

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Departamento de Sociologia

A expressão dramática/teatro como prática nos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Contributo para a sua caracterização a partir das concepções, comportamentos e percepções numa amostra de professores.

Graça Margarida Ferreira Adónis Torres

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia – Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Ana Paula Couceiro Figueira, Professora Auxiliar

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Janeiro de 2008

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Departamento de Sociologia

A expressão dramática/teatro como prática nos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Contributo para a sua caracterização a partir das concepções, comportamentos e percepções numa amostra de professores.

Graça Margarida Ferreira Adónis Torres

Janeiro de 2008

Resumo: Sob o paradigma da sociedade contemporânea, cujas transformações estruturais fazem emergir diferentes necessidades e competências aos seus actores sociais, também a escola, reflexo e barómetro dessas alterações, catapulta a necessidade de reorganizar os seus métodos de ensino, os seus próprios objectivos e práticas. Com o presente estudo, pretende reflectir-se sobre o enquadramento das expressões artísticas na escola actual, à luz das novas realidades escolares, e conhecer as percepções e significados dos professores de teatro/expressão dramática, no que diz respeito à sua prática nas actividades dramáticas nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

Palavras-Chave: Artes na educação; actividades dramáticas; professores de expressão dramática/teatro; concepções, comportamentos e percepções do processo ensino-aprendizagem.

Abstract: Contemporary society's paradigm implies structural transformations that provoke an emerging set of needs and roles to be taken and expressed by its individuals.

As a learning space and a space for development, the school strongly reflects and expresses these transformations, incurring the urgent need to rethink and reorganise (re-evaluate?) its teaching methods, objectives and practice. The present thesis aims to reflect on the relevance of artistic expressions in today's schools and to reveal the drama teachers' understanding of the importance and significance of these artistic expressions for theatre and drama related activities at Junior High School.

Key words: Arts in education; drama activities; Drama and Theatre teachers; conceptions, behaviour and the perceptions of the process of teaching learning.

Índice

Introdução	5
 Parte I – Enquadramento teórico	
1. Educação e Arte	
1.1 A educação no século XXI: os desígnios da mudança	11
1.2 Educação pela arte e arte na educação	13
1.2.1 Concepções de arte na educação	14
1.3 Contributo das artes na educação.....	15
1.4 Competências desenvolvidas através das actividades artísticas.....	16
1.4.1 Físicas	16
1.4.2 Criativas	17
1.4.3 Estéticas	17
1.4.4 Cognitivas	18
1.4.5 Emocionais	20
1.5 Arte, educação e jogo	20
2. Expressão Dramática e Teatro	
2.1 Artes na escola: Expressão Dramática e Teatro	22
2.1.1 Expressão Dramática em Portugal no século XX.....	22
2.1.2 Da legislação à prática	26
2.1.3 Teatro/Expressão Dramática	27
2.2 Concepções sobre a Expressão Dramática e o Teatro	27
2.2.1 Expressão Dramática <i>versus</i> Teatro	27
2.2.2 A expressão dramática.....	28
2.2.3 O teatro.....	30
2.2.4 Formação de professores	31
 Parte II – Investigação empírica	
1. Questão em análise	35
2. Tipo de investigação	36
3. Amostra	36
4. Materiais e instrumentos	39
5. Resultados	41
5.1 Análise de conteúdo	41

5.2 Apresentação e análise de dados	44
5.2.1 Concepção do processo ensino-aprendizagem	44
5.2.2 Dificuldades nas actividades docentes	45
5.2.3 Comportamentos ou acções	49
5.2.4 Percepção dos resultados do processo ensino-aprendizagem	54
5.3 Síntese dos resultados	62
Conclusões	66
Bibliografia	70
Anexos	76
Curriculum Vitae	80

“...a preparação do futuro não se faz sem ousadia e imaginação, não apenas no campo dos conhecimentos e da produção mas também no campo da sensibilidade e dos valores” (Perrenoud, 1994, p.12).

As alterações ocorridas no sistema de ensino nas últimas décadas do séc. XX marcaram um número assinalável de medidas que, por certo, alteraram currículos e práticas, mas estão ainda longe de conseguir concretizar os objectivos gerais preconizados pela actual Constituição Portuguesa, que aponta no sentido da existência de uma escola democrática que reconhece o direito à educação e à cultura, que pretende a igualdade no acesso à escola e que promove o sucesso, de forma a colmatar desigualdades e uma prática que não consegue superar assimetrias geográficas, sociais e económicas, questões decisivas no que concerne ao percurso escolar dos portugueses.

Num contexto de globalização, as transformações sociais e económicas que têm vindo a acontecer nos últimos anos conduziram à necessidade de repensar estratégias de formação e qualificação. O desenvolvimento do país não é verdadeiramente possível sem a qualificação das pessoas e das organizações, sendo necessários expressivos investimentos na formação, na qualificação e na requalificação dos meios humanos. Na verdade, a assunção de novas atribuições, competências e responsabilidades obriga a uma acrescida capacidade de adaptação a novas realidades, de flexibilização e de diversificação dos conteúdos funcionais dos programas de formação, já que a aceleração das transformações referidas impõe o aprofundamento da formação contínua, exigindo a formação e a aprendizagem ao longo da vida, geradoras de novas oportunidades de adaptação à mudança (cf. Sebastião, 1998; Teodoro, 2001).

No entanto, se o actual sistema confere à escola o papel certificador de aprendizagens, estas são vocacionadas para uma lógica de produtividade numa sociedade economicamente agressiva, muitas vezes incapaz de adaptar diferentes processos de aprendizagem às diferentes necessidades, normalmente alheia do meio cultural que envolve a sua população, sem criar condições que permitam a integração de outros saberes e fazeres. É, aliás, neste ponto que assenta a maior incongruência entre a missão da escola e a sua prática. Um processo de formação cujo objectivo seja o de difundir conceitos sem qualquer relação com o universo daqueles que os deverão apreender terá pouca probabilidade de sucesso, pois apesar de existir uma transmissão de conceitos, estes dificilmente serão assimilados (Caldas, 1999).

De que forma se poderá então inverter o processo pelo qual a escola abriu caminho, onde a razão se desvincula dos sentimentos e da sensibilidade, efectuando-se a aproximação a um contexto onde se reconheça que as emoções e os sentimentos são indissociáveis de uma formação integral do indivíduo? Nos últimos anos, a investigação sobre a inteligência e desenvolvimento cognitivo têm concluído “que a consciência emocional e a capacidade de lidar com os sentimentos são muito mais determinantes que o QI para o sucesso e a felicidade em todas as fases da vida” (Gottman, 1999, p.16). Ora, se a ciência comprova a importância da educação emocional no processo de formação do indivíduo, qual a sua correspondência em termos práticos dentro da sala de aula?

A educação artística pode ser uma resposta, tal como comprovam os estudos realizados por Gardner (1995) e a sua equipa multidisciplinar ligada à Universidade de Harvard, Estados Unidos da América, que se tem dedicado ao estudo da inteligência, dos processos de percepção, da criatividade e a sua ligação com a prática das actividades artísticas. No entanto, longe de ser uma ideia nova, a prática de actividades de expressões artísticas têm tido um lento e sinuoso percurso dentro da escola portuguesa.

À luz destas transformações, importa olhar e reflectir sobre a aplicação e o exercício das expressões artísticas no meio escolar. Conhecer processos, identificar problemas, analisar concepções e motivações pode ser um contributo para a consolidação das expressões artísticas como prática comum na Escola portuguesa. Neste sentido, o presente projecto de investigação apresenta como ponto de partida as actividades da disciplina de “Oficina de Teatro” e dos “Clubes de Teatro” no 2º e 3º ciclo do ensino básico, através das concepções, vivências e atitudes dos professores face à sua prática lectiva, no que toca aos seguintes aspectos:

- Formação do professor – aferir sobre a sua formação inicial; o seu percurso como professor ou dinamizador de Teatro, a formação específica na área;
- Concepção do processo de ensino-aprendizagem: perspectiva de enquadramento teórico das actividades desenvolvidas; principais problemas que se levantam à prática das actividades de Teatro nos 2º e 3º ciclos do ensino básico.
- Comportamentos ou acções: relativas à planificação das actividades e estratégias para ultrapassar dificuldades.
- Percepção dos resultados do ensino-aprendizagem: experiências pessoais enquanto professor/dinamizador de teatro, satisfação, motivações, definição da experiência; contributo das actividades para a formação pessoal do aluno.

A pesquisa efectuada, de cariz essencialmente qualitativo, procura conhecer as concepções e as práticas das actividades dramáticas nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, partindo dos relatos de professores que trabalham nesta área. Ou seja, perceber como se desenvolvem as suas práticas, como perspectivam o enquadramento das expressões artísticas no ensino básico e que tipo de vivências potenciam o desenvolvimento do processo de ensino–aprendizagem.

As razões que conduziram a este trabalho de análise prende-se com a necessidade de conhecer as práticas das actividades dramática nos 2º e 3º ciclos do ensino básico na cidade de Coimbra, nomeadamente, no que se refere à oferta de actividades dramáticas nas escolas da cidade, ou localidades próximas, à formação académica do corpo docente ou às suas concepções e experiências enquanto professores/animadores do teatro/expressão Dramática. O interesse por esta temática é justificado pelo exercício da actividade profissional enquanto docente da Escola Superior de Educação de Coimbra, na formação inicial de professores do Curso de Teatro e Educação. Neste sentido, o conhecimento de realidades permite analisar, reflectir e perspectivar possíveis percursos, que possam melhorar e solidificar as práticas pedagógicas na área do teatro e educação.

Assim, para além da **Introdução**, o estudo está estruturado em duas partes:

Parte I: relacionada com o enquadramento teórico da arte na educação, sob o auspício das novas realidades sociais e económicas, que confrontam a escola com novos caminhos no que concerne às suas práticas metodologias e objectivos, ao longo da qual se analisam as actividades dramáticas e o seu contributo para o desenvolvimento de diferentes competências, além da sua aplicação nas escolas básicas de 2º e 3º ciclos e a formação de professores nesta área.

Parte II: relacionada com o estudo empírico, ou seja, tipo de investigação, materiais e instrumentos, apresentação e análise dos dados obtidos, através de entrevistas realizadas a nove professores de actividades dramáticas, que exercem a sua profissão em escolas da região de Coimbra.

Enquanto investigação empírica, descritiva e interpretativa, analisa as concepções individuais sobre o enquadramento das actividades artísticas na educação, as dificuldades decorrentes da experiência lectiva, as práticas desenvolvidas, a percepção individual dos resultados obtidos através da vivência do processo de ensino–aprendizagem, ao nível da sua satisfação e motivações enquanto professores e, por último, a percepção dos docentes sobre o contributo das práticas de teatro/expressão dramática para desenvolvimento dos alunos.

Os dados obtidos foram sistematizados de acordo com a análise semântica a partir das narrativas dos elementos da amostra. Ainda que, existissem categorias *a priori*, a leitura do material conduziu-nos à reformulação dos elementos de categorização, sendo necessário encontrar *a posteriori*, mais níveis de categorização para as respostas obtidas.

Procedeu-se, igualmente, à quantificação e associação dos dados obtidos através da análise de correspondência múltipla – procedimento HOMALS. Finalmente, apresentam-se os resultados da análise de dados, seguidos de discussão e decorrentes conclusões.

Parte I

Enquadramento teórico

1. A educação no séc. XXI : os desígnios da mudança

As alterações do modo de vida da sociedade actual, impulsionadas pelas transformações políticas, sociais, económicas e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas do século XX, fizeram emergir a problemática da educação e da sua adequação aos novos tempos e, conseqüentemente, às necessidades requeridas por uma actualidade que exige urgência, actualização constante e adaptação a novas realidades.

Numa sociedade onde a informação e o conhecimento surgem livremente disponíveis, através de meios como a televisão e a Internet, pode constatar-se que está aberta “(...) definitivamente a crise do modelo utilitarista de ensino, o modelo fabril inspirado na sociedade industrial e na seriação fordiana, em que há uma matéria prima que passa por uma linha de montagem, para se inculcar valor acrescentado” (Carneiro, 1998, p. 14). Cativo de uma estrutura pouco flexível, o sistema educativo tem tido dificuldade em ultrapassar desigualdades económicas e assimetrias territoriais, em adaptar-se a novos elementos que compõem a sociedade moderna como a multiculturalidade, a evolução tecnológica, a reorganização das “instâncias tradicionais de socialização”, ou as novas exigências do mercado de trabalho. Ignorar esta diversidade contribui para o desfasamento entre a escola e a realidade social. “A escola, instituição criada com o objectivo de levar o saber a toda a população, confronta-se assim com uma nova série de desafios para os quais não parece estar particularmente preparada” (Sebastião, 1998, p.322) e que se prendem com a tomada de consciência, por parte dos agentes educativos, para a necessidade de pensar o projecto educativo, de forma a responder positivamente a estas alterações.

A escola, outrora detentora universal de transmissão de conhecimentos, tem “cada vez mais, o desafio da tomada de consciência de que não pode funcionar em vaso fechado relativamente à sociedade e cultura envolventes (...)”(Santos, s.d., in Caldas, 1999, p.78), já que as competências exigidas pela sociedade e, em particular, pelo mercado de trabalho, também mudaram (cf. Carneiro, 1998; UNESCO, 1996). Tornou-se assim fundamental a construção de um perfil curricular adequado que corresponda à inovação tecnológica, aos novos modelos organizacionais e às estratégias de um mercado globalmente competitivo.

“ As novas competências que fazem as preferências dos empregadores situam-se noutros horizontes: a apropriação de valores e do sentido da ética; posturas positivas perante o trabalho; capacidade de resolução de problemas; a inovação e a criatividade; o raciocínio em árvore; o

pensamento por possibilidades e por alternativas; a decodificação de situações complexas e de construção de inteligibilidade; a auto-repelação do esforço pessoal; a empatia, que está na base da inteligência emocional; as competências de comunicação e a comunicação intercultural; a capacidade de negociação de conflitos; o trabalho em grupo; a abertura do espírito à aprendizagem permanente.” (Carneiro, 1998, p.16)

Daí a necessidade de repensar a escola e os modelos a seguir, respondendo às necessidades reais no que diz respeito à formação a às suas práticas formais, não formais e informais, através das quais é possível adquirir novos conhecimentos, melhorar aptidões, certificar práticas e desenvolver talentos ao longo da vida.

É a partir do conceito de educação ao longo da vida, organizado por quatro aprendizagens - *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser* - que a UNESCO (1996), através da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, desafia a sociedade e os agentes educativos a repensar a escola enquanto espaço certificador de conhecimento, mas também espaço de desenvolvimento de competências sociais, de partilha de experiências e de reflexão de resultados.

Contudo, existe algo de muito contraditório no sistema de ensino, reflexo de uma “sociedade confrontada com a permanência de alguns velhos paradigmas, da multissecular sociedade industrial e com a emergência de novos paradigmas de características completamente diferentes daquelas que estiveram na base da nossa organização social e económica” (Carneiro, 1998, p.9), ao pretender formar indivíduos que se enquadrem na lógica da produtividade e do mercado de trabalho. Tudo aumentado pelo facto de “a exigência social faz[er] pressão sobre a escola para que ela restrinja o seu campo de acção sobre o «indispensável» e o «profissionalmente útil», que paradoxalmente se mostrará inútil no confronto com a realidade sempre em mudança.” (Caldas & Pacheco, 1999, p.6). Ou, como refere Perrenoud (1995, p.81), com alguma frequência, alunos e família desenvolvem estratégias que passam pela valorização dos saberes utilitários, aqueles que visam a “obtenção dos melhores resultados nos ramos principais do currículo e desinvestimento nos domínios menos rentáveis”. Ao mesmo tempo que se torna mais acessível para quem a frequenta, a escola depositou as suas estratégias no domínio do sucesso social, que passa necessariamente pela obtenção de um emprego bem remunerado.

No entanto, esta massificação dos saberes acaba por ultrapassar processos de aprendizagens, onde as vivências pessoais nem sempre têm lugar. Apesar das novas teorias apontarem para a preponderância da aprendizagem recair na actividade do aluno (Perrenoud, 1995), o sistema educativo continua a basear-se na difusão de conceitos com pouca ou

nenhuma relação com o universo daqueles que os deverão aprender, o que tem originado uma certa dificuldade em obter resultados verdadeiramente eficazes. Nas palavras de Jarvis (1995, p.2), “aprender é transformar a experiência em conhecimento, capacidades, atitudes, valores, sentidos e emoções” e são precisamente os sentidos e as emoções que têm tido grande dificuldade em encontrar o seu lugar dentro das aprendizagens preconizadas pelos currículos, uma mediação entre o sentir e o saber, entre o corpo e a mente. Esta charneira que junta emoção e razão na sala de aula é passível de ser encontrada através das práticas artísticas, tese amplamente difundida ao nível da teoria, mas com dificuldade em consolidar-se na prática.(cf. Agirre, 2005; Best,1996; Gardner,1990; Lowenfeld,1970;Read,1958; Robinson,1982).

Concluindo, a Escola continua a enfrentar problemas antigos que ainda não conseguiu ultrapassar, como o absentismo, abandono e insucesso escolar, persistindo igualmente muitas assimetrias, em especial as geográficas, mas também as socio-económicas. Tem pela frente novos panoramas para os quais necessita encontrar respostas, salientando-se as competências exigidas pelo mercado de trabalho contemporâneo, a multiculturalidade, as novas tecnologias e a transformação de valores e das “instâncias tradicionais de socialização, às quais era confiada a aquisição das competências sociais (...)” (Carneiro, 1998, p.12), como, por exemplo, a família. Para tudo isto é necessário encontrar caminhos, é necessário uma escola que queira aprender a conhecer as necessidades concretas dos seus actores sociais, que saiba reconhecer práticas, que consiga encontrar um novo sentido para os saberes que transmite e, sobretudo, que saiba reorganizar-se perante novos desafios.

1.2. Educação pela arte e arte na educação

Como refere Efland (1990), o enquadramento e incremento da arte na educação está relacionado com a educação generalista; de igual forma, está sob a sua influência. Como tal, a inclusão ou exclusão da arte dos currículos escolares tem sido, ao longo dos tempos, reflexo de transformações e evoluções científicas, filosóficas e políticas.

As concepções e perspectivas que justificam a arte na educação, nem sempre consonantes na sua conceptualização, demonstram, precisamente, a complexidade do tema. “Talvez por essa razão, os quadros referenciais não se apresentam como possuidores de um carácter exclusivo. O ensino da arte tem tido enfoques diferentes, tem passado por mudanças (...). Os pontos de vista podem ter sido contraditórios, podem ter apresentado rupturas ou

inversões. Mas também existem relações de complementaridade e, por vezes, assumem um carácter de reinterpretação ou renovação” (Rocha, 2001, p.48).

1.2.1 Concepções de arte na educação

A discussão em torno da justificação da arte nos currículos escolares, dos seus objectivos e contributos na formação do indivíduo, é alimentada por opiniões dissonantes, geradas pelas diferentes concepções sobre o que fundamenta a arte na escola.

Em resposta a esta diversidade de perspectivas, Eisner (1997) categoriza-as em dois grupos que denomina por **essencialista** e **contextualista**, ou, na definição de Dobbs (1998), **não instrumentalista** e **instrumentalista**.

Quanto à perspectiva **essencialista** ou **não instrumentalista**, caracteriza-se pela valorização da arte, enquanto experiência única e diferente de todas as que podem ser vivenciadas através das outras áreas curriculares e do conhecimento. A arte é fonte de conhecimentos, valores e características singulares, que remetem para a exclusividade da sua fruição. A importância da arte na educação deve-se, precisamente, à sua particularidade, única enquanto meio de percepção e interpretação do mundo, como tal, não deve ser usada como meio para atingir outros fins que não os artísticos.

A perspectiva **contextualista** ou **instrumentalista**, por seu turno, caracteriza-se pelo argumento de que a arte proporciona o desenvolvimento de diferentes competências, nomeadamente artísticas, comportamentais, motoras e cognitivas. Preconiza a arte como um instrumento para atingir diferentes fins. A finalidade destes objectivos deve corresponder às diferentes necessidades e contextos individuais ou de grupo/comunidade. Entre as justificações contextualistas, Eisner (1997, p.8) refere:

- a satisfação proporcionada pelas actividades artísticas;
- a natureza terapêutica, pois, a arte promove a comunicação e a expressão de sentimentos, emoções e ideias. Ou seja, cria oportunidades que não encontram lugar em outras áreas curriculares;
- o desenvolvimento da criatividade deve ser um objectivo educativo, o que implica que a arte deve ser incluída nos currículos escolares, já que constitui um instrumento importante no domínio da imaginação e criatividade;
- as actividades artísticas promovem o conhecimento de outras áreas académicas.

Dobbs (1998, p.11) acentua o carácter da arte como forma de ultrapassar diferenças, destacando em particular o seu contributo para o respeito e conhecimento de outras culturas, numa perspectiva de formação multicultural.

Neste sentido, destacam-se duas abordagens diferentes no que diz respeito à ligação entre arte e educação. Numa, a arte é compreendida como área de estudo, em que é atribuída às diferentes disciplinas artísticas (dança, músicas, artes visuais, multimédia, etc.) a responsabilidade de desenvolver no aluno o domínio das técnicas artísticas, a sensibilidade estética e o gosto pela arte. Quanto à outra vertente, defende o uso da arte como metodologia de ensino de diferentes áreas do conhecimento, ou seja, o ensino da matemática, língua materna e línguas estrangeiras, física, entre outras, através da prática das artes – Artes na Educação *versus* Educação pela Arte.

1.3 Contributo das artes na educação

Desde a Antiguidade Clássica até aos dias de hoje diversos autores têm perspectivado um relacionamento entre Arte e Educação, procurando acentuar o benefício dessa ligação. A filosofia, especificamente no domínio da estética, tem desempenhado um papel preponderante na tentativa de definição de arte e na relação da arte com o indivíduo (Eisner, 1997).

Embora as várias concepções adoptem diferentes argumentos, a importância da arte na educação é o ponto de convergência. Aliás, é neste ponto de encontro que surgem as propostas de coexistência entre as diferentes perspectivas.

A reflexão numa vertente mais filosófica assenta na tentativa de conceptualizar o conceito de arte e do belo e a sua influência no homem, evidenciando a importância da educação estética como via para o crescimento e valorização pessoal¹. Por outro lado, as formulações numa vertente pedagógica realçam o contributo da arte no desenvolvimento de competências artísticas, atribuindo especial relevo ao desenvolvimento global do indivíduo: físico, cognitivo, emocional, social.

Um autor fundamental na defesa da integração das artes na escola é Herbert Read (1958). A sua tese *Educação pela arte* assenta na ideia de que a arte deve ser a base de toda a educação e o meio através do qual o indivíduo expressa sentimentos e ideias, desenvolvendo capacidades motoras, de raciocínio, de afirmação e cooperação, bem como espírito crítico, o

¹ De que são exemplo as obras de Platão - *Republica*, e de Friedrich Schiller, *Sobre a educação estética do ser humano num série de cartas e outros textos*.

que proporciona uma formação global e contribui em simultâneo para uma harmoniosa integração do indivíduo na sociedade.

Articulando argumentos essencialistas e contextualistas, Forquin (1982) sintetiza as finalidades das actividades artísticas, como meio que proporciona e desenvolve o espírito crítico perante a obra de arte. Embora não tendo como finalidade a educação de “aptidões artísticas específicas”, pressupõe que o conhecimento dos meios técnicos facilita a criação e a expressão através da arte. Defende ainda que a educação artística beneficia o “desenvolvimento global da personalidade” (p.25)

1.4 Competências desenvolvidas através das actividades artísticas

Se, como foi referido, as actividades artísticas propiciam o desenvolvimento integral do indivíduo, uma vez que proporcionam a aprendizagem em diferentes domínios, tais como: físicas, criativas, estéticas, cognitivas e emocionais. Importa, pois, explicar sucintamente as ideias subjacentes a cada uma dessas idoneidades.

1.4.1 Físicas

Os conhecimentos e as competências que se esperam ver transmitidos e desenvolvidas na escola, normalmente ostracizam o elemento corpo: significa isto que se esperam cabeças mentalmente empenhadas, enquanto que do pescoço para baixo, de preferência, imobilidade. Como refere Neto, “o esforço em manter a criança intelectualmente activa e corporalmente passiva implica uma atenção especial (...) A necessidade de actividade física e jogo espontâneo nesta fase de desenvolvimento [na infância] é crucial, se não mesmo decisiva na delimitação de hábitos saudáveis para uma vida activa” (1997, p.11).

Partindo da ideia de que através das actividades artísticas se proporciona a comunicação e a expressão, o corpo assume um papel preponderante como principal instrumento dessa expressão (Barrett & Landier, 1991). A educação artística exige não só a cabeça, mas o corpo no seu todo, contribuindo desta forma para o desenvolvimento integral do indivíduo. Muitas destas actividades incidem em exercícios que catapultam acuidades motrizes e desenvolvem a consciência corporal. Para Lowenfeld e Britain “o trabalho criativo realizado pela criança, revela o seu desenvolvimento físico, através da sua capacidade de coordenação visual e motriz, pela forma como controla o seu corpo, guia o seu grafismo e executa certos trabalhos” (1970, p.29).

1.4.2 Criativas

As constantes transformações da sociedade moderna requerem dos seus actores sociais a capacidade de adaptação e dinamismo como resposta aos novos e exigentes desafios que surgem quotidianamente. O desenvolvimento do pensamento criativo surge como peça fundamental “num mundo em mudança, onde é preciso estar constantemente disponível perante novas situações que exigem respostas divergentes” (Agirre, 2005, p.173). Tendo em conta que “a criatividade não é uma faculdade especial de algumas crianças” (Robinson, 1982, p. 29), o potencial criativo de cada um deve ser estimulado e desenvolvido, de forma a proporcionar atitudes de participação activa e inovadora, face às necessidades do mundo em que vivem.

Em estreita ligação com a arte, uma vez que “as experiências artísticas foram sempre consideradas a base da actividade criadora dentro da escola” (Lowenfeld & Britain, 1970, p. 37), a criatividade é definida por Robinson como “uma forma de inteligência que, como tal, pode ser desenvolvida e treinada como qualquer outra forma de pensamento” (1982, p.29). A aplicação da imaginação traduz-se através da criação e produção de algo novo, diferente do original, distinto do que já foi realizado (cf. Eisner, 1997; Robinson, 1982). A capacidade de imaginar e concretizar coisas novas dotará o indivíduo de meios para “avançar para além do conhecimento e da mera inteligência associativa” (Sousa, 2003a, p. 197).

1.4.3 Estéticas

Em resposta à questão “A Educação Artística – Para Quê?”, Forquin (1982) analisa o contributo das actividades artísticas como factores de desenvolvimento da sensibilidade estética. Desta análise irrompe a ideia fundamental de que a educação estética deve ser o instrumento operacional para a sensibilização do meio ambiente – “por meio ambiente devemos entender a totalidade dos valores sensíveis do panorama da vida (...)” (p.25), ou seja, “a sensibilização ao meio ambiente pressupõe um desvio do caminho habitual: é preciso perceber o mundo como uma paisagem, como uma soma de estímulos, não como uma série de utensílios.” (p.29), e por outro lado, a educação estética como “familiarização com as obras de arte (...)” ou seja “(...) por intermédio das grandes obras, da familiarização cultural e de um contato precoce e regular, constituem portanto um apreciável recurso pedagógico” (p.29).

O desenvolvimento estético é um factor intrínseco à vivência artística. Por educação estética pode entender-se o conhecimento da arte, a sua descodificação e leitura. No entanto, a evolução do conceito “(...) já não aspira, exclusivamente, a formar o gosto e a sensibilidade

para a beleza”, transformando-o “numa perspectiva específica de enfoque sobre a realidade que fornece categorizações úteis para obter significado das práticas humanas e, definitivamente, para gerar conhecimento” (Aguirre, 2005, p. 338).

Numa perspectiva educativa, a experiência artística proporciona o desenvolvimento do espírito crítico, o conhecimento de códigos que permitem a leitura da obra de arte, o gosto pela arte, mas também contribui para o conhecimento do mundo ou “(...) como um meio de organizar o pensamento, os sentimentos e as percepções numa forma de expressão que sirva para comunicar aos outros estes pensamentos e sentimentos” (Lowenfeld & Brittain, 1970, p. 34).

1.4.4 Cognitivas

“Tradicionalmente, a escola tende a valorizar os saberes científico-tecnológico, referenciados ao papel dominante que esse tipo de saberes, competências e valores exprimem na modelação das sociedades contemporâneas” (Santos, s.d., in Caldas, 1999, p. 78). No entanto, gradualmente, a contribuição das expressões artísticas para a aquisição do conhecimento tem sido fundamentado, em grande parte, pela psicologia, mais concretamente, através das investigações no capítulo das concepções do desenvolvimento infantil, o que permitiu justificar a prática de actividades artísticas na escola.

Como refere Aguirre (2005), na sociedade contemporânea a concepção de transmissão de conhecimentos pela escola modificou-se. De uma concepção assente na reprodução e repetição mimética de conteúdos, espera-se da escola um desenvolvimento do pensamento divergente e crítico. Para tal, contribuíram as pesquisas de Piaget (1997) no domínio da psicologia da criança, ao sugerir um desenvolvimento progressivo do conhecimento, através de diferentes estádios, que denominou: sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto, operatório formal.

Os fundamentos da teoria de Piaget assentam na ideia de que:

- “Cada estágio constitui uma sequência estável e definida no processo de crescimento”;
- “quando uma criança atravessa uma destas etapas numa área do conhecimento, está, necessariamente, no mesmo estágio nas outras áreas”;
- “ (...) [a criança] só alcança uma fase quando domina as operações lógicas da fase anterior, de modo a que o pensamento se desenvolva progressivamente rumo à complexidade e equilíbrio.” (Aguirre, 2005, p.87)

A renovação pedagógica originada pelas teorias construtivistas veio reforçar a ideia de que é necessário encarar e respeitar a criança numa perspectiva diferente da de um adulto. As consequências desta perspectiva também tiveram impacto na própria concepção do binómio ensino e arte, uma vez que “ o construtivismo pedagógico põe em questão as tradicionais formas de memorização (...). As artes servem para transmitir ideias, valores e perspectivas que encontram sentido num determinado contexto” (Aguirre, 2005, p.87). Assim, é atribuída à educação artística a função de veículo para a aprendizagem e desenvolvimento de capacidades relacionadas com a construção do saber, cujas implicações benéficas contribuem para o crescimento harmonioso do aluno, uma vez que integram conhecimento, expressão e descoberta individual.

Ainda que Piaget continue a ser uma referência para entender e explicar o desenvolvimento do indivíduo e justificar a integração das artes na educação (Aguirre, 2005), o progresso das investigações na área fizeram emergir uma outra opinião sobre a inteligência e a apreensão do conhecimento. O trabalho da equipa do Projecto Zero, da *Harvard Graduate School of Education* (cf. Aguirre, 2005; Gardner, 1995) veio trazer novo fôlego à discussão dos processos criativos, sobre o seu sistema de símbolos e sua importância para o desenvolvimento do conhecimento. Da investigação decorrente do Projecto Zero evidencia-se a teoria das inteligências múltiplas, defendida por Howard Gardner (1995). Ao contrário do que foi argumentado por Piaget, Gardner “chama a atenção para diferentes tipos de comportamento decorrentes de diferentes tipos de inteligências (...)” o que significa que“(...) existem diferentes centros no cérebro para diferentes tipos de inteligência. Cada um pode ser desenvolvido sequencialmente, sendo mais uma questão de escolha do que uma inevitabilidade.” (Siegesmund, 1998, p. 207).

Neste sentido, segundo a teoria das inteligências múltiplas, são identificadas sete formas de inteligência: musical; corporal–cinestésica; lógico–matemática; linguística; espacial; interpessoal; intrapessoal – e nenhuma delas está relacionada, em exclusivo com aptidões artísticas. Uma determinada inteligência pode ou não desenvolver-se ao nível artístico, já que a sua derivação está relacionada, acima de tudo, com decisões individuais ou culturais (Gardner, 1995). Contudo, a associação entre a cognição e as artes conduziu os investigadores do Projecto Zero a propor e assumir uma abordagem própria do conceito de arte e educação. Alguns dos aspectos que determinaram esta postura relacionam-se com a ideia de que a arte oferece a oportunidade de experimentar, tocar e trabalhar os materiais. Estas vivências conduzem a um maior envolvimento por parte do aluno e, por consequência, à produção de algo.

Dos estudos realizados pelo projecto citado emergiriam dados muito significativos para o enquadramento das artes na educação. Como escreve Gardner, “ (...) entre leigos, mas também perceptível entre os educadores e teóricos, havia a crença de que as artes eram primariamente um domínio de emoção, mistério, magia ou intuição. A cognição estava associada à ciência e à solução de problemas, não à criatividade necessária para produzir e apreciar obras-primas artísticas. (...) Hoje em dia (...) aqueles que questionam as dimensões cognitivas da arte constituem uma minoria.” (1995, p.119)

1.4.5 Emocionais

O acto de comunicar pressupõe que se estabeleça uma relação com o outro. Nesse sentido, a capacidade de cada um em controlar, identificar e reconhecer as suas próprias emoções, bem como a dos outros, constitui um valioso meio para nos relacionarmos em sociedade. Para Goleman (2003), a educação emocional tem sido negligenciada. O resultado desta situação está patente nas crescentes situações de violência e agressividade por parte das crianças, bem como no aumento de perturbações emocionais como a depressão. Com o intuito de reverter este processo, Goleman sugere a junção de mente e coração dentro da sala de aula, com o objectivo primordial de desenvolver a “inteligência das emoções”.

A incapacidade para gerir as emoções e exprimir os sentimentos dificulta o processo de aprendizagem. Figueira (2002) defende como prioridade educativa o desenvolvimento das capacidades relacionadas com a auto-expressão, autocontrolo, comunicação, domínio das frustrações e motivações, capacidade em tomar decisões e resolver problemas.

Um dos aspectos da aprendizagem em arte e através da arte é, precisamente, o seu contributo para o domínio das emoções, uma vez que, através da experiência artística, as crianças têm a oportunidade de vivenciar situações que conduzem à expressão de sentimentos e emoções. As diversas formas de expressão artística proporcionam ao aluno instrumentos de afirmação da sua própria identidade. A aprendizagem artística contribui para o conhecimento pessoal, o que permitiu que “(...) os alunos encontram seus próprios sentimentos, assim como dos outros indivíduos. Os alunos precisam de veículos educacionais que lhes permitam essa exploração” (Gardner, 1990, p.124).

1.5 Arte, educação e jogo

O jogo, meio através do qual são desenvolvidas grande parte das actividades de expressão artística, propicia momentos de aprendizagem onde o conhecimento se efectiva não

só através da experimentação e da espontaneidade, mas também do cumprimento de regras e da aquisição de práticas sociais. Em idade pré-escolar, a representação criativa, elaborada a partir da reorganização da realidade e da construção de um sistema de símbolos, permite à criança expressar e comunicar sentimentos, ideias e percepções do mundo que a rodeia (Hohmann & Weikart, 1997, p.476).

Para Piaget (1997, p.56), é necessário proporcionar à criança os meios para que o real seja assimilado e compreendido, evitando a mera imitação e acomodação. O jogo simbólico permite-lhe a aquisição de uma linguagem própria, construída a partir de símbolos, cuja mutação decorre consoante as suas necessidades, e permite a sua adaptação ao mundo dos adultos e à complexidade das regras e relações já estabelecidas. Segundo Oliveira (2003, p.164), “é o jogo que no processo educativo responde aos impulsos lúdico, social ou cognitivo”. Através de desenhos, sons e faz-de-conta, as crianças desenvolvem o conceito de si mesma na relação com os outros e com o mundo em que se inserem.

Segundo essa lógica, as práticas pedagógicas que privilegiem a comunicação, a confiança, a criatividade e o sentido crítico, contribuirão para o desenvolvimento de actores sociais mais despertos para o meio circundante. Daí que seja cada vez mais aceite que, “ para crianças em geral, e para as inadaptadas e desfavorecidas em particular, a actividade lúdica pode ser uma das poucas actividades que cria situações onde as desvantagens e as desigualdades sociais e culturais se atenuam ou mesmo se dissipam” (Pessanha, 1997, p. 154). Perante tal perspectiva, a educação pela arte, por contemplar nas suas metodologias aspectos lúdicos e criativos, parece poder responder com sucesso a algumas necessidades que os currículos gerais não conseguem.

Em suma,

As quatro aprendizagens definidas pela UNESCO (1996) como fundamentais para a educação ao longo da vida encontram correspondência nos objectivos definidos pela educação pela arte, nomeadamente:

- facilita a aprendizagem, motivando a vontade de adquirir novos conhecimentos e ajuda a apreensão e utilização desses mesmos conhecimentos, ou seja, *aprender a conhecer*;
- a auto-expressão, ainda que essencialmente espontânea numa primeira fase, requer o conhecimento de técnicas que permitam e facilitem a comunicação, relaciona-se com o *aprender a fazer*;
- favorece o trabalho em grupo e incentiva a cooperação, proporciona as relações inter-pessoais, onde necessariamente se *aprende a viver juntos*;

- desenvolve o autoconhecimento, permitindo uma consciencialização do eu e dos outros despertando para o mundo que nos rodeia – *aprende-se a ser*.

Por tratar-se da via mais abrangente em termos de formação, o enfoque do presente estudo incide na educação artística genérica e, em particular, numa das quatro áreas definidas – O teatro/ expressão dramática.

2. Expressão Dramática e Teatro

2.1 Artes na escola: Expressão Dramática e Teatro

2.1.1 Expressão Dramática em Portugal no Século XX

Ao longo de um percurso sinuoso e lento, a história da Expressão Dramática na escola portuguesa tem sido feita de avanços e recuos. Este caminho só pode ser analisado “à luz da evolução das sistemas educativo, do pensamento pedagógico e dos métodos escolares” (Nóvoa, s.d., p.6). Com o intuito de situar a Expressão Dramática na actual disposição legal, importa, perceber como começou e qual o caminho percorrido até aos dias de hoje.

No princípio do século XX, Portugal apresentava um panorama desolador no que toca ao ensino. Liderado por uma elite decadente responsável pela progressiva ingovernabilidade e crescente impasse das instituições, vivia-se o período terminal da monarquia constitucional num país eminentemente rural, onde termos como literacia e alfabetização não passavam de interessantes conceitos progressistas (cf. Carvalho, 1986; Oliveira Marques, 1991)

Com a implantação da I República em 1910 assistir-se-ia a uma primeira tentativa de alteração do panorama vigente, com a implementação de uma série de medidas que visavam a instrução da população, numa atitude de “grande abertura e flexibilidade no que diz respeito à organização do sistema educativo e dos programas escolares”(Nóvoa,s.d., p.6). Sob o auspício do movimento internacional designado por *Educação Nova* (cf. Candeias, 1995; Figueira, 2004), cujas as práticas pedagógicas incidiam na importância do desenvolvimento harmonioso de todos os factores que intervêm na construção da personalidade – fisiológicos, sensorio-motores, afectivos, estéticos e intelectuais –, a educação artística e, por conseguinte, o teatro entram na escola portuguesa com três finalidades bem caracterizadas (cf. Nóvoa s.d.):

- Estimular a auto confiança e autonomia da criança através de montagens de peças de teatro por si preparadas e representadas, a ênfase é dada ao processo de trabalho e não ao produto final;

- Sensibilização estética, através da visualização e análise de espectáculos de teatro.
- Como metodologia, ou seja, criar situações de aprendizagem através de actividades lúdicas.

O investimento republicano na educação, através de medidas que percorriam os diversos tipos e graus de ensino e que visavam acima de tudo “reformatar a mentalidade portuguesa” (Carvalho, 1986, p.651), revertendo o modelo de *escola tradicional* num modelo que respeitasse a identidade da criança, “(...) colocaria [Portugal] ao nível dos países mais avançados no domínio da instrução, se fosse minimamente executada e mostra bem como os seus redactores (...) estavam a par da pedagogia mais progressiva da sua época”(Carvalho 1986, p.666), personalidades como João de Barros, Leonardo Coimbra, César Porto ou Adolfo Lima compreenderam a importância das artes na educação e contribuíram para a sua promoção e implementação na escola portuguesa da 1ª República.

Infelizmente, apesar do pioneirismo das políticas e medidas que procuraram colocar-se em prática, as incessantes trocas de governos republicanos e um país atrasado, com uma estrutura típica do Antigo Regime reveladora de uma enorme resistência à mudança, impediram a implementação efectiva, eficaz e generalizada das alterações pensadas e decretadas.

O ciclo de autoritarismo seguinte, entre 1926-1974, encarregar-se-ia de refrear os ânimos e de retroceder relativamente à implementação de novas práticas pedagógicas, tanto ao nível da escola primária como na formação dos professores. Gorada a tentativa republicana de regeneração democratizante do sistema e encerradas as escolas superiores normais “verdadeiros centros de produção de um pensamento pedagógico inovador, que praticavam um ensino activo, baseado nas actividades sensoriais, artísticas e sociais”(Nóvoa, sd, p.7), a reforma do sistema educativo implementada em 1936 deixou o teatro fora das práticas lectivas ou transformou-o em “(...) récitas de muito mau gosto e pior memória, muito mais próximos de pedagogia jesuítica do que uma qualquer corrente lúdico - expressiva e/ou artística.”(Nóvoa, sd., p.7).

Como sempre, a educação acaba por ser um instrumento do ideal político vigente e os ideais que regiam o novo poder totalitário não se coadunavam com os espíritos democratizantes do início do séc. XX. É reduzida em número de anos a escolaridade obrigatória e reforçada a importância de uma educação baseada na religião e moral, desvalorizando-se a carreira docente e encerrando-se escolas, medidas que cumprem o

objectivo preconizado pelo governo, ou seja, dotar os portugueses de uma cultura geral útil para a vida – pouca instrução e muita virtude (cf. Carvalho, 1986; Nóvoa, 1992)

Foi já na década de 50 e seguinte que se assinalou um regresso à temática da Educação Artística, muito por responsabilidade da Associação Internacional de Educação Pela Arte que fomentaria uma série de iniciativas de reflexão, nomeadamente conferências, que conduziram a uma tomada de consciência da problemática da Educação Pela Arte. Apoios oficiais ténues e diversas iniciativas particulares permitiram-no, assistindo-se igualmente à fundação da Associação Portuguesa de Educação Pela Arte. Por outro lado, no início dos anos 70, sob a chancela da Fundação Gulbenkian, Madalena Perdigão seria a responsável por nova etapa na efectivação do assunto, com a promoção do *Colóquio Sobre o Projecto de Reforma do Ensino Artístico*, importante plataforma de debate cujas conclusões levariam Veiga Simão, então Ministro da Educação, a nomeá-la para liderar uma Comissão que se debruçaria sobre a Reforma do Conservatório Nacional. Da reforma empreendida, é implementada uma Secção Pedagógica, que suportaria a formação complementar para os artistas que viessem a optar pela docência, surgiram então dois cursos de bacharelato, numa primeira fase o de Formação de Professores de Ensino Artístico e numa segunda fase o de Professores de Educação Pela Arte (cf. Sousa, 2003a).

O ciclo da democracia, iniciado pelo 25 de Abril de 1974 e institucionalizado em 1976, trouxe ventos de mudança (cf. Stoer, 1986)

Reconhecida a imperativa necessidade de alteração de todo o sistema educativo, assistiu-se a uma sucessão de políticas e reformas que ora são implementadas e avançam, ora refreadas e abandonadas, como foi o caso do curso de Professores de Educação pela Arte suspenso pelo ministro da educação Vítor Crespo e definitivamente encerrado pelo Decreto-Lei nº 310/83.

No entanto, a reforma posta em prática sob orientação do ministro Roberto Carneiro, em 1986, continua a funcionar como excepção à regra, sendo uma espécie de exemplo paradigmático de que, neste campo, é possível realizar alterações duradouras.

A promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 30 de Setembro) veio definir vários princípios gerais e organizativos que sustentam o actual sistema de ensino nacional. É neste contexto de mudança que se insere o Decreto – Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, onde se definem as estruturas e linhas gerais da organização das expressões artísticas na educação. O diploma tem como principais objectivos estimular e desenvolver o

sentido crítico, fomentar a prática da criação artística, individual e em grupo, e proporcionar a formação artística especializada.

As áreas da educação artística são categorizadas por:

- Música;
- Dança;
- Teatro;
- Cinema e áudio-visual;
- Artes plásticas.

O mesmo Decreto-Lei distingue quatro vias de Educação Artística (art. 4º.):

- Educação Artística Genérica – as áreas artísticas integram o currículo geral e destinam-se a todos, “independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral.” (art.7º.);
- Educação Artística Vocacional – “(...) consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística.” (art. 11º);
- Educação Artística em Modalidades Especiais – contempla a educação especial, o ensino profissional, o ensino recorrente de adultos e o ensino à distância. (art. 19º.);
- Educação Artística Extra-Escolar – tem como objectivo “(...) o aperfeiçoamento, complemento, actualização ou reconversão da formação já recebida neste campo.” (art. 31º).

No 1º ciclo do ensino básico, a leccionação das expressões artísticas é parte integrante do currículo e deve ser assegurada pelo docente da turma, podendo este ser coadjuvado por um especialista. Nos 2º e 3º ciclos, a educação artística genérica é assegurada por professores especializados em cada uma das áreas, sendo que no 2º ciclo, a educação artística faz parte do currículo do ensino regular. No 3º ciclo, a educação artística genérica é da responsabilidade da própria escola relativamente à oferta de disciplinas ou de actividades organizadas em regime de frequência optativa, sob a aprovação do Ministério da Educação.

2.1.2 Da legislação à prática

Perante um quadro legislativo concreto e sustentável, como o que enquadra a educação artística, poderia supor-se que a experiência de actividades artísticas seria uma realidade comum a todos os alunos da escolaridade básica. No entanto, parecem existir algumas lacunas entre o que está preconizado na lei e o que é efectivado. Segundo Silva (2000), o pré-escolar é o período escolar onde orientações curriculares e práticas pedagógicas se articulam melhor, no que concerne às expressões artísticas. Relativamente ao 1º ciclo do ensino básico, as deficiências no cumprimento do estabelecido pelo Ministério da Educação está relacionado com a formação dos docentes e com a subvalorização das expressões artísticas, em detrimento das outras áreas, o que, consequentemente, provocou a redução do número de horas dedicadas às práticas artísticas (cf. Antunes, 1998; Silva, 2000).

A presença das expressões artísticas nos 2º e 3º ciclos do ensino básico caracteriza-se por um desequilíbrio, no que diz respeito à oferta das diferentes áreas artística, com efeito, apenas a Educação Visual e a Educação Musical constam como disciplinas obrigatórias no 2º ciclo. No 3º ciclo, a oferta das opções das expressões artísticas deve ter em conta os interesses e a procura dos alunos por diferentes áreas, de forma a satisfazer as suas necessidades educativas. Neste sentido, tem como objectivo primordial a iniciação e o aprofundamento numa ou mais expressões, sendo que a capacidade de oferta não deveria ter relação directa com o maior número de professores em determinada área, como acontece com Educação Visual ou Musical. Apesar desta oferta parecer ter em conta a vontade expressa dos alunos, não poderá agradar a todos, uma vez que dificilmente uma escola terá condições para disponibilizar todas as áreas referidas. Dessa forma, é estabelecido um número mínimo de alunos para que possam ser leccionadas uma ou mais opções (cf. Silva, 2000). A “probabilidade de institucionalização efectiva, isto é, curricular (mesmo se optativa) de disciplinas artísticas provenientes de espaços menos autonomizados – como, justamente o teatro (mas não apenas: as artes gráficas, o *design*, a dança, e outras), face à música e à chamada educação visual – obriga a acções de ordem normativa e regulamentar cujo ritmo e capacidade de implementação não são simples nem imediatos” (Santos, s.d., in Caldas & Pacheco, 1999, p. 79). O debate sobre a importância conferida a cada uma das artes não é consensual (cf. Silva, 2000), já que as técnicas, os métodos e os conteúdos que as diferentes expressões utilizam individual ou, preferencialmente em conjunto, são um instrumento fundamental para o processo educativo. No entanto, a gestão de cargas horárias, as “resistências à partilha do poder” (Santos, s.d., in Caldas, & Pacheco, 1999, p. 80), as

diferentes concepções de arte e educação e a própria formação dos professores, contribuem para algum do desfasamento existente entre as actividades artísticas e a escola.

2.1.3 Teatro/ expressão dramática

Entre a oferta das opções artísticas nos 2º e 3º ciclos, embora o Teatro/Expressão Dramática não faça parte das disciplinas de carácter obrigatório tem, no entanto, vindo a integrar-se e a consolidar-se como prática destes níveis de ensino. Para esta, ainda débil, institucionalização contribui “(...) o reconhecimento das virtudes pedagógicas da cena. Modernização, escolarização e pedagogia foram três vectores que definiram o capital educativo do teatro, apesar dos inúmeros preconceitos que historicamente o acompanharam” (Oliveira, 2003, p. 163). Pelas suas características específicas, Read considerou a expressão dramática como “(...) fundamental em todos os estádios da educação. Considero-a mesmo uma das melhores actividades, pois que consegue compreender e coordenar todas as outras formas de educação pela arte” (Read, in Sousa, 2003, p. 20). Também Courtney (2003) realça a importância da “educação dramática” para o desenvolvimento humano, uma vez que “é a base de toda a educação centrada na criança” (p.57). Apesar dos benefícios e contributos do teatro/expressão dramática serem reconhecidos, a experiência das actividades dramáticas não está acessível a todos os alunos, pelas mesmas razões que as outras áreas também não estão, tal como anteriormente referido. Como em todas as artes, é ao nível da educação pré-escolar que melhor se cruzam as práticas e as orientações curriculares, no que diz respeito às actividades dramáticas. Já no 1º ciclo do ensino básico, a “hierarquização” dos saberes e a falta de preparação dos docentes remete as expressões artísticas para momentos pontuais do desenvolvimento curricular e, com grande incidência, associam a prática destas actividades às actividades de épocas festivas, como é caso do Natal, Carnaval ou final de ano lectivo (cf. Antunes, 1998).

2.2 Concepções sobre a expressão dramática e o teatro

2.2.1 Expressão Dramática *versus* Teatro

Apesar de existir uma proximidade tangencial, expressão dramática e teatro não são a mesma actividade, o que faz com que a fronteira que os separa nem sempre seja fácil de identificar e compreender. Ryngaert afirma, peremptoriamente, que “as relações entre jogo dramático e o teatro não devem apoiar-se num mal-entendido: o primeiro não tende para a

imitação do segundo, o jogo dramático não é nem teatro profissional enfezado, nem uma coisa completamente diferente do teatro” (1981, p.53). A fronteira que separa a expressão dramática e o teatro nem sempre é identificada e compreendida. A razão para a confusão pode ser explicada pelo uso dos mesmos elementos expressivos, da partilha de linguagem e pela semelhança de processos criativos (Beauchamp,1997). Neste sentido, Leenhardt (1997) diferencia a criança que pretende ser e o actor que pretende parecer, definindo o objectivo da expressão dramática como a oportunidade de dar à criança uma “ocasião para exprimir uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através de uma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por uma disciplina social também, enfim, de lhe dar acesso, por uma percepção vivida, à linguagem teatral” (p. 26).

2.2.2 A expressão dramática

Segundo a definição clássica, expressão significa “espremer, reproduzir, expor”²; por outras palavras, exteriorizar do interior para o exterior. No caso da expressão dramática, trata-se de expressar sentimentos e ideias, num contexto de jogo, através do uso da linguagem dramática.

Como refere Sousa, “a dimensão conceptual da expressão dramática, por tão vasta, é hoje indiferenciadamente aplicada, quer se referindo a metodologia educativa, a técnica de ensino ou a disciplina curricular de cursos de formação de actores.” (2003b, p. 21).

O desenvolvimento dos conceitos e propósitos da educação exerceram a sua influência no domínio da concepção das actividades dramáticas na escola. Peter Slade (1978a; 1978b) marcou um ponto de viragem nas significações da relação entre expressão dramática e educação, ao evidenciar os objectivos “voltados para a promoção do autodesenvolvimento da criança e o ensino do drama, que se coloca no extremo oposto, com objectivos dirigidos para a formação teatral e o treino dos actores” (Sousa, 2003b, p.30). O objectivo central da expressão dramática no currículo é, segundo Slade, o desenvolvimento natural da criança, através de situações da experiência individual e colectiva, trabalhadas a partir de jogos e improvisações. Também para Brian Way (1967), o propósito fundamental centra-se no desenvolvimento do ser humano. Os acontecimentos da vida real são o principal estímulo para a progressiva auto-descoberta e interacção do ‘eu’ com o meio envolvente, sendo a primazia de todo o trabalho atribuída ao processo dramático e não ao produto teatral.

² Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003). Lisboa: Círculo de Leitores.

Os pressupostos implícitos nas concepções de Slade e Way incidem sobre estratégias que visam a cooperação e a confiança entre o grupo, de modo a proporcionar o desenvolvimento da sensibilidade, concentração, intuição e imaginação. Os dois autores demarcam-se dos propósitos da produção teatral que surge, por vezes, associada à expressão dramática. A este propósito, Antunes (1998) refere que “(...) nos anos setenta a Exdra [expressão dramática] foi considerada como um processo e o Teatro como um produto acabado” (p. 43).

Para Barret e Landier (1994) a terminologia utilizada para definir as actividades dramáticas, quer sejam chamadas jogo dramático, expressão dramática ou teatro não representa “dicotomia, nem separação”, uma vez que o principal objectivo se centra na criança e no processo de aprendizagem estabelecido através da comunicação, dos sentidos e da percepção do mundo que a rodeia.

Em expressão dramática, segundo Ryngaert (1981), a concretização das actividades é designada por “jogo dramático” – na sua concepção os elementos *voz, espaço, corpo, tempo, texto e situação dramática*, constituem a linguagem dramática. A utilização destes elementos permite a quem joga, comunicar com os outros através de papéis, expressando as suas criações do mundo interior, pela acção corporal e pela produção de uma ficção. O trabalho efectuado no jogo dramático proporciona momentos de criação, cujos principais objectivos são a reflexão sobre as emoções e a interpretação do mundo. Para se jogar não são necessários adereços ou cenários especiais, já que um objecto do quotidiano pode assumir diversas funções. Sendo uma actividade colectiva, o ritmo de cada um deve ser respeitado, assim como a disponibilidade para jogar, uma vez que uma das características do jogo é a receptividade e a fruição (cf. Caillois, 1990), no desempenho da actividade.

Resumindo, a expressão dramática contribui para o desenvolvimento da capacidade de trabalho em grupo, ajudando a ultrapassar inibições e dificuldades de exposição, desenvolvendo a capacidade de concentração, observação e reflexão, ensinando a ver, ouvir e reflectir. “São os meios de expressão – expressão oral e corporal, tão descuidada e, contudo, tão indispensável à vida adulta! – a sua aquisição e o seu desenvolvimento, que constituem o principal benefício da prática do jogo dramático” (Leenhardt, 1997, p. 27). A expressão dramática tem como âmbito de intervenção as actividades criativas realizadas através da linguagem corporal e vocal, não sendo teatro, “ (...) é o lugar das grandes cumplicidades com esta arte viva do palco” (Beauchamp, 1997, p.110).

2.2.3 Teatro

Como foi anteriormente referido, a utilização de linguagem comum tem sido responsável pela confusão que se gerou em redor dos conceitos que caracterizam a actividade dramática no universo escolar, dificultando a possibilidade de identificar e conseguir fazer passar aquilo que a separa do teatro. Para Caldas (1999), a experiência de teatro na escola só pode ser considerada como uma aproximação ao Teatro enquanto arte. E, a experiência pedagógica vivenciada pela prática de expressão dramática, ou do jogo dramático, já mais poderá ser considerada como forma de espectáculo teatral. Com opinião distinta, Beauchamp (1997) descreve o jogo dramático como uma prática teatral ainda que com objectivos diferentes do teatro. As actividades de jogo dramático proporcionam uma primeira abordagem à linguagem teatral e devem contribuir para uma iniciação ao Teatro. A mesma autora defende e concebe ainda o projecto teatral como prática escolar, contudo, ressalva a ideia de que um projecto não tem de significar um espectáculo. Para o projecto teatral devem contribuir todas as aprendizagens e experiências realizadas num determinado período de tempo, fixando-se o seu objectivo na necessidade de “orientar o processo criativo e avaliar o desenvolvimento das pessoas que o integram” (Beauchamp, 1997, p.114) – a própria estrutura de uma sessão de actividades de expressão dramática inclui, no final, uma dramatização, como resultado do tema explorado durante o desenvolvimento das actividades.

Outro contributo para a confusão sobre a legitimidade do teatro na escola deve-se à imagem tradicional desta actividade, que tem servido de modelo para as récitas e para o trabalho de textos clássicos. Oliveira (2003) descreve a relação do teatro com a escola como conflituosa; aliás é antiga a separação entre o texto dramático e a prática teatral: o primeiro consagrado aos estudiosos das letras, a segunda aos das actividades teatrais. No que concerne à progressiva inclusão do texto dramático nos programas de língua e literatura, este autor dá como exemplo o caso português, pois apesar da sua presença incontornável, ainda é comum a análise do texto orientada para o estudo da sua estrutura e definições linguísticas, sendo que “na prática escolar, o texto dramático parece por vezes só existir como pretexto para um jogo algo excêntrico na aula de Português” (Oliveira, 2003, p.165).

No entanto, a dramatização de textos pode contribuir para uma aproximação dos alunos aos textos clássicos. “Essa reconciliação, apesar de forçar o teatro a uma sintonia instrumental com os conteúdos curriculares, só poderá acontecer se souber integrar a demora e esforço inerentes à leitura e interpretação dessa mesma herança textual. Uma condição para se atingir tal objectivo passa certamente pela capacidade da escola em resolver a oposição entre teatro-formação e o teatro-produção” (Oliveira, 2003, p.165). A própria instituição

escolar reconhece o contributo das apresentações teatrais para a gratificação e reconhecimento das suas actividades e projectos pedagógicos perante a comunidade escolar.

As considerações dos que legitimam o Teatro na escola (cf. Barret, 1994; Beauchamp, 1997; Gauthier, 2000) e os que o repudiam peremptoriamente (cf. Slade, 1978a) resultam numa separação – umas vezes ténue, outras mais expressivas – que tem contribuído para a manutenção de alguma confusão entre quem trabalha nesta área. Contudo, “muitos professores têm consciência do enorme potencial que o Teatro encerra na Educação, tentando por esse motivo, tirar partido de tudo aquilo de positivo que a Exdra [expressão dramática] e o Teatro oferecem ao aluno” (Antunes, 1998, p.44).

Na sua essência, tanto o teatro como as actividades de expressão dramática devem ser encaradas como elementos potencializadores da comunicação, expressão de sentimentos, criatividade e socialização, sem esquecer a abordagem à aprendizagem estética.

2.2.4 Formação de professores

Uma outra questão, amplamente debatida e pouco consensual entre quem se debruça sobre o tema da arte e do ensino, tem que ver com o perfil do professor enquanto dinamizador das actividades artísticas. Para Eisner (1997), as qualificações adequadas de quem ensina arte dependem das diferentes perspectivas sobre os objectivos e conteúdos da arte na escola. Nesse sentido, refere três percepções, a que correspondem distintas formações académicas: uma primeira, onde se inserem aqueles que encaram a educação artística como libertação das emoções, auto-expressão e terapia, defende que a formação do professor/dinamizador deve ser um composto de arte e psicologia ou arte-terapia; uma segunda, que se reporta aos que defendem que a função da educação artística é iniciar e desenvolver o gosto e apreciação crítica pelas obras de arte, aposta numa formação do docente em história de arte; finalmente, existem ainda os que advogam que o ensino da arte deve ser encarado como preparação para a actividade artística, que insistem que o ensino deve ser ministrado por um especialista em criação e produção artística.

Também nas actividades dramáticas, a problemática da formação de quem as lecciona é uma questão ambígua. Pondo de parte as diferentes terminologias referentes à prática das actividades dramáticas, com a institucionalização da expressão dramática e sua inclusão nos currículos nacionais, assistiu-se a uma crescente preocupação, por parte das instituições que formam para a docência, em dotar os futuros professores de meios para operacionalizar a prática da expressão dramática no decorrer da sua actividade profissional (cf. Guerra, 1991;

Nóvoa, 1989). Se, numa primeira fase, a concepção da formação inicial de professores tendia para a formação do professor generalista – no caso do 1º ciclo –, nos últimos anos tem vindo a acentuar-se a preponderância para a inserção de professores especialistas em coadjuvação com o docente generalista³, com a finalidade de complementar e reforçar a dinamização das actividades dramáticas.

A inclusão do Teatro⁴ como disciplina curricular veio justificar a criação de cursos, de professores de teatro, quer de estudos superiores especializados⁵, quer de formação inicial⁶, ficando os seus diplomados com formação específica e pedagógica nesta área, de forma a poder corresponder aos requisitos necessários para a leccionação, tal como previsto na Lei nº 49/2005 de 31 de Agosto⁷. No Capítulo IV, alínea 6, relativa aos recursos humanos, pode ler-se:

“A qualificação dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico e secundário pode adquirir-se através de cursos superiores que asseguram a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada.”

Assim, a lei é explícita relativamente ao perfil académico dos professores das áreas de educação artística genérica. Contudo, a integração destes professores nas escolas é bastante confusa – não existe um quadro específico para a área, o que impossibilita que professores com formação específica se habilitem a um lugar nos concursos nacionais, deixando a contratação destes docentes ao critério das escolas. As instituições, que se debatem com falta de verbas, investem no aproveitamento do corpo docente existente na escola, evitando a contratação de mais professores.

Em suma, as actuais disposições da escola confrontam-se com as transformações ocorridas na sociedade contemporânea. As mutações no domínio dos requisitos exigidos pelo mercado de trabalho, e a heterogeneidade do tecido escolar, tem conduzido à (re)organização

³ Programa de Actividades de Enriquecimento Curricular criado por Despacho da Ministra da Educação n.º 12.591, de 16 de Junho de 2006 – Incide, sobre o ensino do Inglês, Música e Actividade Física e Desportiva, sendo a Expressão Dramática incluída em “Outras expressões artísticas”.

⁴ “Oficina de Teatro” – disciplina opcional; segundo a organização curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico, as opções artísticas têm a seguinte distribuição horária:

- no 7º e 8º anos divide com Educação Tecnológica a carga horária de 90 minutos semanais. No primeiro semestre metade da turma frequenta uma das disciplinas de opção artística, enquanto que a outra metade frequenta a disciplina de Educação Tecnológica; no segundo semestre, os alunos trocam.

- no 9º ano os alunos escolhem uma das disciplinas artísticas e tecnológicas que frequentaram no 7º e 8º ano, que será anual, com uma carga horária semanal de 135 minutos (dividida em dois blocos: um de 90, outro de 45).

⁵ Instituto Politécnico do Porto, Instituto Politécnico de Lisboa e Universidade do Minho (já extintos).

⁶ Curso de *Teatro e Educação* da Escola Superior de Educação de Coimbra (Instituto Politécnico de Coimbra).

⁷ Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

dos modelos tradicionais de transmissão de conhecimentos e sua adequação às imposições que emergem das actuais estruturas sociais.

Ainda persiste a ideia de ‘hierarquia’ dos saberes, cujo protagonismo continua a pertencer aos conhecimentos científico-tecnológicos. No entanto, as novas realidades sociais alargam o leque de requisitos necessários para a inserção harmoniosa do indivíduo na sociedade contemporânea, reclamando para si competências relacionadas com a flexibilidade, gestão de emoções, socialização e criatividade.

É neste processo de mudança que as expressões artísticas encontram disposições favoráveis à sua implementação efectiva, como pedagogia activa (aprender a conhecer e fazer) e como pedagogia da situação (aprender a ser e aprender a viver juntos).

A expressão dramática e/ou as actividades dramáticas associadas ao teatro proporcionam e favorecem o desenvolvimento de diferentes competências, levando autores como Sousa (2003b) a caracterizarem-nas como “um dos meios mais valiosos e completos da educação. A amplitude da sua acção, (...) e a grande diversificação de formas que pode tomar, podendo ser regulada conforme os objectivos, as idades e os meios de que se dispõem, tornam-na por excelência a principal forma de actividade educativa” (p.33). No entanto, a sua frágil existência no panorama escolar justifica um investimento analítico, não só no que diz respeito à sua fundamentação teórica, mas também à sua concretização prática na figura dos seus principais intervenientes – alunos e professores.

Parte II

Investigação empírica

1. Questão em análise

Apesar de estar amplamente justificada do ponto de vista teórico e preconizada ao nível da legislação, importa conhecer de que forma a Expressão Dramática e o Teatro são implementados na escola. Qual a formação dos professores, de que forma estes concebem, percebem e perspectivam a sua prática, a fim de, em termos genéricos:

- conhecer as percepções e significados dos professores quanto à sua prática nas actividades de Teatro nos 2º e 3º ciclos do ensino básico;
- identificar as principais dificuldades que se levantam em relação a essa mesma prática.

De cariz qualitativo, o estudo incide sobre as concepções, percepções e significados dos professores em relação às suas actividades de teatro na escola e pretende conhecer o modo como o seu percurso, motivações e experiências se traduzem nas suas práticas e representações das actividades.

Como refere Figueira (2001, pp. 332- 333),

As concepções “Remetem para os significados pessoais e gerais [em torno do ensino aprendizagem], ou seja, interpretações do [ensino e do ensinar] (...). *Grosso modo*, remete para o que se diz que pensa.”

e

As acções “Dizem respeito às verbalizações (relatos, narrativas) relativas às suas práticas de [planificação, às metodologias de interacção] (...). *Grosso modo*, remete para o que se diz que se faz, como e porque se faz.”

por último,

As percepções “Prendem-se com os pensamentos relativos aos resultados das acções (...). *Grosso modo*, remete para o que se diz que se sente.”

Tendo em conta que um estudo desta natureza será sempre uma pequena representação de diferentes vivências, não podendo, portanto, ser representativa de todos os professores de teatro nos 2º e 3º ciclos, tratando-se sim, de uma descrição e análise de dados recolhidos através de relatos de alguns professores que têm em comum o teatro como prática lectiva. Neste sentido, pretende analisar-se e relacionar os resultados encontrados à luz das questões que se levantam à educação, no que diz respeito a determinados aspectos, tais como:

- as políticas educativas e a sua incrementação nas práticas escolares;
- laços de sociabilidade entre professores e alunos;
- relação das práticas escolares com os outros professores da escola;
- motivação do professor face à sua prática.

2. Tipo de investigação

As características do presente trabalho enquadram-no no tipo de estudo **qualitativo**, uma vez que o objectivo do estudo se prende com o interesse em conhecer e descrever práticas e concepções pessoais, ou seja, “(...) compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.70). Assim, este é um estudo descritivo, analítico e interpretativo.

No entanto, “a análise dos dados das investigações qualitativas seja, essencialmente, de carácter descritivo e interpretativo, nada obsta a utilização de técnicas quantitativas de análise de interpretação (...)” (Figueira, 2001, p.344). Nesse sentido, a análise qualitativa dos dados foi complementada pela análise de correspondência múltipla segundo o procedimento HOMALS, através do Programa Estatístico Para As Ciências Sociais – SPSS. Como refere Vala, “os métodos estatísticos de que hoje dispomos permitem não só a descrição da estrutura do pensamento de um emissor, como a avaliação das diferenças significativas entre emissores.”(2003, p.126).

Através da análise de correspondência múltipla é possível “estudar a relação entre variáveis nominais e representá-las em poucas dimensões (...). A HOMALS transforma dados qualitativos associando-lhes quantificações óptimas (*scores*) que permitem não só a sua representação gráfica, bem como a maior separação entre as categorias” (Pestana & Gageiro, 2000, p.368). Deste modo, é “possível analisar as virtuais correspondências, estando em presença de mais do que duas variáveis com um número de níveis, por vezes, diferente, ou mesmo diferentes níveis de medida (*analyze multiway contingency table data*) – Análise de Correspondência Múltipla” (Figueira, 2003).

3. Amostra

Devido à impossibilidade de alargar o estudo além do distrito de Coimbra, por questões de dificuldade de acesso e, conseqüentemente, de tempo, optou-se por, inicialmente, restringir a

recolha de dados à cidade de Coimbra. No entanto, devido ao número reduzido de escolas com oferta de actividades dramáticas, foi necessário alargar o perímetro geográfico da recolha. Ainda assim, poucas escolas desenvolvem actividades desta natureza, o que significou uma amostra de nove professores, de sete escolas do distrito, sendo que cinco estão inseridas na malha urbana da cidade e quatro localizadas em concelhos do distrito.

Em suma, a amostra do presente estudo é constituída por nove professores, todos do género feminino (cf. quadro nº1), com formação inicial em duas áreas distintas: humanidades e artes, sendo que a área de humanidades subdivide-se em três níveis relativamente às variantes do curso de Línguas e Literaturas Modernas⁸ (cf. quadro nº2). Também foram encontrados elementos que dizem respeito à frequência de acções de formação na área de teatro (cf. quadro 3), ao tempo de serviço na profissão⁹ (cf. quadro nº4) e ao enquadramento¹⁰ (cf. quadro nº5) das actividades dramáticas na escola.

Quadro nº1: Distribuição dos elementos da amostra por género.

<i>Género</i>	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>
	9	0

Quadro nº 2: Distribuição dos elementos da amostra por formação inicial.

<i>Formação Inicial</i>	<i>Humanidades</i> <i>Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas</i>			<i>Artes</i>
	Port./ Fran.	Port./Ing.	Ing./Alem.	Artes Plásticas
	4	2	1	2
<i>Total</i>		7		2

⁸ Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas nas seguintes variantes: Português/Francês; Português/Inglês; Inglês/Alemão.

⁹ Subdividido em três níveis:

Professor em início de carreira (1-10 anos de serviço);

Professor a meio da carreira (11-24 anos de serviço);

Professor em final de carreira (25-40 anos de serviço).

¹⁰ Subdivididas em: Clube de Teatro (de carácter voluntário que pode abranger alunos do 5º ao 9º ano do ensino básico) e Oficina de Teatro (disciplina curricular opcional do 7º, 8º e 9º ano do ensino básico).

Quadro nº3: Distribuição dos elementos da amostra por participação em acções de formação na área de teatro

<i>Participação em acções de formação na área de teatro</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
	5	4

Quadro nº 4: Distribuição dos elementos da amostra por anos de serviço

<i>Anos de serviço</i>	<i>Início carreira</i>	<i>Meio carreira</i>	<i>Fim carreira</i>
	0	4	5

Quadro nº 5: Distribuição dos elementos da amostra por enquadramento das actividades dramáticas na escola onde leccionam

	<i>Nº de professores</i>
Clube de teatro	2
Oficina de Teatro	7
Total	9

Limitados ao número reduzido de escolas que ofereciam a disciplina de “Oficina de Teatro” ou “Clube de Teatro”, recolheram-se dados em todas as escolas da cidade de Coimbra que têm a disciplina/clube, e de escolher um número igual de escolas noutros concelhos adjacentes.

Coimbra é uma cidade de média dimensão, cuja principal actividade económica se enquadra na área dos serviços, com ofertas ao nível da saúde e da educação (em menor número no que respeita à cultura), o que a distingue do meio onde se inserem as outras quatro escolas – a cerca de 25/30 km da sede do distrito – cujas principais actividades económicas se fixam, essencialmente, no sector primário e secundário. Esta diversificação do meio onde se situam as escolas permitiu uma maior abrangência no levantamento e aquisição de dados, no

sentido em que “o critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objectivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas (...), os indivíduos não são escolhidos em função da importância numérica da categoria que representam, mas antes devido ao seu carácter exemplar” (Ruquoy, s.d., in Albarello *et al*, 1997, p.103).

4. Materiais e instrumentos

Instrumentos de recolha de dados

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi a entrevista (cf. Anexo II) individual semi-estruturada.

Com o objectivo de recolher dados sobre o teatro na escola, através das concepções e vivências dos professores, o instrumento escolhido foi a entrevista, por se tratar do *instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas vinculadas por um individuo* (Ruquoy, s.d., in Albarello *et al*, 1997, p.89), o que possibilitou o acesso a descrições sobre os seus percursos individuais, por vezes, com relatos de carácter mais pessoal, percepções sobre práticas e relações criadas pela actividade, o que, para além ter permitido que o entrevistado articulasse e exprimisse o seu pensamento, permitiu ao investigador maior proximidade com a pessoa entrevistada e uma leitura de códigos não-verbais, como expressões do rosto ou da paralinguagem, concretamente a intensidade da voz ou a forma como as palavras e as frases são ditas quando era feita referência a determinado assunto.

Inicialmente, as entrevistas foram estruturadas através de um guião que se foi alterando à medida que a recolha foi feita. Na realidade, os próprios entrevistados acabaram por dar maior ou menor ênfase a determinadas questões. Desde a primeira entrevista efectuada que ficou claro que estas ultrapassariam as *estritas sessões de pergunta resposta* (Burgess, 1997, p.112), para se tornarem conversas, cujos relatos exprimiram experiências e emoções vivenciadas pelo entrevistado. No entanto, dada a característica ultra-comunicativa dos professores, por inerência da sua actividade, foi necessário estabelecer alguns pontos na conversa para que, nos relatos fossem abordados os aspectos necessários ao estudo, controlando o espaço temporal da entrevista. Desta forma, podemos caracterizar as entrevistas de semidirectivas, para as quais foram definidos temas específicos que as suportaram, o que permitiu aos entrevistados construir um discurso através da articulação das suas ideias e,

simultaneamente, aprofundar e incidir em temas ou tópicos sugeridos pelo investigador (Burguess, 1997; Ruquay, 1997).

Estratégias e procedimentos de recolha de dados

As entrevistas decorreram entre Fevereiro e Maio de 2007, num processo bastante lento, já que as respostas à carta (cf. Anexo I) enviada para as escolas demorou, em alguns casos, mais de dois meses – chegou mesmo a ser necessário efectuar um contacto directo com certas escola, reenviar a carta e aguardar pacientemente pelo contacto do professor. As escolas assobreadas em papel perdem a correspondência e o correio electrónico ainda não é prática comum. Uma vez em contacto directo com o professor, todos acederam ser entrevistados, alguns demonstrando bastante entusiasmo perante a oportunidade de conversar com alguém que trabalha na mesma área.

As entrevistas decorreram maioritariamente nas respectivas escolas, o que permitiu um contacto directo com o espaço físico onde acontecem as actividades de teatro e, desta forma, analisar *in loco* aspectos relacionados com o espaço e recursos materiais.

Após a apresentação do projecto de investigação e da explicitação dos objectivos da entrevista, o que, de forma sumária, constava na carta enviada às escolas, foi solicitada autorização aos intervenientes para registar as declarações em formato áudio, o que facilitou a recolha e o processamento da informação, situação que obteve a anuência dos inquiridos. Foram igualmente informados de que escolas e professores não seriam identificados, ainda que o tema do estudo e a natureza das informações que se pretendiam, desde logo, não comportassem qualquer risco ou transtorno para os entrevistados. Contudo, convém salientar que é natural que sob anonimato se encontre mais liberdade para falar de algumas questões mais sensíveis.

Como referem Bogdan e Biklen (1994), o processo de condução de entrevistas requer algumas estratégias que podem determinar o sucesso da recolha de dados, nomeadamente, a empatia que decorre do encontro entre entrevistado e investigador, a capacidade de envolver o entrevistado e de o colocar à vontade (para que se exprima mais livremente) são factores importantes que podem contribuir para uma maior riqueza de dados. Ainda que durante todas as entrevistas tenha sido mantida a distância necessária relativamente às percepções e significações de quem investiga, por se tratarem de facto de conversas, foram partilhadas

experiências e trocadas impressões sobre assuntos específicos das práticas lectivas dos sujeitos envolvidos, o que permitiu uma maior proximidade entre as partes.

5. Resultados

5.1 Análise de conteúdo

Efectuadas as entrevistas, prosseguiu-se com a sua transcrição. Após diversas leituras, realizou-se a selecção dos textos, eliminando aspectos supérfluos e delimitando-se as categorias de análise com o objectivo de organizar os dados recolhidos, sendo identificadas e relacionadas as informações obtidas em unidades mais concretas (cf. Bogdan & Biklen, 1994). Como refere Vala (2003, p.111), “uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”. No início da investigação, foram definidas *a priori* as seguintes categorias (cf. Tabela nº1):

Tabela nº1: categorias definidas *a priori*

1.Concepção do processo ensino–aprendizagem: nesta categoria foram classificadas todas as unidades de registo que referiam a significação pessoal em torno da perspectiva do enquadramento das artes na escola; e as dificuldades encontradas pelos professores no decurso das actividades dramáticas.

2.Comportamentos ou acções: nesta categoria foram classificadas todas as unidades de registo que traduziam as práticas de planificação de actividades; estratégias para ultrapassar dificuldades.

3.Percepção dos resultados do processo ensino–aprendizagem: nesta categoria foram classificadas todas as unidades de registo que se relacionavam com percepções de si em termos de satisfação nas actividades de ensino; motivações; definição da experiência através de ideias ou palavras; percepções sobre os alunos em termos de resultados.

As informações recolhidas através das entrevistas foram analisadas e caracterizadas através de unidades de registo, “(...) Distinguem-se habitualmente dois tipos de unidades: formais e semânticas. No primeiro caso podemos incluir a palavra, a frase, uma personagem

(...). No segundo caso, a unidade mais comum é o tema ou a unidade de informação.” (Vala 2003, p. 114). Neste caso, a distinção recaiu pela unidade semântica, ideias e temas. A leitura do material conduziu-nos à reformulação e organização dos elementos de categorização, ou seja, numa mesma categoria foram encontradas algumas especificações que permitiram identificar diferentes variáveis de resposta. Assim, *a posteriori* foram encontrados níveis de resposta que permitiram enquadrar respostas vagas (neutras) ou plurais (eclecticas). Sendo que a operacionalização relativa à categorização dos dados obtidos resultou da seguinte forma:

Tabela nº 2 Critérios de categorização e níveis de resposta

Concepção do processo ensino – aprendizagem

Significação pessoal sobre o enquadramento da área de teatro na Escola

Foram classificadas e ordenadas as respostas sobre o enquadramento das artes na educação segundo a definição de Eisner (1972) e de Dobbs (1998) (cf. quadro teórico 1ª parte) com os seguinte níveis de resposta:

1. Perspectiva essencialista
2. Perspectiva contextualista / instrumentalista
3. Eclética (respostas que englobam as duas perspectivas)
4. Neutra (respostas vagas das quais não é possível reconhecer nenhuma perspectiva)

Dificuldades nas actividades docentes

Nesta categoria foram classificadas as respostas relativas às dificuldades encontradas pelos professores no âmbito das actividades docentes com os seguintes níveis de resposta:

1. Recursos físicos: (número de horas, espaço, material, textos)
2. Recursos humanos: (falta de acções de formação, relação com professores de outras área, relação com os alunos)
3. Misto

Comportamentos ou acções

Práticas

Nesta categoria foram classificadas as respostas relativas ao que os elementos da amostra dizem ser as práticas efectuadas com os seguintes níveis de resposta:

- Planifica as actividades em função de:
 1. Actividades e eventos da escola
 2. Orientações curriculares com alterações
 3. Orientações curriculares sem alterações
 4. Mista
 5. Sem referência
- Encontra estratégias para ultrapassar dificuldades:
 1. Sim
 2. Não
- Como decorrem as actividades: descritivo

Percepção dos resultados do processo ensino-aprendizagem

Percepção de si

Nesta categoria foram classificados as respostas relativas à percepção das docentes relativamente aos resultados pessoais das actividades por elas desenvolvidas com os seguintes níveis de resposta:

- Satisfação nas actividades de ensino:
 1. Satisfeito
 2. Pouco satisfeito
 3. Misto
- Motivações:
 1. Boas relações com os alunos
 2. Reconhecimento do trabalho
 3. Relação actor/professor
 4. Mista
 5. Sem referência
- Palavras ou ideias que definem a experiência da orientação das actividades de teatro: descritivo

Percepções sobre os alunos

Nesta categoria foram classificadas as respostas relativas à percepção das docentes sobre os resultados da prática das actividades dramáticas no desenvolvimento dos alunos com os seguintes níveis de resposta:

- Resultados:
 1. Social
 2. Emocional
 3. Cognitivo
 4. Estético

cf. ponto 1.4 do enquadramento teórico, 1ª parte

5.2. Apresentação e análise de dados

5.2.1 Conceção do processo ensino – aprendizagem

No que diz respeito à concepção do processo de ensino–aprendizagem, 88,9% (cf. quadro nº6) dos elementos da amostra enquadra as actividades dramáticas numa perspectiva contextualista, encarando a disciplina como forma de desenvolvimento de competências nos alunos, valorizando aspectos relacionados com aprendizagens de outras disciplinas, assim como aprendizagens de ordem emocional e social.

Apenas uma das professoras entrevistadas defende as actividades dramáticas como meio de iniciação a uma linguagem artística. Não sendo uma perspectiva exclusivamente essencialista, uma vez que reconhece que as actividades vão para além do domínio artístico, a importância conferida às artes enquanto experiência estética e do domínio da técnica podem enquadrar a opinião da professora numa perspectiva ecléctica.

Quadro nº 6 – Perspectiva de teórica de enquadramento das actividades dramáticas no ensino básico dos 2º e 3º ciclos do ensino básico

	<i>Nº de respostas</i>	<i>%</i>	<i>Exemplos de resposta</i>
Perspectiva contextualista	8	88,9	<i>(...) eu continuo a achar que a Expressão Dramática motiva muitíssimo os alunos e ajuda-os a desmontar o texto, mesmo o português, ou outras disciplinas, o próprio saber estar na sala de aula (...).” (4)</i>
Ecléctica	1	11,1	<i>“Se tivessem a oportunidade de experimentar todas artes. Se os alunos tivessem oportunidade de saber como reagem à música, à dança, às artes plásticas, isso sim, seria a verdadeira educação artística genérica.” (5)</i>
Total	9	100,0	

5.2.2. Dificuldades nas actividades docentes

Ao longo das descrições orais efectuadas pelas professoras sobre a prática de actividades dramáticas, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, foram apresentados elementos que permitiram identificar dificuldades. No cômputo geral, as dificuldades relatadas pelas professoras podem dividir-se em duas categorias, uma relativa aos recursos físicos, outra aos recursos humanos. Como foi possível constatar, da totalidade de professoras entrevistadas, apenas duas não fizeram referência à escassez de recursos humanos, sendo que os recursos físicos são referenciados por todas como obstáculo à sua prática lectiva (cf. quadro nº 7).

Quadro nº7 – Dificuldades decorrentes da prática

<i>Dificuldades</i>	<i>Nº de respostas</i>	<i>%</i>
Recursos físicos	2	22,2
Misto	7	77,8
Total	9	100,0

Embora a análise dos dados tenha incidido nas dificuldades ao nível dos recursos físicos e dos recursos humanos, foram encontradas subcategorias para os níveis acima indicados. Assim, 55,6% das professoras refere a inadequação do espaço onde decorrem as actividades (cf. quadro nº 8).

Quadro nº8 – Dificuldades relacionadas com o espaço onde decorrem as actividades

<i>Espaço</i>	<i>Nº de respostas</i>	<i>%</i>	<i>Exemplos de resposta</i>
Com dificuldade	5	55,6	“Não temos uma sala adequada, um palco, uma sala com o mínimo de condições, o mínimo!” (9)
Sem dificuldade	1	11,1	“Temos já uma divisão só nossa, com vestimentas para vários tipos de época, mesmo ao nível de cenários que vamos fazendo.” (1)
Sem referência	3	33,3	
Total	9	100,0	

Para 77,8 % das professoras, a ausência de meios técnicos e financeiros (cf. quadro nº9) não permite aos clubes e à disciplina de Teatro ir além da simples sobrevivência. Na opinião de algumas professoras, o pouco investimento na área justifica-se pela incompreensão da importância destas actividades por parte dos órgãos de gestão da escola. Para outras, apesar da boa vontade, efectivamente, não existe disponibilidade financeira.

De acordo com os dados apurados, apenas uma das escolas tinha equipamento de luz e de som, uma máquina de fumo, figurinos, adereços e, inclusivamente, uma pequena sala onde guardavam tudo isto. O investimento, por parte da direcção da escola e os ganhos (poucos) adquiridos em concursos inter-escolas, permitiram equipar o clube de teatro de forma exemplar. O caso desta escola foi a excepção entre todas com as que contactámos.

Quadro nº9 – Dificuldades relacionadas com os recursos materiais

<i>Material</i>	<i>Nº de respostas</i>	<i>%</i>	<i>Exemplos de resposta</i>
Com dificuldade	7	77,8	<i>“Temos muita resistência aqui na escola. Não há dinheiro para forrar o ginásio, não há dinheiro para usarmos o data show, não há dinheiro para usarmos as aparelhagens, não há dinheiro para não sei o quê, não há dinheiro para transportes, não há dinheiro para nada. Claro que tudo isto depende da filosofia das escolas, há que investir. Cá não podemos usar absolutamente nada.” (7)</i>
Sem dificuldade	1	11,1	<i>“Temos projectores, máquina de fumo, mesa, tudo!.” (1)</i>
Sem referencia	1	11,1	
Total	9	100,0	

Para 55,5% das docentes, o nº de horas atribuídas à disciplina ou ao clube é insuficiente (cf. quadro nº10), uma vez que o elevado número de alunos por turma, além da especificidade das actividades, requerem mais horas de trabalho

Quadro nº 10 – Dificuldades relacionadas com o nº de alunos e nº de horas atribuídas às actividades

<i>Nº de alunos/Nº de Horas</i>	<i>Nº de respostas</i>	<i>%</i>	<i>Exemplos de respostas</i>
Com dificuldade	5	55,6	“ (...) são turmas com vinte e tal alunos, o que torna as coisas um bocado complicadas. E depois a questão do tempo, são noventa horas num dia e quarenta e cinco noutro dia, que não dá para fazer nada. Mesmo no 9º ano, noventa minutos por semana dá para pouco”(5)
Sem referência	4	44,4	
Total	9	100,0	

Com menor expressão, embora seja de assinalar, 33,3% afirma ter dificuldade em encontrar textos adequados, não só ao número de alunos que orienta, como ao nível etário em que se encontram (cf. quadro nº11).

Quadro nº11 – Dificuldades relacionadas com textos de trabalho

<i>Textos</i>	<i>Nº de respostas</i>	<i>%</i>	<i>Exemplos de resposta</i>
Com dificuldade	3	33,3	“No início do ano escolho um texto, o que é difícil pois não existem muitos adequados para estes alunos. Temos dificuldade em arranjar textos, às vezes pegamos em textos dos manuais de português, outras vezes construímos nós o texto.” (4)
Sem dificuldade	2	22,2	“os alunos escolhem um texto e depois dramatizam-no. Não sou eu que levo o texto, são eles que procuram.” (9)
Sem referência	4	44,4	
Total	9	100,0	

No capítulo dos recursos humanos, embora as opiniões não sejam unânimes (cf. quadro nº12), a ausência de acções de formação na área de teatro foi o obstáculo mais vezes

referido: 55,5% das docentes sente necessidade de frequentar realizações desta natureza com mais regularidade, já que as que existem são insuficientes. No entanto, é de realçar que as restantes 44,4% realçam não ter tido dificuldade em participar em diversas acções de formação.

Quadro nº 12 – Dificuldades relacionadas com a ausência de acções de formação na área de teatro

<i>Acções de formação</i>	<i>Nº de respostas</i>	<i>%</i>	<i>Exemplos de resposta</i>
Com dificuldade	5	55,6	“Outra dificuldade diz respeito à falta de formação que permita abrir mais caminhos, conhecer mais formas de trabalhar, ter mais contacto com pessoas da área. Ter formação prática.” (3)
Sem dificuldade	4	44,4	“Sempre que houve formação em teatro, a outra colega e eu fazíamos a formação, com diversas pessoas como o João Mota, com a brasileira Ingrid Koudela, tudo o que era teatro geralmente íamos sempre.” (7)
Total	9	100,0	

Das respostas obtidas, verifica-se que para 33,3% das docentes a relação com os professores (cf. quadro nº13) das outras áreas constitui obstáculos à sua prática.

Quadro nº 13 – Dificuldades relacionadas com professores de outras áreas

<i>Professores</i>	<i>Nº de respostas</i>	<i>%</i>	<i>Exemplos de resposta</i>
Com dificuldade	3	33,3	“ (...) o que eu noto nas escolas, mesmo conversando com colegas de outras escolas, é que a “Oficina de Teatro” é o parente pobre, é muito mais importante investir noutras disciplinas como a físico-química. Na cabeça das pessoas as outras disciplinas têm um peso diferente.” (8)
Sem dificuldade	1	11,1	“Aqui não temos problemas, estão sempre receptivos.” (4)
Sem referência	5	55,6	
Total	9	100,0	

Por último, ao contrário de todas as outras professoras, uma das docentes encontrou resistência por parte de alguns alunos (cf. quadro nº 14), que não queriam frequentar a disciplina, o que acabou por se reflectir no modo como decorreram as aulas e o processo de trabalho de toda a turma.

Quadro nº14 – Dificuldades resultantes da relação com os alunos

<i>Alunos</i>	<i>Nº de respostas</i>	<i>%</i>	<i>Exemplo de resposta</i>
Com dificuldade	1	11,1	“ (...) a maior dificuldade que senti tem que ver com a obrigatoriedade da disciplina. (...) Numa turma tive uns quatro ou cinco que nunca gostaram e acabaram por travar a evolução da turma.” (5)
Sem dificuldade	8	88,9	“Mas o que acho que deve ser realçado é o relacionamento entre professor e aluno que é de facto uma coisa fora de série.”(7)
Total	9	100,0	

5.2.3 Comportamentos ou acções

No capítulo da planificação das actividades dramáticas (cf. quadro 15), 44,4% das docentes refere que as suas planificações seguem as orientações curriculares do Ministério da Educação, fazendo, no entanto, alterações de acordo com os diferentes grupos ou mesmo da disposição da turma em determinado dia. Os eventos da escola e as festas temáticas são, para 22,2%, os indutores dos planos de actividades, existindo um exemplo que procura adaptar o currículo aos eventos da escola. Outra docente reconhece seguir as orientações curriculares sem alterações assinaláveis.

Quadro nº15 – Planificações

<i>Actividades planificadas em função de:</i>	<i>Nº de respostas</i>	<i>%</i>	<i>Exemplos de resposta</i>
Actividades e eventos da escola	2	22,2	“ Nas quartas-feiras do mês de Maio apresentamos a nossa peça aos meninos de fora. Chega-se ao Natal e o grupo de teatro tem de fazer algo, claro que fizemos uma pequenina intervenção no espectáculo, uma coisinha minúscula porque é pouco tempo e feito tudo «em cima do joelho.” (1)
Orientações curriculares com alterações	4	44,4	“Muitas vezes eu chego com uma planificação e eles pedem para introduzir variantes nos jogos, eu aceito sempre as sugestões, serve os intuítos da disciplina.” (8)
Orientações sem alterações	1	11,1	“A preparação das aulas faz-se com as colegas, no 7º ano as actividades consistem em exercícios de expressão dramática. No 8º ano, os exercícios são uma consolidação das actividades do ano anterior, com um grau de complexidade superior, concebe-se e apresenta-se uma pequena peça. No 9º ano trabalha-se um texto com o objectivo de ser apresentado ao público, embora a apresentação à comunidade esteja dependente da vontade dos alunos.” (3)
Mista	1	11,1	“este ano estamos com o trabalho de ensaiar 2 peças e, como há esses planos das leituras e da Matemática tentámos envolver o Teatro nisso, adaptando o texto às ciências – escolhendo personagens míticas, personagens ligadas à pintura, à matemática, à química.” (2)
Sem referência	1	11,1	
Total	9	100,0	

Em relação à forma como lidam com as dificuldades decorrentes da prática escolar, 77,8% (cf. quadro nº16) das professoras diz ter estratégias para ultrapassá-las.

Quadro nº 16 - Estratégias para ultrapassar dificuldades

	Nº de Respostas	%	Exemplos de resposta
Sim	7	77,8	<i>“Surgiu a ideia de sairmos da escola e vamos aqui para o Centro Social que tem um salão e que nos dá o apoio logístico que nos falta nas escolas públicas (...).” (6)</i>
Não	2	22,2	<i>“Como a escola não tem dinheiro, apenas se idealiza o guarda-roupa, as luzes, os cenários, etc.”(3)</i>
Total	9	100,0	

Descrição das práticas desenvolvidas através da transcrição de excertos das entrevistas**Clube de Teatro**

Professora 1 – (...) todos os anos apresentamos uma pequenina peça de teatro. Neste momento estamos a preparar “O que aconteceu na terra dos Procópios?” da Maria Alberta Meneses. Selecionamos esta peça porque inscreveram-se 30 miúdos e nós não podíamos ter 2 peças pois só temos 2 horas para trabalhar. Então tínhamos de arranjar uma peça onde todos entrassem para não se sentir que há separação, uns estão e outros não estão. Todos fazem parte da peça, uns nas luzes, outros no som, outros na interpretação.

Também às quartas-feiras do mês de Maio apresentamos a nossa peça aos meninos de fora. Já apresentámos aos pais, já apresentámos uma vez à escola, mas vamos tentar fazer-la mais vezes já que nem todos a viram. Chega-se ao Natal e o grupo de teatro tem de fazer algo, claro que fizemos uma pequenina intervenção no espectáculo, uma coisinha minúscula porque é pouco tempo e feito tudo “em cima do joelho”. Agora temos as “InterEscolas” onde vamos fazer uma pequena representação.

Professora 2 – Neste momento temos dois grupos a funcionar: um com alunos do 5º e 6º anos e outro com alunos do 7º, 8º e 9º anos. Tendo em conta a diferença de idades, os ensaios são separados, ultrapassando as duas horas atribuídas ao grupo. A grande adesão de alunos obrigou a esta divisão, já que o grupo funcionaria bem, com 12 alunos, máximo 15 incluindo técnicos, senão é complicado.

(...) Participam na escolha de cenários e de músicas, embora a última palavra seja nossa [professores] tentamos dirigi-los para um determinado caminho. Inclusive os textos são escolhidos pelos alunos, depois de apresentados vários textos. Independentemente de os alunos serem ou não os mesmos de ano para ano, todos os anos iniciamos actividades com exercícios de aquecimento, colocação de voz, dicção. Depois deste trabalho inicial há que começar o trabalho de ensaios porque com duas horas por semana durante um ano lectivo não há tempo a perder, para podermos apresentar uma peça no final do ano.

Este ano estamos com o trabalho de ensaiar duas peças e, como há esses planos das leituras e da Matemática tentámos envolver o Teatro nisso, adaptando o texto às ciências –

escolhendo personagens míticas, personagens ligadas à pintura, à matemática, à química – está a ser difícil mas acho que eles vão conseguir. A outra peça, com os mais novos, vai ser uma reposição com alunos novos, outra encenação e novo cenário e guarda-roupa. Por outro lado, tentamos sempre apresentar outras coisas, dentro da medida do possível, tendo já este ano colaborado com a biblioteca na leitura e dramatização de textos para os alunos do 1º ciclo; fizemos também outra performance com a Biblioteca a propósito do Halloween; ou seja, vamos colaborando à medida que somos solicitados e à medida que achamos que podemos entrar, sempre com o intuito de fazer no fim do ano... o grande final...o que nos obriga muitas vezes a trabalhar foram das duas horas, a vir ao fim-de-semana para a escola.

Disciplina de Oficina de Teatro

Professora 3 – *A preparação das aulas faz-se com as colegas, no 7º ano as 90 horas semanais e que ocupam um semestre, consistem em exercícios de expressão dramática. No 8º ano, os exercícios são uma consolidação das actividades do ano anterior, com um grau de complexidade superior, concebe-se e apresenta-se uma pequena peça. No 9º ano as sessões são distribuídas por 90+45 horas semanais e trabalha-se um texto com o objectivo de ser apresentado ao público, embora a apresentação à comunidade esteja dependente da vontade dos alunos. Os textos trabalhados podem ser adaptados de um texto não dramático, um texto dramático ou uma criação da turma. Como a escola não tem dinheiro, apenas se idealiza o guarda-roupa, as luzes, os cenários. Normalmente apresentações são integradas nas semanas culturais organizadas pela escola.*

Professora 4 – *No início do ano escolho um texto, o que é difícil pois não existem muitos textos para estes alunos. Temos dificuldade em arranjar textos, às vezes pegamos em textos dos manuais de português, outras vezes construímos nós o texto. (...) interpretamos o texto e depois eles encarnam as personagens de forma dramática, ponho-os em situação e apresentam à escola ou entre turmas.*

Professora 5 – *O programa está feito de modo a poder orientar as coisas conforme a turma que se tem. Inicialmente tentei fazer as mesmas coisas com todas as turmas e comecei a perceber que não era boa estratégia, no 8º ano já tentei adaptar o programa ao perfil de cada turma, basicamente o programa está apto, pelo menos como o interpretei, para actividades de expressão dramática e desenvolvimento pessoal e de grupo e no 9º ano incide mais na representação. O que se pretende não é formar actores, muitos deles chegam com essa expectativa ou com esse medo e dizem que não vão conseguir representar e eu respondo-lhes que se eles quiserem não precisam de o fazer. Agora no 9º ano já são eles a fazer quase tudo, fazem um guião, o cenário, a encenação, eu apenas ajudo.*

Nos outros anos são actividades dentro do contexto da sala, pouco vidadas para o exterior, às vezes chamávamos alguém para assistir, para se irem habituando. No entanto tive grupos que quiseram logo fazer trabalhos para os outros verem. Depois há aquela preocupação em respeitar os que querem estar em público e os que não querem, mesmo a peça que estão agora a trabalhar foi muito ao encontro disso, quem não quer falar, quem quer passar discreto para essas pessoas, quem quer brilhar dá-se outro papel.

Nós temos um problema, não temos propriamente uma sala para representar. A sala que temos foi adaptada, mas não dá para as pessoas irem assistir. A apresentação do 9º ano pensámos fazê-la no pátio da escola. Como é no exterior e não temos equipamento para nos fazermos ouvir decidiu-se que não terá texto, o que acaba por ser muito mais difícil!

Professora 6 – *Inicialmente as sessões começaram por ser planificadas de aula para aula com a outra colega, aliás, funcionávamos em par pedagógico e as aulas eram preparadas e avaliadas diariamente, até porque era uma situação nova, entretanto caímos na rotina.*

Até determinada altura fazemos jogos dramáticos, de concentração, memorização, depois os alunos escolhem um texto e dramatizam-no. Não sou eu que levo o texto, são eles que procuram...e pronto, é esse o nosso trabalho. (...). No 9º ano, que são os alunos que vão embora, o terminus da disciplina é sempre um espectáculo à noite para os encarregados de educação.

Professora 7 – *Aqui a disciplina é semestral, há 2 turnos que trocam, sinto-me um pouco mais pressionada, no clube a pessoa tem todo o ano para pensar, repensar. Aqui não, tenho que ter logo umas ideias para conseguir apresentar qualquer coisa (...). No ano passado comecei com o 7º ano, começámos com uma iniciação à Expressão Dramática, ensinei-os a respirar, tudo isso é completamente novo, não lhes passa pela cabeça. O 8º ano é um desenvolvimento das capacidades que eles adquirem no ano anterior, eu optei por serem eles próprios a dizerem o que querem apresentar, produzirem até os próprios textos, à excepção deste ano em que resolvi fazer uma adaptação do filme “Do cabaré para o convento” por causa do aspecto da indisciplina, adaptámos para o teatro com o nome “Nunca é tarde para mudar”.*

Professora 8 – *Preparamos essencialmente a primeira parte da disciplina, porque a disciplina é dividida em turnos, a turma é dividida em dois e metade tem Expressão Dramática no 1º semestre e a outra tem no 2º semestre. Iniciamos com jogos dramáticos e no final do semestre começamos a preparar a peça. A relação com os miúdos é excelente porque é diferente da aula tradicional. Temos um espaço onde eles estão à vontade, de pé, sentados, deitados, é uma aula diferente e eles sentem-se bem, o ambiente é agradável. Não temos o tal palco que nos faz falta para que no final apresentem os trabalhos com uma certa dignidade.*

Professora 9 - *Muitas vezes eu chego com uma planificação e eles pedem para introduzir variantes nos jogos, eu aceito sempre as sugestões, serve os intuitos da disciplina. Portanto a “Oficina de Teatro” passa por isso também, é um espaço em que eles podem fazer propostas, fazem o que gostam. No entanto, acho que os alunos chegam enganados, aparece escrito “Oficina de Teatro” e eles pensam que vão fazer teatro, portanto ficam desiludidos se nós não acenamos com um pequeno texto, embora gostem de jogos, também querem dramatizações. (...) Obrigo-os a reflectir sobre cada jogo mediante os objectivos da disciplina e eles sabem que as actividades servem para estimular a criatividade, a expressão oral, a concentração. Têm muita dificuldade em concentrar-se, eles sabem isso e já pedem para fazer exercícios de relaxamento e concentração antes de um teste. Eu acho engraçado eles reconhecerem e aplicarem o que aprenderam.*

5.2.4 Percepção dos resultados do processo de ensino-aprendizagem

No que diz respeito à percepção sobre os resultados do processo de ensino-aprendizagem relativamente ao grau de satisfação pessoal (cf. quadro nº 17), a maioria das professoras, 66,7% está satisfeita com a experiência. Duas (22,2%), embora satisfeitas, estão desagradadas com algumas situações, enquanto que apenas uma (11,1%) está de tal forma desiludida com as actividades que lidera, que não pretende continuar com o mesmo modelo.

Quadro nº 17 – Satisfação nas actividades de ensino

	<i>Nº de respostas</i>	<i>%</i>	<i>Exemplos de respostas</i>
Satisfeito	6	66,7	<i>“Gosto imenso, é uma coisa que me dá vida. Gosto muito de teatro; Gosto de estar com eles, sinto-me uma garota no meio deles, sinto-me bem, é um tempo que me satisfaz.” (1)</i>
Pouco satisfeito	1	11,1	<i>“ (...) isto de serem 90 minutos durante meio ano...é para dizer que se faz. E realmente se tem muita vontade de fazer e faz-se ou então a pessoa também desmotiva.” (5)</i>
Misto	2	22,2	<i>“É o gosto pelo teatro, achar que qualquer professor é um actor. Mas sabe...estou muito cansada, de tudo. Até da Expressão Dramática.” (9)</i>
Total	9	100,0	

As motivações que acompanham o desenvolvimento da prática de actividades dramáticas estão relacionadas com diversos factores (cf. quadro nº 18), sendo que uma docente (11,1 %) encontra nas actividades dramáticas um efeito terapêutico; duas (22,2%), o reconhecimento do trabalho desenvolvido por parte da comunidade escolar, o que contribui para a afirmação pessoal à frente das actividades. As boas relações com os alunos são referidas por uma docente em exclusivo (11,1%), sendo incluídas nas respostas que apontam para mais do que um factor. Ou seja, respostas mistas que correspondem a 33,3% da totalidade da amostra. Duas docentes (22,2%) não apresentaram nenhuma resposta conclusiva sobre as motivações sentidas para desenvolver a área do Teatro/Expressão Dramática.

Quadro nº18 – Motivações relacionada com a prática desenvolvida

	<i>Nº de respostas</i>	<i>%</i>	<i>Exemplos de resposta</i>
Boas relações com alunos	1	11,1	“O que acho que deve ser realçado é o relacionamento entre professor e aluno que é de facto uma coisa fora de série. Sinto-me muito melhor a dar teatro – invisto tudo o que posso no teatro, a minha criatividade, o meu tempo. Hoje é o meu dia livre e estou cá a ensaiar com eles. Se fosse uma outra disciplina, se calhar, não teria esta atitude.” (7)
Reconhecimento do trabalho	2	22,2	“Se tivesse outro tipo de miúdos se calhar tinha desiludido. Tenho uma boa aceitação. Vêm pedir mais; vêm pedir para o 9º ano continuar e, a seguir, vão junto do [Conselho] Executivo pedir para o teatro continuar. São essas coisas que me deixam sensibilizada.” (8)
Efeito terapêutico	1	11,1	“(…) ser professor é como ser um actor. Eu sou um bocado assim, posso estar em baixo...mas ali aquele portão, e então a sala de aula...acabou, as luzes acenderam-se. Tem sido uma terapia para mim!” (4)
Mista	3	33,3	“(…) apesar de tudo acho que as pessoas conhecem e reconhecem o meu trabalho. Sou feliz com a minha loucura e acho que se a utilizarmos em proveito dos alunos é muito positivo. Dá-me gozo ter excelentes relações de empatia com os alunos, embora nunca deixe de ter uma certa postura de autoridade.” (2)
Sem referência	2	22,2	
Total	9	100,0	

Ainda no campo das percepções em análise e sobre o resultado das actividades dramáticas no desenvolvimento dos alunos (cf. quadro nº 19), todas as respostas apontam para mais do que um nível de competências, sendo as competências sociais e emocionais referidas pelas nove professoras.

Quadro nº 19 - Percepção sobre o resultado das actividades dramáticas no desenvolvimento do aluno

	<i>Nº de respostas</i>	<i>%</i>
Social e emocional	3	33,3
Social, emocional e cognitivo	2	22,2
Social, emocional e estético	2	22,2
Social, emocional, cognitivo e estético	2	22,2
Total	9	100,0

A concluir cada uma das entrevistas foi solicitado a cada uma das docentes que definisse a sua experiência através de palavras ou ideias simples. O resultado está patente no quadro seguinte:

Quadro nº 20 – Palavras ou ideias que definem a experiência da orientação das actividades de teatro

“Amizade. Carinho. Gosto imenso, é uma coisa que me dá vida.” (1)

“Harmonia. Conhecimento. Arte. Música. Poesia.” (2)

“Prazer. Cultura. Riso. Comoção. Sentir. Evasão.” (3)

“Amor. Paixão. Loucura. Sonho. Vida.” (4)

“Entusiasmante, desgastante, cansaço, divertido, conhecer melhor os alunos.” (5)

“Sociabilidade com os miúdos.” (6)

“Bem-estar, relaxamento, falta de stress, não ter problemas disciplinares, fazer o que nos apetece, sentirmo-nos bem.” (7)

“Simulação, criatividade relaxamento, êxtase...só coisa boas!” (8)

“Vida, cor, luz, harmonia.” (9)

Perfil geral dos resultados

Com o intuito de identificar possíveis perfis relativamente ao processo de ensino-aprendizagem e tendo em conta as diferentes variáveis relativas à **Concepção**, **Comportamentos** e **Percepções** submeteram-se os dados apurados através da análise de correspondência múltipla, [HOMALS – análise de correspondência múltipla com 11 variáveis (Formação inicial, Participações em acções de formação, Anos de serviço, Característica da actividade, Enquadramento da área, Dificuldades, Planificação das actividades, Estratégias para ultrapassar dificuldades, Satisfação nas actividades de ensino, Motivações e resultados das práticas no desenvolvimento do aluno) – in SPSS]. Da leitura dos perfis traçados conclui-se que, no geral, não existem perfis totalmente distintos. No entanto, a partir das diferenças e contiguidades é possível delinear quatro subgrupos:

Formação inicial

<i>Nível de variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão</i>	
		<i>1</i>	<i>2</i>
Humanidades	7	-,152	,483
Artes Plásticas	2	,531	-1,161

Participações em acções de formação

	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão</i>	
		<i>1</i>	<i>2</i>
Sim	5	-,646	-,162
Não	4	,808	,203

Anos de serviço

<i>Nível de variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão</i>	
		<i>1</i>	<i>2</i>
Meio de carreira	4	,067	-,572
Final de carreira	5	-,054	,457

Característica da actividade

<i>Nível de variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão</i>	
		<i>1</i>	<i>2</i>
Clube de Teatro	2	1,685	-,217
Oficina de Teatro	7	-,481	,062

Enquadramento da área

<i>Nível de variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão</i>	
		<i>1</i>	<i>2</i>
Contextualista	8	,142	,293
Eclética	1	-1,133	-2,341

Dificuldades

<i>Nível de variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão</i>	
		<i>1</i>	<i>2</i>
Recursos Físicos	2	,333	,159
Misto	7	-,095	-,045

Planifica as actividades em função

<i>Nível de variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão</i>	
		<i>1</i>	<i>2</i>
Actividades e eventos da escola	2	1,685	-,217
Orientações curriculares com alterações	4	-,673	-,277
Orientações curriculares sem alterações	1	,112	,448
Mista	1	-,053	,448
Sem referência	1	-,739	,649

Estratégias para ultrapassar dificuldades

<i>Nível de variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão</i>	
		<i>1</i>	<i>2</i>
Sim	7	-,329	,085
Não	2	1,153	-,297

Satisfação nas actividades de ensino

<i>Nível de variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão</i>	
		<i>1</i>	<i>2</i>
Satisfeito	6	-,092	,612
Pouco satisfeito	1	-1,133	-2,341
Misto	2	,843	-,665

Motivações

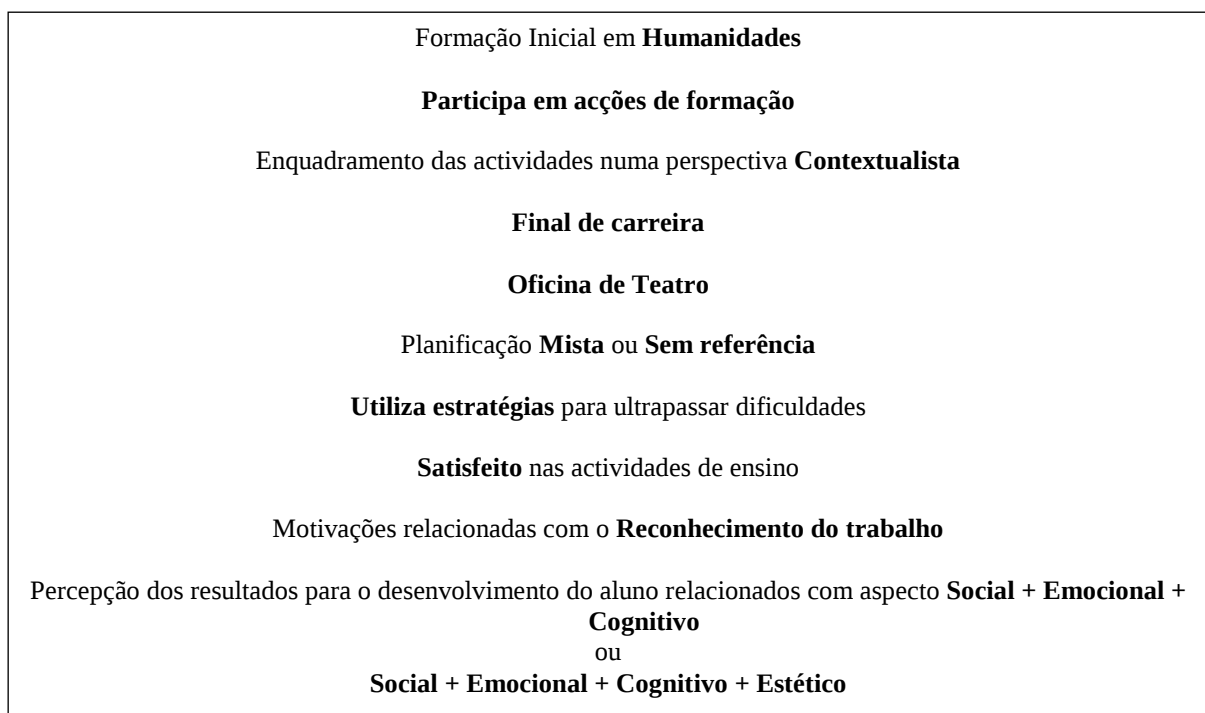
<i>Nível de variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão</i>	
		<i>1</i>	<i>2</i>
Boas relações com os alunos	1	2,194	-1,041
Reconhecimento do trabalho	2	-,768	,687
Efeito terapêutico	1	-,509	-,290
Mista	3	,290	,617
Sem referência	2	-,511	-,947

Resultados das práticas no desenvolvimento do aluno

<i>Nível de variável</i>	<i>Frequência</i>	<i>Dimensão</i>	
		<i>1</i>	<i>2</i>
Social + Emocional	3	1,106	,005
Social + Emocional + Cognitivo	2	-,524	,761
Social + Emocional + Estético	2	-,821	-1,316
Social + Emocional + Cognitivo + Estético	2	-,313	,548

Leitura dos resultados

1. Um subgrupo é composto pelas docentes que têm como formação inicial licenciaturas na área das Humanidades, participam em acções de formação na área de teatro, cuja concepção relativa ao enquadramento das actividades artísticas é contextualista, planificam as actividades em função das orientações curriculares em associação com as actividades e eventos da escola, sentem-se satisfeitas com a experiência lectiva, as motivações estão relacionadas com o reconhecimento do trabalho desenvolvido e encontram nas actividades dramáticas uma forma de desenvolver nos alunos aptidões sociais, emocionais e cognitivas, ou, sociais, emocionais, cognitivas e estéticas:



2. Com formação inicial em Humanidades, nunca participou em acções de formação na área de teatro, enquadra as actividades dramáticas numa perspectiva contextualista, desenvolve as actividades no contexto de disciplina curricular ou no âmbito de actividades extra curriculares, sentem dificuldades ao nível dos recursos físicos, planifica as actividades (em contexto de disciplina curricular) de acordo com as orientações curriculares, as motivações associam o reconhecimento do trabalho desenvolvido com a boa relação com os alunos e encontram nas actividades dramáticas uma forma de desenvolver nos alunos aptidões sociais e emocionais:

Formação Inicial em **Humanidades**

Sem acções de formação na área de teatro

Enquadramento das actividades numa perspectiva **Contextualista**

Oficina de Teatro e Clube de Teatro

Dificuldades ao nível dos **Recursos físicos**

Planificação em função das **Orientações curriculares sem alterações**

Motivações **Mistas**

Percepção dos resultados para o desenvolvimento do aluno relacionados com aspecto **Social + Emocional**

3. Formação inicial em Artes Plásticas, professora a meio da carreira, enquadra as actividades dramáticas numa perspectiva contextualista, desenvolve as actividades no âmbito de actividades extra curriculares, não utiliza estratégias para ultrapassar dificuldades, planifica as actividades em função das actividades e eventos da escola, a satisfação relativamente às actividades desenvolvidas associam agrado com descontentamento, as motivações associam o reconhecimento do trabalho desenvolvido com a boa relação com os alunos e encontram nas actividades dramáticas uma forma de desenvolver nos alunos aptidões sociais e emocionais:

Formação Inicial em **Artes Plásticas**

Meio da carreira

Enquadramento das actividades numa perspectiva **Contextualista**

Clube de Teatro

Não utiliza estratégias para ultrapassar dificuldades

Planificação em função das **Actividades e eventos da escola**

Satisfação nas actividades de ensino **Misto**

Motivações **Boas relações com os alunos**

Percepção dos resultados para o desenvolvimento do aluno relacionados com aspecto **Social + Emocional**

4. Formação Inicial em Artes Plásticas, cuja concepção está mais próxima do conceito defendido pelos essencialistas embora com algumas variações, o que faz enquadrar a sua resposta no nível eclético, participou em acções de formação na área de teatro, planifica de acordo com as orientações curriculares com alterações, encontra dificuldades ao nível físico e humano, utiliza estratégias para ultrapassar dificuldade, sente-se pouco satisfeita com a experiência de leccionação da disciplina de “Oficina de Teatro” e refere o domínio social, emocional e estético como aspectos a desenvolver pelas actividades dramáticas nos alunos:

Participa em acções de formação
Enquadramento das actividades numa perspectiva Eclética
Meio da carreira
Oficina de Teatro
Planificação em função das Orientações curriculares com alterações
Dificuldades relacionadas com recursos físicos e humanos, ou seja, Misto
Utiliza estratégias para ultrapassar dificuldades
Pouco Satisfeito nas actividades de ensino
Motivações relacionadas com o Efeito terapêutico ou Sem referência
Percepção dos resultados para o desenvolvimento do aluno relacionados com aspecto Social + Emocional + Estético

5.3. Síntese dos resultados

Nesta fase de conclusão aproveitamos para relembrar o objectivo que tutelou o presente estudo e cujos resultados apresentámos no ponto anterior:

- Conhecer as concepções dos professores relativas à prática das actividades de Teatro/Expressão Dramática nos 2º e 3º ciclos do ensino básico.
- Conhecer comportamentos ou acções dos docentes relativamente à prática das actividades dramáticas.

- Conhecer a percepção dos professores das actividades dramáticas sobre os resultados que o processo de trabalho tem, enquanto experiência pessoal, e os resultados em termos de desenvolvimento do aluno.

1. A amostra

A amostra do nosso estudo é composta por nove docentes, todas do sexo feminino. Duas têm formação inicial em Artes Plásticas e sete em Humanidades, todas as professoras integram o quadro da escola onde desenvolvem as actividades, sendo que, todas leccionam há mais de dez anos.

Como foi referido na Parte I do nosso trabalho, a lei é explícita relativamente ao perfil académico dos professores das áreas de educação artística genérica. No entanto, a integração destes professores nas escolas é bastante deficitária, pois não existe um quadro específico para área, o que impossibilita que professores com formação específica se habilitem a um lugar nos concursos nacionais, deixando a contratação destes docentes ao critério das escolas. Este aspecto também se reflecte na amostra do presente estudo, uma vez que a totalidade das professoras integra os quadros de docentes de nomeação definitiva nas diferentes escolas, todas as docentes entrevistadas estavam à frente das actividades dramáticas por sua vontade sem, contudo, terem formação inicial na área de teatro.

2. Concepção do processo de ensino-aprendizagem

Como foi possível constatar, oito das nove professoras da amostra enquadram as actividades dramáticas numa perspectiva contextualista, uma vez que as justificam como um meio através do qual se desenvolvem diferentes competências, sobretudo sociais e emocionais. O aspecto estético é referido por quatro professoras, que associam a “Oficina de Teatro” à iniciação de uma aprendizagem artística.

Ao longo das descrições orais feitas pelas professoras sobre a prática de actividades dramáticas nos 2º e 3º ciclos do ensino básico surgiram indicações de que nem tudo está bem. O problema mais vezes referido relaciona-se com a falta de recursos materiais – espaços inadequados, ausência de meios técnicos, falta de meios financeiros que permitam aos clubes e à disciplina de Teatro ir além da simples sobrevivência. Na opinião de algumas professoras, o pouco investimento na área justifica-se pela incompreensão da importância destas actividades por parte dos órgãos de gestão da escola. Para outras, apesar da boa vontade efectivamente não existe disponibilidade financeira. De acordo com os dados apurados,

apenas uma das escolas tinha equipamento de luz e de som, uma máquina de fumo, figurinos, adereços e, inclusivamente, uma pequena sala onde guardavam tudo isto. O investimento, por parte da direcção da escola e os ganhos adquiridos em concursos escolares, permitiram equipar o clube de teatro de forma exemplar. O caso desta escola foi a excepção entre todas com as que contactámos. A falta de material e de condições físicas foram pontos comuns aos oito relatos.

No capítulo da formação, embora as opiniões não sejam unânimes, as dificuldades prendem-se com falta de oferta na área. Algumas docentes sentem que precisam de adquirir mais conhecimentos, contudo, em sua opinião, a oferta de acções de formação na área é insuficiente.

Ao contrário de todas as outras professoras, uma das docentes encontrou resistências por parte de alguns alunos que não queriam frequentar a disciplina, o que acabou por se reflectir no modo como decorreram as aulas e o processo de trabalho. Para Silva (2000), a diversidade da oferta de opções na área das expressões artísticas deveria ser alargada de modo a satisfazer os interesses e solicitações dos alunos, mas a ausência de meios materiais e humanos diminui o leque de oportunidades de escolha, transformando as opções em limitações. Alguns alunos frequentam a disciplina de Oficina de Teatro porque ou não existem alternativas, ou as que estão disponíveis não vão ao encontro dos seus interesses.

3. Comportamentos ou acções

Segundo 44, 4% das docentes, as planificações das actividades procuram estar de acordo com o que é sugerido pelas orientações curriculares do Ministério da Educação: numa primeira fase com incidência maior nas actividades de Expressão Dramática que, progressivamente, evolui para pequenas dramatizações, culminando no 9º ano com a preparação de espectáculo de teatro. Contudo, a pressão da comunidade escolar, bem como o crescente número de encontros e mostras de teatro escolar, acaba por influenciar as próprias práticas, impondo aos professores uma apresentação anual do trabalho realizado nas aulas.

A pressão que a própria comunidade escolar efectua, nomeadamente, de quem dirige a escola, é um pouco o reflexo de como se percebem estas actividades, quanto ao seu reconhecimento e estatuto de entretenimento. Como conclui Antunes (1998) no seu estudo sobre a expressão dramática em escolas do 1º ciclo, as actividades artísticas são frequentemente remetidas para actividades de épocas festivas, especificamente Natal, Carnaval e final de ano lectivo.

Em alguns casos, os alunos também têm a expectativa de mostrar o trabalho desenvolvido. Aliás o próprio nome da disciplina influencia muito essa perspectiva.

O programa da disciplina dá flexibilidade ao professor para organizar a sua metodologia em função do grupo de alunos, o que permite incluir pequenas dramatizações em contexto de sala de aula, para os colegas do outro turno ou mesmo para outra turma do 7º e no 8º ano.

Quando existe mais do que um professor na área, as actividades são preparadas, na sua generalidade, em conjunto, tendo como base o que está preconizado no currículo, sendo os textos trabalhados nas dramatizações maioritariamente propostos pelos alunos.

Sem ter que obedecer a um programa e com alunos mais heterogéneos em termos de idade, as actividades dos clubes de teatro permitem uma maior abertura na abordagem de temas e na própria organização dos trabalhos, que passa, muitas vezes, pela adaptação das suas actividades aos eventos pontuais da escola, como refere Oliveira, “ a própria escola cede frequentemente a um uso publicitário das suas incursões teatrais, a bem do reconhecimento comunitário” (2003, p.166).

As apresentações teatrais, quer no contexto do “Clube de Teatro”, quer no contexto da “Oficina de Teatro”, são momentos de gratificantes para alunos, professores, mas também para escola. No entanto, o enobrecimento destas actividades é, em alguns casos, momentâneo, circunscrito ao momento das apresentações, uma vez que, no resto do ano lectivo não existe investimento na área.

4. Percepção dos resultados

Marcados por um discurso muito positivo, os relatos das experiências das responsáveis pelas actividades dramáticas são pontuadas por boas referências e motivações muito fortes que levam algumas destas professoras a preferirem o teatro às disciplinas da sua formação académica. Tal como para os alunos, também para elas, a prática destas actividades aproxima-se da terapia, fazendo esquecer problemas e despoletar capacidades desconhecidas. Algumas docentes acreditam existir uma conexão entre o trabalho de actor e o de professor, sendo que estas actividades são motivo de alegrias e de exaltação de emoções.

O reconhecimento do trabalho enquanto professor da área de teatro influencia as motivações destas docentes. O reconhecimento é feito por alguns pais que o expressam directamente ao professor, ou, ao próprio conselho executivo da escola e, acima de tudo, através das relações que se estabelecem entre professores e alunos. A partir das palavras das

professoras intui-se que o visível desenvolvimento dos alunos e o seu empenho nas actividades dramáticas contribuem para a sensação de objectivo cumprido.

Para algumas, as expectativas em relação a estas práticas relacionam-se com a continuidade aos projectos, a melhoria das condições de trabalho e o reconhecimento das artes como importante meio de formação. No entanto, registámos algum desalento por parte de uma professora, que revelou estar desapontada com a evolução do comportamento geral dos alunos, com a pouca disponibilidade que revelam para tudo, o que lhe provoca cansaço e tristeza, mesmo em relação ao teatro.

De acordo com a totalidade das professoras, o contributo das actividades dramáticas é muito positivo para o desenvolvimento dos alunos, o que se reflecte a diferentes níveis. A esse respeito, a palavra mais usada pelas docentes para definir esta relação foi: *desabrochar*. Num momento em que o crescimento e desenvolvimento provoca grandes alterações a nível físico e emocional, o teatro/expressão dramática, através dos seus exercícios, obriga a um maior contacto físico, à descoberta do próprio corpo e dos outros, das suas capacidades físicas, vocais, mas também cognitivas e emocionais. As actividades dramáticas facilitam o desenvolvimento da expressividade oral e corporal, de autoconfiança, de autonomia, ajudam a ultrapassar sentimentos de timidez e insegurança, estimulam a criatividade e a imaginação, proporcionam momentos de aprendizagem inter-pares, convidam à reflexão e ao desenvolvimento do sentido crítico.

Conclusões

O presente estudo tem como base uma amostra pequena – reflexo da parca oferta desse tipo de actividades nas escolas de Coimbra que desenvolvem actividades desta natureza – não podendo, portanto, ser uma caracterização extensiva e ilustrativa do professor de actividades dramáticas.

No entanto, os testemunhos partilhados pelas docentes entrevistadas permitiram a recolha de indicadores que possibilitaram o conhecimento e a reflexão sobre o que pensam, o que fazem e o que sentem alguns professores de teatro/expressão dramática.

Atendendo ao estudo realizado, pode concluir-se que a articulação entre as actividades de teatro/expressão dramática e o ensino básico dos 2º e 3º ciclos existe, mas com uma base instável. Como foi referido anteriormente, apesar de existir um curso de formação inicial e de terem existido cursos de estudos superiores especializados em teatro/expressão dramática, nenhuma das docentes entrevistadas possuía formação inicial específica na área.

Ao nível dos recursos materiais, existe uma falta de investimento – este é, aliás, um aspecto interessante, uma vez que o próprio Ministério da Educação preconiza uma série de recursos necessários ao desenvolvimento das actividades dramáticas¹¹ tais como:

“Localização: o espaço da Oficina de Teatro deve estar localizado numa área calma da Escola de forma a que os participantes da aula se possam concentrar, sem a qual será impossível alcançar o clima de criatividade necessário. Deverá ainda ter-se em linha de conta a sua localização num local onde não prejudique o normal decorrer das outras actividades escolares.

Espaço e Mobiliário: deverá ser amplo, vazio, com algumas cadeiras e uma ou duas mesas. Um conjunto de blocos de madeira sólidos, com formas e tamanhos bem definidos que possam ser combinados de forma a criar diferentes áreas e níveis de altura. Estes blocos permitem criar variados “cenários e atmosferas”. Alguns tapetes são recomendáveis para o trabalho que é efectuado no chão, especialmente no Inverno. Seria desejável dispor de uma sala mais pequena para trabalho de pequenos grupos, confecção de adereços, arranjo de roupas, reuniões de trabalho.

Materiais: Alguns metros de tecido de diferentes cores, roupa, máscaras, adereços e objectos que possam estimular a imaginação, o “acreditar em” e “fazer acreditar em”. Estes objectos devem ser fortes do ponto de vista simbólico, de forma a estimular a criação de mais sentidos no imaginário e no corpo dos alunos participantes.

Equipamentos: Equipamentos de som e de luz - meios expressivos utilizados no teatro para produzir climas e criar pontos de partida para o jogo. “

No entanto, aprova a concretização destas actividades, sem que existam as mínimas condições físicas e materiais para as incrementar. Contudo, é de salientar que algumas das docentes citadas procuraram alternativas para contornar as dificuldades, o que constitui um bom ponto de partida para começarem a estabelecer-se parcerias com instituições fora do contexto institucional.

De acordo com as percepções das docentes entrevistadas, parece ser unânime a opinião de que as actividades dramáticas são um bom contributo para o desenvolvimento harmonioso do aluno, já que existem referências a transformações do ponto de vista disciplinar, emocional e cognitivo. Mesmo ao nível das desigualdades sociais, as actividades cujas metodologias contemplem aspectos lúdicos e criativos constituem “(...) uma das poucas

¹¹ – Ministério da Educação (s.d.). *Orientações Curriculares da disciplina de Oficina de Teatro*. Acedido em 8 Setembro de 2007, em http://www.dgidec.min-edu.pt/fichdown/programa_teatrorevisto.pdf

actividades que cria situações onde as desvantagens e as desigualdades sociais e culturais se atenuam ou mesmo se dissipam” (Pessanha, 1997, p.154), sendo um exemplo paradigmático, ao nível do 1º ciclo do ensino básico, o projecto Mus-E¹².

Apesar das artes, e mais concretamente o teatro/expressão dramática, constituírem um instrumento valioso para o sucesso do processo educativo, não são a fórmula, nem o modelo, que assegura níveis de aprendizagem elevados, por um lado, e níveis de abandono e insucesso escolar baixos, por outro. Contudo, parece ser legítimo considerar as práticas dramáticas como um meio incontornável no desenvolvimento de competências ao nível da comunicação verbal, e não verbal, da relação com os outros, do autoconhecimento, auto-estima, capacidades fundamentais no contexto contemporâneo, em que,

“os mercados de trabalho têm manifestado dinâmicas de exigência e de funcionamento que tendem a alterar as tradicionais relações entre os saberes aprendidos na escola – e os respectivos diplomas – e as qualificações e perfis requeridos nos postos de trabalho: às rápidas transformações das competências técnicas, acrescentam-se requisitos menos mensuráveis à escala daquelas, como criatividade, iniciativa, adaptação à mudança, flexibilidade...”

É neste contexto que as áreas de expressão artística (...) têm vindo a ser (re) perspectivadas.”
(Santos, s.d. in Caldas & Pacheco, 1999, pp.78-79).

Numa outra valência, poucas vezes referida pelas intervenientes da nossa amostra, as actividades dramáticas proporcionam, muitas vezes, um primeiro contacto com o espectáculo de teatro, com a sala de espectáculos, com a arte dramática. Por razões de ordem económica ou social, em muitos casos, a escola é o único meio que permite este primeiro contacto. Seja essa experiência motivo de enraizamentos de hábitos culturais, ou não, a escola cumpre o papel preconizado pelo Estado através da Constituição da República Portuguesa (cf Capítulo III – direitos e deveres culturais, artigo 73º, 1 e Artigo 78.º) de assegurar o acesso aos meios de acção cultural. O reconhecimento da importância das actividades dramáticas para o desenvolvimento do indivíduo deve ultrapassar os momentos pontuais da festa escolar.

Neste sentido, a análise dos resultados obtidos pode constituir um contributo para conhecer exemplos de concepções, práticas e percepções, instrumentos essenciais que viabilizam a reflexão e o entendimento de processos de trabalho. O conhecimento e

¹² Iniciado em Portugal em 1996, na escola nº 1 de Algés, depois de ter surgido na Suíça em 1994, concebido e fundado pelo maestro e violinista Yehudi Menuhin.

caracterização do(s) processo(s) de ensino-aprendizagem “reveste-se de importância vital, pois a caracterização será, sempre, a fase primeira de um processo dinâmico de intervenção” (Figueira, 2001, p.654). Deste modo, o presente estudo poderá alvitrar eventuais trilhos de intervenção ao nível das práticas de actividades dramáticas, uma vez que, para uma efectiva e válida implementação do teatro/expressão dramática, são necessárias alterações em diferentes domínios tais como: incentivar a formação específica na área de teatro junto dos professores que desenvolvem as actividades dramáticas; reestruturar a forma como estas áreas aparecem e desaparecem das escolas, dependendo, frequentemente, da sensibilidade e disposição dos docentes e membros do conselho executivo; assegurar as condições mínimas de funcionamento em termos materiais e de espaço.

Ao enveredar-se pelo binómio teatro/expressão dramática-escola, analisado com base nas ideias e concepções dos próprios docentes, existiu a intenção de explorar um território rico de “sentidos” – relativamente preterido em detrimento de outras áreas artísticas –, e a vontade de sintetizar instrumentos de orientação e de (re)conhecimento que permitissem obter uma visão crítica mais clara e, a partir dela, perspectivar a sua posição numa realidade mais vasta. Manifestamente, tratou-se de uma primeira abordagem, longe da profundidade analítica que a temática exige: temos consciência que o reduzido número de professores da amostra impossibilita a generalização das conclusões apuradas; no entanto, não é possível perverter a oferta do universo existente na área geográfica analisada.

O próximo passo será a prossecução desta tarefa, procurando aumentar o espectro da amostra, o que irá permitir explorar e assimilar com propriedade as mais significativas texturas dessa realidade. Por outro lado, seria igualmente interessante analisar como é que professores com formação em Teatro vivenciam a prática das actividades dramáticas, no contexto do ensino básico, e comparar os resultados obtidos com aqueles que caracterizam o perfil dos docentes sem formação específica.

Assim, espera-se que a leitura deste trabalho promova uma melhor compreensão da realidade escolar em que se insere a Expressão Dramática, permitindo estabelecer um enquadramento consequente do seu universo, identificando problemáticas e dificuldades e apontando caminhos, ainda que de forma ténue, para a melhoria das suas práticas. Só, desta forma, o teatro e as actividades a ele associadas, realizadas no contexto escolar do ensino básico do 2º e 3º ciclos, poderão constituir um instrumento valioso na construção do saber – CONHECER – FAZER – VIVER JUNTOS – SER .

Bibliografia

- Agirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: OCTAEDRO/EUB-Universidad Pública de Navarra.
- Albarello L. et al. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Antunes, C. (1998). “Práticas de expressão dramática no ensino básico - 1º ciclo: um estudo na cidade de Braga”. *Trabalho de síntese apresentado como requisito para as Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica*. Braga: Universidade do Minho.
- Barret, G. (1980). *Reflexions pour les enseignants de l'expression dramatique - pratique, didactique, théorique*. Montreal (documento não publicado).
- Barret, G. & Landier, J.-C. (1994). *Expressão dramática e teatro*. Porto : ASA.
- Barrett, M. (1982). *Educação em Arte: uma Estratégia para a Estruturação de um Curso*. Lisboa: Editorial Presença.
- Beauchamp, H.(1997). *Apprivoiser le théâtre*. Montréal: Ed. Logiques.
- Best, D. (1996). *A Racionalidade do Sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: Edições ASA.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caillois, R. (1990). *Os Jogos e os Homens*. Lisboa: Cotovia.
- Caldas, J. & Pacheco, N. (org.) (1999). *Teatro na Escola, A Nostalgia do Inefável*. Porto: Quinta Paredes.
- Candeias, A. (2001). Processos de Construção da Alfabetização e da Escolaridade: O Caso Português. In S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (orgs), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à «Educação» da Crise* (pp. 23-85). Porto: Afrontamento.
- Candeias, A., Nóvoa, A. & Figueira, M. H. (1995). *Sobre a educação nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos*. Lisboa: Educa.
- Cardoso, C. M. (1996). *Educação Multicultural. Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Carneiro, R. (1998). A questão do ensino: os desafios actuais. In M. C. Proença (coord.), *O Sistema de Ensino em Portugal (sécs. XIX-XX)* (pp.9-22). Lisboa: Edições Colibri.
- Courtney, R. (2003). *Jogo, Teatro & Pensamento*. São Paulo: Perspectiva.

- Dobbs, S M. (1998). *Learning in and thought art*. Los Angeles: Getty Education Institute for the Arts.
- Dorn, C. M (1994). *Thinking in art: a philosophical approach to art education*. Reston: National Art Education Association.
- Efland, A. (1990a). Art Education in the Twentieth Century: A History of Ideas. In D. Soucy & M. A. Stankiewicz (Ed.), *Framing The Past: Essays on Art Education* (Cap.8, pp.116-137). Virginia: The Nacional Art Education Association.
- Efland, A. (1990b). *A History of Art Education*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E.W. (1997). *Educating Artistic Vision*. [S.l.] : Stantford University.
- Faure, G. & Lascar, S. (1982). *O jogo dramático na escola primária*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Figueira, A. P. C. (2001). Das epistemologias pessoais à epistemologia das práticas educativas: estudo de vivências metodológicas numa amostra de professores dos 3º Ciclo e do Ensino Secundário, das disciplinas de Matemática, Português e Inglês, *Tese de doutoramento em Psicologia*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Figueira, A.P.C. (2002). O Palco da Vida: A expressão dramática enquanto instrumento operatório do desenvolvimento das competências sociais. *Psychologica*, 30, 187-191.
- Figueira, A.P.C. (2003). Procedimento HOMALS. Utilização nas áreas da Ciências Sociais e Humanas. Um exemplo ilustrativo. *psicologia.com.pt*. Consultado em 5 de Novembro de 2007, <http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?código=A0139>
- Figueira, M. H. (2004). *Um roteiro da educação nova em Portugal: escolas novas e práticas pedagógicas inovadoras: 1882-1935*. Lisboa : Livros Horizonte.
- Forquin, J.C.(1982). Educação Artística – Para Quê?. In L. Porcher (coord.), *Educação Artística: Luxo ou Necessidade?* (25- 48). São Paulo: Summus Editorial.
- Fróis, J. P. (coord.) (2000). *Educação Estética e Artística, Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Center for Education in Arts.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional*. (12ª ed.) Lisboa: Temas e Debates.

- Guerra, M. (1991). *Activites dramatiques hypotheses pour la formation des enseignants au Portugal*, *Tese mestrado em Estudos Teatrais*. Paris : Instituto de Estudos Teatrais da Universidade de Sorbonne – Paris III.
- Hargreaves, D. J. (2002). *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jarvis, P.(1995). O Processo de Aprendizagem e a Modernidade Tardia. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (2), 1-14.
- Koudela, I. D. (1984). *Jogos teatrais* (4ª ed.). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a expressão dramática* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Leontiev, D. A. (2000). Funções da Arte e Educação Estética. In J. P. Fróis (coord.) *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares* (pp.127-145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nóvoa, A. (s.d.). Para a história da Expressão Dramática em Portugal (1900 – 1985). In Fragateiro. *Uma aprendizagem da descoberta: expressão dramática na educação* (documento policopiado).
- Nóvoa, A. (1989). A Expressão Dramática e a Formação de Professores. *Aprender*, 9, 14-17.
- Nóvoa, A. (1992). A «Educação Nacional». In F. Rosas (coord.), *Nova História de Portugal – Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, vol. XII (pp.456-515). Lisboa: Presença.
- Oliveira Marques, A.H. de (coord.) (1991) Escolas e Ensino. In J. Serrão & A. H. de Oliveira Marques, *Nova História de Portugal – Portugal da Monarquia para a República*, vol. XI, (pp. 519-575). Lisboa: Presença.
- Oliveira, F.M. (2003). *Teatralidades: 12 percursos pelo território do espectáculo*. Coimbra: Angelus Novus.
- Parsons, M. J. (1992). *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Presença.
- Perrenoud, P.(1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. & Thurler, M. G. (1994). *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pessanha, A. M. (1997). Actividade Lúdica Associada à Literacia. In C. Neto (Ed), *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp.151-169). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. 2ª edição, Lisboa: Sílabo.
- Piaget. J. & Inhelder, B. (1997). *A psicologia da criança*. 3ª edição, Porto: ASA.
- Platão (1987). *A República*. 5ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Read, H. (1958). *A Educação Pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Robinson, K. (1982). *The Arts In Schools*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Rocha, M. (2001). A arte na educação: mudança de rumo ou movimento pendular? *Informar APEVT*, 16, 48-55.
- Ryngaert, J. P. (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.
- Santos, A. da S. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schiller, F.(1994). *Sobre a educação estética do ser humano num série de cartas e outros textos*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Sebastião, J. (1998). Os Dilemas da Escolaridade. Universalização, Diversidade e Inovação. In J. M. Viegas & A. Firmino da Costa (orgs.), *Portugal, que Modernidade?* (pp. 311-327). Oeiras: Celta.
- Siegesmund, R. (1998). Why Do We Teach Art Today? *Studies in Art Education*, 35(3), 197-214.
- Silva, A. S.(coord.) (2000). *A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas: relatório do grupo de contacto entre os ministérios da Educação e da Cultura*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Slade, P. (1978a). *Expresión dramática infantil*. Madrid: Santillana.
- Slade, P. (1978b). *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. (vol. I), Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. (vol. II), Lisboa: Instituto Piaget.
- Stoer, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.

- Tavares, M. V. (1997). *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal. Uma Abordagem Antropológica da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Teodoro, A. (2001). *A construção social das políticas educativas*. Porto: Afrontamento.
- UNESCO (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Wagner, B.J. (1998). *Educational Drama and Language Arts, What Research Shows*. Portsmouth: Heinemann.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longmans.

Anexo I

Margarida Adónis Torres
Av. Bissaya Barreto, 123, 1º Dto
3000-076 Coimbra
Tel: 962.632.969
Email: gtorres@esec.pt

Coimbra, 15 de Janeiro de 2007

Exmos. senhores

O meu nome é Margarida Adónis Torres e estou actualmente a efectuar um projecto de investigação no âmbito do curso de Mestrado que frequento no Instituto Superior do Trabalho e da Empresa, cujo objectivo se centra na reflexão sobre as actividades de Expressão Dramática e de Teatro e, mais especificamente, na importância do seu papel para o desenvolvimento e formação do indivíduo.

Com esta investigação pretendo apresentar contributos que possam auxiliar a que as referidas disciplinas consolidem o seu espaço no sistema educativo, através da sua expansão e incremento generalizado no 3º ciclo do Ensino Básico. Nesse sentido, é fundamental que conheça as vivências de quem torna possíveis estas actividades, ou seja, os professores, pelo que gostaria de contar com a disponibilidade do(a) professor(a) responsável pela área de Teatro ou de Expressão Dramática nesta escola para me conceder uma entrevista, a fim de recolher elementos necessários para o estudo que me encontro a efectuar.

Com os melhores cumprimentos,

Margarida Adónis Torres

Anexo II

Guião da entrevista

1. Identificação

- 1.1 Sexo
- 1.2 Tempo de serviço como professor
- 1.3 Situação profissional: professor contratado/quadro distrital/quadro geral
- 1.4 Outras experiências profissionais

2. Formação

- 2.1 Habilitações académicas
- 2.2 Formação específica em Expressão Dramática
 - 2.2.1. Se sim, onde e o quê
 - 2.2.2. Se não, procurou? Está interessado?
- 2.3 Como se tornou professor(a) de Expressão Dramática?

3. Concepção da prática lectiva

- 3.1 Número de horas lectivas
- 3.2 Como funciona a oficina de ED ou grupo de Teatro
- 3.3 Como prepara as actividades
 - 3.3.1. Planifica as sessões?
 - 3.3.1. Planifica em função de...objectivos preconizados pelo ME; Grupo; Festas temáticas?
- 3.4. Da experiência enquanto professor de ED ou animador do grupo de teatro como analisa a prática destas actividades na formação dos alunos.

3.5. O grupo assiste a espectáculos de teatro?

4. Percepção sobre si enquanto professor/animador de OED/Grupo de Teatro

4.1. Conversa e/ou trabalha com colegas da área do teatro?

4.2. Principais dificuldades enquanto professor/animador da área de teatro

4.3. Motivações

4.4. Expectativas

4.5. Sem reflectir...palavras que lhe vêm à mente quando pensa em OED ou Grupo de Teatro.

CURRICULUM VITAE

Margarida Adónis Torres

Nome - Graça Margarida Ferreira Adónis Torres
Data de Nascimento - 23 de Julho de 1975
Naturalidade - Coimbra
Estado Civil - Solteira
Bilhete de Identidade n.º 10511417, emitido em 27/09/2007, Coimbra
Residência – Av. Bissaya Barreto n.º 123 1º Dtº – 3000 – 076 Coimbra
Telefone – 96.263.29.69

Formação Académica

2003/04 Conclusão com aproveitamento a todas as disciplinas do 1.º ano do curso de Mestrado em *Educação e Sociedade*, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.

1999/00 Frequência do 2º ano de Língua Gestual Portuguesa;

1998/99 1ª ano do curso de Língua Gestual Portuguesa, Escola Superior de Educação de Coimbra, classificação - 16 (dezassex) valores;

1997/99 Integrado no projecto final do D.E.S.E. de Expressão Dramática e Criação Teatral na Educação, estágio na área da Expressão Dramática, realizado na Escola Superior de Educação de Coimbra e Escola nº10 – Coimbra, com orientação do Dr. Manuel Guerra, concluído em Fevereiro de 1999 com a classificação final de 15 (quinze) valores;

1996/97 Início do Curso de Estudos Superiores Especializados em Expressão Dramática e Criação Teatral na Educação – Escola Superior de Educação, Porto;

1993/96 Curso Superior de Teatro, variante de Actores - Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo, Porto. Bacharelato concluído em 23 de Julho de 1996, com a classificação final de 14 (catorze) valores;

1992/93 Conclusão do ensino secundário na Área E - Introdução às Artes Plásticas, Design e Arquitectura, Coimbra;

Formação Complementar

Fevereiro a Março de 2003 Curso de Educação Cultural e Dinamização Pedagógica, Fundação Bissaya-Barreto

Experiência Profissional

2006/07 Assistente do 1º triénio, leccionação das disciplinas: Expressão Dramática nos cursos de Educação de Infância, Professores do 1º ciclo do Ensino Básico; disciplina de Técnicas de Expressão Corporal no curso de Comunicação Organizacional; Supervisão de estágios do 3º ano do curso de Teatro e Educação; Seminário Interdisciplinar no curso de Educação de Infância; Corpo, Expressão e Comunicação no Curso de Língua Gestual Portuguesa.

Julho 2006 Assistente de encenação do espectáculo de teatro “Amor de Longe” com texto de Amin Maalouf e encenação de Margarida Miranda, estreia a 12 de Julho no Teatro Académico de Gil Vicente, Coimbra.

2003/04, 02/03 Equiparada a Assistente do 1º triénio, leccionação das disciplinas: Expressão Dramática nos cursos de Educação de Infância, Professores de Educação Musical do Ensino Básico, Professores do Ensino Básico – Educação Física; disciplina de Técnicas de Expressão Corporal no curso de Comunicação Organizacional ; Supervisão de estágios do 3º ano do curso de Teatro e Educação; Seminário Interdisciplinar no curso de Educação de Infância.

Membro do júri das provas de acesso ao Curso de Teatro e Educação – ESEC, nos anos lectivos de 2000/01, 2001/02, 2002/03, 2003/04, 2004/05.

2001/02 Equiparada a Assistente do 1º triénio; leccionação das disciplinas: Expressão Dramática nos cursos de Educação de Infância, Professores de Educação Musical do Ensino Básico; disciplina de Técnicas de Expressão Corporal no curso de Comunicação Organizacional; Seminário Interdisciplinar no curso de Educação de Infância.

2000/01 Equiparada a Assistente do 1º triénio; leccionação das disciplinas: Expressão Dramática nos cursos de Professores do Ensino Básico 1º ciclo, Professores de Educação Musical do Ensino Básico, Professores do Ensino Básico – Educação Física; curso de Animação Socioeducativa; Didáctica da Expressão Dramática no curso de Professores do Ensino Básico 1º ciclo; Seminário Interdisciplinar no curso de Educação de Infância.

Março de 2000 Equiparado a Assistente do 1º Triénio, na disciplina de Expressão Dramática da Escola Superior de Educação, Universidade do Algarve;

- Seminário e apoio aos projectos finais do Curso de Complemento de Formação de Educadores de Infância, Escola Superior de Educação, Universidade do Algarve

Produções de Natureza Pedagógica

Outubro 2007 No âmbito da Conferência Nacional de Educação Artística, organizada pelo Ministério da Educação, Ministério da Cultura e Comissão Nacional da UNESCO, concebeu e dinamizou, com Ana Filomena Neves, Cristina Faria e Cristina Rebelo Leandro, a actividade interdisciplinar “Sapatos”, dirigido a Educadores de Infância, Professores do 1º ciclo do Ensino Básico, Professores de Expressões Artísticas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

No âmbito da exposição “Magic Pencil”, organizado pelo British Council e Escola Superior de Educação de Coimbra, concebeu e dinamizou, em parceria com Cristina Rebelo Leandro, a actividade “O corpo mágico conta, com uma linha...uma história!” dirigida a crianças entre os 5 e 6 anos.

Julho 2006 No âmbito da Exposição «Abêcê» de João Vieira no Pavilhão do Centro de Portugal-Câmara Municipal de Coimbra/Fundação de Serralves , concebeu e dinamizou em parceria com Cristina Leadro, Maria Rêgo e João Nuno Eufrásio, a actividade Êcêba dirigida a crianças do 1ºCEB e inserida no programa educativo da exposição.

Janeiro 2006 Dinamizou a oficina “Educar pela Arte” inserido nos Encontros de Inverno da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Junho 2003 Responsável pela coreografia do espectáculo «Miau», evento produzido para as escolas intervenientes no projecto «Coimbrinha Vibra!», integrado na programação de Coimbra 2003, Capital Nacional da Cultura.

Maior 2003 Elemento da equipa responsável pelo atelier «Pedacinhos do Mondego», destinado a crianças dos 3 aos 5 anos – inserido na Programação «Identities» da Fundação Bissaya Barreto, integrada na Coimbra 2003, Capital Nacional da Cultura.

Participações em Congressos e Seminários

Novembro 2007 Apresentação da comunicação “As Expressões Artísticas na Educação de Infância – Duas experiências interdisciplinares”, com Cristina Rebelo Leandro, no 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, organizado pela Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Maia.

Março 2007 Apresentação da comunicação “Arte, Optimismo e Esperança: Ingredientes da Educação” com Cristina Rebelo Leandro, no encontro «Optimismo e Esperança na Educação” realizado na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Março 2006 Participante na Conferência Mundial de Educação Artística organizada pela UNESCO, Centro Cultural de Belém, Lisboa.

Coimbra, Janeiro de 2008