Mas nós tínhamos uma ideia: um trabalho com crianças, com escolas, etc. E, portanto, criámos, paralelamente, oficinas, o que chamamos de “O Primeiro Olhar” (foi a nossa oficina-base) e, pronto, como havia algum dinheiro naquela altura, criámos algumas infraestruturas, comprámos material técnico etc,	“‘O Mundo à Nossa Volta’ nasceu quando nos candidatamos ao projeto ‘PARTIS’, da Gulbenkian. E, nessa altura, resolvemos criar um projeto mais aberto em que integramos “O Primeiro Olhar” e o “Cinema, 100 anos de Juventude” (que é um projeto com a França, nasceu em 2006 [onde a turma da P. Almada Negreiros está inserida]. Nós chamamos “O Mundo à Nossa Volta” a todos os momentos de encontros, de conversas, de discussão, etc.” Em relação ao “Cinema, 100 anos de Juventude”, estão inseridos 15 países e “é um projeto em que todos os anos há um tema combinado em conjunto para todos, a desenvolver ao longo do ano – portanto no início do ano são lançadas pistas pedagógicas em França, onde nós nos encontramos todos aqueles que orientam aquelas oficinas, encontram-se lá para conversar, discutir e ouvir também uma pessoa que é o Alain Bergala, que é um bocadinho o responsável artístico.” Este projeto tem a participação dos professores e, por isso, é feita formação para eles: além de mostrarem os recursos pedagógicos existentes, “o principal e a base do nosso trabalho é mostrar através de fragmentos de filmes, ou através de	“Há uns anos atrás se a escolaridade obrigatória não fosse de 12 anos, eles [o grupo da turma] estariam fora e andariam por aí.” São o grupo mais difícil porque “já estão fora e dentro”. Fatores de exclusão social que atravessam: “A exclusão cultural é sempre a primeira coisa.” Depois, há outras: “A exclusão social também da relação com familiares, problemas sociais, problema de reconhecimento no meio de uma comunidade, as famílias, os problemas que trazem de casa, os	A avaliação é positiva: “Nós trabalhamos com escolas e meios bastante carenciados. (...) Há zonas que são muito carenciadas e há outras zonas que são muito mistas – e essa mistura, para nós, era fundamental, porque achamos que aqueles que são mais carenciados não são inferiores em nada a outros que são menos.” A avaliação passa através da perceção, como também de formas “com os professores”, “de escrita”, por exemplos. A avaliação que dão à Gulbenkian, além deste lado qualitativo, tem um quantitativo: “damos números exatos das pessoas que estão a participar, de cada escola, o número de pessoas, as pessoas carenciadas, o número de	“A inclusão social (...) passa por si próprio, não é, pelo reconhecimento de si próprio, por se aceitar que se é alguém com capacidades (...) e com potencialidades a desenvolver. “Outra é o reconhecimento dos outros em relação a si, não é. “, e esse reconhecimento vem através dos meios onde se situem: “a escola, a família e a comunidade”. As oficinas de cinema ajudam a impulsionar isso mesmo porque não é um espaço de educação formal: “pelo contrário, é uma abertura, é um espaço de liberdade e esse espaço é o que nos interessa encontrar na criança e no jovem.” O cinema é importante porque “toca tudo: toca a representação, toca o trabalho sobre o espaço, toca a luz, toca o som, toca a música, poesia, a literatura... Há algo de tudo e, além do mais, uma das coisas mais ricas com o cinema é nós termos os filmes à nossa disposição e podemos mostrar (...) um filme que passa (...) em qualquer lado do mundo. Eu acho isso fantástico,

	convidámos pessoas, técnicos de cinema e cineastas de Lisboa.” A necessidade nas crianças foi porque consideraram que os mesmos se distanciavam cada vez mais do cinema.	filmes curtos, o que é que é a matéria cinematográfica e fazê-los descobrir.” Este ano o tema é o jogo: “(...) é um tema extremamente aberto e interessante, porque é um tema no fundo, por exemplo, representar é jogar. (...) O jogo está presente em tudo o que nós fazemos e é também uma das provas de liberdade – para já, de comunicação entre os miúdos. (...) O jogar é sempre uma forma de sair de si próprio.”	problemas com os outros, dentro da escola, dentro do bairro...”.	pessoas... [de 6 em 6 meses]. O tema <i>jogo</i> está a correr bem: “(...) a ideia de trabalhar um tema é extremamente forte e criativa. Todos os anos é diferente.”	porque é um mundo. Nós dizemos “O Mundo à Nossa Volta”, não é só o mundo que está à nossa volta, é também (...) o que nos rodeia para fora de nós.” Assim sendo, acredita que o conhecimento gera inclusão.
--	--	---	---	--	--

	Organização e Planeamento de Atividades	Estratégias de Motivação	Caracterização do público-alvo	Competências e conhecimentos em aquisição	Avaliação das atividades/Mudanças sentidas	Importância do Cinema para a Inclusão Social
Coordenadora Rossana Torres	“Todo este projeto tem as regras do jogo, tem o tema (...) em que nós, individualmente, trabalhamos, estudamos, lemos os documentos que são entregues, discutimos nos encontros e nas formações, tiramos dúvidas, fazemos propostas... (...) depois a seguir dessa primeira formação em Paris, fazemos aqui uma formação com os professores em que aí então continuamos a desenvolver a temática do ano e as regras do jogo.” No entanto, confessa que a planificação não é fixa, no entanto as sessões estão “todas relacionadas”. Estes exercícios estão inseridos no tema jogo deste ano: “o jogo é uma maneira, [que]está muito próxima do próprio cinema, no sentido em que nós, também, quando eles fazem filmes, é como se tivessem a jogar.” O grupo da escola foi escolhido porque o professor fez uma formação com eles: “e disse-nos que gostava muito e que tinha uma turma que lhe interessava muito que ela participasse no projeto.” Pensa que não foram “à procura de grupos de exclusão”.	As estratégias passam pela presença do professor: “Eles gostam muito do professor. E o professor também sabe que eles gostam.” Em relação ao seu trabalho, a maneira como sabe que funciona é o seu “lado afetivo”. Considera que não é uma estratégia, porque é intuitiva. E, acima de tudo, respeita as decisões deles: “o facto de aceitarmos o facto de eles não quererem participar sem drama e sem zangas faz com que eles participem de forma indireta.”	O grupo é “muito volátil e eles estão numa fase de afirmação”. Considera que não é um grupo, mas que tem pontos muito interessantes: “o estado de espírito deles influencia muito, a dinâmica que se cria nesse dia entre eles, a tal momentos de rejeição ou de aceitação.” Existem 4-5 elementos fixos: “por exemplo o Bruno”. Existem também outros jovens interessantes: “há outros que não participam e que depois participam e daí continuam a participar como o Óscar”, “A Leonor é muito volátil, há dias em que ela participa muito, ela é muito boa para pensar ideias.” e “A Andreia é um	Os conhecimentos podem passar pela vivência: “experimentar outras maneiras de se relacionarem uns com os outros, ver outras coisas que nem sempre as mesmas, (...) terem acesso a outros materiais culturais, (...) ajudá-los a pensar em geral e ajudando-os na forma localizada em determinados aspetos.”	O tema jogo cria algumas resistências ao grupo: acham que o jogo “tem a ver muito com as crianças, com os mais novos. Desconfio, este ano, que foi mais difícil.” Comparando com o ano passado, “O Primeiro Olhar” foi “muito difícil, porque precisamente são jovens que ao fim de semana não podem disponibilizar o tempo para se juntar para fazer a rodagem fomos fazendo a rodagem nas próprias sessões da aula, portanto. E isso cria uma certa dispersão.” Mas há uma maior evolução este ano: há alunos que querem sempre participar – “a Leonor nunca deixa de participar, a Iris nunca deixa de participar, a Andreia também não, a Inês quando participa na câmara.”	Vantagens do cinema: O cinema tem “este lado de abertura de horizontes, de ajudar a olhar em volta, de observar quando se enquadra, de observar com atenção o que está em volta e dar atenção a isso. O que é interessante, muitas vezes, quando eles estão a ver os planos que filmaram e que estamos a fazer a montagem... parece que se esqueceram daquelas imagens rápidas e montagens que eles estão habituados a ver e eles querem. (...) Há outra vida! Há a luz! Há o brilho! Há a sombra que aparece! Há um som que surge que eles querem pôr no filme.” “O cinema tem a vantagem de diversidade de nível de património enorme que existe de falar de todos os aspetos, das relações humanas, de relações com o mundo, de problemas sociais, de problemas políticos, de problemas e não só... de coisas boas, da natureza, do ambiente, de coisas necessárias, da sociedade...” Aspetos de inclusão social: “O ter que ouvir o outro, o ter que se exprimir, o ter que pensar individualmente e coletivamente, (...) ter que aprender tecnicamente

	Nestas sessões com esta turma, acabou por se introduzir alunos de fora, por duas razões: “a professora gostava muito que os seus alunos também participassem na oficina” e por causa do “grupo ser muito volátil”.		elemento um bocadinho desestabilizador.”			(o principal não é aprender), ter de se inteirar com o material que está a mexer e depois concentrar-se para o fazer bem...” são pequenos passos que levam a esse mesmo objetivo.
Técnico José Correia	“Eu não preparo diretamente as sessões, quem prepara normalmente é a pessoa que está encarregue de coordenar do <i>workshop</i>.” No caso da turma da <i>Escola Básica 2.3 Pintor Almada Negreiros</i>, “rege-se por um programa pré-estabelecido inclusivamente [que] é comum sempre com as suas adaptações necessárias”, por um projeto que é coordenado pela <i>Cinemateca Francesa</i> no “Cinema, 100 anos de juventude”... Este mesmo projeto pretende “sensibilizar os alunos ao cinema de um ponto de vista estruturado, de acordo com o tema que existe anualmente.” Para isso acontecer, é preciso a formação de 3 equipas de trabalho dentro da própria oficina: “Imagem, som e a realização”.	Considera que uma estratégia é criar proximidade com eles, ensinando-os e desafiando-os, porque a seu ver “ensinar é proporcionar algumas ferramentas e descobrir um bocado também o que é que as pessoas lhes interessam em cada momento.” Essa proximidade, além de ser feita pelos técnicos, também é executada pelo próprio professor: “O Filipe está muito próximo do grupo e muito próximo de nós.” Em relação à motivação da equipa de técnicos, é importante existir alguém que coordena: “É evidente que há uma pessoa que coordena o <i>workshop</i>, há comunicação, há entendimento”.	Esta turma “tem um rótulo”. “Uma turma do vocacional (...) implica um pouco de instabilidade ao nível do comportamento. (...) Eu penso que numa escola em que se diz que uma parte dos alunos não tem capacidade, ou não têm ou, bom, por qualquer razão não está sintonia e, portanto, temos aqui uma coisa <i>light</i>, não é... eu acho que começam a ser excluídos, inevitavelmente.” Acrescenta também que sofrem de um fator de exclusão social, que é o geográfico.	Os conhecimentos necessários são: “entender o fabrico do filme, entender o que é um filme e conseguir trabalhar.” Além disso, é um trabalho prático: “deviam depois trabalhar em equipa lato-senso, conseguir trabalhar uns com os outros e produzir uma obra.”	“Penso que, neste momento, todo este percurso é (...) um percurso muito aos solavancos, é muito acidentado, (..) umas vezes querem tudo, outras vezes não querem nada, umas vezes fazem coisas, outras vezes não conseguem fazer, enfim. Há ali uma busca, há um momento em que, de facto, eles têm que ter consciência, e já têm, já começam a ter consciência que há umas coisas que aprenderam (...) e o que é que vão ter que fazer.”	“O cinema fala de tudo.” Para si, “a exclusão é no fundo muito mais pessoal do que social, ou seja isso pode ser muito politicamente incorreto, mas todas as pessoas têm um determinado problema social e um determinado problema de exclusão.” Concorda que o conhecimento gera inclusão: “implica um conhecimento técnico para tu poderes ter um conhecimento de trabalho, ou seja desenvolveres uma capacidade para trabalhar em equipa.” Esse conhecimento é importante porque também desperta “o lado da imaginação e da criatividade.”

Técnico Maria Maranhas	O projeto na <i>Escola Básica 2.3. Pintor Almada Negreiros</i> tem de seguir regras: “começamos sempre, por princípio, por ver filmes com eles e comentar – sendo que na Almada Negreiros há coisas que têm de ser adaptadas, por exemplo visualização de filmes em sala de aula não funciona tão bem.” Depois, “começam por filmar, começam por pequenos jogos, há um plano, são coisas que tecnicamente são mais simples (...), é uma coisa que vai crescendo em dimensão e na complexidade do exercício.	A estratégia foi a introdução de alunos vindos de fora: “Porque, quando há alunos de fora que, de repente, se entusiasma em experimentar, eles próprios parecem que têm um interesse novo em fazer aquilo ou mostrar que sabem...”. Outra razão foi o facto de não terem desistido da turma: “eles também percebem que tens expectativas sobre eles. Eles podem não ter, (...) mas tu não achas [isso]. Eu acho que (...) se tiveres expectativas mais altas sobre uma pessoa, ela também vai ter sobre si própria.” O papel do professor também ajuda à participação: “tu não conseguirias manter um trabalho com a turma se não tivesses um professor que se disponibilizasse para isso. (...) O Filipe faz o esforço de organizar as coisas e de os pôr a fazer coisas sempre...”.	“Eles parecem muito desmotivados à partida com eles próprios e com a situação escolar deles. (...) Querem cumprir aquilo porque tem de ser mas não porque parece que têm grandes expectativas sobre eles próprios e sobre a escola.” Muitos dos alunos têm 17 e 18 anos e estão “metidos numa turma, numa escola que vai até ao 9º ano...” Assim, eles só podem conhecer dois tipos de pessoas: “ou são muito mais novos que eles” ou “não estão na mesma situação que eles.” Além disso, considera que existem outros fatores para a exclusão social, como económicos e geográficos: “É na Musgueira (...) Aquilo não é acessível.”	Para si, em primeiro, o que têm de aprender é “o trabalho em equipa, que é uma coisa regra geral que os miúdos não aprendem na escola e não passam por isso.” Depois, é o facto de se saber “valorizar também o trabalho de cada um”. “As competências sociais advêm, de certa forma, [pelo facto de] eles conseguiram cumprir com as competências técnicas. Há assim um lado de “auto-confiança” que se ganha.	Comparando com o ano anterior, “eles ficaram um bocadinho desmotivados (...) não sei bem porquê. O ano passado era novidade, não sei, eles estavam muito mais envolvidos, enquanto grupo.” No entanto, sente que existe, mesmo assim, uma evolução este ano. Nas primeiras sessões eles não queriam mesmo fazer o projeto: “Houve um período em que a Rossana até pensou mesmo em desistir de fazer a oficina, porque ‘se vocês não querem, não há muito que se possa fazer, não vão fazer contrariados’.” Mas tudo mudou e eles acabaram por participar.	Considera que existe uma mudança e que o conhecimento gera inclusão: “eles já não são os gajos que nunca conseguiram cumprir com aquilo que lhes foi pedido mas são gajos que conseguiram fazer aquilo que lhe é pedido, conseguiram realizar o filme. Só o facto de eles conseguirem realizar (...) e de estarem a par com outras pessoas, e saberem mais sobre daquilo do que um outro aluno saberia...” é ótimo.
--------------------------------------	--	--	---	---	--	--

	Criação do projeto “Desenvolvimento Humano” e “PARTIS”	Processo de candidatura do “PARTIS”	Caracterização d’ “Os Filhos de Lumière”	Avaliação
Representante da Fundação Calouste Gulbenkian Hugo de Seabra	“A <i>Fundação Calouste Gulbenkian</i> fez 60 anos e teve sempre 4 áreas de intervenção: as artes, a educação, a ciência e (...) caridade [onde está inserido o ‘Desenvolvimento Humano’].” Assim, “entre 2005 e 2009, há uma nova forma de olhar dentro daquilo do serviço de saúde e do desenvolvimento humano era a parte do desenvolvimento humano, que recebeu um fôlego com a chegada da atual diretora Luísa Valle.” Diagnosticou-se 4 áreas essenciais, através de estudos encomendados e de relatórios estatais, tendo sempre a noção de que não conseguiam chegar a todos aqueles carenciados: “o envelhecimento e os idosos”, “crianças e jovens em risco”, “a questão das migrações e dos migrantes” e “as comunidades urbanas”. O primeiro período foi de 5 anos, de 2009 a 2014, e tendo recebido uma boa avaliação o <i>Conselho de Administração</i> aprovou por mais cinco anos, portanto 2014-2018, com uma dimensão tripla de intervenção: “a reativa, que nunca deixa de existir, a qualquer momento qualquer organização pode apresentar uma proposta à Fundação que será analisada e que será dada uma resposta em tempo útil; a proativa, estamos sempre atentos e sempre a provocar parceiros, ou pessoas ou organizações que entretanto vimos a	Incide o processo de candidatura, em que após o preenchimento do formulário, existe uma avaliação de 5 jurados: “3 são da <i>Fundação Calouste Gulbenkian</i> e 2 são externos – o Presidente é um desses externos. Tentamos ter gente mais da área social, de dentro e de fora da associação, e gente também da área artística, de dentro e de fora da associação. Portanto, obviamente nos 2 externos, 1 é mais da área artística e o outro é mais da área social. Eles têm acesso a todos os materiais, nós como em qualquer concurso ajudamos (...). O regulamento do “PARTIS” tem “critérios de seleção, faz-se uma análise preliminar e identificam-se as candidaturas mais fortes com aqueles critérios e depois, a partir daí, é a competência do júri a tomar as decisões.”	Considera-os como uma organização meramente artística que está a desviar-se para a área da inclusão social. Além disso, acha que “estão a fazer um bom trabalho no terreno, que têm uma metodologia de trabalho que não é altamente disruptiva.” Ressalva, ainda, que não está a dizer que é disruptivo ensinar cinema a crianças, no entanto considera que “ao longo do período, não há um rasgo ou uma óbvia evolução também à medida que as coisas vão acontecendo.” Elogios: 1º “É um dos projetos que mais rapidamente percebeu o potencial de fazer alianças com outros projetos”, criando um “sentido de identidade, um sentido de pertença a uma comunidade e de coconstrução no positivo.” 2º “Também têm uma grande vantagem que é fazem um encontro entre o mundo urbano e o mundo rural nas suas intervenções.” 3º Têm uma “perspetiva de dimensão internacional”, ligam-se “a instituições semelhantes em França”. 4º Têm capacidade de divulgarem as suas atividades – “seja através da própria rede interna criada para os projetos do ‘PARTIS’”. Críticas: 1º “É uma estrutura que tem flutuações na sua componente <i>staff</i> frequentes, portanto	“Não tenho a menor dúvida na esmagadora maioria dos projetos ‘PARTIS’ que nós estamos a contribuir efetivamente para a mudança social destas pessoas e por arrasto as suas famílias e as suas comunidades. Eu estou a dizer contribuir, percebes? Se isto vai resolver tudo? Não vai. Sobre a avaliação da 1ª edição do “PARTIS”: “Nós não estamos a avaliar cada projeto. Nós estamos a avaliar o programa, recebendo alguns contributos dos projetos. Houve um crescimento da 1ª fase para a 2ª fase do modelo de avaliação (já vai na versão 4.0) – e também o modelo de avaliação é um modelo participado, todos os projetos têm contribuído para o crescimento”, no entanto confessa que “não é fácil criar parâmetros idênticos e teres alguns indicadores comuns”. O que faltou no “PARTIS” I e foi colmatado no “PARTIS” 2: 1º A não criação da teoria da mudança, “um plano que tem atividades, mas que tem resultados exatáveis”. 2º “No ‘PARTIS’ I os avaliadores externos tinham uma tentativa de criar um mapa mais geral com indicadores mais gerais. Para o ‘PARTIS’ II temos duas dimensões de avaliação: uma, que com base nestas teorias da mudança, vai tentar monitorizando melhor o que cada projeto está a conseguir no terreno (...); e uma novidade, que é que vai haver uma pessoa mais da área artística que vai estar a monitorizar exclusivamente as práticas artísticas.”

	conhecer ou que nos são recomendadas, e de que alguma forma iremos tentar perceber quem são e o que andam a fazer; e a abertura de concursos, que é o caso do ‘PARTIS’”. Apoia-se um projeto ao longo deste período porque “na verdade, não se muda a vida de uma comunidade, de uma família, de uma pessoa em 6 meses”		isso não favorece muito a sua relação ao doador.” 2º “Eu não tenho a certeza de que <i>Os Filhos de Lumière</i>, mas isso não é exclusivo, tenham uma capacidade óbvia de mostrar da melhor maneira o potencial da informação e das atividades que vão desenvolvendo.”	Acredita que foi determinante o apoio da Fundação para impulsionar alguns projetos e não deixar morrer outros: “Eu acredito verdadeiramente, e os indicadores e os avaliadores externos dão confiança para aquelas pessoas que temos trabalhado, esta perspetiva tem sido determinante. Alguns dos nossos projetos vão-nos deixar manuais de procedimentos, vão-nos deixar documentos que possibilitam uma intervenção que agora foi feita.
--	--	--	--	--

	Organização e Planeamento de Atividades	Estratégias de Motivação	Relação dos participantes diretos	Caracterização do público-alvo	Competências e conhecimentos em aquisição	Avaliação das atividades/Mudanças sentidas	Importância do Cinema para a Inclusão Social
Professor Filipe Duarte	“As sessões são planeadas pelos Os <i>Filhos de Lumière</i>. Pontualmente, a Rossana envia-me mais ou menos aquilo que pretende fazer e dá sugestões de coisas que podem ser trabalhadas com eles.” No entanto, fora das sessões, realiza atividades de cinema: “Eu tento sempre mostrar-lhes um filme por semana, escolhido por mim. Depois eles têm uma ficha cinematográfica, para terem noção do realizador, dos atores, dos vários componentes do filme. Falamos um bocadinho sobre o filme para os formar para a vida ativa.”	Considera que a sua presença é fundamental: “(...) o meu papel, enquanto professor nessa altura, é ajudar os alunos a sentirem-se à vontade e confortáveis no processo para que estejam disponíveis para que os técnicos cheguem lá e expliquem só as partes técnicas. Eu acho que a ideia de professor é de facilitar o bom comportamento deles durante a sessão, para garantir que os técnicos praticamente se preocupem com a parte técnica.”	Afirma que entre eles existem muitos problemas e conflitos: “eles têm muitas situações dessas.”	“Eles são alunos desinteressados de tudo e de todos. Eles sempre tiveram problemas em qualquer atividade. São alunos com problemas de exclusão social com foco nos seguintes fatores: “Fatores económicos, sim. Fatores sociais, passa-se muito por eles não saírem do bairro, não sei que fator é, geográfico, não sei. Fatores sociais, sim, os pais também não trabalham. Se os pais não trabalham e não há uma cultura de trabalho, eles também não vão estar muito propensos de inclusão no bairro, eles também não vão querer muito sair do bairro.”	Os conhecimentos do professor: “A primeira formação que eu tive na área de cinema foi com eles, com uma oficina que eles fizeram [antes de chegar aos jovens]. Após isso, aprendeu “(...) como se dividia uma cena em vários planos, como é que se estruturava um filme, a ver melhor o filme e sobretudo a ver os primeiros passos de filmagem.” Em relação aos conhecimentos dos jovens: “Não têm muita noção do que é fazer. Às vezes sabem qual é a cena que querem e do que é que gostam.”, apesar de achar que eles têm alguma noção em termos de cinema. Acredita que o problema deles não são conhecimentos, mas sim competências “de trabalho e de organização.”	Os alunos são avaliados pela sua participação: “Eles têm nota por participarem. E, se não participarem, não têm nada naquelas sessões específicas.” O nível de inclusão social não é avaliado, nem sabe como se faz isso. Mudanças sentidas de um ano para o outro: “(...) melhoria em termos de comportamento. Apesar de eles, este ano, estarem menos propensos a trabalhar, eu sinto que eles fazem os trabalhos com mais à-vontade, falam melhor uns com os outros, comunicam mais...”; e “(...) melhoraram em termos (...) de aproveitamento - não sei se por este projeto ou se por outros fatores em geral.”	Estas sessões são boas para a autoestima: “aqui eles conseguem ver alguma coisa produzida por eles, que é uma coisa que funciona e que tem um público”. Acredita que as oficinas servem para conhecer mais sobre o cinema, mas a nível de inclusão social servem para: “serem capazes de participar no projeto e envolva a cooperação entre eles... e que os obrigue a cooperar de forma ordeira, educada e respeitadora.” Também evita o abandono e obriga-os “a conhecerem coisas novas e diferentes.”

	Organização e Planejamento de Atividades	Estratégias de Motivação	Relação dos participantes diretos	Competências e conhecimentos em aquisição	Avaliação das atividades/Mudanças sentidas	Importância do Cinema para a Inclusão Social
Bruno	“Faço o que me pedem.” E não sabe se consegue pôr as suas ideias em prática sozinho.	Fica motivado com a presença dos técnicos e do professor na oficina.	Gosta do professor e da técnica Maria “porque ela ensina as coisas” e é simpática. “Gosto de todos [os técnicos]”, porque são simpáticos e sempre lhe trataram bem. Não costuma falar sobre as oficinas de cinema com os amigos porque eles não gostam.	Aquilo que aprendeu: “[Fiz] O som. [Também] Fiz uma vez só câmara, gostei um pouco.”	“Sou a mesma pessoa.” No entanto, considera que as principais mudanças foram na aprendizagem de novas coisas e de estar com os outros no mesmo espaço. A oficina de cinema não influencia em nada as notas positivas das outras disciplinas.	Sobre a importância destas sessões, considera que o que aprende “pode ser usado no trabalho.”
Leonor	“Faço o que eles pedem e depois, à medida do que vamos fazendo, vão surgindo ideias.	Gosta da oficina. Os jovens motivam-se mutuamente dentro da sala de aula porque falam entre eles: “Falamos sobre tudo, sobre quem vai tar na câmara, se já estamos cansados ou não...” Acredita que a sua opinião é valorizada: “Nós escolhemos os sítios e depois os técnicos veem se é adequado ou não para conseguirmos gravar.”	Colegas da turma: “Não é difícil nem é fácil [trabalhar em equipa], sempre é mais fácil trabalharmos sozinhos, né? Mas em equipa temos que ir falando uns com outros...” e “A minha relação com os meus colegas, eu dou-me bem com eles todos. Mesmo se não me der, eu tento me dar só para não parecer mal.” Sobre quem não participa dentro da turma: “Eles é que perdem.” Colegas fora da turma [sobre a sua participação]: “Acho importante porque se não aproveitarem agora, nunca vão ter esta oportunidade. E também acho que não é importante porque acho que isto é só da nossa disciplina.”	Funções de que gosta: “Gostei de ser a personagem principal. Não gostei de ser a <i>camera men</i> . Porque temos sempre que mudar a câmara e isso cansa.” No entanto, admite que teve em quase todas as funções. Na claquete considera “engraçado”, mas no som não porque “dói os braços”.	“Atão, antes eu queria participar mas tinha vergonha e não gostava assim tanto. Agora, já toda a gente sabe como é que eu sou e então chamam-me logo.” A oficina de cinema não influencia em nada as notas das outras disciplinas.	“É uma experiência que nunca tivemos.” “Se não aproveitarmos agora, podemos não ter essas oportunidades mais.” “Faz-nos abrir o olho porque o mundo lá fora não é o mesmo, nós ficamos aqui dentro...”

			Técnicos e professor: Considera-os “insistentes”, no entanto gosta da Rossana porque “mete a alegria toda na sala, dá para rir com ela...”. Admite que se diverte com o professor, no entanto considera que “os alunos não o respeitam”			
Andreia	“Faço o que eles disserem. [Normalmente] o professor Filipe é que diz ‘temos um tema para escolher’”.	Gosta mais ou menos das sessões. Sente que é ouvida porque são eles que dão as ideias e escolhem os locais.	Colegas: A relação com os colegas “é boa” e não sabe o que pensa sobre aqueles que não participam. Não fala com os colegas sobre as oficinas porque “nós todos dizemos que é uma ganda seca.” Técnicos: “<i>Os Filhos de Lumière</i> são um bocado seca. Estão sempre a dizer “então, meninos, o que é que vamos fazer?””, depois nós também não sabemos.” Gosta mais da Maria e da Rossana do que o José, porque ele “quer tudo à maneira dele”. Professor: “Acho que ele se preocupa muito connosco, quer o nosso bem, quer que nós saíamos daqui o mais rapidamente... Se o professor não estivesse nas sessões, acho que todos se portavam mal. Não faziam nada daquilo.”	Funções de que gosta mais e menos: “Gostei de realizar [porque é divertido] e não gostei de estar a fazer a anotação [porque é cansativo].” Revela que fez outras funções: “Tive no som, tive na câmara também. Também são divertidas.”	“Sei lá, foi igual. Eu também o ano passado não sabia mexer na câmara e este ano sei mais ou menos. O ano passado também não fazia muitas coisas, e este ano estou a fazer mais.” A oficina de cinema não influencia em nada, para si, as notas positivas das outras disciplinas.	Acredita que estas oficinas podem ajudar no futuro: “Por exemplo, se quisermos ser atores ou assim, já estivemos esta experiência.”
Elizabete	“Tento fazer aquilo que eles dizem, mas claro damos opiniões a eles.”	Não se sente muito motivada para as atividades “Na maior parte das vezes, eu não quero fazer mesmo	Colegas: A relação com eles “é ótima, damo-nos todos bem. Há vezes, claro, temos chatices, <i>né</i>, mas isso toda a gente tem” e admite que	Já fez um pouco de tudo, no entanto gostou mais de realizar, porque “mandava neles todos [os colegas]” e eram quem	Mudanças que sentiu de um ano para o outro: está mais segura, confiante, tem mais à vontade para falar em público e está	“É uma mais valia para nós, ficamos a aprender ainda mais coisas. Quem sabe, quem quiser ir para cinema já vem daqui

		nada.” No entanto, sabe que tem de cumprir com aquilo com que prometeu: “Se nós estamos a gravar e nós damos... como é que se diz... a certeza de que vamos fazer aquele trabalho, temos que fazer mesmo que não queiramos, <i>né</i>. Temos de ter esforço para fazer.” Sente que é ouvida e levada em consideração.	tenta disfarçar esses problemas nas sessões. Em relação aos colegas que não participam, não se identifica com eles: “<i>Atão</i>, são pessoas que não têm força de vontade para fazer nada. Não querem fazer mesmo nada.” Colegas de fora da turma: Não fez novos amigos porque já os conhece. Acredita que participam porque há falta de alunos na turma e não acha que estão a roubar o lugar da turma: “Devia ser uma coisa só nossa, <i>né</i>. Mas claro, se outras pessoas participam, melhor para nós também”. Técnicos e professor: Acha os técnicos simpáticos e bons ouvintes, no entanto “às vezes são chatinhos”. O professor também, realçando que a sua presença é essencial: “Ele dá-nos mais força de vontade para estarmos ali para fazermos o trabalho.	escolhiam “as cenas”. Não gostou da câmara porque “é secante, temos que estar ali com a câmara... como é que se diz? Com a câmara mesmo posicionada e isso não gosto.”	mais tolerante à opinião dos outros: “Claro que agora nós temos uma facilidade em representar isso tudo. Já não há aquele nervo...”; e “Nós temos que estar bem connosco próprios para fazermos as coisas que temos que fazer, <i>né</i>”. Em relação às notas das outras disciplinas, acredita que a influência da oficina de cinema depende: “Isso dá-nos outra força de vontade de fazermos as coisas.”	preparado, mais ou menos...” Mudanças pessoais: Também “nós ficamos com mais confiança em nós próprios porque sabemos que podemos fazer aquilo, conseguimos fazer aquilo...”
--	--	---	---	---	--	--

Resumo das grelhas de observação direta

	Dinamização, organização e planeamento de atividades	O papel dos técnicos e do professor para proporcionar a aprendizagem	Motivação, Participação, Comportamento dos jovens e relação entre eles	Conhecimentos dos jovens	Avaliação geral da sessão
Sessão nº 1 06/01/2017 11h45-13h15 Local: sala A.1.1. Alunos: 10 (4 do ensino regular). Presenças: Filipe Duarte, Maria Maranhas e Rossana Torres. Recursos utilizados: computador pessoal, retroprojektor, quadro, giz e <i>Internet</i>. Objetivo: visionamento e discussão das filmagens do 1º período do ano letivo 2016-2017. Principais termos cinematográficos tratados: cores; planos; e enquadramentos.	A sessão começou 20 minutos atrasada para preparar as coisas. Depois, Rossana Torres apresenta a atividade. Apesar de existirem grandes falhas na preparação dos materiais, os jovens identificaram-se com o exercício, pois são eles os principais intervenientes daquilo que viram. Como é uma sessão perto do almoço, alguns alunos queriam abandonar a oficina para comer.	O professor teve um papel de polícia: adverte para as distrações dos jovens – “Olha o respeito, tiro-te o telemóvel até ao final da aula”. Apesar disso, quando sentiu que um dos jovens estava desconfortável, falou em privado com ele e tentou lembrá-los que é uma sorte eles terem esta oficina, porque são poucos os jovens que a têm em Portugal A equipa técnica incentivou a participação com perguntas até mesmo a alunos que passam na sala mas acabam por não entrar (“Não vos parece melhor esta filmagem?”) e com referências próximas dos jovens (como o lembrar de uma sessão de <i>Mannequin Challenge</i> que foi gravada com eles). Elogiou-se para encorajá-los (sem sucesso), incentivou-se a discussão de ideias (aquando da visualização de um fragmento de um filme, falou-se sobre os conflitos comuns que os irmãos costumam ter - os jovens contaram a sua própria experiência), respeitou-se as opiniões deles e argumentou-se quando é oportuno fazê-lo (os jovens queixaram-se dos fragmentos eram a preto e branco e ficava assim o filme feio, e a coordenadora Rossana Torres explicou	Os jovens não se encontravam motivados nem atentos para a sessão. Além de terem falado por cima dos técnicos, viram vídeos no <i>Youtube</i>, estiveram sempre agarrados ao telemóvel, saíram a meio da aula por uns 20 minutos, queriam terminar a oficina mais cedo para irem almoçar. Também, não queriam ter um papel a desempenhar: poucos responderam à solicitação de ideias pedidas para o exercício nº 2, para a discussão dos fragmentos dos filmes. Os jovens distraíram-se bastante uns com os outros e não conseguiram trabalhar em conjunto, nem muito menos em ouvir o que a equipa técnica tinha para dizer. Quando os jovens veem que um deles está a participar de	Houve evolução apesar de pequena durante a sessão. A discussão dos fragmentos intensificou-se no final da sessão e destacaram a importância dos planos objetivos e subjetivos.	A sessão 1 foi pouco produtivo, o que levou a que própria equipa técnica se desmotivasse com o grupo que estavam a trabalhar. A participação, apesar de ter sido em crescendo ao longo da sessão, foi pouca – e também discutiram-se poucos termos cinematográficos. Foi preciso algum tempo para meter os jovens integrados na sessão, havendo muitos tempos mortos.

		que não é bem assim e as razões) e deram tarefas para pensarem para a próxima sessão. Os técnicos proporcionam bom e descontraído ambiente (até se atropelam a falar) e criam uma relação de proximidade com os jovens.	uma maneira mais ativa, gozam e fazem barulhos e comportamentos de afirmação.		
Sessão nº 2 13/01/2017 11h45-13h15 Local: sala A.1.1. e Biblioteca. Alunos: 10 em aula e 9 em gravação (destes 9, 3 eram do ensino regular) Presenças: Filipe Duarte, José Correia, Maria Maranhas e Rossana Torres. Recursos utilizados: quadro, giz e material de gravação: 2 claquetes, 2 câmaras, 1 tripê, equipamento de som, auscultadores e microfone. Objetivo: pedir ideias para a realização do exercício nº 2 e início das gravações com uma cena em específico para o exercício nº 2. Principais termos cinematográficos tratados: som; imagem; zoom; foco; desfoco; e enquadramento.	A sessão começou 10 minutos atrasada, porque os alunos não chegavam. Logo após, o professor responsável perguntou quem queria participar na sessão, sem grande sucesso. A coordenadora Rossana Torres iniciou a primeira parte da atividade planeada. Os jovens deram ideias para a realização do exercício, e destacaram os seguintes locais: GAC ou biblioteca com o jogo de xadrez. Prevaleceu o último. Durante a gravação, a equipa técnica fez sínteses de cada etapa de gravação: primeiramente grava-se a cena só com 1 plano e depois uma cena com uma história. Como há falta de alunos para a gravação, utilizou-	No início os técnicos pedem ideias para os jovens gravarem e cada um desempenha a sua própria função. Devido à falta de interesse, os técnicos pedem à participação de alunos de fora: “Quem quer participar na gravação?”, perguntaram todos os técnicos e o professor responsável. Durante a gravação, os técnicos ajudam a manusear o equipamento. Rossana Torres ajuda a tirar a câmara e o tripê para montar, Maria Maranhas ajuda com o som, a apertar o material e a colocar o microfone, e José Correia descreve a importância do zoom. Para entender, foi preciso explicar cada função recorrendo-se a exemplos de lógica para os jovens decorarem e entenderem. Enquanto os técnicos estiveram sempre juntos daqueles que participam na gravação, o professor responsável andava sempre entre a biblioteca e a sala de aula – porque houve alunos que não quiseram participar na gravação. Tenta motivá-los com frases encorajadoras: “Isto demora tempo mas é giro”.	Os alunos não estavam muito motivados – houve alguns que não quiseram participar na gravação. Os que não quiseram para a sala de aula fazer exercícios. Os que fizeram desempenharam cada um a sua função, seja como ator, <i>camera men</i>, operador de som, etc... Houve uma situação de passividade dos alunos dentro da sala de aula. Mas, a partir do momento que passaram para a gravação, prontificaram-se logo a dar sugestões (“É mais interessante fazer um plano do tabuleiro de xadrez”), disse o <i>camera men</i> e preocupam-se com aquilo que gravaram. Os jovens entenderam a utilidade dos exercícios.	Ao longo da sessão aconteceu uma evolução significativa. Primeiro que tudo, existia uma fraca motivação na sala de aula e uma passividade em aprender coisas durante a gravação. Com o passar do tempo, os beneficiários começam a dar sugestões de como se deve gravar algo, e são os próprios que falam sobre determinados planos.	A sessão 2 melhorou em relação à sessão 1, no entanto continuou a ser pouco produtiva. Tiveram que ser necessários alunos externos para finalizar a equipa de gravação por falta de interesse dos jovens da turma. Porém, completou-se o objetivo da sessão.

	se alunos de fora, do ensino regular. Acabou às 13h15 certas.	Os técnicos criaram um bom ambiente, têm uma postura descontraída e amigável, e utilizam um tom baixo na comunicação.			
Sessão nº 3 03/02/2017 11h45-13h15 Local: sala A.1.1. Alunos: 21 (15 do ensino regular) Presenças: Filipe Duarte, Maria Gonçalves (professora), Maria Maranhães e Rossana Torres. Recursos utilizados: computador, Pen, quadro, giz e retroprojektor. Objetivo: ver fragmentos de filmes (“Pedra no Bolso” de Joaquim Pinto, planos Lumière e planos soltos) e analisar o enredo, os objetivos, as técnicas e as formas. Principais termos cinematográficos tratados: técnicas de gravação; diálogo; cores; representação; e expressão.	A sessão começa 10 minutos atrasada, porque os jovens não chegavam. Além disso, o professor responsável foi buscar uma turma do ensino regular para ficar até meio do tempo. A coordenadora Rossana Torres apresentou à turma do ensino regular o objetivo cinematográfico do ano e ao vocacional a sessão de hoje. A visualização dos fragmentos serviu para a análise e discussão de como se chegou ao produto final. Alguns fragmentos não corresponderam às expectativas dos jovens, porque os mesmos pediam fragmentos a	Após a visualização de um fragmento de filme, a coordenadora Rossana Torres faz perguntas e esquematiza as respostas de cada um no quadro: “Que jogo é mostrado no filme?” Para prevenir distrações, os professores posicionaram-se em cada canto da sala de aula e tentavam entrar na conversa para atenuar o barulho. Quando os técnicos ou um dos jovens falavam, não haviam opiniões contrárias. Os beneficiários estavam todos na mesma sintonia e com um comportamento bastante passivo. No entanto, quando eram solicitados para dar ideias para a sessão da próxima semana, houve alunos que indicaram possíveis espaços dentro da escola para poder gravar a cena. Aquando a distribuição de tarefas, os técnicos sugeriram ideias para cada uma das funções (por exemplo, como Inês quer ser realizadora, Rossana Torres pediu-lhe para ela tirar fotografias aos melhores locais da escola para gravar a próxima sessão.	Houve pouca comunicação entre os alunos do curso vocacional e do regular, e os do vocacional consideraram que os do regular lhe estavam a roubar o lugar e por isso ficaram atentos ao que os técnicos diziam e respondiam a tudo o que eles perguntavam (os do regular apenas ouviam, tinham um comportamento totalmente passivo). Após a saída a meio destes, os do vocacional ficaram mais desatentos e soltos. Em relação às sugestões dos técnicos e do professor responsável, os beneficiários cumpriram com tudo o que lhes foi pedido, foram pouco criativos e não argumentaram quando não concordavam com alguma coisa. Entre os jovens do ensino vocacional, deram sempre a	Ao longo da sessão, os alunos do ensino vocacional pioraram levemente na sua participação mas sentiu-se que, ao mesmo tempo, mostraram que tinham apreendido melhor os conhecimentos.	A sessão 3 foi a mais significativa em termos de resultados. A turma do vocacional reagiu positivamente à sua participação quando viu que existia outra turma a “ocupar o seu lugar” dentro da sala de aula. Foi uma sessão em que se desenvolveu e se apreendeu mais sobre os termos cinematográficos. Além disso, a relação entre os jovens do ensino vocacional foi mais cordial e ajudaram os técnicos a criar um ambiente em que a aprendizagem fosse realmente o principal foco.

	cores. No entanto, as imagens dos fragmentos dos filmes são propícias à reflexão das técnicas, como os planos de câmara, o discurso e as cores. A sessão acabou 5 minutos mais cedo porque os técnicos não tinham mais conteúdos e os jovens tinham fome.	O professor responsável mostrou conhecer os conteúdos que os técnicos da associação <i>Os Filhos de Lumière</i> trazem dizendo em alta voz “eu já vi esse filme” ou “eu já passei esse filme numa aula”. Os técnicos e o professor trataram com respeito e preocupação os jovens, e desta vez tiveram um discurso com um tom mais elevado e com imensos gestos corporais para chamá-los à atenção. O ambiente é escolar e formal.	vez a cada um para falar, respeitando o seu tempo e espaço, nunca se sobrepondo a ninguém.		
Sessão nº 4 24/02/2017 10h00-13h00 Local: Cinema Ideal Alunos: 12. Presenças: Filipe Duarte, Maria Maranhas (vídeo), Patrícia Gomes (fotografia), Rossana Torres e Teresa Garcia (dinamizadoras da sessão). Recursos utilizados: uma sala de cinema, microfone, uma ficha de resumo do filme e câmaras para gravar a sessão. Objetivo: visualização do filme “Em construção”, de José Luís Guerin, e discussão do mesmo. Esta sessão foi participada por mais turmas que participam no “O Mundo à Nossa Volta”, no	A sessão começou 15 minutos atrasada porque houve o atraso de uma das turmas. Apresentou-se o filme e o autor, com o apoio de uma ficha de resumo entregue logo ao início de entrada da sala de cinema. Depois, realizou-se a visualização do filme e a sua discussão. Os beneficiários analisados não ficaram até ao fim da sessão. No entanto, a sessão finalizou com as turmas restantes, acabando 10 minutos mais cedo do que o previsto.	Durante a visualização do filme, os técnicos e responsáveis da turma pouco alertaram para a distração dos alunos. Também se notou que o professor responsável não tinha conhecimento do filme que ia ver – até foi ver mais informações ao seu telemóvel. Os jovens estavam sempre a perguntar que horas eram para poderem ir almoçar. Após o fim da visualização do filme, as coordenadoras começaram a fazer perguntas gerais, encorajando à participação: “Este filme é um documentário ou uma ficção?” ou “Qual é a história deste filme?”, perguntou Teresa Garcia. Sempre que um beneficiário respondia, uma das coordenadoras respeitava com um “sim” e tentava acrescentar algo mais para gerar debate: “e já agora... o que é que o autor estava a tentar mostrar com a cena final?”. Apesar disso, muitos deles tinham uma atitude passiva – e, mesmo	Apesar de ser um filme muito rico em informações para a discussão final, pecava pela sua longura, pelo seu demasiado toque filosófico e por ter muitos momentos mortos – o que fez com que os jovens tivessem a tendência de não prestarem atenção ao filme. Por vezes, uns estavam atentos, ou a dormir, ou a trocar SMS ou a cochichar. Além disso, nem todos estão motivados para sessão. Logo no início, já diziam: “Já sei que este filme vai ser uma grande <i>seca</i>.”	O grupo analisado pouco participou na discussão de ideias, até saiu mais cedo do fim da sessão. No entanto, até à altura em que estavam lá, ouviram bastantes termos cinematográficos explorados, como planos, tipos de filmes, tempos, decorações, ...	“Em Construção” de José Luís Guerin é um filme interessante, que junta documentário e ficção, com conteúdos filosóficos e capaz de cada um construir a sua própria visão e história do mesmo. Apesar de ser longo e, por vezes, entediante para um público mais jovem faz com que os beneficiários pensem, reconstruam e discutam a sua visão das coisas. No entanto, devido a estes detalhes técnicos, fez com que a participação fosse escassa.

Cinema Ideal. No entanto, a análise incidiu na turma da <i>Escola Básica 2, 3 Almada Negreiros</i>. Principais termos cinematográficos tratados: documentário vs. ficção; pensamento filosófico; elementos decorativos; o tempo; e planos fixos e em movimento.		que tivessem dúvidas, não tencionavam perguntar. Os técnicos não tiveram uma postura corporal intimidatória, até estavam bastante soltos. No entanto, não se criou um ambiente descontraído e bem-humorado, porque houve momentos de grande silêncio. Também existe a percepção que as perguntas eram muito projetadas para as primeiras bancadas da sala de cinema.			
Sessão nº 5 03/03/2017 10h00-13h15 Local: sala A.1.1., espaço infantil e ginásio. Alunos: 11 em aula e 6 em gravação. Presenças: Filipe Duarte, José Correia, Maria Maranhas e Rossana Torres. Recursos utilizados: quadro, giz e material de gravação: 2 claquetes, 2 câmaras, 1 tripê, equipamento de som, auscultadores e microfone. Objetivo: distribuição de tarefas em sala de aula. Realização do último exercício 2 (jogo do sério) no espaço infantil. Início do	A sessão começou 35 minutos atrasada, porque os alunos faltaram. Foi uma sessão de mais de 3 horas. Após isso, a coordenadora Rossana Torres apresentou as suas atividades e definiu as funções que cada um iria desempenhar, e pediu-se opinião aos jovens sobre quais os locais e jogos que queriam gravar. Depois, realizou-se o exercício 2 e 3 de diferentes formas e com objetivos distintos. Só se fez um resumo daquilo que se fez na transição do exercício 2 para o 3. A sessão é dinâmica, porque é sempre feita a prática.	Os técnicos encaminharam os jovens para as suas respetivas funções e explicaram-lhes os termos técnicos para se poder realizar a atividade. Pediram também ideias para o local da gravação. A equipa técnica e o professor responsável falavam sempre em grupo. E o que era específico cada técnico falava individualmente sobre a maneira de fazer ou de utilizar algo para se realizar a atividade. Apesar de serem poucas as estratégias que a equipa acabou por tomar para motivá-los (nem recorram a exemplos concretos para eles se identificarem), pediram opiniões em sala de aula aos jovens: “O que vocês acham de qual plano podemos gravar para o exercício 2?”. Face à desmotivação inicial deles, a coordenadora Rossana chegou a sublinhar: “Vá lá, participem senão nós vamos embora. Não estamos aqui a fazer	Entendeu-se que os alunos que quiseram participar estavam focados para o propósito da sessão – no início ainda demoraram a participar. A não participação de alguns beneficiários teve a ver com problemas notas e problemas familiares (André, Cristiana e Alícia ficaram na sala de aula a fazer trabalhos de outras disciplinas. Os alunos participantes não ficaram contentes com esta decisão: “Isto é injusto, porque isto é para todos”, disse Leonor. Os jovens participantes estavam atentos, ouviam, faziam perguntas (“Qual o zoom que utilizo na gravação?”), perguntou Bruno. Notou-se, ainda, uma falta de criatividade na	Conseguiu-se perceber que os jovens estão cada vez mais a autonomizar-se e a focarem-se nas responsabilidades que cada função tem. Por exemplo, as atrizes (Leonor e Elizabete) melhoraram, ao longo da sessão, a sua atenção e técnicas de representação, e os jovens Bruno e Inês conseguiram aplicar sozinhos os planos em movimento da última filmagem.	A sessão 5 foi produtiva no sentido em que se conseguiu terminar um exercício e avançou-se logo para o seguinte. Mais de metade da turma estava receptiva a colaborar e a fazer um bom trabalho (o resto ficou em sala de aula a fazer trabalhos para outras cadeiras). No início demorou a arrancar, mas no final percebeu-se perfeitamente de que eles estavam a gostar e que sabiam aquilo que estavam a fazer.

exercício 3 (sensação de vertigem) com patins no ginásio. Principais termos cinematográficos tratados: planos abertos e fechados; montagem da câmara fotográfica, zoom, ângulos e enquadramentos; som; e posicionamento de atores.	Metade da turma foi embora para almoçar. Só 2 ficaram no final a gravar os planos finais, que tinham mais a ver com câmara – Bruno e Inês. Como não houve intervalo no meio (que devia ter havido), saiu-se 15 minutos mais cedo.	nada.” Esta frase fez com que os beneficiários reagissem para participar. Após a finalização de um <i>take</i> bem feito, houve sempre <i>feedback</i> positivo. Negativo não há nunca: “Está bom. Vamos só gravar uns planos finais para ficar tudo perfeito!”, disse Rossana Torres. Em relação aos comportamentos desviantes, a equipa técnica não levantou a voz mas desabafa: “Que chatice!”. A par disso, tentou sempre transmitir uma postura paciente e compreensiva. Na gravação realizada no espaço infantil, tentou-se integrar um dos miúdos na gravação e brincou-se com a situação. O ambiente foi descontraído.	criação de novas ideias de filmagem. A relação entre eles foi cordial e de ajuda mútua: “Fiquem aí”, disse Bruno às atrizes. Além de considerarem as opiniões uns dos outros, ajudaram-nos a melhorar algo em específico: “Para lá de te rir”, disse Leonor a Elizabete.		
Sessão nº 6 17/03/2017 11h45-13h15 Local: sala A.1.1. e pátio. Alunos: 13 em aula e 10 em gravação (destes 10, 3 eram do ensino regular) Presenças: Filipe Duarte, José Correia, Maria Maranhas e Rossana Torres. Recursos utilizados: quadro, giz e material de gravação: 2 claquetes, 2 câmaras, 1 tripê,	A sessão começou 10 minutos atrasada. A coordenadora Rossana Torres apresentou no início as atividades a serem feitas e definiu com eles as funções que cada um iria desempenhar nas gravações: “Quem quer ficar com a câmara?”. Além disso, pediu-se opinião aos jovens sobre quais os locais e jogos que queriam gravar. Realizou-se o exercício 3 de três perspetivas	Os técnicos encaminharam os jovens para as suas funções e explicaram-lhes os termos técnicos para se poder realizar a atividade: claquete, cores, luminosidade, som... Maria Maranhas ficou a explicar a parte do som e claquete, José a câmara e Rossana deu uma vista por todas. Pedem também ideias para o local da gravação. Àqueles que não querem participar, Rossana Torres tentou falar com eles: “Eu sei que vocês não querem gravar, mas podemos falar...”. Apesar de serem poucas as estratégias que a equipa acabou por tomar para motivá-los (nem recorram a exemplos concretos para eles se identificarem), pedem	Os jovens que quiseram participar estavam empenhados a fazer um bom produto final - no entanto, como estavam num ambiente bastante descontraído acabavam por dispersar (a equipa de anotação é um exemplo disso). Os que não quiseram participar (Cristiana e Gonçalo) ficaram na sala de aula a fazer trabalhos de outras disciplinas. Notou-se uma coerência maior na formação de equipas - criaram-se, de vez,	As equipas de som, de representação e de anotação já sabiam o que deviam fazer – ou seja, adquiriram o conhecimento e conseguiram aplicá-lo sem ajuda. Os alunos do ensino regular também melhoraram e tentavam sempre acrescentar algo ao que os técnicos sugeriam.	A sessão 6 foi a mais produtiva de todas, no sentido em que se conseguiu terminar um exercício e conseguiu captar a participação de mais de metade da turma (foi a sessão com mais participantes). Além da participação, cada um tinha a sua própria função e responsabilizaram-se para cumpri-la. Desta vez, toda a sessão fluiu bastante bem, e

equipamento de som, auscultadores e microfone. Objetivo: distribuição de tarefas em sala de aula e realização do último exercício 3 (sensação de vertigem) - futebol no recreio. Principais termos cinematográficos tratados: planos abertos e fechados, parados e movimentos; montagem da câmara fotográfica, foco zoom, ângulos e enquadramento; som; claquete e takes; luminosidade e cor; anotação; e posicionamento de atores.	diferentes: de longe e plano estático, de perto e em movimento, e em picado. A sessão, apesar de curta e de não ter tempo para síntese, foi dinâmica porque foi dedicada à prática No final, ainda se combinou a data da próxima semana e o que se iria fazer nela. Acabou-se a sessão na hora certa, até ao toque para o almoço.	opiniões em sala de aula aos jovens. Além disso, tentam responsabilizá-los pela sua própria função e fazer com que os mesmos decidam o que, como e quando gravar, e tentam incluir jovens de fora (desta vez, poucos quiseram participar). O professor responsável decidiu incluir-se num exercício de gravação porque um dos jovens que não participava há algum tempo afirmou que só colaborava se o professor também o fizesse. A equipa dividiu-se e foram focadas todas as equipas e todos os elementos. Deu-se uma maior ênfase à equipa de câmara, por ter maior carga de trabalho. Apercebeu-se que o professor responsável preparou-os para a oficina dias antes, com exercícios e consciencializando-os que os técnicos iam lá. No entanto, desta vez, apenas a equipa técnica mostrou ter conhecimento sobre a atividade. Os técnicos e o professor tentam mostrar ser um tom cordial e positivo, e não infantil. As repetições de discurso foram mais de aviso e na tentativa de movimentar todos para o exercício. A equipa técnica está sempre muito à vontade com os beneficiários participantes. Já o professor responsável tem uma postura paciente e proativa.	para fazer algo em comum e ninguém se nega a nada. Os jovens fizeram aquilo que é sugerido pelos técnicos. No entanto, queriam gravar mesmo em sítios diferentes e distintos planos. Além disso, motivaram-se quando alunos de fora apareceram na oficina e disseram: “Vocês vão ficar famosos!”. Os participantes ficaram orgulhosos por participarem na oficina e viram dessa forma a relevância da mesma.	Existiu uma entreajuda entre os alunos do ensino vocacional e regular na obtenção de conhecimento e de trabalho de equipa.	não houve tempos mortos.
Sessão nº 7 31/03/2017	A sessão começou 5 minutos atrasada porque	As estratégias dos técnicos e do professor foram várias para a motivação da turma: a integração do professor na atividade; o	Quando os técnicos chegaram, houve jovens que afirmaram: “O que eles estão	Não se notou uma grande evolução. Os jovens do ensino	É um facto que as sessões em sala de aula não correm

14h15-15h55 Local: sala A.1.1. Alunos: 9 (3 do ensino regular) Presenças: Filipe Duarte, Maria Maranhas e Rossana Torres. Recursos utilizados: câmara, computador, vídeo, programa de edição e colunas de som. Objetivo: montar os planos dos exercícios que prepararam nos últimos meses na sala de aula e pedir declarações aos beneficiários sobre o que acham da oficina de cinema. As perguntas foram feitas pela Maria Maranhas aos beneficiários H, L, D, E e F. Principais termos cinematográficos tratados: planos abertos e parados, em movimento, parado e picado; ordem de montagem e escolha de takes; e edição de vídeo.	o táxi dos técnicos atrasou-se. Após a preparação dos materiais, explicou-se os objetivos da sessão. A escolha dos planos para a edição de vídeo correspondeu às expectativas dos jovens, porque adequavam-se aos mesmos e criavam proximidade - eles eram os principais intervenientes daquilo que estavam a ver. A meio, Maria Maranhas entrevistou/pediu declarações aos beneficiários que participaram nas gravações dos últimos meses. A sessão era curta por isso seguiu o plano definido pela coordenadora. Uma jovem solicitou ver umas imagens e Rossana não anuiu. A sessão terminou à hora indicada.	facto de terem responsabilizados a Leonor em escrever num papel os números dos <i>takes</i> certos para a montagem final; e a escolha dos <i>takes</i> finais decididos pela turma. Na maioria das vezes as ideias e sugestões que os beneficiários deram foram respeitadas e compreendidas. Os técnicos, além de terem feito muitas perguntas, sorriram, usaram um tom de voz cordial e não infantil, e deixaram os beneficiários à vontade. Por vezes repetiram bastante aquilo que disseram e falaram mais alto para realçar a informação que transmitiram. Notou-se que seguiram com a linha que tinham definido para a sessão. Também se percebeu que o professor responsável tinha plena consciência do que se gravou nos últimos meses e até sugeriu a preferência de um <i>take</i> em detrimento de outro alegando questões cinematográficas, como a cor.	aqui a fazer? Grande seca!”, disse Bruna [jovem B]. Durante a visualização das filmagens, notou-se alguma distração nos jovens: alguns beneficiários estavam agarrados ao telemóvel, outros estavam de cabeça baixa e outros falavam entre si. Estes últimos (Andreia, Iris e Leonor são aquelas que mais participam. Também, estiveram bastante eufóricos ao verem-se a si próprios nas gravações. Os beneficiários riram-se bastante das filmagens que viram: “Olha a F! Ahahahah”, disse a jovem H. Aquando da edição do vídeo final, só uma aluna do ensino regular estava realmente interessada. Ninguém deu ideias e pôs em causa os comportamentos uns dos outros.	vocacional não aumentaram o seu conhecimento cinematográfico e participaram sempre os mesmos. Porém, verificou-se uma relativa evolução com uma aluna do ensino regular, pois aumentou o seu conhecimento em relação ao programa de edição de vídeo.	muito bem. No entanto, comparando com todas aquelas que foram feitas em sala de aula, esta foi a que melhor resultou porque os beneficiários puderam ver o seu próprio trabalho em vídeo.
---	--	---	---	--	--