

A Expressão Dramática/Teatro como Prática nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico – um Estudo na Região de Coimbra



Revista Portuguesa
de Educação Artística

Drama and Theater as Practical in 2nd and 3rd
Cycles of Basic Education – a Study in the Region
of Coimbra

Ana Paula Couceiro Figueira

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
apcouceiro@fpce.uc.pt

Margarida Adónis Torres

Escola Superior de Educação de Coimbra
gtorres@esec.pt

RESUMO

Como refere Efland (1990), o enquadramento e incremento da arte na educação está, não só, relacionado com a educação generalista, mas também sob a sua influência. Assim, 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 conceções e perspetivas que justificam a arte na educação, nem sempre consonantes na sua conceptualização, demonstram, precisamente, a complexidade do tema. Nesse sentido, este artigo, resumo da dissertação de mestrado *A expressão dramática/teatro como prática nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*¹ pretende dar a conhecer as perceções e significados dos professores de teatro/expressão dramática, no que diz respeito à sua prática nas atividades dramáticas nos níveis de ensino abordados.

Palavras-chave: Artes na Educação; Atividades Dramáticas; Professores de Expressão Dramática/Teatro; Conceções, Comportamentos e Perceções do Processo Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

As related by Efland (1990), the framing and increment of the art in education are, not only, related with the general education, but also under its influence. Therefore, throughout the years, the inclusion or exclusion of art in curricula has been a consequence of scientific, philosophical and political transformations and evolutions.

Conceptions and perspectives that justify art in education, not always consonant in its conceptualization, exemplify the complexity of the subject. Following those ideas, the present article, summary of the master thesis *A expressão dramática/teatro como prática nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico* is intended to reveal the drama teachers' understanding of the importance and significance of artistic expressions for theatre and drama related activities at Junior High School.

Keywords: Arts in Education; Drama Activities; Drama and Theatre Teachers; Conceptions, Behaviour and Perceptions of the Process of Teaching-Learning.

¹ Torres, G. M. F. A. (2007). *A expressão dramática/teatro como prática nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Sociologia da Educação. Lisboa: Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa.

Introdução

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: 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 perceção, da criatividade e a sua ligação com a prática das atividades artísticas. No entanto, longe de ser uma ideia nova, a prática de atividades de expressões artísticas tem tido um lento e sinuoso percurso dentro da escola portuguesa.

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

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

Expressões Artísticas na Escola

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

Em resposta a esta diversidade de perspetivas, 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 perspetiva 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 perceção e interpretação do mundo, como tal, não deve ser usada como meio para atingir outros fins que não os artísticos.

A perspetiva 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 objetivos deve corresponder às diferentes necessidades e contextos individuais ou de grupo/comunidade. Entre as justificações contextualistas, Eisner (1997: 8) refere:

- a satisfação proporcionada pelas atividades 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 objetivo 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 atividades artísticas promovem o conhecimento de outras áreas académicas.

Dobbs (1998: 11) acentua o caráter da arte como forma



de ultrapassar diferenças, destacando em particular o seu contributo para o respeito e conhecimento de outras culturas, numa perspetiva 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.

Da legislação à prática

A promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 30 de setembro) veio definir vários princípios gerais e organizativos que sustentam o atual sistema de ensino nacional. É neste contexto que se insere o Decreto-Lei n.º 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 objetivos 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 audiovisual;
- Artes plásticas.

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

a aprovação do Ministério da Educação.

Perante um quadro legislativo concreto e sustentável, como o que enquadra a educação artística, poderia supor-se que a experiência de atividades 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 efetivado. 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 1.º ciclo do ensino básico, as deficiências no cumprimento do estabelecido pelo Ministério da Educação estão relacionadas com a formação dos docentes e com a subvalorização das expressões artísticas, em detrimento das outras áreas, o que, conseqüentemente, provocou a redução do número de horas dedicadas às práticas artísticas (cf. Antunes, 1998; Silva, 2000).

A presença das expressões artísticas nos 2.º e 3.º 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 2.º ciclo. No 3.º 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 objetivo primordial a iniciação e o aprofundamento numa ou mais expressões, sendo que a capacidade de oferta não deveria ter relação direta 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 lecionadas uma ou mais opções (cf. Silva, 2000). A “probabilidade de institucionalização efetiva, 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 ações de ordem normativa e regulamentar cujo ritmo e capacidade de implementação não são simples nem imediatos” (Santos, s. d., em Caldas & Pacheco, 1999: 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., em Caldas, & Pacheco, 1999: 80), as diferentes concepções de arte e educação e a própria formação dos professores contribuem para algum do desfaseamento existente entre as atividades artísticas e a escola.

Teatro/Expressão dramática

Entre a oferta das opções artísticas nos 2.º e 3.º ciclos, o Teatro/Expressão Dramática, embora o 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 vetores que definiram o capital educativo do teatro, apesar dos inúmeros preconceitos que historicamente o acompanharam”(Oliveira, 2000: 163). Pelas suas características específicas, Read considerou a expressão dramática como“(…) fundamental em todos os estádios da educação. Considero-a mesmo uma das melhores atividades, pois que consegue compreender e coordenar todas as outras formas de educação pela arte” (Read, em Sousa, 2003: 20). Também Courtney realça a importância da “educação dramática” para o desenvolvimento humano, uma vez que “é a base de toda a educação centrada na criança” (Courtney, 2003: 57). Apesar dos benefícios e contributos do teatro/expressão dramática serem reconhecidos, a experiência das atividades 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 atividades dramáticas. Já no 1.º 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 atividades às de épocas festivas, como é caso do Natal, Carnaval ou final de ano letivo (cf. Antunes, 1998).

Formação de professores

Uma outra questão, amplamente debatida e pouco consensual entre quem se debruça sobre o tema da arte e do ensino, tem a ver com o perfil do professor enquanto dinamizador das atividades artísticas. Para Eisner (1997), as qualificações adequadas de quem ensina arte dependem das diferentes perspetivas sobre os objetivos e conteúdos da arte na escola. Nesse sentido, refere três perceções, a que correspondem distintas formações académicas: uma primeira, onde se inserem aqueles que encaram a educação artística como libertação das emoções, autoexpressão 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 atividade artística, que insistem que o ensino deve ser ministrado por um especialista em criação e produção artística.

Também nas atividades dramáticas, a problemática da formação de quem as leciona é uma questão ambígua. Pondo de parte as diferentes terminologias referentes à prática das atividades 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 atividade profissional (cf. Guerra, 1991; Nóvoa, 1989). Se, numa primeira fase, a conceção da formação inicial de professores tendia para a formação do professor generalista – no caso do 1.º ciclo –, nos últimos anos tem vindo a acentuar-se a preponderância para a inserção de professores especialistas em coadjuvação com o docente generalista², com a finalidade de complementar e reforçar a dinamização das atividades dramáticas. 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

2 Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular criado pelo Despacho da Ministra da Educação n.º 12.591, de 16 de junho de 2006 – incide sobre o ensino do Inglês, Música e Atividade Física e Desportiva, sendo a Expressão Dramática incluída em “Outras expressões artísticas”.



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.

Resultados de um estudo

Apesar de estarem amplamente justificados do ponto de vista teórico e preconizados 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 perspetivam a sua prática, a fim de, em termos genéricos:

– conhecer as perceções e significados dos professores quanto à sua prática nas atividades de Teatro nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;

– identificar as principais dificuldades que se levantam em relação a essa mesma prática.

De cariz qualitativo, o estudo incidiu sobre as conceções, perceções e significados dos professores em relação às suas atividades de teatro na escola e pretendeu conhecer o modo como o seu percurso, motivações e experiências se traduzem nas suas práticas e representações das atividades.

Tendo em conta que um estudo desta natureza será sempre uma pequena representação de diferentes vivências, não podendo, portanto, ser representativo de todos os professores de teatro nos 2.º e 3.º ciclos, trata-se, sim, de uma descrição e análise de dados recolhidos através de relatos de alguns professores que têm em comum o teatro como prática letiva.

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 atividades dramáticas, foi necessário alargar o perímetro geográfico da recolha. Ainda assim, poucas escolas desenvolvem atividades 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 estudo é constituída por nove professores, todos do género feminino, com formação inicial em duas áreas distintas: humanidades e artes plásticas,

sendo que a área de humanidades subdivide-se em três níveis relativamente às variantes do curso de Línguas e Literaturas Modernas³. Também foram encontrados elementos que dizem respeito à frequência de ações de formação na área de teatro (cf. quadro 1), ao tempo de serviço na profissão⁴ (cf. quadro 2) e ao enquadramento⁵ (cf. quadro 3) das atividades dramáticas na escola.

Quadro 1 – Distribuição dos elementos da amostra por participação em ações de formação na área de teatro.

Participação em ações de formação na área de teatro	Sim	Não
	5	4

Quadro 2 – Distribuição dos elementos da amostra por anos de serviço.

Anos de serviço	Início carreira	Meio carreira	Fim carreira
	0	4	5

Quadro 3 – Distribuição dos elementos da amostra por enquadramento das atividades dramáticas na escola onde lecionam.

	N.º de Professores
Clube de Teatro	2
Oficina de Teatro	7
Total	9

Leitura dos resultados

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

No entanto, os testemunhos partilhados pelas docentes

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

4 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).

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

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 ao nível da conceção do processo de ensino-aprendizagem, oito das nove professoras da amostra enquadram as atividades dramáticas numa perspetiva contextualista, uma vez que as justificam como um meio através do qual se desenvolvem diferentes competências, sobretudo sociais e emocionais. O aspeto 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 atividades dramáticas nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico surgiram indicações de que nem tudo está bem. Na opinião de algumas professoras, o pouco investimento na área justifica-se pela incompreensão da importância destas atividades por parte dos órgãos de gestão da escola. Para outras, apesar da boa vontade, efetivamente, 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 direção da escola e os ganhos adquiridos em concursos escolares, permitiram equipar o clube de teatro de forma exemplar. O caso desta escola foi a exceção 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 ações 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 refletir 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 também não vão ao encontro dos seus

interesses.

Relativamente aos comportamentos ou ações, para a maioria das docentes, as planificações das atividades procuram estar de acordo com o que é sugerido pelas orientações curriculares do Ministério da Educação: numa primeira fase com incidência maior nas atividades de Expressão Dramática que, progressivamente, evolui para pequenas dramatizações, culminando no 9.º ano com a preparação de espetáculo 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 efetua, nomeadamente, de quem dirige a escola, é um pouco o reflexo de como se percebem estas atividades, quanto ao seu reconhecimento e estatuto de entretenimento. Como conclui Antunes (1998) no seu estudo sobre a expressão dramática em escolas do 1.º ciclo, as atividades artísticas são frequentemente remetidas para atividades de épocas festivas, especificamente Natal, Carnaval e final de ano letivo.

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

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 7.º e no 8.º anos.

Quando existe mais do que um professor na área, as atividades 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 heterogêneos em termos de idade, as atividades 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 atividades 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: 166).

As apresentações teatrais, quer no contexto do “Clube de Teatro”, quer no contexto da “Oficina de Teatro”, são



momentos gratificantes para alunos, professores, mas também para escola. No entanto, o enobrecimento destas atividades é, em alguns casos, momentâneo, circunscrito ao momento das apresentações, uma vez que, no resto do ano letivo não existe investimento na área.

No que concerne à percepção dos resultados, os relatos das experiências das responsáveis pelas atividades dramáticas são pontuados por boas referências e motivações muito fortes que levam algumas destas professoras a preferirem o teatro às disciplinas da sua formação académica e referindo a prática destas atividades como uma aproximação à experiência terapêutica, fazendo esquecer problemas e despoletar capacidades desconhecidas. Algumas docentes acreditam existir uma conexão entre o trabalho de ator e o de professor, sendo que estas atividades 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 diretamente 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 atividades dramáticas contribuem para a sensação de objetivo cumprido.

Para algumas, as expectativas em relação a estas práticas relacionam-se com a continuidade dos projetos, 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 atividades dramáticas é muito positivo para o desenvolvimento dos alunos, o que se reflete 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 provocam 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 atividades 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 interpares, convidam à reflexão e ao desenvolvimento do sentido crítico.

Atendendo ao estudo realizado, concluiu-se que a articulação entre as atividades de teatro/expressão dramática e o ensino básico dos 2.º e 3.º ciclos existe, mas com uma base instável. Contudo, de acordo com as percepções das docentes entrevistadas, parece ser unânime a opinião de que as atividades dramáticas são um contributo para o desenvolvimento harmonioso do aluno, já que existem referências a transformações do ponto de vista disciplinar, emocional e cognitivo. Numa outra valência, poucas vezes referida pelas intervenientes da nossa amostra, as atividades dramáticas proporcionam, muitas vezes, um primeiro contacto com o espetáculo de teatro, com a sala de espetáculos, com a arte dramática.

Em suma, ao enveredar-se pelo binómio escola/atividades dramáticas, analisado com base nas ideias e conceções 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, perspetivar a sua posição numa realidade mais vasta.

Referências Bibliográficas

- Agirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: OCTAEDRO/EUB-Universidad Publica de Navarra.
- Antunes, C. (1998). *Práticas de expressão dramática no ensino básico – 1.º 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.
- Best, D. (1996). *A Racionalidade do Sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: Edições ASA.
- Caldas, J. & Pacheco, N. (org.) (1999). *Teatro na Escola, A Nostalgia do Inefável*. Porto: Quinta Parede.
- Courtney, R. (2003). *Jogo, Teatro & Pensamento*. São Paulo: Perspetiva.
- 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" em D. Soucy & M. A. Stankiewicz (Ed.), *Framing The Past: Essays on Art Education*. Virginia: The Nacional Art Education Association, Cap. 8, 116-137.
- Efland, A. (1990b). *A History of Art Education*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1997). *Educating Artistic Vision*. [S.l.]: Stantford University.
- Figueira, A. P. C. (2001). *Das epistemologias pessoais à epistemologia das práticas educativas: estudo de vivências metodológicas numa amostra de professores dos 3.º 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" em *Psychologica*, 30, 187-191.
- Forquin, J. C. (1982). "Educação Artística – Para Guê?" em L. Porcher (coord.), *Educação Artística: Luxo ou Necessidade?*. São Paulo: Summus Editorial, 25-48.
- 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*. (12.ª ed.). Lisboa: Temas e Debates.
- Guerra, M. (1991). *Activites dramatiques hypotheses pour la formation des enseignants au Portugal*, Tese de mestrado em Estudos Teatrais. Paris: Instituto de Estudos Teatrais da Universidade de Sorbonne – Paris III.
- Nóvoa, A. (s.d.). "Para a história da Expressão Dramática em Portugal (1900–1985) em Fragateiro. *Uma aprendizagem da descoberta: expressão dramática na educação* (documento policopiado).
- Nóvoa, A. (1989). "A Expressão Dramática e a Formação de Professores" em *Aprender*, 9, 14-17.
- Oliveira, F. M. (2003). *Teatralidades: 12 percursos pelo território do espetáculo*. Coimbra: Angelus Novus.
- 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?" em *Informar APEVT*, 16, 48-55.
- Santos, A. da S. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Siegesmund, R. (1998). "Why Do We Teach Art Today?" em *Studies in Art Education*, 35(3), 197-214.
- Silva, A. S. (coord.) (2000). *A educação artística e a promoção das artes, na perspetiva das políticas públicas: relatório do grupo de contacto entre os*



ministérios da Educação e da Cultura, Lisboa:
Ministério da Educação.

- 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.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational Drama and Language Arts, What Research Shows*. Portsmouth: Heinemann.

