

TESIS DOCTORAL

UNIVERSIDAD DE GRANADA

DPTO. LINGÜÍSTICA GENERAL Y TEORÍA DE LA LITERATURA
PROGRAMA: TEORÍA DE LA LITERATURA Y DEL ARTE Y
LITERATURA COMPARADA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE GRANADA
GRANADA-2012



**Escola Secundária Madeira Torres:
Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação
Pessoal e Social**

**Maria do Rosário Cachapa Conceição Cadete
LICENCIADA em Estudos Teatrais – Ramo Ensino**

DIRECTORES DE LA TESIS

**Dr. D. Francisco Linares Alés
Dr. D. Carlos Alba Peinado
Dra. D^a. Lucilia Valente**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Maria do Rosário Cachapa Conceição Cadete
D.L.: GR 626-2014
ISBN: 978-84-9028-852-8

**DPTO. LINGÜÍSTICA GENERAL Y TEORÍA DE LA LITERATURA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE GRANADA
GRANADA-2012**

**Escola Secundária Madeira Torres:
Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação
Pessoal e Social**

Maria do Rosário Cachapa Conceição Cadete
Lincenciada em Estudos Teatrais – Ramo Ensino

Agradeço a todos os que me acompanharam nesta viagem fantástica.

Em especial ao Dr. Carlos Alba pelos seus valiosos conselhos e pelo seu apoio moral ao longo de todos estes anos. À Dr. Lucilia Valente por me ter encorajado a seguir este caminho, nunca pondo em causa esta jornada. Ao Dr. Francisco Linares Alés pelo apoio e pelo acolhimento tão cordial. Agradeço também aos Professores envolvidos neste projecto, assim como funcionários, colaboradores externos, amigos, familiares e acima de tudo agradeço aos ALUNOS com os quais tanto aprendi!

Índice Geral

1. INTRODUÇÃO	10
1.1. Objectivos	10
1.2. Estratégia Metodológica	16
2. TEATRO E EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE PORTUGUESA	22
2.1. Educação Nova	36
2.2. Educação pela Arte	48
2.3. Pedagogia da Libertação	57
3. TEATRO E COMUNIDADE NA CONTEMPORANEIDADE PORTUGUESA	82
3.1. O compromisso do Naturalismo: Teatro Livre	91
3.2. A censura do Estado Novo	97
3.3. A Independência do Teatro Comunitário: O Bando	104
4. MODELO DE INTERVENÇÃO TEATRAL PARA A TRANSFORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	133
4.1. Princípios da Intervenção Teatral	140
4.2. Objectivos	150
4.3. Estratégias de Intervenção Teatral	159
4.3.1. Estratégias de Intervenção: Educação como Motivo Teatral	168
4.3.2. Estratégias de Intervenção: Comunidade como Motivo Teatral	189
5. O PROJECTO DA ESCOLA SECUNDÁRIA MADEIRA TORRES	210
5.1. A Escola Secundária Madeira Torres e seu Projecto Educativo	211
5.2. Projecto de Intervenção Teatral	216
5.2.1. <i>Relacionarte</i>	224
5.2.2. <i>Viragem</i>	231
5.2.3. <i>Sentir Amor</i>	237
5.2.4. <i>O Grito</i>	241
5.2.5. <i>Saias de Nojo</i>	245
5.3. Avaliação da Intervenção Teatral <i>Saias de Nojo</i>	250
6. REFLEXÕES CONCLUSIVAS	306
7. BIBLIOGRAFIA	324

ANEXOS

Anexo 1 – Fins da Associação APED de acordo com os seus Estatutos	339
Anexo 2 – Estatutos da APROTED	341
Anexo 3 – Regulamento Interno da APROTED	354
Anexo 4 – Exercícios referentes à Estratégia da Exploração e do Movimento/Personagem (acompanhados com pequenas reflexões das alunas)	363
Anexo 5 – Modelo do Inquérito por questionário aplicado aos alunos participantes no espectáculo <i>Saias de Nojo</i>	382
Anexo 6 – Fotografias dos Cinco Espectáculos	389

Título:

Escola Secundária Madeira Torres: Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social

Palavras-chaves: Educação; Teatro; Comunidade; Modelo.

O Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social nasceu na Escola Secundária Madeira Torres, em Torres Vedras, Portugal, numa sistematização de processos pedagógicos e criativos, partindo de movimentos em Teatro, Educação e Comunidade no período contemporâneo Português.

A partir da experiência realizada na Escola, entre o 2002/2003 e 2007/2008, propomos contextos históricos mobilizadores de conceitos e práticas capazes de transformar o Ser Humano e a sociedade, que se pautam pelos princípios contemporâneos da *Liberdade, Igualdade e Solidariedade*. No entanto, os conceitos emanados da história contribuem para o Modelo aqui proposto, como conceitos e não como movimentos históricos, uma vez que não podem ser adquiridos numa forma histórica, pois a história não se repete neste projecto.

A Educação e a Comunidade como Motivos Teatrais para o desenvolvimento e transformação pessoal e social, revelam que o que importa é mais formar boas pessoas do que excelentes artistas. A introdução do Teatro no Sistema Educativo Português conferiu ao Teatro uma nova dimensão social que implementou os valores contemporâneos no aluno-cidadão, educando-o igualmente para uma sensibilidade artística.

Como conclusão, afirmamos que este é um Modelo intemporal que se debruça sobre um tema de cariz social que intervém na pessoa, pelos seus sentimentos face à agressão exterior. E é neste sentido que o Modelo de Intervenção Teatral pode perdurar, seja em contexto formal

ou informal, como em associações culturais, pois pretende-se que seja aplicado em diferentes contextos para daí advir um Homem mais completo e consciente das transformações necessárias, para afectar o seu contexto de forma positiva.

Title:

SECONDARY SCHOOL “MADEIRA TORRES”: A THEATRE INTERVENTIONIST APPROACH TO PROMOTE PERSONAL AND SOCIAL CHANGE.

Keywords: Approach; intervention; education; theatre; community.

The theatre interventionist approach to promote personal and social change was born in the Secondary School “Madeira Torres”, Portugal, through a system of teaching and creative activities deriving from movements in Theatre, Education and Community in contemporary Portugal.

We present historical backgrounds inspiring concepts and exercises which could transform the human being and the society, taking into account the experiment carried out of “Madeira Torres” in the period between the school years of 2002/2003 and 2007/2008. These backgrounds are established by the contemporary principles of “Liberty”, “Equality” and “Solidarity”. However the historical concepts are part of the present approach as ideas and not as historical movements. They cannot be learnt historically considering that history doesn’t repeat itself in this case study.

Education and Community, understood as theatre subjects for personal and social change and development, convey that it is more

important to shape good humans beings than outstanding artists.

The establishment of the subject theatre In the Portuguese national syllabus has given it a new social dimension which has strengthened the contemporary values of the student/citizen, also given him/her an artistic sensibility.

This approach is timeless because it values the social theme which influences the person through hi/her feelings towards an external aggression. In this sense the theatre interventionist approach may last, either in formal or informal circumstances such as cultural associations. Furthermore, its final goal should be to proceed to its application in different and various situations to enhance a more complete and conscious Man on the necessary changes that will make him act on society in a positive way.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Objectivos

O presente trabalho tem como propósito definir um Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, partindo de conceitos em Teatro, Educação e Comunidade na Contemporaneidade Portuguesa. Estes conceitos vão confluír na experiência desenvolvida na Escola Secundária Madeira Torres, em Torres Vedras, Portugal, ao longo de cinco anos lectivos. Este projecto de Intervenção Teatral, situado entre 2003/2004 e 2007/2008, permitiu pela *praxis* a concretização do Modelo de Intervenção Teatral aqui proposto.

A escolha desta área de investigação tem uma justificação profissional e pessoal, pois nasceu da experiência adquirida e pretende a utilização do Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social em contextos distintos, como no Sistema de Ensino em Portugal, ou outras entidades culturais que não a de ensino formal, com o intuito de generalização e democratização das práticas artísticas, ao invés de se criarem escolas de arte apenas para alguns. O que propomos neste estudo, partindo duma experiência no meio formal que extravasou até essa fronteira, é que este Modelo possa ser implementado em contextos diferentes, desde que se articule com a Comunidade envolvente e cumpra os seus princípios e objectivos no sentido duma transformação evolutiva do Ser Humano e da sociedade. Importa referir que o Projecto de Intervenção Teatral desenvolvido na Escola Secundária Madeira Torres nasceu da exclusão da disciplina de Oficina de Expressão Dramática do Sistema de Ensino Português. Esta disciplina tinha carácter generalista e visava o desenvolvimento pessoal e social à medida que desenvolvia conteúdos artísticos, sem se dirigir exclusivamente àqueles que queriam

prosseguir estudo nas Artes do Espectáculo. Factores de tensão entre o eu colectivo criador e a realidade sociopolítica da altura permitiram uma reflexão do Teatro na Educação assim como criar formas artísticas que manifestaram uma reflexão crítica, uma forma de estar e pensar, em articulação com o meio Educativo e a Comunidade local. Desta experiência surgiu uma forma de fazer Teatro, alargando a experiência a todos os interessados, tornando-o inclusivo e globalizador e concretizando-se num produto final teatral com muitos elementos em cena que reuniu turmas, professores, funcionários e interessados.

O objecto deste estudo centra-se numa sistematização de processos pedagógicos e criativos, partindo de movimentos em Teatro, Educação e Comunidade no período Contemporâneo Português. Para tal baseamo-nos em movimentos que privilegiam um desenvolvimento pessoal e social, por serem capazes de actuar pela sua *praxis*, para uma transformação evolutiva do Ser Humano enquanto ser individual e na relação com os outros. Pretende-se fixar um Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, porque acreditamos que as experiências de Teatro Educação e de Teatro Comunidade promovem um desenvolvimento pessoal e social que instiga à mudança da realidade envolvente, pelas suas práticas globalizadoras e inclusivas. Parte-se do princípio que a pessoa é, no fundo, o grande objecto de estudo do Teatro enquanto ser que vive integrado e em relação com uma Comunidade, que tem anseios e desejos e ao qual se colocam permanentemente novas questões e desafios imprevistos. A Contemporaneidade veio permitir o reforço positivo sobre o futuro da humanidade, através dos princípios da *Liberdade, Igualdade e Solidariedade*.

Desta forma, propomos uma abordagem sobre os contextos históricos mobilizadores de conceitos e práticas capazes de transformar o Ser Humano e a sociedade, pautando-se pelos princípios contemporâneos

da *Liberdade, Igualdade e Solidariedade*. Neste sentido, compreendemos como o pensamento de Rousseau, que serviu de referencial à Revolução Francesa, permanece como fundamental daquilo que conhecemos como estado moderno.

A Contemporaneidade permitiu uma sociedade viva e aberta, contrastando com o Antigo Regime, assumindo o eu como fonte de poder. Promove-se o eu para alcançar os seus objectivos de êxito da espécie humana, a par de mudanças sociais. O projecto de Rousseau é, através do conhecimento, recuperar a pura natureza do Homem que a sociedade corrompe, chamando, desta forma, a atenção para a dimensão natural deste. Verificamos, assim, como a referência de Rousseau proporciona uma série de movimentos inovadores na Contemporaneidade, como serão expostos nos capítulos desta investigação. Segundo esta perspectiva, Angel Berenguer refere que:

Dentro de este contexto podemos situar los enunciados paradigmáticos de la Contemporaneidad: *libertad, igualdad y solidaridad*. El yo libre, igual y solidário se constituye como un estado avanzado y perfeccionado del grupo Humano, más eficaz a la hora de asegurar el continuo êxito de la espécie. (Berenguer, 2007: 15)

Tendo em vista estes aspectos, foram definidos dois capítulos basilares dos quais emergem Motivos Teatrais para a realização do Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social. Referimo-nos à Educação e à Comunidade como Motivos Teatrais para o desenvolvimento e transformação pessoal e social, tendo em vista que o que importa mais é formar boas pessoas do que excelentes artistas.

Segundo estes aspectos, no capítulo número dois, Teatro e Educação na Contemporaneidade Portuguesa, verificamos como a introdução do Teatro no Sistema Educativo confere ao Teatro uma nova dimensão social que implementa os valores contemporâneos no aluno-

cidadão, ao mesmo tempo que o educa para uma sensibilidade artística. Relativamente à Educação como Motivo Teatral, foi possível definir três conceitos basilares para o Modelo de Intervenção Teatral: Educação Nova, Educação Pela Arte e Pedagogia da Libertação. A Educação Nova, importa enquanto forma de aprendizagem holística capaz de transformar e desenvolver a pessoa global. Alinhavada numa perspectiva existencialista, o Teatro Educação assenta na expressão “aprender fazendo”, de John Dewey, que se afirma pela acção e não pela instrução. Neste sentido, valorizamos a autoformação e actividade espontânea do aluno, na vivência da prática teatral como uma prática que põe em acção a totalidade da pessoa. A ênfase é dada ao processo e não ao produto final, pois valoriza-se o desenvolvimento pessoal e social do aluno-cidadão. A Educação pela Arte, no respeitante à actividade dramática, consegue compreender e coordenar todas as formas de Educação pela Arte, sendo importante pela sua particular interpretação do mundo, pois educar através da arte é educar para a paz, numa articulação com a vertente existencialista já desenhada com o movimento da Educação Nova. A Pedagogia da Libertação, de Paulo Freire, entende a Educação como um processo prático de intervenção que, pela prática, leva à transformação evolutiva, destabilizando a passividade da adaptabilidade ao mundo.

À semelhança dos movimentos em Educação, verificamos no capítulo número três, Teatro e Comunidade na Contemporaneidade Portuguesa, uma abordagem do Teatro Comunidade enquanto uma forma de Educação não formal. Foram analisados os movimentos mobilizadores de dois conceitos que contribuem para o Modelo de Intervenção Teatral, sendo eles: Teatro Livre e Teatro Independente. O Teatro Livre importa enquanto um debate de ideias, que tem em conta o Homem fisiológico e psicológico considerado no seu meio e que investiga a relação do indivíduo com a Comunidade. Já o Teatro Independente, após o período de censura

instaurado pelo Estado Novo, surge como forma de encarar o Teatro na sua vertente estética e social, não levando à alienação do público, mas dando-lhe os ingredientes para que este intervenha. Assim sendo, segundo este aspecto, debruçámo-nos sobre o trabalho do grupo de Teatro “O Bando” por se alinhar com os princípios e processos que se coadunam com o Modelo aqui proposto.

No capítulo quatro, podemos compreender de que forma estes conceitos, se articulam com o Modelo de Intervenção Teatral, assim como de que forma são definidos objectivos pedagógicos e estratégias para o implemento do Modelo, partindo da experiência da Escola Secundária Madeira Torres. Podemos definir que o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social assenta em dois sectores: a Educação como Motivo Teatral e a Comunidade como Motivo Teatral. Podemos verificar como de cada sector emanam estratégias de actuação, capazes de serem implementadas pela experiência já obtida no Projecto de Intervenção Teatral. Verificamos como a *praxis* do Projecto levou ao estudo do conceito de *Insight*, dado que promove, no contexto do Modelo de Intervenção Teatral, uma leitura interior e uma compreensão de processos práticos e interventivos, organizando e unificando a experiência. Neste âmbito verificamos a importância do *Teacher in Role*, de Dorothy Heathcote, que promove o professor-motor implicado na acção com o colectivo. Verificamos como aqui o espaço teatral é um processo de conhecimento interior e da relação com os outros e a sociedade. Esta experiência, na articulação com os conceitos emanados da Educação e da Comunidade como Motivo Teatral, permitiu definir estratégias e objectivos concretos que têm em conta os princípios pelos quais nos guiamos.

Segundo todos os aspectos já enunciados, no capítulo número cinco, verificamos a aplicação do Modelo de Intervenção para a Transformação Pessoal e Social. Existe um registo da prática através do

Projecto Educativo da Escola e dos cinco espectáculos realizados entre 2003/2004 e 2007/2008, sendo eles *Relacionarte*, *Viragem*, *Sentir Amor*, *O Grito* e *Saias de Nojo*. Verificamos como todos eles resultaram da tensão com o meio envolvente, sendo esta uma estratégia provinda da Comunidade como Motivo Teatral. A ideia que importa retirar é o facto de que a exclusão da disciplina de Oficina de Expressão Dramática do Ensino Regular que visava uma forte componente generalista artística para o fomento pessoal e social, afectou os princípios pelos quais nos debatemos: *Liberdade, Igualdade e Solidariedade* para uma Educação plena e democrática, no contexto do Teatro, Educação e Comunidade. Daí o surgimento deste Modelo que visava o desenvolvimento para uma transformação pessoal e social evolutiva, acessível a todos e não apenas a eleitos. Como forma de aferir o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, no capítulo 5.3, debruçamo-nos sobre a avaliação, por questionário, do espectáculo *Saias de Nojo*, pelos alunos. Sendo o último espectáculo realizado, o único inspirado numa obra dramática (*La Casa de Bernarda Alba* de Federico Garcia Lorca) e o único a ser reposto, com a particularidade desse acontecimento se ter dado no Teatro da cidade de Torres Vedras, pretendemos fixar, de uma forma geral, algumas impressões sobre a eficiência de estratégias provindas da Educação e Comunidade como Motivo Teatral, assim como registar o impacto do espectáculo nos alunos e aferir a importância deste para o desenvolvimento pessoal e social.

Segundo os conceitos aqui estipulados e alinhados com o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, podemos compreender a relação de tensão constante entre estes conceitos e o meio, contexto do país. Segundo Angel Berenguer:

Esta inestabilidad creará en el YO una tensión a la que reaccionará

significativamente a través de estratégias. Su reacción a la tensión se concreta en una reacción a motivos específicos que deben ser el objeto último de un estudio crítico. (Bereguer, 2007: 24).

Importa referir que os motivos são utilizados desde diferentes períodos históricos para actualizar a relação entre Teatro e Comunidade. Segundo este aspecto, os movimentos históricos estudados, importam como conceitos que vão ao encontro e contribuem para o Modelo aqui proposto. Portanto, os movimentos históricos não podem ser adquiridos de uma forma histórica dado que a história não se repete neste projecto.

1.2 Estratégia Metodológica

Após definirmos o âmbito de estudo deste trabalho, iremos debruçar-nos sobre o processo metodológico desenvolvido. A investigação pretende definir estratégias e linhas didáticas para uma abordagem do Teatro, Educação e Comunidade, tendo em conta as práticas exercidas na Escola Secundária Madeira Torres, em Torres Vedras, Portugal. Dado que nos propomos implementar o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, as opções metodológicas prendem-se com a revisão de literatura necessária assim como a sua reflexão para o estudo particular desta investigação. Esta revisão bibliográfica abarca a área da pedagogia teatral, ou do Teatro Educação, assim como a área teatral, no sentido Comunitário. Pretende-se, assim, cruzar informação de áreas distintas que se tocam e mesclam neste estudo, de forma a dar resposta à questão e construir um Modelo de Intervenção Teatral que visa o desenvolvimento Pessoal e Social numa perspectiva evolucionista do Ser Humano e da sociedade, dado que nos deparamos com uma ausência de estratégia face ao ensino artístico generalista, mais nomeadamente face ao

Teatro, para o desenvolvimento pessoal e social. A revisão de literatura ajudou a situar a problemática em estudo e proporcionar uma compreensão mais aprofundada da experiência do Projecto de Intervenção Teatral levado a cabo na Escola Secundária Madeira Torres, durante o período entre 2003/2004 e 2007/2008. A revisão de literatura permitiu-nos compreender e definir os principais conceitos propulsores da experiência na Escola. Da articulação destes conceitos com a *praxis* do Projecto de Intervenção, brotou o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social que visa a formação generalista acessível a todos dando primazia ao processo com transformações a nível cognitivo, afectivo e estéticas provocadas pela criação artística e primando por uma actividade dramática interventiva, enquanto preparação para um lugar na sociedade, segundo os princípios da Contemporaneidade: *Liberdade, Igualdade e Solidariedade*.

Segundo estes aspectos, verificamos como a Teoria de Motivos formulada por Angel Berenguer serve esta investigação, dado que são os conceitos emanados do Teatro Educação e do Teatro Comunidade na Contemporaneidade Portuguesa os motivos pelos quais o Modelo de Intervenção Teatral para Transformação Pessoal e Social, aqui proposto, se enraíza. Para que melhor possamos compreender a Teoria de Motivos, Angel Berenguer enuncia:

La necesidad de formular mi teoría de Teoría de Motivos para explicar la génesis de la obra teatral en la Contemporaneidad parte pues de estas reflexiones y puede ser explicada en dos direcciones opuestas en función de nuestro interés de observación: del ENTORNO al YO (producción de la obra) o del YO al ENTORNO (crítica de la obra).

En el primer caso, el YO genera una obra partiendo del ENTORNO que se configura como el plano conceptual donde la transformación es constante. Esta inestabilidad creará en el YO una tensión a la que reaccionará significativamente a través de estrategias. Su reacción a la tensión se concreta en una reacción a motivos específicos que deben ser el objeto último de un estudio crítico. El conjunto de estrategias que adopta el YO individual, en esa búsqueda de la

autenticidade, quedan supeditadas a los sistemas de reacciones que el YO transindividual, a través de diferentes visiones del mundo, ofrece al artista y que constituirán los lenguajes del Arte. (Bereguer, 2007: 24).

Nesta investigação percebemos como o EU criador gera uma obra partindo do meio, sendo que o que nos interessa são os processos e estratégias levados a cabo para o desenvolvimento pessoal e social em constante transformação evolutiva. São os conceitos emergidos dessa relação tensa com o meio que inspirou a *praxis* do Projecto na Escola Secundária Madeira Torres e por sua vez a criação do Modelo de Intervenção Teatral. Do Teatro Educação na Contemporaneidade Portuguesa emanam três conceitos basilares: Educação Nova, Educação pela Arte e Pedagogia da Libertação. Do Teatro Comunidade na Contemporaneidade Portuguesa emanam dois fundamentais: Teatro Livre e Teatro Independente. A articulação de conceitos com a prática teatral permitiu definir estratégias e linhas didáticas que visam o enriquecimento e evolução pessoal e social, dando oportunidade a todos a experiência.

Uma vez que este estudo se prende com uma experiência real de Teatro Educação em articulação com a Comunidade, esta aproximação pode tomar diferentes formas, no entanto, deve ser feita com 'método'. A metodologia consiste em olhar para a realidade como um todo, com o objectivo de compreender e explicar o que nela acontece. Por isso o 'instrumentar' desta investigação passa, para além da revisão de literatura, por uma recolha de dados de forma a articular o mundo empírico com o mundo teórico. O olhar *a posteriori* sobre o momento da acção ajuda a perceber melhor o que aconteceu na realidade, devido à tomada de consciência da experiência vivenciada. É um processo que aumenta e alimenta a evolução. Por este facto, o modo de pesquisa inclui vários instrumentos de registo dos dados assim como várias técnicas de recolha de dados. São eles: Inquérito por questionário, *portfolios* e registo de

ensaios pela coordenadora, assim como registos de observação indirecta: fotografia e filmagem. A partir da revisão de literatura assim como de todos os instrumentos aplicados e analisados foi possível construir o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social.

Procedeu-se à aplicação de inquérito, por questionário, a todos os alunos envolvidos no projecto *Saias de Nojo*, visto ser este o espectáculo escolhido para ilustrar o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social. Importa desde já responder à questão: porquê este espectáculo para servir de estudo e não outro? Pelo facto do espectáculo *Saias de Nojo* ter sido o último espectáculo a realizar-se na Escola Secundária Madeira Torres e os alunos implicados nesta experiência ainda frequentarem a escola. E pelo facto deste espectáculo, e apenas este, ter sido apresentado no Teatro Cine de Torres Vedras, espaço teatral da cidade.

No inquérito foi utilizado o modelo segundo a escala *Likert*, embora também incluía perguntas abertas. Valorizou-se um método quantitativo, uma vez que permite o desligar do contexto e das interações entre as partes envolvidas, permitindo o fixar da lógica quantitativa. No entanto, não se desprezou o porquê de algumas classificações, precisamente pelo rigor científico deste projecto que se prende bastante com o factor pessoal e emocional da vivência partilhada.

Instrumentos de recolha de dados:

No respeitante aos instrumentos de recolha de dados, foram recolhidos *portfolios* dos alunos assim como o próprio diário de ensaios e de aulas da professora-coordenadora, responsável pelo projecto. Por este documento ser extremamente pessoal e profissional, também ele fornece detalhes importantes acerca das estratégias utilizadas e acerca do impacto da experiência. O *portfolio* implica escrever, e essa acção implica escrever

sobre a prática que por sua vez remete para a organização e a reflexão sobre si próprio, sobre as propostas, sobre o objecto narrado e sobre as pesquisas pessoais e que vão no sentido da descrição, reflexão e avaliação. Eles constituem para além da formação, a construção da teoria a partir da prática.

Como não poderia deixar de acontecer, também foi feita uma recolha das sinopses e dos guiões de todos os espectáculos da coordenadora do Projecto de Intervenção Teatral. A observação indirecta, efectuada com registos fotográficos e filmagens também contribui para este estudo. Estes registos fornecem uma dimensão estética dos produtos apresentados ao público, assim como fornecem ao investigador uma avaliação quer ao nível das estratégias utilizadas, dentro e fora da sala de aula, quer do universo das vivências e emoções. Nesta secção, recolheu-se tudo o que existe relativamente a todos os espectáculos, embora existam mais dados sobre o último, *Saias de Nojo*, pelos motivos já descritos anteriormente.

Estas são pois as estratégias metodológicas que permitem o estudo do impacto resultante destas experiências teatrais que promovem a criação colectiva enquanto desenvolvimento do sentido estético e de identidade, fomentando assim um Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social. Para uma leitura mais facilitada é apresentado o seguinte esquema acerca das diferentes estratégias utilizadas na metodologia:

Inquéritos:

- Inquérito por questionário ao espectáculo *Saias de Nojo* realizado

na Escola Secundária Madeira Torres.

Recolha de dados:

- Recolha de dados sobre todos os espectáculos:
- Recolha de *portfolios* de alunas,
- Recolha de diários de aulas e ensaios da coordenadora,
- Recolha de sinopse e guiões dos espectáculos,
- Registos da observação indirecta: fotografias e filmagens.

Do tratamento e análise dos dados obtidos com o desenvolvimento do estudo cruzado com a reflexão teórica foi possível construir o Modelo de Intervenção para a Transformação Pessoal e Social que irá ser apresentado no capítulo quatro.

De seguida apresentaremos de que forma os movimentos em Teatro, Educação e Comunidade na Contemporaneidade Portuguesa despoletaram conceitos basilares para a construção deste Modelo em articulação com a experiência vivida na Escola Secundária Madeira Torres.

2. TEATRO E EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE PORTUGUESA

As linhas de força deste capítulo prendem-se com os movimentos que foram capazes de mobilizar um Teatro Educação em Portugal na Contemporaneidade, aliados a um desenvolvimento pessoal e social. É uma exploração da Educação como motivo gerador de uma renovação teatral em Portugal. A introdução do Teatro no sistema educativo confere-lhe uma nova dimensão social que implementa os valores contemporâneos no aluno-cidadão ao mesmo tempo que o educa para uma sensibilidade artística.

A organização deste capítulo fundamenta-se nos conceitos inovadores e nos motivos estipulados por uma ordem cronológica no período contemporâneo português. Assim sendo foram definidos três conceitos basilares situados entre a Implantação da República (1910) e Pós 25 de Abril de 74, nomeadamente:

- Educação Nova;
- Educação pela Arte;
- Pedagogia da Libertação.

Salientamos que estes conceitos despoletaram, em Portugal, a par das medidas sociopolíticas, uma série de avanços na área da Educação e foram os motivos mobilizadores de um Teatro Educação.

A Educação Nova, inspirada na pedagogia original de Rousseau, foi o primeiro movimento mobilizador de um Teatro Educação ao propor que o conceito de arte e expressão se ligassem, entendendo a Educação como um agente de transformação social. Ora, é com a Implantação da República, em 1910, que verificamos a introdução de uma série de medidas inovadoras referentes à Educação com forte influência da

Educação Nova. Adolfo Lima, o grande impulsionador do Teatro na escola, em Portugal, dá ênfase ao processo e não ao produto final, no conceito de “aprender fazendo”, de John Dewey. Com a ditadura instaurada em 1926, existe um claro retrocesso na Educação e nas suas práticas pedagógicas, restringindo-se o carácter pedagógico do Teatro. Assistimos a uma Educação que obedece aos preceitos de Deus, Pátria e Autoridade, reflectindo características de uma sociedade fechada.

No entanto, assistimos, nos anos cinquenta, com as repercussões do pós-guerra, a um aumento de interesse pela temática da Educação artística, com o nascimento do Movimento da Associação Internacional da Educação pela Arte, na sequência da Obra *Education Through Art*, de Herbeart Read. Apesar do contexto sociopolítico da altura, com o regime ditatorial, nos anos setenta verificamos as consequências deste movimento, mais concretamente, com a abertura do Curso Superior de Formação de Professores de Educação pela Arte, em 1971. Este acontecimento difundiu no país bastantes professores de expressão dramática aumentada com a Revolução de 1974, e defendeu não apenas uma arte na escola, mas também uma Educação pela Arte, reforçado ainda em 1973, a reforma da Educação pelo Ministro Veiga Simão, com o conceito de democratização. De facto é também, nos anos setenta, que se assiste a um esforço de democratização da Educação, com o início do processo de alfabetização, inspirado no trabalho do educador Paulo Freire, visando uma pedagogia humanista. Nesse tempo, entendia-se a Educação como um meio de transformação social que pretendia a transformação da consciência individual.

Seguidamente, realizamos uma abordagem à actualidade, nomeadamente o período desde a Revolução de 25 de Abril até aos dias de hoje. Debruçamo-nos sobre a situação do Teatro na Escola Portuguesa, tendo em conta todos os conceitos inovadores já estudados. Temos em

conta a forma como todos estes conceitos inovadores se reflectem na actualidade da Escola Portuguesa, dado que conseguimos contextualizar os constantes avanços e retrocessos de uma inclusão do Teatro no ensino oficial português à luz dos pensamentos inovadores já enunciados.

Por acreditarmos num Teatro Educação mobilizador da sociedade, enquanto ferramenta de desenvolvimento pessoal e social, apresentamos, de seguida, os conceitos de uma Educação plena e democrática no contexto do Teatro Educação, tendo como referência basilar os princípios da Contemporaneidade: *Liberdade, Igualdade e Solidariedade*.

O Teatro oferece possibilidades para o desenvolvimento pessoal e social, ao estabelecer relações dinâmicas entre a Educação, o Teatro e a sociedade. Já as grandes revoluções do século XVIII vieram reforçar a visão positiva sobre o futuro da humanidade, sob o signo da democracia: *Liberdade, Igualdade e Solidariedade*.

Compreendemos, desta forma, como a participação activa do cidadão é fundamental para consolidar a democracia, e para que esta participação se torne efectiva é necessário um trabalho educativo. Já Aristóteles (384 a.C. -322 a.C.) referiu que o Homem é um ser político, defendendo a ideia de que este só alcança a realização de sua essência enquanto um ser actuante da vida e é neste sentido, da sua participação na sociedade, que a Educação tem um papel basilar. Segundo Richard Courtney (1927-1997), no mundo antigo, o Teatro foi um importante instrumento educacional, visto que “O Teatro em todos os seus aspectos, foi a maior força unificadora e educacional no mundo ático” (Courtney, 2003: 5).

O pilar educativo, enquanto forma de instigar a mudança social que favorece a prática de um Teatro Educação, é o movimento da Educação Nova. É, no entanto, Rousseau (1712-1778) com a sua obra *Emílio* (1762), considerado o precursor da Educação Nova.

A Educação Nova significou um movimento inovador, nos finais do século XIX, constituindo-se por princípios e práticas pedagógicas que pretenderam alterar o panorama educativo existente. O Centro Internacional das Escolas Novas foi criado em 1899, tendo-se tornado um importante impulsionador das iniciativas da Educação Nova. Claparède (1873-1940)¹ fundou no ano de 1912, em Genebra, o Instituto de Ciências da Educação de Jean Jacques Rousseau nomeando Pierre Bovet (1878-1965)² como director. Com este impulso a cidade torna-se o grande centro inovador de estudos pedagógicos. Foi Pierre Bovet que criou a expressão “escola activa”³, em 1917. No entanto, é Ferrière que vai difundir este conceito. O Congresso Internacional de Calais, realizado em 1921, proporcionou a Ferrière a criação da Liga Internacional das Escolas Novas, difundindo este movimento em vários países. Desta forma, em 1925, é criada a Liga Internacional de Educação marcando o apogeu de Escola Activa. “O fim da Educação é a própria libertação do Homem. A libertação do Homem coincide com a sua integral realização individual e social.” (Patricio, 1986: 46).

O ideal desta escola foi, no entanto, expresso por diversos autores anteriores à concretização desta pedagogia. Como já foi referido, é Jean Jacques Rousseau considerado o grande precursor do movimento da Educação Nova, tendo vivido no século XVIII, século do Iluminismo, em que

¹ Claparède foi um neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil. Foi um dos mais influentes europeus da escola da psicologia funcionalista, tendo as suas teorias grande repercussão nos movimentos de renovação pedagógica no início do séc. XX.

² Bovet foi o primeiro professor de filosofia e psicologia na Universidade de Neuchatel (1903-1912).

³ Escola Activa: As características essenciais das escolas novas foram definidas por Ferrière em 1925 em *Pour l'ère nouvelle*. A escola nova é um internato familiar situado no campo, onde a experiência pessoal do aluno está na base da Educação intelectual, com trabalhos manuais, assim como da Educação moral. Compreende por “fazer” toda a actividade produtiva do Homem. O fim da Educação é a própria libertação do Homem levando à sua integral realização, individual e social.

o valor do Homem e da razão humana são afirmados. Podemos considerar que os princípios expostos na obra *Emílio* inspiraram os criadores da Escola Nova ou Activa, reconhecendo-o como o iniciador do movimento pedagógico contemporâneo. Para Rousseau, a primeira Educação da criança deveria ser quase que inteiramente através do jogo (Courtney, 2003: 17).

A obra *Emílio* é um ensaio pedagógico sob a forma de romance e nele Rousseau reflecte sobre temas políticos e filosóficos e sobre a relação do indivíduo com a sociedade. O pressuposto do pensamento de Rousseau consiste em atribuir à civilização a responsabilidade pela origem do mal, já que o pressuposto básico do autor é a crença na bondade natural do Homem, pelo que, na obra, procura traçar as linhas gerais que deveriam ser seguidas com o objectivo de fazer da criança um adulto bom. Podemos compreender como os objectivos da Educação, para Rousseau, visam o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e o seu afastamento dos males sociais, daí que esta Educação deva ser progressiva e adaptada às necessidades individuais de desenvolvimento. A liberdade e a igualdade são os temas centrais do pensamento educacional de Rousseau, dado que, segundo ele, renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de Homem, aos direitos da humanidade. Parece ficar evidente que o sonho de construir uma sociedade livre e igualitária, com democracia directa e soberania popular, era o seu projecto prioritário, podendo apenas ser realizado pela Educação plena. Neste enquadramento, é Pestalozzi ⁴(1746-1847) que vai iniciar na prática aquilo a que se chama Educação Nova, assumindo as ideias pedagógicas de Rousseau. Compete explicar que o pedagogo suíço Adolphe Ferrière é considerado o grande

⁴ Pestalozzi: A primeira exposição do pensamento pedagógico de Pestalozzi foi no seu romance *Leonardo e Gertrudes*, publicado em 1781 e continuado em mais três volumes poucos anos depois. Os seus princípios realizaram-se nos Institutos de Berthoud e Yverdon, aqui realizou uma das primeiras tentativas coerentes de Educação integral fundindo-se tudo na acção.

organizador deste movimento. No centro deste movimento está o conceito de “escola activa”, isto é uma escola centrada na criança, em que o “aprender fazendo” é aliada ao conceito e prática do *self-government*. Compreendemos assim como este auto-governo, por uma vivência democrática, prevê uma participação activa na vida da Comunidade. A questão filosófica sobre o tema da liberdade, como princípio orientador da Educação, foi seguida não só por Pestalozzi, mas também por Froebel⁵ (1782-1852) e Dewey⁶ (1859-1952), entre outros. Também Montessori (1870-1952) contribui para este conceito e prática da vivência democrática, ao desenvolver a corrente designada de “pedagogia científica”, que concebe a Educação como auto-Educação. A criança tem em si o potencial, apenas necessita do ambiente adequado para se desenvolver plenamente.

Pestalozzi seguiu Rousseau ao desenvolver o que era natural nas crianças, enquanto que o propósito de Froebel, fundando seu Jardim de Infância, foi o de desenvolver idéias simples de auto atividade e auto-expressão. (Courtney, 2003: 18)

Neste sentido, desde a prática dos precursores da Escola Nova até à luz de pensadores como Rousseau, podemos compreender de forma mais profunda as potencialidades da expressão dramática ou do Teatro Educação enquanto teorias e práticas educativas que contribuem para o desenvolvimento da formação pessoal e social, porque contribuem para alterar modos de estar e de comunicar, afirmando-se como movimentos

⁵ Froebel trabalhou com Pestalozzi e sofreu influências deste, embora tenha formulado os seus próprios princípios educacionais. O seu pensamento pedagógico assenta na metafísica, acreditando que as suas ideias de filosofia natural tinham aplicação na prática educativa.

⁶ Dewey é geralmente considerado o maior pedagogo e filósofo americano de sempre. Assenta a ideia de Educação como um desenvolvimento que tem como meta a vida adulta. A sua pedagogia, tanto na teoria como na prática, é construída sobre o conceito de experiência. As suas obras mais importantes são as seguintes: *My pedagogic creed* (1897); *The school an society* (1900); *How wue think* (1910); *Democracy and education: An introduction to the philosophy education* (1916); *Experience and nature* (1925); *The quest for cerntainty* (1929); *Logic: The theory of inquiry* (1938).

que podem provocar mudanças reais na sociedade. O Teatro é inerente à sociedade e, pela sua própria natureza implica comunicação.

Para o Homem primitivo, era uma tentativa de comunicação com um deus, ou espírito, e parte indissolúvel da vida comunal. No mundo moderno, é uma tentativa de comunicação entre Homem e Homem, entre o dramaturgo e a Comunidade (...). (Courtney, 2003: 159)

Atestamos como a História tem mostrado um processo de socialização que se quer cada vez mais libertador e emancipado de um sentimento paternalista, visto que o nosso sistema tradicional de ensino, até Maio de 68, se centrava na instrução e não na Educação. É Cornaton, no livro *Grupos e sociedade – Introdução à psicossociologia* (1979), que reflecte sobre as questões que permanecem actuais desde o século XVIII, a articulação das necessidades individuais com as do colectivo:

Ao pensamento tradicional que suportava a cultura e as estruturas sociais, substitui-se em alguns um pensamento mais crítico que se interroga sobre o lugar dado à pessoa pela sociedade. Se esta tomada de consciência é crescente, é sobretudo porque a socialização é mais forte, devido à acção cada vez maior do progresso técnico. (Cornaton, 1979: 15)

Segundo Cornaton, para desenvolver a participação e a contestação entre os nossos contemporâneos, é necessária uma Educação livre do paternalismo da escola e da sociedade. Assim, a Educação não deve ser entendida do ponto de vista tradicional, enquanto mera instrução, mas sim enquanto um instrumento que capacita os cidadãos para exercer a sua cidadania. Aqui entenda-se Educação enquanto uma pedagogia global, que não deve separar a teoria da prática ou a ciência da arte. A finalidade da pedagogia não é a realização de si própria, mas a realização do Homem, a construção do conteúdo do Homem (Patricio, 1986).

Parece interessante um projecto educacional que sirva de estrutura ao Homem social e livre, aspectos compatíveis que vão no sentido do

encontro com as funções naturais para o desenvolvimento da personalidade autónoma e livre. Numa dimensão social e política da Educação, o próprio John Dewey entendia a sociedade como uma ampliação e aprofundamento da democracia, e não como restrição. Como refere Patricio,

Educar e politizar são sinónimos. Educação é política e vice-versa. Entenda-se Educação autêntica e política autêntica. A Educação autêntica é sempre revolucionária. A política autêntica é sempre revolucionária. Mudam, não apenas o que fica fora das pessoas, mas a própria consciência das pessoas. Obra que exige tempo. Mas a única que vale integralmente a pena. (Patricio, 1986:38)

Wilhem Reich (1896-1957) estudou o funcionamento emocional Humano, fazendo com que a sua obra enveredasse por diferentes áreas do conhecimento como a psicanálise, a sociologia, a política, a filosofia, a biologia e a física. Embora nunca tenha dedicado nenhum livro à Educação, o tema é revisitado nas suas pesquisas. O investigador Zeca Sampaio, no livro *Educação e liberdade em Wilhelm Reich* (2007), foca o tema da Educação com o objectivo de trazer para a área da Educação uma proposta que vise a transformação social com base na liberdade do Homem. Interessa-nos, inevitavelmente, para a perspectiva de Teatro Educação, a visão de transformação social assente na liberdade do Homem.

No pensamento reichiano, a liberdade torna-se o valor central da Educação tanto em seus objectivos como em seus métodos.

Primordialmente, a Educação deve ser para a liberdade, isto é, deve ser uma forma de contribuir para a mudança que se faz urgente em nossa sociedade. Isto significa que o Homem necessita abandonar o sistema patriarcal repressor que vem adotando há milhares de anos e buscar um modelo mais compatível com as suas funções vitais. (Sampaio, 2007:73)

Reich fala-nos então de duas naturezas; a natureza primária e a natureza secundária. No fundo o que Reich procura é harmonizar o que é inato na pessoa com pulsões secundárias (anti-sociais), dado que as

funções vitais do Homem se dirigem para o amor, a socialização, o crescimento, a criação e o conhecimento. Existe, claramente, uma aproximação de Reich a Rosseau na medida em que a concepção do Homem social e livre é distorcida pela sociedade. Segundo Zeca Sampaio, Reich:

Critica a Educação que visa uma segunda natureza, eliminando o que é inato, e cujo objectivo é adaptar o Homem à sociedade por meio do controle disciplinar do corpo, meio utilizado pela civilização do encouraçamento para obter a docilidade e subserviência. Esta pseudo liberdade baseada na coerção é que impede a humanidade de recuperar a verdadeira independência. A repetição da estrutura encouraçada de geração em geração, produzida pela Educação autoritária, é o principal empecilho à saída do Homem de sua prisão. (Sampaio, 2007: 73-74)

A Contemporaneidade baseia-se nos postulados revolucionários da *Igualdade, Liberdade e Solidariedade*. É nos aspectos Educação e Teatro e nas suas relações dinâmicas que são geradas tensões com o meio envolvente e realidade sócio- política. Destas tensões são geradas novas formas de actuação e de pensar a sociedade, uma vez que o indivíduo adquire o estatuto de indivíduo cidadão, emergido na sua responsabilidade capaz de actuar para transformar.

O Teatro e a Educação na Contemporaneidade portuguesa promovem marcos de actuação, gerados a partir da relação tensa com o meio envolvente condicionante, que reflectem ainda traços de uma sociedade fechada e adversa a uma mentalidade progressista e inovadora. Como já foi referido, as potencialidades da expressão dramática e do Teatro, enquanto teorias e práticas educativas, promovem o desenvolvimento pessoal e social. Relativamente ao caso português, é com a implantação da I República que se abrem espaços estratégicos para a implementação do Teatro Educação, assistindo-se a uma alteração do

panorama vigente.

No respeitante à área do Teatro na Educação podemos verificar como, após o Teatro desenvolvido pelos jesuítas nos seus colégios, o Teatro regressa à escola com um novo modelo pedagógico denominado de Educação Nova.

Desta forma importa referir que, nos séculos XVI e XVII, a acção doutrinária e pedagógica dos jesuítas ocupou quase todo o espaço da Educação, com inúmeros colégios criados no país em que o ensino era gratuito. A pedagogia dos colégios jesuítas regia-se pela ordem, disciplina e método; estas constituíam as três características predominantes da pedagogia. A gramática, a filosofia, a lógica e a teologia ocupavam um lugar central no plano de estudos. A metodologia mais vulgar consistia numa mistura de exposições do professor, leitura de textos, exercícios e disputas orais. A disciplina era entendida como uma forma de envolvimento de todo o colégio num ambiente de respeito, ordem e hierarquia.

Relativamente ao caso do Teatro, no século XVIII, existe uma certa tradição dramática nos colégios jesuítas. É um Teatro considerado minoritário, uma vez que o público é limitado (membros da companhia e elites), representado em latim, constituindo um exercício prático para os alunos, e apenas são permitidos temas religiosos ou históricos. Não existem personagens femininas, dado que não era permitido as mulheres subirem ao palco e que os homens se vestissem de mulher, sendo os autores destas peças os mestres da companhia.

Os jesuítas foram portanto, grandes e fiéis cultores do Teatro. Por razões de didatismo cultural e religioso, expresso mais tarde na regra 13.^a “Ratio Studiorum”, e ainda por motivo de correcção de costumes, difundiram largamente a tragédia neo-latina, sobretudo nos colégios de Lisboa, Coimbra, Évora, Braga, Bragança, Portalegre, e Santarém. E daqui terá irradiado para África, Ásia e Brasil, onde assume a curiosidade dos autos evangelizadores do Padre Anchieta, escritos em dialécto Tupi-Guarini. (Cruz, 1983:76)

A concorrência entre os poderes da Igreja e do Estado levam à expulsão da Ordem de Portugal, sendo substituída por outras duas ordens: os Clérigos de S. Caetano e a Ordem de S. Filipe Néri, que terão bastante importância nas reformas levadas a cabo pelo Marquês de Pombal (1699-1782)⁷. O estado começa assim, progressivamente, a controlar a Educação formal. Compreenda-se que, desde o século XVI, os jesuítas controlavam uma significativa parcela da Educação portuguesa até que em 1759, o Marquês de Pombal decretou a sua expulsão.

Os jesuítas detiveram em Portugal o monopólio da Educação, servindo-se do Teatro da missão. Reproduzindo passagens bíblicas ou hagiografias, o Teatro era usado no ensino dos futuros padres, que empregariam mais tarde a mensagem de Cristo. O Teatro era, assim, usado pelo poder religioso para difundir o Cristianismo às populações locais.

Porém é com a Implantação da República que existe, de facto, uma recusa do movimento pedagógico, pela influência da Educação Nova, à prática dos colégios da Companhia de Jesus. No entanto, verificamos como Almeida Garrett (1799- 1854)⁸, com a sua obra *Da Educação* (Londres, 1829), mostrou um interesse na inclusão das artes na Educação; ainda antes da Implantação da República. A Constituição que saiu da Revolução Liberal de 1820 vai referir-se ao problema do ensino, embora a instabilidade política e social desse período tenha dificultado a implantação de reformas nesse campo.

⁷ Marquês de Pombal - Ministro do reino de Portugal. Foi um dos principais responsáveis pela expulsão dos Jesuítas de Portugal e suas colónias. A sua administração ficou marcada por duas contrariedades célebres: o primeiro foi o terramoto de Lisboa de 1755, um desafio que lhe conferiu o papel histórico de renovador arquitectónico da cidade. Pouco depois, o Processo dos Távoras.

⁸ Almeida Garrett, grande impulsionador do Teatro em Portugal e uma das maiores figuras do Romantismo português. Foi ele quem propôs a edificação do Teatro Nacional D.Maria II e a criação do Conservatório de Arte Dramática.

A obra *Emílio* de Rousseau é largamente usada por Almeida Garrett na sua obra *Da Educação*, escrita em Inglaterra e publicada em Londres, em 1829. Embora a obra *Emílio* não tenha sido proibida de entrar em Portugal, reparamos que só toma vulto no século XIX.

Com a vaga absolutista de 1828, Almeida Garrett emigra para Inglaterra. A Vilafrancada foi o golpe militar de D. Miguel que, em 1823, acaba com a primeira experiência liberal em Portugal levando Almeida Garrett para o exílio. Visto que, em Inglaterra existia um núcleo responsável pela formação liberal que mantinha no activo vários periódicos mensais escritos em português, é neste contexto que se publica *Da Educação*. Assim que o Liberalismo ganhou supremacia após a guerra civil de 1832-34, foi nomeada uma comissão para elaborar uma Reforma Geral dos Estudos, sendo Almeida Garrett o secretário desta comissão. O liberalismo avançou por oposição ao absolutismo, demonstrando uma preocupação com a Educação. Esta Reforma Geral dos Estudos desapareceu, tendo restado apenas o quadro geral, publicado na *Chronica Constitucional de Lisboa*, nº77, 4ª feira, 2 de Abril de 1834.

Segundo o projecto apresentado⁹ por Almeida Garrett, o *Da Educação* é apenas o livro primeiro (Educação doméstica ou paternal comum de ambos os sexos) de um tratado que compreenderia mais três livros: o segundo, sobre Educação escolar para o sexo masculino e o terceiro sobre Educação doméstica para o sexo feminino. O quarto seria sobre a Educação pública. *Da Educação* é um volume constituído por doze cartas a uma senhora ilustre¹⁰ encarregada da instrução de uma jovem princesa, tendo desta forma um objectivo político e pedagógico. A obra *Da*

⁹ Obras completas de Almeida Garrett, *Da Educação*, Empresa da História de Portugal, Lisboa, 1904, pg19.

¹⁰ A senhora ilustre era D. Leonor da Camara, marquesa de Ponta Delgada, nomeada por D. Pedro IV perceptora de sua filha.

Educação resulta da ausência de um verdadeiro tratado de Educação em Portugal, na consideração de Almeida Garrett.

Embora Garrett cite outros educadores, é Rousseau o mais inspirador. Logo no aspecto da infância podemos encontrar sinais claros de como Garrett integra as ideias de Rousseau no seu plano educativo, mas também podemos encontrar críticas. Garrett considera que Portugal carece de um verdadeiro tratado de Educação, sugerindo que se examinem outros sistemas de Educação de países mais civilizados, no entanto sublinha a importância de uma Educação nacional e que esses estudos de outros países devam ser adaptados à realidade portuguesa.

Nenhuma Educação pode ser boa se não for eminentemente nacional (...) Era impossível a qualquer português que de Educação se escrevesse, não se lembrar de que o maior e mais importante negócio da sua pátria era hoje essa mesma Educação, pois que da Educação pendem em grande parte os destinos futuros da nação... Devemos examinar as escolas, estudar os sistemas de Educação dos países mais civilizados, não para mandar a eles os nossos filhos – que os não queremos franceses, ingleses ou alemães, senão para portugueses - mas para melhorarmos e aperfeiçoarmos nossas escolas por essas...
as bases, os rudimentos, hão-de ser nacionais. (Garrett in Sousa, 2003, I vol: 43)

Ora é neste aspecto que a fonte inspiradora em *Emílio* não se limita a ser uma cópia. De facto Garrett introduz as adequadas alterações para a realidade portuguesa, dado que pretende uma Educação Nacional. Para Garrett, o objectivo da Educação é formar o corpo, o coração e o espírito do educando resultando, assim, numa divisão: física, moral e intelectual. Estas três componentes devem articular-se entre si. Almeida Garrett também divide a formação em quatro períodos (infância, puerícia, adolescência e puberdade), marcando a puberdade como o finalizar de um caminho comum. No entanto, refere que a Educação só está finalizada quando o educando está perfeito, seja qual for o sexo, quando se verifica o desenvolvimento do corpo, do coração e do espírito. Segundo este, a Educação moral não pode começar antes da puerícia e a Educação

intelectual só pode iniciar na adolescência. É importante realçar que estas fronteiras não são claramente marcadas, dado que estas três componentes de Educação convivem entre si, acabam por estar sempre presentes nos diferentes períodos de formação. Os pais são os mentores e educadores naturais de seus filhos. Na infância e puerícia, poucos casos há em que os pais não devam ser os educadores de seus filhos, quer de um quer de outro sexo; e a pouca excepção que há apenas aparecerá nas duas extremidades sociais, a baixa e a alta. Entenda-se que nestes dois períodos a Educação é igual nos dois sexos, no meio doméstico e que no período da adolescência e puberdade existe uma distinção de sexos, os varões devem ir para o colégio e as meninas devem ficar no gineceu com a mãe.

Relativamente a este projecto, que não chega a ser implementado, mas que marca a intenção de mudança do movimento liberal, importa referir que durante muitos anos, as únicas disciplinas artísticas existentes nos currículos da escola, foram o canto e o desenho. Foi com a obra de Garrett, *Da Educação*, que se tenta incluir uma formação estética:

Pela primeira vez no nosso país, levanta a voz para defender o papel da arte na Educação, fazendo referência à concepção de uma Educação incluindo formação estética, numa dimensão ecléctica, abrangendo uma introdução a todas as artes e, posteriormente, um ensino artístico específico, para o aperfeiçoamento de uma dada arte. (Sousa, vol I, 2003: 30)

A implantação do Liberalismo em Portugal permitiu a entrada dos princípios pedagógicos das Luzes assim como a experiência da Revolução Francesa permitiu um entendimento da Educação como um direito do cidadão que o Estado tem o dever de assegurar. Embora o Teatro na Educação não tenha vingado, podemos ver uma clara preocupação e promoção de Educação política dos cidadãos, uma vez que diversos espaços curriculares vão permanecer ou ser criados no sentido de formar cidadãos.

Assim, é destinado um espaço curricular para promover a Educação política dos cidadãos, espaço esse que conhecerá diferentes designações: “Breves noções da Constituição” (1836), “Noções de Constituição e dos Direitos e Deveres do Cidadão” (1870), “Direitos e Deveres do Cidadão” (1878 e 1894). Nem todos estes projectos conheceram uma real concretização.

No entanto, é apenas com a laicização da sociedade portuguesa e com a ascensão do republicanismo que se consolida a ideia de Educação cívica e de uma concretização da arte, nomeadamente do Teatro Educação, no campo da Educação e currículo escolar.

O Teatro na Educação acontece como uma forma inovadora capaz de ter em atenção o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, capacitando-os de liberdade e autonomia para todo um processo de construção do eu, enquanto um eu holístico capaz de reflexão crítica e expressão artística. É sobre este aspecto que nos capítulos seguintes serão clarificados os conceitos mobilizadores de um Teatro Educação em Portugal.

2.1. Educação Nova

Importa referir que, já no final do século XIX com o movimento Educação Nova, o Teatro teve uma participação importante na Educação. É considerado o mais vigoroso movimento de renovação da Educação, inspirado na pedagogia original de Rousseau ao propor que a Educação se renove para instigar a mudança social.

Courtney refere, acerca do pensamento educacional de Rousseau, que:

Para Rousseau, a primeira Educação da criança deveria ser quase que inteiramente através do jogo. Os simples atos de correr, saltar e brincar têm

valor. Não haveria repressão e os instintos naturais deveriam ser encorajados. (Courtney, 2003: 17)

De facto, podemos afirmar que é com este movimento que o conceito de arte e expressão se ligam, uma vez que valoriza a autoformação e a actividade espontânea do aluno, que deveria ser o autor da sua própria experiência, através dos métodos activos e criativos. É por este motivo, considerada uma pedagogia baseada no interesse e motivação dos alunos.

A relação intrínseca entre democracia e Educação encontra-se desenvolvida no pensamento de John Dewey, como já foi referido. Este foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico afirmando que o ensino deveria processar-se pela acção e não pela instrução, que a Educação deveria ser uma experiência concreta, activa e produtiva de cada um, uma Educação pragmática. Podemos assim compreender a escola como um agente de transformação social.

Naturalmente, desde que existe la enseñanza ésta se há planteado de modo formal adiestrar y preparar a los alumnos para su actividad adulta. Sin embargo, este objetivo há quedado normalmente congelado em la información estereotipada de contenidos. Se define previamente lo que es la vida, de modo primordial, desde la experiencia pasada, desde la historia, se condensa em principios, em normas rígidas, em crónicas y se transmite al alumno para que la aprenda y la repita. Se le camufla de este modo lo esencial: la ruda experiencia de vivir, el enfrentamiento com los problemas reales y la búsqueda creadora de solución para los mismos. (Blanco, 1981: 16)

Dewey defende, na sua obra *Art as experience* (1934), que a principal tarefa da Educação estética consiste em restaurar a continuidade entre a arte, as acções e os acontecimentos do dia-a-dia que são universalmente reconhecidos como constituindo experiência. Para Dewey, a Educação poderia ajudar a resolver problemas das experiências concretas

da vida, ajudando o aluno a pensar sobre eles, porque assenta no conceito de “aprender fazendo” ou *Play Way*.

Muitas escolas passaram a experimentar tais métodos, inclusive o próprio *Laboratory School* de Dewey, fundado em 1896. John Dewey, professor de filosofia na Universidade de Chicago, membro do movimento progressivo e chefe do Departamento de Filosofia da Universidade, conduziu o esforço dos Estados Unidos para levar o estudo da Educação para o mesmo nível intelectual de outras disciplinas académicas.

Muitas escolas passaram a experimentar tais métodos: o próprio *Laboratory School* de Dewey; a *Porter School*, perto de Kiskville, Missouri, onde Marie Harvey trabalhou com grupos em projectos experimentais e usou algo de dramatização livre; e a *Dalton School*, New York, estabelecida em 1916, onde muito do “aprender fazendo” (a cativante frase de Dewey), levado a efeito pelas garotas do colégio, alcançou seu auge em uma forma de actividade dramática. (Courtney, 2003: 42)

O *Play Way* formula a ideia básica de que a actividade dramática era um método de aprendizagem nas escolas Britânicas e Americanas. O método de ensinar através do jogo teatral foi descrito por Richard Courtney (1927-1997) no seu livro *Jogo, Teatro e pensamento* (1968).

A primeira formulação do método dramático foi a de Caldwell Cook em *The Play Way* (1917). Antes, o trabalho dramático, em uma escola era concebido como a encenação de uma peça ou o uso do simples diálogo, lido durante uma aula de Latim ou Francês. Cook viu a questão de modo diferente: dizia que atuar era um caminho para seguro para aprender (...). A partir de então, o método do *Play Way* de ensino para todas as disciplinas do currículo, ganhou vulto. (Courtney, 2003: 44-45).

O *play way* consiste, basicamente, na encenação de situações que permitam a assimilação de conteúdos trabalhados pelas diversas disciplinas do currículo escolar. O *play way*, em especial, e a concepção instrumental, de modo geral, representam uma redução da potencialidade educativa do Teatro na escolarização. Segundo Japiassu,

O Teatro na Educação, ainda hoje, é pensado exclusivamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares extra teatrais ou objectivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento da 'criatividade'. (Japiassu, 2003: 23).

Assim na visão crítica de Japiassu, existe claramente, o uso instrumental do Teatro nas escolas visando essencialmente fins extra-teatrais, o que conota uma visão instrumental, na dicotomia instrumentalista e existencialista.

No entanto, nos anos 20 e 30, experiências de Jogo livre, formulam o conceito de que o jogo educacional era importante em si mesmo, com professores como o Inglês Boyce e o Americano Winifred Ward. Apesar de John Dewey prever oportunidades para a expressão dramática na escola, foi Winifred Ward (1884-1975)¹¹ que desenvolveu princípios e técnicas popularizando a actividade. Ward, fundador do Teatro Moderno Criativo enquanto um método de ensino em sala de aula que valoriza a auto expressão, fundou o Teatro Infantil de Chicago para dar voz aos alunos. Com um laboratório de estudo do Teatro para a juventude, o autor de *Creative Dramatics* (1930) deu nome ao movimento nos Estados Unidos em que existe uma combinação do *Play way*, jogo livre e Teatro de crianças.

Também Peter Slade (1912-2004), um dos principais pioneiros do Teatro para crianças em Inglaterra, sublinha o carácter não instrumental do Teatro na Educação, como nos refere de novo Courtney;

Em 1954, Peter Slade publicou seu *Child Drama*, baseado no trabalho experimental que vinha desenvolvendo há vinte anos. Sua tese era de que havia uma forma de arte, "jogo dramático infantil", no mesmo sentido que existe uma

¹¹ Winifred Ward, envolvida no movimento da Educação progressiva da década de 1930, Ward procurou educar a criança como um todo, com a noção de que "a criança poderia alcançar uma compreensão de si mesmo e da sociedade."

“arte infantil”, (...). Aqui, então, reivindicava-se não que a actividade dramática fosse usada como um método para o ensino de outras matérias, mas como uma “disciplina” independente, com o seu próprio lugar no horário da escola. (Courtney, 2003: 46).

Compreendemos desta forma que o Teatro e as artes na Educação se iniciaram com um carácter instrumental de forma a atingir conteúdos extra teatrais. No entanto, com o decorrer das experiências, salienta-se o valor estético da arte na Educação escolar, enquanto uma forma de aprendizagem holística capaz de transformar e desenvolver a pessoa no seu conjunto. Como claramente nos explicita Ricardo Japiassu:

As justificativas para o ensino do Teatro e das artes na Educação escolar, inicialmente de carácter contextualista ou instrumental, passaram a destacar, pouco a pouco, a contribuição singular das linguagens artísticas para o desenvolvimento e o crescimento pessoal do Ser Humano, apresentando uma nova perspectiva para a apreciação do papel das artes na Educação: a abordagem existencialista ou estética (...) o Teatro e as artes, de acordo com essas abordagens, são concebidos como linguagens, como sistemas semióticos de representação especificamente Humanos (...). O objectivo do ensino das artes, para a concepção pedagógica existencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afectivos, cognitivos e psicomotores. (Japiassu, 2003: 24)

Estas abordagens permitem-nos compreender, com base na experiência da Educação Nova, que a pedagogia é uma teoria e uma prática, porque implica reflexão e acção, remetendo assim para um trabalho constante de transformação do Ser Humano em constante crescimento e desenvolvimento. No ideário da Educação Nova, a escola é concebida como um centro de socialização que, por meio do trabalho, desenvolve valores morais e Humanos nos mais jovens, preparando-os para ter uma ocupação ou função na sociedade “moderna”.

A brasileira Ingrid Koudela, uma das figuras centrais no estudo da

didáctica do Teatro e defensora duma linha existencialista da Arte - Educação, demonstra que o valor educacional da arte reside na sua natureza intrínseca, referindo que:

O ensino de Teatro na escola foi revolucionando a partir do movimento da Escola Nova. Ele não se refere a um só tipo de escola ou sistema didáctico determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. No século XIX, o educador preocupava-se mais com os fins da Educação do que com o processo de aprendizagem. O modelo a ser atingindo era mais importante do que a criança e as leis do seu desenvolvimento. A ideia evolucionista do desenvolvimento infantil e o facto de que a mente da criança é qualitativamente diferente da mente adulta, desenvolvida anteriormente por Rosseau e articulada por Pestalozzi e Froebel, considera a infância como estado de finalidade intrínseca e não só como condição transitória, de preparação para a vida adulta. Institui-se assim o respeito à criança, à sua actividade pessoal, aos seus interesses e necessidades. (Koudela, 2006:18-19)

Na opinião de Koudela, o jogo teatral reveste-se de especial importância para o ensino estético do Teatro, ou mesmo em sua acepção instrumental, o que pode ser sintetizado pelo facto de que o jogo teatral oferecer uma situação didáctica alternativa ao processo de ensino/aprendizagem.

Podemos concluir que toda a Educação, nomeadamente o Teatro Educação, é auto-Educação assente no princípio da Educação Nova: “aprender fazendo”. É a tomada dessa consciência que permite verdadeiramente a transformação: “A Educação dramática é o modo de encarar a Educação como um todo” (Courtney, 2003: 57). É num sentido existencialista, agregador e globalizante que, mais à frente neste estudo, apresentamos o forte movimento *Education Through Art*.

Relativamente ao panorama educativo em Portugal, a Educação Nova é considerado o mais vigoroso movimento de renovação da Educação, inspirando-se na pedagogia original de Rousseau, como já foi referido, e propondo que a Educação se renove para instigar a mudança social.

Porém, é só com a mudança política na sociedade portuguesa, nomeadamente com a implantação da I República em 1910, que surgem uma série de medidas inovadoras no respeitante à Educação, com forte influência da Educação Nova. A República pretendia regenerar o país, rompendo com a tradição educativa de índole jesuítica. Compreendemos, desta forma, como o pensamento educativo no período republicano está ligado ao movimento da Educação Nova.

Estas medidas neste campo resultam da intenção e acção individual de pensadores insatisfeitos com a Educação estabelecida, pela necessidade de um mundo mais justo e Humano, levando a que, no caso português, a República fizesse da Educação uma bandeira de batalha, uma forma de garantir o futuro da pátria, no sentido de se alterar o panorama vigente num Portugal iminentemente rural e onde termos como literacia e alfabetização não passavam de interessantes conceitos progressistas. A República trazia na sua bagagem revolucionária,

O decidido projecto de reformar a mentalidade portuguesa propondo-se executá-lo por diversas vias e, em situação de realce, pela via da instrução e da Educação. Falou-se mesmo, no tempo, em 'Educação republicana', Educação interessada na criação e consolidação de uma nova maneira de ser português, capaz de expurgar a Nação de quantos males a tinham mantido, e mantinham, arredada do progresso europeu, sem força, sem coragem, sem meios para sacudir de si a sonolência em que mergulhara.» (Carvalho, 1986: 651)

Este movimento foi difundido em Portugal por pedagogos como João de Barros (1881-1960)¹², Adolfo Lima¹³ (1874-1943) e António

¹² Obras de João de Barros: *A Escola e O Futuro*, Porto, 1908; *A Nacionalização do Ensino*, Porto, 1911; *A Reforma da Instituição Primária (Com João de Deus Ramos)*, Porto, 1911; *A Educação Moral na Escola Primária, Bases em que deve assentar*, in, *Terceiro Congresso Pedagógico (1912)*, Lisboa, 1913; *A Educação moral na escola primária*, Paris-Lisboa, 1914; *A república e a escola*, Paris-Lisboa, 1914 (s/d); *educadores republicanos*, Paris-Lisboa, 1916; *Um grande educador-João de Deus Ramos e a obra dos Jardins-escolares*, Lisboa, 1933; etc.

¹³ Adolfo Lima foi o principal inovador da pedagogia em Portugal no início do séc. XX. Adolfo Lima era defensor de uma pedagogia social ou sociológica, onde a Educação estava ligada à

Sérgio¹⁴ (1883- 1969). Segundo o investigador Paulo Torres Bento, o pedagogo António Sérgio:

(...) no seu livro *Educação Cívica*, cuja primeira edição data de 1915, defenderia na linha de Dewey, uma escola assente em dois grandes pilares (1) uma Educação para o trabalho - “a nova escola (...) seria um corpo de oficinas nucleando as aulas doutrinárias, de maneira que o trabalho manual se não viesse a sobrepor, mas desse o ponto de partida do conjunto educativo (Sérgio, 1984: 71) – e complementarmente (2) uma Educação para a democracia que Sérgio baseava no princípio do self government (“não dever o indivíduo a sua protecção senão as leis para que ele mesmo contribui”, 1984: 49) e se traduzia na sua proposta de Municipio escolar, em que os alunos orientados pelos professores, começariam por adquirir as noções de governo democrático para depois as porem em prática através da elaboração e aplicação dos regulamentos, eleição dos magistrados e administração dos espaços escolares. (Bento, 2001: 134-135)

Ora, é sobretudo na escola primária, onde estão as crianças, que se centra a formação da pátria republicana, dado que a escola se baseia na psicologia da criança e na vida moderna. Definiu-se como prioridade o ensino primário, daí a sua reforma em 30 de Março de 1911. Rómulo de Carvalho considerou este documento notável:

(...) é um documento notabilíssimo que nos colocaria ao nível dos países mais avançados no domínio da instrução, se fosse minimamente executada, e mostra bem não só como os seus redactores tinham plena consciência das necessidades daquele grau de ensino mas também como estavam a par da pedagogia mais progressiva da sua época. (Carvalho, 1985: 665 - 666)

Agora a pedagogia vai no sentido de uma Educação mais respeitosa

realidade social, tendo sido uma figura cimeira entre o notável grupo de pedagogos anarquistas portugueses. Obras de Adolfo Lima: *O Teatro na Escola*, 1914; *Educação e Ensino-Educação Inteira*, 1914; *O Ensino da "História"*, 1914; *Metodologia*, 2 volumes, 1921 e 1932; *Pedagogia Sociológica*, 2 volumes, 1936.

¹⁴ António Sérgio foi um dos pensadores mais marcantes de Portugal contemporâneo. Apresenta uma vasta obra que se estende da teoria do conhecimento, à filosofia política e à filosofia da Educação, passando pela filosofia da história. Dos seus livros mais importantes destacam-se: *Educação cívica* (1915) e os oito volumes de *Ensaio* (1920-1958).

da criança, pois visa transformar a criança num futuro Homem mais completo, livre e responsável pelas suas ideias e sonhos. Começa, assim, a dar-se importância de forma mais específica à infância.

Verificamos que “Con la Contemporaneidad se introduce una convulsión revolucionaria que subvierte esta estructura y sustituye a Dios y su testamento terrenal por el Estado” (Berenguer, 2009: 10). Os acontecimentos históricos revolucionários que instauram a 1ª República tornam a sociedade aberta, cujo poder deixa de ter origem no ancestral provindo de Deus, implementa-se assim o conceito de cidadão que deve aceitar a sua responsabilidade de transformação da sociedade. A sociedade aberta tem, desta forma, origem na tensão, a partir da queda de estruturas que suportam a sociedade fechada. O movimento desta Educação, implementada em algumas escolas portuguesas, apresenta métodos inovadores e alternativos de forma a desenvolver múltiplas dimensões do aluno, visto este não ser entendido como um mero receptor de conteúdos, mas um aluno activo na sua participação, manifestando a sua opinião, dúvidas e críticas. A Educação Nova preparara não só o futuro cidadão da Nação, mas acima de tudo da Humanidade. Compreende-se, desta forma, o cunho desta Educação e uma preocupação pela Educação cívica, entendida para educar os cidadãos no civismo e no patriotismo. A escola portuguesa teria de ser neutra.

Reconhecemos as obras *Democracia e Educação* (1916) de John Dewey e a *Escola Activa* (1920) de Ferrière como documentos incontornáveis no referente às práticas de autonomia dos educandos, que os levam a uma aprendizagem do exercício da cidadania democrática. O pedagogo António Sérgio refere que “A boa vida de cidadão não valerá a consegui-la nenhum processo de instrução, menos ainda a dos discursos, mas o de habitar as crianças à acção cívica, ao exercício dos futuros direitos de soberania e *self- government* (...)” (Sérgio, 1954: 20-21)

Relativamente às repercussões do movimento Educação Nova nas escolas portuguesas, Manuel Henrique Figueira, no seu livro *Um roteiro de Educação Nova em Portugal – Escolas Novas e Práticas Pedagógicas Inovadoras (1882-1935)* (2004), apresenta um estudo sobre este movimento inovador. O autor apresenta doze escolas, por ordem cronológica, definindo os elementos estruturais os princípios pedagógicos que justificam a filiação na Educação Nova, registo iconográfico e uma apreciação global, onde consta uma síntese dos três registos anteriores. Segundo o investigador, o critério de selecção destas escolas resultou do facto delas convergirem no ideário pedagógico da Educação Nova. A título ilustrativo podemos aqui referir as escolas portuguesas que acolheram este ideário e práticas inovadoras de actuação na pedagogia: Escola Frobeliana da Estrela (1882-1892), Colégio Liceu Figueirense (1902-1911), Escola Prática Comercial Raul Dória (1902-1922), Colégio da Boavista (1905-1924), Escola Oficina Nº1 de Lisboa (1907-1919), Colégio Moderno (1919-1921), Escola Comercial António da Costa (1910-1915), Escola Nacional de Agricultura de Coimbra (1912-1926), Instituto Moderno (1914-1918), Jardim Colégio (1914-1918), Colégio Infante de Sagres (1928-19??), Bairro Escolar do Estoril (1928-1935).

Também, segundo o autor, as particularidades da Escola Nova em Portugal manifestaram-se nos seguintes aspectos:

- O reduzido número de Escolas Novas criadas (apenas doze);
- O curto período de existência de cada escola (se se comparar com a das congéneres de outros países);
- Algumas escolas não foram criadas como Escolas Novas (resultaram da transformação dos seus registos pedagógicos de funcionamento, o que raramente aconteceu noutros países);
- Algumas escolas não se destinaram aos estratos sociais habituais (os grupos esclarecidos e abastados);
- As modalidades de implantação e de desenvolvimento do movimento (que deram origem a dois momentos cronológicos distintos). (Figueira, 2004: 273)

Então, constatamos que existiu um verdadeiro investimento na Educação ao longo deste período e, relativamente à área das artes e do Teatro na Educação abrem-se espaços no meio escolar.

O método educativo defendido por um grande pedagogo deste período, João de Barros, baseia-se no amor profundo pela pátria e é graças a ele que a Educação oficial recebe nos primeiros anos da república uma Educação voltada para as artes, como forma de aperfeiçoar globalmente a pessoa. Nas suas intenções de democratização do ensino existe a preocupação pela formação do Homem completo. Procura-se, assim, contrariar um ensino centrado na cognição numa pedagogia demasiado expositiva, ao entender-se o aluno como um participante activo na sala de aula que apresenta os seus pontos de vista no exercício da crítica pessoal, e que desenvolve deste modo a sua auto-estima, personalidade e capacidade de relacionamento.

Nesta linha de pensamento, segundo António Nóvoa¹⁵, no início do século XX, esta importância dada à criança leva à alteração das práticas pedagógicas. Disciplinas como Educação estética e Educação dos sentidos são introduzidas no ensino, e aqui inclui-se o Teatro. É Adolfo Lima, pedagogo que teve contactos com a escola de Genève¹⁶, que vai ser um dos impulsionadores do Teatro na escola. Pretendia-se a “auto-Educação”, para tal propor-se-ia às crianças a montagem de pequenos espectáculos, preparados por elas próprias, mas Dando-se ênfase ao processo e não ao

¹⁵ António Nóvoa, Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Gêneve e Doutor em História pela Universidade de Paris IV – Sorbonne, tem-se dedicado a estudos de história da Educação e de Educação comparada. Um dos primeiros professores com formação teatral a orientar os seus interesses para assuntos da Educação.

¹⁶ O Centro Internacional das Escolas Novas foi criado em Genebra, em 1899. Movido pela preocupação de dar aos professores uma formação superior, Claparède fundou em Genebra, em 1912, o Instituto de Ciências da Educação Jean-Jacques Rousseau. Entregou a direcção a Pierre Bovet, tendo sido um passo na consolidação da Escola de Genebra. A cidade tornou-se um centro mundial de estudos pedagógicos.

espectáculo. Neste aspecto, o mais importante não era o espectáculo final, mas o processo da sua criação, no sentido do Teatro desenvolver aspectos basilares na formação da criança. Desta forma comprovamos que o investimento republicano na Educação visava principalmente “Reformar a mentalidade portuguesa” (Carvalho, 1986: 651), como já foi referido anteriormente.

Então é ao Procurar-se uma Educação integral, dentro desta nova acepção da arte, que surge o Teatro na escola. O Teatro entra na escola portuguesa com três finalidades definidas:

1) Estimular a autoconfiança e a autonomia da criança através de montagens de peças de Teatro por si preparadas e representadas, dando-se ênfase ao processo de trabalho e não ao produto final;

2) Sensibilizar para a estética, através da visualização e análise de espectáculos de Teatro;

3) Criar situações de aprendizagem através de actividades lúdicas, ou seja, como metodologia.

Desta maneira, percebemos como a I República, no campo da Educação, se insurge tão fortemente contra o sistema até então vigente de acção doutrinária e pedagógica dos jesuítas que ocuparam quase todo o espaço da Educação e que entendiam a Educação como disciplina que era assimilada como uma forma de desenvolvimento de todo o colégio num ambiente de respeito, ordem e hierarquia.

Assim, podemos afirmar que existiu um grande investimento republicano na Educação e, no que concerne ao Teatro, um reconhecimento da sua importância relativamente ao impacto no desenvolvimento pessoal e social do Ser Humano e por sua vez da sociedade. Foram grandes promotores deste modelo João de Barros, Leonardo Coimbra, César Porto e Adolfo Lima.

A actividade dramática é uma prática que põe em acção a totalidade da pessoa e é neste sentido que podemos considerar que o ensino das artes promove valores e atitudes, basilares de uma Educação cívica. João de Barros, um dos pioneiros e defensores da integração das artes na Educação, introduzindo as artes no ensino oficial na República, defende a escola enquanto um espaço de aperfeiçoamento da pessoa e, deste modo, da regeneração do ser social. (Sousa, Vol I, 2003: 91).

No entanto, os constantes embates com um meio ainda assombrado com formas de estar e pensar do Antigo Regime, características duma sociedade fechada, e dominada por um forte e poderoso sentido religioso assim como a difícil situação económica do país, as constantes trocas de governos republicanos permitem um golpe militar a 28 de Maio de 1926. Este acontecimento deu origem à mudança de regime e ao início da Ditadura, é uma nova mudança de paradigma escolar como iremos abordar no capítulo seguinte.

2.2 Educação pela Arte

No período da Ditadura, existe notoriamente um retrocesso nos avanços levados a cabo pela I República, pois esta permitiu o Estado Novo de repor Deus no topo da hierarquia da sociedade, concepção próxima do Antigo Regime, dado que, na visão de Salazar, a sociedade era entendida como uma estrutura hierárquica e imutável. “No que diz respeito à disciplina de Educação cívica herdada do republicanismo, a sua denominação foi variando entre Educação Moral e Cívica e Instrução Moral e Cívica.” (Bento, 2001: 135), até que ficaria definitivamente como o nome de Religião e Moral, com a redução dos conteúdos programáticos à componente religiosa. Ora é este entendimento da sociedade que originou um retrocesso significativo da Educação e das suas práticas pedagógicas. Não é pois de estranhar que Adolfo Lima, pedagogo marcante da I República, seja destituído dos cargos que ocupava, seja preso em 1927.

Assim perde-se o carácter pedagógico do Teatro que tinha sido começado a ser desenhado na República, aproximando as poucas práticas de Teatro escolar e extra-curricular a um espectáculo apresentado em datas festivas.

No entanto, apesar do contexto sociopolítico do país, manifestou-se um interesse pela temática da integração da vivência artística no ensino português, na década de cinquenta, como iremos constatar neste capítulo com o forte conceito de *Education through Art*.

De facto a partir da segunda metade do século XX, surge uma diversidade com a forte influência do movimento Educação pela Arte, que se desenvolveu com a tese de Doutoramento de Herbert Read, *Education through art*, cuja primeira edição é de 1943, em plena 2ª guerra mundial.

Em Portugal, o grande impulsionador desta perspectiva, de uma Educação pela Arte, terá sido o Centro Psico-pedagógico da Fundação Callouste Gulbenkian, com personalidades de vulto como Madalena Perdigão e Arquimedes da Silva Santos; assunto que será abordado mais à frente. Verificamos pois como após a 2ª guerra mundial, a preocupação de uma Educação pela Arte se tornou importante.

Read, tendo sido Presidente da UNESCO e Presidente da Associação Internacional de Educação pela Arte (INSEA), e autor de variados estudos nesta área, é um marco incontornável na Educação pela Arte que atinge a sua plenitude com a obra *Education through art*.

Para provar a sua tese, H. Read apresenta justificativas do campo da filosofia da arte, da psicologia da criança, da gestaltpsicologia e da história comparada da arte. Nesta obra, são abordados, de modo extremamente coerente, termos como a imaginação e arte, jogo e arte, arte infantil, o valor da arte, arte e Educação, arte e natureza, arte e pensamento, Educação estética, arte e psicologia. (Sousa, vol I, 2003: 24)

Para Read, “educar pela arte” é educar para a paz, dado que este foi

directamente influenciado pelo choque que viveu após a Segunda Guerra Mundial, e daí a expressão ser um aspecto libertador das energias contidas por norma. Segundo ele, a Educação deve englobar o processo de individualização e conseqüentemente o processo de integração.

Então o Teatro, na sua dimensão pedagógica, começou a ser abordado numa vertente existencialista ou estética, deixando de ser apenas um método ou uma ferramenta ao serviço do ensino de conteúdos extra-teatrais. O valor educacional da arte reside na sua natureza intrínseca, sem precisar de outras justificativas:

Argumentar que a justificativa para a arte-Educação reside nas contribuições que pode dar para a utilização do lazer, que auxilia o desenvolvimento da coordenação motora da criança pequena, que fornece libertação de emoções é algo que pode ser realizado por uma série de outros campos de estudo da mesma forma. O valor primeiro da arte reside, a meu ver, na contribuição única que trás para a experiência individual e para a compreensão do Homem (...). (Eisner, 1972: 9).

Read propõe a aspiração do Homem livre, sensível e criativo, enquanto Sujeito central dos processos educacionais, centrando a Educação no Ser. Ora como a actividade dramática é uma prática que põe em acção a totalidade da pessoa, o objectivo do ensino do Teatro e das artes, para a concepção pedagógica existencialista, não é a formação de artistas, mas a compreensão estética dessas complexas formas de expressão que movimentam processos afectivos, cognitivos e psicómotores. Na mesma linha é Alberto de Sousa, que realizou um estudo aprofundado sobre o papel das artes na Educação, remete-nos, tal como Read, para Platão. Muitos dos princípios que orientam a Educação de hoje, já eram referidos há cerca de 2.330 anos, por Platão. “A ideia de que a Educação não é algo que se aprenda, absorvendo-a do exterior, mas algo que é intrínseco à própria pessoa, uma capacidade interna e inata que é necessário ajudar a desenvolver, num sentido moral de evolução espiritual

(...)”(Sousa, vol 1, 2003: 17). Herbert Read, retomando o pensamento de Platão, clarifica a importância de uma Educação baseada na arte para o desenvolvimento integral da pessoa. Quanto à área da expressão dramática, Read refere que,

A expressão dramática é fundamental em todos os estádios da Educação. Considero-a mesmo como uma das melhores actividades, pois que consegue compreender e coordenar todas as outras formas de Educação pela arte. Partindo-se do ponto de vista de que a Educação pela arte é o método fundamental da Educação do futuro, poder-se-á compreender o alto significado da expressão dramática. (Read, 1943: 20)

Neste sentido, existencialista, a actividade dramática é uma prática que põe em acção a totalidade da pessoa e caracteriza-se pela valorização da arte, sendo esta uma fonte de conhecimentos, valores e características que remetem para a exclusividade da sua função. Arte na Educação prima pela sua particular interpretação do mundo, como uma fonte mobilizadora total da pessoa, e indo no sentido de um Teatro Comunitário. A singularidade não tem valor prático isoladamente, porque:

O objectivo da Educação pode ser apenas o de desenvolver, ao mesmo tempo que a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo. Como resultado das infinitas permutas da hereditariedade, o indivíduo será inevitavelmente singular, e esta singularidade, dado ser algo que mais ninguém possui, terá valor para a Comunidade. (Read, 2007:18).

Assim deve assim existir um processo de integração da singularidade da pessoa na Comunidade. Falamos então de uma formação da personalidade, integradora com a unidade social; Falamos também de pedagogia do afecto, pois com o afecto o professor consegue despoletar no aluno a motivação e, por sua vez, os seus deveres. Isto porque o Teatro é um fenómeno de crescimento pessoal e igualmente social, dado que é um espaço de comunicação, onde um grupo de pessoas partilham uma

realidade, num determinado espaço e tempo.

Esta dimensão pessoal e social valoriza o papel do Teatro na Educação e o processo de ensino/aprendizagem, através de estratégias teatrais, possibilita uma abordagem holística do Ser Humano que se coaduna com os princípios da Educação pela Arte. A visão holística fundamenta-se numa concepção sistémica, que vê o mundo em termos de relação e de integração, considerando que todos os fenómenos se interligam e se inter-relacionam de uma forma global: tudo é inter-dependente. O pensamento sistémico é, desta forma, um processo, sendo que a forma se associa ao processo e à inter-relação (Crema, 1989). No sentido de uma Educação pela Arte, a investigadora portuguesa Lucilia Valente diz-nos que:

Pode definir-se Educação holística, como um processo que se inspira em métodos activos dirigindo-se à pessoa como um todo, isto é, razão, intuição, sensação e emoção. A ética holística inspira-se sobretudo nos valores da preservação da vida, alegria, cooperação, amor, serviço, criatividade, sabedoria e transcendência traduzidos por acções efectivas. (Valente in *Educação pela Arte*, 2000:146).

Já H. Read defendeu a ideia de que a arte se refere aos sentimentos tendo como fim os de elevação espiritual, no sentido de que a arte é a preparação para um lugar na sociedade, no sentido de busca de qualidades que apenas podem provir do exercício “unificado dos sentimentos para a actividade de viver.” (Read, 1942).

Desta forma, podemos entender como já com o movimento pedagógico da I República entendia o valor da arte na Educação, e como a Educação pela Arte vem retomar e aprofundar a temática,

A primeira Doutor brasileira em Arte e Educação e difusora de uma Educação pela arte no Brasil, Ana Mae Barbosa, numa entrevista, à luz do educador Paulo Freire, que a arte promove a consciencialização social, no

sentido da descoberta dos seus direitos, das suas obrigações (Barbosa). Podemos, desta forma, compreender as potencialidades da Educação pela Arte, pois possibilita ao indivíduo uma participação activa, à luz do “aprender fazendo” da Escola Activa, assumindo a sua própria transformação. É o educador Paulo Freire, que faz uma abordagem da Educação, que instiga a mudança social, a partir do conceito de uma Educação para a liberdade, que se exerce também pela *praxis*. Este assunto será abordado no capítulo seguinte.

Após a queda da I República e a instauração do Estado Novo, em 1926, e ao contrário desta linha pedagógica, a Educação passaria a reflectir o autoritarismo do poder político vigente, que não se coaduna de todo com os valores democráticos do início do séc. XX. O ensino irá sofrer grandes alterações, sobretudo de carácter ideológico, baseando-se numa forte doutrinação de carácter moral: cria-se a “escola nacionalista” baseada numa forte componente moral.

O estado da Educação portuguesa antes de 1974, a Educação não tinha sido uma grande prioridade para Salazar que governava o país desde 1926 de uma forma conservadora, autoritária e anti-democrática. A Educação obedecia aos preceitos de Deus, Pátria e Autoridade. O papel do ensino primário, que era o que a maioria da população recebia, era essencialmente um prolongamento da Igreja. O objectivo da escola primária era ensinar o respeito por Deus, Pátria e autoridade, e se mais alguma coisa ela fizesse, não seria certamente expor crianças a ideias “perigosas”. (Stoer e Dale, 1999: 70)

Além disso, neste período, é reduzido o número de anos de escolaridade mínima obrigatória, desvaloriza-se e degrada-se a carreira docente, sendo que em 1927 são extintas as Escolas Normais Superiores, afectando a formação de professores e, apenas em 1930, são substituídas por Escolas do Magistério Primário. O desinvestimento na formação de professores e a redução da escolaridade obrigatória, permitem a criação dos “postos de ensino”, cujos regentes escolares, em muitos casos, apenas

sabiam ler e escrever, sendo-lhes exigida uma idoneidade política e moral. Estes “postos de ensino” pretendiam combater o analfabetismo. Em 1936, dá-se a reforma educativa, projecto de Educação nacionalista e autoritária. A Educação passa a formar por base a religião e moral, o que significa que era gerada enquanto um meio que impunha às pessoas um marco de actuação restrito e limitado. Também a Mocidade Portuguesa¹⁷ que pretendia estimular o desenvolvimento integral dos jovens, no sentido da capacidade física, formação de carácter e devoção à pátria com o cultivo de deveres morais, cívicos e militares. Já a Mocidade Portuguesa Feminina¹⁸, criada em 1937, cultiva o gosto pela vida doméstica. Compreendemos então como o projecto educacional do Estado Novo pretendeu dismantelar o projecto educativo republicano, implementando o seu.

Ora, com a reforma do sistema educativo implementada em 1936, o Teatro foi retirado das práticas lectivas e transformado numa prática próxima da pedagogia jesuítica. No ensino primário e em alguns poucos liceus ou escolas comerciais existentes, o Teatro existia apenas como actividade fora do currículo, através de espectáculos apresentados à Comunidade escolar. Verificamos como o carácter pedagógico do Teatro, começado a desenhar na I República, não tem desenvolvimentos.

Ao ensino neutro defendido pelos políticos da 1.ª República portuguesa, no começo do século XX, sucede-se assim uma escola completamente inserida no ideário religioso. Torna-se agora obrigatória a colocação de um crucifixo, por detrás e acima da cadeira do professor, como símbolo do catolicismo e como meio educativo. Ele vai representar a bondade e a justiça de Deus e recordar que o ensino deve envolver ternura e afecto à semelhança do que se exige à família. (Adão, 2006: 4)

¹⁷ A Organização Nacional Mocidade Portuguesa foi criada pelo Decreto-Lei n.º 26 611, de 19 de Maio de 1936, em cumprimento do disposto na Base XI da Lei n.º 1941, de 19 de Abril de 1936.

¹⁸ Através do Decreto-Lei n.º 28262, de 8 de Dezembro de 1937.

No entanto, em contraste com os anos trinta, verificamos como existiu um esforço no sentido da mudança de actuação, nos anos cinquenta, com as repercussões do Pós-Guerra. É de realçar que, em 1952, é lançado o Plano de Educação Popular, que se concretizava pela criação de mais postos escolares, através dos cursos de Educação de Adultos e Campanha Nacional de Educação de Adultos (1952-1954). Embora, tenha baixado o analfabetismo em Portugal neste período, convém lembrar que isso foi feito à custa da redução da escolaridade obrigatória e da desvalorização do perfil académico dos professores. Pretendeu-se diminuir o analfabetismo assim como fornecer, ao Homem rural, instrumentos que o fizessem permanecer no trabalho agrícola. Uma Educação baseada essencialmente na agricultura, com o fundamento de que os jovens precisam duma Educação e instrução em harmonia com o ambiente em que vivem. Defende-se aqui a continuação da fixação das populações às terras do interior.

De facto nos anos cinquenta surgirá uma renovação de ideias. Já que verificamos, neste período, a forte influência do conceito Educação pela Arte de Read. Com uma abordagem forte à Educação artística, apesar do contexto sociopolítico do país, dando-se um regresso à temática da Educação artística com o movimento da Associação Internacional de Educação Pela Arte¹⁹, que impulsionou uma série de iniciativas e reflexões acerca do tema Educação pela Arte, sobretudo em instituições privadas. Como resultado é fundada a Associação Portuguesa de Educação pela Arte²⁰, em 1965.

¹⁹ A *Sociedade Internacional para Educação Através da Arte* é uma organização não-governamental das *Nações Unidas para a Educação, a Ciência ea Cultura* (UNESCO) e foi fundada no rescaldo da II Guerra Mundial.

²⁰ Fundada em 1965, por João dos Santos, Calvet de Magalhães, Alice Gomes, Almada Negreiros, J. F. Branco, António Pedro, Adriano Gusmão, Cecília Menano entre outros

Este modelo pedagógico vai para além do ensino das artes e das artes na Educação, para preconizar uma Educação efectuada através das artes. O objectivo não são as artes, mas a Educação considerando as artes como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma Educação integral. (Sousa, 2003, I Vol: 30)

Ora, neste momento que a Fundação Calouste Gulbenkian, já no início dos anos setenta, desenvolve alguns projectos pioneiros. Estas experiências foram dando alguns frutos gerando um grupo de reflexão do qual se destaca Madalena Perdigão e Arquimedes da Silva Santos²¹ que possibilitaram a reforma do Conservatório Nacional de Lisboa e a integração, neste Conservatório, em 1971, de uma Escola Piloto para a Formação de professores de Educação pela Arte, com o Ministro da Educação da altura, Veiga Simão. Esta reforma surge na sequência de um *Colóquio Sobre Projecto de Reforma do Ensino Artístico*. Madalena Perdigão e Arquimedes da Silva foram os grandes dinamizadores e responsáveis por todo este movimento.

Em 1971, por iniciativa de Madalena de Azevedo Perdigão, esteve reunido na Fundação Calouste Gulbenkian um colóquio destinado a avaliar problemas relacionados com a Educação pela arte e com a Educação artística. Este colóquio foi particularmente dinâmico e veio a constituir o ponto de partida para o projecto de Reforma do Conservatório Nacional, presidido também por Madalena Perdigão, no qual, pela primeira vez se reconheceu oficialmente a necessidade de introduzir a Educação pela arte no nosso Sistema de Ensino (...) Esta conquista era, evidentemente, o resultado do trabalho e do empenho de quantos, já desde os anos cinquenta, se manifestavam no mesmo sentido da integração da vivência artística no ensino português. (Sasportes in *Educação pela Arte*, Pensar o futuro, 1992:9)

A escola piloto de Formação de Professores de Educação pela Arte

²¹ Arquimedes da Silva Santos está associado ao movimento pioneiro das gerações que, nos anos 60-70, abriram caminhos para a integração das artes na Educação. Fundador da Escola Superior de Educação pela Arte, onde criou e leccionou a disciplina de *Psicopedagogia das Expressões Artísticas*.

foi criada por despacho ministerial a 25 de Setembro de 1971, funcionando em regime de experiência pedagógica no Conservatório Nacional de Lisboa. A escola previa dois cursos diferentes, de nível bacharelato destinados, à formação de:

- Professores do Ensino Artístico (Música, Teatro, Dança)
- Professores de Educação pela Arte (Música, Teatro, Dança)

Destes dois cursos propostos, apenas o de Professores de Educação pela Arte foi criado, iniciando-se no ano lectivo de 1971 - 1972, com a direcção de Arquimedes Santos. Com este curso assistimos a uma mudança de terminologia, abandonando-se a designação tradicional de “Teatro”. Jogo Dramático e Expressão Dramática passam a ser os termos que se impõem no país, reflectindo as respectivas traduções francófonas.

2.3 Pedagogia da libertação

Porém, com a ruptura política na Revolução de Abril, provocou-se uma alteração na natureza e nos conteúdos disciplinares: institucionalizou-se a gestão democrática das escolas, ao meio envolvente, tendo sido a experiência de Teatro na escola uma consequência da nova forma de pensar a Educação.

De facto a Revolução do 25 de Abril de 1974 permitiu uma mudança nas políticas educativas,

Na década de 60 (...) As escolas são acusadas de endoutrinares os alunos, a autenticidade e a tolerância tornam-se palavras de ordem contra o autoritarismo, o etnocentrismo, a rigidez dos modelos únicos. (...). As escolas e a Mocidade portuguesa reproduzem inexoravelmente os mesmos parâmetros ao longo de gerações, fechando-as às 'nefastas' influências estrangeiras. Com a excepção de uma pequena elite (o revivalho), que luta contra o regime, os portugueses vivem de costas voltadas para a Europa, num isolamento artificial de que nem sequer dão conta, obedientes e submissos a uma 'ordem' indiscutida e indiscutível. (Beltrão: 2000: 22)

Do ponto de vista da estabilização do ensino, de 1976 até 1986, dá-se a aprovação da Lei 46/86 (Lei de Bases do sistema Educativo), fazendo emergir grandes modificações como a massificação e democratização do sistema educativo.

No sentido de uma Educação plena que visa uma transformação social, democrática e igualitária, Paulo Freire (1921-1997) representa um dos significativos educadores do século XX. Paulo Freire é não só defensor da democratização do ensino, como defensor de práticas democráticas dentro da escola pública, baseando-se no diálogo com a realidade, pela acção e reflexão. Segundo António Nóvoa, “Ele é o mais importante pedagogo de língua portuguesa do século. XX. A sua vida e a sua obra impõem-no como uma referência obrigatória, uma vez que transporta memórias e conceitos essenciais para o esforço científico e de pensar a Educação e a escola.” (Nóvoa, 1998: 172). O pensamento de Freire considera toda a Educação um acto político e, por isso, deve corresponder à realidade sociocultural de cada nação, evitando qualquer tipo de dominação – que ele chamou de colonização.

O pensamento político pedagógico de Paulo Freire, difundido no Brasil e na América Latina na década de 1960, e nos anos setenta em África, contagiou todo o mundo. O método de Paulo Freire impôs-se no Brasil, materializando-se no Plano Nacional de Alfabetização, do qual Freire foi coordenador e cujo método foi adoptado como oficial. No entanto, o ponto de partida para a difusão do pensamento freiriano por todo o mundo foi a obra *Pedagogia do Oprimido* (1968). Afonso Celso Scocuglia, explica de que forma o contexto histórico incidiu sobre a sua obra:

De partida, enfatizamos a visão da sociedade brasileira – dos anos 50 e 60 – “ em trânsito para a modernização” e um posicionamento implícito na disputa pelo poder político entre as forças agro-comercial e urbano-industrial (em favor da segunda), frações hegemónicas das classes dirigentes. A problemática da difusão

de uma “ideologia da consciência nacional” ganha destaque quando Freire diz que “é preciso é aumentar o grau de consciência (do povo) dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É (preciso) dar-lhe uma ideologia do desenvolvimento” (Scocuglia, 1999: 324)

Assim, verificamos como Freire pretende conquistar uma consciência crítica, e como o seu projecto era um contributo político para uma Nação mais justa, moderna e democrática. A Educação era entendida como um meio de transformação social que passava inevitavelmente pela transformação da consciência individual.

A alfabetização de adultos, disseminada em larga escala (projecto de instalação de 20.000 “círculos de cultura” em todo o país em 1964, conforme o Plano Nacional de Alfabetização – PNA), poderia contribuir, com eficácia e rapidez, para a consecução hegemônica em curso, conscientizando e tomando milhares de indivíduos aptos a votarem em candidatos considerados “progressitas”. (Scocuglia, 1999: 324)

Mais ainda, na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, a Educação é compreendida como uma prática da liberdade, que se opõe a uma Educação bancária, como designa Paulo Freire.

A Educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo (...). Neste sentido, a Educação libertadora problematizadora já não pode ser o acto de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da Educação “bancária”, mas um acto cognoscente. (Freire, 1975: 45)

De modo, percebemos como uma participação crítica na sociedade, assim como o exercício prático da democracia possibilitam a intervenção na sociedade, e a reinvenção de outro mundo. A pedagogia do oprimido afirma-se como uma concepção do mundo. E entendermos como a prática

da liberdade, na Educação, é um processo prático que leva à transformação, que destabiliza a passividade e a adaptabilidade ao mundo.

Lo que se há llamado educación tradicional no sólo transmite una información que se aloja pasivamente, sino que – y precisamente por eso – convierte al educando en un ente passivo. Lo inhiere frente a la realidad. Lo inmoviliza. Freire proclama lo contrario. Únicamente se aprende haciendo reflexionando posteriormente sobre lo que se hace, para volver nuevamente a hacer. Se trata, pues, de una visión rigurosamente dinámica del hombre y de la vida. (Nozal, 1981: 21)

O conceito de oprimido é do indivíduo que não tem o direito a falar, não tendo mesmo o direito a ser. Augusto Boal (1931-2009)²², enquanto amigo do grande educador Paulo Freire, inspira-se no livro *Pedagogia do Oprimido* e assenta na ideia de que todos podem ensinar assim como todos podem aprender. O seu objectivo é o desenvolvimento do pensamento crítico e a consciencialização do povo como protagonista da sua História, porque saber é poder. Segundo este aspecto, Freire diz-nos que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: Os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2005: 58).

Contudo na obra *Pedagogia da Esperança* (1991) que Paulo Freire fala sobre a necessidade da esperança e do sonho para a existência do Ser Humano e a luta necessária para fazê-la melhor, pois, quando fala em Educação como intervenção, Freire refere-se a mudanças reais na sociedade, percebendo o Homem como um ser autónomo, associado à capacidade de transformar o mundo. Esta assume-se como libertadora na medida em que, ao conhecer a realidade, se pode transformá-la, ou seja, tanto o educador como o educando aprofundam os seus conhecimentos em torno do mesmo objecto cognoscível para poder intervir sobre ele. Pois

²² Boal foi o fundador do Teatro do Oprimido, que alia o Teatro à acção social. Difusor de uma metodologia assente em técnicas e práticas que se difundiram pelo mundo, notadamente nas três últimas décadas do século XX.

uma Educação vista como intervenção, uma vez que Freire se refere a mudanças concretas na sociedade, como já foi referido. Segundo Freire, esta pedagogia defende uma reflexão que conduz à prática.

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática.

Por outro lado, se o momento já é o da acção, esta se fará autêntica práxis se o saber resultante se faz objecto da reflexão crítica. É neste sentido que a práxis constitui razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida. (Freire, 2005: 59)

Desta forma, entendemos como Boal e Freire partilham a ideia de que é necessário possibilitar às pessoas instrumentos que as auxiliem na consciencialização de que somos todos seres políticos, no compromisso com a responsabilidade para uma sociedade melhor. Segundo Boal, o Teatro do Oprimido é uma escolha ética que significa tomar partido dos oprimidos. Não pode ser entendido como entretenimento, nem pode ser transformado em arma de opressão, pois isso seria traí-lo. Então, ao dizer-se que a História não é obra da fatalidade e que somos todos responsáveis pelos nossos actos, o Teatro do Oprimido quer transformar a sociedade, indo no sentido de a humanizar e de a libertar da opressão, “Trabalhar com os oprimidos é uma clara opção filosófica, política e social” (Boal, 2005: 26). A estratégia de Paulo Freire e Augusto Boal reside na articulação entre educadores e educandos, artistas e não artistas, na reflexão de problemas reais da Comunidade, respeitando a cultura local. “Os homens, desafiados pela dramaticidade da hora actual, propõem-se a si mesmos como problema.” (Freire, 2005: 31). Isto dado que pouco sabem de si, levando-os a uma inquietação e levando este reconhecimento a querer saber mais. A propósito desta inquietação e reconhecimento, Paulo Freire refere que,

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de desumanização. Ambas na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto objectivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.

Mas se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (Freire, 2005: 31)

Aqui observamos como a Educação, quer formal ou informal, pretende a emancipação das pessoas, neste reconhecimento de vocação negada, permitindo a transformação. Este carácter da Educação aproxima-se cada vez mais dos aspectos éticos, no sentido de uma Educação democrática.

Paulo Freire é a grande referência do professor emancipador, pelo facto da *praxis* relacionar o cognitivo e o afectivo. Relativamente à temática do Teatro Educação, um artigo da investigadora brasileira Beatriz Cabral aponta o conceito de interacção, na temática da inclusão do Teatro na Educação, como um conceito que

(...) busca promover a construção de identidades particulares, com base na observação das diferenças, e desta forma procura não só preservar, como também priorizar as diferenças.

A perspectiva neste trabalho é a de que o ponto de partida para considerar a inclusão dentro de um espaço democrático para a diferença deva estar na interacção e não na integração. (Cabral, 2004/2005: 29)

Aqui, “interacção” implica a participação em conjunto num determinado trabalho, em que os envolvidos reagem à mesma situação de forma a intervir, transformar “O comportamento ou condição de ambas, de acordo com suas especificidades” (Cabral, 2004/ 2005: 29). Novamente,

encontramos os sinais de como o Teatro Educação procura promover aspectos éticos que se prendem com o desejo de transformação.

Segundo este conceito de interação, nas suas implicações para o debate sobre a inclusão do Teatro na escola e na Comunidade, podemos também considerar, como a ênfase da nova pedagogia é dada ao método de ensino em vez do conteúdo, e à forma como se transmite esse conteúdo e se interage numa dinâmica de transformação.

A Educação deve, antes de tudo, visar o prazer. (...) É verdade que situações desagradáveis são inevitáveis, porém a actividade baseada no dever moral, na compulsão, na obrigação e na falta de interesse genuíno é o caminho certo para a construção do encorajamento, já que este é constituído na defesa ao desprazer e à angústia. (Sampaio, 2007: 79)

Apuramos que Paulo Freire propõe uma Educação construída sobre o diálogo entre o educador e o educando, estabelecendo-se a relação entre estes dois pólos de processo do ensino aprendizagem numa dinâmica prática e assente na liberdade. No entanto, Freire, também nos relata o receio da liberdade,

Não são raras as vezes em que participantes destes cursos, numa atitude em que manifestam o seu “medo da liberdade”, se referem ao que chamam de “perigo da conscientização”. “A consciência crítica (...dizem...) é anárquica”. Ao que outros acrescentam: “Não poderá a consciência crítica conduzir à desordem?” Há, contudo, os que também dizem: “Por que negar? Eu temia a liberdade. Já não a temo!” (Freire, 2005 23-24)

Estas inquietações reflectem o receio da liberdade. Segundo Freire a tendência das pessoas é não manifestar de forma explícita o receio da liberdade, camuflando-a, é uma “Liberdade que se confunde com a manutenção do Status quo” (Freire, 2005: 25). Compreende-se, assim, a forma como esta liberdade pode ser ameaçada pela consciencialização que põe em discussão este *status quo*.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (Freire, 2005: 46)

Notamos, pois, como a pedagogia libertadora contraria aquilo a Paulo Freire denomina como “concepção e prática bancária da Educação”, e que classifica como prática imobilista, por não reconhecer os homens como seres históricos e autores da sua História.

Deste modo, a prática bancária, implicando o imobilismo a que fizemos referência, se faz reaccionária, enquanto a concepção problematizadora, que, não aceitando um presente “bem comportado”, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico se faz revolucionária. (Freire, 2005: 84)

Neste conceito educativo apresentado, podemos afirmar que a Educação é o alicerce de um povo e o meio pelo qual pode evoluir, nas suas dinâmicas e interações, promotoras de transformação para a evolução fazendo com que a sociedade também evolua. E nisto a participação é fundamental para potenciar a transformação social.

Relativamente à recepção da ideologia educativa de Paulo Freire em Portugal, Stephen Stoer e Roger Dale, relacionam, num artigo, o trabalho de Freire com as políticas educativas desenvolvidas no período revolucionário de 74-76. Segundo estes, existem três características que passamos a apresentar,

A primeira é que ele proporciona o único exemplo do uso explícito das ideias de Freire num contexto revolucionário num país semiperiférico; na Educação portuguesa entre 1974 e 1976, as pedagogias de Freire foram a norma e não a alternativa.

A revolução - e era assim que então era interpretada - propiciava imensas oportunidades para que todas as ideias radicais e movimentos florescessem através da expressão livre e total, em vez de serem temperadas

pela oposição. Segunda, isto significava que era possível para diferentes ênfases a interpretação de ideias poderem desenvolver-se; a palavra estava a ser escrita de facto e não apenas interpretada, e muito menos aplicada ou adaptada. Terceira, esse período sugere outra maneira do trabalho de Freire ser considerado, a sua apropriação como se de um slogan se tratasse. (Stoer e Dale, 1999: 68)

Neste contexto, importa agora lembrar as mudanças pedagógicas implementadas pelo governo constitucional de Mário Soares²³, eleito em 1976, já vinham a ser trabalhadas no período final da Ditadura. De facto já no início dos anos setenta, Marcelo Caetano, o sucessor de Salazar, permitiu um regime mais liberal, no respeitante à área da Educação. Com o Ministro Veiga Simão foram introduzidas uma série de reformas inovadoras possibilitando a formação de Professores de Educação pela Arte em 1971, no Conservatório Nacional de Lisboa, como já foi abordado neste estudo. Verificamos, assim, como mesmo antes da Revolução do 25 de Abril existia um clima mais aberto.

Contudo, sinais claros, também da mudança, foram os programas de alfabetização implementados em Portugal. De entre eles, destaca-se o de Maria de Lourdes Pintassilgo (1930- 2004)²⁴ que, em 1970, se envolveu nestes programas, segundo o método Paulo Freire. É de salientar o rigor desta campanha de alfabetização levada a cabo pela sua Organização não-governamental, ou “Graal”. Importa esclarecer que o “Graal”, fundado por Maria de Lourdes Pintassilgo e Teresa Santa Clara Gomes em 1957, é uma

²³ Mário Soares foi Co-fundador do Partido Socialista de Portugal a 19 de abril de 1973. Mário Soares foi um dos mais famosos resistentes ao Estado Novo. Conduziu o Partido Socialista à vitória nas eleições para a Assembleia Constituinte de 1975. Foi Primeiro Ministro de Portugal nos seguintes períodos: 1976, 1977, 1978, 1983, 1985. Presidente da República entre 1986 e 1996. Deputado ao Parlamento Europeu entre 1999 e 2004.

²⁴ Maria de Lourdes Pintassilgo foi secretária de Estado da Segurança Social do Primeiro Governo Provisório. Devido à crise política instalada, foi convidada pelo presidente da República António Ramalho Eanes para o cargo de primeiro-ministro, que exerceu durante cem dias, em 1979. foi a única mulher que desempenhou o cargo de Primeiro Ministro em Portugal.

Organização não-governamental e um movimento internacional de mulheres cristãs que levou acabo o programa de alfabetização e Educação de base de adultos nos distritos de Portalegre, Lisboa, Coimbra, Porto e Viana do Castelo. Estes programas introduziram em Portugal a metodologia de consciencialização desenvolvidas por Paulo Freire, entre 1965 e 1975.

Assim este movimento, e outros, como o do Partido Comunista Português, evidenciam que existiu um esforço de democratização da Educação, “alfabetização” e “poder popular”, inspirando sobretudo no trabalho de Paulo Freire, no período após a Revolução de 25 de Abril de 1974.

Essencialmente, “alfabetização” está associada com o programa do Partido Comunista Português e “poder popular” com o da extrema esquerda. “Alfabetização” foi o termo associado com as campanhas de alfabetização de massas, defendendo a rápida expansão do sistema de Educação através da promoção da escola de massas e a Educação permanente. “Poder popular”, em contraste, defendia a necessidade de dar valor à cultura local e de o integrar no sistema educativo. (Stoer e Dale, 1999: 72)

Então, e segundo o raciocínio de Stoer e Dale, compreendemos que, para uma efectiva reestruturação democrática, no Pós-25 de Abril, uns propunham a aplicação de um programa de “alfabetização”, dando acesso e direito político à palavra, e outros do “poder popular”, que consistia em dar voz à própria voz da população. E verificamos como, relativamente à alfabetização houve um trabalho relevante, essencialmente, no que toca à formação de professores, centrando a Educação na criança.

Além disso Stoer e Dale revelam-nos como o trabalho de Paulo Freire se infiltrou na realidade da Educação em Portugal na altura.

No caso da alfabetização e da Campanha de Dinamização cultural é o *projecto de literacia crítica* de Freire, que enquadra, por um lado, a interrogação política do

salazarismo como um regime opressivo, e por outro, procura promover uma nova hegemonia cultural (...). No caso do “poder popular”, e da construção da “escola socialista” é a pedagogia libertária de Freire que está subjacente, na tentativa de providenciar a base para a praxiz da libertação construída sobre a conscientização, e, uma consciência simultânea da, e acção sobre, a realidade social e individual. (Stoer e Dale, 1999: 79)

Segundo estes, a Campanha de Dinamização Cultural do MFA²⁵ não foi tão bem sucedida devido à falta de fusão entre estas duas correntes: “alfabetização” e “poder popular.”

Ao aproveitamento político de que foi alvo, nesses anos 70 e às controversas "campanhas de alfabetização" então levadas a cabo em seu nome mas, na maior parte dos casos, sem o seu espírito, se deve muito do silêncio a que, infelizmente, tem sido votado entre nós. (Vicente, 1995: 374)

Assim, e sistematizado o Pós 25 de Abril, continuaram a existir iniciativas inspiradas em Paulo Freire. No entanto, Maria de Lourdes Pintassilgo refere que

No entanto, julgo poder afirmar que se deu, muitas vezes em Portugal, o que sou tentada a chamar uma deriva do processo de conscientização. Por um lado, a prática sociocultural segundo Paulo Freire foi em alguns casos prejudicada pela carga ideológica primária de acções conduzidas segundo objectivos predeterminados. Enquanto Paulo Freire interrogava, os manuais ideológicos, dogmatizavam, por outro lado, a apropriação da “conscientização”, pelas instituições do saber, se legitimou o pensamento de Paulo Freire enquanto Teatro da transformação sociocultural da sociedade e da emergência do sujeito no conhecimento feito acto criador, também como aconteceu, de resto, nas últimas décadas em outros domínios do saber – contribuiu para desligar a teoria da prática, o saber holístico do corpus científico especializado. (Pintassilgo, 1998: 10)

De facto, com a revolução de 1974, dão -se mudanças significativas

²⁵ O MFA ou “Movimento das Forças Armadas” foi responsável pela revolução que terminou com o Estado Novo em Portugal, em 25 de Abril de 1974. A principal motivação deste grupo de militares era a oposição ao regime e o descontentamento pela política seguida pelo governo em relação à Guerra Colonial.

no ensino sobretudo no que diz respeito à Expressão Dramática: São aprovados os programas de “Movimento, música e drama” para o ensino primário e de “Movimento e drama” para a formação de professores. A aplicação destes programas incrementa a expressão dramática no país, sendo este um ponto alto na História do Teatro nas escolas Portuguesas.

Logo em 1977, são colocados professores de Movimento e Drama na maior parte das Escolas do Magistério Primário, dando-se assim início à fase em que a expressão artística e particularmente o Teatro intervém na Educação. Reconhece-se que a utilização das potencialidades do jogo dramático é uma ferramenta para a Educação, de uma forma de pensar a sociedade que aposta no desenvolvimento pessoal e social do Ser Humano.

Porém, não havendo professores em exercício de formação neste campo, a Direcção Geral do Ensino Básico organizou uma equipa de professores para leccionarem a disciplina de Movimento e Drama, quer aos futuros professores que estavam em formação nas Escolas do Magistério Primário, quer às centenas de professores em actividade lectiva, através de acções de formação. Esta equipa de quinze professores, destacada para dar formação a todos os professores primários do país, tinha formação no Curso de Teatro do Conservatório e da Escola Superior de Educação pela Arte, mais especificamente nove elementos da Escola Superior de Teatro e seis de Educação pela Arte. De forma a estarem actualizados e acompanharem as dinâmicas internacionais, participaram em Encontros Nacionais e Internacionais de Expressão Dramática na Educação. Especialistas de renome na área como Gisèle Barrett, Jean-Pierre Ryngaert, Bryan Way, entre outros, chegam a participar nestes encontros, tendo sido o primeiro encontro em 1981, I Encontro Nacional de Expressão Dramática.

A inclusão da Expressão Artística, e nomeadamente da Expressão Dramática, nos programas do Ensino Primário, deve-se ao trabalho que

vinha sendo desenvolvido pela Escola Superior de Educação pela Arte e na equipa da Gulbenkian. No entanto, dado que os programas de Movimento e Drama do ensino primário seguiam as linhas orientadoras da Escola Superior de Educação pela Arte, visto ter sido esta a escola que produziu reflexão, rompendo com o ensino tradicional das artes, rapidamente se sentiu o choque entre os professores que saíam da Escola de Educação pela Arte e os professores que provinham da Escola Superior de Teatro, apesar de habitarem o mesmo edifício e pertencerem à mesma Instituição. A rivalidade entre as duas escolas transitou para as escolas do Magistério, gerando dificuldades, uma vez que os professores vindos do curso de Teatro tinham um entendimento diferente do que havia de ser o Teatro na escola. Uns, com uma formação técnica profunda a nível teatral, mas com uma ausência de formação pedagógica, outros com uma formação profunda a nível pedagógico, mas com uma formação técnica a nível teatral menos especializada.

E assim, embora houvesse uma forte carência de professores especializados nas expressões, a Escola Superior de Educação pela Arte não conseguiu sobreviver aos vários poderes que contra ela se insurgiram, ou contra a sua própria incapacidade de se integrar num Sistema de Ensino que lhe era adverso. Uma vez que a sua habilitação não lhe permitia o ingresso no Sistema de Ensino, pois mesmo para o ensino primário, só eram permitidos os professores habilitados para aquele grau de ensino, em regime de monodocência, como ainda hoje se mantém, a escola acabou por encerrar em 1982.

Depreende-se pois, que, sobretudo com a reforma de Veiga Simão, em 1971, e a criação da Escola Superior de Educação pela Arte, Portugal deu os primeiros passos para introduzir a Educação artística no Sistema de Ensino, nomeadamente o Teatro/ expressão dramática. Contudo embora tenha havido esta abertura, na área da formação, por parte do poder político, “pressionado” pelas experiências e influências do “grupo” da Gulbenkian, o Sistema de Ensino não sofreu alterações de modo a abrir as portas aos professores com a

especialização específica nas expressões artísticas. (Silva, 2007a:13)

Ora no seguimento dos movimentos já descritos, como a criação do Curso Superior de Educação pela Arte, a difusão de professores de Movimento e Drama nas escolas do magistério primário, assim como o impacto do I Encontro Nacional de Expressão Dramática, surge a primeira Associação Portuguesa de Expressão Dramática – APED, que terminará de forma definitiva em 1996, tendo sido criada uma outra associação, em 2006 designada, de APROTED, Associação de Professores de Teatro e Educação, que continua ainda em funções.

A Associação Portuguesa de Expressão Dramática - APED foi fundada em Aveiro pela professora de Movimento e Drama Isabel Costa Alves. No dia 20 de Dezembro de 1982, na Escola Secundária nº2, em Aveiro, é dada uma conferência de imprensa onde são comunicados os objectivos da Associação. No Anexo 1 poderão ser consultados os fins da associação de acordo com os estatutos.

Contudo é a acção dos professores de Movimento e Drama das Escolas do Magistério Primário que irá manter vivo o movimento da associação, desde formações a impressão de boletins, e que se realizou novos encontros nacionais e internacionais de Expressão Dramática. Em 1992, é fundada a IDEA, *International Drama Theatre in Education Association*, na cidade do Porto, dirigida por Carlos Fragateiro nos primeiros anos. Para além dos encontros, a Associação conseguiu canalizar fundos de programas para a formação de professores, bem como a colaboração de instituições de Ensino Superior, de forma a produzir matérias de reflexão teórica sobre a área.

No Ensino Secundário é introduzida a disciplina de Oficina de Expressão Dramática, como um resultado do forte movimento em torno do Teatro Educação e, pela primeira vez, surge uma disciplina curricular na

área do Teatro, no Ensino Secundário Português. A disciplina pertencia à parte da componente de formação CSPOPE, Cursos Secundário Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos, e foi introduzida pela revisão curricular aprovada pelo Decreto – Lei nº 268/89. O seu funcionamento iniciou-se no ano lectivo de 1990-91. Pela primeira, vez dá-se uma institucionalização do Teatro na escola oficial, uma vez que está em pé de igualdade com outras opções da Formação Técnica do Cursos do Secundário e não como uma componente extra-curricular. No entanto, a oferta da disciplina dependia da iniciativa particular das escolas que a poderiam ou não implementar. Ora, tornou-se imperativo formar professores para o ensino, de forma a conferir-lhes habilitação profissional para entrarem nos quadros do Ministério da Educação. Este facto possibilitou que a APED, nos anos 90, presidida por Carlos Fragateiro, criasse um centro de formação de professores na área de Expressão Dramática. Também são, criados os CESES, Curso de Ensino Superior Especializado em Teatro e Educação, na Escola Superior de Teatro e Cinema, dirigidos igualmente por Carlos Fragateiro. Entretanto, visto que a legislação que pretendia a integração dos professores de Teatro no Sistema de Ensino, nunca se ter concretizado a CESE em Teatro e Educação da Escola Superior de Teatro e Cinema é extinta, bem como a disciplina de Oficina de Expressão Dramática existente no currículo do Ensino Secundário. E a APED extingue-se, assim, em 1996.

A APED foi conseguindo, muito por força de alguns dos seus dirigentes e sócios com responsabilidades na formação de professores de 1º ciclo, manter e congregar um espaço de reflexão, teorização, experimentação e divulgação, em torno do Teatro Educação. De algum modo, arcando com a responsabilidade que anteriormente tinha estado depositada no grupo da Gulbenkian e na Escola Superior de Educação pela Arte.

Em meados da década de 90, a APED deixou de ter o papel activo e interventor por que se tinha pautado, deixando um vazio que, actualmente, ainda persiste, quer na capacidade de influenciar as decisões político-educacionais/artísticas, quer ao nível da reflexão e formação na área do Teatro Educação. (Silva, 2007a:24)

No entanto, em 2006 foi criada, em Lisboa, a APROTED (Associação de Professores de Teatro Educação). Esta Associação foi criada por um grupo de alunos do Ramo Ensino da Licenciatura em Estudos Teatrais da Universidade de Évora que estagiaram, grande número deles, na Escola Secundária Passos Manuel, sob orientação de Manuel Almeida e Sousa, cuja colaboração se provou necessária para criar a APROTED.

A principal meta da associação é conseguir que o Teatro/ Expressão Dramática seja re-implementada na escola oficial pública, como opção artística generalista em todos os ciclos do Ensino Básico e Secundário, assim como a introdução de cursos na área das Artes do Espectáculo.

Esta associação distingue-se da APED no aspecto em que não tem como objectivo fulcral dar formação em Expressão Dramática/ Teatro a todo e qualquer professor, independentemente da sua formação de base, mas defende o “aproveitamento” pelo Sistema de Ensino dos licenciados e múltiplos cursos superiores da área do Teatro já existentes. A Associação pretende ainda criar um centro de recursos e formação para apoio dos professores ou grupos teatrais da área do Teatro-Educação.

Na verdade, a APROTED foi criada, sobretudo, como uma reacção ao facto do Ministério da Educação nunca ter aberto os seus quadros aos professores de Teatro, e ao facto de não existir um grupo disciplinar das áreas artísticas performativas, o que impede os professores com habilitação própria e estágio pedagógico de concorrer em concurso nacional, à docência da actual disciplina de Oficina de Teatro no 3º ciclo. Como nos refere António Silva, Presidente da APROTED, dedicado a trabalhos de investigação na área do Teatro/ Expressão Dramática no Sistema de Ensino Português,

Para além do visível balancear da disciplina de ciclo para ciclo, a principal dificuldade do Teatro, enquanto disciplina curricular, tem sido a não criação de um grupo disciplinar/recrutamento de defina regras e habilitações precisas para

os professores da áreas do Teatro-Educação e que permita um trabalho contínuo nas escolas. É neste campo que os interesses profissionais e corporativos de vários grupos disciplinares têm sido nefastos para a qualidade do ensino artístico e do Teatro-Educação em particular, pois a falta de definição do perfil do professor de Teatro por parte do ME, centenas de professores, dos vários grupos disciplinares, continuam a leccionar a disciplina, sem qualquer ou parca formação teatral, continuando a impedir os formados por as cerca de 10 escolas superiores de Teatro do país, algumas com especialização na área do Teatro-Educação, de entrarem nos Sistema de Ensino e a proporcionarem uma óbvia melhoria na qualidade do ensino. (Silva, 2007a: 40).

Esta associação pretende ainda debruçar-se sobre o lugar do Teatro e da Expressão Dramática na Educação Artística Generalista, no ensino especializado, assim como na situação dos professores de Teatro-Educação no Sistema de Ensino. Podemos consultar no Anexo 2, os estatutos da associação, e no Anexo 3 o Regulamento Interno desta de forma a enquadrar os fins da Associação APROTED.

Assim embora a Lei de bases do Sistema Educativo Português contemple a vertente do Ensino Artístico Especializado e a Educação Artística Generalista, verificamos que a Educação Artística, no respeitante ao Teatro Educação oferecida pelo sistema público, não tem tido continuidade ao longo dos vários ciclos de ensino e mantem-se por vezes ainda arreigada às velhas ideias do Teatro tradicional. Porém, agora o que se pretende é algo novo, como diz António Silva: Como já identificámos, no pós 25 de Abril são introduzidos programas que:

A nova expressão dramática tem pressupostos que diferem do tradicional Teatro na escola, muito assente no espectáculo e nas épocas festivas da escola. Procura-se fundamentalmente explorar a capacidade expressiva dos alunos, durante um processo criativo em que são empregues práticas que diferem da habitual encenação de um texto, antes assentes no prazer do jogo e não tendo como principal objectivo a realização de um espectáculo. (Silva, 2007a: 39)

Mas como disciplina autónoma, fora da monodocência, existiram apenas três experiências na área do Teatro Educação no Sistema de Ensino em Portugal, sendo elas a Oficina de Teatro do 9ºano Unificado, no final

do anos setenta; Oficina de Expressão Dramática no Ensino Secundário, e Oficina de Teatro do 3º Ciclo do Ensino Básico. Sendo esta última a única que ainda continua a funcionar.

No final dos anos setenta foi introduzido, no 9º ano, do curso Unificado, uma disciplina de opção de Teatro, determinantemente vocacional e profissionalizante. Esta disciplina visava a preparação do aluno dirigida para as diversas profissões ligadas ao Teatro. O programa enumerava quinze rubricas que dão a ideia de que o Teatro estava longe de ser analisado apenas como um texto de literatura. Pretendia-se que esta disciplina vocacional funcionasse como uma antecâmara de entrada para cursos de Conservatório. José Oliveira Barata refere acerca deste programa que:

Verifica-se, por exemplo, a heterogeneidade da bibliografia apontada, sem qualquer comentário esclarecedor sobre as suas finalidades, bem como ainda, a sua evidente desactualização. (...). Também não é facilmente compreensível – sobretudo quando pensamos na sensatez das rubricas apresentadas para a total abordagem do espectáculo - a selecção de peças, na sua maioria em um acto, que se sugerem aos orientadores da disciplina. Desde Pirandello, Sartre, Arrabal, Brecht, Ionesco, Strindberg, Tchekov, a Max Frisch, Beckett, Cocteau ou Valle Inclan. Verdadeiro 'cocktail', que não é precedido de nenhum conselho prévio sobre como servi-lo. (Barata, 1979: 26- 27).

E sublinha ainda a dificuldade do cumprimento total e eficaz das rubricas da disciplina de Teatro. Ora como previsível, esta experiência foi efémera, tendo tido pouca adesão por parte das escolas e com a implementação de novos programas emanados da revisão curricular de 1989, a opção de Teatro foi gradualmente extinguindo-se.

Já com as alterações curriculares introduzidas em 2001, deu-se um novo espaço para a introdução do Teatro no ensino formal. Com a revisão curricular do Ensino Básico feita pelo último Governo de António

Guterres²⁶, introduz-se a Oficina de Teatro (OT) do 3º Ciclo do Ensino Básico. As orientações curriculares da Oficina de Teatro são bastante abertas, baseadas nas componentes sócio-afectiva, integradora e estética. Relativamente a esta disciplina, também com um carácter de opção por iniciativa da escola, tem uma implementação considerável e continua actualmente em funcionamento.

No que respeita à disciplina Oficina de Expressão Dramática (OED), extinta na última revisão curricular, foi a experiência mais marcante de Teatro Educação no Sistema de Ensino Português assente numa formação generalista, enquanto uma disciplina de desenvolvimento pessoal e social. A OED inseria-se na componente de Formação Técnica do CSPOPE, Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos e foi introduzida pela revisão curricular aprovada pelo Decreto-Lei nº268/89. E foi a primeira vez que o Ensino Secundário Português ofereceu uma disciplina curricular, em moldes de oficina, na área do Teatro e da Expressão Dramática e que abrangia três anos de ensino, do 10º ano ao 12ºano. As primeiras OED começaram no ano lectivo de 1990-91, no 10º ano. Embora a disciplina funcionasse em moldes de oferta de escola, isto é, depende da iniciativa particular das escolas, e não se aplicasse ao Ensino Profissional, Cursos Tecnológicos ou Ensino Artístico Especializado, pela primeira vez surge uma disciplina de Teatro curricular em pé de igualdade

²⁶ António Guterres é Engenheiro e Político Português. Adere ao Partido Socialista em 1973. Estreia-se como deputado à Assembleia da República em 1976, vindo a exercer as funções de presidente das Comissões Parlamentares de Economia e Finanças (1977-1979) e Administração do Território, Poder Local e Ambiente (1985-1988), bem como da Comissão de Demografia, Migrações e Refugiados da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa (1983). Eleito secretário-geral em 1992, vence as eleições legislativas de 1995 e de 1999, chefiando os XIII e XIV Governos Constitucionais. Exercia o cargo de primeiro-ministro quando se demitiu, após as eleições autárquicas de Dezembro de 2001, em que o PS sofreu uma derrota significativa. Desde 2005 é Alto-comissário das Nações Unidas para os Refugiados.

com outras ofertas de opção da Formação Técnica dos Cursos Secundários. Podemos falar de uma certa institucionalização do Teatro e Expressão Dramática no Ensino Secundário Português. A inovação desta disciplina residia no facto dos alunos poderem optar por ela, sem que isso implicasse escolher uma área de ensino artístico especializado. A OED tinha duas vertentes, a primeira, de dimensão generalista e formativa, pretendia contribuir para o desenvolvimento do indivíduo como ser social. A segunda, assente no aspecto técnico e específico, prendia-se com uma formação de base mínima para o prosseguimento de estudos superiores na área artística.

Porém, o último governo de António Guterres, aprovou-se o Decreto-Lei nº7/2001, de 18 de Janeiro, a Revisão Curricular do Ensino Secundário. E é neste momento que se dá a extinção da disciplina de OED, substituindo-se pela oferta de um novo Curso Geral de Artes do Espectáculo. “Durante os mais de dez anos em que a disciplina esteve em funcionamento não há conhecimento de ter sido efectuada qualquer avaliação à OED, por parte do ME ou quaisquer outras entidades.” (Silva, 2007a: 30). Este Curso Geral de Artes do Espectáculo vinha preencher uma lacuna existente no Ensino Secundário, a falta de um curso para aqueles que desejassem vir a estudar no Ensino Superior de Artes do Espectáculo embora isso implicasse deixar a dimensão generalista e universal.

No entanto, com a queda do XIV Governo Constitucional, presidido por António Guterres, e a tomada de posse do XV Governo, presidido pelo Ministro Durão Barroso²⁷, a revisão de curricular de Guterres é suspensa pelo Decreto-Lei nº 156/2002 de 20 de Junho, sendo então Ministro da

²⁷ Durão Barroso é o actual Presidente da Comissão Europeia, cargo que ocupa desde Novembro de 2004. Em Portugal, foi sub-secretário do ministério dos assuntos internos, em 1985, e Ministro dos Negócios Estrangeiros em 1992. Entre 2002 e 2004, ocupou o cargo de Primeiro-Ministro da República Portuguesa. A 23 de Novembro de 2004, Durão Barroso assumiu as funções de Presidente da Comissão Europeia, cargo que irá assumir outra vez em Novembro de 2009, após ter sido reeleito pelo Parlamento Europeu a 16 de Setembro.

Educação David Justino²⁸.

Ora, como consequência destas alterações, o Ensino Secundário regrediu em termos de oferta na área das artes. Regrediu para a situação que se encontrava antes da Revisão curricular de 1989 do Governo de Cavaco e Silva²⁹, com o Ministro da Educação Roberto Carneiro³⁰, passando a vigorar apenas o Curso de Artes Visuais.

Em forma de conclusão, a abordagem dos três grandes eixos deste capítulo: Educação Nova, Educação pela Arte e Pedagogia da Libertação, podemos afirmar a importância da Educação Nova como um movimento de renovação educativa no panorama da I República Portuguesa, tendo em consideração um Teatro Educação mobilizador do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. E, embora, a instauração da Ditadura em 1926, produza retrocessos no campo da Educação, reduzindo a prática do Teatro na escola a uma prática jesuítica, podemos verificar como na década de cinquenta existiu um regresso à temática de Educação artística. Com o desenrolar de acontecimentos a partir do movimento Educação pela Arte, com a abertura, em 1971, do Curso Superior de Professores de Educação

²⁸ David Justino: Militante do Partido Social Democrata foi deputado à Assembleia da República (1999-2002) e Ministro da Educação do XV Governo Constitucional (2002-2004). Autor de vários livros e artigos, recebeu o Prémio Calouste Gulbenkian de Ciência e Tecnologia pela publicação de *A Formação do Espaço Económico Nacional: Portugal 1810-1913* (1988). Licenciado em Economia pela Universidade Técnica de Lisboa e Doutorado em Sociologia, pela Universidade Nova de Lisboa.

²⁹ Cavaco e Silva: Foi Primeiro-ministro de Portugal de 6 de Novembro de 1985 a 28 de Outubro de 1995, tendo sido a pessoa que mais tempo esteve na liderança do governo do país desde o 25 de Abril. Nas eleições presidenciais de 22 de Janeiro de 2006 foi eleito presidente da República, tendo tomando posse a 9 de Março do mesmo ano. Foi reeleito nas eleições presidenciais de 23 de Janeiro de 2011.

³⁰ Roberto Carneiro: Entre as décadas de 1980 e 90 foi membro de três Governos Constitucionais portugueses — foi Secretário de Estado da Educação do VI Governo, Secretário de Estado da Administração Regional e Local do VIII Governo e Ministro da Educação do XI Governo.

pela Arte, o panorama em Portugal, no que diz respeito à área do Teatro Educação, melhorou significativamente, embora esta área continue a não ter o devido reconhecimento no Sistema de Ensino Oficial. É igualmente graças ao projecto de pedagogia da libertação de Paulo Freire que verificamos como, no Pós 25 de Abril, são implementados programas que visam uma inovação na Educação. Compreendemos como a filosofia de Paulo Freire se coadunam com, os princípios de um Teatro Educação que visa instigar a mudança na sociedade, e daí o surgimento de um Teatro do Oprimido de Boal, inspirado na Pedagogia do Oprimido de Freire.

Desta forma, podemos considerar três grandes conceitos mobilizadores de um Teatro Educação que visa uma melhoria do Ser Humano, capaz de transformar evolutivamente a esfera pessoal e social: Educação Nova, Educação pela Arte e Pedagogia da Libertação. Relativamente a este estudo importa retirar o conceito da Educação Nova, na sua vertente existencialista, como uma ferramenta educativa holística capaz de desenvolver e, por sua vez, transformar evolutivamente o Ser Humano. Educação assente no conceito de “aprender fazendo” através de métodos activos e criativos. A Educação pela Arte, como aspiração do Homem livre, sensível e criativo numa perspectiva globalizadora das artes, centrando a Educação no ser. Arte na Educação primando pela particular interpretação do mundo, enquanto fonte mobilizadora da pessoa total. A Pedagogia da Libertação, como um processo prático que leva à transformação destabilizando a passividade e a adaptabilidade ao mundo. Uma Educação como intervenção, na medida em que, se conhecermos a realidade, podemos transformá-la.

Estes conceitos demonstram o valor residente no carácter pedagógico do Teatro enquanto forma de Humanização, desenvolvimento pessoal e social para a transformação pessoal e social. Entendem a Educação enquanto uma pedagogia global, que não deve separar a teoria

da prática ou a ciência da arte.

Embora, o Teatro no Ensino Oficial Português na actualidade, resulte ainda de uma sociedade incapaz de se organizar politicamente frente às necessidades individuais e sociais de um Teatro Educação, como motivo mobilizador e evolutivo de uma sociedade aberta. Segundo este problema actual no panorama português, este estudo dedica-se a compreender os conceitos capazes de por na prática um Teatro Educação na sua articulação com a Comunidade.

Neste sentido e como reacção aos factores de tensão entre escola e meio, foi possível a Escola Secundária Madeira Torres, em Torres Vedras, Portugal, manifestar de forma teatral e interventiva uma reflexão face às tomadas de posição relativamente às artes. Nomeadamente, a postura do Ministério da Educação com a decisão da exclusão da disciplina de Oficina de Expressão Dramática.

Na articulação com estes conceitos foi realizado o Projecto de Intervenção Teatral nesta escola, agregando alunos, professores, funcionários e interessados externos à escola, conforme um projecto inclusivo e acessível a todos. Todos estes projectos resultaram num espectáculo final de ano lectivo para a Comunidade escolar e local, sempre com o intuito de espelhar o desagrado perante as políticas do Ministério da Educação, no respeitante ao Teatro Educação. Procuraram sempre provocar reflexão, face à realidade imposta no ensino português, e não expressar o produto final, o espectáculo, enquanto um produto de entretenimento de carácter festivo para encerrar o ano lectivo.

Segundo esta experiência que se desenvolveu em cinco anos lectivos, entre 2003/2004 e 2007/2008, foi possível desenvolver e estipular um Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, proposto neste estudo no capítulo quatro, à luz de conceitos enunciados neste capítulo dedicado à Educação como Motivo Teatral. Convém desta

forma, fixar aqui os conceitos de Educação como Motivo Teatral, mobilizadores do Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social:

- Educação Nova: Importa na perspectiva existencialista, enquanto forma de aprendizagem holística capaz de transformar e desenvolver a pessoa global. Teatro Educação assente na expressão “aprender fazendo” de John Dewey que se afirma por um ensino pela acção e não pela instrução, visando uma tomada de consciência que permite a transformação evolutiva. Veremos no capítulo quatro, no qual é exposto a experiência teatral e o Modelo de Intervenção, como o processo teatral investe no desenvolvimento pessoal e social na aspiração do Homem - cidadão livre e consciente. No sentido duma revelação do próprio eu, assim como dos outros e do mundo em que vivemos. O mais importante não é o produto final, mas sim o processo de sua criação assente no desenvolvimento pessoal e social do aluno-cidadão;
- Educação pela Arte: Como aspiração do Homem livre, sensível e criativo através de todas as artes tendo em vista que educar através da arte é educar para a paz. No respeitante à actividade dramática, esta consegue compreender e coordenar todas as formas de Educação pela Arte, sendo que importa pela sua particular interpretação do mundo, numa articulação com a vertente existencialista já desenhada com o movimento da Educação Nova;
- Pedagogia da Libertação: Enquanto um processo prático que leva à transformação, destabilizando a passividade a adaptabilidade ao mundo. Educação como intervenção, na

medida em que se conhecermos a realidade podemos transformá-la. Considera-se que toda a Educação é um acto político, devendo por isso corresponder à realidade sociocultural de cada nação. Relativamente ao Teatro Educação, na articulação com o Modelo de Intervenção proposto mais à frente, veicula pela *praxis* uma consciência crítica capaz de transformação social. Isto porque o conceito de Educação é entendido como um processo prático e de intervenção.

Sendo que, o que se pretende neste estudo é alinhar um Teatro-Educação com um Teatro Comunidade, no sentido de uma evolução transformadora do Ser Humano enquanto cidadão, apresentamos de seguida a Comunidade como Motivo Teatral, à semelhança do capítulo dedicado à Educação.

3. TEATRO E COMUNIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

PORTUGUESA

Neste capítulo desenvolve-se uma abordagem do Teatro Comunidade, enquanto forma de Educação não formal. Compreenda-se como a Comunidade, como Motivo Teatral, resulta de contínuos processos no período contemporâneo assente nos valores da democracia: *Liberdade, Igualdade e Solidariedade*. Segundo este aspecto, é também Rousseau a grande referência, uma vez que a sua reflexão no *Contrato Social* propõe a noção de colectivo gerado na liberdade. Podemos verificar como o Teatro no contexto da Comunidade representa um papel determinante no desenvolvimento pessoal e social, uma vez que promove uma sociedade mais livre e democrática a partir de processos para a transformação.

Relativamente a este capítulo, Teatro e Comunidade na Contemporaneidade, a organização fundamenta-se em conceitos inovadores, motivos, estipulados por uma ordem cronológica no período contemporâneo em Portugal. Desta forma, foram definidos três períodos importantes na Contemporaneidade Portuguesa dos quais emergem dois conceitos fundamentais para o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e social, aqui proposto. Podemos, assim, fixar três períodos fulcrais:

- O Compromisso do Naturalismo: Teatro Livre;
- A Censura do Estado Novo;
- A Independência do Teatro Comunitário: O Bando.

No caso português, verificamos com a Implantação da República a 5 de Outubro de 1910, uma abertura para investigar a relação do indivíduo com a Comunidade, à semelhança dos movimentos relativos ao campo da

Educação já abordados. Esta relação com a Comunidade traduz-se com as correntes do Naturalismo e Realismo, enquanto formas de observação e estudo da realidade, do mundo e da vida. Portugal, neste período, reflectiu sobre o Homem como produto da sua origem social, a par das dinâmicas do *Théâtre – Libre* Francês. Mas, foi com a inauguração do Teatro Livre português, ainda antes da implantação da República, em 1904, que observamos influências do *Théâtre-Libre*.

Porém, a instauração do regime ditatorial, em 1926, marcou claramente um retrocesso na evolução do panorama teatral português. Com a instauração da censura proibiram-se autores portugueses contemporâneos, estrangeiros e até obras clássicas. No entanto, com o pós-guerra, o Teatro- Estúdio do Salitre permitiu uma ânsia pela actualização onde se vêem já os sinais claros de um Teatro independente e interventivo, fazendo com que inúmeros grupos de Teatro activos surjam no panorama teatral. No contexto da II Guerra Mundial, notamos como o Teatro político de Brecht surge como um Teatro capaz de utilizar os meios teatrais dispostos à transformação da realidade, despoletando a consciência social, assim como o *Agit- Prop*, que surgiu entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, despoleta o Teatro político, e abrindo caminho para o que mais tarde seria o Teatro Comunidade.

Ora Augusto Boal é a grande referência do Teatro Comunidade, dado que foi com a Estética do Oprimido que se verificou em todo o mundo, projectos de intervenção teatral vinculados a processos de libertação, consciencialização e mobilização na articulação com uma Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

Porém, com o fim da Ditadura em Portugal, em 1974, os grupos independentes ganham expressão e ecoam um Teatro para a libertação, reflectindo uma teatralidade para a transformação social, à luz do Teatro do Oprimido de Augusto Boal e em relação com a Pedagogia da Libertação

de Paulo Freire, como já foi analisado.

O Teatro é, assim, um instrumento privilegiado para a participação na esfera pública, porque instiga à mudança da realidade, a partir de processos didácticos.

Já foi referido, no capítulo dedicado à Educação, a importância do Teatro para o desenvolvimento pessoal e social. É segundo este aspecto que podemos considerar o Teatro como uma ferramenta eficaz no trabalho com Comunidades, primando pelos valores pessoais e colectivos no sentido de uma sociedade democrática.

Retomando o pensamento de Rousseau, podemos afirmar que as suas obras serviram de referencial à Revolução Francesa e permanecem como fundamentais daquilo que conhecemos por Estado Moderno. A relação entre liberdade e igualdade está presente em todos os momentos do pensamento de Rousseau, pondo em causa a sociedade, a ordem social no seu conjunto e caracterizando a sociedade enquanto um facto de se instituir contra a natureza. O projecto de Rousseau é, então, através do conhecimento, recuperar a pura natureza que a sociedade corrompe chamando a atenção para a dimensão natural do Homem.

No *Contrato Social* (1762) de Rousseau a igualdade e a liberdade dotam o Homem de moral, e esta moral é inclusiva, dado que só existe liberdade quando há igualdade. A ordem política do contrato deve garantir condições para que todos sejam iguais sob o princípio da liberdade.

La dificultad del planteamiento de Rousseau reside en captar el plano en que él sitúa el tratamiento de lo político. Lo que analiza la filosofía política de Rousseau no es una teoría sobre el origen de la sociedad, ni sobre la forma de armonizar el poder del estado con la libertad del individuo. Su teoría sobre el pacto social no es una respuesta a esas preguntas, ya se las sitúan en el nivel de lo fáctico, o en el nivel de los principios normativos; lo que el planteamiento de Rousseau no acepta es esa dicotomía entre lo fáctico y lo normativo como puntos de vista alternativos; Rousseau intenta, con una determinada combinación de ambos planos, abrir un espacio de indagación distinto de los ya existentes. (Sevilla in *Contrato Social*, 2003: 15-16)

A sua reflexão propõe a noção de colectivo fundado no princípio da liberdade. Constrói o sujeito colectivo, a vontade geral, que permite pensar o tipo de vínculo social, no qual não haveria contradição entre o indivíduo e o colectivo.

Cada uno de nosotros pone em común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general, y nosotros recibimos además a cada miembro como parte indivisible del todo. (Rousseau, 2003: 33)

Neste sentido, a Comunidade como Motivo Teatral resulta de contínuos processos no período contemporâneo, à medida que a sociedade se baseia nos signos da democracia: *Liberdade, Igualdade e Solidariedade*. O Teatro tem um papel predominante enquanto elemento de intervenção socioeducativa e sociocultural insistindo na necessidade de relacionar os processos criativos, de comunicação e expressão com o contexto de cada grupo e com o momento histórico em que cada grupo trabalha e se manifesta. Segundo Pazos, o Teatro Comunitário:

(...) entendendo este como um amplo conjunto de práticas cénicas que se desenvolvem em espaços muito diversos, fundamentalmente associações de moradores e culturais, centros culturais, casas do povo (Bilbatúa, 1976) ou agrupamentos cénicos amadores. Estes grupos desenvolvem uma importante actividade teatral de base em diferentes países e contribuem com as suas práticas para a consolidação de tecido teatral (Pazos in *Animação Teatral*, 2000: 108).

Assim estes grupos cénicos, com estas práticas, para além de exibirem as suas produções, fazem intercâmbio com outros grupos, participam em conferências, festivais, e muitas outras actividades que visam o enriquecimento da actividade teatral e a partilha de informação. Podemos afirmar então que o Teatro Comunitário tem origens no desejo de *Liberdade, Igualdade e Solidariedade*.

Neste contexto de Contemporaneidade, a área teatral manifesta-se

como uma ferramenta ou estratégia artística mobilizadora do meio social. Os artistas geram as suas criações, numa relação de tensão consigo próprios assim como com o meio envolvente.

Se o Homem é e sempre foi um «animal social», só vivendo e comunicando entre si podia sobreviver. E o Teatro, como veículo privilegiado para essa comunicação, tornou-se uma arte que, embora constantemente ameaçada, sempre soube renascer das cinzas, conferindo aos Humanos o direito a expressarem as suas dores, as suas fobias, as suas angústias, mas também as suas esperanças e convicções. (Peixoto, 2006:19)

Na medida em que é notória a importância da Educação, formal ou não, para o desenvolvimento de qualquer sociedade, acreditamos que a expressão dramática e o Teatro no contexto da Comunidade, nas suas relações dinâmicas com a Educação, representem um relevante papel no desenvolvimento pessoal e social dado que contribuem para alterar modos de estar que promovem a iniciativa e a participação activa assente na responsabilidade, de forma a caminharmos para uma sociedade cada vez mais livre, democrática e autónoma. O Teatro na Comunidade refere-se a práticas teatrais de cariz educacional que não são dirigidas para a sala de aula.

Desta forma, compreendemos como o sistema educativo tradicional vem sendo superado por uma prática que valoriza a experiência e a realidade dos indivíduos, inserindo a Educação como um instrumento de transformação social. O Teatro Comunitário, como forma de Educação popular, é um dos meios mais viáveis de comunicação desenvolvendo-se através de vários meios e técnicas. Neste domínio é Augusto Boal que preconiza o Teatro como um auxiliar da transformação social, formando lideranças nas Comunidades, como iremos analisar mais à frente.

O Teatro Comunitário é ainda uma categoria pouco sistematizada e verificamos como a relação entre Teatro e Comunidade é um espaço que progressivamente ganha destaque nas conferências da actualidade. Márcia

Pompeu Nogueira tem vindo a dedicar-se a estudos de Teatro Comunitário, definindo o conceito de Comunidade e as suas formas no Teatro. Na actualidade das sociedades contemporâneas existem inúmeros contextos. Segundo Juliano Borba, a tese de Márcia Pompeu Nogueira revela as raízes do Teatro Comunitário:

El Teatro comunitario, o como ela lo llama Teatro em la comunidad, o aún Teatro para el desarrollo, utilizando la acepción inglesa theatre for development – TFD, surgió entre la Primera y Segunda Guerra Mundial a partir de los Agit – Prop, los Teatros de agitación y propaganda del inicio del siglo XX. Para esta investigadora, las relaciones de Comunidades con el Teatro tiene dos vertientes originarias: por un lado, el Teatro de propaganda, generado por los programas de desarrollo financiados por naciones ricas em los países que necesitaban ayuda, em continentes como África, Asia y Latinoamérica. Estas prácticas teatrales eran formas poco interactivas y tenían el el objetivo de ofrecer mensajes sobre salud, agricultura, educación, etcétera, usando un lenguaje que fuese eficaz para las regiones com alto nivel de analfabetismo. Por otro lado, el Teatro para el pueblo, grupos teatrales sensibilizados por las temáticas de la guerra, por las relaciones desiguales entre ricos y pobres, investigaron estos problemas cotidianos em sus producciones artísticas y presentaron sus espectáculos em las Comunidades. (Borba, 2010)

Segundo este aspecto, importa perceber melhor o conceito de Comunidade.

O autor Baz Kershaw utiliza o termo *Community Theatre*, segundo o aspecto em que o ponto de partida de uma prática teatral é a natureza do seu público, da sua Comunidade. Kershaw cita dois tipos de Comunidade: a Comunidade local e a Comunidade de interesse. “A Comunidade local é criada por uma rede de relacionamentos formados por interações face a face, numa determinada área delimitada geograficamente” (Nogueira, 2008: 131) Aqui as pessoas possuem aspectos comuns numa mesma região. Por sua vez, a Comunidade de interesse é criada por uma

(...) rede de associações que são predominantemente cracterizadas por seu comprometimento em relação a um interesse comum. Quer dizer também que

Comunidades de interesse tendem a ser explícitas ideologicamente, de forma a que mesmo que seus membros venham de áreas geográficas diferentes, eles podem de forma relativamente fácil reconhecer sua identidade comum. (Nogueira, 2008: 131)

Verificamos como as pessoas se unem por ideologias comuns. Márcia Pompeu Nogueira identificou especialmente três modelos de Teatro na Comunidade:

a) Teatro para Comunidades – é um Teatro feito por artistas para as Comunidades, desconhecendo a sua realidade. A sua abordagem é de cima para baixo, designando-se como um Teatro de mensagem na acepção de Boal;

b) Teatro com Comunidades – O Teatro, enquanto espectáculo, parte de uma investigação de uma determinada Comunidade. Linguagem, conteúdo e forma são incorporados no espectáculo. Existe assim um processo de vínculo com a Comunidade específica, ligada à ampliação da eficácia do trabalho;

c) Teatro por Comunidades – O mais influenciado por Boal, dado que inclui as próprias pessoas da Comunidade no processo criativo. Dá-se ao povo os meios de produção teatral.

Jan Cohen-Cruz³¹, da Universidade de Nova York, designa o Teatro feito com Comunidades, no Estados Unidos, de *Community-based performance*, como um campo em que os artistas actuam em colaboração com as pessoas, sendo que a vida destas pessoas são o foco principal da prática teatral. Cohen-Cruz, partindo de histórias pessoais, conduz o trabalho para um significado colectivo dessas histórias, tanto no referente ao grupo como à plateia a que se dirige. É um Teatro criado

³¹ Jan Cohen-Cruz é autora dos livros: *Local Acts: Community Based Performance in the United States*. New Jersey: Rutgers University Press, 2005; *Radical Street Performance: an international anthology*. Londres: Routledge, 1998; Cohen-Cruz, Jan; Shutzman. *Playing Boal: Theatre, Therapy, Activism*. Londres: Routledge, 1994 e *A Boal Companion: Dialogues on Theatre and Cultural Politics*. Londres: Routledge, 2006.

colectivamente, através da colaboração entre artistas e Comunidades específicas, um espaço intermediário entre família e sociedade,

A Comunidade não se define apenas em termos de localidade (...) É a entidade à qual as pessoas pertencem, maior que as relações do parentesco, mas mais imediato do que a abstracção q que chamamos de "sociedade". É a arena onde as pessoas adquirem suas experiências mais fundamentais e substanciais da vida social, fora dos limites do lar (Cohen in *Anais do 1º Seminário Teatro e Comunidade: Interações, Dilemas e Possibilidades*, 2009: 8)

Comprendemos como Comunidade funciona como um símbolo, no sentido em que um mesmo grupo de pessoas pode partilhar símbolos sem que isso signifique partilhar significados. Segundo Márcia Pompeu Nogueira,

(...) é o conceito proposto por Cohen que mais contribuiu para o nosso entendimento sobre Teatro na Comunidade.

A afirmação de um Teatro voltado para Comunidades específicas pode ser aprofundada pelo entendimento de que a Comunidade, pelo menos enquanto um símbolo comum, existe e que o Teatro pode contribuir para a necessária e permanente construção do sentido da Comunidade. (Nogueira, 2008: 130)

Eugene Van Erven³² utiliza a terminologia de *Community Theatre*, de Kershaw, designando-o de fenómeno mundial que se manifesta de diferentes formas. As pessoas unem-se, trabalhando as suas histórias pessoais ou locais através da improvisação, de forma a ganhar uma forma teatral com a direcção de um profissional de Teatro (Erven, 2001). Já Baz Kershaw tinha empregue esta terminologia para designar o *Community Theatre*:

Sempre que o ponto de partida (de uma prática teatral) for a natureza de seu público e sua Comunidade. Que a estética de suas performances for talhada pela cultura da Comunidade de sua audiência. Neste sentido estas práticas podem ser

³² Eugene Van Erven da Utrecht University, Holanda, escreveu *The palyful Revolution: Theatre and Liberation in Asia*, Bloomington: Indiana University Press, 1992 e *Community Theatre: Global Perspectives*, London: Routledge, 2001.

categorizadas enquanto *Community Theatre* (Kershaw, 1992: 5).

Os objectivos do Teatro na Comunidade pretendem fortalecer a Comunidade. Segundo Kershaw, “O trabalho de Teatro na Comunidade é de criar uma dialéctica entre o estado presente e as possibilidades futuras de uma Comunidade particular” (Kershaw, 1992: 61). Compreendemos, desta forma, como o Teatro desenvolvido em Comunidades permite a aprendizagem da vida em sociedade, levando-nos a considerar a o desenvolvimento pessoal e social das pessoas. Nesta linha a investigadora Lucilia Valente propõe a designação de Teatro emancipatório. Segundo este aspecto, o Teatro é um processo interventivo do desenvolvimento pessoal e social. O Teatro emancipatório, proposto pela investigadora, é enquadrado como uma relação entre a actividade educativa, teatral e cívica:

O Teatro e a Comunidade, na acepção que temos vindo a construir, para além de possibilitar o desenvolvimento do Teatro enquanto arte, pretende incrementar o Teatro com a Comunidade, tendo em conta não só esta individuação e socialização mas também a identidade cultural, valores de cidadania e a prática criativa (Valente, 2008).

Sublinha-se, imperterivelmente, a Comunidade e os processos grupais como os grandes focos, atendendo ao desenvolvimento pessoal e social das pessoas.

Incluo o Teatro emancipatório entre as intervenções artístico- formativas que visam uma ligação entre a actividade educativa, teatral e cívica. (...) De acordo com Boal (2005), o que claramente define uma perspectiva na teatralidade de cariz social é o facto das problemáticas sociais serem os motores da intervenção teatral. No entanto, a perspectiva que defendemos não se esgota na cariz social, sendo também centrada na problemática pessoal. Estas formas teatrais decorrem de um processo que procura potenciar as possibilidade individuais de transformação, autonomia e conscientização, no sentido freiriano que nos tem inspirado. (Valente, 2008)

Desta forma, o Teatro Comunitário pretende informar, no seguimento de uma linha didáctica, tendo o objectivo de mobilizar para a reflexão que por sua vez leva à acção e à transformação.

Assim, tendo em conta estes aspectos, apresentamos, nos capítulos seguintes, os conceitos, enquanto motivos mobilizadores de um Teatro Comunidade em Portugal contemporâneo e em articulação com os movimentos europeus.

3.1 O Compromisso do Naturalismo: Teatro Livre

Relativamente ao caso Português, verificamos como na sociedade portuguesa, com a Implantação da República a 5 de Outubro de 1910, a par de todas as dinâmicas sociopolíticas, culturais e educativas do país, como já foi abordado no capítulo anterior, Portugal reflectiu as diversas inovações estéticas que percorriam a Europa. Como refere o historiador Cidade,

Eis o mundo do Homem transformado copernicamente em seu sistema de relações: já não é o indivíduo que tem de constranger-se para caber nos quadros prefixos da sociedade; é a sociedade que tem de modificar-se para permitir o crescimento e expansão do indivíduo (Cidade, 1985:172).

Num contexto de guerras em que se proclamam os Direitos do Homem e do cidadão, entre o final do século XIX e o início do século XX, Portugal reflectiu o Homem como produto da sua origem social. Foi neste período que se começou a investigar a relação do indivíduo com a Comunidade, estabelecendo-se o Naturalismo e o Realismo como movimentos que permitem uma observação e estudo realista do mundo e da vida.

Num período particularmente fecundo da nossa história político-cultural, os movimentos estético literários acabaram por reflectir, na sua efemeridade e inquietude, o desnorte de uma cultura nacional perplexa perante as modas estrangeiras e confusa entre os escombros da monarquia liberal, a falência do projecto republicano e a ameaça da ditadura militar. (Barata, 1991:337).

Deste modo observamos que a viragem do século afecta o panorama teatral português, existindo uma profusão de estilos e géneros no sentido o autor deixar a sua marca individual na história do Teatro contemporâneo. Segundo o autor Duarte Ivo Cruz:

(..) a evolução do Teatro no século XX desdobra-se ao longo de duas grande linhas de suporte. A primeira, dominante e mais homogénea, mergulha na tradição do Teatro «de actualidade» vivifica-o dentro de uma estética realista-naturalista mais ou menos rigorosa. A segunda mergulha numa difusão tradição poética, actualiza-a através do simbolismo e prolonga-se até ao final do século, em manifestações algo incoerentes de poéticas diversas e heterogéneas. (Cruz, 2001:189)

De facto, foi com a criação do *Théâtre-Libre* Francês em 1887 (1887-1896), que podemos reflectir sobre o aspecto do autor face ao meio envolvente, visto que se marca a era do encenador agora com uma acepção diferente. Foi André Antoine (1857-1943) que fundou o *Théâtre-Libre* revolucionando, desta forma, o Teatro que pretendia ser um Teatro que espelhasse a vida reflectindo sobre a sua missão social. A sua influência estendeu-se à *Comédie Française*, assim como a dramaturgos, actores e encenadores, como Strindberg e Stanislavski. O Naturalismo preconiza a reprodução total de uma realidade não estilizada e insiste nos aspectos materiais da existência humana e pretende reproduzir fotograficamente a realidade. Além disso, toma o seu impulso em plena euforia positivista e cientificista, quando se pretende aplicar um método científico para observar a sociedade. Émile Zola, escritor francês, foi o

grande teórico do Naturalismo opondo-se aos clássicos e aos românticos,

Até agora, as diferentes escolas literárias bateram-se apenas sobre a questão de saber com que máscara se devia vestir a verdade para que ela, em público, não tivesse o ar de uma desavergonhada (...) hoje, chegam os naturalistas e declaram que o verdadeiro não tem necessidade de roupagens; deve avançar na sua nudez. (Borie, Rougemont, Scherer, 1996: 352)

Assim notamos, como o desafio do Teatro naturalista reside na verdade, e tem em conta o Homem psicológico e fisiológico, que foi ignorado durante tanto tempo devido ao facto de não se ter em conta o meio.

Já o Realismo procura fazer um retrato do Homem e da sociedade, no entanto esta corrente não se limita à cópia da realidade. Não se procura fazer coincidir a realidade com a representação, mas dar uma imagem da fábula que permita ao espectador aceder à compreensão dos mecanismos sociais da realidade; aqui estamos perto da tentativa Brechtiana que funda um método de análise crítica da realidade e da representação, baseado na teoria marxista do conhecimento.

A corrente do Realismo e do Naturalismo afirmam-se em Portugal, enquanto formas conscientes do objectivo social do Teatro, criando-se o Teatro Livre português, em Março de 1904, com o encenador Araújo Pereira e o actor Luciano de Castro. Estes fundam o Teatro Moderno em 1905.

O Naturalismo encontra no início do século XX portuguesas razões poderosas de inspiração. O ambiente é-lhe propício, pois a crise de mudança de regime, e, de uma maneira geral, toda a restante teoria de fenómenos político-sociais, determinam uma inquietação que o Teatro soube reproduzir. (Cruz, 1983: 137)

Deste modo, é de realçar como o Teatro Livre se preocupou com aspecto educativo da expressão teatral enquanto forma de contributo para

um Homem completo e moderno. Procuravam dinamizar o Teatro pelo debate de ideias, não se limitando à apresentação de peças.

A actividade destes novos pólos dramáticos na capital portuguesa não se ficou apenas pela apresentação de espectáculos. Desejando comprovar como de igual modo se preocupavam com a Educação estética integral para o Homem moderno, multiplicaram-se as iniciativas culturais a que destacados nomes da cultura progressista portuguesa logo deram a sua adesão. Ernesto da Silva, Heliodoro Salgado e Teófilo Braga, foram alguns dos conferencistas empenhados em demonstrar todas as virtualidades e qualidades da expressão teatral enquanto arte ao serviço da cultura e, inclusive, da orientação política. (Barata, 1991:339).

Nesta experiência, contígua ao movimento da propaganda republicana, o Teatro português revela novos autores nacionais, actores e encenadores que se debatem com temas sociais e morais, expondo desigualdades sociais. “A época era pois propícia a uma análise dos temas dominantes da evolução nacional. As mudanças sociais, a instabilidade política, a industrialização e as riquezas da especulação surgem como temas de grande actualidade.” (Cruz, 2001:205).

Verificamos, neste período, a forte experiência do Teatro Livre e do Teatro Moderno. Luciano de Castro e Araújo Pereira, fundadores do Teatro Livre, fundam o Teatro Moderno em 1905³³, sendo que com a fundação deste grupo o Teatro Livre acaba por se descaracterizar e desaparecer, tendo-se limitado a três temporadas. O Teatro Moderno propunha-se, sobretudo, a divulgar e incentivar novos autores dramáticos nacionais. Ramada Curto, Carrasco Guerra, Eloy do Amaral, Bento Mântua, Mário Gollen, Adonso Gaio, Amadeu de Freitas e Luis Barreto da Cruz, são nomes que vislumbram uma identidade do dramaturgo português.

Relativamente a estas duas experiências, contíguas ao movimento

³³ Fundado um ano depois de Antoine se ter apresentado em Lisboa, no Teatro D. Amélia

da propaganda republicana, à semelhança do *Théâtre- Libre* Francês, verificamos como o Teatro português revela novos autores nacionais, actores e encenadores que se debatem com temas sociais e morais, expondo desigualdades sociais.

Os caminhos teatrais diversificam-se. O Naturalismo com o afastamento do Realismo, assistia à reacção do movimento simbolista, remetendo para um tempo onírico e poético. José Oliveira Barata refere que, em Portugal, os temas simbolistas surgem associados ao “historicismo saudosista, messiânico, nacionalista e idealisticamente” (Barata, 1991: 343). Na verdade Simbolismo, Naturalismo e Realismo habitam o panorama português do início do século XX.

Então, compreende-se que, com a implantação da República, em 1910, e poucos anos depois da participação de Portugal na Guerra Mundial, em Fevereiro de 1911, seja nomeada uma comissão constituída por muitos elementos relacionados com o Teatro Livre e Moderno, de forma a se realizar um inquérito à “arte dramática nacional” com vista à reforma, de forma a se ir de encontro às novas estruturas sóciopolíticas. A 22 de Maio de 1911 dá-se a reestruturação do ensino da arte dramática. Para além destes acontecimentos, após a implantação da República, verificamos que os diversos movimentos literários que subalternizam com os movimentos teatrais, tal como a “Águia”³⁴, a “Renascença Portuguesa”³⁵

³⁴ A *Águia* foi uma revista bimensal, e depois mensal, de literatura, arte, ciência, filosofia e crítica social, que se publicou no Porto, entre 1910 e 1932, como órgão do movimento de acção sócio-cultural autodenominado a Renascença Portuguesa. O período mais fecundo da revista correspondeu aos anos de 1912 a 1916, quando o movimento *renascentista* estava no seu auge e se publicou a segunda série das quatro distintas que se podem distinguir ao longo da vida daquele periódico. Apesar de ter tido vários directores, a maior parte dos números foi publicada sob a orientação de Teixeira de Pascoaes, considerado o seu *vulto máximo do saudosismo metafísico* que inspirou boa parte da produção literária ali publicada. A revista tinha a particularidade de apenas aceitar para publicação material inédito em Portugal.

³⁵ A *Renascença Portuguesa* com a implantação da República em Portugal, em 1910, os intelectuais que estavam a favor do novo regime tentaram dar-lhe uma doutrina e uma literatura e, através da acção cultural, contribuir para aquilo que acreditavam ser a reconstrução da sociedade portuguesa, desmoralizada e abalada na sua *alma* pela

e o “Orpheu”³⁶. Importa assim reter que,

Um movimento de renovação de cena portuguesa começou lentamente a esboçar-se novos autores surgira, novos temas se abordaram, um novo público se ia formando; mas o regime ditatorial instaurado em 1926, impondo a censura prévia aos espectáculos a pretexto de defender a opinião pública (...) (Rebello, 1989: 120- 121)

Posteriormente, verificamos que com o regime ditatorial instaurado em 1926, se impõe a censura prévia aos espectáculos com o intuito de defender a opinião pública, e como este facto significa um retrocesso no panorama teatral Português à semelhança no que aconteceu no ambito da Educação.

Porém, vemos que é com o Pós-Guerra que Portugal evolui em campos distintos no referente à área teatral, por um lado surgem experiências que percorrem diferentes caminhos estéticos, mas por outro o profissionalismo teatral diminui, assim como a qualidade e quantidade de público.

No capítulo seguinte, podemos compreender melhor como o facto da censura instiga ao movimento do Teatro Independente, conceito basilar neste estudo.

degenerescência da monarquia constitucional. Foi neste contexto de nova *regeneração* que surgiram movimentos socioculturais, entre os quais a *Renascença Portuguesa*, que visavam lidar com os graves problemas que a instauração da República não conseguira *per se* resolver nas áreas educativa, social, económica e religiosa. Assumindo a partir de 1912 a publicação de *A Águia*, o movimento faria daquele periódico o catalisador de sectores significativos da actividade intelectual portuguesa, congregando em seu torno escritores e artistas de diversos sectores ideológicos, mas na sua maioria republicanos, em geral preocupados com o rumo que ia tomando o novo regime.

³⁶ *Orpheu* foi uma Revista Trimestral de Literatura editada em Lisboa. Apenas teve dois números publicados, correspondentes aos primeiros dois trimestres de 1915, sendo o terceiro número cancelado devido a dificuldades de financiamento. O seu vanguardismo inspirou movimentos literários subsequentes de renovação da literatura portuguesa. Mau grado o impacto negativo que *Orpheu* causou na crítica do seu tempo, a sua relevância advém de ter, efectivamente, introduzido em Portugal o movimento Modernista, associando nesse projecto importantes nomes das letras e das artes, como Fernando Pessoa, Mário de Sá-Carneiro, Almada Negreiros e Amadeu de Souza Cardozo.

3.2. A Censura do Estado Novo

Em Portugal com a implantação do Estado Novo, em 1926, condiciona-se o pleno exercício da liberdade criativa dos artistas. Os anos que compreendem este período reflectem os condicionalismos políticos e culturais criados pelo Estado Novo, espelhando um Portugal fechado relativamente ao que acontecia na Europa.

De facto, com a instauração do Estado Novo existe um clima cultural de repressão, pois o Estado promove o Teatro e o cinema apologista do regime. Relativamente ao Teatro, o Estado apenas apoiava a Companhia do Teatro Nacional, liderada por Amélia Rey-Colaço e Robles Monteiro. No entanto, esta companhia tentava lutar contra o sistema instaurado. Segundo Fernando Peixoto, existiram duas excepções:

Uma delas foi a dos apoios ao chamado Teatro do povo, fomentado pelo regime entre 1936 e 1945, e do qual este se servia para, através de peças previamente escolhidas de “Tchekov e Maeterlinck (proporcionar) doses maciças de exaltação nacionalista”. Outra foi a do apoio aos festivais promovidos pelo SNI (secretariado Nacional de Informação), a que concorriam companhias de Teatro amadores, muitas das quais viram grandiosos espectáculos seus serem fortemente penalizados ou mesmo proibidos. Também a criação, pelo Estado, do Fundo do Teatro se destinava a apoiar as companhias que à partida se predispunham a montra espectáculos que fossem do agrado dos censores e do público afecto ao regime. (Peixoto, 2006: 252)

Importa, desta forma, enquadrar a censura instalada neste período. Podemos afirmar que em Portugal existia uma censura tríplice, isto é, ideológica (não eram representadas peças com conteúdo ideológico contrário ao do regime), económica (as companhias eram dominadas por pessoas com poder económico, e representavam-se peças que satisfizessem os desígnios da classe dominante) e geográfica (as representações tinham quase todas lugar em Lisboa, vedando o acesso à cultura à população do resto do país). O clima que se vive é de repressão e

teve repercursões imediatas, tal como refere Peixoto:

O Decreto n.º 13.564, foi publicado em 6 de Maio de 1927. Ainda não tinha decorrido um ano sobre o golpe militar que daria origem à posterior ciração do Estado Novo e já a legislação impunha a censura e proibia os espectáculos que de qualquer forma fossem considerados “ofensivos da lei, da moral e dos bons costumes”. Para isso haveria funcionários com a incumbência de “fiscalizar e reprimir” toda a maifestação teatral e deste modo a “impedir a perversão da opinião pública” (as citações transcrevem rigorosamente o texto do decreto) (Peixoto, 2006: 350)

Todo o espectáculo tinha de ser previamente visionado pela censura, dado que, à mínima suspeita, os espectáculos ou eram proibidos antes de serem levados à cena, encurtados ou integralmente proibidos e retirados de cena (pois aconteceu mesmo em casos em que os espectáculos já estavam em cena), dando seguimento aos processos incriminatórios, que resultavam em multas ou mesmo à prisão. Muitos eram os autores proibidos em Portugal, desde portugueses a estrangeiros, contemporâneos a clássicos. Segundo Peixoto,

Até 1974, houve apenas dois curtíssimos períodos de ligeiras e quase imperceptíveis aberturas, sendo a primeira logo após o final da II Guerra Mundial, quando Salazar quis dar a ideia que Portugal alinhava na democratização que a Europa dos aliados pretendia consolidar, e durante o primeiro período da chamada “primavera marcelista”, quando o regime de Marcelo Caetano mudou os nomes das instituições: de “PIDE” para “DGS”, de “Direcção dos Serviços de Censura” para “Direcção-geral da Informação”, sendo então substituída a expressão de “censura” pela de “exame prévio”. (Peixoto, 2006: 351)

Neste sentido verificamos o enorme impacto que o pós guerra provocou em Portugal. Com a inauguração do Teatro-Estúdio do Salitre, em 1946, podemos dizer que se dá uma renovação teatral. O Teatro-Estúdio do Salitre foi fundado por Gino Saviotti (Director do Instituto de Cultura Italiana em Lisboa), tendo publicado um manifesto de propostas cénicas, *Paradoxo sobre o Teatro* (1944) com Vasco Mendonça e Luiz Francisco

Rebello. Segundo Luiz Francisco Rebello, com o Teatro-Estúdio do Salitre abriu-se um novo capítulo para o Teatro português:

Um novo capítulo se abriu para o Teatro português. Num “Manifesto” não isento de uma certa ambiguidade, distribuído por ocasião do espectáculo inaugural, depois de se condenarem os excessos do realismo e a onipotência da encenação, a que se atribuía a degenerescência da arte teatral e o seu desfavor junto das plateias, defendia-se a necessidade de encontrar de novo – nas palavras do texto, no jogo das cenas, nos gestos dos actores, nos agrupamentos, nas cores, nas luzes e na atmosfera cenográfica- o ritmo, o estilo, a poesia da representação. (Rebello, 1989: 131)

Segundo Luiz Francisco Rebello, existem duas fases de produção. A primeira, até 1960, baseando-se numa tendência social e uma tendência existencial. E a segunda, que vem de 1960 até à queda do regime, que recebe o Teatro do absurdo e o Teatro épico de Brecht, sendo o Teatro Brechtiano que toma primazia em relação ao Teatro do absurdo (Rebello, 1989: 139), e aqui podemos compreender já os sinais de um Teatro independente e interventivo que se vai alinhar com um Teatro Comunitário.

Segundo Duarte Ivo Cruz, o Pós Guerra trouxe um estímulo de renovação e uma ânsia pela actualização, como uma forma eficiente de luta contra a crise (Cruz, 1983: 219).

Num contexto Europeu de guerras, defende-se um Teatro de arte para o povo e pelo povo, resultante dos grandes movimentos de Teatro operário na Alemanha. Entendamos que *Agit-Prop* é uma forma teatral de militância política relacionada com as lutas políticas de esquerda, nomeadamente depois da Revolução Russa de 1917. É, acima de tudo, uma actividade ideológica que procura estimular o público frente a uma situação social ou política na qual encontramos os sinais de um Teatro Comunitário. Segundo Patrice Pavis,

Esta ideología es claramente de izquierda: crítica la dominación burguesa, iniciación al marxismo, tentativa de promover una sociedade socialista o comunista. La contradicción principal de este movimiento crítico reside en que a veces se encuentra al servicio de una línea política que hay que hacer triunfar (por ejemplo em Alemania), otras al servicio de directivas procedentes desde arriba t que la agitación teatral debe reflejar y ayudar em el triunfo (em la URSS). Según su estatuto político, el agit – prop es llevado a inventar formas y discursos o a aplicar um programa qu él no há elaborado necessariamente y del cual puede desear separar-se: de ahí su fragilidad y su diversidad como género híbrido, teatral y político. (Pavis, 1984: 472)

Registamos pois neste período uma grande actividade de grupos que se regem segundo esta ideologia. Estes grupos contrariavam o Teatro de elite e dirigiam-se à classe revolucionária, o proletariado.

El Agit -Prop surge repentinamente em un momento de aguda crisis política, cuando la herencia humanista y “burguesa” se presenta inutilizable y caduca. De la misma manera, desaparece cuando la situación se estabiliza (com ele fascismo, el estalinismo, pero también com el liberalismo, capaz de absorber todos los golpes). (Pavis, 1984: 473)

O Agit-Prop mobilizou artistas como Piscator e Brecht. Na verdade, estes grupos foram o cerne de um Teatro Comunitário, como já foi enunciado pela investigadora Márcia Nogueira.

(...) haviam já inventado tudo aquilo que irá caracterizar o Teatro político dos grupos após a Segunda Guerra Mundial, não só do ponto de vista formal, como também do ponto de vista organizativo: elaboração e responsabilidades colectivas, capacidade de pronta e diferenciada intervenção, envolvimento do público também ao nível da gestão, subordinação de resultados estéticos aos resultados políticos. Esta sistematização teórica foi partilhada, só em parte, pelo Homem considerado o maior expoente do Teatro alemão de esquerda, Erwin Piscator, quanto mais não fosse devido à sua inspiração implicar um complexo e grandioso aparato teatral. (Molinari, 2010: 366)

No sentido de um Teatro Comunitário compreendemos como, mais tarde, relativamente ao aspecto da descolonização em que as técnicas de guerrilha se estendem pelo Terceiro Mundo, se implementa a necessidade

de um Teatro popular e não nacionalista, mas Comunitário (Alba, 2009: 57). Estabelecemos, desta forma, relação com um Teatro didático, dado que se pretende instruir o público e levá-lo a reflectir sobre um determinado assunto. “numerosos experimentos se realizaron se realizaran em Europa em el siglo XIX, y em la actualida, en el Tercer Mundo, para dar a conocer a un público desfavorecido (...) un arte a menudo difícil y cuya contribución a uma transformación social (...)” (Pavis, 1990: 481 - 482).

El principal teórico de este Teatro guerrillero será el brasileño Augusto Boal (n. 1931) quien expresa em la esfera de Teatro lo que Paulo Freire había estado postulando com su pedagogia libertadora y que tanto va a influir también em las reflexiones de Gustavo Gutiérrez em la Teologia de la liberación. La estrategia de Freire sería “concientización”, es decir, la extensión al pueblo de processo de “personalización” (Alba, 2009: 57)

Neste contexto, importa referir que o Teatro designado de guerrilha se baseava em “alinhar-se a si próprio com o povo, combater sempre em prol de uma nova ordem mais justa, mas escolhendo o terreno de combate cuidadosamente e nunca enfrentando o inimigo pela frente” (Carlson, 1993:467). Fica claro como,

As práticas do Teatro de Agit – Prop, do Teatro de Erwin Piscator e Bertolt Brecht foram, posteriormente, referências decisivas na criação dos grupos teatrais de rua dos anos 60/70 (...). A efervescência cultural e política desse período, fortemente influenciado pelo pensamento marxista, e ao mesmo tempo, pelos movimentos pacifistas – coletivistas. (Telles e Carneiro, 2005)

Então, relativamente ao caso português, compreende-se que também em Portugal se tenham sentidos efeitos de um Teatro mobilizador da sociedade, durante o Estado Novo, nomeadamente após a Segunda Guerra Mundial.

No Ocidente, a tendência para um envolvimento político, ou ao menos por um comportamento cívico mais consciente, em face de tantos acontecimentos

formou estéticas – umas mais engajadas, outras menos – politicamente comprometidas com alguns temas. O Teatro do Absurdo, o Teatro Existencialista, o Teatro do Oprimido são alguns exemplos que demonstram como a arte teatral posicionou-se diante dos efeitos desumanizadores dos inúmeros acontecimentos que marcaram a primeira metade do século XX. (Milca, 2005: 104)

A partir de 1946, com a época do Pós-Guerra, a evolução do Teatro acontece em diferentes planos, enquanto por um lado existe uma actualização constante na estética, onde emergem experiências espectaculares, diminui-se a qualidade e quantidade de espectadores provocando de forma natural o afastamento dos dramaturgos nacionais.

Com o Teatro-Estúdio do Salitre,

(...) o “Teatro Moderno”, o “Teatro da Natureza”, o “Teatro Novo”, o “Teatro Juvénia”, foram meros índices descontínuos de uma inqueitação geralmente restrita e gorada. Também as iniciativas comerciais que tentaram conciliar o espírito com a bilheteira – estiveram, muitas vezes, longe da coerência ou da compreensão.

O organismo paradigmático do espectáculo cultural português, como intenções, como estrutura, até em parte como resultados, aparece-nos, entre 1946 e 1950, no “Teatro Estúdio do Salitre”. Fundado e dirigido por Gino Saviotti, Vasco de Mendonço Alves e Luiz Francisco Rebello, a heterogeneidade dos perfis intelectuais, dos seus orientadores, terá determinado certa hesitação de repertório. Apesar de tudo, porém a aventura permanece, como origem de um movimento profundo, e necessário, de renovação e de combate. (Cruz, 1982: 219-220).

Segundo Luiz Francisco Rebello, abriu-se um novo capítulo para o Teatro português que perdurou cinco anos com variado repertório. Este Teatro permitiu libertar a cena portuguesa do movimento naturalista.

(...) ao Salitre se ficou a dever a primeira tentativa meditada e conseqüente de actualização do Teatro português, além da revelação de novos autores e actores e de um princípio de reEducação dos gostos do público, embora restrito ao sector burguês a que os seus espectáculos se destinavam. (Rebello, 1989:131).

Porém, foi graças ao Salitre que surgem diversos Teatros, como: a

Casa da Comédia, o Grupo de Teatro Moderno, Companheiros do Pátio das Comédias e o Teatro Experimental do Porto. Estes pequenos mas activos Teatros vão permitir uma renovação do Teatro português. O Teatro Experimental do Porto é fundado, em 1953, por António Pedro. O mesmo acontece com o Teatro Nacional, dirigido por Amélia Rey-Colaço e Robles Monteiro, que “procurava, desde 1929, implantar na cena portuguesa os grandes textos que na Europa expressavam o virar de página decisivo para a modernidade.” (Barata, 1991:352). Resulta curioso como o pós-45, ainda com Portugal submerso numa ditadura instaurada desde 1926, a actividade teatral se manifesta de forma intensa com a criação de inúmeros estúdios de Teatro, sendo a experiência mais determinante com O Teatro-Estúdio do Salitre, destacando-se como o mais produtivo, organizado e duradouro alinhado com a procura em actualizar o Teatro português.

Pouco antes do 25 de Abril de 1974, podemos encontrar sinais claros em como o Teatro podia fazer pequenas antecipações em relação aos futuros acontecimentos. Nesse período, o relacionamento das pessoas com o Teatro tinha a ver com a esperança de uma revolução que parecia inevitável. O Teatro não se limitava a criticar ou a contestar o regime, mas mostrava a transformação da sociedade. Com o aparecimento de grupos independentes antes do 25 de Abril, já se mostrava que havia uma manifestação de resistência e de combate ao regime.

A relação que se estabeleceu entre Teatro e poder era conflituosa, pois o Teatro articulava estímulos de criatividade com discursos ideológicos coerentes.

Talvez nenhuma manifestação artística nacional tenha sentido os rigores da censura salazarista e caetanista como o Teatro. Para além das perseguições a autores dramáticos que, enquanto cidadãos, foram presos, «julgados» e proibidos de exercerem as suas profissões, não se ficou por aqui a cuidada vigilância exercida pelos solícitos policiais do espírito...violentados os mais

elementares direitos da pessoa humana, continuava-se a perseguição na obra escrita. Proibia-se a sua publicação, ou, uma vez publicada, ordenava-se a sua retirada do mercado. (Barata, 1991: 352-353)

3.3 A Independência do Teatro Comunitário: O Bando

Ora, é com o Teatro Livre que assistimos a sinais claros daquilo que viria a ser a ruptura com a autoridade instalada em 1974. É neste momento que os grupos independentes ganham expressão e ecoam um Teatro para a libertação. É neste período que estes grupos dão voz ao povo e reflectem uma teatralidade para a transformação social, à luz do Teatro do Oprimido de Augusto Boal.

Neste domínio é Augusto Boal que preconiza o Teatro como um auxiliar da transformação social, formando lideranças nas Comunidades. Graças aos seus exercícios simples desenvolveu uma boa técnica amadora, auxiliando a formação do actor de Teatro. Como já referimos no capítulo anterior, Paulo Freire entende a Educação como libertadora, como uma prática orientada para a emancipação assim como, de igual forma e seguindo as ideias de Freire, Augusto Boal questiona a realidade de forma a potenciar a transformação social. É neste sentido, de um questionar da realidade, que Bertolt Brecht serve a pedagogia do Oprimido de Boal:

A poética de Brecht é a poética da conscientização: o mundo se revela transformável e a transformação começa no Teatro mesmo, pois o espectador já não delega poderes ao personagem para que pense em seu lugar, embora continue delegando-lhe poderes para que actue em seu lugar. (...) a poética do oprimido é essencialmente uma poética da libertação. (Boal in Vieites, 2003: 13).

Importa referir que Brecht face à situação de guerra do seu tempo busca um Teatro de reflexão e de intervenção: Teatro Épico. Brecht recusa o Teatro dramático Aristotélico, assente na identificação e na ilusão. É uma reacção à estética naturalista e contra o fascínio catártico do público, no

sentido de contar a acção em vez de a mostrar.

O palco assumia o ritmo de nossa época, o “tempo” do século XX. Enquanto a reformulação com fins de agitação e propaganda da peça ainda estavam em andamento, o novo drama encontrou um autor em Bertolt Brecht. Este, em sua colaboração com Piscator, veio a perceber que o Teatro revolucionário dependia não apenas da peça, mas também da direcção. Mas a encenação “dinâmica” permanecia para Brecht uma solução provisória, válida apenas enquanto não fosse possível uma transformação do Teatro pela base. Não aceitava nem o “milieu como destino” naturalista, nem o pathos expressionista do Ó-Homem, e tinha suas reservas sobre a direcção puramente agitadora. Não desejava provocar emoções, mas apelar para a inteligência crítica do espectador. Seu Teatro devia transmitir conhecimento e não vivências. (Berthold, 2001: 504)

Então percebemos, desta forma, como “O Teatro, espaço mediador entre o espectador e o mundo, é posto ao serviço de uma verdadeira pedagogia social”(Borie, Rougemont, Scherer, 1996: 466). As características deste Teatro assentam num efeito de distanciação concretizado pelos comentários inseridos na acção, títulos de capítulos, imagens projectadas e máscaras.

Foi do estudo da arte chinesa do espectáculo que Brecht derivou a quintaessência da encenação e representação do seu Teatro épico: o efeito do distanciamento. Ele se baseia numa neutralização completa dos meios tradicionais de expressão teatral. Manter distância é o primeiro mandamento, tanto para o ator quanto para o público. Não é permitido que se forme nenhum “campo hipnótico” entre o palco e a platéia. O actor não deve despertar emoções no espectador, mas provocar sua consciência crítica. (...) Para o trabalho de ensaios, Brecht recomendava três constelações de apoio: mudar as falas do ator para a terceira pessoa; transpô-las para o passado; e incluir, na leitura das falas, as rubricas.» (Berthold, 2001: 505).

Neste sentido, o actor não deve produzir estados de alma mas sim apenas mostrá-los. O efeito de distanciação permite colocar os homens em conflito para assim o espectador poder exercer a sua crítica “(...) colocando-se do lado de fora de cena para que adquira um ponto de vista social.” (Borie, Rougemont, Scherer,, 1996:474). O que importa retirar de

Brecht é a consciência social e os meios teatrais dispostos à transformação da realidade que inspiraram Boal, assim como outras experiências de Teatro Comunitário. Como refere Tim Prentki,

Para Brecht, portanto, o Teatro é inequivocamente, uma maneira de mudar o mundo. Ele não se dedicou, no entanto, a produzir um Teatro que pudesse ocupar o lugar de alguma vanguarda utópica da revolução. Em vez disso, procurou maneiras de representar no palco, as barreiras para o desenvolvimento social e uma sugestão de algumas possibilidades quando essas barreiras tivessem sido transportas. (Prentki in *Anais do 1º Seminário, Teatro e Comunidade: Interações, dilemas e Possibilidades*, 2009: 25).

A influencia de Boal sentiu-se principalmente no anos setenta e oitenta, em projectos de intervenção teatral vinculados a processos de libertação, consciencialização e mobilização. Neste sentido, de um trabalho teatral e educacional que se realiza fora da sala de aula, podemos referir o termo *Applied Drama* de Helen Nickolson³⁷, que vem ganhando destaque,

TeatroAplicado é uma investigação sobre o valor e os valores do drama, Teatro e a performance que acontecem num local da Comunidade e num contexto educacional. É sobre o fazer teatral em diferentes locais, algumas vezes nada glamorosos (Nicholson, 2005: 2)

Para o australiano Philip Taylor, o *Applied Drama* pretende gerar consciência sobre assuntos particulares, despoletando uma operação de transformação. O *Applied Drama* tem um objectivo definido de transformação, inspirando-se na filosofia educacional de Paulo Freire.

Esses princípios de transformação são próximos de outros movimentos participativos e de Teatro Comunitário, onde a principal ênfase recai nas aplicações do Teatro para ajudar as pessoas a reflectir mais criticamente no tipo de sociedade em que desejam viver. (Taylor,2003: 1)

Segundo este aspecto, compreendemos como o Teatro é um

³⁷ Helen Nicholson é pertence ao Departamento de Drama e Teatro da Royal Holloway, Universidade de Londres.

processo que desenvolve espaços capazes de oferecer outras alternativas, como ferramenta de análise social, questionando e provocando novas maneiras de ver; podendo ser um espaço libertador. Tim Prentki³⁸ refere que *Applied Drama* deve as suas origens a Brecht,

Muitos aspectos do fenômeno contemporâneo, rotulado de “Teatro aplicado”, devem as suas origens a esse conceito de Brecht. O Teatro para o desenvolvimento, em particular, é um processo que procura combinar crítica e criatividade para forjar uma análise social que vem de setores de Comunidades nas quais as oportunidades para expressar opinião, quanto mais agir a partir dela, são frequentemente inexistentes. (Prentki in *Anais do 1º Seminário, Teatro e Comunidade: Interações, dilemas e Possibilidades*, 2009: 26)

Márcia Pompeu Nogueira, aproxima a definição de Taylor à definição de Teatro popular de Tim Prentki. Que tinha por ideal um Teatro acessível ao povo e transformador da sociedade. O Teatro popular é, assim, um processo teatral que envolve Comunidades específicas, que identifica temas de interesse comum e contribui com uma análise de situação ou assunto que pode ser mudado.

Segundo Cunningham, cultura, Educação e Teatro constituem instrumentos privilegiados para a participação na esfera pública, sendo o Teatro popular uma parte fundamental da cultura porque os participantes se envolvem de forma criativa e enfrentando a sociedade, dando carácter educativo aos espectadores.

Para que melhor possamos entender os aspectos deste Teatro, de seguida apresentaremos a sistematização do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, como uma teorização e prática de um Teatro Comunidade.

Augusto Boal é o criador do Teatro do Oprimido, desenvolvido durante o seu exílio político entre 1971 e 1986 na América Latina, assim como na Europa e também com algumas incursões pela África. Teve a sua

³⁸ Tim Prentki é professor do King Alfred's College, Winchester, Inglaterra. Coordenador do Mestrado em Teatro e Media para o Desenvolvimento.

mais longa actuação em França, onde leccionou na Sorbonne e fundou o Centre de Théâtre de l'Opprimé (CTO) de Paris, com o apoio do governo francês desde 1978 até hoje. Aproxima-se do Brasil a partir de 1982 e retornou em 1986, enquanto político partidário já em 1992 até 1996. Inaugurou a sua Fábrica de Teatro Popular e uma revista própria para o Teatro do Oprimido, mas continua activo em diferentes países e continentes.

A Estética do Oprimido tem por fundamento a crença de que somos todos melhores do que supomos ser, e capazes de fazer mais do que aquilo que efectivamente realizamos: todo Ser Humano é expansivo. A Estética do Oprimido é um método teórico e prático do Teatro do Oprimido, que se concretiza através de meios estéticos através da palavra som e imagem promovendo uma sinestesia artística que impulsiona o autoconhecimento e o diálogo produtivo para a estimulação da transformação da realidade.

A sua prática teatral é sempre de carácter social e político, esta prática deve criar uma consciência de verdade, uma visão transformadora do mundo. Por isso Boal afirma que todo o Teatro é necessariamente político,

Os que pretendem separar o Teatro da política, pretendem conduzir-nos ao erro – e esta é uma atitude política (...). Por isso, as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do Teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. Ao fazê-lo, modificam o próprio conceito do que seja o 'Teatro'. Mas o Teatro pode igualmente ser uma arma de libertação. Para isso é necessário criar formas teatrais correspondentes. É necessário transformar. (Boal, 2005:11)

No Teatro de Arena de São Paulo criou o Teatro do Oprimido, que lhe deu reconhecimento internacional por aliar arte dramática e acção social. "Todos os seres humanos são actores - porque actuam - e espectadores - porque observam. Somos todos espect-actores", afirmava.

Acreditava que este conceito ajuda as pessoas a inserirem-se na sociedade.

Foi preso e durante a ditadura militar (de 1964 e 1985) esteve exilado em vários países e também em Portugal. Nos anos 70, trabalhou durante dois anos com o grupo português A Barraca, onde assinou a peça *Barraca Conta Tiradentes* (1977) e escreveu com Chico Buarque *Mulheres de Atenas*, uma adaptação de *Lisístrata*, de Aristófanes.

O Teatro do Oprimido de Augusto Boal, inspirado na pedagogia do oprimido de Paulo Freire, emprega técnicas teatrais que fomentam uma Educação não formal para a população. A sua prática teatral é sempre de carácter social e político, esta prática deve criar uma consciência de verdade, uma visão transformadora do mundo. Por isso Boal afirma que “todo o Teatro é necessariamente político” (Boal, 2005: 11), apontando na direcção do Teatro enquanto uma ferramenta para transformar, uma ferramenta libertadora.

Os que pretendem separar o Teatro da política, pretendem conduzir-nos ao erro – e esta é uma atitude política. (...). Por isso, as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do Teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. Ao fazê-lo, modificam o próprio conceito do que seja o 'Teatro'. Mas o Teatro pode igualmente ser uma arma de libertação. Para isso é necessário criar formas teatrais correspondentes. É necessário transformar. (Boal, 2005: 11)

No entanto não podemos confundir Teatro político, de propaganda, com o Teatro do oprimido. Porém, o Teatro político dos anos 60, directivo, é bastante criticado por Boal por tentar impor verdades absolutas e inquestionáveis.

O Teatro do Oprimido questiona a cidadania de dogmas e pretende levar a Comunidade a escolher os seus temas de interesse, identificando pontos de perturbação para a partir daí existir discussão e elaboração de cenas sobre o seu quotidiano. Boal não impõe conteúdos, nem impõe a

sua percepção do mundo como a correcta e única. Aqui falamos de um Teatro Comunitário, que inclui as pessoas da Comunidade no processo de criação teatral. O Teatro aqui passa a ser uma arena para reflectir, para ser o porta-voz de assuntos locais. No Teatro do oprimido o indivíduo representa o seu próprio papel, pois através de exercícios e técnicas teatrais estimula-se a discussão e a problematização das questões do quotidiano. No fundo o seu objectivo principal é realizar reflexões sobre relações de poder, de forma a poder transformar a sociedade, trata-se de uma Educação para a cidadania. Este Teatro visa a transformação da sociedade, em termos políticos e sociais pela Comunidade, pois toda a libertação individual passa pelo colectivo.

O conceito de 'oprimido' é o indivíduo que não tem o direito a falar, não tendo mesmo o direito a ser. Boal, enquanto amigo do grande educador Paulo Freire, inspira-se no livro *Pedagogia do Oprimido* assente na ideia de que todos podem ensinar assim como todos podem aprender. Educação popular é uma expressão que resume muitas das suas ideias em relação à Educação das massas populares. Sendo uma pedagogia muito influenciada pela ideologia socialista, define-se como a Educação feita com o povo e para o povo, respeitando e interagindo com sua realidade socioeconómica. O seu trabalho de Educação identifica a alfabetização com um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita, como para a sua libertação. O seu objectivo é o desenvolvimento do pensamento crítico e a consciencialização do povo como protagonista da sua história, porque saber é poder. Segundo Boal o Teatro do Oprimido é uma escolha ética que significa tomar partido dos oprimidos. Não pode ser entendido como entretenimento assim como transformá-lo em arma de opressão seria traí-lo. A história não é obra da fatalidade, somos todos responsáveis pelos nossos actos. O Teatro do Oprimido quer transformar a sociedade, indo no

sentido de a humanizar e de a libertar da opressão.

“Trabalhar com os oprimidos é uma clara opção filosófica, política e social” (Boal, 2005: 26). Segundo Boal, uma ideologia que se define enquanto “conjunto de ideias e convicções que, conscientemente, dirigem as acções de um indivíduo ou de um grupo social.” (Boal, 2005: 27). Neste sentido o espectador é um sinónimo de oprimido, dantes passivo mas agora actuante (espect-actor).

(...) A Estética do Oprimido, busca devolver, aos que o praticam, a sua capacidade perceber o mundo através de todas as artes e não apenas do Teatro, centralizando-se esse processo na Palavra (todos devem escrever poemas e narrativas); no Som (invenção de novos instrumentos e de novos sons); e na Imagem (pintura, escultura e fotografia). Cada folha desta Árvore dela faz parte indissolúvel até alcançar as raízes e a terra. (Boal. 2005: 16).

Diversas foram as técnicas e aplicações possíveis sistematizadas por Boal, com isto Boal refere-se a “luta social e política, na psicoterapia, na pedagogia, no trato com problemas pontuais em uma região da cidade ou nos grandes problemas económicos do país inteiro” (Boal, 2005: 15). Boal explica-nos no livro *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* que todas estas técnicas diversificadas se relacionam entre si e nunca se afastam da proposta inicial, o Teatro ao serviço da luta dos oprimidos. A estética do oprimido centra-se na palavra, no som e na imagem, indo para além da fronteira teatral e globalizando todas as artes. Boal estabelece, desta forma a árvore do Teatro do oprimido, onde são apresentadas as diversas técnicas deste tipo de Teatro:

No tronco da Árvore surgem, primeiro, os Jogos, porque reúnem duas características essenciais da vida em sociedade: possuem regras, como a sociedade possui lei, que são necessárias para que se realizem, mas necessitam de liberdade criativa para que o jogo, ou a vida, não se transforme em servil obediência. Sem regras não há jogo, sem liberdade não há vida. (Boal, 2005: 17)

Entre as técnicas do Teatro do oprimido estão: Teatro imagem, Teatro jornal, Teatro invisível, Teatro legislativo e Teatro fórum. Relativamente ao Teatro imagem,

(...) No Teatro Imagem, dispensamos o uso da palavra – a qual, no entanto, reverenciamos! - para que possamos desenvolver outras formas perceptivas. Usamos o corpo, fisionomias, objetos, distâncias e cores, que nos obrigam a ampliar nossa visão sinalética (...). (Boal, 2005: 17).

Este Teatro foi criado em 1973, no Peru, e foi desenvolvido com os indígenas dado o interesse desses em participar e à resistência em entrar em cena. Foi uma forma de ultrapassar o problema da língua.

No respeitante ao Teatro Jornal, Boal aproveita técnicas de *Agit-Prop* e do *Living Newspaper* (1930) que trabalhava com notícias de jornal. O Teatro Jornal de Boal, por exemplo, foi uma resposta estética à censura imposta no Brasil, no início dos anos 70, pelos militares para escamotear conteúdos. Nesta técnica, encena-se o que se perdeu nas entrelinhas das notícias censuradas. Foi uma técnica criada em 1971, no Teatro de Arena de São Paulo. Boal explica que,

O Teatro Jornal – doze técnicas de transformação de textos jornalísticos em cenas teatrais – consiste na combinação de imagens e palavras revelando, naquelas, significados que, nestas, se ocultam. (...) O Teatro Jornal serve para desmistificar a pretensa imparcialidade dos meios de comunicação. (...) a mídia será sempre usada para agradar aqueles que a sustentam: será sempre a voz do seu dono! (Boal, 2005: 18)

Este Teatro foi criado quando o Teatro de Arena, em São Paulo, foi impedido de representar pela censura política e visava ajudar espectadores a fazer Teatro para eles próprios.

O Teatro Fórum visa apresentar um problema objectivo, através de personagens opressores que entram em conflito. É talvez, a técnica mais empregue de Boal. Este Teatro surgiu a partir dum episódio concreto:

durante a discussão em cena com a plateia uma mulher subiu ao palco e mostrou a sua actuação 'in loco', como certa cena deveria ser feita.

O Teatro Fórum- talvez a forma do TO mais democrática e, certamente, a mais conhecida e praticada em todo o mundo, usa ou pode usar todos os recursos de todas as formas teatrais conhecidas, a estas acrescentando uma característica essencial. Os espectadores – aos quais chamamos de Spect-atores – são convidados a entrar em cena e, atuando teatralmente e não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos (...) O Teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo.

O espetáculo é o início de uma transformação social necessária e não um momento de equilíbrio e repouso. O fim é o começo! (Boal, 2005:19)

Relativamente ao Teatro Invisível, Boal diz-nos,

O Espetáculo Invisível pode ser apresentado em qualquer lugar onde a sua trama poderia realmente ocorrer ou teria já ocorrido (na rua ou na praça, no supermercado ou na feira, na fila do ônibus ou do cinema...). Atores e espetadores encontram-se no mesmo nível de diálogo e de poder, não existe antagonismo entre a sala e a cena, existe superposição. Esse é o Teatro Invisível.” (Boal, 2005:20)

Este Teatro, criado na Argentina durante o exílio, surgiu em virtude do medo de fazer Teatro de rua, pois foi avisado que poderia ser apanhado e morto no Brasil. Este Teatro aconteceu num restaurante e tratava o tema da fome, sem que as pessoas percebessem que era Teatro.

O Teatro Legislativo permitiu criar projectos Lei. Boal no papel de vereador usou a técnica do Teatro Fórum para legislar. Isto é, a partir da intervenção dos espectadores, criar projectos de lei.

O Teatro Legislativo é um conjunto de procedimentos que misturam o Teatro-Fórum e os rituais convencionais de uma Câmara ou Assembleia, com o objetivo de se chegar à formulação de Projetos de Lei coerentes e viáveis. A partir daí, temos que seguir o caminho normal da sua apresentação às Casas da Lei e pressionar os legisladores para que os aprovem. (Boal, 2005: 20)

Quando Boal regressa ao Brasil, em 1986, envereda pela política

brasileira, novamente, mas por vias institucionais, tornando-se vereador entre 1993 e 1996, eleito pelo PT, Partido dos trabalhadores no Rio de Janeiro. Aqui o 'espect-actor' ganha um nível mais avançado, mais participativo na vida social e política. Daí transformar-se em legislador, numa sociedade já democrática, ainda que com grandes níveis de corrupção, injustiça social, etc. O objectivo não é fazer um “Teatro político” mas sim como política. Segundo o autor a estratégia é trabalhar, visando a cidadania, com pequenas unidades orgânicas unidos por uma necessidade essencial, tais como professores, idosos, operário, estudantes, entre outros. O OCTO-Rio já conseguiu a aprovação de mais de uma dezena de leis municipais, com este método.

O Teatro do Oprimido – Arco-íris do Desejo desenvolve-se em solo europeu (1976-1986), as suas técnicas visam teatralizar opressões internas dos indivíduos e invisíveis externamente, em sociedades supostamente não opressoras. Os temas tratados na Europa são assim diferentes dos tratados na América Latina.

(...) *Arco-íris do Desejo* que, usando palavras e, sobretudo, imagens, permite a teatralização de opressões introjetadas. Nestas Técnicas – que se voltam para dentro de cada um de nós, mas sempre buscando ressonâncias no grupo -, mesmo nestas Técnicas que são parte da árvore do TO, o objetivo é mostrar que essas impressões internalizadas tiveram sua origem e guardam íntima relação com a vida social. (Boal, 2005: 18-19)

Importa referir que o Centro do Teatro do Oprimido oferece assessoria a organizações que pretendem utilizá-lo como instrumento pedagógico. Tem como objectivo formar grupos que possam debater soluções para os problemas do seu meio social, através das técnicas apresentadas por Boal. Nestes grupos, os Curingas têm o papel de transmitir essas técnicas e orientar a montagem das peças. Num espectáculo Fórum, o Curinga exerce o papel de conciliador e de mediador

do jogo, pois ele exerce em palco uma função pedagógica, podendo exercer a interrupção de um espectador e estimulando os espectadores a encontrarem soluções mais significativas. Acaba por ser um autor que se supõe acima, no espaço e no tempo, das personagens. Compreendemos, desta forma, como,

O objetivo de toda árvore é dar frutos, sementes e flores. É o que desejamos para o Teatro do Oprimido que busca não apenas conhecer a realidade, mas transformá-la ao nosso feitio. Nós, os oprimidos. (Boal, 2005: 21)

Assim, deste modo, compreendemos como todas estas técnicas contribuem para a sensibilização das pessoas em torno de temas de interesse, estimulando a desinibição de forma a exercerem a sua opinião.

Em Portugal, a Revolução de 1974 permitiu que a censura fosse abolida e que os grupos independentes adoptassem estas formas teatrais no trabalho com a Comunidade. Este fim da censura permitiu igualmente a entrada em Portugal de ideias marxistas, outrora proibidas pelo regime.

De facto, o 25 de Abril de 1974 marcou uma ruptura em todos os sectores da vida nacional. O levantamento militar que na madrugada desse dia pôs termo ao regime fascista e o levantamento popular que se lhe seguiu, desencadearam uma transformação na sociedade portuguesa. O Teatro foi profundamente afectado por essa transformação política, pois, a plena liberdade de expressão, solenemente proclamada no programa que o Movimento das Forças Armadas, logo após o seu triunfo, tornou público no dia 26 de Abril, ao mesmo tempo em que extinguiu todas comissões de censura, concretizou a maior aspiração dos homens de Teatro portugueses.

Após o período de estagnação vivido pelo Teatro português durante uma boa parte do regime ditatorial salazarista (1926-1974), o Teatro partiu, logo após o termo da Segunda Grande Guerra, para uma redescoberta de suas próprias capacidades e alcance enquanto arte imediata. A linguagem sensivelmente se modificou no período pós-45, num nítido resgate ao programa modernista de

reteatralizar o Teatro – iniciado nas duas primeiras décadas do século XX e enfraquecido pela censura prévia instaurada logo no início do golpe de 1926. Neste momento, especialmente três nomes se destacaram no Teatro português: Romeu Correia, Bernardo Santareno e Luiz Francisco Rebello. (Milca, 2005:102)

Ora, o fim do regime ditatorial representou a libertação de um conjunto de tabus a que a sociedade estivera sujeita, especificamente no caso teatral, surgindo a oportunidade de criar espectáculos sem condicionalismos, relativamente a textos, processos a utilizar, espaços e públicos a que se dirigia. Era a possibilidade de encarar o Teatro na sua vertente estética e social.

No que se refere ao Teatro empresarial, verifica-se uma tentativa de aproveitamento do uso oportunístico da liberdade, no entanto, é nos grupos independentes, cujo número aumentou consideravelmente, que verificamos uma preocupação com os princípios da Contemporaneidade, regidos pela *Liberdade, Igualdade e Solidariedade*.

Com a criação do Centro Cultural de Évora, observamos a primeira iniciativa de descentralização do Teatro, visando a constituição de uma rede de unidades de produção teatral que cobrisse as necessidades do país. Este movimento não conseguiu, apesar de tudo, institucionalizar-se. Devido a uma política estatal de apoio que privilegiou os grupos de Teatro da cidade de Lisboa, este movimento teve pouca margem de intervenção. É Carlos Porto que faz um levantamento de grupos fora de Lisboa, neste período, que se debatem pela descentralização teatral,

(...) não obstante ter-se reunido na Associação técnica e Artística da descentralização teatral (ATADT) que ingloriamente se desfez, com em consequência da crise que esse movimento sofreu. Deve registar-se a criação de uma pequena mas significativa rede de unidades de produção, com o Teatro Animação de Setúbal (196/...), Teatro Laboratório de Faro (1978), que suspendeu as suas actividades em 1988; Teatro de Portalegre, com uma mais intensa actividade profissional a partir de 1982; centelha que permaneceu em Viseu de 1976 a 1978, e a que sucedeu a Companhia de Teatro de Viseu de vida ainda mais efémera; Teatro Estúdio de Arte Realista (TEAR), grupo portuense, que se

deslocou para Viana do Castelo (1978/1982); até regressar ao Porto; Cena, outro grupo portuense a trabalhar em Braga, agora com a Companhia de Teatro de Braga (1983/...); Outros grupos com actividade efémera ou esporádica: Teatro ensaio Transmontano (Vila Real), Os Bonifrates (Coimbra), Teatro Movimento (Bragança), Companhia de Teatro de Santarém, Tela e Colombina (Leiria). Em 1985 fundou-se nas Caldas da Rainha, o Teatro da Rainha. (Porto, 1989: 314).

No entanto, foi graças ao centro Cultural de Évora que se verificou o impulsionamento da criação de outras companhias já citadas. Para além de produção profissional bastante intensa, levou a todo o país, especialmente à região do Alentejo as suas produções. Constatamos a recuperação das marionetas, com tradição popular dos Bonecos de Santo Aleixo³⁹, que o Centro recuperou dando dinamismo assim como a Criação de Escola de Formação. Com este Centro também se concretiza a recuperação do Teatro Garcia de Resende.

O Teatro Independente ganha, desta forma, bastante força pelo seu poder interventivo. Enquanto os empresários dominavam os Teatros do Parque Mayer, Monumental e Villaret, com espectáculos de revista e *bulevar* assumindo uma linha de direita, a cooperativa Ádòque produzia espectáculos de revista posicionados à esquerda.

Desde o primeiro espectáculo o Ádòque apresentou-se muito transparentemente como uma organização teatral interessada em apoiar, sem equívocos, um projecto político de esquerda. Foi com grande coerência que o grupo fez as suas opções, apresentando-se ao público sem ambiguidades. (Porto e Menezes, 1985: 80- 81).

Uma outra área surgiu pela primeira vez neste período, a do Teatro para a infância e juventude, foi o caso do Teatro O Bando, criado em 1974, que se especializou nesta área. No entanto outros grupos se debruçaram

³⁹ Consultar: Passos, Alexandre, (1999), *Bonecos de Santo Aleixo, as marionetas em Portugal nos séculos XVI a XVIII e a sua influência nos títeres Alentejanos*, CENDREV- Centro Dramático de Évora.

sobre o assunto como A Comuna, Teatro da Cornucópia, Ádòque, Teatro Experimental de Cascais, Centro Cultural de Évora, Teatro Experimental do Porto. Segundo Carlos Porto,

O Teatro Português começou, por inícios dos anos 70, a dividir-se em áreas estanques nas quais o Teatro empresarial de carácter capitalista obedecia a objectivos e ocupava um espaço bem definidos, embora nessa área o espectáculo de revista exercesse por vezes funções de contestação do regime fascista (...). (Porto e Menezes, 1985: 21).

Os grupos Independentes optaram por uma linha antifascista. A terminologia de Teatro Independente ou grupos independentes são expressões que começam a ser usadas no início dos anos 70, devido ao contexto sociopolítico da altura. Segundo Carlos Porto,

Teatro independente ou grupos independentes são expressões que começaram a ser utilizadas no início dos anos 70, em especial com o aparecimento do Grupo 4, dos Bonecreiros, da Comuna e do Teatro da Cornucópia. A designação, não inteiramente correcta, chegou-nos provavelmente de Espanha por intermédio da revista *Primer Acto*, então um elemento importante (como anteriormente o *Théâtre Populaire*) para o desbloqueamento estético e ideológico da prática teatral peninsular.

Teatro independente teve como principal pressuposto a vontade dos seus responsáveis em conceber e pôr em prática projectos autónomos, sob o ponto de vista estético, ideológico e institucional, que se confrontavam com a prática do Teatro comercial e estatal de então, e, ao mesmo tempo, com o poder salazar-caetanista. (Porto e Menezes, 1985: 19)

Para estes grupos, o Teatro deveria orientar-se segundo determinados princípios:

- O Teatro é constituído por vários elementos, entre os quais, o público;
- É impossível abstrair o Teatro da realidade sócio-histórica e vice-versa, o público é importante para a peça, unificado num lugar;
- Como vivemos numa sociedade de classes não há um público,

mas públicos;

- O Teatro deve seguir uma política cultural de desalienação das classes trabalhadoras e deve seguir várias direcções (contra o Teatro burguês e de vanguarda);

- É importante estabelecer uma nova relação com o público: uma comunicação relacionada com a pedagogia da obra de arte e a função didáctica do Teatro: dar uma visão do mundo, não estática, mas transformável.

- “Um Teatro sem público tem como contrapartida um público sem Teatro” (Brecht);

- Não basta a identificação do Teatro clássico nem a distanciação do Teatro épico, é necessária a participação do público;

- Torna-se necessário um Teatro de intervenção, que não leve o público à alienação, mas que lhe dê os ingredientes para que este intervenha.

Em Portugal, foram criados novos grupos, tais como O Bando, que optam por uma estética de criação colectiva, com um Teatro especialmente vocacionado para a infância e a juventude. Neste sentido, a criação colectiva reivindicada pelos anos sessenta e setenta

Se vincula a un clima sociológico que estimula la creatividad del individuo en el seno del grupo, para superar la llamada tiranía del autor, de su texto y del director escénico, quienes tendían a concentrar todos los poderes y a tomar todas las decisiones estéticas y ideológicas. (Pavis, 1984: 105)

Relativamente à situação teatral na Revolução do 25 de Abril, Carlos Porto diz-nos:

Com o fim do regime autoritário que dominou Portugal durante quase meio

século, o Teatro pôde sentir-se responsável perante a sociedade que emanava. A eliminação dos vários tabus que pesavam sobre a prática teatral – na escolha do repertório, na reinvenção espaço, no imaginário da encenação, no comportamento do actor – explica a explosão de criatividade que se verificou e que o público acompanhou.

A evolução política, social e cultural da sociedade portuguesa, as dificuldades económicas e a própria situação internacional, em que pesaram factores culturais de inegável importância, como a moda e a incapacidade dos sucessivos governos em elaborarem uma política teatral positiva, impediram o desenvolvimento da produção de espectáculos que seria legítimo esperar. Mesmo assim, o Teatro deixou uma marca artística indelével no tempo português que lhe coube viver em liberdade. (Porto, 1989: 307)

Então, desta maneira, compreendemos como o país e o Teatro, após um longo período ditatorial, procuram descobrir a sua própria identidade através da eliminação de vários tabus, que vão desde a escolha do repertório, à reinvenção do espaço, encenação e trabalho do actor. Estes são factos que explicam o desabrochar do Teatro português no Pós 25 de Abril.

O grupo de Teatro O Bando revela ser uma grande referência no panorama teatral Português, alinhado com um Teatro de intervenção e independente. Foi formado a 15 de Outubro de 1974 por João Brites, juntamente com um pequeno grupo de actores militantes revolucionários. Os seus elementos tinham tido diferentes experiências ao nível do Teatro (Cândido Ferreira e Carmen Marques tinham vindo de Paris, João Brites, Jaqueline Tison e os restantes elementos tinham vindo de Bruxelas) e foi a partir destas que O Bando começou a construir o seu próprio percurso. Na bagagem trazem palavras de Walter Benjamin e imagens do Teatro campesino. Desde o início que o seu trabalho foi orientado no sentido da criação colectiva.

O Teatro O Bando, a partir de um projecto inicial quase exclusivamente dedicado a um público infantil e juvenil, desenvolveu, entretanto, um Teatro Comunitário que é um espaço destinado ao encontro de gerações. Procura desvendar as raízes antropológicas do nosso

imaginário e criar visualidades poéticas, num risco assumido de popularizar a arte contemporânea e experimental. Desta forma, trabalha predominantemente textos portugueses, que nem sempre são 'eruditos' ou escritos para Teatro. Recusa o convencionalismo de espaço teatral, cria máquinas de cena que articulam multiplicidade e significados simbólicos. Insiste na disponibilidade do actor para aplicar a interdisciplinaridade de linguagens e incorpora criativamente formas artesanais e tradições populares da cultura portuguesa.

A sua vocação primeira, de animação, orienta o seu trabalho inicialmente não só para a criação colectiva, mas também para a abordagem de temáticas ligadas ao viver social, indo no sentido de um Teatro Comunidade. O Teatro para a infância e o gosto da descentralização sublinham esse carácter de animação. Encontramos uma actividade de animação e de Teatro de rua junto das Comunidades de emigrantes na Bélgica desenvolvida por João Brites (e Jacqueline Tison) quando por lá vive como exilado político até 1974. Essa experiência foi determinante para a constituição do grupo. A experiência acumulada integrava Teatro de rua, actividades em escolas Freinet, associações culturais de emigrantes e centros culturais que surgem em torno do projecto de descentralização. Existia, assim, uma militância cultural e um activismo político cujo eixo passava pela animação e por uma prática artística com forte componente pedagógica. Nos dois casos era proeminente a interpelação do real, quer o didactismo implícito na crítica à situação social e à ideologia dominante.

A experiência dos diferentes elementos prendia-se com a animação e experiências com crianças. Deste modo, procurou-se que cada elemento do Bando mantivesse este contacto com as crianças como animadores, de forma a transportar as suas vivências para o Teatro. Assim, a partir da realidade das Comunidades, os animadores encontravam os problemas das crianças, através de pequenas intervenções teatrais, nas quais se

contrariava a abordagem normal das crianças, em que se partia de um texto que se decorava e representava. Os animadores do grupo procuravam um ponto de vista das crianças relativamente ao mundo dos adultos, uma vez que em todas as Comunidades existem diversas faixas etárias que convivem diariamente entre si. A partir daqui, O Bando obtinha ideias para desenvolver os seus espectáculos. Normalmente representavam temas sociais, uma vez que na opinião dos elementos do grupo, “qualquer tema social pode ser tratado para crianças, desde que seja adaptado à sua linguagem”.

Relativamente às crianças, não se limitou aos temas ‘infantis’. Não encenou textos de repertório, não contratou encenadores ou actores que pelo seu prestígio viessem a dar maior peso público e negocial ao projecto. É no sentido desta independência face ao poder, que O Bando pretende fortalecer os seus propósitos ideológicos e estéticos de colectivo.

“Hoje, tentemos fazer corresponder melhor a designação do nosso Teatro ao que somos realmente”. Um Teatro popular que não dá resposta teórica ao Teatro burguês e *snob*. O bando refere ainda a consciencialização do seu trabalho, face à aposta que fizeram no trabalho para a infância, enquanto adultos que são, e sem pruridos relativamente às escolhas dos temas para este público – é daqui que nasce o Teatro ‘popular’.

Já não nos reconhecemos no termo ‘acessibilidade’ porque parece que apontamos para espectáculos para adultos e depois é que fazemos um esforço para serem descodificáveis por crianças. O que não é verdade. Os nossos espectáculos não resultam de qualquer esforço posterior para simplificar. (Manifesto 1, 1980)

Isto significa que toda a concepção artística do espectáculo inclui as crianças, enquanto crianças que estão inseridas na Comunidade pluri-

etária. “Preferimos os espectáculos com público diversificado”. O Teatro popular definido pelo Bando, é um Teatro elaborado, sem populismos ou comercialismos. É um Teatro que nasce da prática, que se reflecte a partir da prática e não ao contrário. O Bando refere, ainda, que todos os seus espectáculos são para todos com mais de seis anos e que mesmo nas escolas, onde apresentam espectáculos, deviam ter o máximo de adultos, pois estes não se deviam desvincular pelo preconceito de um Teatro para miúdos. No entanto, no que concerne às escolas, muitas vezes o parâmetro etário deve ser definido por razões de melhor adesão.

O Teatro que fazemos é um Teatro Comunitário – aceita o funcionamento colectivo que exclui os valores e a prática do individualismo e do vedetismo e pretende dirigir-se à Comunidade, elaborando a sua criação artística tendo como premissa base o público infantil, no respeito pela inteligência e as maneiras de ver das crianças. (Manifesto 1, 1980)

O Bando classifica o seu trabalho enquanto Teatro Comunitário. Preferem o Teatro Comunitário a Teatro popular, porque este gera confusões e conotações ambíguas.

Além disso, O Bando nunca procurou restringir o seu público à infância, uma vez que isso seria inclusivamente contra a própria realidade verificada. Através das suas digressões por todo o país, especialmente em aldeias, o grupo constatou que quando as crianças iam ao Teatro, eram acompanhados pelos pais e outros familiares mais velhos, enfim, fazia-se um Teatro para a Comunidade. Nestas digressões, o grupo conviveu desde sempre com públicos distintos, e fazia um Teatro para a infância, mas que interessava igualmente a adultos.

O Bando torna-se um instrumento de intervenção nas regiões mais conservadoras, reflectindo vontades que a revolução tornou possíveis adaptando-se a circunstâncias regionais. Em relação aos temas, escolhe-se propositadamente a necessidade de união sociopolítica dos pequenos

contra os grandes, evitando-se a problemática infantil tradicional.

Para além dos espectáculos, o grupo desenvolve paralelamente actividades complementares da criação teatral tais como animações semanais com crianças de aldeias, seminários de iniciação teatral para adultos e publicação de um jornal com desenhos e textos dos pequenos espectadores.

A partir de 79, surgem as primeiras adaptações de textos, que na sua maioria não são dramáticos. Isto deve-se ao facto da dramaturgia tradicional ir contra as ideias estéticas e necessidades do grupo, que só na tradição literária encontrou textos que correspondiam àquilo que eles pretendiam dizer.

Em 1980 O Bando pública o Manifesto I, no qual clarifica as suas vontades e as suas opções estéticas. Para o grupo, trabalhar em colectivo é simultaneamente uma opção política e uma opção estética, uma vez que no colectivo “cada um tem de estar atento à colectivização da aquisição de conhecimentos, da experiência e dos projectos de cada um”.

Partindo sempre de uma ideia, o grupo recorre muitas vezes a colagens de vários textos, que estejam de acordo com esta. Estando conscientes das diferentes linguagens envolvidas no Teatro, os elementos do grupo utilizam-nas em diferentes discursos paralelos, que até podem ser contraditórios, e cada espectador faz a sua leitura. Ou seja, não existe uma necessidade de sincronia entre a acção, o texto e o aspecto visual – cada um destes elementos pode produzir um discurso diferente e autónomo. Deste modo, pretendia-se que cada espectador tivesse uma possibilidade de leitura diferente dos outros, que cada espectador se individualizasse.

Os seus textos são essencialmente portugueses ou brasileiros. Muito esporadicamente recorre-se a textos europeus, estrangeiros, apenas quando aparecem textos para a infância e a juventude com qualidade

razoável. Estes textos orientam-se em três linhas distintas: o discurso da história, as raízes populares, o diálogo com a tradição literária.

O Bando optou inicialmente por escrever os seus próprios textos para crianças, uma vez que os textos até então existentes não respondiam às necessidades de se libertarem de um 'Teatro menor', e de falar à infância de 'coisas adultas'. Os seus textos iniciais não primavam pela unidade, tanto podiam ter partes dramáticas (onde as situações são representadas) como partes narrativas (onde os personagens contam histórias). Isto acontecia, mesmo quando se contavam histórias, uma vez que o texto recorria frequentemente a improvisações e mesmo a vários fins possíveis que o público, convidado a participar activamente, decidia. Existe no grupo um gosto pela colagem, pelo caótico num Teatro novo que se quer anti-rectórico, e que recusa "os belos textos, as belas vozes ou as boas dicções". À primeira vista, o texto pode parecer o factor mais importante, mas no trabalho do Bando, é no plástico que a actividade artística se concretiza.

Este grupo conseguiu fazer-se porque o seu projecto, em Julho de 74, era adequado ao momento político. Porque, na altura, havia nalguns sectores um respeito e uma curiosidade pelo 'lá fora'. O bando, actualmente, fixou-se em Vale de Barris, no concelho de Palmela, após ter estado em diferentes locais do distrito de Lisboa. O local escolhido pela companhia revela a sua filosofia de trabalho, o envolvimento rural, a descentralização das suas actividades culturais levando a itinerância a todo o país, a preocupação em promover a formação de públicos, daí o estar direccionado acima de tudo para jovens e crianças. No entanto, estimula também o desenvolvimento pessoal dos artistas promovendo acções internacionais e criando encontros entre amadores e profissionais. O Bando funciona como uma cooperativa onde todos desempenham um papel fundamental. O Bando é uma referência artística devido à sua

singularidade.

A linguagem d'O Bando compõe-se de três forças determinantes: o funcionamento do colectivo, o Teatro para todos maiores de seis anos e a itinerância. O funcionamento do colectivo, visível na dimensão épica em termos de narrativa, advém de experiências diversificadas dos fundadores da companhia: artes plásticas, *happenings*, Teatro de rua em Bruxelas, Teatro operário em Paris e Teatro universitário em Lisboa.

O Bando ressalta o interesse e gosto pela pesquisa etnográfica, assim, como o interesse pelo trabalho de reelaboração dos textos, sons, objectos onde persistem raízes populares. “Por isso não confundimos antropologia e etnografia com exotismo e folclorismo”, porque toda esta pesquisa provém de uma itinerância que proporciona o contacto directo e prolongado com populações rurais.

Não é por acaso que a propósito do nosso trabalho se tem falado simultaneamente em grotesco ou em caricatura, em simbólico ou em magia, em ingenuidade ou em *naïf*. É o resultado de 14 anos de trabalho de um colectivo adulto e itinerante que faz Teatro para um público maior de 6 anos. (Manifesto 1, 1980)

Segundo O Bando não existe vanguardismo alienado das raízes, das memórias, só o autêntico e particular pode ser comum a todos os homens.

O Bando reconhece a evolução da sua linguagem;

De espectáculos mais simples, mais panfletários, com uma mensagem mais à vista e mais linear, fomos passando para espectáculos mais elaborados, mais dialécticos, mais ambíguos, passíveis de vários níveis de leitura. Já contamos histórias mais optimistas. Os espectáculos serão agora talvez mais melancólicos, revelarão mais dúvidas. Os próprios temas foram mudando com as nossas preocupações. Os tempos mudaram. (Manifesto 1, 1980)

O público é mais homogéneo culturalmente. É, maioritariamente,

um público adulto e de Lisboa. O Bando que se iniciou com uma acção mais rural, tem agora uma acção mais urbana.

Estas conclusões d'O Bando surgem da avaliação de todas as suas produções teatrais, que oscilam entre um Teatro mais de texto ou 'de câmara' (*Acerca Disto, Estrela Escondida, Os Cágados, A Viagem, Nora*) e um Teatro mais de animação ou de rua (*Omzikzaf, Pensamento Prisioneiro, Tanta Praia Parafitas, Em Duelo*). Estes espectáculos nasceram de um primeiro trabalho de animação teatral. Ressaltam ainda grandes produções, onde se entroncam, tais como: *Auto dos Altos e Baixos* (79), *Caras ou Coroas* (81), *Afonso Henriques* (82), *Trágicos e Marítimos* (84), *Nós de um Segredo* (86), *Montedumo* (87).

O que tem sido mais determinante no resultado teatral é sem dúvida a dramaturgia e a concepção global do espectáculo. Tem sido sempre esse fulcro inicial imagético (...) onde se entrecruzam, ao mesmo nível, texto, encenação e cenografia. (Manifesto 1, 1980)

Relativamente ao texto, também este tem vindo a sofrer evoluções, no início o colectivo era o autor dos textos, depois chegaram a textos adaptados ou com colagens elaboradas por elementos do grupo, mais tarde a textos coordenados ou de autoria individual de elementos do colectivo. A partir de 1984, começaram a experimentar esporadicamente a utilização de textos de autores exteriores ao grupo. Ainda no que determina ao texto, preferem textos que não são escritos para Teatro, "Também aqui gostamos de elaborar e de reelaborar."

No respeitante à encenação, dramaturgia e cenografia não as separam e funcionam como um todo, "Gostamos de subverter o espaço e de criar paisagens. O cenário não é o suporte que os actores usam para assentarem os pés, o cu ou os cotovelos. Os espaço e os objectos cénicos são equivalentes a personagens que vivem numa outra dimensão (...)"

O Bando identifica-se com objectos de raiz popular e de vários significados, com materiais toscos e inacabados ou reinventados, uma vez que gostam de produzir objectos para espectáculos.

Combateemos a manipulação deficiente, o desprezo do objecto (...). Combateemos a omnipresença de estrados, cadeiras e mesas, sintoma de encenadores preocupados em fazer descansar os seus actores quando descem do trabalho no pedestal. (Manifesto 1, 1980)

Definem o espectáculo teatral enquanto uma aventura artística que depende da relação e da comunicação que se estabelece com os intervenientes do espectáculo “(...) como pessoas vivas que são, confrontando-se em determinado espaço.”

Na vertente do trabalho de actor, estes mostram a personagem que eles próprios constroem. “ (...) existe uma predisposição de cada um para ultrapassar os seus limites solidarizando-se com o colectivo (...). Por isso cada representação é um risco, um desafio, uma aposta – individuais e colectivos.” Isto leva ao envolvimento e fascínio por parte do espectador, “ Queremos que ele se emocione, que ria, que pense. Que se inquiete. (...) O belo tem de impor-se naturalmente sem pompa e sem circunstância.” “O bando não tem padrões.” É um colectivo constituído por membros que se identificam e que constroem em conjunto, levando em linha de conta as opiniões individuais de cada um. “O bando procura na sua prática não separar aqueles que pensam daqueles que executam.”

Os actores não aspiram ser vedetas evitam deixar-se utilizar em publicidade comercial ou outras, são actores e como tal representam, “Para lá das personagens, constroem os espectáculos e o colectivo que torna possível a representação, que é expressa desse colectivo”.

Além disso, interessa-lhes acima de tudo, para além do produto final e do reconhecimento público, o processo de criação. “Cada nova criação é uma outra experiência, cada nova representação não é a anterior. É o

próprio processo de criação que engendra o espectáculo diferente, inimitável.” A escolha do espectáculo a trabalhar, e não outro, é colectiva e sempre que possível consensual.

O trabalho de mesa resume-se à discussão dramaturgia do essencial (...) Evitamos as leituras sentadas porque tendem a fazer prevalecer estereótipos, hábitos e defeitos crónicos das representações cinzentas. Estimulamos a criatividade abordando a construção dos personagens pelos bordos inexplorados (...). (Manifesto 1, 1980)

Então, compreendemos desta forma que relativamente às improvisações, jogos e exercícios estes servem enquanto estrutura da própria encenação. Teatro Comunitário, para o bando, significa um encontro de gerações;

Obrigamo-nos a uma radicalização de processos de trabalho e a uma maior clareza e limpidez de imagens e de discursos. Mas não nos impomos uma limitação de temas, nem uma simplificação dos problemas. (Manifesto 1, 1980)

O espectáculo obriga a contar em cada representação com tudo o que há de efémero e irrepitível, cada elemento tem que saber responder a diferentes públicos. “ Também a itinerância (...) contraria a tendência que todos temos de nos instalar-mos na rotina.” O bando enaltece o facto de ser, também, obrigado a procurar novas soluções para diferentes espaços. A coerência do projecto da companhia é o contacto directo e continuado com jovens e a existência de um circuito de distribuição alternativo aos circuitos oficiais. Como o Bando refere que,

Inventaremos as formas de financiamento e de gestão que não se tornem castradoras e erosivas, dum edifício que não é apenas uma sala de espectáculos e que desempenhará uma função activa na Comunidade onde se inscreve. (Manifesto 1, 1980)

O Bando revela ser uma das maiores companhias de Teatro em Portugal, pela sua singularidade no processo criativo assim como das opções estéticas implementadas na obra de arte.

Neste contexto, de articulação com a experiência realizada na Escola Secundária Madeira Torres, podemos enunciar vários aspectos que se coadunam com os princípios de trabalho do grupo O Bando. Relativamente aos temas sociais, verificamos como estes se prendem com uma realidade actual na face de uma independência com o poder, não desvalorizando a opinião dos mais jovens, sendo a escolha do tema assumida pelo colectivo de forma consensual, à semelhança do Bando. Um projecto de intervenção elaborado sem popularismos ou comercialismos, que se reflecte a partir da prática. Assim, como um Teatro Comunitário que aceita o funcionamento do colectivo, enquanto uma opção estética e política à semelhança de Augusto Boal. Compreendemos como também os jogos e exercícios realizados pelo Bando, servem e se articulam mais tarde, no produto final. Sendo este também um aspecto comum com o projecto de intervenção teatral levados a cabo pela Escola Secundária Madeira Torres.

Assim sendo, importa retirar deste capítulo como o movimento do Teatro Livre e a imagem da realidade comunitária contribuem como motivos, para uma análise da sociedade que se quer transformar, no seu sentido evolutivo. Compreendemos como com a instauração da Ditadura em Portugal, existe um retrocesso no campo teatral devido à censura instalada. No entanto, com o Pós- Guerra o Teatro Estúdio do Salitre, revela já sinais de um Teatro independente fazendo emergir inúmeros estúdios de Teatro no país. Com o fim da ditadura, Portugal permite um Teatro independente e comunitário que acolhe o povo como protagonista da sua História. Podemos concluir como estes movimentos, à luz de movimentos estrangeiros, se debatem por um Teatro que promove a transformação da sociedade, tendo em conta a esfera pessoal na sua relação com o meio.

Desta forma, apurámos dois conceitos basilares que se articulam com a experiência de Teatro realizada na Escola Secundária Madeira Torres, sendo eles o Teatro Livre e o Teatro Independente. Na articulação com estes conceitos foram realizados cinco projectos de intervenção teatral nesta escola, agregando alunos, professores, funcionários e interessados, conforme um projecto inclusivo e acessível a todos. Podemos compreender, nestes projectos, os seguintes conceitos vinculados a este processo:

- O Teatro Livre: como imagem da fábula que permite ao espectador aceder à compreensão dos mecanismos sociais da realidade. Teatro como debate de ideias, tendo em conta o Homem fisiológico e psicológico considerando o meio. O encenador é um agente capaz de reflectir sobre o meio envolvente, investigando a relação do indivíduo com a Comunidade.
- O Teatro Independente: Como forma de encarar o Teatro na sua vertente estética e social, de forma interventiva na relação com a Comunidade, não levando o público à alienação mas dando-lhe os ingredientes para que este intervenha. Segundo este aspecto referimos o contributo de Augusto Boal, com a estética do Oprimido, viabilizando várias técnicas teatrais e didácticas para o desenvolvimento pessoal e social levando à transformação.

Na articulação com o capítulo dedicado à Educação, este estudo pretende compreender os conceitos capazes de por na prática um Teatro Educação na sua articulação com a Comunidade.

Segundo a experiência na escola que decorreu durante cinco anos lectivos, entre 2002/2003 e 2007/2008, foi possível desenvolver e estipular

um Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, proposto neste estudo no capítulo quatro, à luz de conceitos enunciados neste capítulo dedicado à Comunidade como Motivo Teatral.

Segundo todos estes aspectos, no capítulo seguinte apresentaremos o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, levando em consideração os conceitos aqui reflectidos, enquanto motores da experiência teatral realizada na escola ao longo de cinco anos lectivos. A experiência permitiu a estipulação do Modelo pela *praxis*, sendo aqui proposto a inserção deste Modelo de Intervenção Teatral no sistema educativo português como forma de colmatar a ausência da disciplina de OED, mas não com intuito de substituir, dado que se pretende uma relação com o exterior e com a realidade da Comunidade envolvente, dando oportunidade a todas as pessoas o fazer teatral. Aspira-se, igualmente, a utilização deste Modelo em contexto não formais como associações ou outras entidades culturais. Neste sentido, iremos analisar no capítulo seguinte, O Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social alinhavado com a Educação e Comunidade como Motivos Teatrais que vão ao encontro de todos os alunos nos diversos níveis de ensino assim como a todos os interessados, no contexto extra escola. Se a arte, enquanto destinada a uma elite, visa formar artista, o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social proposto neste estudo, visa formar pessoas com o auxílio da prática artística.

4. MODELO DE INTERVENÇÃO TEATRAL PARA A TRANSFORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Este capítulo emerge das relações entre Teatro, Educação e Comunidade na Contemporaneidade Portuguesa, como já analisados nos capítulos anteriores, na sua articulação com a prática do Projecto de Intervenção Teatral levado a cabo pela Escola Secundária Madeira Torres, em Torres Vedras, Portugal, ao longo de cinco anos lectivos, situados entre 2003/2004 e 2007/2008. Desta experiência, e à luz dos conceitos proferidos nos capítulos anteriores, foi possível construir um Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social aqui proposto, dado que actualmente nos deparamos com uma ausência de estratégia face ao ensino artístico generalista, mais nomeadamente do Teatro, para o desenvolvimento pessoal e social,

(...) Constata-se, portanto, uma quase inexistência do Teatro, tanto no ensino generalista como no ensino artístico especializado, uma enorme desarticulação entre os vários ciclos de ensino e a completa ausência de uma estratégia clara para o desenvolvimento de uma Educação Artística no nosso país. (Direcção da APROTED, in *O fim do Teatro na Escola?* 2008:27)

Não é objectivo deste estudo realizar uma análise exaustiva da presença do Teatro Educação no currículo formal em Portugal. No entanto, importa compreender de forma mais determinada o contributo da inserção da disciplina de Oficina de Expressão Dramática no Ensino Secundário Regular com componente generalista visando o desenvolvimento pessoal e social, e a sua exclusão do sistema de ensino, uma vez que foi esta experiência que permitiu elaborar o Modelo de Intervenção Teatral para Transformação Pessoal e Social aqui proposto. Embora este Modelo de Intervenção Teatral não pretenda apenas cingir-se

ao espaço curricular do sistema de ensino português, é ambição deste dar resposta ao Sistema do Ensino Secundário Regular, visando o ensino generalista e acessível a todos, em articulação com a Comunidade, com diferentes gerações e extractos sociais. Assim tendo em conta estes aspectos, podemos já vislumbrar que o Modelo de Intervenção Teatral não pretende ser uma “segunda” disciplina de OED, pretende sim oferecer estratégias que articulem a Educação e a Comunidade como motivos teatrais, tendo em vista a transformação evolutiva do ser humano em sociedade.

Com o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, baseado nos motivos em Educação e Comunidade, já enunciados, compreendemos como estes conceitos enquanto motivos para a evolução do ser humano inserido na sociedade, se implementam numa metodologia prática capaz de aferir a visão positiva sobre o futuro da humanidade, sob o signo da democracia: *Liberdade, Igualdade e Solidariedade*.

Importa lembrar que a experiência do Projecto de Intervenção Teatral da Escola Secundária Madeira Torres resultou de factores de tensão com a realidade envolvente, nomeadamente quando se deu a exclusão da disciplina de Oficina de Expressão Dramática do Ensino Regular do Secundário. Relembremos que esta disciplina fazia parte da componente de Formação Técnica dos CSPOPE, Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos e foi introduzida pela revisão curricular aprovada pelo Decreto-Lei nº 268/89. A disciplina começou a ser implementada no ano lectivo de 1990-91. Esta disciplina opcional visava dar resposta a duas necessidades: por um lado, a formação generalista indo ao encontro do desenvolvimento pessoal e social, e por outro, dar formação de base aos alunos que pretendessem prosseguir estudos nas Artes do Espectáculo. O facto de os alunos poderem optar por uma disciplina de Ensino Artístico, sem que isso implicasse enveredar pela

área artística, contribuiu para o sucesso da disciplina. Esta foi a primeira vez que no Ensino Secundário Português se introduziu uma disciplina curricular da área do Teatro/ Expressão Dramática, sendo que através de um levantamento levado a efeito junto das Direcções Regionais de Educação em 2003 existiam, 95 escolas com a oferta de OED. Existe, de certa forma, uma institucionalização da Expressão Dramática em pé de igualdade com as outras opções da Formação Técnica dos Cursos do Ensino Secundário. Verificámos que o valor da disciplina residia no facto de os alunos poderem optar por ela, sem que isso implicasse escolher uma área de Ensino Artístico Especializado. Importa ainda referir que durante os mais de dez anos em que a disciplina esteve em funcionamento, não existiu qualquer avaliação à mesma, nem por parte do Ministério da Educação, nem por quaisquer outras entidades.

No Ensino secundário, existiu até há pouco tempo a disciplina de Oficina de Expressão Dramática, com bons resultados em muitos casos, mas que terminou por decisão governamental, sem que qualquer avaliação conhecida tenha sido feita. Neste grau de ensino continua a existir uma inexplicável lacuna na oferta curricular, pois ainda não foi criado um curso de Artes do espectáculo dirigido aos alunos que pretendam prosseguir estudos superiores nesta área artística. Recorde-se que este curso já esteve previsto, e com programas aprovados, na revisão curricular do secundário. Decreto-lei nº7/2001, preparada pelo Governo Socialista António Guterres, mas não chegou a ser implementado devido à queda do XIV Governo Constitucional. No ensino profissional, existem cursos de Teatro em pouquíssimas escolas e algumas disciplinas ligadas à Expressão Dramática em Cursos Profissionais ou Tecnológicos. (Direcção da APROTED, in *O fim do Teatro na Escola?* 2008: 27)

Com a aprovação do Decreto-Lei nº7/2001, de 18 de Janeiro, no Governo de António Guterres, faz-se a Revisão Curricular do Ensino Secundário de que resulta a extinção da disciplina de Oficina de Expressão Dramática. No entanto, surge, pela primeira vez, a proposta de um curso vocacionado para as Artes do Espectáculo, o Curso Geral de Artes do Espectáculo do Ensino Secundário. Este, porém, não chega a ser

implementado, dada a queda do XIV Governo Constitucional, presidido por António Guterres, e a tomada de posse do XV Governo, tendo como Primeiro-Ministro Durão Barroso. A revisão curricular de António Guterres é suspensa, sendo então Ministro da Educação David Justino, pelo Decreto-lei nº156/2002 de 20 de Junho. No seguimento desta reforma são eliminados alguns Cursos Gerais e Tecnológicos, sendo o Curso Geral de Artes do Espectáculo um deles. E chegamos à conclusão que a oferta na Área das Artes regrediu e foi até prejudicada significativamente com o desinvestimento na formação específica dos Cursos Gerais e numa disciplina de Teatro de cariz generalista, semelhança de OED. Com a formação do XVII Governo Constitucional, liderado por José Sócrates, a Reforma do Ensino Secundário não sofreu grandes alterações para além da aposta na Formação Profissional no Secundário. Embora no ano lectivo de 2006/07, e no seguimento de uma política de ensino profissionalizante organizado por módulos, tivesse sido organizado introduzido o Curso Profissional de Teatro no Ensino Secundário tendo como objectivo a formação de artistas em Artes do Espectáculo, e que se encontra a funcionar em algumas escolas do país.

Ora como reacção a todas estas sucessivas medidas políticas, penalizadoras da Expressão Dramática e de um saber-fazer artístico de feição sociocultural surge uma nova experiência teatral na Escola Secundária Madeira Torres. De facto esta experiência inovadora emerge precisamente das dificuldades sentidas no sistema de ensino face à desvalorização e o retrocesso do Teatro na escola, na perspectiva de formação generalista. A experiência do Projecto de Intervenção Teatral, abarcando cinco espectáculos finais de ano lectivo, permitiu uma reflexão profunda sobre a realidade do Teatro nas escolas e a conversão dessas reflexões num produto final teatral, que visava a consciência crítica dos seus intervenientes e espectadores no sentido de uma transformação

evolutiva da consciência pessoal e social. Assim, estas experiências permitiram a estipulação do Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social pela *praxis* e na relação com os conceitos em Educação e Comunidade como motivos teatrais, atrás enunciados. No entanto, importava ainda perceber melhor o impacto da disciplina de OED e a forma como esta experiência mostrava a implementação do Ensino Estético e Artístico. Fernando Rebelo refere que:

Quando tudo parecia indicar que o ME finalmente resolvera dar atenção à Educação estética e artística e, desse modo, colmatar as sucessivas falências e continuadas faltas verificadas ao longo do percurso escolar de algumas gerações de aluno no âmbito de um verdadeiro e eficaz ensino estético e artístico; quando se pensou que o ME estava efectivamente interessado em seguir à risca o espírito da LBSE de 1986 e quando se começaram a sentir na prática os efeitos, logo se percebeu que quem – alheado da realidade – se dispôs a programar uma disciplina estava a contribuir para algo que parecia ser e, no fundo, não era. Como, aliás, se veio a verificar. Para justificar a inovação e o desejo de mudança, o ME abriu largamente os cordões à bolsa, equipou as escolas às quais concedeu autorização para oferecer esta disciplina (...) largas centenas de contos foram gastos em equipamentos. Escolas secundárias em Viana do Castelo, Aveiro, Guimarães, Porto, Coimbra, Marinha Grande, Almada, Seixal, Setúbal, Alcochete. Lisboa, Cascais, Évora, Santo André, Faro, Albufeira, etc. tiveram a disciplina, centenas de alunos experimentaram no verdadeiro sentido do termo, o contacto com uma disciplina artística, alguns deles descobriram vocações através da frequência de OED. (...) no que toca ao ensino secundário desapareceu de todo a disciplina de OED. Sem qualquer explicação, sem que tenha sido objecto de qualquer avaliação, como num passe de mágica. (Rebelo in *Teatronaeducacao.blogspot.com*, 2005: 3-4)

Assim, verificamos o desnorte do Ministério da Educação frente à área Artística. Actualmente, o Teatro é quase inexistente, tanto no Ensino Generalista como no Ensino Artístico Especializado. E, para além da situação particular da implementação, exclusão da disciplina de Oficina de Expressão Dramática, assiste-se a uma enorme desarticulação entre os vários ciclos de ensino. Podemos afirmar actualmente que não existe qualquer estratégia para o desenvolvimento da Educação Artística em Portugal.

Neste sentido, o presente estudo pretende contribuir para uma reflexão sobre o sistema de Ensino Português relativamente à Educação Artística, nomeadamente do Teatro, não limitando o Modelo de Intervenção Teatral ao espaço escolar. Pretendemos servir-nos da experiência obtida ao longo de cinco anos lectivos, fruto da existência de OED, assim como da sua exclusão. Desta experiência surgiu uma forma de fazer Teatro, alargando a experiência a todos, e não só aos alunos de OED ou dos Cursos Tecnológicos (que continham unidade programáticas da área do Teatro). Foi importante esta reflexão para no espaço escolar e, por isso, acreditamos que experiências deste género possam e devam ser implementadas no sistema de ensino oficial, assim como por outras organizações que desenvolvam projectos educativos e culturais, pois o que se pretende é que este Modelo afecte a Educação e a Comunidade.

Então tendo em mente todos estes aspectos, o presente capítulo começa por definir os princípios e objectivos do Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, tendo em conta a experiência do Projecto de Intervenção Teatral na Escola Secundária Madeira Torres, culminando depois num esquema visual onde claramente se pode abranger o encadeamento estratégico do mesmo. Com a experiência dos cinco espectáculos realizados, na Escola Madeira Torres podemos afirmar, neste estudo, o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social enquanto processo de desenvolvimento pessoal e social evolutivo. O que importa mais é formar boas pessoas e não excelentes artistas.

Seguidamente, apresentamos o contributo destes conceitos para a realização do Projecto de Intervenção, fixando assim o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social. Relembramos que este Modelo se baseia em dois itens já estudados anteriormente; Teatro e Educação na Contemporaneidade Portuguesa e Teatro e

Comunidade na Contemporaneidade Portuguesa. Desta forma, podemos definir a Educação e a Comunidade como motivos teatrais, dado que vimos como emergem conceitos importantes a cada área, nomeadamente da Educação: a Educação Nova, a Educação pela Arte e a Pedagogia da Libertação e da Comunidade; o Teatro Livre e o Teatro Independente. O estudo destes conceitos, na sua articulação com a *praxis*, processada também a partir do conceito de *Insight* (conceito que se abordará mais à frente), fixa claramente Estratégias de Intervenção para essa Transformação Pessoal e Social.

As estratégias de intervenção relativas à Educação como Motivo Teatral referem-se ao desenvolvimento pessoal e social, na esfera cognitiva e afectiva, perspectivando um espaço de afirmação das capacidades pessoais e sociais para a transformação. Estas relacionam-se por etapas processuais de desenvolvimento utilizando a expressão teatral, sem uma preocupação com o produto final. Visa uma transformação evolutiva do Ser Humano, possibilitando o acesso à construção do espectáculo teatral. Este bloco de estratégias de intervenção baseia-se nos conceitos da Educação Nova, Educação pela Arte e Pedagogia da Libertação, constituindo-se em seis estratégias que serão apresentadas mais à frente neste estudo.

As estratégias de intervenção relativas à Comunidade como Motivo Teatral relacionam-se de forma mais directa com o produto final: o espectáculo. Mas estas compreendem sempre as estratégias provindas de uma Educação como Motivo Teatral. Portanto, podemos afirmar que todas estas estratégias convivem entre si, de uma forma encadeada e organizada, não sendo nem estanque nem completamente linear. Este bloco de estratégias de intervenção baseia-se nos conceitos do Teatro Livre e Teatro Independente, constituindo-se em cinco estratégias que serão apresentados mais à frente.

4.1 Princípios da Intervenção Teatral

Até agora já vimos como o Projecto de Intervenção Teatral realizado na Escola Secundária Madeira Torres surge no confronto com as medidas políticas do contexto espaço-temporal. E tendo em mente estes aspectos, podemos afirmar que existiu uma articulação entre a experiência dos espectáculos e os conceitos abordados neste estudo para dar corpo ao Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social. E verificámos como experiência e conceitos se alinhavam em princípios e objectivos comuns, como uma prática de Intervenção Teatral surge associada a um conjunto de motivos para instigar a transformação num determinado contexto social. Assim, o que apresentamos neste capítulo resulta dos movimentos em Teatro, Educação e Comunidade na Contemporaneidade, dado que comungam de ideias no sentido de uma prática capaz de transformação pessoal e social que, pelos seus processos de desenvolvimento, contribuem para uma sociedade mais justa, igualitária e, como tal, humanitária.

Nos capítulos anteriores percebemos como o Teatro e a Educação e o Teatro e a Comunidade na Contemporaneidade Portuguesa são actividades que promovem o desenvolvimento pessoal e social no sentido de uma transformação social, que passa pela individual, perspectivando uma evolução segundo os princípios da Contemporaneidade - *igualdade, liberdade e solidariedade*:

en realidad, podría decirse que la historia de los movimientos artísticos en general, y los teatrales en particular, representan un diálogo (a veces materializado en confrontación) entre las distintas tendencias, y que todas ellas son deudoras tanto del esquema conceptual acuñado por la revolución Francesa, como de los hallazgos y las realizaciones de sus antecesores ya de sus oponentes. (Berenguer, 1994-1995: 19)

Segundo a ideologia dos movimentos já enunciados, podemos definir a Educação e a Comunidade como motivos teatrais para o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, na sua articulação com a experiência concreta na Escola Secundária Madeira Torres, que passaremos a detalhar mais à frente neste estudo.

Já foi enunciado como o Teatro na Educação tem em atenção o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, dotando-os de liberdade e autonomia para todo um processo de construção do eu, enquanto um eu holístico capaz de reflexão crítica e expressão artística. No âmbito desta investigação, verificámos como os precursores da Educação Nova, à luz de pensadores como Rousseau, potenciam o Teatro Educação, enquanto teoria e prática educativa que contribuiu para alterar modos de estar e comunicar, que se afirmam como movimentos que podem provocar mudanças reais na sociedade. Um projecto educacional que sirva de estrutura ao Homem Social e livre alinha-se com aspectos compatíveis que vão de encontro às funções naturais para o desenvolvimento da personalidade autónoma e livre, à luz de Rousseau, que visa o desenvolvimento das potencialidades naturais. Neste âmbito, reforçamos que o Modelo de Intervenção Teatral aqui proposto vai contra a ideia do elitismo da Arte, como disciplina para eleitos e virtuosos, defendendo uma prática artística alargada a todos os alunos nos diversos níveis de ensino, podendo ser praticada ou alargada à Comunidade envolvente.

Porém, com o movimento da Educação Nova que o conceito de Arte e Expressão se ligam, valorizando-se a autoformação e a actividade espontânea do aluno, para que este possa ser considerado o autor da sua experiência através de métodos activos e criativos. Este movimento inovador propõe uma Educação que instiga a mudança social a partir de métodos activos e práticos assentes no conceito de “aprender fazendo” de John Dewey e não pela instrução. Segundo este aspecto, o Teatro na sua

dimensão pedagógica importa na sua vertente existencialista ou estética. No sentido existencialista do Teatro Educação, esta é uma prática que põe em acção a totalidade da pessoa.

A Educação Nova contribui para o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, já que instiga à mudança social, valorizando o processo de autoformação do aluno, segundo o aspecto em que este deve ser o autor da sua experiência através de métodos activos e criativos. O ensino deve processar-se pela acção e não pela instrução. No entanto, incluímos o contributo da Educação Nova, numa linha de uso existencialista e não instrumentalista, dado que defendemos que o Teatro tem valor estético e o seu uso visa uma visão holística capaz de transformar e desenvolver a pessoa no seu conjunto, pois o valor educacional do Teatro reside na sua natureza intrínseca.

Assim além de termos em conta estes movimentos, marcos incontornáveis na Educação e no Teatro no início do séc. XX, propomos aqui também a inclusão de outro movimento inspirador do Modelo de Intervenção Teatral, referimo-nos à obra de Herbert Read, *Education Through Art*, em que este defende a ideia de que a Arte se refere aos sentimentos e tem como fim o de elevação espiritual, no sentido em que a Arte é a preparação para um lugar na sociedade. Ora é este aspecto que remete para uma particular interpretação do mundo e da arte como uma fonte mobilizadora de pessoas.

Desta forma, o Teatro Educação, alinhado numa vertente existencialista, é auto-Educação e é a tomada dessa consciência que permite verdadeiramente a transformação. Neste contexto, o Teatro leva-nos a comunicar com o outro e a expressar o nosso mundo interior e exterior através do nosso instrumento, o corpo. No contexto de uma *Education through Art*, a Educação deve englobar o processo de individualização e, conseqüentemente, o processo de integração e aqui

podemos compreender as potencialidades do Teatro na Comunidade, fazendo uso de um Teatro Educação. Nesta linha de pensamento o educador e encenador Português, João Mota refere que,

A expressão dramática é a única saída, a nível filosófico, que permite aos jovens, exercerem-se, falarem das suas angústias, frustrações, recalamentos, desejos. E não só através do corpo, da voz ou de improvisações. Os exercícios servem para se encontrarem a eles próprios. (Mota in Sousa, II vol, 2003: 20).

Ora de facto o objectivo do ensino do Teatro e das Artes, para a concepção pedagógica existencialista, não é a formação de artistas, mas a compreensão estética dessas complexas formas de expressão que movimentam processos afectivos, cognitivos e psicomotores. O Teatro Educação, centrado no ser, é assim entendido como uma capacidade interna que é necessária ser desenvolvida, possibilitando caminhos para uma consciência social e para uma participação activa. Desta forma, é possível dizer que o Teatro Educação tem um carácter interventivo porque remete para a transformação pessoal e social. Depreendemos, então, que a Educação é uma capacidade interna que se movimenta num contexto formal educativo ou não formal.

Relativamente ao carácter interventivo da Educação, Paulo Freire acrescenta-nos a ideia de uma Educação assente na prática da liberdade enquanto processo prático que leva à transformação, destabilizando assim a passividade e promovendo a adaptabilidade ao mundo. A Educação é entendida como intervenção, dado que o Homem é entendido como ser autónomo e capaz de transformar o mundo. Neste sentido, intervenção implica, forçosamente transformação. Esta é pois uma Educação libertadora, na medida em que é pelo conhecimento da realidade que se pode transformá-la, de forma democrática, que vá a nível formal ou informal pelos aspectos éticos que preconiza. Esta pedagogia libertadora

de Paulo Freire contraria aquilo a que ele denomina de uma “concepção bancária da Educação” pelo facto de esta não reconhecer os Homens como seres históricos e autores da sua História. Desta forma, entendemos como a participação é fundamental para a transformação evolutiva da Sociedade e da Humanidade, e como o Teatro Independente ganhou terreno no panorama teatral português, alinhavando-se com estes princípios, contribui para o Modelo de Intervenção Teatral aqui proposto, dado que acreditamos que uma Educação plena visa a transformação social democrática e igualitária. Este carácter remete-nos sempre para o educador Paulo Freire por ser considerado o inspirador de um Teatro Comunitário e, assim, de uma Educação não formal, de Augusto Boal no seu Teatro do Oprimido. Neste sentido, a Educação formal ou informal, pretende a emancipação das pessoas, permitindo a transformação.

Estes movimentos reflectem-se na experiência do Projecto de Intervenção Teatral da Escola Secundária Madeira Torres, dado que todo o processo de construção dos cinco espectáculos se basearam numa vertente existencialista, tendo em atenção o desenvolvimento pessoal e social dos implicados capacitando-os para a liberdade e a autonomia através de todo um processo de construção do eu, enquanto um eu holístico capaz de reflexão crítica e expressão artística. Relativamente ao Projecto de Intervenção, todo o processo de construção dos cinco espectáculos articula-se com os princípios de uma Educação Nova, Educação pela Arte e Pedagogia da Libertação, pois consideramos que a Arte é uma preparação do ser para a sociedade. Neste contexto, o Projecto de Intervenção Teatral, levado a cabo na Escola Madeira Torres, leva-nos a comunicar com o outro e a expressar o nosso mundo interior e exterior através do instrumento, que é o corpo. O facto de os espectáculos funcionarem com elementos simbólicos e alegorias significa que existiu uma interiorização de todo um processo de desenvolvimento pessoal e

social assente nestes conceitos e que o Teatro se tornou mobilizador da pessoa global e da sociedade em geral, remetendo para uma atitude activa de transformação, não só do eu, mas também do real social envolvente.

A par dos movimentos inovadores no campo da Educação, como Motivo Teatral, introduzimos também, no campo da Comunidade, o movimento do Teatro Livre e do Teatro Independente. O Teatro Livre caracteriza-se, como já referimos no capítulo 3.1., pela reflexão do autor face ao meio envolvente, marcando a era do encenador com uma acepção diferente. De facto com a corrente do Naturalismo e do Realismo, o desafio do Teatro vai residir na verdade, pois tem em conta o Homem psicológico e fisiológico na sua relação com o meio envolvente. Interessa-lhe o Homem como produto da sua origem social. Verificamos, desta forma, que neste período se começou a investigar a relação do indivíduo com a Comunidade. O Teatro Livre serve nesta investigação, na medida em que afirma as potencialidades do Teatro enquanto uma forma de crítica à realidade envolvente (neste caso; a que se vivia na escola). O tema passa novamente pela verdade daquilo que sentem os implicados, dando ênfase à relação estabelecida entre o encenador e o meio. Embora os espectáculos de intervenção na escola MT não tenham seguido a corrente estética do Naturalismo e do Realismo, o contributo do movimento do Teatro Livre, e da sua preocupação social fez-se sentir. Visto o produto reflectir a relação tensa com o meio envolvente, espelhando a vida e reflectindo a missão social do Teatro. Os espectáculos levaram em consideração o meio envolvente, tal como o Teatro Livre.

Na verdade, no projecto de Intervenção Teatral da Escola Secundária Madeira Torres existiu que se afirmou as potencialidades do Teatro enquanto uma forma de crítica à realidade envolvente. Com este Projecto de Intervenção Teatral pretendeu-se olhar de forma crítica para a realidade do Ensino Português no respeitante às Artes, mais concretamente ao

Teatro na Educação. Confirmando-se assim, a promoção um Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social que despoleta um fazer teatral e remete para a consciência crítica.

Para além destes movimentos, de uma Educação pela Arte, desenha-se nos anos cinquenta e num regime ditatorial, o Estado Novo, no campo teatral. Um Teatro Independente ou interventivo, como consequência à censura instalada em Portugal nesse período. O Teatro-Estúdio do Salitre, na sequência do pós-guerra, foi o grande promotor de um Teatro Independente. Neste período, com Portugal submerso numa ditadura, assistimos a uma actividade teatral intensa com a criação de inúmeros estúdios de Teatro bastante activos que permitiram libertar a cena portuguesa do movimento naturalista. Verificamos assim, como o contexto da realidade sociopolítica da altura, obrigou os artistas a procurarem saídas mobilizadoras da sociedade.

Ora estes movimentos contribuíram também, como motivos, para esta experiência teatral na Escola Secundária Madeira Torres, pois defendemos uma Educação mobilizadora da pessoa global, assim como um Teatro mobilizador da sociedade, e que reflecta os sentimentos de reacção face ao meio envolvente, à semelhança do que se verificou no contexto espaço-temporal da altura, com Portugal submerso numa Ditadura, a mobilização de reacções e reflexões que se vieram a manifestar mais tarde com a ruptura revolucionária em 1974.

Também esta ruptura com a autoridade, em 1974, fez com que os grupos independentes ganhassem expressão, ecoando um Teatro para a libertação ao darem voz ao povo e reflectirem o Teatro como uma forma de transformação social, à luz do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Neste período, no campo da Educação, os movimentos da Educação pela Arte e a Pedagogia da Libertação reflectem acções práticas na sociedade portuguesa, como já analisámos nos capítulos anteriores e isso também foi

tido em conta neste Projecto de Intervenção Teatral na Escola Secundária Madeira Torres.

De facto e que nos propomos afirmar o Teatro, Educação e Comunidade, como um processo de desenvolvimento pessoal e social para a transformação, Augusto Boal surge como uma figura central da Educação não formal, estabelecendo ligações entre Teatro, Educação e cidadania. Boal fala-nos de humanizar a Humanidade,

Nós, no TO, ao contrário, queremos transformá-lo, queremos que mude sempre em direção a uma sociedade sem opressão. É isto que significa humanizar a Humanidade: queremos que “o homem deixe de ser o lobo do homem”, como dizia um poeta. (Boal, 2005: 25)

Desta forma, compreendemos como a Contemporaneidade permitindo uma sociedade viva e aberta, em contraste com o Antigo Regime, assumiu o eu como fonte de poder e o promoveu para alcançar os seus objectivos de êxitos da espécie humana, a par de mudanças sociais.

Então, nos aspectos da Educação e da Comunidade, como motivos teatrais, assim como nas suas relações dinâmicas, que são geradas tensões com o meio envolvente resultando daí novas formas de actuação e do pensar a sociedade, uma vez que o cidadão adquire o estatuto de cidadão, emergido na sua responsabilidade capaz de actuar para transformar. Tomando em conta os aspectos do Teatro, Educação e Comunidade, relativos a este período, constatamos como estes são uma forma inovadora capaz de ter em atenção o desenvolvimento pessoal e social das pessoas, capacitando-as de liberdade e autonomia para todo um processo de construção do eu, enquanto um eu holístico.

Como já foi dito, o Teatro na sua dimensão pedagógica se começou a ser abordado numa vertente existencialista ou estética, deixou de ser

apenas uma ferramenta ao serviço do ensino de conteúdos extra teatrais. E foi neste sentido que se desenvolveu o Projecto de Intervenção na Escola Madeira Torres ao conferir aos seus intervenientes uma capacidade de autonomia capaz de reflexão crítica e artística, não utilizando a linguagem teatral segundo uma concepção instrumental, mas existencialista. Todo o processo de construção do espectáculo se prendeu-se, acima de tudo, com o desenvolvimento pessoal e social, e com a melhoria evolutiva do Ser Humano em sociedade, dado ser esse o propósito do Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social.

Também para este projecto foi tido em conta as premissas de Augusto Boal, e do Teatro do Oprimido. De facto este questiona a cidadania de dogmas, levando a Comunidade a escolher os seus temas de interesse, com o objectivo de desenvolver o pensamento crítico e a consciencialização do povo como protagonista da sua História, e a noção de transformação que tal consciência permite. E ainda a metodologia que se baseia na criação de pequenas situações reais, nas quais se verifica uma clara situação de opressão, representadas posteriormente para os espectadores que são convidados a participar, de forma a equacionar todas as possibilidades. A linguagem teatral, sendo a linguagem humana por excelência, pretende fornecer uma maior reflexão acerca das relações de poder, a partir da discussão colectiva. Neste contexto, conseguimos entender-mos como a estética do Oprimido serviu os espectáculos de intervenção na Escola Madeira Torres, dado que espelharam reflexões acerca das relações de poder, utilizando a linguagem teatral. E porque é um Teatro que se baseia na ideia de que todos podem ensinar assim como todos podem aprender, inspirando-se também na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. O Teatro, neste contexto, tornou-se uma ferramenta libertadora e mobilizadora de reflexão, no entanto, não o podemos confundir com o Teatro de Propaganda dos anos sessenta.

Todos os espectáculos na Escola Madeira Torres abordam a questão de como a Arte tem sido tratada pela Educação no Ensino Formal, dado que cada vez mais o ensino do Teatro ou da expressão dramática tem vindo a perder território no ensino formal da Escola Pública Portuguesa, como aliás já foi analisado em capítulos anteriores. Portanto, os temas abordados nos espectáculos da Escola Madeira Torres, prendem-se com a falta de um espaço para a criatividade e, conseqüentemente, uma chamada de atenção para a Comunidade envolvente; professores, alunos, familiares, amigos e público em geral. Estes são temas que propõem a estimulação da reflexão do espectador, cidadão crítico, porque acreditamos que o cidadão conhecedor da realidade possa intervir para a mudança de uma sociedade mais plena e harmoniosa, visto que o Teatro no campo da Educação vai ao encontro da mobilização social. No entanto, compreende-se que embora o Projecto de Intervenção Teatral se prenda com um problema do colectivo, problema temático esse que se pretende transformar, este processo implica um crescimento pessoal que é desenvolvido a par da problemática do colectivo. Neste sentido, estes espectáculos evidenciaram as ideias de Boal, nas suas reflexões no livro Arco – Íris do desejo refere,

El Teatro es la primere invención humana, la que permite y promueve todos los demás inventos. El Teatro nace cuando el ser humano descubre que puede observarse a sí mismo y, a a partir de esse desubrimiento, empieza a inventar otras formas de obrar. Descubre que puede mirarse en el acto de mirar; mirar-se en acción, mirarse en situación. Mirándose, comprende lo que es, descubre lo que no es e imagina lo que puede lhegar a ser. Comprende dónde está, descubre dónde nos está e imagina adónde puede ir. Se crea una composición tripartida: el yo – observador, el yo- en-situación, y el yo posible (el no-yo, el Otro). (Boal, 2004: 25)

Segundo todos estes aspectos, podemos concluir que o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social se organiza

segundo dois departamentos, já estudados, sendo eles: a Educação como Motivo Teatral e a Comunidade como Motivo Teatral. Segundo estas duas vertentes, podemos claramente visualizar os conceitos mobilizadores do Modelo de Intervenção para a Transformação Pessoal e Social:



Figura 1: Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social

4.2 Objectivos

Segundo os princípios enunciados no capítulo anterior, e tendo em conta a experiência do Projecto de Intervenção Teatral levado a cabo na Escola Secundária Madeira Torres, que ocupou cinco anos lectivos, o âmbito deste estudo propõe a inserção deste Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social no Sistema Educativo Português, como forma de colmatar a ausência da disciplina de Oficina de

Expressão Dramática, mais precisamente no Ensino Secundário Regular, e visando a formação generalista. No entanto, o intuito não é substituir a disciplina de OED, já inexistente, por este Modelo de Intervenção Teatral, como já referimos, pois o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social pretende uma relação com o exterior e com a realidade da Comunidade envolvente, de forma a que todas as pessoas tenham a oportunidade de “fazer Teatro”, ainda que a disciplina de OED, pela *praxis*, tenha dado espaço de intervenção para essa relação dinâmica com a Comunidade, e tenha permitido e servido de trampolim para a realização deste Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social. Neste sentido, concordamos com o alerta seguinte do investigador e Presidente da Associação António Silva:

Contudo o leitor menos atento poderá deduzir que a solução para uma Educação mais humana e globalizante dos alunos se fará pela simples leccionação de disciplinas artísticas. O problema não é assim tão simples e a introdução de disciplinas técnicas ou a formação de escolas de ensino artístico especializado, poderá não levar ao objectivos que temos vindo a identificar como necessários na formação dos alunos. (Silva, 2004:137)

Assim, a grande finalidade, independentemente da prática artística produzida, é formar boas pessoas mais do que excelentes artistas, dando especial importância aos valores de cidadania articulados e promovidos pela prática artística. Importa pois implementar os valores contemporâneos do aluno-cidadão e, ao mesmo tempo, uma Educação para a sensibilidade artística. Na verdade, acreditamos que o Teatro é uma ferramenta estratégica capaz de servir esta grande finalidade, dado que o que realmente é importante são as transformações a nível cognitivo, afectivo e estético provocadas pela criação artística, que enquanto preparação para um lugar na sociedade, prima por uma actividade dramática interventiva. Defendemos, então, a generalização e

democratização das práticas artísticas, ao invés de se criarem Escolas de Arte para alguns eleitos.

Tendo em conta estes aspectos, pretendemos implementar este Modelo de forma organizada e segura, levando em linha de conta a experiência já obtida nos cinco anos de intervenção na Escola secundária Madeira Torres, e também a experiência da disciplina de Oficina de Expressão Dramática, extinta do sistema de ensino. Importa, desta forma, referir que, no contexto da experiência levada a cabo pela Escola Madeira Torres, o Projecto de Intervenção Teatral foi realizado devido às constantes transgressões na área do Teatro Educação em Portugal, no entanto, também foi devido a elas que cessou. Mesmo assim, foi possível ao longo desses anos realizar o Projecto de Intervenção, mesmo já sendo inexistente a disciplina de OED⁴⁰. Isto é, foi possível realizar este projecto dado o interesse de todos os participantes trabalhar em contexto de aula e extra-aula no sentido de concluir um espectáculo de interesse comum a todos. Relembramos que este Projecto de Intervenção possibilitou a participação de elementos externos às turmas, que frequentavam a disciplina, sendo eles professores, funcionários, assim como outras pessoas externas à escola. Verificamos então, como um Teatro Educação se articulou com a Comunidade envolvente, não se restringindo aos alunos que frequentaram a disciplina de carácter formal. Importa, desta forma, destacar o sentido agregador e globalizador da Intervenção Teatral, no compromisso com o desenvolvimento pessoal e social visando uma transformação evolutiva. Segundo este domínio, aferimos os espectáculos remetendo-os para a temática do contexto social da altura, na escola, referente à desvalorização do Teatro Educação.

⁴⁰ O quarto espectáculo, *O Grito* (2006/2007), já não continha turmas com a disciplina de OED, uma vez que todas já tinham terminado o ciclo, desde a exclusão com o Decreto-Lei nº7/2001. Nos espectáculos *O Grito* e *Saias de Nojo* (2007/2008) estavam apenas contempladas as turmas do Curso Tecnológico de Animação-Sócio cultural, para além todos os elementos interessados em participar no espectáculo, em contexto de trabalho extralectivo.

Assim partindo da experiência adquirida, aspiramos à utilização deste Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoa e Social em contextos distintos, como associações ou outras entidades culturais, dado que acreditamos que outras instituições, que não as de ensino formal, possam e devam comprometer-se com Projectos de Intervenção Teatral que promovam uma sociedade mais humanizada, à luz das ideias de Augusto Boal. Pretendemos ainda que o Modelo de Intervenção Teatral para Transformação Pessoal e Social possa ser realizado em espaços diferentes, com carácter formal ou não formal, no compromisso com os seus princípios e objectivos, pois acreditamos que um Teatro Educação possa acontecer fora do espaço escolar, articulando-se com os conceitos propostos nesta investigação. De facto este Modelo de Intervenção pode ser implementado até em parceria entre a escola e outra entidade local, convergindo interesses e promovendo o desenvolvimento pessoal e social pela transformação evolutiva de toda a Comunidade, neste caso, escolar e local.

O que propomos neste estudo, partindo das já referidas experiências no meio formal ao longo de cinco anos lectivos, é que este Modelo de Intervenção possa ser implementado em contextos diferentes desde que se articule com a Comunidade envolvente e cumpra os seus princípios e objectivos no sentido duma transformação evolutiva do ser humano e da sociedade. Visualmente podemos entender, na imagem seguinte, como se pretende uma afectação no domínio da Educação e da Comunidade:

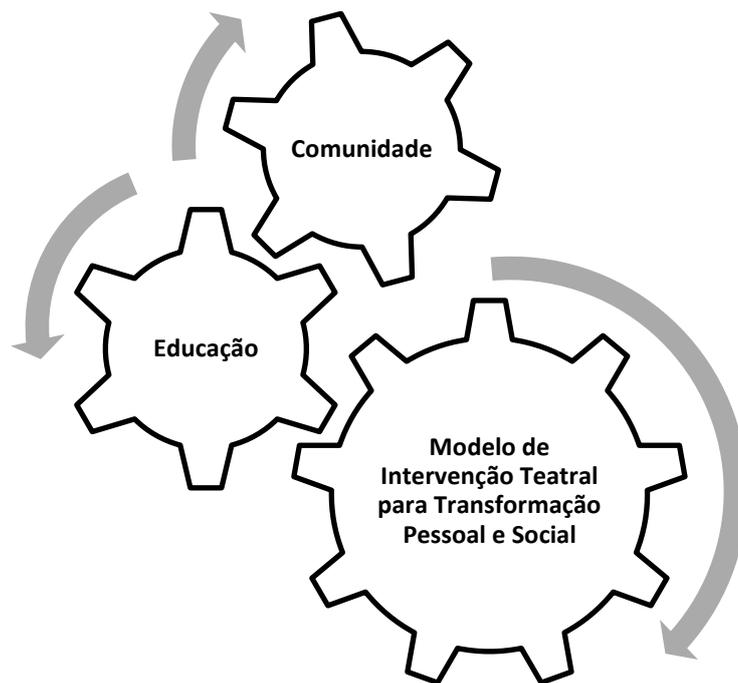


Figura 2: Modelo de engrenagem para a Transformação Pessoal e Social na Educação e Comunidade

Segundo este propósito, são agora enunciados os objectivos basilares do Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, decorrentes da experiência de intervenção, e em articulação com os conceitos e os princípios já referidos. De seguida, apresentamos os objectivos decorrentes dos conceitos mobilizadores do Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, afirmando a formação global da pessoa no sentido do desenvolvimento pessoal e social para a transformação evolutiva.

Objectivos Gerais do Modelo de Intervenção Teatral				
Para a Transformação Pessoal e Social				
A Educação como Motivo Teatral			A Comunidade como Motivo Teatral	
Educação Nova	Educação pela Arte	Pedagogia da Libertação	Teatro Livre	Teatro Independente
Valorizar a autoformação e a actividade espontânea do aluno;	Compreender que a arte, nomeadamente a actividade dramática, é a preparação para um lugar na sociedade;	Entender o indivíduo como ser autónomo, associado à capacidade de transformar o mundo;	Desenvolver a capacidade crítica, tendo em conta o homem psicológico e fisiológico na sua relação com o meio;	Assumir o eu como fonte de poder;
Considerar o indivíduo autor da sua experiência através de métodos activos e criativos;	Expressar o mundo interior e exterior através do instrumento corporal;	Reconhecer os homens como seres históricos e autores da sua história;	Investigar a relação do indivíduo com a Comunidade;	Compreender o indivíduo como cidadão, emergido da sua responsabilidade capaz de actuar para transformar;
Desenvolver uma visão holística capaz de transformar e desenvolver a pessoa no seu conjunto;	Valorizar a individualização e a integração;	Destabilizar a passividade e a adaptabilidade ao mundo a partir de métodos criativos e práticos;	Debater ideias a partir da actividade dramática.	Implicar a Comunidade a escolher os seus temas de interesse, no sentido da transformação evolutiva da pessoa e da sociedade;
Instigar a mudança social a partir de métodos práticos assentes no conceito de “aprender fazendo”;	Entender a prática teatral como carácter interventivo, remetendo para a transformação pessoal e social.	Levar o indivíduo a intervir na realidade, transformando-a.		
Vivenciar a prática teatral como uma prática que põe em acção a totalidade da pessoa.				

Tabela 1: Objectivos Gerais do Modelo de Intervenção Teatral Para a Transformação Pessoal e Social

Relativamente ao Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, aqui proposto, deve compreender-se que este resulta de experiências no meio formal, no sistema educativo Português, embora extravasasse o horário lectivo e compreenda elementos externos às turmas.

Comungando dos aspectos da Educação e Comunidade como Motivo Teatral já analisados, verificamos como este Modelo de Intervenção Teatral resulta duma fusão entre estas duas áreas. Ambas as fontes partilham o aspecto da Educação, sendo que esteve na origem, no sentido de ser o meio eficaz de transformação para a evolução pessoal e social.

Relativamente ao Modelo de Intervenção Teatral para Transformação Pessoal e Social, verificamos como a estratégia do tema foi determinante, uma vez que devido à tensão entre a escola e as sucessivas alterações no sistema de ensino, no respeitante à desvalorização do Teatro Educação no ensino oficial, o professor motor mobilizou alunos, professores, funcionários assim como outras pessoas interessadas e externas à escola, para a criação da obra artística, reflectindo sobre a arte na Educação e utilizando a linguagem teatral de forma globalizante e agregadora. A temática, como motivo, surge a partir da tensão gerada entre o eu colectivo e o meio repressor.

Assim, com a realização destes espectáculos podemos falar de Intervenção Teatral, dado que perspectivaram a teatralidade enquanto problemática social numa Comunidade específica: a escola. Desta forma também verificamos como surge aqui uma ligação entre Comunidade local e Comunidade de interesse, segundo a definição de Kershaw, dado que estes projectos visaram estes dois aspectos: a delimitação geográfica e o interesse comum.

Relativamente à Comunidade de interesse na Escola Madeira Torres,

os espectáculos finais do ano lectivo sempre se prenderam a temas respeitantes à Comunidade escolar, temas que dizem respeito aos professores e alunos. O acto de manifestação teatral corresponde a uma forma de comunicação por parte de um colectivo que se debate pelas mesmas preocupações e que pretende partilhar de forma artística a sua voz com os espectadores. Levar o espectador a reflectir sobre os assuntos postos em cena é o objectivo do Teatro, embora não pretenda ser claro nas respostas ou resoluções, pretende sim fazer produzir reflexão sobre o assunto. A importância destes espectáculos prende-se com o facto de reflectir sobre preocupações sociais, sendo que o carácter lúdico, de diversão é ultrapassado pela reflexão.

Podemos compreender este Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social como uma sistematização dos grandes movimentos já descritos anteriormente. O Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social assenta em dois departamentos, já citados diversas vezes:

- **A Educação como Motivo Teatral**, enquanto uma abordagem de intervenção teatral dedicada à relação com o aluno cidadão nos seus processos criativos de desenvolvimento pessoal e social;
- **A Comunidade como Motivo Teatral** entendida como um processo de desenvolvimento pessoal e social, tendo em vista o produto final de intervenção teatral que se quer partilhar com o público.

As duas distinguem-se no sentido em que os conceitos inovadores em Educação incidem no processo criativo de aprendizagem do aluno-cidadão, e os da Comunidade incidem no desenvolvimento pessoal e social do aluno na sua relação directa com o produto final: o espectáculo teatral.

A partir do seguinte esquema, visualizamos claramente o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, já com as Estratégias de Intervenção decorrentes de cada departamento, dado que o Modelo propõe estratégias de intervenção pedagógicas apropriadas ao desenvolvimento pessoal e social dos seus intervenientes, pelo seu compromisso para uma transformação evolutiva do ser humano e da sociedade e perspectiva os princípios da Contemporaneidade – Liberdade, Igualdade e Solidariedade.

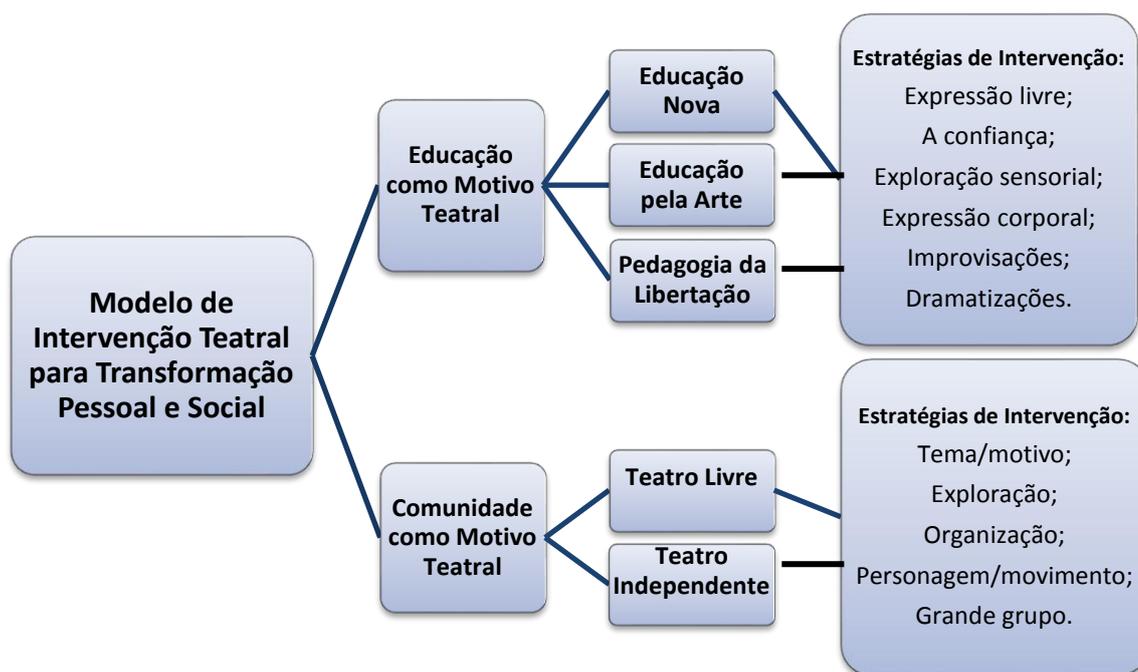


Figura 3: Estratégias que emergem do Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social

4.3 Estratégias de Intervenção Teatral

Tendo em conta as práticas exercidas no contexto do Teatro Educação, mais precisamente na Escola Secundária Madeira Torres, em Torres Vedras, a investigação pretende definir estratégias e linhas didáticas para uma abordagem do Teatro como meio de desenvolvimento pessoal e social para a transformação.

O Teatro interessa enquanto um instrumento de formação que promove o ser pessoal e social. Educação e Comunidade, como Motivo Teatral, definem estratégias baseadas no conceito de “aprender fazendo” e orientada para a mudança e transformação dos que participam de forma directa ou indirecta. Este é um processo prático e concreto que ajuda a dar forma a novas perspectivas de estratégias em Teatro, Educação e Comunidade aos nele implicados, porque as pessoas podem ser activas e mudar o mundo real, promover modificações que afectam o comportamento dos outros. Falamos de um Teatro que parte do sujeito colectivo na sua relação com o meio, para a transformação. Segundo este aspecto, quais as estratégias que possibilitam a concretização deste Teatro de Intervenção?

Neste capítulo interessa assegurar cientificidade relativamente às estratégias utilizadas, sendo que, o que se pretende é organizar informação a partir duma experiência de Teatro Educação situado no contexto do ensino formal mas que extravasou esses limites. Daí um dos objectivos do Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social seja o de poder ser realizado na Escola mas também em outros contextos.

Estratégia, no contexto desta investigação, significa “Actitud y forma de proceder del autor o del director ante la materia a tratar o ante la puesta en escena a realizar y, en última instancia, ante la acción simbólica a ejercer sobre el espectador.” (Pavis, 1984: 198).

Neste sentido, resulta oportuno referir o conceito de *Insight* de Bernard Lonergan, desenvolvido na obra *Insight, A Study of Human Understanding* (1957), uma vez que, segundo esta filosofia, o método desempenhado deriva do que o autor chama de estrutura cognitiva do Ser Humano sendo o meio pelo qual o Ser Humano pensa, adquire e desenvolve conhecimento. O centro desta estrutura é o conceito de *Insight* que, etimologicamente, significa visão interior. Mendo Castro Henriques, estudioso do autor, explica claramente o objectivo do *Insight*: “ Como qualquer outro tratado de filosofia, é objectivo de *Insight* procurar verdades sobre nós e o mundo que nos rodeia, em vários registos de objectividade” (Henriques, 2010: 8). Para Lonergan todo o conhecimento é, em parte, transcendente, no sentido em que não é elaborado por uma só pessoa, no entanto, o *Insight* é necessariamente individual. Mendo Castro Henriques refere que,

O fulcro da teoria cognitiva de Bernard Lonergan é que conhecer é identificar realidades, através da experiência atenta, da captação inteligente e da afirmação razoável. A intelecção começa por incidir sobre dados dos sentidos ou imaginados, o que nos exige distinguir entre experiência e intelecção: a experiência ocorre num nível, o entendimento noutra. Em segundo lugar, as intelecções ocorrem espontaneamente, ficando por apurar se estão correctas; donde ser preciso distinguir entre intelecção e o juízo, ou compreensão reflexiva com que identificamos as realidades.

Esta tríplice estrutura de experimentar, compreender e julgar constitui o conhecer, e Lonergan convida-nos a que identifiquemos na mente de cada um de nós. (Henriques, 2010: 10)

Desta forma, podemos compreender melhor como o conceito de *Insight* promove no contexto do Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, uma leitura interior e uma compreensão de processos práticos e interventivos. *Insight* é um acto característico do Homem que vai acumulando conhecimento por *Insights*, organizando e unificando. Neste contexto, compreendemos como *Insight* é um sentido de

discernimento sobre a verdadeira natureza de uma situação, sendo desta forma uma compreensão intuitiva. Podemos afirmar que este modelo resulta de um acumular de experiências, devidamente estruturadas e organizadas.

Segundo estes aspectos é oportuno referir o trabalho de Dorothy Heathcote (1926) que propõe a estratégia do *Teacher in Role*, que serve este Modelo. Neste âmbito, Dorothy Heathcote materializa a sua estratégia no *Teacher in Role*, em que o professor motor entra nas situações dramáticas que estão a ser desenvolvidas pelo grupo, assumindo vários papéis. Dorothy Heathcote reflecte sobre o carácter social da expressão dramática, alertando para o perigo de se reduzir a expressão dramática exclusivamente para o desenvolvimento pessoal. No sentido do desenvolvimento do grupo, Heathcote materializa a sua estratégia no *Teacher in Role*, no qual o professor entra nas situações dramáticas que estão a ser desenvolvidas pelo grupo, assumindo diferentes papéis. Isto no sentido de poder controlar e de colocar o grupo a reflectir sobre as acções representadas. A grande inovação de Heathcote está na ênfase atribuída à reflexão sobre as experiências, a partir da inovação da participação activa do professor no imaginário dos alunos. A elaboração da estratégia do *Teacher in Role* representa as várias possibilidades de relação do professor com o grupo, fazendo emergir informações entre estes durante todo o processo. É um facilitador de comunicação e uma oportunidade de mudança de paradigma.

Bolton, um estudioso da metodologia de Dorothy Heathcote, esclarece que, para esta, a própria natureza da acção dramática, relaciona-se directamente com o conceito de significado e que é este o aspecto que confere individualidade ao seu trabalho. Dado que, no seu método, o professor pode intervir de forma directa na acção dramática desenvolvida pelo grupo, sendo da responsabilidade do professor transformar qualquer

acção no sentido de lhe conferir o máximo de significado. É uma forma do professor poder controlar a experiência dramática, com o objectivo de colocar o grupo a reflectir e a aprofundar o conteúdo das suas experiências. No entanto, há que considerar que todo este trabalho é planeado dentro da própria ficção e não fora dela. A particularidade de Heathcote reside na inovação de colocar o professor enquanto um participante e mediador, sublinhando o aspecto da reflexão face ao da experiência dramática.

Observamos então, como esta estratégia serve o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, dado que a participação do professor motor, despoleta as várias possibilidades de relação entre este e o grupo, fazendo emergir informação, e possibilitando uma oportunidade de mudança de paradigma.

Neste sentido, a elaboração da estratégia do *teacher in role* representa as várias possibilidades de relação do professor com o grupo de drama e está totalmente conectado com o fluxo de informações que emergem durante o processo, e com a comunicação das informações entre professor-aluno e aluno- professor. *O teacher in role* é, essencialmente, um facilitador da comunicação e uma oportunidade de mudança de paradigma. (Vidor, 2008: 10).

Esta é uma forma de mediação de aprofundamento sobre a reflexão. Segundo este aspecto assimilamos como o professor motor, estabelece dinâmicas entre a área teatral, educativa e cívica à luz do Teatro Emancipatório, proposto pela investigadora Lucilia Valente. A investigadora portuguesa, Lucilia Valente, fala-nos de Teatro Emancipatório enquanto uma relação entre a actividade educativa, teatral e cívica:

O Teatro e a Comunidade, na acepção que temos vindo a construir, para além de possibilitar o desenvolvimento do Teatro enquanto arte, pretende incrementar o Teatro com a Comunidade, tendo em conta não só esta individuação e socialização mas também a identidade cultural, valores de cidadania e a prática criativa (Valente in *Cultura local, interculturalidade e globalização - o papel da Educação artística*. Comunicação apresentada no III Encontro das áreas artísticas na Educação, 2006).

Segundo a investigadora, o Teatro Emancipatório dependerá muito da pessoa, designada de professor-motor, que o conduz. Embora o conceito de Teatro Emancipatório ainda esteja em experimentação, investigação e análise, podemos entendê-lo como aquele em que o professor é um motor implicado em todos os momentos da acção: é um reinventor teatral (Valente, 2008), sendo que o *Teaching in Role*, de Dorothy Heathcote, é uma das técnicas propulsoras deste Teatro Emancipatório como foi designado por Lucilia Valente.

O professor motor é o que estabelece relações dinâmicas entre a área educativa, teatral e cívica, porque, se este professor é um motor, é também um agente de transformação; transformação social, que passa acima de tudo e também, pela transformação pessoal, na implicação com o conceito da afectividade propulsora da auto-estima.

Esta autora reflecte sobre o aspecto do professor artista, professor-personagem, retomando a ideia de Dorothy Heathcote. Segundo a investigadora, as funções do professor e do actor possibilita explorar convenções teatrais com os alunos através da interacção entre todos os elementos participantes. A estratégia do *Teacher in Role*, no qual o professor assume um papel social ou uma personagem, permite uma transição entre estes dois papéis. O professor-personagem, alvo de reflexão por Beatriz Cabral, permite fazer a mediação entre a criação do professor-personagem e o professor, propriamente dito, no sentido de estimular os alunos no contexto ficcional.

Concluimos então como, através da expressão dramática e do jogo teatral, o indivíduo tem a possibilidade de se exprimir, comunicar, sentir, e vivenciar. De facto, através do jogo conhecemos mais, aprendemos mais sobre o mundo em que se vive, revelamos/desvelamos o próprio eu, e descobrimos os outros e o mundo em que vivemos. Neste sentido,

Japiassu sublinha a sua importância para o desenvolvimento pessoal e social.

A finalidade do jogo teatral na Educação escolar é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio da comunicação e do uso interactivo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica. O princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, ou seja, a comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cénica de um problema de actuação. (Japiassu,2003:20)

Desta forma, compreendemos como a relação entre Educação/Teatro na Contemporaneidade assenta em diversas metodologias despoletadas pelos seus seus autores, mas acima de tudo mediadores activos. Já Carl Rogers (1902-1987) defendia a escola como uma Comunidade de aprendizagem e não como uma instituição de ensino. O processo de ensino aprendizagem deve ser assente no aluno como um processo global e progressivo.

O espaço teatral permite um processo de conhecimento interior e da relação com os outros e com a sociedade, é um espaço de oportunidade para a descoberta, para o desenvolvimento, para a criação, para o sentir e para o pensar. E as relações dinâmicas entre as expressões - eu sinto e eu penso - reformulam o ser não só no espaço teatral ou educativo, mas também, reformulam o Ser interiormente, afectando assim o Ser nas relações interpessoais, na relação com o mundo. Por isso, o professor-motor deve ser um líder que recusa uma postura distante, ou um papel de um 'académico', de um 'encenador' ou mesmo de um 'psicólogo'. Deve sim pertencer ao grupo como igual, mas com mais responsabilidade e conhecimento científico, assegurando, a partir dos seus suportes afectivos, o bem-estar de todo o processo de ensino e criação, indo no sentido dos sonhos pessoais e colectivos.

Verificamos como este processo interventivo se dirige para um

desenvolvimento no sentido duma revelação do próprio eu, assim como dos outros e do mundo em que vivemos. Educação e Comunidade como Motivos Teatrais são fontes capazes de desenvolver e transformar a pessoa, o colectivo e como consequência a sociedade, porque é proporcionado um espaço para o desenrolar de um processo de conhecimento interior, assim como na relação com os outros e com a sociedade. Espaço de oportunidade para a descoberta, desenvolvimento, criação, sentir, pensar e por sua vez transformar e evoluir.

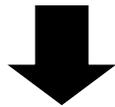
Assim podemos avançar com dois departamentos de intervenção que abarcam estratégias resultantes de *Insights*, que se dirigem numa articulação com a Educação enquanto Motivo Teatral e, posteriormente, uma articulação com a Comunidade enquanto Motivo Teatral visando a transformação pessoal e social. Relembremos que *Insight*, neste contexto, significa acto de descoberta, assente num desejo de conhecer. Segundo este aspecto, o professor é um motor implicado em todos os momentos da acção. E, como já foi referido, a grande inovação de Heathcote está na ênfase atribuída à reflexão sobre as experiências, a partir da participação activa do professor motor no imaginário dos alunos sendo da responsabilidade deste líder transformar qualquer acção no sentido de lhe conferir o máximo de significado. Segundo este aspecto, o professor-motor chega pela prática, a alguns *Insights* que organizam toda a experiência resultando no Modelo aqui proposto.

A intelecção oscila entre o concreto e o abstracto. É a captação do mundo concreto através dos sentidos. É exploração da realidade através da imaginação artística. É conhecimento expresso nas leis das ciências. E por isso, quando dizemos que todo o conhecimento procede segundo intelecções, queremos mesmo significar “todo”, nas ciências exactas, ciências humanas, filosofia, senso comum e teologia. (Henriques, 2010: 9)

Desta forma, podemos organizar as estratégias na articulação com

os conceitos em Educação e Comunidade como Motivos Teatrais, nas suas relações pela *praxis*. Podemos assim, organizar dois blocos de estratégias de intervenção sendo que estes convivem entre si:

A Educação como Motivo Teatral para a Transformação Pessoal e Social



Compreende Estratégias de Intervenção baseadas nos conceitos:

- **Educação Nova;**
- **Educação pela Arte;**
- **Pedagogia da Libertação.**

Esta Educação como Motivo Teatral para a Transformação Pessoal e Social dedica-se ao desenvolvimento pessoal e social, na esfera cognitiva e afectiva perspectivando um espaço de afirmação das capacidades pessoais e sociais. Executa-se por etapas processuais de desenvolvimento, utilizando a expressão teatral, sem existir uma preocupação com o produto final. Visa uma transformação evolutiva do ser humano e do colectivo possibilitando o acesso à criação do espectáculo teatral.

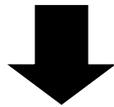
Relembremos que a Educação Nova, importa numa perspectiva existencialista, como aprendizagem holística capaz de transformar e desenvolver a pessoa global, afirmando um ensino pela acção e não pela instrução à luz de John Dewey. A Educação pela Arte segundo a perspectiva de que educar através da arte é educar para a paz, pela aspiração do Homem livre, sendo que a actividade dramática compreende e coordena todas as formas de Educação pela Arte, pela sua vertente existencialista. A Pedagogia da Libertação, no sentido em que é um processo prático que leva à transformação, destabilizando a passividade e a adaptabilidade ao

mundo. A Educação entendida como intervenção, na medida em que se conhecermos a realidade podemos transformá-la, pela *praxis* de uma consciência crítica.

Segundo estes aspectos, foram organizadas estratégias em seis núcleos distintos que se inter-relacionam, tais como:

- Expressão livre;
- A confiança;
- Exploração sensorial;
- Expressão corporal;
- Improvisações;
- Dramatizações.

A Comunidade como Motivo Teatral para a Transformação Pessoal e Social



Compreende Estratégias de intervenção baseadas nos conceitos:

- **Teatro Livre;**
- **Teatro independente.**

A Comunidade como Motivo Teatral para a Transformação Pessoa e Social

define, de forma organizada, os procedimentos ou as estratégias mobilizadoras de um objecto artístico teatral, potenciador duma transformação pessoal e social. No entanto, importa referir que as estratégias provenientes da Educação como Motivo Teatral se articulam nestas.

Relembremos que a Comunidade como Motivo Teatral assenta nos conceitos do Teatro Livre e do Teatro Independente. O Teatro Livre serve

neste domínio enquanto um debate de ideias, tendo em conta o Homem fisiológico e psicológico, considerando o meio. Investiga a relação do indivíduo com a Comunidade, permitindo ao espectador aceder à compreensão dos mecanismos sociais da realidade em que está inserido.

O Teatro Independente, ao perspectivar o Teatro na sua vertente estética e social, é um Teatro interventivo, não levando o público à alienação, mas dando-lhe os ingredientes para que este intervenha. Ora nesta esfera que a estética do Oprimido de Boal importa, dado que viabiliza várias técnicas teatrais e didácticas para o desenvolvimento pessoal e social levando à transformação. As suas estratégias são organizadas em cinco linhas basilares sendo estas:

- Tema/motivo;
- Exploração;
- Organização;
- Personagem/movimento;
- Grande grupo.

Segundo esta organização, podemos claramente visualizar a interacção de estratégias, conforme dois departamentos que emergem da Educação e Comunidade como Motivo Teatral.

4.3.1 Estratégias de Intervenção: Educação como Motivo Teatral

Quando falamos de Estratégias em Educação como Motivo Teatral, falamos da etapa iniciática e anterior ao processo de construção do espectáculo, tendo consciência que estas também interferem no momento posterior, dedicado ao processo criativo do produto artístico teatral. O propósito deste prende-se com o desenvolvimento pessoal e social para a transformação evolutiva do Ser Humano em sociedade. Interessa-nos,

assim, fixar estratégias que permitam a concretização do objecto artístico, porque falamos de uma experiência de Teatro que extrapola para o exterior revelando também o seu carácter artístico. Estas estratégias são aplicadas num pequeno grupo, que normalmente não excede vinte elementos.

Num primeiro momento, existe uma aproximação da expressão dramática enquanto uma ferramenta capaz de dinamizar o grupo e aferir a sua coesão. Importa aqui, neste momento, o desenvolvimento pessoal e colectivo, a partir de jogos ou exercícios que façam despoletar o eu espontâneo e criador.

Também é importante referir que este primeiro momento do saber proporciona aos alunos o desenvolvimento cognitivo, afectivo e social, perspectivando um espaço de afirmação das capacidades individuais e de grupo. Estes jogos e exercícios possibilitam momentos de descoberta pessoal, de comunicação individual e grupal, coesão e cooperação, bem-estar físico e psicológico; aspectos fundamentais para o desenvolvimento de atitudes e valores que proporcionam a realização de um espectáculo teatral para a Comunidade. Estes aspectos vão no sentido de dar a conhecer o que se aprende, despoletar a curiosidade sobre a expressão dramática e/ou Teatro, da realização pessoal e de colectivo. A dinâmica deve estreitar laços para alcançar, numa fase posterior, um projecto comum que sublinhe a importância do processo criativo provando, desta forma, que só com um processo sistematizado e ao mesmo tempo 'livre' se chega a um Teatro de Intervenção mobilizador da Educação e Comunidade.

Segundo Viola Spolin:

Um relacionamento de grupo saudável exige um número de indivíduos trabalhando interdependentemente para completar um projecto, com total participação individual e contribuição pessoal. Se uma pessoa domina, os outros membros têm pouco crescimento ou prazer na actividade, não existe um verdadeiro relacionamento de grupo. (Spolin, 1987: 8)

Neste sentido, a finalidade do professor-motor é o de primar pelos princípios da expressão dramática, enquanto um Teatro Educação que desenvolve capacidades pessoais, sociais e artísticas utilizando técnicas da área teatral; num primeiro momento, de fomento do grupo e, num segundo momento, com vista o objecto artístico colectivo. Portanto, falamos de um sistema planeado mas que ao mesmo tempo é 'livre',

Nossa preocupação é manter uma realidade viva e em transformação para nós mesmos, e não trabalhar compulsivamente por um resultado final. Sempre que nos encontramos, seja nas sessões de trabalho ou nos espetáculos, deve haver o momento do processo, o momento do Teatro vivo. (Spolin, 1987: 17- 18).

Dado que o produto final nunca deve comprometer o processo de crescimento pessoal, social e artístico dos seus intervenientes, acreditamos que este 'fazer Teatro' é uma vantagem para o objecto artístico, uma vez que este também não deve ficar prejudicado em função do processo. Devem sim convergir de forma natural.

Anteriormente vimos os objectivos gerais do Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, assentes nos conceitos em Educação e Comunidade como Motivo Teatral. Agora, neste capítulo, importa fixar os objectivos que decorrem da Educação como Motivo Teatral, enquanto estratégias de intervenção. Neste sentido, podemos visualizar no seguinte quadro, como dos objectivos gerais decorrem outros, que se articulam nas estratégias levadas a cabo pelo professor-motor, que serão expostas mais à frente.

Objectivos gerais da Educação como Motivo			Objectivos das estratégias
Teatral			
Educação Nova	Educação pela Arte	Pedagogia da Libertação	
Valorizar a autoformação e a actividade espontânea do aluno;	Compreender que a arte, nomeadamente a actividade dramática, é a preparação para um lugar na sociedade;	Entender o indivíduo como ser autónomo, associado à capacidade de transformar o mundo;	<ul style="list-style-type: none"> • Gerar um clima de confiança que possibilite a partilha, sinceridade e colaboração; • Desenvolver atitudes de confiança, empatia, comunicação e cooperação, com vista o trabalho colectivo; • Desenvolver a personalidade no sentido global; • Promover a autonomia pessoal e a emancipação; • Cultivar relações inter-pessoais; • Tomar consciência do seu próprio corpo e do corpo dos outros; • Desenvolver a criatividade; • Desenvolver a capacidade de intervenção artística; • Reconhecer as possibilidades pessoais e colectivas da expressão e do movimento; • Desenvolver a capacidade crítica.
Considerar o indivíduo autor da sua experiência através de métodos activos e criativos;	Expressar o mundo interior e exterior através do instrumento corporal;	Reconhecer os homens como seres históricos e autores da sua história;	
Desenvolver uma visão holística capaz de transformar e desenvolver a pessoa no seu conjunto;	Valorizar a individualização e a integração;	Destabilizar a passividade e a adaptabilidade ao mundo a partir de métodos criativos e práticos;	
Instigar a mudança social a partir de métodos práticos assentes no conceito de “aprender fazendo”;	Entender a prática teatral como carácter interventivo, remetendo para a transformação pessoal e social.	Levar o indivíduo a intervir na realidade, transformando-a.	
Vivenciar a prática teatral como uma prática que põe em acção a totalidade da pessoa.			

Tabela 2: Objectivos das Estratégias em Educação como Motivo Teatral

Assim, foram incrementadas estratégias diversas de actuação, com vista a atingir os diferentes objectivos supra mencionados. No entanto, temos de ter a consciência de que a mesma estratégia desenvolve variados

objectivos e é nesse sentido de globalização e inter-relação que surge uma forma de 'fazer Teatro' próprio.

Desta forma, foram organizados diferentes blocos de estratégias, com vista a organizar esta etapa inicial, mas fulcral, para as etapas seguintes que competem mais à área teatral. Estes blocos estratégicos levados a cabo pelo professor-motor não são de forma alguma estanques, como se estivesse a matéria dada, eles relacionam-se entre si e convergem na grande finalidade que é a obra artística colectiva.

A organização destas estratégias foram segmentadas em seis blocos, como já referimos, e em cada bloco são apresentados dois exemplos de exercícios práticos, de forma a tornar clara a estratégia utilizada. Importa ainda referir que as estratégias aqui definidas foram alvo de experimentação em contexto de trabalho na sala de aula com os alunos.

Estratégias de Intervenção: Educação como Motivo Teatral	
1.	Expressão livre;
2.	A confiança;
3.	Exploração sensorial;
4.	Expressão corporal;
5.	Improvisações;
6.	Dramatizações.

Tabela 3: Lista das Estratégias em Educação como Motivo Teatral

Expressão livre

Nesta estratégia compete trabalhar a disponibilidade dos participantes assim como desbloquear algumas tensões inerentes do processo. Pretende-se actuar de forma descontraída e gerar um clima de confiança que possibilite a partilha, sinceridade e colaboração levando os participantes a pertencerem ao grupo.

Os exercícios de apresentação são de extrema importância e devem tomar algum tempo. Falamos de uma forma de apresentação original que quebre com as formas tradicionais de apresentação. Na verdade, se estamos num espaço diferente em que logo por si a disposição dos alunos é diferente: em círculo e descalços, a linguagem a adoptar neste momento inicial já deve apontar para uma linguagem expressiva no sentido da desinibição, enquanto uma procura espontânea daquilo que somos ou conseguimos partilhar com o grupo. Quando falamos de apresentação, falamos não só da acção de dar a conhecer os participantes ao grupo, falamos dum espaço em que é permitido partilhar aquilo que somos, pensamos, desejamos. No fundo, pretende-se criar um clima de confiança e de partilha que permita a desinibição do grupo, para a acção de dar e receber, utilizando já uma forma diferente de comunicação: uma linguagem expressiva.

Esta estratégia engloba também exercícios de respiração, relaxamento e concentração, pois são extremamente benéficos para o bem-estar pessoal e estão fortemente relacionados. Uma boa respiração ajuda a controlar as emoções, assim como a gerir o esforço físico, e o relaxamento controla os músculos, descontraindo-os. Estes dois aspectos levam inevitavelmente à concentração e a uma capacidade de auto-controle.

Esta estratégia trata de uma atenção colocada sobre o próprio, sem tensão. O que é pedido num relaxamento, por exemplo, é que o participante não reflecta mas sim esteja atento ao sentir. Seguidamente são apresentados dois exercícios que competem à estratégia em análise.

EXERCÍCIO 1: Eu sou corpo

Objectivo:

Expressar espontaneamente com o corpo.

Descrição:

Em círculo, cada aluno diz o seu nome e de seguida, sem pensar, executa um gesto ou movimento com o qual se identifique; que faça parte da sua linguagem corporal ou do seu ser interior. A apresentação inicia-se pelo professor-motor e deve continuar ordenadamente por um dos lados.

Após o término do circuito este deve continuar com os mesmos gestos/ movimentos de forma a instalar segurança no grupo, assim como ritmo que leva à diversão. Podem ser repetidas várias voltas ao círculo e dependendo do grupo, o professor pode imprimir diferentes ritmos, desde a aceleração à câmara lenta que leva o corpo e a voz a responder de forma orgânica ao enunciado.

De forma original e divertida vários aspectos já estão a ser trabalhados nos alunos, aspectos esses que interessam particularmente para chegar a um produto final artístico que vise a autenticidade dos participantes.

EXERCÍCIO 2: O novelo que nos liga

Objectivos:

- Despertar a curiosidade sobre o outro;
- Vivenciar corporalmente uma experiência *performativa*.

Descrição:

Este exercício deve ser realizado numa das primeiras aulas, mas nunca na primeira.

Em círculo, o professor deve passar um novelo de lã (segurando a sua ponta), a um dos membros do grupo e fazer-lhe uma pergunta; o critério da pergunta deve ter em conta a 'impressão' dos diferentes elementos de forma a colmatar alguma curiosidade sobre a pessoa escolhida. No entanto, esta não deve responder, deve segurar o novelo e passá-lo a outro elemento fazendo uma nova pergunta. Pretende-se que todo o grupo fique ligado pelo fio do novelo.

Posteriormente, o professor deve escrever em papelinhos as perguntas efectuadas e pendurá-las com molas de roupa no fio. Os papéis devem ser pendurados no fio correspondente àquele que fez a pergunta, ligando àquele que recebeu a pergunta e o fio. No final, a imagem assemelha-se a um estendal cruzado, a uma espécie de teia que liga todos os elementos do grupo. De seguida devem ser feitas diversas experiências com a manipulação dessa teia, para explorar níveis e movimentos, desenvolvendo desta forma a capacidade estética e também o corpo orgânico em articulação com os fios e os impulsos dos outros elementos.

Após a experiência a três dimensões com os fios e a fisicalidade do corpo, deve-se guardar o novelo com as respectivas molas e papéis. Numa aula posterior, em que o grupo já se conheça melhor, pode ser lembrado o exercício de forma a dar as respostas. Aí a surpresa pode ser grande, uma vez que se vai testar o conhecimento que se tem do grupo, levando-o à

reflexão sobre o conhecimento de si próprio e dos outros.

A confiança

Esta estratégia refere-se a uma área vasta que é a auto-confiança e a auto-estima: confiança não só no eu, mas também nos outros, no grupo com que se trabalha. Uns exercícios visam o aspecto mais corporal e outros visam o aspecto mais psicológico. Aqui pretende-se, à semelhança da estratégia anterior, actuar de forma descontraída e gerar um clima de confiança que possibilite a partilha, sinceridade e colaboração, mas num sentido mais profundo; trata-se de conseguir ultrapassar um problema, dar resposta a um desafio, conseguir chegar a um desfecho de si próprio.

Antes de uma abordagem mais complexa desta temática, devem ser executados exercícios basilares, em que, por exemplo, um aluno usa uma venda e é guiado por um colega ou o exercício do pêndulo em que um aluno se mantém dentro de um círculo, de olhos vendados, e deixa cair o seu corpo confiando no amparo dos colegas.

É ao trabalhar neste domínio que, muitas vezes, o educador pode ter algumas possibilidades de modificar os dados dos insucessos escolares melhorando a comunicação interindividual e restaurando a autoconfiança que faltava a alguns. Um dos resultados esperados pelos práticos de actividades dramáticas ou teatrais - pelo menos no meio educativo - é um melhor bem estar, um conhecer melhor, um compreender melhor. (Barret, 1994: 15)

Apresentamos de seguida, dois exercícios que se articulam com a estratégia em estudo.

EXERCÍCIO 1: Caminho o meu corpo

Objectivo:

Instalar a confiança corporal, a partir de uma organização do corpo no espaço.

Descrição:

Um aluno deve ser colocado no interior do círculo de olhos vendados. Ele apenas deve caminhar livremente pelo espaço e assim que é tocado por uma mão no ombro, ou nas costas, deve ir no outro sentido. Inicialmente, o espaço de acção deve ser reduzido, o círculo deve ser constituído por todos os elementos participantes para que se toquem nos braços e assim criem um círculo pequeno que restringe o espaço da acção daquele que está vendado. Este não deve ver, nem ouvir, a forma de organização do grupo, uma vez que esses sinais podem dar pistas e defraudar o exercício. O espaço da acção vai aumentado por indicação não verbal do professor, de forma a surpreender aquele que está vendado e perceber até que ponto ele se consegue organizar corporalmente no espaço e na sua acção de caminhar.

Numa fase posterior e de repetição com outros elementos, o espaço da acção pode iniciar-se com outro tamanho e variar consoante o à vontade, da pessoa que está vendada. Convém que comecem a existir variantes, uma vez que os elementos já conhecem o exercício. O grupo pode, inclusivé, com supervisão do professor, tomar uma atitude mais ousada e começar a tocar noutras partes do corpo, ou de forma repentina passar da construção de um espaço grande para um espaço muito pequeno. O objectivo é desafiar ao máximo a pessoa vendada, mas sempre com a noção dos limites e respeitando as dificuldades da pessoa em causa. Os construtores do espaço devem fazer trabalho de observação, para além de zelar pelo bem-estar físico da pessoa, não permitindo que esta saia para

fora do círculo.

No final deve-se comentar o exercício; a pessoa vendada deve partilhar a vivência da experiência, assim como os outros devem analisar e apontar a forma de acção e organização do grupo com que trabalhou e registar as reacções corporais da pessoa vendada face ao jogo.

EXERCÍCIO 2: Confiar no meu corpo e na minha vontade

Objectivo:

Desenvolver a confiança de forma processual.

Descrição:

Este exercício joga com diferentes aspectos do universo expressivo, e requer já alguma maturidade e experiência na área. Portanto, não deve ser realizado no início das aulas de Expressão Dramática porque só a partir da vivência de outros exercícios mais basilares de confiança, consciência corporal e expressão corporal se pode executar este sem o 'falsear'.

Os alunos devem estar deitados de barriga para cima, sentindo o peso do corpo, e respirar profundamente de forma a descomprimir o corpo de algumas tensões. Após um momento de relaxamento, o professor pedelhes que respondam corporalmente ao som da música (que entretanto o professor colocou), mas sem nunca levantarem ou virarem o corpo; este deve ser mantido sempre de barriga para cima. O professor deve dizer frases como: “Sintam a música nas diversas partes do corpo”, “sintam que o vosso corpo é o instrumento e está a ser tocado”, “ Não interessa fazer movimentos bonitos o que interessa é a verdade do sentir do vosso corpo”.

Após este momento de experimentação corporal, e de forma gradual, a música deve ir baixando de volume, e aqui o professor insere um novo dado: “O vosso corpo tem um íman nas costas que não vos permite sair dessa posição!” Isto significa que de forma gradual, uma actividade

que começou por ser expansiva corporalmente, em que o objectivo era apenas responder fisicamente ao som, esse novo elemento muda o foco da acção: agora o objectivo é tentar livrar o corpo desse íman para que este fique livre. À medida que este processo se instala a música vai desaparecendo, de forma a não baralhar os participantes e a que estes se foquem no objectivo que é tentar libertar o corpo. O professor deve mais tarde inserir o elemento íman nas palmas das mãos, o que dificulta todo o processo de libertação do corpo.

Só depois da vivência forte com o íman o professor diz: “Cada um a seu tempo, vai libertar-se desses ímanes e vai tentar chegar à verticalidade”. Todo este processo exige extrema concentração, de forma a que não exista 'batota' na sua realização. Procura-se a verdade do corpo. O objectivo é após conseguir libertar o corpo de algo que o obrigue a estar no chão, conseguir levantar o corpo invertendo os papéis de poder. Quando alguém conseguir chegar à verticalidade, deve perceber o seu equilíbrio corporal, deve tomar consciência do seu corpo vertical. O professor também deve induzir aspectos do domínio da psicologia como: “Dantes o chão era mais forte, mas agora somos nós!”.

A partir do momento em que atingimos esse objectivo: estar de pé sobre o chão, um outro objectivo surge: Caminhar pelo espaço. Como é que, após esta experiência intensa de relação com o chão, agora caminhamos sobre ele?

De forma a concluir o exercício, cada um a seu tempo deve construir uma estátua corporal que transmita a vivência do exercício. No final, após a cristalização da estátua e o desmancho desta, um dos participantes deve voluntariar-se para se sentar numa cadeira. O resto do grupo deve sentar-se em meia-lua no chão, de frente para o colega que está na cadeira, e fazer perguntas sobre o exercício. O professor deve moderar e estar bastante atento a todos os sinais físicos e verbais do grupo, para que este

momento de reflexão não caia numa sessão de psicoterapia.

Exploração sensorial

Esta estratégia visa proporcionar aos elementos do grupo uma exploração e até mesmo uma redescoberta sensorial. É através dos sentidos que temos sensações mais íntimas e que nos fazem relacionar com o mundo de forma mais profunda. Segundo Ucar, “O jovem começa a ter consciência da sua personalidade e do seu corpo, encontrando-se, portanto, numa fase de exploração e investigação de si próprio que lhe outorga uma plasticidade e flexibilidade extraordinárias.” (Ucar, 1992: 74)

EXERCÍCIO 1: Viagem dos sentidos

Objectivo:

Explorar os cinco sentidos.

Descrição:

Os cinco sentidos são abordados em contexto temático de uma viagem proporcionada pelo professor. O objectivo é proporcionar um ambiente completo aos alunos, explorando todos os sentidos, à excepção da visão, para que estes consigam criar mentalmente uma imagem das sensações vivenciadas, assim como reconhecer as propostas desta viagem.

Os elementos sentam-se em círculo de olhos vendados. O professor prepara o ambiente da experiência, sendo o seu objectivo o de proporcionar uma viagem de sentidos bastante tranquilizante. Uso de música adequada, relaxante, fornecimento de diferentes materiais para o desenvolvimento do tacto (experimentar a textura e temperatura), explorar o olfacto através de diferentes propostas, explorar a acuidade

auditiva, fazendo interrupções na música e utilizando registos sonoros diversificados e, por último, explorar o paladar com propostas de sabores.

No final, os alunos devem comentar a experiência, reconhecendo os materiais utilizados pelo professor. Devem reflectir sobre o prazer ou não no envolvimento da viagem.

EXERCÍCIO 2: Exercício de observação/ memória

Objectivo:

Desenvolver a capacidade de observação.

Descrição:

Um dos alunos é convidado a compor o espaço da sala de trabalho com diferentes materiais: mesas, cadeiras, etc. Enquanto esta composição acontece, há um aluno que se encontra fora da sala. Quando a composição estiver concluída é convidado a entrar e observar, durante muito pouco tempo, os elementos dispostos na sala. Volta a sair e o aluno que compôs o espaço agora deve desarrumá-lo.

O objectivo é que quando o aluno desafiado entre na sala consiga colocar todos os elementos conforme a imagem inicial.

No final deve ser feita uma avaliação do exercício pelo grupo todo.

Expressão corporal

A expressão corporal define-se como um processo criativo que faz prevalecer a linguagem do gesto e do corpo. Segundo o que consta no *Dicionário de Teatro* de Patrice Pavis, é uma “Técnica de actuación escénica que busca sensibilizar a los individuos acerca de sus posibilidades motrices, de la diversidad de su imagen corporal y del vínculo y la

transición entre la imagen gestual y su realización práctica” (Pavis, 1984: 208)

Esta estratégia é uma forma de exploração, investigação e experimentação da pessoa sobre o seu próprio potencial corporal expressivo, e que levam a uma tomada de consciência do próprio esquema corporal, assim como na sua relação com o tempo e o espaço. A estratégia engloba exercícios que possibilitam exercitar e expressar o movimento na resposta a estímulos,

Rudolf Laban foi um dos primeiros a enxergar em profundidade a estrutura e o conteúdo do movimento, partindo do princípio que dança é linguagem e acreditando que ela deve comunicar, não com palavras, mas com dançarinos movendo-se no espaço. (Navas, 2003: 138).

Antes de exercícios mais elaborados de expressão corporal/ movimento, deve ser feita uma sensibilização no contacto com o seu próprio corpo:

O olhar para si, acompanhado do olhar para o espaço externo, como uma tomada de consciência do seu território interno – seu corpo, e de seu território externo: o espaço utilizado ao mover-se. (...) o próximo passo: a prática do movimento cotidiano, sugerido de forma lúdica pelo professor, com movimentos simples de espreguiçar, ganhando-se espaço interno, dobrar, (...). A seguir vamos para o chão/ terra, na sensibilização de nossos pontos de apoio, atentando-se para o peso, na observação do momento em que o corpo se entrega à gravidade (...). A observação da respiração, as sensações, o peso, o volume e a forma do corpo de suas partes, assim como respostas corporais a estímulos sonoros, verbais e visuais, fazem parte desta fase da formação, onde sensibilizar e aguçar a percepção corporal são prioridade. (Navas, 2003: 83- 84)

EXERCÍCIO 1: Eu sinto a música

Objectivo:

- Explorar corporalmente diferentes géneros musicais;
- Desinibir.

Descrição:

Os elementos do grupo devem escolher um espaço na sala de aula para trabalhar. Inicialmente, cada um deve tomar consciência do seu corpo vertical, assim como da sua respiração. O professor deve induzir essa tomada de consciência referindo as diferentes partes do corpo. De seguida, é colocada uma música; agora os elementos devem explorar as potencialidades do seu corpo ao som da música. As músicas vão mudando consoante a escolha do professor, no sentido de levar os alunos a se deslocarem no espaço e mesmo a relacionarem-se entre si. O professor deve ir estimulando com palavras isoladas para os aspectos da qualidade de esforço que levam ao movimento segundo a estrutura de Laban: fluxo, peso, espaço e tempo (Laban).

EXERCÍCIO 2: Do meu espaço para o teu espaço

Objectivo:

Tomar consciência do corpo expressivo no espaço.

Descrição:

Cada elemento deve escolher um espaço da sala de aula e, sem se deslocar no espaço, deve 'conhecer' o espaço que o seu corpo ocupa. Deve explorar diferentes níveis e formas corporais de forma a que conheça os limites e possibilidades do seu corpo. Ao som de uma música calma, escolhida pelo professor, cada um deve iniciar a sua ocupação pelo espaço sem interferir com o espaço pessoal de cada um; como se todos estivessem dentro de uma bola de sabão (cinesfera de Laban). À medida que exploram o movimento devem formar pares e, naturalmente, iniciar uma relação com o espaço do outro. Perceber de que forma o corpo pode interagir com outro corpo, ao som da música relacionando essa acção com o espaço.

Improvisações

A estratégia da improvisação consiste em criar no momento da representação, em inventar sem premeditação, sem preparação. É um simples jogo sem guião, que não depende de nenhuma forma de habilidade para relembrar algo escrito ou combinado anteriormente. Por esse facto: “Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco” (Spolin, 1987: 3).

No sentido do Teatro na Educação, a improvisação torna-se um meio educativo eficaz que ajuda a resolver 'problemas': “(...) a propiciar o enriquecimento dos meios de expressão do indivíduo e do grupo, (...). Duas tendências são características: a que enfatiza o lado artístico (desenvolvimento da linguagem teatral) e a que caminha mais para o lado formativo do educando (desenvolvimento pessoal).” (Chacra, 1991: 36-37)

Numa primeira abordagem, o foco da improvisação deve incidir mais sobre o aspecto da formação do educando. A preocupação do professor deve centrar-se na liberdade de expressão do aluno, na medida em que a sua execução pode desbloquear tensões e inibições no aqui e agora, uma vez que o imediatismo leva à espontaneidade. Por isso Viola Spolin refere que:

Nossa primeira preocupação é encorajar a liberdade de expressão física, porque o relacionamento físico e sensorial com a forma de arte abre as portas para o insight. Porque isso assim é difícil dizer, mas esteja certo de que é assim que ocorre. Esse relacionamento mantém o actor num mundo de percepção direta – um ser aberto em relação com o mundo à sua volta. (...) o físico é o conhecido, e através dele podemos encontrar nosso caminho para o desconhecido, o intuitivo, e talvez para além do próprio espírito do homem. (Spolin, 1987: 14)

A improvisação teatral é fundada na espontaneidade como um

fenómeno psicológico e estético, por isso Sandra Chacra define três níveis de experiência dramática: o subjectivo, o expressivo e o teatral.

O subjectivo, o expressivo e o teatral. O ato espontâneo da representação egocêntrica da criança, a serviço das necessidades do seu 'eu', ilustra o primeiro nível, assim como os sonhos e os devaneios. A reação espontânea a uma situação real e presente, indicando o estado físico e mental, em que nos encontramos, significa auto – expressão, ou seja, dar vazão ao que vai na subjectividade do indivíduo; é preenchida por atos emocionais de diferente natureza e sujeito a variação espontânea, como por exemplo a ira. Porém se essa expressão é repetida pelo puro jogo e desejo de expressão, nesse sentido ela se torna real, pois a 'arte é a criação de formas simbólicas do sentimento humano' e é o conhecimento simbólico que extrapola o campo da existência real. É o controlo da espontaneidade e a consciência e o uso de um simbolismo específico e adequado, em função do qual se diz que a representação dramática é teatral no sentido estético” (Chacra, 1991: 51-52)

Não pretendemos aqui definir a natureza da improvisação teatral, no entanto, importa aqui registrar a espontaneidade do aluno enquanto um ser que é um todo físico, intelectual e intuitivo, uma vez que o intuitivo só pode responder no imediato indo no sentido do desbloqueio ou da resolução de problemas, uma vez que “A improvisação só pode nascer do encontro e actuação no presente, que está em constante transformação” (Spolin, 1987: 18).

A improvisação permite um momento de descoberta e experimentação criativa porque existe espaço para o ser espontâneo. Segundo Sandra Chacra, no seu estudo sobre a natureza e sentido da improvisação:

Pode-se dizer, portanto, que a improvisação atinge o educando de três modos: no seu desenvolvimento pessoal, grupal e artístico. Estes três aspectos interagem durante a acção dramática improvisada. Mas, dependendo de como é abordada, haverá ênfase maior em cada um desses elementos. Assim a improvisação, é desencadeadora de processos psicológicos, sociológicos e artísticos, operacionalizando seus objectivos de acordo com o procedimento metodológico. (Chacra,1991: 107)

EXERCÍCIO 1: Improvisação segundo um espaço de acção

Objectivo:

Estimular a capacidade de improvisação em grupo.

Descrição:

O professor deve formar grupos de cinco ou seis elementos. Chama um grupo para o espaço de acção informando-o do espaço ficção. Segundo o espaço proposto, o grupo deve imediatamente iniciar a sua improvisação de colectivo, sem predefinir papéis. Os elementos participantes devem, de forma natural, ir encontrando o seu papel na iteração com os colegas, pela postura corporal e falas, sendo que o espaço influencia os participantes. Nunca devem descurar a base da improvisação: o espaço, este deve ser explícito para os alunos espectadores.

Este exercício permite uma grande liberdade de actuação em termos de acção – reacção, uma vez que as personagens vão surgindo espontaneamente segundo as reacções entre os participantes.

EXERCÍCIO 2: Improvisação a partir de objecto

Objectivo:

Desenvolver a capacidade de improvisação face ao indutor: objecto.

Descrição:

O professor coloca um objecto no espaço de acção. O grupo mantém-se em círculo e, voluntariamente, um aluno deve deslocar-se até ao objecto e explorá-lo sem nada pré-definido. Pretende-se criar uma relação entre o participante e o objecto desafiador. O aluno e o objecto devem estar no mesmo nível de actuação. Os alunos espectadores devem observar atentamente e encontrar um momento em que possam intervir;

indo até três elementos no máximo. Apenas quando o professor entender, deve ser iniciada a expressão verbal. Quando se diz 'entender' referimo-nos ao momento em que uma determinada situação, despoletada pelo objecto, esteja seguramente instalada e de certa forma organizada pelos participantes. O professor deve estar atento para perceber o momento ideal em que a fala pode coabitar no jogo, sem por em causa as acções anteriores.

O objecto acaba por ser um bom pretexto para a improvisação, porque solicita acção, reacção, conferindo um sentido à intervenção do indivíduo no espaço.

Dramatizações

A estratégia da dramatização apenas acontece quando o grupo se sente capaz de desenvolver, de forma autónoma, uma estrutura dramática que englobe o desfecho de todas as outras estratégias abordadas. Assumimos que os objectivos inerentes às estratégias analisadas anteriormente foram atingidos, e que agora o grupo é capaz de se organizar perante o desafio da criação de um quadro dramático.

Contrariamente à improvisação, a dramatização é uma actividade planeada em que é despendido algum tempo para a sua planificação. No entanto, o seu valor máximo continua a ser a espontaneidade, a ser atingida pela absorção dos seus participantes.

A dramatização pode ser considerada um esboço do acto teatral, porque continua a ser um exercício e não uma obra acabada. É algo contado (conto, história, canção, etc.) e pode ter como ponto de partida temas, pensando nos pressupostos: O quê?/ Quem/ Onde? Música ou textos, objectos ou mesmo a partir de situações do quotidiano ou imaginárias. Isto significa então dar uma estrutura teatral a algo que não a

tem.

EXERCÍCIO 1: Dramatização segundo uma imagem

Objectivo:

Desenvolver a capacidade criativa e competências da área das técnicas teatrais.

Descrição:

São formados grupos de cinco elementos. A cada grupo é facultada uma imagem escolhida pelo professor que ilustra uma determinada situação. Este exercício completa-se com várias etapas. O grupo deve, inicialmente, construir uma imagem estática representativa da imagem, na acepção do Teatro Imagem de Boal, podendo depois chegar à imagem ideal. No final deste processo são debatidas as diversas imagens, desde as imagens reais a ideais, assim como as imagens de transição. Na fase seguinte, o grupo dedica-se a construir uma dramatização não-verbal partindo dessa imagem, definindo o espaço da acção, personagens e o conflito. Pretende-se o desenvolvimento das imagens criadas anteriormente. O limite de tempo de preparação da dramatização é de trinta minutos.

Após a sua elaboração fazem-se as apresentações aos colegas espectadores. No final, deve existir um momento de crítica sobre o trabalho, no sentido do cumprimento ou não de algumas regras das técnicas teatrais e desempenho dos participantes. A imagem proposta deve ser levada em conta na reflexão de grupo: o que sugere? Qual a interpretação do grupo?

Na fase seguinte, é facultado aos grupos tempo de elaboração da dramatização com diálogos. Tendo em conta as críticas efectuadas no primeiro e segundo momento de apresentação, o grupo deve corrigir

eventuais 'erros' e elaborar mais a acção, podendo inclusivé fazer alterações ao guião inicial.

EXERCÍCIO 2: Construção de um guião colectivo

Objectivo:

Desenvolver a capacidade criativa e competências da área das técnicas teatrais.

Descrição:

No seguimento do exercício descrito anteriormente, todos os grupos se devem juntar e organizar uma dramatização em que participe todo o colectivo. A proposta é que organizem uma sequência de todas as imagens e consigam contar uma história dramatizando-a; com princípio, meio e fim em que possam elaborar um guião escrito da acção, falas, personagens e motivos da acção.

Após a apresentação, o processo de construção da dramatização deve ser reflectido pelo grande grupo, tomando em linha de conta não só os aspectos das técnicas teatrais assim como a capacidade de organização e gestão do grupo face aos objectivos propostos.

4.3.2 Estratégias de Intervenção: Comunidade como Motivo Teatral

Neste capítulo importa dar a conhecer os procedimentos levados a cabo para a concretização do produto final artístico. Interessa definir de forma organizada as estratégias levadas a cabo, sendo que estas resultam da Comunidade como Motivo Teatral, mas mantêm articulação constante com as estratégias e objectivos provindos da Educação como Motivo Teatral.

Estas estratégias foram testadas ao longo de cinco anos de

Intervenção Teatral, na Escola Secundária Madeira Torres. A selecção das estratégias pedagógicas e teatrais utilizadas basearam-se nos seguintes critérios por:

- Terem funcionado como marcos importantes para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e todos os envolvidos no processo criativo;
- Contribuído para a obra artística: o espectáculo teatral.

As técnicas teatrais estão longe de ser sagradas. Os estilos em Teatro mudam radicalmente com o passar dos anos, pois as técnicas do Teatro são técnicas de comunicação. A existência da comunicação é muito mais importante do que o método usado. Os métodos se alteram para atender às necessidades de tempo e espaço. (Spolin, 1987: 12)

Aqui falamos de estratégias que se canalizam objectivamente para um espectáculo final de grandes dimensões acolhendo um grande número de elementos. É Dorothy Heathcote que reflecte sobre o carácter social da Expressão Dramática, alertando para o perigo de se reduzir esta exclusivamente ao desenvolvimento pessoal. De certa forma falamos sobre o conceito de encenação e de quais as estratégias mobilizadoras,

A encenação, e com ela o conceito de encenador, surge na segunda metade do século XIX. Quer isto dizer: a encenação enquanto organização consciente de todos os elementos (técnicos e humanos, materiais e intelectuais) de um espectáculo, de forma a produzir um 'objecto' coerente e orgânico; e o encenador enquanto organizador desses mesmos elementos, coordenando todos os intervenientes e colaboradores (actores, técnicos, criativos) sob uma orientação por si definida. (Solmer, 2003:314- 315)

No sentido do desenvolvimento de grupo, Heathcote materializa a estratégia do *Teacher in Role*, como já foi referido. Esta técnica, significativamente, para a organização destas estratégias de intervenção. Pois o professor-motor, e agora encenador, assume um papel activo nestes

campos distintos mas que se enlaçam na *praxis*. Este implica-se no momento da acção dramática com os alunos, com o objectivo de colocar o grupo em reflexão. O *Teacher in Role* foi traduzido para o português como “professor-personagem” por Beatriz Cabral.

Estas estratégias de intervenção não invalidam as outras, pois todas convivem e se articulam entre si. Relativamente ao professor-motor:

De qualquer forma, assumir um papel durante as aulas de drama exige que o professor aceite enfrentar alguns desafios como:

1. Agir como se fosse outra pessoa diante dos alunos;
2. Improvisar sua fala de acordo com o que surge na relação aqui e agora;
3. sustentar o papel, sua lógica e simultaneamente, manter os seus objetivos pedagógicos;
4. Aceitar o imprevisível, o acaso, mudando o rumo sempre que necessário. (Vidor, 2008: 11)

Segundo a articulação entre a encenação e o desenvolvimento pessoal e social, compreendemos como o Teatro do Oprimido de Boal é a modalidade ou técnica que mais serve este Modelo de Intervenção, mais concretamente o Teatro Imagem. Este define-se por transformar questões, problemas e sentimentos em imagens concretas. Nele pretende-se a compreensão dos factos por uma linguagem de imagens. Boal explica como uma imagem real chega a uma imagem ideal,

Se pide al participante que exprese su opinión pero sin hablar, usando solamente los cuerpos de los demás participantes, “esculpiendo” com ello un conjunto de estatuas, de tal manera que sus opiniones y sensaciones resulten evidentes (...) Tras organizar este conjunto de estatuas, puede discutir com los demás participantes para establecer si están todos de acuerdo. Se puede ensayar modificaciones: cada espectador tiene el derecho de modificar las estatuas, en su totalidad o en algún detalle. Cuando finalmente se llega a una figura aceptada lo más unánimemente posible, se le pide al espectador-escultor que haga outro conjunto mostrando cómo le gustaría que fuera el tema dado; es decir, en el primer conjunto se muestra la imagen real; en el segundo, la imagen ideal. Finalmente se le pide que muestre la imagen tránsito, es decir, cómo será posible para de una realidad a outra. En otras palabras, cómo se puede realizar el cambio, la transformación, la revolución (...). (Boal, 2009: 37)

Estas técnicas servem o Modelo, enquanto um processo de reflexão sobre o tema abordado no espectáculo, relacionando assim o compromisso com o desenvolvimento pessoal e social, assim como o carácter artístico. Verificamos como, de certa forma, existe uma canalização do que realmente somos e pensamos, canalizando esta informação para o produto final artístico.

Arte é busca de verdades através dos nossos aparelhos sensoriais. No Teatro imagem, dispensamos o uso da palavra – a qual, no entanto, reverenciamos! - para que possamos desenvolver outras formas perceptivas. Usamos o corpo, fisionomias, objetos, distâncias e cores, que nos obrigam a ampliar a nossa visão sinalética - onde significantes e significados são indissociáveis, como o sorriso da alegria no rosto, ou as lágrimas da tristeza e do pranto -, e não apenas a linguagem simbólica das palavras dissociadas das realidades concretas e sensíveis, e que a elas apenas se referem pelo som e pelo traço. (Boal, 2005: 18)

Assim pretendesse, transmitir uma verdade sentida pelos envolvidos, numa realidade espaço-temporal. Desta forma, o espectáculo funciona como uma forma de reacção a uma realidade imposta pela sociedade: factores de tensão.

Este sentimento de verdade relativamente aos temas abordados também diz respeito às técnicas pedagógicas/teatrais sobre o como transmitir essa verdade, porque, se os participantes da peça teatral acreditam no conteúdo da peça, há que saber transmitir e sentir verdadeiramente aquilo em que para eles é uma verdade. No fundo, os participantes deste género de peças, representam-se a si, embora diversas técnicas possam contornar essa exposição perante o público.

O século XX foi rico em propostas de trabalho para o actor sobre o como dizer a verdade. Para além de Boal, já referido, Stanislavsky sistematiza nos seus livros, uma série de itens para o actor chegar à verdade. Também Grotowsky, Barba, entre outros, prescrevem modos de dizer a verdade. Estas técnicas actorais servem a pedagogia do Teatro no

sentido da conversão do indivíduo ao seu próprio eu, como um processo transformador.

No contexto greco-romano, segundo Foucault, a parrhesia significava uma espécie de franqueza, um falar verdadeiro, um dizer a verdade. Ao considerar o trabalho do actor – trabalho de imergir sobre si mesmo como busca de uma expressão verdadeira de seu universo interior – estaríamos diante de uma forma contemporânea de dizer a verdade? (Icle in *31ª Reunião Anual da ANPED*, 2008: 4)

Todo o cidadão deve buscar a sua verdade no exercício de uma vida em mudança. É neste sentido que o colectivo participante nos projectos da Escola Madeira Torres, têm vindo a debater-se. Partilhar para reflectir, para transformar. Ainda no respeitante à questão da verdade, no que concerne à falsidade em cena, Stanislavski diz-nos que:

O senso de verdade também traz em si um senso do que é falso (...) trata-se de algo que lhe prepara o terreno e indica o que não devem fazer. (...) Coloquem um papel no caminho certo, e ele se desenvolverá por si próprio. Tornar-se-á mais amplo e mais profundo, e terminará por levá-los à inspiração; (...) da mesma forma (...) como (...) a atuação forçada, os clichês e a pretensão, a falsidade é sempre incapaz. (Stanislavski, 1997: 91)

Importa aqui referir também o Teatro da espontaneidade de Moreno sem querermos entrar em análises de um Teatro terapêutico. Interessa-nos o conceito de espontaneidade. Enquanto que Stanislavski,

Limitou o fator da espontaneidade á reativação de emoções carregadas de emoção. Essa abordagem vinculou a improvisação à experiência passada, em vez do momento. Mas, como sabemos, foi a categoria do momento que conferiu à obra de espontaneidade e ao psicodrama sua revisão e direcção fundamentais. (Moreno, 2007: 88)

Existe uma unidade entre o ser e a acção, entre aquilo que se é e sente, pensa e aquilo que se quer transmitir. Tudo o que é aprendido em

sala de aula para servir o espectáculo, procura acima de tudo libertar para construir, passando pela desconstrução também, de um eu mais em harmonia consigo. Um “eu” capaz de se expressar com o seu corpo total, interior e exterior. Falamos então de expressão dramática, mas num sentido mais elaborado, ou mais profundo porque culmina com a apresentação de um produto final à Comunidade envolvente que implica um cuidado estético digno.

Este é pois um Teatro de Intervenção que se baseia acima de tudo num processo de técnicas de expressão corporal, dado que se fala maioritariamente como o corpo - e daí a importância do Teatro Imagem de Boal como uma técnica capaz de ser acessível a todos e a muitos intervenientes. Isto, permite-nos chamar, a estes projectos de: **Teatro de Intervenção para a Transformação Pessoal e Social**, uma vez que passa por um Teatro que utiliza meios teatrais pedagógicos para a expressão livre e libertadora do Ser Humano, enquanto autónomo que se constrói numa vertente holística em comunhão com os outros, com o colectivo. Dado que aqui se tem a possibilidade de expressão, comunicação, sentir e vivenciar, aprendemos mais sobre o mundo em que se vive. Neste aspecto compreendemos como a vivência do Teatro se pode dirigir a um tema mobilizador comum ao grupo. É neste sentido de colectivo, enquanto sentimento de pertença e interesse sobre um tema comum capaz de afectar e mobilizar o colectivo, que verificamos a estratégia proveniente de um Teatro Comunidade. Compreendemos assim a importância do Teatro Comunidade na empatia com um Teatro Educação.

Segundo todos estes aspectos, podemos visualizar, à semelhança dos objectivos da Educação como Motivo Teatral, os objectivos referentes à Comunidade como Motivo Teatral. No quadro seguinte, são apresentados os objectivos das estratégias de intervenção que decorrem dos conceitos mobilizadores em Comunidade.

Objectivos gerais da Comunidade como Motivo Teatral		Objectivos das estratégias
Teatro Livre	Teatro Independente	
Desenvolver a capacidade crítica, tendo em conta o homem psicológico e fisiológico na sua relação com o meio;	Assumir o eu como fonte de poder;	<ul style="list-style-type: none"> • Despoletar a reflexão sobre a realidade envolvente; • Induzir os participantes a construírem o espectáculo; • Explorar o corpo como elemento comunicador de ideias; • Promover a humanização da Comunidade através da expressão artística; • Promover e incentivar um relacionamento cada vez maior entre a Educação e Comunidade; • Proporcionar aos alunos participantes o confronto com o público; • Promover a articulação teórico-prática e a aquisição de conhecimentos sobre a concepção de um espectáculo teatral de grandes dimensões; • Revelar as potencialidades artísticas dos alunos intervenientes; • Partilhar descobertas dentro do processo de construção performativa; • Envolver diferentes gerações e extractos sociais no processo de criação artística/ teatral; • Desenvolver a capacidade estética; • Desenvolver o espírito de camaradagem e entre ajuda assim como a responsabilização de tarefas em grupo.
Investigar a relação do indivíduo com a Comunidade;	Compreender o indivíduo como cidadão, emergido da sua responsabilidade capaz de actuar para transformar;	
Debater ideias a partir da actividade dramática.	Implicar a Comunidade a escolher os seus temas de interesse, no sentido da transformação evolutiva da pessoa e da sociedade;	

Tabela 4: Objectivos das Estratégias em Comunidade como Motivo Teatral

Assim foram incrementadas estratégias diversas de actuação, com vista a atingir os diferentes objectivos supra mencionados. No entanto,

temos de ter consciência que estas estratégias se enlaçam nas estratégias provindas da Educação como Motivo Teatral. Todas as estratégias convivem entre si, podendo entrar em retroacção para dar espaço a outras. É segundo esta particularidade que importa o conceito de *Insight*, já abordado, pois o professor motor, e agora também encenador e actor, deve pela vivência perceber os momentos fulcrais para introduzir ou estancar algumas das estratégias.

De seguida são apresentadas as diferentes estratégias, organizadas de forma sequencial:

Estratégias de Intervenção: Comunidade como Motivo Teatral
1.Tema/ motivo: Despoletar a reflexão sobre a realidade envolvente;
2.Exploração: Execução de pequenos exercícios corporais exploratórios acompanhados com possíveis músicas a utilizar no espectáculo;
3.Organização: Apresentação do guião e distribuição de papéis;
4.Personagem/ movimento: Trabalho de aperfeiçoamento;
5.Grande grupo: Organização de todos os participantes no espaço, onde se vai estrear a peça.

Tabela 5: Lista das Estratégias em Comunidade como Motivo Teatral

Importa referir que na estratégia da Exploração podemos consultar, no Anexo 4, cinco exercícios que competem ao último espectáculo realizado na Escola Madeira Torres, intitulado de *Saias de Nojo* e inspirado na obra *La casa de Bernarda Alba* de Garcia Lorca. O mesmo acontece na estratégia Personagem/movimento, em que se podem consultar dois

exercícios do mesmo espectáculo, dirigidos a dois grupos distintos (Anexo 5). Sendo o primeiro exercício dirigido ao 11º ano e o segundo ao 12º ano. Isto, de forma a ilustrar e clarificar como, na prática, estas estratégias se concretizam e se articulam com o produto final.

Tema como motivo

A estratégia do tema surge como principal motivo do produto final artístico, não pondo em causa os princípios de todo o seu processo assente nos valores do Teatro Educação. O tema surge sempre como algo que está directamente relacionado com a vivência da Comunidade, por norma direcciona-se à tensão existente entre o colectivo e o meio. É a partir da relação tensa que surgem os primeiros sintomas daquilo que virá a ser uma manifestação grupal organizada, reflectida numa linguagem teatral e artística.

O primeiro passo é o instalar da reflexão, tomando consciência daquilo que existe na realidade e indo no sentido daquilo que queremos realmente, uma democracia plena assente em princípios basilares como Igualdade, Liberdade, com direitos e deveres cívicos regidos pelo uso pleno do Teatro/ Educação para o desenvolvimento pessoal e colectivo. Acreditamos que o Teatro capacita as pessoas de liberdade e autonomia para todo um processo de construção do “eu”, enquanto um eu holístico capaz de reflexão crítica e expressão artística. Neste sentido o tema surge enquanto uma consequência de todo um processo levado a cabo pelo professor-motor que estimula a reflexão crítica. Resulta numa forma de estar crítica perante o Meio Envolve e que inevitavelmente leva à tomada de opções que se coadunam com a liberdade enquanto um objectivo e um método que visa a transformação social, baseando-se na liberdade do Homem.

Por isso, a estratégia do tema pretende despoletar a reflexão para a realidade envolvente, dado que já foi assimilado um percurso alicerçado no desenvolvimento pessoal e social, capaz de assumir uma maturidade perante a vida e o mundo que nos rodeia.

Relativamente a esta estratégia, podemos afirmá-la enquanto um tempo experimental capaz de mobilização e instauração do tema central e das suas linhas directrizes. Ora, é experimental porque também é neste momento inicial que o professor-motor percebe se realmente o que lhe interessa explorar enquanto tema, também interessa aos restantes envolvidos. Nesse sentido a estratégia não se fundamenta em perguntar, de forma directa, se concordam com o tema ou não, mas sim apresentá-lo de forma muito elementar e com uma forte componente emocional e de identificação por parte de todo o colectivo. Agregada a esta exposição do tema, e da mensagem subjacente a este, está implícito todo um discurso entusiasmante e agregador de todos os elementos, assim como da importância que todos têm em participar num momento especial que apenas pode realizar-se de forma plenamente feliz e com a participação de todos.

A partir duma exposição temática identificável com uma realidade vivida por todos, ou que pelo menos despoleta para essa consciência do meio envolvente, facilmente se obtém o aspecto contestatário, funcionando também este como um elemento de motivação e mobilizador de energias. O facto de existir um discurso simples mas que confere importância à realidade envolvente, é uma forte estratégia. Neste momento, os elementos percebem que através do Teatro podem ter voz, podem dizer o que pensam realmente. Percebem que o Teatro é um meio de comunicação potente, pela experiência vivida até ali, e entendem que de alguma forma são pessoas importantes e valorizados. Podemos afirmar que esta importância dada ao tema atribui importância ao aluno no seu

desenvolvimento pessoal e social gerando assim uma forte motivação para o Projecto de Intervenção Teatral. O reforço positivo é, desta forma, uma técnica pedagógica desde sempre presente em todo o processo, mesmo que não se tenha em vista um produto final artístico. Mas resultando nisso, é deverás uma semente que dá frutos e poderemos perceber nas estratégias seguintes a importância do reforço positivo e a importância da história pessoal de cada um. Dar importância ao ser único que se é, não compromete uma mensagem que é comum, enaltece-a e enriquece. Enriquece a obra final e enriquece a pessoa.

Esta estratégia, Tema/motivo, fundamenta-se essencialmente pela importância dada à pessoa, não de uma forma generalista, mas sim numa forma cuidada e dedicada. Com isto, pretendemos dizer que este processo de motivação aliado ao tema proposto, está pautado por aspectos afectivos fortemente ligados à construção da auto-estima.

A importância de toda a relação entre professor e os alunos, e entre estes, é gerida de forma próxima pela partilha de sentimentos e respeito mútuo, no entanto, o que de facto está a acontecer é uma emancipação das pessoas pelo facto de neste momento se instalar um projecto reflector numa emancipação, relativamente à forma de estar, pensar e ser no meio em que vivemos. A estratégia Tema/motivo é fundamental, por ser o motor capaz de activar o Projecto de Intervenção Teatral nas pessoas, a par com o colectivo, resultando no produto final de intervenção na Comunidade.

Esta estratégia, consta de forma clara no Capítulo 5.2, onde existe uma abordagem a todos os espectáculos pertencentes ao Projecto de Intervenção Teatral levados a cabo pela Escola Secundária Madeira Torres. Nesse contexto, percebemos claramente como a estratégia do Tema/motivo resulta de factores de tensão entre o colectivo e o meio envolvente.

Exploração

Após se ter activado apresentado o tema/motivo aliado a um processo de interesse e motivação dos participantes, é consequentemente testada a eficiência do tema através de pequenos exercícios exploratórios de relação com o ambiente da história, esboço de personagens acompanhados com música (possivelmente a utilizar no espectáculo) e mesmo exercícios de relaxamento.

Neste momento, o professor-motor instala suas certezas relativamente ao tema e vislumbra desfechos possíveis do produto final artístico. Também é neste momento que se definem os exercícios seguintes. Portanto, falamos de uma experimentação inicial, um pouco caótica, que explora e testa diversos exercícios que mais tarde resultarão numa forma estruturada e sequencial, para o decorrer de todo o processo.

De forma a enquadrar melhor a estratégia da Exploração, remetemos o leitor para a consulta dos exercícios referentes ao espectáculo *Saias de Nojo*, no Anexo 4. Uma vez que nos encontramos numa fase de trabalho avançada, apenas fará sentido remeter para os exercícios, na sua articulação com o espectáculo. Com a exemplificação de cinco exercícios podemos compreender melhor de que forma estes se enlaçam com o tema e como se podem articular entre si. Importa ainda referir que a descrição dos exercícios é acompanhada por algumas reflexões de alunos. Excertos de portfolio de alunos que ilustram de forma muito pessoal esta fase de trabalho, dando consistência ao aspectos do desenvolvimento pessoal e social para a transformação evolutiva do Ser Humano.

Organização

Relativamente a esta etapa importa referir que é dado a todos os alunos o guião da peça, visto ser neste momento em que o professor-motor já definiu o guião partindo das experiências e etapas anteriores. Nesse guião estão definidas as músicas do espectáculo, assim como as personagens e movimentações cénicas.

Convém referir que relativamente à experiência da Escola Secundária Madeira Torres existe uma organização pelo ano escolar, isto é, quem tem mais experiência, maior responsabilidade terá em termos de desempenho em cena. Relembremos que esta nuance não invalida o implemento deste Modelo de Intervenção Teatral fora do contexto oficial de ensino, estruturado por níveis de ensino, pois todo este processo pode ser organizado em parcerias, ou totalmente fora do espaço escolar, e ser desenvolvido em associações culturais como já referimos.

Neste momento, é apresentado a cada turma o seu papel no espectáculo dado que este é construído com uma grande quantidade de pessoas e com turmas que trabalham em tempos lectivos distintos. Cada turma tem um papel específico e por sua vez cada aluno tem um papel específico dentro desse grupo/turma. Estas decisões por parte do professor prendem-se com as experiências anteriores, nas estratégias de exploração, mas também com o ano que frequentam. Por norma quem mais experiência tem mais exigência é dada no papel atribuído.

Assim, nesta etapa acontece a apresentação do guião e distribuição de funções. Procede-se à experimentação do guião e dos respectivos papéis. Neste momento são realizados alguns ensaios gerais com cada turma, para que os envolvidos percebam a sequência do guião escrito assim como da dinâmica do espectáculo. Estratégia da Organização, precisamente porque pretende clarificar, organizar os elementos

participantes no espectáculo. Não pretende portanto desenvolver as personagens, nem entrar em questões muito técnicas, pretende apenas informar para que, numa etapa seguinte, se realizem exercícios mais complexos de elaboração das personagens no espaço.

Neste momento os ensaios gerais prendem-se, essencialmente, com a movimentação dos elementos no espaço; respectivas entradas e saídas de cena, assim como movimentações cénicas.

Personagem/movimento

Neste capítulo interessa definir, de forma organizada, as estratégias implementadas pelo professor-motor, actor e encenador no processo de construção da personagem do espectáculo.

Esta estratégia parte do “EU” emocional, de forma a exaltar a sinceridade da interpretação. Portanto, a estratégias tem como fim o processo de descoberta da personagem, porque interessa articular essa sinceridade emocional, que parte da esfera individual, com a linguagem teatral. O intérprete deve de forma gradual, de forma muito natural e orgânica, ir-se desvinculando dessa emocionalidade do eu em signos teatrais, sem comprometer a questão da verdade, sinceridade da interpretação. O início da criação da personagem provém assim dum estímulo interno; memórias e imagens adormecidas no inconsciente.

Em toda a acção consciente intervêm três factores: a emoção, a vontade e o pensamento; e, embora um dos três possa dominar, estarão todos sempre presentes. Nenhum actor, perante um problema se põe a raciocinar no palco e a tomar, friamente, uma decisão que irá executar em seguida. (Wagner, 1979: 30)

Podemos atrever-nos a falar de estratégias que fomentam um

processo de descoberta da personagem que consideram o trabalho do aluno/actor como interprete e criador. Este é um processo que permite essa liberdade e partilha, porque apesar de ser um trabalho orientado por um especialista é um trabalho de colectivo e aferido em colectivo.

Neste aspecto importa referir que o professor é um líder, que apenas guia e desafia. Viola Spolin elucida que:

Aceitar simultaneamente o direito do aluno à igualdade na abordagem de um problema e a sua falta de experiência coloca uma carga sobre o professor. Esta maneira de ensinar parece a princípio mais difícil, pois o professor deve sempre se colocar fora das descobertas dos alunos sem interpretar ou forçar conclusões. Contudo, isto pode ser mais compensador para o professor, porque uma vez que os alunos-atores tenham realmente aprendido, através da atuação, a qualidade da performance será de fato muito alta. (Spolin, 1987: 8)

O movimento da personagem encontra as suas bases na experiência criativa anterior - estratégia da Exploração. Segundo Viola Spolin:

Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. (...). É necessário um caminho para adquirir o conhecimento intuitivo. Ele requer um ambiente no qual a experiência se realize, uma pessoa livre para experienciar uma actividade que faça a espontaneidade acontecer. (Spolin, 1987: 3- 4)

Dado que as personagens deste género de espectáculos não têm falas, podendo apenas ter alguns momentos pontuais de discurso que afirmam a dramaturgia da acção, importa traduzir o seu conteúdo numa acção teatral de expressão e movimento sem querer ambicionar a aspectos técnicos da área da dança contemporânea.

Falamos de um aluno que é actor e compositor da sua acção. Um indivíduo criativo capaz de traduzir o conteúdo da personagem criada por si, segundo directrizes dadas pelo professor, numa partitura de movimento.

Importa também aqui referir a importância do figurino, já

introduzido nesta etapa de trabalho:

(...) o figurino não é utilizado simplesmente para caracterizar psicologicamente ou socialmente a personagem. Ele tem um valor em si enquanto 'signo móvel' produtor de significados, contribuindo assim para a produção de sentido do espectáculo. Nesses casos o figurino assume muitas vezes, também funções cenográficas (...). O figurino nesse caso, 'actua', tornando-se ele mesmo um signo móvel. (Bonfitto, 2006: 112- 113)

O objecto também tem grande importância visto ter uma significação simbólica na dramaturgia do espectáculo. Adquirem tal como o figurino um valor em si, 'signo móvel'. São introduzidos cenicamente como um elemento desafiador para a personagem que a faz sentir e movimentar-se de uma outra forma.

A música tem uma importância basilar, pois a relação gesto/ música fornece associações mentais ao espectador. A música serve, não apenas para ser materializada, mas sim como um elemento desafiador, um espaço de diálogo criando tensões e contrastes. O aluno compositor deve encontrar momentos chave na música que permitam marcar gestualmente, informação mais específica da história da sua personagem. A musicalidade é o fio condutor do espectáculo.

O objectivo é traduzir a história interna da personagem em acção externa, que se explana pelo movimento expressivo na articulação com a música, o espaço e o figurino.

Podemos desta forma concluir que o movimento da personagem vai sendo composto em articulação com a história pessoal criada pelo aluno, o figurino, o objecto e a música a utilizar no espectáculo.

Movimento composto pela relação:	História pessoal da personagem
	Figurino
	Objecto
	Música

Tabela 6: Elementos que compõem o movimento da personagem

Através desta estratégia podemos perceber de que forma foram compostas as personagens, quer individuais quer de colectivo, e de que forma estas se foram traduzindo em gestos e movimentos, transportadores duma personagem psicologicamente elaborada.

À semelhança da estratégia da Exploração, podemos consultar, no Anexo 5, dois exercícios correspondentes ao espectáculo *Saias de Nojo*. O primeiro exercício é dirigido ao 11º ano e o segundo ao 12º ano do Curso Tecnológico de Acção Social. Desta forma, entendemos como a estratégia da Personagem/movimento se traduz num caso concreto, e onde também verificamos a adequação desta a diferentes níveis de ensino.

Grande Grupo

Neste momento é feita a organização de todos os participantes no espaço, onde se vai estrear a peça. Após a instalação da segurança face à interpretação de personagens importa confrontar todos os elementos implicados, no espaço. É neste momento que outros elementos da Comunidade escolar, ou externos, se inserem no processo de ensaios do espectáculo, referimo-nos a professores de distintas disciplinas, alunos de outros cursos, funcionários ou mesmo membros externos à escola.

Logo no início do primeiro ensaio é apresentado o guião novamente, assim como distribuído a todos os elementos, visto existirem participantes novos e também devido ao facto de ser a primeira vez que está todo o grande grupo reunido. Com esta estratégia pretende-se comunicar com todos os elementos de igual forma. Desta forma, podemos entender como podem existir diferentes grupos, com diferentes professores-motores, que são agora coordenados pelo maior responsável de toda a equipa e concepção do processo criativo do espectáculo. Pretende-se assim que exista uma colaboração com os restantes professores-motores, no sentido de todos caminharem para o mesmo fim, através da discussão de algumas ideias e estratégias. Esta característica, a de um espectáculo de grandes dimensões que envolve muitos elementos 'actores' e podendo mesmo incluir outros professores-motores, fundamentam a forte necessidade de se realizar uma comunicação geral com todos os elementos, de forma a dirigir os interesses do projecto e despistar eventuais confusões. Nesta apresentação trabalha-se novamente com a apresentação temática, justifica-se a importância da escolha temática e estética emergindo novamente um discurso de motivação, relembrando um momento mais iniciático relativo a estratégias de motivação.

Após todos os esclarecimentos, procede-se à distribuição das turmas pelo espaço de representação, marcação de entradas e saídas, e marcação no chão dos elementos cenográficos.

De seguida, inicia-se o grande grupo com um aquecimento simples, que trabalha todos os elementos do corpo, seguindo-se com alguma dinamização de grupo pelo espaço teatral, tendo como pano de fundo a temática do espectáculo. Esta dinamização pode acontecer de diversas formas, e com o decorrer dos ensaios, ao longo do tempo vai-se definindo. Pretende-se neste momento realizar uma passagem pela história do

espectáculo, tendo com base o espaço de ficção do espectáculo. Estimula a criar a personagem nesse espaço, pela sua movimentação no espaço e como se vão alterando os sentimentos ao longo do decorrer da história. É uma dinâmica baseada no movimento do corpo, relacionando-o com o estado interior da personagem afectado por um espaço concreto. Por vezes o professor ordena que as personagens fiquem estáticas, de forma a captarem a sua postura no espaço e em relação com os outros. Com isto, pretende-se que captem as tensões existentes. Compreendemos como a estratégias de intervenção providas da Educação como Motivo Teatral, se reflectem neste momento do processo.

De forma orgânica, os elementos são induzidos a colocar no espaço os adereços de cena responsabilizando as pessoas pelo tratamento do espaço cénico. Toda esta sequência de aquecimento é induzida pelo professor motor/ encenador/ coordenador de toda a equipa.

Após a preparação do ensaio, realiza-se um ensaio corrido e logo após este, um ensaio que é segmentado, isto é, vão-se trabalhar as cenas de forma mais profunda, existindo a repetição de cenas. No momento em que existem as repetições de cenas, por vezes acontece uma paragem para em grupo, se discutirem tomadas de posição relativas à movimentação de cena, marcações das personagens no espaço, resolução de problemas de encenação ainda não definidos. No final é realizado novamente um ensaio geral, em que são inseridas as decisões e as aprendizagens digeridas no momento anterior. Após ensaio com todos os envolvidos, desenrola-se o processo de comentar e criticar o trabalho realizado. Neste momento pretende-se uma reflexão profunda e tecnicista, tendo em vista o produto final artístico.

Podemos estipular que a estratégia do ensaio com todo o grupo abarca, no fundo, um conjunto de sub-estratégias que podem ser definidas de forma etápica. De forma a esquematizar este conjunto estratégico

podemos organizar esta etapa da seguinte forma:

Estratégias que compõem o ensaio com todos os participantes	
Aquecimento/ indução para o espectáculo	<p>Momento inicial constituído por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Um aquecimento corporal simples realizado em círculo; • Dinâmica de grupo, tendo a história da peça como 'pano de fundo'. Ocupação do corpo no espaço, dinâmica baseada no movimento do corpo, relacionando-o com o estado interior da personagem afectado por um espaço concreto (a casa); • Indução para a organização dos adereços de cena no espaço cénico, à responsabilidade dos intervenientes; • Indução para cada grupo se colocar no espaço devido de bastidor, para estarem prontos a entrar em cena.
Ensaio Corrido	<ul style="list-style-type: none"> • Momento que relaciona todas as cenas do espectáculo, de forma a todos se envolverem com a peça. Aqui o importante é relembrar as cenas.
Ensaio repartido/cenas	<ul style="list-style-type: none"> • Momento em que se trabalham as cenas de forma mais aprofundada. São abordadas de forma isolada, mas sequencial, para aperfeiçoamento técnico.
Ensaio geral	<ul style="list-style-type: none"> • Momento de realizar um ensaio geral corrido, sem quebras algumas, inserindo todas as aprendizagens realizadas anteriormente.

Reflexão crítica	<ul style="list-style-type: none">• Momento final em que, em grupo, todos emanam opiniões de como se sentiram. Críticas e sugestões são feitas de forma a contribuírem para o espectáculo final.
-------------------------	--

Tabela 7: Estratégias que compõem o ensaio com todos os participantes

5. O PROJECTO DA ESCOLA SECUNDÁRIA MADEIRA TORRES

Este capítulo dedica-se a registar a prática do Modelo de Intervenção para a Transformação Pessoal e Social. Começaremos, desta forma, por nos debruçar no Projecto Educativo da Escola Secundária Madeira Torres, em Torres Vedras, Portugal, para que entendamos de que forma foi possível realizar o Projecto de Intervenção Teatral ao longo de cinco anos lectivos, nomeadamente entre 2003/2004 e 2007/2008. Seguidamente apresentamos os diversos espectáculos realizados, sendo eles:

- 2003/2004 – *Relacionarte*;
- 2004/2005 – *Viragem*;
- 2005/2006 – *Sentir Amor*;
- 2006/2007 – *O Grito*;
- 2007/2008 – *Saias de Nojo*.

Desta forma, debruçamo-nos nas respectivas sinopses, linhas orientadoras do guião, assim como o registo da ficha técnica.

No capítulo 5.3 dedicamo-nos a avaliar um dos espectáculos pertencente ao Projecto de Intervenção Teatral, tendo sido escolhido para o efeito o espectáculo em estudo *Saias de Nojo*, por ter sido o último Projecto de Intervenção Teatral realizado na Escola e, também, por ter sido realizado fora do espaço escolar, no Teatro Cine de Torres Vedras, o que permitiu um maior estudo do impacto desta intervenção. Usámos como Estratégia metodológica a aplicação de inquérito, por questionário, fundamentado e analisado, mais à frente neste estudo. Importa com esta análise validar o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social.

5.1 A Escola Secundária Madeira Torres e o seu projecto educativo

O Projecto Educativo em análise compreende os anos em que foram realizados os espectáculos de intervenção e foi elaborado pelo Presidente do Conselho Pedagógico, Artur Costa, coadjuvado pelos membros da secção de Acompanhamento à elaboração do Projecto Educativo, os professores Fernando Pires (coordenador), António Lança e Gabriel Frade. Este era um documento organizador da escola, no sentido em que esta tem autonomia na concretização de um projecto próprio, que em vez de prescrever soluções, procurava reflectir e apontar caminhos.

O novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão, previsto no Decreto -Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, apresenta o Projecto Educativo, como documento que:

Consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as suas Estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. (Projecto Educativo da Escola Madeira Torres, 2005/2008)

O Projecto Educativo da Escola Secundária com 3º Ciclo de Madeira Torres (2005-2008) baseou-se nos seguintes princípios directores e orientadores:

A) A GLOBALIDADE - Garante sentido para as diversas acções dos intervenientes na escola, relacionando-as de forma coerente, tendo em vista os diversos parceiros na escola assim como os seus recursos;

B) SINGULARIDADE - Leva em conta a especificidade da escola reforçando a sua identidade própria;

C) A COMPLEXIDADE - A escola é um sistema complexo por vários sub-sistemas se confrontarem. Deve ter em conta o grau de

incerteza do desenvolvimento das sociedades modernas. Porque cada vez mais a escola é um local de diversidade;

D) A INOVAÇÃO - Pela perspectiva de mudança em relação à realidade de que se parte, com vista à melhoria da qualidade do acto educativo. Exige participação e envolvimento de todos os intervenientes na escola;

E) O CONSTRUTIVISMO - Dele derivam as Estratégias que sustentam as diferentes vertentes da actividade educativa pelo estabelecimento de prioridades e metas.

Relativamente à caracterização da escola, consta que no final do século XIX, em 1890, foi criada a primeira escola secundária municipal, cuja existência foi efémera. Em 1919, por impulso de diversas individualidades locais, a Câmara Municipal de então fez, com muito maior êxito, ressuscitar o ensino secundário neste concelho. Fruto da conjuntura de finais da década de 60 e de princípios dos anos 70, em que se assistiu a um alargamento da rede de estabelecimentos de ensino tutelados directamente pelo estado, a Escola Secundária Municipal tornou-se, em 1970/71, secção liceal do lisboeta Liceu Nacional de D. Pedro V. Esta passagem para a tutela estatal precedeu o passo seguinte: com efeito, no ano de 1972 foi criado o Liceu Nacional de Torres Vedras. Após a revolução de 25 de Abril de 1974, com as modificações introduzidas no Sistema de Ensino, o liceu veio a transformar-se em Escola Secundária nº2 de Torres Vedras. Já na década de 80, com a necessidade de ultrapassar as designações numéricas, a Escola Secundária nº2 assumiu a designação que é a de hoje. No ano de 1984/85 os órgãos da Escola adoptaram e propuseram ao Ministério da Educação o nome de Madeira Torres para seu patrono.

As instalações da escola, construídas entre finais de 70 e princípios de 80, foram inauguradas no ano lectivo de 1983/84, salvo o pavilhão de

Educação Física, que se iniciou em 1996/97. É constituída por três pisos e em espaço compartilhado dispõe de serviços de refeitório, apoiados por cozinha e respectivos anexos. Num edifício autónomo, situa-se o complexo de salas, laboratórios e espaços oficiais da área da construção civil.

Existem espaços descobertos destinados à prática de desportos individuais e colectivos. Verifica-se uma natural degradação dos espaços interiores e exteriores, assim como algum material danificado e obsoleto. Resulta curioso porque não existe referência ao espaço ao livre do anfiteatro romano da Escola, onde decorrem os espectáculos de Intervenção.

Relativamente à oferta de cursos, verificamos uma oferta de 3º ciclo do Ensino Básico, do 7º ao 8ºano. No ensino secundário a escola oferece os seguintes cursos:

A) Cursos Científico – Humanísticos:

- Curso de Ciências e Tecnologias;
- Curso de Ciências Socio- económicas;
- Curso de Ciências Sociais e Humanas;

B) Cursos Tecnológicos:

- Curso Tecnológico de Desporto;
- Curso Tecnológico de Informática;
- Curso Tecnológico de Acção Social;
- Curso Tecnológico de Construção Civil e Edificações

Relativamente ao corpo docente, este é constituído por cerca de 133 professores, maioritariamente do quadro de nomeação definitiva, o que lhe confere uma elevada estabilidade. No respeitante às habilitações dos professores, 80% possuem licenciatura nas áreas que leccionam e

cerca de 8% possuem Doutoramentos ou Mestrados nas mesmas áreas. Cerca de 65% do corpo docente é constituído por mulheres. A escola possui um corpo docente estável, experiente e com formação adequada que pode responder às necessidades da Comunidade educativa.

Relativamente ao pessoal não docente, 42 funcionários são do Quadro da escola e 3 com Contrato Administrativo Provisório, 1 com Contrato Resolutivo a termo certo e ainda 3 funcionários contratados ao abrigo do Programa Educacional do Instituto de Emprego e Formação Profissional.

O Projecto Educativo faz o levantamento de dificuldades em quatro níveis: 1- Necessidade de valorização dos recursos humanos, assente na constatação; 2- Necessidade e principalidade da qualidade das aprendizagens; 3- Necessidade de prevenção ao nível da saúde, higiene e segurança; 4- Necessidade de Requalificação dos espaços escolares. Os problemas identificados conduzem à necessidade de um conjunto de metas sendo elas:

A) Valorização dos recursos humanos- 1. Promover a boa integração e acompanhamento dos professores e funcionários contratados; 2. Propor a creditação de acções de formação específicas abrangendo Professores e Auxiliares de Acção Educativa; 3. Fomentar hábitos e tradições que estimulem a identificação da Comunidade educativa com a escola; 4. Incentivar e criar mecanismos de reconhecimento e valorização do esforço e da dedicação de todos aqueles que constituem bons exemplos de profissionalismo; 5. Criar condições para uma participação mais efectiva dos alunos na organização e realização de actividades que ponham em evidência as qualidades e competências aprendidas e desenvolvidas nos seus percursos escolares e de vida; 6. Valorizar as actividades de enriquecimento e desenvolvimento curricular; 7. Promover a aproximação entre os Encarregados de Educação e a escola, diferenciando as formas de comunicação e participação.

B) Qualidade das aprendizagens- 1. Criar parcerias no sentido de trazer `escola técnicos especializados para apoiar os alunos na prevenção, detecção e resolução dos seus problemas; 2. Possibilitar o acompanhamento e orientação dos alunos ao longo do percurso escolar; 3. Lidar com a indisciplina como um fenómeno efectivo de perturbação da aprendizagem; 4. Motivar os professores para leccionar com continuidade, por ciclo, o ensino básico, respeitando sempre as suas preferências pessoais; 5. Criar condições materiais e humanas para o

apoio ao estudo e aos trabalho a desenvolver pelos alunos, 6. Estabelecer parcerias com empresas locais nacionais que permitam dotar a escola com equipamento e material didáctico complementar; 7. Procurar implementar na escola cursos profissionais de nível II e III, que permitam diversificar a oferta formativa da escola, correspondendo aos interesses e motivações dos alunos; 8. Assumir de forma definitiva que as visitas de estudo são, embora facultativas, uma actividade curricular, intencionalmente planeada, servindo objectivos de desenvolvimento dos conteúdos de todas as áreas disciplinares e não disciplinares; 9. Elaboração de um plano facilitador da aprendizagem dos alunos com a efectiva utilização dasTIC.

C) Saúde, higiene e segurança- 1. Prevenir o consumo de tabaco e outras substâncias; 2. Introduzir, de forma continuada, articulada, sistemática e coerente, a temática da Educação sexual no meio escolar; 3. Promover hábitos de alimentação saudável; 4. Estimular nos alunos hábitos básicos de higiene; 5. Mobilizar a Comunidade escolar para a manutenção da limpeza dos espaços; 6. Manter a segurança e controlo da entrada de pessoas não autorizadas na escola; 7. Proceder às intervenções necessárias para dotar os espaços interiores e exteriores com as condições de segurança adequadas; 8. Criar condições e rotinas de segurança para a Comunidade educativa melhorando os meios existentes para resposta a situações de emergência.

D) Requalificação dos espaços escolares 1. Tornar a escola um espaço funcional, agradável e acolhedor. (Projecto Educativo da Escola Madeira Torres, 2005/2008: 28-29-30)

Estas soluções são faseadas, de forma estratégica, por uma execução real registada cronologicamente.

Podemos verificar como, embora, os projectos de intervenção teatral, aqui em estudo, não estivessem contemplados no Projecto Educativo da Escola, existiu uma abertura para a concretização destes. Esse facto prende-se com a própria autonomia da Escola que exerceu a sua flexibilidade a projectos pontuais, imprevistos, de forma a não comprometer um evento que foi entendido como uma mais-valia para a Comunidade escolar.

Verificamos como o primeiro espectáculo, *Relacionarte*, acontece ainda no ano de 2004, tendo sido totalmente imprevisto. No entanto, todos os outros se realizam neste enquadramento do Projecto Educativo, de 2005 a 2008. Mesmo assim, surge evidente como nenhum aspecto de manifestação artística é enquadrada e prevista no Projecto da Escola.

Podemos concluir que o Projecto Educativo da Escola conseguiu articular na sua autonomia e seguindo os seus princípios, já enunciados, actividades registadas em Plano Anual de Actividades pelos professores de forma a flexibilizar uma estrutura organizada mas que não é estanque ou castradora. Sendo assim, importa registar que a relação entre o projecto educativo da escola com os projectos de intervenção teatral, resulta ambígua dado que apesar de não focar o aspecto artístico também não o limitou. Podemos concluir que face a esta relação pouco clara, em termos oficiais, foi possível experimentar sem daí advir consequências negativas para a manifestação teatral de intervenção.

5.2 Projecto de Intervenção Teatral

Importa neste capítulo, compreender como a experiência do Projecto de Intervenção Teatral na Escola Secundária Madeira Torres reflecte os conceitos em Teatro, Educação e Comunidade, já analisados, e como tal aferir o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social.

Considerando os princípios da democracia cultural, o Teatro Comunidade é uma prática para o encontro entre as pessoas, para o diálogo entre os colectivos. Neste sentido a cultura tem que ser vivida e não afastada da realidade. O Teatro, enquanto cerne da vida comunitária, oferece possibilidades para o desenvolvimento pessoal, colectivo e social. Sendo assim, é inevitável estabelecer relações dinâmicas entre a Educação, o Teatro e a sociedade. O Teatro no campo da Educação vai ao encontro da mobilização social e da participação no exercício da cidadania. Neste sentido, o Teatro tem um papel predominante enquanto elemento de intervenção socioeducativa e sociocultural, que insiste na necessidade de relacionar os processos criativos, de comunicação e expressão no contexto

de cada grupo e no momento histórico em que cada grupo trabalha e se manifesta.

Dado o confronto com a realidade escolar no que diz respeito à área do Teatro, respectivamente o tratamento real e inconsequente por parte do Ministério da Educação às disciplinas das diversas expressões artísticas, nomeadamente da Expressão Dramática, o Projecto de Intervenção Teatral baseou-se nesta realidade espaço-temporal, como uma manifestação artística exercendo a sua relação tensa com o exterior.

O público-alvo destes projectos consistiu nos alunos do Ensino Secundário, do Curso geral de Humanidades (OED) e do Curso Tecnológico de Acção Social (Trabalhos de Aplicação e Técnicas de Expressão e Comunicação), professores e funcionários interessados, alunos inscritos no Atelier de Artes Plásticas e, ainda, alguns colaboradores externos à Comunidade escolar, com vista a um contributo para o produto final artístico.

Todos estes projectos foram impulsionados e liderados pela professora de Teatro da escola, embora esta tenha trabalhado em parceria com outro colega professor de Teatro; colega este que foi variando ao longo destes anos lectivos, assim como, com três professores efectivos da escola. Sendo eles: uma professora de Expressão Plástica; uma professora de Inglês e um professor de Educação Visual e Geometria Descritiva. Pretendeu-se abranger todos os alunos com frequência na mesma disciplina, indo no sentido também, de estreitar relações entre alunos de turmas diferentes, mas da mesma área, e simultaneamente reunir esforços para a concretização de um projecto comum.

Uma vez que os alunos tinham idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos de idade, foi permitida uma abordagem do Teatro enquanto espaço para pensar a realidade da situação escolar, no que se refere à área das expressões artísticas e o contexto da Educação pela Arte.

Estes cinco espectáculos compreendem Estratégias de Intervenção para a Transformação Pessoal e Social, que resultam de dois departamentos: A Educação como Motivo Teatral e a Comunidade como Motivo Teatral. Agora, importa a questão: Como começou a criação deste Projecto de Intervenção Teatral? Recordemos que foi com a extinção da disciplina de OED (Oficina de Expressão Dramática) enquanto disciplina de oferta da componente de formação técnica dos CSPOPE (Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos).

A OED funcionará como opção dentro da formação técnica dos CSPOPE, pelo que a sua oferta depende da iniciativa particular das escolas que a poderão ou não implementar. Tal situação, contribuiu para um certo anacronismo na criação das OEDs, pois não tendo sido elaborado um plano nacional de implementação que tendesse a proporcionar uma oferta equilibrada em todas as regiões do país, perseguindo o espírito de igualdade e oportunidade para todos os alunos (...). Segundo o já citado Relatório de Estágio de Teresa André, no ano de 1993 existiam a nível nacional (continente) 29 escolas com OED. Segundo dados do Ministério da Educação em 2001, apenas oito anos depois, a rede já possuía 93 escolas no território continente. (Silva, 2007a: 25)

Podemos já vislumbrar aqui o surgimento do motivo mobilizador do projecto: o tema. O tema conseqüentemente, obrigou o professor-motor, em colaboração com o colectivo, a descobrir na prática e fazendo uso do seu saber especializado, as Estratégias de Intervenção já enunciadas.

O primeiro espectáculo de encerramento do final de ano lectivo, realizado em 2003/2004, intitulava-se *Relacionarte* e a sua temática estava directamente relacionada com a extinção da disciplina. Baseou-se numa crítica ao Ministério da Educação, manifestando uma forma de contestação por parte dos professores da área, dos seus alunos e da Comunidade escolar em geral, por todos se identificarem com a mensagem implícita do Teatro. Este espectáculo final incluiu cerca de 90 alunos e 15 professores de disciplinas variadas, o que denota a particularidade deste género de

espectáculos; inclusivo e acessível a todos tomando contornos de grande dimensão no referente ao número de pessoas intervenientes. Realçamos, assim, o impacto que o Teatro Educação tem na Comunidade na sua articulação com os conceitos de Educação Nova, Educação pela Arte, Pedagogia da Libertação, Teatro Livre e Teatro Independente.

Logo neste primeiro espectáculo podemos falar de Intervenção Teatral, dado que perspectivou a teatralidade enquanto problemática social numa Comunidade específica: a escola. No entanto, o cariz social patente prende-se, acima de tudo, com a problemática pessoal. Primou o sentimento de que a oportunidade de existir um espaço na escola que permitisse SER, não poderia deixar de existir. Podemos afirmar que se trata de um tema de cariz social que intervém na pessoa, pelos seus sentimentos face à agressão exterior. Podemos assim referir a articulação com o Teatro Livre, na sua investigação do indivíduo com a Comunidade, assim como o Teatro Independente, como intervenção, não levando o público à alienação.

Com a exclusão das OED e actualmente com a exclusão dos Cursos Tecnológicos, restam apenas os Cursos Profissionais, que por terem um sistema organizado por módulos, não permite estes espaços de encontro e liberdade para a actividade criativa. Por isso o último espectáculo *Saias de Nojo* reflecte o fim de um ciclo de tensão com o Ministério da Educação, apenas já só com a intervenção das últimas turmas dos Cursos Tecnológicos de 11º e 12º ano, reduzindo drasticamente o número de alunos participantes em relação ao primeiro espectáculo.

Como resultado de todos estes movimentos políticos, no respeitante à área do Teatro Educação, diversos espectáculos de encerramento de final de ano foram realizados na Escola Secundária Madeira Torres compreendendo cinco anos lectivos; entre 2003/2004 e 2007/2008 resultando em cinco espectáculos finais de encerramento do

ano lectivo.

Este encadeamento de espectáculos começou no ano lectivo de 2003/2004 com *Relacionarte*, depois os espectáculos *Viragem*, *Sentir Amor*, *O Grito* e, por último, *Saias de Nojo*, sendo este o único adaptado de uma obra teatral, designadamente da peça de Federico García Lorca, *La Casa de Bernarda Alba*. *Saias de Nojo* foi também o único a ser repetido, tendo sido essa repetição em Dezembro de 2008, no Teatro Cine de Torres Vedras. Pela primeira vez, um espectáculo com estes contornos se realizou fora do espaço escolar reunindo todos os alunos e professores implicados, incluindo os alunos que já tinham terminado o 12º ano e não frequentavam a Escola. Este facto denota o impacto que este espectáculo produziu, uma vez que foi repostado, passado alguns meses após a estreia, reunindo uma vontade comum e afirmando-se fora do espaço escolar.

Importa salientar a relação entre todos os espectáculos, por estes se basearem na reacção aos sentimentos de passividade da sociedade perante os problemas instalados na escola. Este facto permite-nos fazer uma ligação com as reflexões de Paulo Freire que instiga à mudança social pela inadaptabilidade ao mundo. Como já vimos em capítulos anteriores, segundo Freire, a prática da liberdade na Educação é um processo prático que leva à transformação que, por sua vez, destabiliza a passividade e a adaptabilidade ao mundo.

Os espectáculos, no seu todo, constituem uma sequência lógica. *Saias de Nojo* marca inevitavelmente o fim dessa inter-ligação, e assume-se como desfecho final do Teatro. Um Teatro que se estendeu na linha do tempo, perfazendo cinco anos lectivos. Cinco anos de reflexão, de tensão, crescimento, negociação, expressão, manifestação e intervenção.

Em relação aos espectáculos finais pretendia-se que alunos e professores participassem num processo criativo, viabilizando a Arte como forma de crescimento. Como tal pretende revelar inquietações, sendo o

motivo despoletador destes projectos de intervenção, a exclusão da disciplina de OED do ensino regular, pois acreditamos que todos têm o direito de se expressar e de descobrir novas formas de comunicação das ideias. Estes projectos passavam pela afirmação da primazia da Educação estética e pela prioridade que deve ser dada à procura do sentido do belo, permitindo formar pessoas conscientes de que o sentido do belo é algo que deve de estar em todos os domínios do quotidiano social. Como tal, acreditamos que o Teatro no seio da escola é um espaço de convergência de saberes, temáticas e capacidades que rompem com a compartimentação disciplinar, não devendo ser um espaço de elite mas sim acessível a todos. O Teatro é assim entendido numa perspectiva existencialista, à luz de da Educação Nova e de uma Educação pela Arte.

Importa retirar neste estudo que o facto da exclusão da disciplina de OED, visando uma forte componente generalista artística para o fomento do desenvolvimento pessoal e social, afecta os princípios pelos quais nos debatemos: *Liberdade, Igualdade e Solidariedade* para uma Educação plena e democrática no contexto do Teatro Educação e Comunidade. Os motivos políticos resultam numa relação de tensão, capaz de mobilizar os seus intervenientes numa manifestação artística, dando corpo ao Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social aqui proposto, à luz dos conceitos já analisados nos capítulos anteriores.

No entanto, compreenda-se que todos os espectáculos se constroem com metáforas consecutivas, onde se privilegia a expressão corporal a partir do indutor musical abrindo vários níveis de leitura, isto de forma a permitir a participação de muitos intervenientes, não restringindo o acesso a ninguém, dado que nos debatemos por um Teatro globalizador e inclusivo. Estes projectos permitiram a vivência do Teatro na sua articulação com os movimentos já descritos. Numa vertente existencialista, enquanto uma forma de aprendizagem holística dos envolvidos, capaz de

transformar e desenvolver a pessoa global, assente na expressão do “aprender fazendo”. Conectados com o conceito de uma Educação pela Arte, numa aspiração do Homem livre, sensível e criativo através de todas as artes, tendo em vista que educar através da arte é educar para a paz. Neste sentido, o Teatro compreende e coordena todas as formas de Educação pela Arte, sendo que importa pela sua particular interpretação do mundo. Entendemos a Educação como fonte mobilizadora da pessoa na sua articulação com a Pedagogia da Libertação de Freire, como processo prático que leva à transformação destabilizando a passividade e a adaptabilidade ao mundo. Daí o conceito de intervenção, visto entender-se a Educação como um processo de intervenção, na medida em que se conhecermos a realidade podemos transformá-la. Uma Educação para a cidadania, tendo em conta o Homem na sua relação com o meio segundo os princípios do Teatro Livre e tendo como referência do Teatro Independente, a estética do Oprimido de Augusto Boal, espelhando o Teatro como um espaço de reflexão de forma a poder transformar, evolutivamente, a sociedade. Segundo estes aspectos os espectáculos de intervenção teatral propõem vivenciar o Teatro, na articulação com estes princípios, contestando uma realidade insatisfatória que se quer melhorar.

Relativamente às Estratégias de intervenção implementadas nos cinco espectáculos realizados na Escola Madeira Torres, podemos reconhecer Estratégias de intervenção provindas da Educação como Motivo Teatral, ainda num momento anterior à ideia de espectáculo surgir, pois essas são as Estratégias que permitem uma abordagem à fase seguinte, relacionada com a construção do produto artístico final. No entanto, compreendamos que as Estratégias provenientes da Educação como Motivo Teatral se mantêm sempre presentes até à conclusão do espectáculo, podendo entrar em retroacção para fazer avançar outras mais competentes à área técnica de construção do espectáculo. Relembremos

que as Estratégias já abordadas são: Expressão livre; A confiança; Exploração sensorial; Expressão corporal; Improvisações e Dramatizações. Verificamos como as Estratégias compreendem o desenvolvimento pessoal e social em articulação com a abordagem teatral. Vimos no capítulo anterior os objectivos das Estratégias em Educação como Motivo Teatral, sendo eles: Gerar um clima de confiança que possibilite a partilha, sinceridade e colaboração; Desenvolver atitudes de confiança, empatia, comunicação e cooperação tendo em vista o trabalho colectivo; Desenvolver a personalidade no sentido global; Promover a autonomia pessoal e a emancipação; Cultivar relações inter-pessoais; Tomar consciência do seu próprio corpo e do corpo dos outros; Desenvolver a criatividade; Desenvolver a capacidade de intervenção artística; Reconhecer as possibilidades pessoais e colectivas da expressão e do movimento e Desenvolver a capacidade crítica. Podemos concluir que apenas com o cumprimento destes objectivos, a partir das Estratégias já analisadas, se poderá aceder ao processo criativo do espectáculo.

Relativamente às Estratégias de intervenção providas da Comunidade como Motivo Teatral, estas são compreendidas no processo de construção do espectáculo. Foram definidas cinco Estratégias, sendo elas: Tema/motivo; Exploração; Organização; Personagem/ movimento e Grande grupo. A primeira Estratégia é bastante evidente em todos os espectáculos em estudo, pois pretende, a partir da relação tensa com o meio envolvente, despoletar a reflexão sobre essa mesma realidade. Todos os espectáculos se debruçaram sobre a situação do Teatro Educação no Sistema de Ensino. A Estratégia do Tema/motivo foi determinante para a construção do espectáculo, pois o tema surge como motivo a partir da tensão gerada entre o eu colectivo e o meio envolvente repressor. Todas as Estratégias seguintes decorrem desta, de suma importância.

Neste sentido, passamos a descrever as temáticas abordadas em

todos os espectáculos finais de ano lectivo na Escola Secundária Madeira Torres, que se situam entre 2003/2004 e 2007/ 2008.

5.2.1 *Relacionarte* (3 de Junho de 2004)

Espaço: Anfiteatro ao ar livre da Escola Secundária com 3º Ciclo de Madeira Torres.

- Inverteu-se o uso do anfiteatro, dado que a acção teatral decorreu nas escadas (onde por norma se senta o público) e também ocupou bastante parte do círculo, tendo sido este circunscrito com as cadeiras do público. Os únicos elementos em cena são uma mesa grande, que irá ter realce na cena 7, um vaso e um escadote. A varanda de uma sala de aula também serviu de espaço de cena, uma vez que se direcciona para o anfiteatro. A varanda vai ter destaque na cena 8.

Tema: Incide na exclusão da disciplina de Oficina de Expressão Dramática do Ensino Regular, como oferta de disciplina de opção para todos os alunos do Secundário.



Fotografia 1 - O discurso do 'poder político' a castrar o Teatro na Educação.

O primeiro espectáculo baseou-se numa crítica ao Ministério da Educação. Foi uma forma de contestação por parte dos professores da área, dos seus alunos e da Comunidade escolar em geral. Por todos se identificarem com a mensagem implícita do espectáculo.

Logo neste primeiro espectáculo podemos falar de Intervenção Teatral. O espectáculo perspectiva a teatralidade enquanto a problemática social numa Comunidade específica, a escola. No entanto este cariz social prende-se acima de tudo com a problemática pessoal, como já referimos.

O professor-motor a partir de perguntas chaves despoleta a transformação individual, no sentido da reflexão e da crítica social, implementando assim a Estratégia do Tema/motivo. Se retiram esta disciplina, de opção, do currículo onde existe um espaço como este para nos desenvolvermos? A reflexão foi feita em conjunto com os alunos acerca desta questão. No fundo, existiu o sentimento de que a oportunidade de haver um espaço na escola que permitisse SER, no sentido holístico do termo em afinidade com os princípios da Educação Nova e Educação pela Arte, não poderia deixar de existir. O espectáculo

baseou-se nestes sentimentos-chave: ter o espaço e depois deixar de ter esse espaço. Dado que a Educação é entendida como um processo prático que leva à transformação, destabilizando a passividade e a adaptabilidade ao mundo, o espectáculo teatral manifesta precisamente essa inadaptabilidade com a realidade.

Podemos entender, claramente, a Estratégia do tema, assim como a Estratégia da motivação capaz de envolver e mobilizar uma grande capacidade de participantes no espectáculo. Relativamente à Estratégia da Exploração foram realizados exercícios muito diversificados, capazes de testar a criatividade no envolvimento com a mensagem implícita do espectáculo. Neste momento de trabalho experimental podemos testar e apontar direcções relativamente ao futuro desfecho do espectáculo. Houve aqui momentos diferentes, dado que as turmas funcionaram como personagens colectivas, e puderam experimentar distintos papéis. Graças à Estratégia da exploração, o professor-motor organiza o material pedagógico e artístico de forma a passar à Estratégia da Organização, apresenta o guião escrito e respectiva distribuição de papéis. A partir daqui as Estratégias da Clarificação, Personagem/movimento e Grande grupo canalizam-se para o grande objectivo: o espectáculo final.

Relativamente a este espectáculo, podemos afirmar que se trata de um tema de cariz social que passa pela pessoa, pelos seus sentimentos face à agressão exterior. Baseia-se no sentir e não em aspectos complexos, legais e burocráticos. O espectáculo manifesta a verdade interior dos sentimentos dos implicados, face à agressão por parte do Ministério da Educação. Neste contexto as linhas do guião deste espectáculo, remetem para acções que pretendem actuar num espaço imaginário e transcendental apesar de se inspirar na realidade. O ponto culminante do espectáculo é o momento do discurso, em que se torna claro o motivo do espectáculo, a exclusão da disciplina de OED.

O espectáculo constrói-se com metáforas consecutivas, onde se privilegia a expressão corporal a partir do indutor musical abrindo vários níveis de leitura: o ciclo da vida, do crescimento, a expressão artística como forma de nos conhecermos melhor e evoluirmos enquanto seres livres. Este espectáculo é uma alegoria, uma representação simbólica de ideias por meio de figuras escolhidas e dispostas convenientemente. Todo o espectáculo compreende 9 cenas:

- 1- Semear: Em cena está um vaso grande. Entra um aluno com roupa comum que observa o vaso, as personagens estáticas e o público criando alguma tensão. Semeia no vaso;
- 2- Despertar: Assim que o aluno sai de cena, as personagens de branco despertam corporalmente e movem-se lentamente ao som da música, como se estivessem a desabrochar e a descobrir o que é ter vida. Descobrir o corpo, o movimento e a relação com o outro. À medida que estes se expressam, surge uma personagem vestida de flores, colocando um escadote em cena. Esta relaciona-se com o escadote (subir e descer);
- 3- Indicação de mudança: Surgem três personagens, designadas de “almas penadas”, que não são vistas pelos de branco pois funcionam como fantasmas que dão indícios ao público de que algo trágico vai acontecer;
- 4- Regar e crescer: Entra uma personagem com um regador e rega o vaso. Quando este sai de cena, entra um grupo colorido com balões, fitas e arcos. Comportam-se como uma companhia de saltimbancos ambulante. Esta companhia é liderada pela personagem Director (executada pelo professor de OED) que tenta desesperadamente fazer com que o grupo funcione. Os de branco assistem até que se envolvem na acção;
- 5- Obscuridade: Lentamente, surge um grupo vestido de negro ao

som de música depressiva. Os de branco e coloridos observam a acção e manifestam a sua revolta a partir da expressão corporal e facial. Alguns deste grupo vão-se aproximando duma mesa grande, que está coberta de folhas. Nesta mesa um grupo vestido de cor-de-laranja (a equipa da Direcção da Escola) realiza tarefas burocráticas;

- 6- Luta entre o bem e o mal: Enquanto existe uma “luta” entre o “bem” e o mal”, surge uma personagem que representa a “balança”. Expressa corporalmente a acção;
- 7- A espera e a procura da lei: Da mesa, surge a personagem “Chefe” que procura entre os papéis a lei capaz de salvar a arte. O grupo vestido de laranja procura com lanternas e mexendo nos papéis encontrar a solução. Os vestidos de preto, estão em constante risos macabros e movimentos serpenteantes. Enquanto isto acontece, todos os de branco e coloridos estão estáticos à espera de uma salvação;
- 8- Julgamento: Na varanda que dá para o espaço do anfiteatro está o “inquisidor”, que alerta o público para o auto de fé. Todas as personagens assistem com o público. Entram dois carrascos com os respectivos julgados, nomeadamente os dois professores de Teatro na escola, para o centro do anfiteatro. É feita a sentença com a exclusão de qualquer manifestação artística. Este é o único momento em que é utilizada a fala. Apresentamos de seguida o discurso dito, dado reflectir os aspectos tratados neste estudo:

Pena Máxima

Os arguidos são acusados de:

1. - Fazer adolescentes perder tempo com palhaçadas, quando podiam estar a estudar coisas importantes;
2. - Inculcar-lhes a ideia de que não é só com os livros que se aprende;
3. - Ensinar coisas inúteis;
4. - Não seguir os métodos tradicionais de ensino;
5. - Ensinar a respeitar as diferenças;
6. - Incentivar os alunos à criação de grupos sólidos alicerçados na confiança e na cumplicidade, ao invés de lhes ensinarem que nem todos podem chegar longe e que é preciso passar a perna ao adversário;
7. - Dar espaço ao lúdico, à diversão e à liberdade, ignorando que a escola deve ser um lugar chato e regido pelo dever e pela disciplina;
8. - Incentivar os jovens a pensar pela própria cabeça, permitindo-lhes que tenham ideias perigosas e libertinas;
9. - Incentivar os jovens a questionar e a ter opinião, em vez de lhes explicarem que todo o conhecimento deve ser decorado sem pensar, pois já outros o pensaram antes;
10. - Estimular o desenvolvimento da Criatividade, motivo de perdição de tantas almas outrora no bom caminho;
11. - Apelar à escuta e à interrogação do mundo;
12. - Estimulá-los à criação de humor, quando o que se pretende é formar pessoas sérias que sabem que o riso é uma coisa inferior e ofensiva;

13. - Apelar ao sentido crítico e estético;
14. - Combater a alienação;
15. - Levar os jovens ao Teatro, lugar de marginais onde nascem todos os vícios e maus pensamentos;
16. - Incentivar os jovens à criação artística, como se a Arte que já existe não fosse suficiente para perturbar a ordem e a paz de espírito;
17. - Sonhar e alimentar sonhos.

Alguém tem alguma a dizer em sua defesa? Já que ninguém tem nada a dizer e não havendo factos atenuantes, considero os arguidos culpados de todos os crimes fundamentados na acusação e condeno-os à pena máxima.

Escrito pelo professor de OED Firmino Bernardo.

- 9- Imagem da perda: Ao som de uma música todos os participantes se juntam nas escadas do anfiteatro e estabelecem contacto visual com o público. Nisto a personagem que estava vestida de flores vai retirando-as do corpo.

Ficha Técnica:

Criação do guião: Elsa Caldeira, Firmino Bernardo e Zarita Cadete

Encenação: Elsa Caldeira, Firmino Bernardo e Zarita Cadete

Escrita do texto dito em cena: Firmino Bernardo

Sonoplastia: Zarita Cadete

Cenografia: Luis Filipe Marques da Silva

Turmas Participantes:

Turmas de Acção Social (Curso Tecnológico): 10ºK, 10ºJ, 11ºJ, 12ºI

Turmas de Oficina de Expressão Dramática (Curso Geral): 11ºH, 11ºI, 12ºG, 12ºH

Turma de Oficina de Teatro: 8ºB

Professores participantes:

Elsa caldeira, Firmino Bernardo, Zarita Cadete, Luis Filipe Marques da Silva, Graça Mota, Paula Paulo, Dinis Martinho, Paulo Soares, Rita Sammer, Luísa Vicente, Lurdes Morais, Ana Silva, Teresa Lamy e Maria José Ferreira.

5.2.2. Viragem (3 de Junho de 2005)

Espaço: Anfiteatro ao ar livre da Escola Secundária com 3º Ciclo de Madeira Torres.

- A utilização do anfiteatro é feita à semelhança do espectáculo *Relacionarte*. Existem dois cubos vermelhos no espaço cénico, que situam a personagem Ditadura. Como imagem de fundo, no topo das escadas do anfiteatro, visualiza-se material de ferro velho (computadores estragados, fios eléctricos, um carro, entre outros).

Tema: Incide sobre a importância que o Ministério da Educação dá a disciplinas relacionadas como a informática, desvalorizando cada vez mais a expressão artística.



Fotografia 2 - A mecanização dos alunos na escola.

Este espectáculo surge como continuação do anterior. Tomada a decisão, por parte do Ministério, da exclusão da disciplina de Expressão Dramática do Currículo, o professor motor impulsiona mostrar aquilo que acontece realmente na escola: a importância dada às áreas das novas tecnologias.

Embora ainda existam alunos com a disciplina de Oficina de Expressão Dramática (que estão a terminar o ciclo), a maior parte dos alunos participantes provêm dos Cursos Tecnológicos de Acção Social que têm uma disciplina de Técnicas de Expressão e Comunicação no qual são contemplados bastantes conteúdos da área da Expressão Dramática e do Teatro.

Fomentar o aspecto da Expressão Dramática enquanto uma forma de pensar, consciencialização, autonomia e transformação foi uma Estratégia basilar de mobilização dos alunos do Curso Tecnológico a levá-los a 'fazer Teatro', à luz do conceito "aprender fazendo" de John Dewey. O tema implica novamente a realidade escolar. Portanto, só faria sentido

afirmar as potencialidades do Teatro enquanto uma forma de crítica à realidade que se vive na escola.

O tema passa novamente pela verdade daquilo que sentem os implicados, ou na concepção de Augusto Boal dos “Oprimidos”. Levar os alunos a reflectir sobre preocupações acerca da realidade do ensino português. Compreendemos como Paulo Freire e Boal resultam neste contexto, dado que partilham a ideia de que é necessário possibilitar às pessoas instrumentos que as auxiliem na consciencialização de que todos somos sujeitos políticos, no compromisso por uma sociedade melhor.

Podemos afirmar novamente que o Teatro é uma reacção emocional à agressão da realidade exterior. Este espectáculo constrói-se, à semelhança do anterior, com metáforas privilegiando a expressão corporal e abrindo vários níveis de leitura. Centra-se no tema da viagem, como uma forma de viragem. A viagem simboliza o desejo profundo de mudança interior, uma necessidade de experiências novas, mais ainda do que deslocação local. Indica uma insatisfação, que leva à procura e à descoberta de novos horizontes. A viagem proposta neste espectáculo, parte de uma sociedade e de um ensino onde cada vez mais se investe na mecanização dos seres humanos e até mesmo do saber. Existe uma chamada de atenção para não se sacrificar a expressão artística em prol das novas tecnologias. Resulta novamente num espectáculo alegórico, onde a representação das ideias são realizadas por figuras simbólicas, escolhidas e dispostas convenientemente. Os objectos funcionam de forma simbólica à semelhança do espectáculo *Relacionarte*. Este espectáculo organizou-se em dez cenas.

- 1- Brincar com a expressão: Entram três personagens de roupão de banho e sentam-se num banco. Estas personagens não se conhecem, no entanto há um elo entre elas a partir das roupas peculiares que trazem vestidas; vestidas de robe branco, toalha

turca na cabeça, como se tivessem saído do banho e uma mala de viagem na mão. Sentam-se nuns cubos e jogam com as emoções, levando-as ao extremo. A dada altura as personagens tiram de dentro da mala um objecto: barbatana, óculos de natação e um respirador. Surge como relação de cumplicidade entre os três. Enquanto se divertem com o objecto surge um personagem, o adulto criança (interpretado por um professor) que assiste encantado àquele disparate. Um deles oferece-lhe uma toca de banho, de forma a que também ele faça parte daquilo que será uma viagem;

- 2- Chegada da Ditadura: Enquanto decorre esta situação hilariante surge uma nova personagem, designada de Ditadura. Esta instala a sua presença austera fazendo com que as outras saiam receosas à excepção do adulto criança que vai para o pé desta inibindo-se de brincar;
- 3- Entrada dos operários: A ditadura, com o seu megafone dá ordens para entrarem os operários vestidos com fato de macaco, de mecânico, e com máscaras neutras. O grupo de operários entra em cena, militarizados a nível de movimentos. A Ditadura distribui os operários pelas escadas do anfiteatro, estes organizam-se em grupo de sete e começam a “produzir” como se fossem uma linha de montagem. À medida que os operários desenvolvem esta acção, passam personagens com balões de banda desenhada que contêm linguagem informática. Estes atravessam o espaço, mantendo a verticalidade do corpo imune a qualquer situação exterior;
- 4- O sonho nas costas da ditadura: A ditadura dá ordens ao adulto-criança para lhe limar as unhas e engraxar as botas; dirigem-se para o banco próximo do público. Enquanto se passa a acção de

limar as unhas, uma música vai libertando os operários e estes começam a desconstruir os movimentos maquinais tornando-os harmoniosos e leves; é uma acção que está no plano dos sonhos dos operários. À medida que a expressão corporal prevalece, passam as personagens com balões de banda desenhada coloridos, o corpo destas personagens é ondulante e flexível. Toda esta acção se passa nas costas da Ditadura e do adulto criança.

- 5- O enclausuramento no final dos trabalhos: Quando a Ditadura se volta para trás, voltam os sons maquinais e os operários retomam as suas funções rapidamente. A Ditadura dá ordem para terminarem os trabalhos. Os operários começam automaticamente a dirigir-se para um espaço onde todos se aglomeram numa “massa”. A Ditadura dá ordem ao adulto criança, de enrolar estes numa película aderente. Percebe-se que este apenas cumpre ordens. A Ditadura saí às gargalhadas;
- 6- O Objecto que trás os Salvadores: No espaço apenas fica o adulto-criança e a massa de operários encasulados. O adulto criança tira do bolso o objecto que a personagem do início lhe deu; este faz sinal para que entre um novo grupo em cena, o grupo dos “Salvadores”.
- 7- Libertação: Este grupo, vestido de negro, vem equipado com barbatanas e toucas. Saem de todos os espaços possíveis e vão libertar os operários;
- 8- O retirar da máscara: Os operários começam a libertar-se, caminham no espaço com dificuldade por terem estado tanto tempo fechados num espaço. Colocam-se num semicírculo frente ao público e todos tiram a máscara neutra ao mesmo tempo. Começam a sentir felicidade por poderem ter um rosto,

uma expressão. Olham uns para os outros e começam a construir, a pares, imagens fluídas com o corpo. Os salvadores assistem, sentados nas escadas do anfiteatro, e assumem posições de descontração;

9- A frustração da Ditadura: A Ditadura chega e fica chocada com o que vê. Grita ao megafone, dá ordens aos operários e ao adulto que a acompanha, mas todos a ignoram e continuam a acção de expressão corporal. Entram as personagens dos balões de banda desenhada (linguagem informática e cores) e misturam-se com os operários imprimindo dinâmica aos balões. As personagens de roupão chegam e começam a tocar na Ditadura, como se nunca tivessem visto um ser assim. Esta aterrorizada assume, pela sua expressão facial o sentimento de derrota;

10- Manifestação da liberdade: Momento de dança grupal com todas as personagens à excepção da Ditadura.

Ficha Técnica

Criação do guião: Elsa Caldeira e Zarita Cadete

Encenação: Elsa Caldeira e Zarita Cadete

Cenografia e adereços: Luis Filipe Marques da Silva

Sonoplastia: Zarita Cadete

Produção: Paula Paulo

Turmas participantes:

Turmas do Curso Tecnológico de Acção Social; Curso Geral de Humanidades e 3º Ciclo (oficina de Teatro):

9ºC, 10ºI, 10ºJ, 10ºK, 11ºI, 12ºI, 12ºG, 12ºH

Clube de Teatro

Professores participantes:

Ana Silva, Dinis Martinho, Júlio Ribeiro, Luís Filipe Marques da Silva,

Luísa Vicente, Lurdes Morais, Paula Paulo, Rita Sammer, Elsa Caldeira, Graça Mota, Artur Costa, Manuela Morais, Teresa Lamy e Zarita Cadete.

5.2.3. *Sentir Amor* (8 de Junho de 2006)

Espaço: Anfiteatro ao ar livre da Escola Secundária com 3º Ciclo de Madeira Torres.

- O anfiteatro é também utilizado como nos anteriores, sendo que do centro das escadas sai uma enorme *passerelle* abrangendo a área do público, dividindo-o. O público encontra-se assim inserido no próprio espectáculo. No início desta *passerelle*, ou seja, no contacto com as escadas, existe uma tela branca enorme construída com esferovite. Importa referir que devido à diferente utilização do espaço, a *passerelle* funcionou como o principal espaço de cena, sendo que a área das escadas do anfiteatro também foi utilizada, pelos alunos menos experientes. De forma organizada no espaço, iam ilustrando imagens estáticas, como que reflectindo os acontecimentos principais de cena. O espaço da plateia também foi aproveitado, dado que o público pela organização do espaço estava inserido dentro do próprio espectáculo.

Tema: Abordagem dos vários tipos de amor. Manifestação de que embora o ensino continue alienado sobre a importância do Teatro na escola, as pessoas da escola continuam a acreditar de que um dia as 'coisas' vão transformar-se.



Fotografia 3 - Declamação de poemas.

Este espectáculo, na continuidade dos anteriores, assentou acima de tudo na temática da esperança. Surge como que uma 'lufada de ar fresco' após já se ter manifestado, nos dois espectáculos anteriores, o desagrado face à realidade. Aqui o que importa passar para o público é o sentimento de que ainda se continua a fazer Teatro e ainda se vive na crença de que um dia essa realidade mude. Isso passa inevitavelmente pela reflexão e discussão de todos os indivíduos pertencentes à realidade, de forma directa ou indirecta. Compreendemos aqui uma clara intervenção da *Pedagogia da Esperança* de Freire, em que é abordado o tema da esperança e do sonho para a existência do Ser Humano.

A crítica aqui, é portanto mais subtil. Só realmente quem tem acompanhado o visionamento dos espectáculos anteriores, consegue descobrir o verdadeiro conteúdo e sentimento deste espectáculo. No entanto, é importante referir que é um Teatro acessível a todos, mesmo que nem todos consigam vislumbrar a relação com os espectáculos anteriores. Funciona de forma independente, mesmo que alguns possam captar de forma mais consistente a mensagem. Este também é mais teatral que os anteriores, no sentido em que existe mais fala, declamação de

poesia, relativamente aos anteriores.

Sentir Amor, aborda as formas diferentes de o sentirmos. Passar isso para uma linguagem teatral implica, no contexto escolar, que se quer sentir esse amor, quer ter-se esperança que podem mudar TODOS a realidade da escola. Importa dizer que existiam duas personagens no público, uma do lado direito e outra do esquerdo, estes em cada uma das cenas interrompiam o espectáculo questionando os vários tipos de amor. Relativamente ao espectáculo, este é constituído por cinco cenas, apresentamos aqui o essencial de cada momento:

- 1- A procura do amor ou o caos do amor: Uma mulher vestida de vermelho rompe a tela e caminha apressadamente até ao fim da *passerelle*. Seguidamente muitos personagens entram, passando pela tela rasgada, e andam freneticamente a ensaiar textos relacionados com o amor. Caminham com folhas mão, levando a situação ao limite com muito movimento e debitação de texto. Nisto a mulher de Vermelho pergunta: “O que é o amor?” Ficando todas as outras estáticas. Todos em palco amachucam os papéis atirando-os para o chão. Saem de cena;
- 2- Amor maternal: Na *passerelle* uma personagem representa uma Mãe. Interpreta um poema representante do amor maternal à medida que manuseia o pano que envolve o filho. Existem algumas personagens estão em cena na relação com o pano. Nisto, entram um homem que declama um poema como resposta ao público a uma intervenção do público;
- 3- Amor puro: Apenas está em cena uma Mulher. Entra um homem e veste-lhe um vestido vermelho por cima do branco, tira-lhe também o pano das mãos. Oferece-lhe uma maçã, criando-se alguma tensão entre os dois. O homem sai de cena e entram dois pré-adolescentes a correr e ocupando o espaço todo com

brincadeira. A mulher com a maça tenta-os com o fruto, nisto eles caem em tentação. Entram na passerelle um grupo a comer maças explorando diferentes emoções;

- 4- Amor carnal/ Eros e rotura: Um Homem e uma mulher, vestidos de vermelho, ocupam o espaço de cena. Declamam um poema de amor. Quando terminam, entra um grupo de mulheres com leques na mão, fazendo o jogo corporal de sedução com o objecto. Quando termina o momento destas mulheres, uma delas declama um poema relacionado com a desilusão do amor, entretanto todas as outras ficam estáticas;
- 5- Amor Universal: Entram dois guitarristas e uma fadista. Momento em que se canta o fado enquanto todos os outros elementos permanecem estáticos. No final entra um grupo pela *passerelle* que oferece flores ao público. Nisto ao som de uma música alegre todos terminam em comunhão com o público, sendo que todos os participantes acendem pequenos foguetes. Ficando todo o ambiente apenas, com essa iluminação.

Ficha Técnica

Criação do guião e encenação: Elsa Cadeira, Joana Contente e Zarita Cadete

Cenografia: Luís Filipe Marque da Silva

Direcção dos músicos em palco: Paula Paulo

Audiovisuais: Jorge Trindade e Zarita Cadete

Sonoplastia: Zarita Cadete

Seleccção de Textos e pesquisas de suporte: Dinis Martinho

Produção: Paula Paulo

Turmas participantes:

Turmas do Curso Tecnológico de Acção Social; Curso Geral de

Humanidades: 10ºK,10ºJ, 10ºL, 11ºL, 11ºH, 12ºL, 12ºH, 12ºG

Professores participantes:

Júlio Ribeiro e Luís Filipe Marques da Silva

Atelier de Artes:

Alunos do Atelier das artes: de Expressão Dramática, corporal, musical e expressão plástica

5.2.4. O Grito (15 de Junho de 2007)

Espaço: Anfiteatro ao ar livre da Escola Secundária com 3º Ciclo de Madeira Torres.

- O público situa-se nas escadas e o espaço da acção decorre no círculo do anfiteatro. Delimita-se, tendo como fundo de cena, uma tela onde são projectadas imagens. Em cena estão elementos que indicam diferentes espaços de acção; uma tela pintada, um quadro de sala de aula e árvores de cartão.

Tema: Um grito de protesto face às leis do Ministério da Educação que continua a desvalorizar as áreas artísticas.



Fotografia 4 – O enclausuramento dos alunos pelos ciclopes.

Após a passividade da sociedade em geral e dos membros responsáveis, por realmente poderem actuar para transformar a realidade escolar, a reacção foi a elaboração de um espectáculo muito potente e capaz de manifestar claramente a realidade e o sentimento de revolta. *O Grito* traduz, já com o seu título, o carácter de protesto e de revolta. Constituído apenas por turmas do Curso Tecnológico de Acção Social, estes alunos pretendem, após reflexão em sala de aula, manifestar o desinteresse total da sociedade pelas artes na Educação. O espectáculo recorre à projecção de pequenos momentos de jogos de futebol que interrompem o decorrer da acção teatral, como crítica social e dando assim ao público aquilo que querem ver.

Num primeiro momento, ilustra-se uma sociedade feliz e saudável, mesmo com as interrupções com o futebol em que tudo o que está a acontecer em cena fica estático. O mito da caixa de Pandora serve este espectáculo no sentido em que é daí que saem os males do mundo, partindo daqui o labirinto, a luz que sai da caixa, o fogo das árvores. Estes aspectos relacionam-se com a obscuridade, absorção e destruição. Importa

referir que a simbologia do labirinto, se relaciona com o entre cruzamento de caminhos dos quais alguns não têm saída, sendo que o cubo simboliza o mundo material e o conjunto dos quatro elementos. As personagens negras, ciclopes, caracterizam-se pela violência. São símbolo da força brutal.

Este espectáculo funciona à semelhança dos outros, com uma forte carga simbólica. Resulta novamente num espectáculo alegórico, onde a representação das ideias são realizadas por figuras simbólicas, escolhidas e dispostas convenientemente.

1- 5 situações em simultâneo:

- Espaço de árvores brancas: onde um grupo de jovens convive e lê;
- Espaço de Museu: onde está um quadro grande e um professor explica aos alunos a interpretação do quadro com a sua expressão corporal;
- Espaço da aula de matemática: onde está um quadro de sala de aula e uma professora explica aos alunos a matéria, pela sua expressão corporal;
- Espaço de recreio: Onde um grupo de alunos salta à corda e explora o jogo lúdico;
- Grupo de desportistas: correm circundando a área de acção.

2- Pandora: Entrada da personagem Pandora, com um baú, vinda do público. Quando chega ao centro do círculo de cena coloca a caixa no chão e representa a curiosidade em abri-la. Abre a caixa e sai uma luz. Ao mesmo tempo que abre a caixa as árvores, feitas em cartão, são incendiadas (pelos bombeiros). Nisto o fogo é extinto são colocadas árvores negras no lado oposto. Pandora sai de cena pelo público.

- 3- O Labirinto: Entra em cena a personagem Arquitecto, com a sua equipa de trabalho. Partindo do baú e com o seu documento, todos começam a construir um labirinto, colando papel autocolante fluorescente no chão. Saem de cena após a construção. Entra uma aluna que se perde no labirinto e não consegue sair. Entra uma personagem de negro, ciclope, que a tenta prender num cubo gigante e transparente, mas não consegue. Entram alunas a caminhar pelo labirinto e, desprevenidamente, são enclausuradas nos cubos transparentes pelos ciclopes;
- 4- Político: Entra em cena um político, com o seu capataz. Inicia o seu discurso ilógico. O capataz desobedece ao político e manda entrar o grupo de professores em cena. Cada um destes dirige-se a um aluno, isolado no cubo. Iniciam a sua aula ao aluno. O capataz dá a indicação para entrar outro grupo de professores e funcionários. Estes iniciam uma estafeta em torno do círculo, tendo como objecto uma resma de papel. Esporadicamente um professor da estafeta, quebra o ritmo e tenta libertar um aluno do cubo, mas o capataz impede-o por estar ao serviço da política. Toda a acção: cubos, professores a debitar texto e o grupo de estafetas desaceleram a acção. Vão desistindo. Os professores partem os livros que têm na mão (feitos em esfervite) nos cubos. Alguns alunos conseguem libertar partes do corpo. Nisto o capataz, cheio de coragem, coloca um nariz de palhaço no político (que esteve sempre a discursar) calando-o. Os professores vão para a frente do público e perguntam: “É isto que querem para os vossos filhos?”

Ficha Técnica

Criação do guião: Elsa Caldeira e Zarita Cadete

Encenação: Elsa Caldeira e Zarita Cadete

Cenografia: Luís Filipe Marques da Silva

Sonoplastia: Zarita Cadete

Audiovisuais: Pedro Crispim

Maquilhagem: Noel Avelar

Produção: Paula Paulo

Turmas participantes:

Turmas do Curso Tecnológico de Acção Social: 10ºK, 10ºJ, 11ºJ, 11ºI, 12ºI

Professores Participantes:

Conceição Lavadinho, Helena Martins, Helena Pais Martins, Graça Mira, Fátima Prates, Artur Costa, Dolores Dias, Paula Paulo, Rui Fonseca, Teresa Morais, Júlio Ribeiro, Elsa Caldeira e Zarita Cadete

3 Funcionários da escola

Bombeiros Voluntários de Torres Vedras

5.2.5. *Saias de Nojo* (13 de Junho de 2008)

Espaço: Anfiteatro ao ar livre da Escola Secundária com 3º Ciclo de Madeira Torres.

- Funciona à semelhança do espectáculo *O Grito*. Como fundo de cena foi construído um ciclorama, para se trabalharem os efeitos de sombra. Em cena estão dois conjuntos de estrados, que marcam a área de diferentes personagens: o espaço de Bernarda Alba e o espaço da Avó.

Tema: Inspirada na peça de Federico García Lorca, *La casa de*

Bernarda Alba, transpõe a questão do regime ditatorial e do luto imposto e vivido na casa para a situação do ensino na escola.



Fotografia 5: Momento de libertação das filhas com a mulher carnal

Este foi o único espectáculo que se inspirou numa obra dramática. A Estratégia aqui utilizada foi relacionar e estabelecer ligação com o sentimento vivido pelas turmas do Curso Tecnológico de Acção Social. Já foi evidente a relação entre todos os outros espectáculos por se basearem na reacção aos sentimentos de passividade da sociedade perante os problemas instalados, afectos ao contexto da Educação artística na escola. A partir do primeiro espectáculo decorre o seguinte e assim sucessivamente. *Saias de Nojo* marca inevitavelmente o fim dessa interligação, é como que o desfecho final do Teatro.

Após o *Grito*, o grito feroz de dentro para fora, da verdade dos sentimentos interiores para o exterior, para a sociedade, sente-se agora o luto. Exprime-se o luto de se ter perdido esta batalha.

Os sentimentos subjacentes a este espectáculo marcam o fim de um momento de liberdade artística, pois é de referir que neste momento já não existem alunos com a disciplina de Oficina de Expressão Dramática. O

espaço ficção, o de uma casa fechada marcada pelo luto, sugere psicológica e fisicamente a personagem despoletando o seu perfil, o de um Ser Humano que vive oprimido pelo poder mas que quer libertar-se dessas amarras dando asas à sua imaginação criativa e ao Ser especial que é. O medo pela opressão e os sonhos pelos quais se debate são o ponto-chave do espectáculo. O Teatro é, novamente, uma reacção emocional à agressão da realidade sociopolítica da conjectura em Portugal.

Verificamos como, mais uma vez, o espectáculo é entendido como o resultado de um processo prático que leva à transformação, destabilizando a adaptabilidade ao mundo.

Este espectáculo é constituído por dez cenas. No quadro apresentado na página seguinte podemos compreender a adaptação do texto original ao espectáculo *Saias de Nojo*.

<i>La Casa de Bernarda Alba</i>	<i>Saias de Nojo</i>
<p>I ACTO</p> <p>Apresentação das personagens, a morte do senhor Alba e a imposição do luto à família por Bernarda Alba.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício da memória pela mulher espiritual, que caminha sozinha pela casa lembrando a história que vai ser contada (mantém-se a sua presença até ao final do espectáculo) • Momento de expressão corporal pelas filhas de Bernarda Alba, no interior da casa vestidas de branco, que se relacionam com sapatos altos. Demonstrando que podem ser livre e optar pela sua vida.
<p>II ACTO</p> <p>Comenta-se o casamento de Pepe Romano com Angustias, a partir daqui os conflitos na casa vão aumentar. Pois neste acto à sinais de que Pepe e Adela têm um romance.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrada de Bernarda Alba na casa, transportada numa padiola (por homens). Imposição do luto (discurso de Bernarda Alba). • Entrada das mulheres de luto que vestem às mulheres de branco uma saia negra, demarcando a mudança. • Entrada da avó em cena, vestida de noiva, que diz que quer casar, fazendo uso da sua loucura. • Pôncia, a empregada, retira do grande grupo de mulheres, as cinco filhas de Bernarda para o espaço do estrado, sublinhando o fechamento da casa. Estas fazem costura nesse espaço, desprovidas de sentimentos. • Entrada da mulher carnal que provoca perante o decorrer do luto de todas as mulheres.
<p>III ACTO</p> <p>A descoberta do romance entre Pepe e Adela. Suicídio de Adela, uma vez que esta acredita que a sua mãe o matou.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fuga de Adela para o exterior da casa (espaço atrás da tela gigante que funciona como sombra). A irmã Martirio persegue-a, tentado evitar que ela vá, dado que também está esta apaixonada por Pepe Romano. Martirio espreita o que eles fazem no exterior; dançam de forma sensual atrás da tela e esta de dentro acompanha a dança, como que querendo alcançar Pepe. • Martirio confronta a irmã quando esta regressa a casa, empurrando-a para o pé de Bernarda e ai existe o momento de violência em que Adela é espancada e todas as mulheres reagem corporalmente como extensão desta.

	<p>Martirio ri-se. Voltam os sons do interior da casa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No momento final existe a libertação poética; Todas as mulheres 'dançam com os mortos' (música). As cinco irmãs tiram as vestes negras e atiram copos de água, molhando-se. A mulher carnal surge com o copo de vinho bebendo-o e entornando-o sobre o corpo. Mostrando-lhes que podem ser mulheres. O copo fica vazio, e regressa música inicial (da liberdade) expressando agora o fim. Todas as mulheres se cobrem com as saias negras.
--	---

Tabela 8: Adaptação do texto original, *La Casa de Bernarda Alba, a Saias de Nojo*

Ficha Técnica

Encenação e direcção de actores: Elsa Caldeira, Joana Contente e Zarita Cadete

Cenografia: Luís Filipe Marques da Silva

Figurinos e adereços: Elsa Caldeira e Luís Filipe Marques da Silva

Adaptação e dramaturgia: Zarita Cadete

Texto dito em cena: Dinis Martinho e Paula Paulo

Sonoplastia: Zarita Cadete

Maquilhagem: Noel Avelar

Produção e relações públicas: Paula Paulo

Música: Sting, Gotta Project, Zbigniew Preisner, Yann Tiersen

Turmas participantes:

Turmas do Curso Tecnológico de Acção Social: 11^ºI, 11^ºJ, 12^ºI, 12^ºJ

Professores participantes:

Luis Filipe Marques da Silva, Júlio Ribeiro, Paula Paulo, Elsa Caldeira e Diogo Gomes.

5.3 Avaliação da Intervenção Teatral *Saias de Nojo*

Este capítulo dedica-se a avaliar um dos espectáculos do Projecto de Intervenção Teatral levado a cabo pela Escola Secundária Madeira Torres, em Torres Vedras, Portugal. É segundo esta avaliação que podemos compreender melhor o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social proposto neste estudo. O espectáculo em análise é *Saias de Nojo*, realizado no ano lectivo de 2007/2008.

Uma das Estratégias metodológicas de pesquisa deste estudo foi a aplicação de inquérito, por questionário, a todos os alunos participantes no espectáculo *Saias de Nojo*, visto ser este o espectáculo escolhido para ilustrar o processo de desenvolvimento pessoal e social numa perspectiva transformadora e evolutiva do aluno-cidadão. Também pretendemos aferir algumas Estratégias de intervenção, assim como perceber o impacto de todo o trabalho na esfera pessoal e social. Esta foi a forma de validar o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social.

Porquê a escolha deste espectáculo para servir de estudo mais detalhado e não outro? Por o espectáculo *Saias de Nojo* ter sido o último a realizar-se na Escola Secundária Madeira Torres e pelo facto dos alunos implicados nesta experiência, na altura, ainda frequentarem a escola, sendo assim mais acessível ao estudo detalhado. A última razão prende-se com o facto deste espectáculo, e apenas este, ter sido apresentado fora do espaço escolar, no Teatro Cine de Torres Vedras a 20 de Dezembro de 2008.

Foi aplicado um questionário (consultar Anexo 6) dirigido aos alunos participantes no espectáculo, apresentado na escola. Relativamente ao inquérito importa referir que foi utilizado o modelo segundo escala *Likert*, embora também incluía perguntas abertas. Valorizou-se um método quantitativo, uma vez que permite o desligar do contexto e das interacções entre as partes envolvidas sendo permitido o fixar da lógica quantitativa.

No entanto, não se desprezou o porquê de algumas classificações, precisamente pelo rigor científico deste projecto que se prende bastante com o factor pessoal e emocional da vivência partilhada. Pretendemos, desta forma, uma tomada de consciência por uma avaliação processual, permitindo conhecer até que ponto as Estratégias de intervenção tem valor educativo.

Dado que a investigação pretende validar o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, assim como definir Estratégias e linhas didácticas para a abordagem de um Teatro de Intervenção na Educação e Comunidade, com o inquérito pretendemos realizar o estudo da eficiência dessas Estratégias assim como perceber o impacto deste projecto nas pessoas e na Comunidade, com o fim de justificar a importância de um trabalho com este perfil que se prende à ideia de fazer com e para as pessoas, no sentido de reflexão sobre temas e preocupações sociais actuais, para transformação pessoal e social, aferindo, assim, um trabalho que valoriza o processo criativo, pessoal e social, enquanto justificação de todo um processo que culmina com um produto artístico.

Seguidamente apresentamos a fundamentação, assim como o resultado (gráficos) e respectiva avaliação do questionário realizado.

Fundamentação:

O questionário é dirigido a 32 alunos participantes no espectáculo *Saias de Nojo*, apresentado na Escola Secundária Madeira Torres, a 3 de Junho de 2008.

Este questionário é constituído por duas partes, apresentadas de seguida:

I Parte – Educação como Motivo Teatral

A primeira parte do questionário dirige-se aos alunos, relativamente ao trabalho realizado dentro da sala de aula, isto é, o trabalho desenvolvido no espaço e tempo lectivo com a turma. Designa-se de Educação como Motivo Teatral precisamente por o público-alvo de estudo deste questionário ser a turma, nas suas dinâmicas, e não as várias turmas envolvidas no processo criativo do espectáculo final de ano, pretendendo compreender o impacto do Teatro Educação na esfera pessoal e social.

1. As aulas como desenvolvimento pessoal e social:

Relativamente a este ponto, as questões prendem-se com factores do desenvolvimento pessoal e colectivo, ao nível da evolução das capacidades dos intervenientes inquiridos. Julgámos necessário aferir a importância das aulas desligadas do projecto *Saias de Nojo*, dado que nos parece pertinente perceber o trabalho desenvolvido antes da ideia de Teatro surgir, uma vez que o interesse neste estudo assenta no trabalho desenvolvido no âmbito do Teatro Educação, enquanto Estratégias das quais emanam projectos artísticos que envolvem a Comunidade escolar.

É estabelecido, desta forma, um apuramento da Educação como Motivo Teatral que pretende um desenvolvimento pessoal e social para a transformação evolutiva do Ser Humano, compreendendo Estratégias de Intervenção, conforme o estabelecido no Modelo de Intervenção Teatral para Transformação Pessoal e Social.

II Parte – Comunidade como Motivo Teatral

A segunda parte do questionário pretende aferir Estratégias mobilizadoras, para o envolvimento com este projecto. Relaciona-se com a Comunidade como Motivo Teatral, compreendendo Estratégias de Intervenção no seguimento da linha basilar deste estudo, dado que agora se pretende fazer o estudo relativamente às dinâmicas exercidas no contexto extra tempo e espaço lectivo focando-se apenas no espectáculo *Saias de Nojo*.

O questionário está subdividido em duas partes:

1. Os ensaios no exterior numa dimensão pessoal e social:

De uma forma geral, pretendemos perceber a importância dos ensaios, no respeitante às relações inter-pessoais assim como de enriquecimento para o espectáculo propriamente dito. Refere-se assim às relações de grupo, aprendizagens realizadas, organização, assim como atitudes e valores no decorrer do processo de ensaios. Importam igualmente para entendermos melhor as Estratégias implementadas.

2. O espectáculo *Saias de Nojo* (estreia)

Este ponto refere-se ao impacto que o espectáculo exerce nos alunos, assim como compreender a opinião dos alunos respectivamente à continuação deste Projecto de Intervenção na escola e de que forma podem ser mais alargados à Comunidade envolvente.

DESIGNAÇÃO	FUNDAMENTAÇÃO
Identificação:	
Sexo	Aferir o sexo predominante.
Idade	Aferir faixas etárias.
Coloca uma cruz nas <i>performances</i> , finais do ano lectivo, em que participaste.	Pretende perceber a experiência teatral dos alunos relativamente aos espectáculos realizados na escola, no final do ano lectivo.
Nos últimos anos participaste na disciplina de Técnicas de Expressão e Comunicação. Que importância atribuis, a esta disciplina na tua formação pessoal? Justifica.	Pretende captar a importância da disciplina, de forma genérica, para a formação pessoal e social do aluno.
EDUCAÇÃO COMO MOTIVO TEATRAL	○ Focaliza-se no desenvolvimento pessoal e social do aluno, nas suas dinâmicas com a própria turma em contexto de tempo e espaço lectivo.
COMUNIDADE COMO MOTIVO TEATRAL	<ul style="list-style-type: none"> ■ Focaliza-se no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, levando em linha de conta as dinâmicas com outras turmas e professores implicados, em contexto de tempo e espaço não lectivo. Pretende analisar as dinâmicas implicadas nos ensaios do espectáculo. ■ O espectáculo <i>Saias de Nojo</i> Pretende estudar as emoções presentes no momento da estreia, assim como o impacto destas nos participantes. (estreia). Pretende igualmente aferir a continuidade do Projecto de Intervenção Teatral.

Tabela 9: Fundamentação do questionário aplicado aos alunos participantes no espectáculo *Saias de Nojo*

Neste capítulo importa referir a fundamentação das questões assim como a sua análise para a importância deste estudo.

No entanto antes, de nos debruçarmos sobre o resultado do

questionário relativo ao estudo, são apresentados 3 gráficos que correspondem à identificação do aluno (tal como podemos verificar na tabela apresentada anteriormente): sexo, idade e espectáculos de final de ano lectivo em que já tenham participado. E ainda antes da primeira parte do questionário designada de Educação como Motivo Teatral, é feita uma questão generalista sobre a disciplina no respeitante à sua importância para a formação pessoal do aluno. Procedemos, desta forma, à análise de dados obtidos e respectivos resultados.

IDENTIFICAÇÃO:

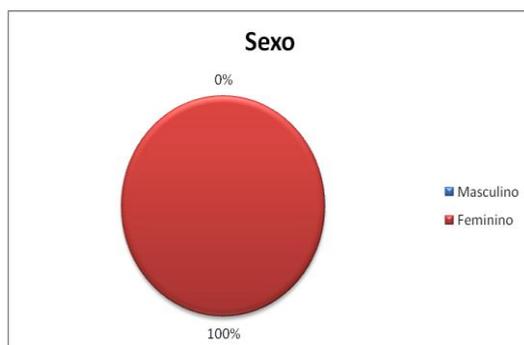


Gráfico 1

Como podemos constatar, através da visualização do gráfico respeitante ao género, 100% são raparigas.

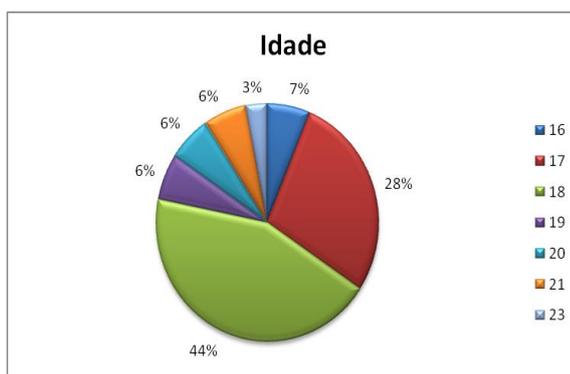


Gráfico 2

Relativamente à idade, 44% situam-se na casa dos 18 anos, sendo a maioria. Segue-se 28%, com 17 anos, 7% com 16 e 6% com 19, 20 e 21 anos.

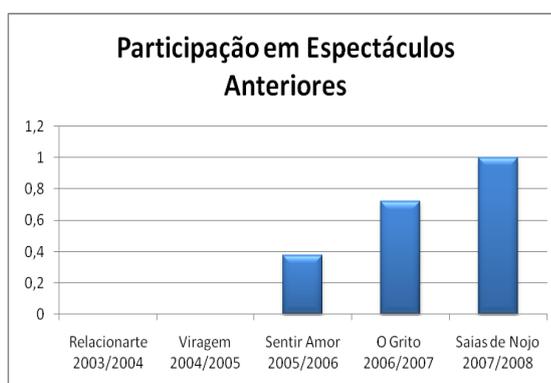


Gráfico 3

Como podemos constatar através da visualização do gráfico, dos alunos inquiridos, estes apenas participaram em três espectáculos: *Sentir Amor, O Grito e Saias de Nojo*. Faz sentido, dado que o ciclo do Ensino Secundário é de três anos: 10º, 11º e 12ºano.

Nos últimos anos participaste na disciplina de Técnicas de Expressão e Comunicação. Que importância atribuis, a esta disciplina na tua formação pessoal? Justifica.

Muito importante		Importante		Pouco importante	
------------------	--	------------	--	------------------	--

De seguida são apresentados os resultados dos diferentes itens, assim como respectiva análise de dados:



Gráfico 4

Esta questão pretende obter uma resposta clara e generalista sobre a importância da disciplina para a formação pessoal do aluno, antes de nos debruçarmos sobre aspectos mais pormenorizados relativos às aulas como desenvolvimento pessoal e social.

Logo num primeiro momento captamos a importância da disciplina para a formação pessoal do aluno, dado que o gráfico ilustra de forma

explícita a importância da disciplina para a sua formação pessoal, sendo o Muito Importante com 72%, bastante significativo. O Importante, apenas com 22%, e o Pouco Importante apenas com 6%, confere à selecção do Muito Importante, uma presença quase esmagadora comparando-a com os outros dois graus.

Relativamente às justificações encontramos frases como:

“Consegui libertar-me mais.”
“Ajuda-nos a exprimir e é uma disciplina onde nos sentimos bem.”
“Ensinou-me, por vezes, a ver certas situações de outra maneira e a reagir também de outra maneira. Saber improvisar, ser mais 'aberta' e sobretudo ter uma enorme cumplicidade e à vontade entre as colegas e professores.”
“Porque nos ajuda a libertar-nos, a encontrar-nos a nós próprios e a expressar-nos melhor”
“Na relação com as pessoas.”
“Eu acho muito importante o contributo desta disciplina porque desenvolve a nossa personalidade e criatividade, faz-nos ser nós mesmos.”
“Com esta disciplina consegui mostrar-me que eu tenho talento e capacidade para este tipo de trabalhos, foi a melhor disciplina que tive na minha vida. Ensinou-me a crescer sozinha e com o trabalho de grupo também.”

<p>“Porque me ajudou muito a integrar-me melhor na turma e a ser mais criativa nos meus trabalhos.”</p>
<p>“Porque eu cresci! É importante que as outras pessoas o sintam!”</p>
<p>“É bom para desenvolvermos e conhecermos o nosso verdadeiro “EU”. Nas aulas de TEC são das poucas aulas onde conseguimos ser nós próprios, sem medos.”</p>
<p>“É importante para o desenvolvimento intelectual.”</p>
<p>“Na nossa área é preciso ter um à vontade perante as pessoas com que lidamos, e esta disciplina ajuda-nos a ter uma postura correcta.”</p>
<p>“É importante porque alivia o stress e aprendemos a controlar os nossos medos e receios. A nossa vida social torna-se mais acessível e melhor.”</p>
<p>“Acho que é muito importante, porque ajuda-nos a despertar o nosso lado criativo e construtivo. Ajuda-nos a conhecer-nos melhor e a conhecer o ambiente do Teatro.”</p>
<p>“(…) conhecer-me e despertar todos os meus sentidos para a criatividade.”</p>
<p>“(…) ensina a lidar com as pessoas e acima de tudo com nós próprios. Ajudou-me também a conhecer coisas em mim que desconhecia.”</p>
<p>“Tornam a personalidade de cada pessoa mais forte.”</p>
<p>“Contribui de forma muito grandiosa para o desenvolvimento da minha criatividade e forma de estar na vida.”</p>

“Desenvolve capacidades desconhecidas.”

“Porque não só ajuda na relação de grupo, como também nos ajuda a encontrar uma parte de nós que é muito importante.”

Tendo como referência as justificações dos alunos, podemos concluir que as afirmações incidem, de forma bastante premente, sobre o aspecto do desenvolvimento pessoal destes. Podemos concluir que a disciplina contribuiu para a formação da personalidade, bem como para a formação humanística dos alunos. Desta forma o Teatro, nesta disciplina, possibilita o auto-conhecimento (como aliás muitas alunas referem na sua justificação), uma compreensão do “eu” e dos outros que se estende para uma vontade de querer evoluir. Muitas alunas escreveram, inclusivé, sobre a descoberta de coisas sobre si que desconheciam, o que realça o carácter forte do Teatro no contexto da Educação por possibilitar o encontro das pessoas com elas próprias num sentido de descoberta, exploração do seu “eu” na interacção com os outros. É, no fundo, uma forma de a pessoa se melhorar porque permite a geração de um fenómeno que tem o Homem como o centro do seu interesse. Melhorar o eu através do prazer, exercendo no indivíduo total uma forte Estratégia de acção para o crescimento enquanto evolução.

I - EDUCAÇÃO COMO MOTIVO TEATRAL

1. As aulas como desenvolvimento pessoal e social

1.1 Sinaliza os vários itens, com uma cruz, de que forma as aulas contribuíram para o teu desenvolvimento.

	Contribuiu muito	Contribuiu	Contribuiu pouco
Capacidade de dar a minha opinião num grupo de pessoas			
Mais espontânea no meu dia-a-dia			
Mais participativa na vida social e familiar			
Mais participativa nas aulas			

De seguida são apresentados os resultados dos diferentes itens, assim como respectiva análise de dados:



Gráfico 5

Relativamente a este aspecto, podemos concluir que as aulas contribuíram de forma significativa para a capacidade de o aluno dar a sua opinião num grupo de pessoas. Este resultado permitiu-nos concluir que 47% dos inquiridos consideraram que as aulas Contribuíram Muito para esse factor, enquanto que 44% optaram pelo Contribuiu e apenas 9% pelo Contribuiu Pouco. Desta forma podemos considerar que as aulas estimularam a capacidade de autonomia dos alunos, não só em contexto de sala de aula, mas também em contexto social, apetrechando- os de ferramentas que os estimularam a actuar em contexto social.

Podemos concluir que uma determinada forma de estar num processo de ensino aprendizagem, livre, mas organizado segundo os princípios do Teatro Educação abordados neste estudo, valorizando o ser e o seu processo em interacção com os outros, leva o aluno a reflectir e a não ter medo de partilhar a sua opinião em contexto social.



Gráfico 6

Na sequência do gráfico anterior podemos concluir que 47% do inquiridos afirmaram que as aulas Contribuíram Muito para o desenvolvimento da sua espontaneidade no seu quotidiano, 37% afirmaram que Contribuiu e apenas 16% consideraram que Contribuiu Pouco.

Podemos assim concluir que forma as aulas influenciaram e desenvolveram aspectos pessoais dos alunos, repercutindo-se para fora da sala de aula e em contextos sociais diversos.



Gráfico 7

Relativamente ao aspecto da participação na vida social e familiar, podemos concluir que 53% dos inquiridos afirmou que Contribuiu, 38% Contribuiu Muito e apenas 9% Contribuiu Pouco. Pelo que, na

continuidade dos aspectos anteriores, nos leva a concluir que as aulas actuaram de forma bastante directa na postura do aluno relativamente à sua forma de estar em família e em sociedade, dado que a espontaneidade, assim como a capacidade de emitir opiniões num grupo de pessoas, tiveram um efeito significativo.

Os alunos afirmaram que de uma forma geral se tornaram pessoas mais participativas nas suas relações inter-pessoais fora da escola. Podemos assim, afirmar que os efeitos das aulas no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, extra escola, foram bastante positivos.



Gráfico 8

E de que forma as aulas de TEC contribuíram para o desenvolvimento da participação dos alunos em contexto de sala de aula? Quase de forma esmagadora 75% dos alunos inquiridos afirmaram que Contribuiu, sendo que apenas 22% afirmaram que Contribui Muito e 3% Contribui Pouco.

Podemos concluir que, no respeitante à postura adoptada em sala de aula, as aulas de TEC levaram estes alunos a serem pessoas mais participativas.

Conclusões gerais:

Inevitavelmente podemos estabelecer relações entre os quatro itens analisados e concluir que a participação em sala de aula, assim como em contexto familiar e social, foram afectados pelas aulas de Técnicas de Expressão e Comunicação. Isto leva-nos a reflectir sobre a importância duma disciplina criativa e expressiva no contexto escolar, dado que desenvolve os alunos no domínio pessoal e social, com efeitos notáveis, não só em contexto de aula, escola, como em contexto familiar e social. Estimula os alunos num processo de aprendizagem e crescimento pessoal, preparando-os para o mundo que os rodeia numa empatia com os conceitos provindos da Educação como Motivo Teatral.

Com esta análise, podemos afirmar que as aulas contribuíram significativamente para o desenvolvimento destes aspectos nos alunos, na utilização de Estratégias globalizadoras em sala de aula, que nos permitem estabelecer relações dinâmicas entre a Educação, o Teatro e a Comunidade.

O que resulta interessante nestes resultados é a relevância do papel do Teatro, no contexto educativo, na medida em que proporciona aprendizagens que perduram pela vida fora. Estes resultados levam-nos a pensar que as aulas possibilitaram o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e que este espaço agora criado perdure, em certo sentido, numa determinada forma de ser e estar na própria vida.

1.2 Dos seguintes itens indica, com uma cruz, os mais importantes da tua integração no grupo.

	Muito importante	Importante	Pouco importante

Confiança e cumplicidade			
Valores e atitudes			
Estar à vontade			
Partilha			

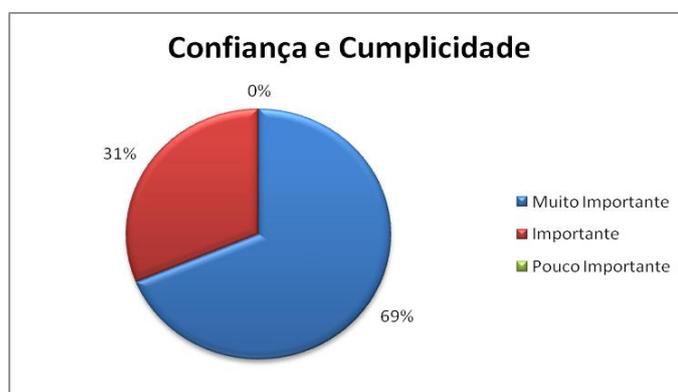


Gráfico 9

Podemos constatar, a partir da visualização do gráfico, a importância que a Confiança e Cumplicidade tiveram para os alunos, na sua integração no grupo ou turma. Foram basilares para a integração do aluno no grupo, dado que 69% dos inquiridos afirmaram ter sido Muito Importante e 31% Importante. Nenhum aluno afirmou ter sido Pouco Importante.

Desta forma, podemos perceber a importância da Estratégia de intervenção A Confiança, provinda da Educação como Motivo Teatral. Pois a aplicação desta Estratégia permite o desenvolvimento pessoal e social, para um bom funcionamento em grupo.

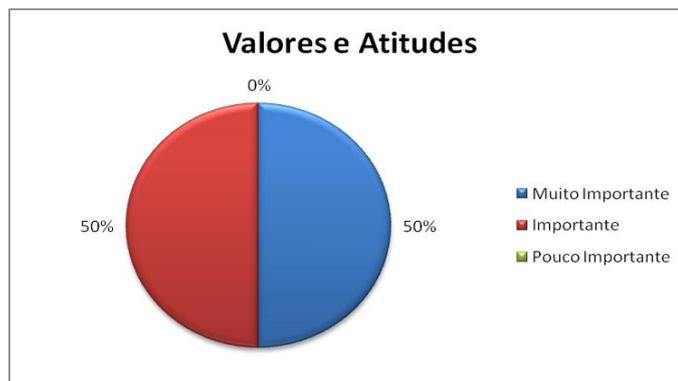


Gráfico 10

Relativamente aos valores e atitudes, podemos concluir que 50% dos inquiridos considerou ter sido Muito Importante, assim como 50% também afirmaram ter sido Importante para a integração dos alunos no grupo. Nenhum aluno considerou estes aspectos Pouco Importantes para a sua inserção no grupo.

Concluimos, neste estudo, que aspectos desta natureza não podem ser ignorados no processo de ensino aprendizagem, devem ser implementadas Estratégias que estimulem os valores e atitudes com fim ao desenvolvimento pessoal que se quer em transformação e evolução, na medida em que se pretende desenvolver e transformar a sociedade no sentido de uma democracia plena. Todas as Estratégias afirmadas neste estudo se pautam por valores e atitudes, tendo em vista o aluno-cidadão na contemporaneidade portuguesa.



Gráfico 11

Podemos perceber de que forma o estar à vontade foi importante para a integração dos alunos no grupo, dado que 66% dos inquiridos afirmaram ter sido Muito Importante e 34% afirmaram ter sido Importante, não havendo nenhum que tenha afirmado Pouco Importante.

Podemos concluir que Estratégias que, nomeadamente as registadas na Educação como Motivo Teatral, estimulem este aspecto, sem pôr em causa as próprias regras de funcionamento de aulas deste género, devem ser implementadas porque através deste saber estar podemos atingir objectivos mais plenos no seio do grupo. Objectivos que se prendem com o desenvolvimento pessoal e social já enunciados.

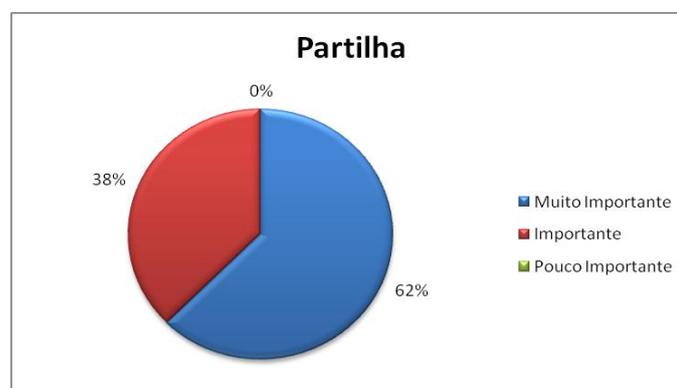


Gráfico 12

Relativamente à partilha, 62% consideraram ter sido um aspecto

Muito Importante para a integração no grupo e 38% Importante, visto que nenhum inquirido afirmou ter sido Pouco Importante.

Podemos concluir que práticas globalizadoras e mobilizadoras que promovam a partilha de ideias, sentimentos e saberes são fundamentais e fulcrais para a integração do aluno no seio do grupo, para que todos se sintam pertencentes a algo positivo, em igual medida.

Conclusões gerais:

Podemos concluir que todos os aspectos analisados foram considerados Muito Importantes pelos alunos, para a integração no grupo com que trabalharam. Apenas os valores e atitudes têm a mesma percentagem relativamente ao Importante e Muito Importante.

Estes resultados, permitiu-nos concluir que as aulas funcionaram indo ao encontro das pessoas, proporcionando uma forma de estar que prima por valores e formas de estar que enalteçam a importância de todos os elementos do grupo. A integração deve por isso valorizar e incluir Estratégias para uma aprendizagem de relação com o próprio e com os outros, iniciando-se com o princípio da aceitação para a transformação evolutiva do Ser Humano. Com estes resultados podemos compreender de forma mais profunda o impacto das Estratégias de intervenção emanadas da Educação como Motivo Teatral, assente nos conceitos da Educação Nova, Educação pela Arte e Pedagogia da Libertação.

1.3 Assinala, apenas com uma cruz, a dimensão mais importante para ti das aulas de Expressão Dramática.

Dimensão afectiva; aprendizagem de relação comigo e relação com os outros	
Dimensão cognitiva; aprendizagem de conteúdos técnicos	

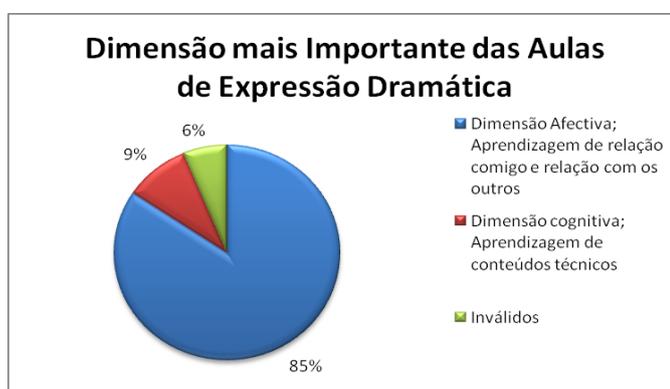


Gráfico 13

Com uma pergunta muito generalista podemos concluir que a dimensão que foi mais importante para os alunos foi a aprendizagem da dimensão afectiva, dado que 85% dos inquiridos considerou esta dimensão; aprendizagem de relação comigo e relação com os outros, e apenas 9% afirmaram a dimensão cognitiva; aprendizagem de conteúdos técnicos. No entanto, 6% foram considerados inválidos por assinalarem as duas vertentes. No sentido de obrigar os inquiridos a optar apenas por uma das duas opções, conseguimos perceber o valor real que estas práticas tiveram para estes alunos.

Concluimos assim que a dimensão afectiva se tornou a dimensão mais importante para os alunos, visto o Teatro levar as pessoas a desenvolverem sentimentos positivos de estima, confiança em si próprios

e nos outros, desenvolver atitudes de iniciativa e autonomia, sensibilizando as pessoas para problemas actuais. Na continuação das questões anteriores podemos perceber como o Teatro pode contribuir para o Ser Humano, e de que forma levou os alunos a optarem pela dimensão afectiva, dado que o Teatro desenvolveu as capacidades pessoais dos alunos e os apetrechou de ferramentas basilares que perduram pela vida fora, independentemente da profissão que venham a exercer.

1.4 Na tua opinião, o trabalho realizado nas aulas deve culminar com a apresentação de um produto artístico final à Comunidade? Justifica:

Sim		Não	
-----	--	-----	--

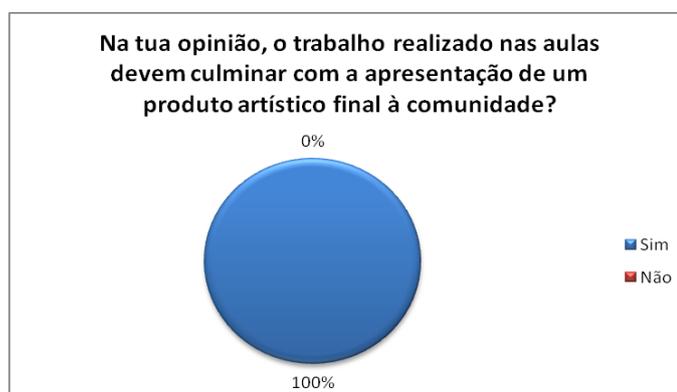


Gráfico 14

Com uma resposta esmagadora de 100% podemos concluir que para os alunos foi importante revelar no final do ano lectivo, um produto artístico que proporcionou um momento de partilha para com a Comunidade sobre as suas aprendizagens. Esta questão é colocada no sentido de perceber até que ponto o processo de desenvolvimento pessoal e social deve ir ao encontro de um produto final artístico revelador, em comunhão com a fase seguinte; relativa à Comunidade como Motivo

Teatral. Relativamente às justificações encontramos frases como:

“Pois dá para mostrar às pessoas a importância da disciplina.”
“Acho importante a Comunidade saber e perceber aquilo que fazemos e o quanto importante é para nós termos estas aulas e continuar a tê-las.”
“Porque assim podemos mostrar às outras pessoas todo o nosso trabalho e desempenho.”
“É de grande importância a apresentação de um produto final, pois tanto a nível pessoal como de conhecimento sentimo-nos muito mais realizadas.”
“Porque é uma forma das pessoas conhecerem os seus talentos (...)
“Porque acho que as outras pessoas têm o direito de conhecer o trabalho por nós realizado nas aulas.”
“Porque serve para revelar o fruto do nosso trabalho.”
“(…) porque a Comunidade deve ser informada de que estas aulas são importantes para o desenvolvimento pessoal.”
“Acaba por ser uma forma de divulgarmos as artes, que são tão postas de parte na nossa sociedade.”

Quase todas as justificações se prendem com o factor de divulgar o trabalho que se realizou nas aulas, no sentido de provar a importância da disciplina, de reconhecimento do trabalho, de realização pessoal com sentimento de pertença a um projecto marcante na vida dos alunos.

O resultado permite-nos concluir que apenas com a apresentação

de um produto final artístico se completa todo um processo de desenvolvimento pessoal e social, em prol do Modelo de Intervenção Teatral para Transformação Pessoal e Social. Compreendemos como o processo criativo do espectáculo resulta dum processo anterior, do domínio da Educação como Motivo Teatral, visto que a apresentação do espectáculo teatral resulta de todos os processos articulados organicamente.

Podemos assim concluir que o processo de desenvolvimento pessoal, social apenas se completa no momento da apresentação concreta do espectáculo ao público, revelando assim o valor da prática criativa e teatral.

II - COMUNIDADE COMO MOTIVO TEATRAL

1. Os ensaios no exterior numa dimensão pessoal e social

1.1 Sinaliza, com uma cruz, qual a importância do tema do luto no espectáculo final do ano lectivo 07/08. **Porquê?**

Muito importante		Importante		Pouco importante	
------------------	--	------------	--	------------------	--



Gráfico 15

Com esta questão pretendemos aferir a importância do tema do espectáculo, *Saias de Nojo*, para os alunos.

Podemos concluir através do gráfico que 84% dos inquiridos afirmou ser Muito Importante o tema do luto, como tema para o espectáculo final de ano lectivo. Apenas 16% afirmou ser Importante, não havendo nenhum inquirido a afirmar que tenha sido Pouco Importante. Com estes dados é-nos permitido concluir que os alunos acompanharam o processo criativo e crítico do espectáculo, reconhecendo a importância da pertinência do tema na sua relação com a actualidade envolvente, e as tomadas de posição respeitantes ao ensino das artes.

Por considerarmos a pergunta pertinente foi deixado um espaço em branco para os alunos, que assim entendessem, pudessem expressar livremente a sua opinião relativamente à importância do tema. Relativamente às justificações encontramos frases como:

“Porque o ensino está cada vez pior.”
“Para mostrar o descontentamento educativo.”
“Porque a nossa escola está em luto e é necessário mostrar isso à Comunidade.”
“É uma forma de nos manifestarmos e de dizermos o que sentimos para a Comunidade.”
“Pois é uma das formas de mostrarmos o que sentimos.”
“É muito importante, pois é um abrir de olhos para a sociedade.”
“Faz transparecer o nosso sentimento de tristeza e mesmo a nível

<p>intelectual ajuda a que aceitemos coisas que nos perturbam mais facilmente.”</p>
<p>“O ensino é cada vez mais ignorado (...)”</p>
<p>“Porque me ajudou a sentir mais as coisas.”</p>
<p>“Porque precisamos mostrar todo o nosso sentimento.”</p>
<p>“Devido à luta que os alunos e professores têm tido com a Educação.”</p>
<p>“É muito importante mostrar às pessoas a situação em que a escola se encontra.”</p>
<p>“Porque marca uma posição crítica e social.”</p>
<p>“Porque demonstra o que muitas pessoas sentem perante a situação do país.”</p>
<p>“Porque acaba por representar o fim de uma etapa da nossa vida.”</p>
<p>“Foi muito importante porque apesar de ter sido o último ano que fiz o espectáculo na escola também foi o último (o luto) destes espectáculos na escola.”</p>
<p>“O tema desenvolvido no espectáculo final de ano 07/08 foi bastante importante, pois este foi realizado numa altura em que a Educação se encontrava de luto com as decisões tomadas, e o espectáculo representava de certa forma esse luto vivido na escola.”</p>

Podemos concluir que os alunos, nas suas justificações, revelam

uma tomada de consciência crítica perante o meio envolvente, perante a situação do país reveladora de fragilidades, mais concretamente na área que nos diz respeito: a Educação. Algumas justificações prendem-se também com aspectos da esfera pessoal e de relações de afecto dado o terminar de um ciclo, isto deve-se ao facto de ter sido a última representação na escola, por ser o último ano escolar e por não se vislumbrarem meios de repetir, no espaço escolar, um espectáculo teatral com estes contornos.

Por acreditarmos que o Teatro é uma ferramenta para educar o conhecimento da realidade, este resultado prova que com o Teatro se aprende a pensar a realidade levando os alunos a experimentar o processo do Teatro e o seu produto final, tendo como consequência o sair da passividade e assumindo uma forma artística que traduz pensamentos e emoções. Podemos, desta forma, compreender a eficiência da Estratégia do Tema/motivo.

1.2 Sinaliza, com uma cruz, qual a importância da tua motivação no envolvimento com este trabalho.

Muito importante		Importante		Pouco importante	
------------------	--	------------	--	------------------	--



Gráfico 16

A partir da visualização deste gráfico podemos concluir como o factor da motivação é determinante num processo criativo desta natureza. 59% dos alunos inquiridos afirmaram ser Muito Importante a motivação no envolvimento com o projecto, 38% afirmaram ser Importante e apenas 3% afirmaram ser Pouco Importante.

No sentido de averiguar a eficiência de Estratégia Tema/motivo implementadas pela professora e coordenadora do projecto, concluímos que estas são eficientes e fulcrais para atingir os objectivos do projecto.

1.3 Sinaliza os vários itens, com uma cruz, a importância do papel da professora nas aulas relativamente ao processo criativo do espectáculo.

	Muito importante	Importante	Pouco importante
A capacidade de empenho e exigência da professora			
A capacidade de motivação da			

professora			
A capacidade afectiva da professora			

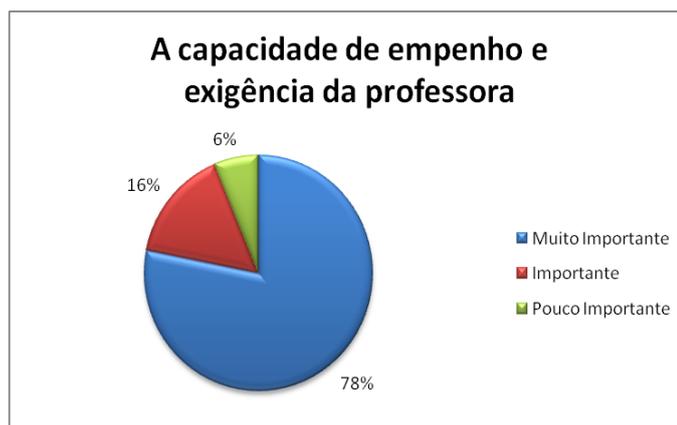


Gráfico 17

Relativamente à capacidade de empenho e exigência da professora-coordenadora, 78% dos inquiridos afirmaram ter sido um aspecto Muito Importante no decorrer das aulas dedicadas ao processo criativo do espectáculo. Apenas 16% afirmou ser Importante e 6% Pouco importante.

No sentido de perceber melhor o perfil deste professor-motor, podemos concluir que o factor empenho e exigência estão directamente relacionados, uma vez que o projecto foi assumido pelo colectivo que se comprometeu a levar a cabo o desafio comum. Quanto mais empenho e mais exigência, ou vice-versa, visto serem dois aspectos que andam de 'mãos dadas'.



Gráfico 18

Na continuação dos aspectos analisados anteriormente interessou-nos perceber até que ponto a capacidade de motivação da professora foi importante no decorrer do processo criativo. 69% dos inquiridos afirmou ser um dado Muito Importante, 25% afirmou ser Importante e apenas 6% afirmou ser Pouco Importante.

Podemos concluir que o factor da motivação da professora foi um aspecto Muito Importante e basilar no processo. Existindo um entusiasmo por parte da professora, porque acredita no projecto e nos meios humanos para o realizar, leva de forma eficiente ao compromisso dos alunos com o projecto. Se o professor está motivado leva a sua equipa a motivar-se.

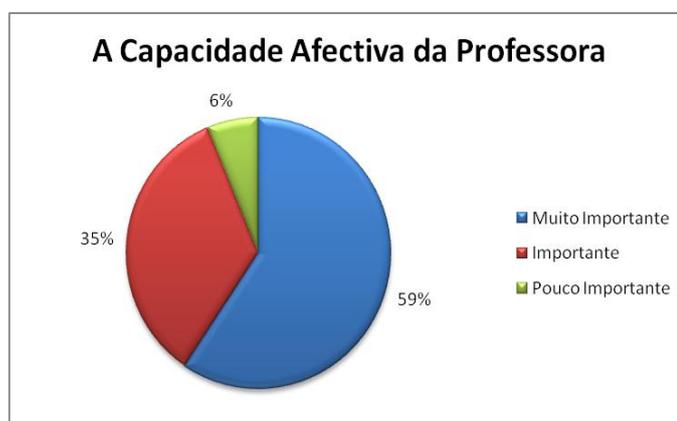


Gráfico 19

Relativamente a este aspecto 59% dos alunos inquiridos afirmou ter

sido Muito Importante a capacidade afectiva da professora, seguindo-se 35% que afirmaram ser Importante e apenas 6% Pouco Importante. Seguindo a lógica de qual o perfil do professor e quais as Estratégias que partindo dele, mobilizam todo o desenrolar dum processo, concluímos que o professor terá de tomar consciência dos seus próprios suportes afectivos e emocionais porque ele é o líder do colectivo.

Esta importância do enquadramento afectivo e emocional é fundamental para o implemento de Estratégias facilitadoras de motivação e de qualificação no processo de aprendizagem.

Conclusões gerais:

No respeitante à importância do papel da professora nas aulas, relativamente ao processo criativo do espectáculo, podemos concluir que todos os itens estudados indicam ser Muito Importantes para o desenrolar desse processo. O que, nos leva a acreditar que uma prática entre o cognitivo e o afectivo é fundamental para o perfil do professor motor.

Na verdade o ensino requer ciência e arte. Deve existir um equilíbrio entre a competência do saber científico e a mestria, habilidade para por em prática essas competências. No entanto o desenvolvimento humano pautasse por aspectos cognitivos e, principalmente, por aspectos afectivos. Falar de afectividade é falar também de auto estima, por estarem relacionados e por a afectividade contribuir e construir auto estima. Por sua vez desenvolver os aspectos afectivos é acreditar numa Educação com relevância social.

Visto que se pretende formar cidadãos completos, honestos e responsáveis, a formação da auto-estima é fundamental para qualquer indivíduo. Na área do Teatro Educação isso tornasse ainda mais relevante, por estar dirigida precisamente para o desenvolvimento pessoal e social.

Portanto, concluímos que todo este processo criativo, assente num

processo de desenvolvimento pessoal e social e que induz à transformação pessoal e social, é executado por Estratégias mobilizadoras que inevitavelmente não se podem alhear do suporte da formação afectiva e científica basilar do professor.

1.4 Sinaliza os vários itens, com uma cruz, sobre a importância dos ensaios realizados com as outras turmas no anfiteatro ao ar livre.

	Muito importante	Importante	Pouco importante
Convívio com outros colegas			
Aperfeiçoamento técnico			
Descoberta de novas coisas ao nível da <i>performance</i>			

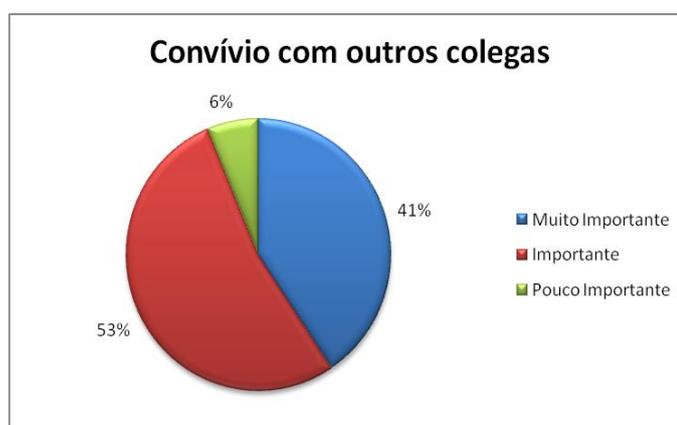


Gráfico 20

De forma a completar a questão anterior, neste gráfico podemos

perceber de que forma o convívio com outros colegas participantes, que não os da turma, foi importante para os alunos inquiridos. 53% afirmou ter sido Importante, distanciando-se pouco do resultado em que 41% afirmou ser Muito Importante, apenas 6% considerou este aspecto como Pouco Importante.

Relativamente ao aspecto do convívio nos ensaios, podemos concluir que o factor de relação informal e descomprometida com os outros colegas, não pertencentes à turma, foi um contributo para o desenvolvimento de um clima salutar entre todos os envolvidos. Este dado leva-nos a concluir que a importância deste convívio, foi basilar para o desenvolvimento pessoal e de colectivo, estreitando relações no sentido de um objectivo comum: o espectáculo.

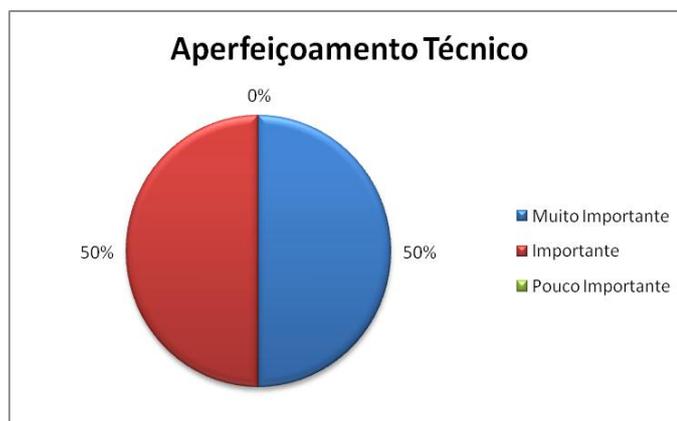


Gráfico 21

Relativamente ao aspecto do aperfeiçoamento técnico da cena teatral em si, 50% considerou Muito Importante e os outros 50% considerou Importante. Interessou-nos, mais uma vez, detalhar alguns pormenores técnicos que se prendem com questões do domínio científico teatral. Podemos concluir que os inquiridos reconhecem este aspecto no processo de ensaios, pelo resultado das afirmações.

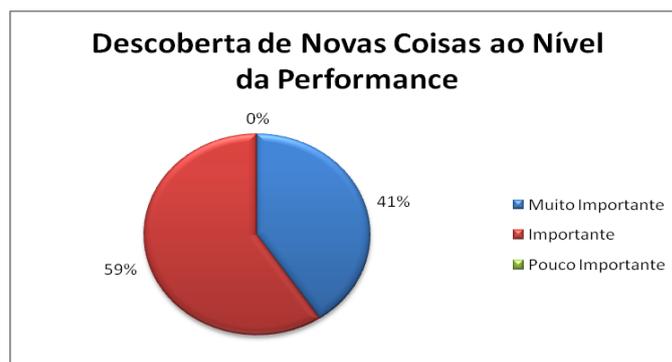


Gráfico 22

No sentido de percebermos até que ponto foi importante a descoberta de novos dados relativos à performance, podemos constatar pelo gráfico que 59% considerou esse aspecto Importante e 41% Muito Importante, dado que nenhum aluno considerou este factor como Pouco Importante.

Concluimos que os ensaios foram importantes, não só para o fixar de um trabalho já executado em sala de aula, mas que também possibilitou o surgimento de novos dados para o enriquecimento do espectáculo. Este resultado confirma a importância de todos os envolvidos estarem presentes nestes encontros, para se aperfeiçoarem, descobrirem novas coisas sobre a sua personagem, corrigir certos aspectos, perceberem as alterações indo ao encontro de melhorarem a sua performance individual em articulação com todo o grupo, dado que todos implicam uns nos outros.

Conclusões gerais:

Relativamente à importância que os ensaios no exterior com outras turmas tiveram, podemos concluir que os aspectos analisados indicam uma importância para os alunos bastante relevante. Os alunos reconhecem a importância desses ensaios para estreitar relações com os colegas de outras turmas participantes, uma vez que está implícito o crescimento pessoal e colectivo enquanto uma mais-valia para o decorrer saudável

destes ensaios no respeitante à sua dimensão técnica mas também, pessoal e social. No entanto, os alunos reconhecem a importância destes ensaios para a organização dos seus elementos no espaço assim como para a realização de aperfeiçoamentos técnicos e de descoberta de novos dados ao nível da *performance*. Revelam consciência da importância destes encontros no domínio de vários aspectos a considerar em todo o processo.

Desta forma, podemos perceber como existe uma implicação de diferentes processos que funcionam entre si e em articulação com outros. Sem esta articulação o processo pode ficar comprometido.

1.5 Sinaliza, de acordo com a tua opinião, qual a importância do momento de reflexão em grupo após os ensaios? Porquê?

Muito importante		Importante		Pouco importante	
------------------	--	------------	--	------------------	--

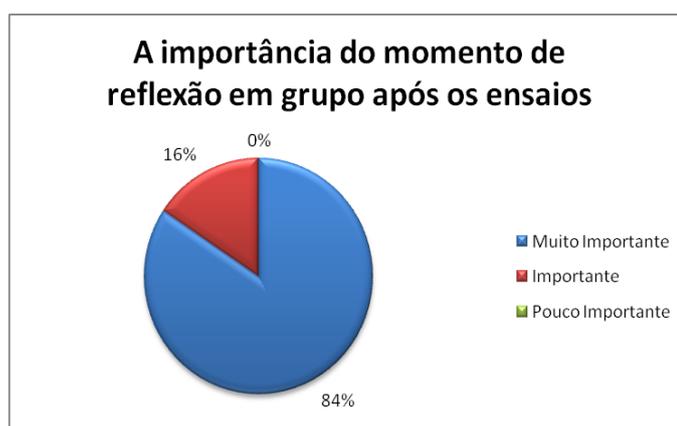


Gráfico 23

Relativamente a esta questão podemos concluir que 84% dos alunos considerou o momento de reflexão em grupo após os diversos ensaios Muito Importante e apenas 16% afirmou ser Importante, não havendo

nenhum aluno que tenha afirmado Pouco Importante. Considerando a presença esmagadora do resultado Muito Importante, podemos concluir que este momento foi essencial após o ensaio, no sentido de analisar o trabalho realizado tendo em vista o seu melhoramento. Relativamente à justificação por parte dos alunos encontramos frase como:

“Para ficarmos com a consciência do que se faz e tem de se melhorar.”
“É importante reflectirmos e melhorarmos alguns aspectos que não ficaram bem-feitos.”
“É uma forma de sabermos aquilo que fazemos bem, aquilo que fazemos de menos bem e os aspectos que temos de melhorar.”
“Para ter consciência do que foi elaborado.”
“Dá-nos a perceber onde errámos, o que podemos alterar ou melhorar.”
“Acho que por vezes à dúvidas que não são esclarecidas e depois começam a guardar para si, se não houver um controle começa a haver um clima pesado, e com as conversas conseguimos com que isso não aconteça.”
“Porque gosto de saber a opinião dos outros face ao trabalho realizado.”
“Ao analisarmos o nosso papel no ensaio aperfeiçoamos e trabalhamos melhor para esse mesmo papel, para o trabalho em grupo funcionar.”
“Porque nos coloca ideias no sítio.”
“É tão importante quanto a concretização da peça, pois é nesses momentos em que fazemos uma análise e temos a oportunidade não de

reflectir como de comentar os pontos a melhorar.”
“(…) para termos uma noção da evolução do nosso trabalho.”
“Pois podemos reflectir sobre as coisas que têm de ser melhoradas.”
“Serve para percebermos o que correu mal no grupo e em nós próprios, para que possamos melhorar.”
“Organizar ideias.”
“Todos os elementos participantes devem dar a sua opinião acerca de pontos críticos e os professores responsáveis pelo espectáculo devem aproveitar para mencionar os pontos a serem melhorados.”

Podemos perceber com as justificações por parte dos alunos a importância que teve esta reflexão pós-ensaio. É neste momento que existe uma tomada de consciência do trabalho realizado, permitindo assim um espaço organizador de ideias no sentido das análises críticas, permitidas a todos, contribuírem para um melhoramento e aperfeiçoamento do espectáculo no seu todo. Espaço de decompressão, análise crítica e organização na medida em que a professora-coordenadora depois filtra, após emitir a sua opinião e ouvir os elementos, aspectos direccionados para o melhoramento do espectáculo em termos de interpretação, organização dos elementos no espaço e tomada de decisões no respeitante a cenografia e figurinos. Trata-se de um espaço para resolver problemas que vão surgindo no decorrer dos ensaios. Essa filtragem vai sendo feita, tendo em vista a grande meta do espectáculo.

1.6 Sinaliza, com uma cruz, a importância da participação da coordenadora como atriz. Porquê?

Muito importante		Importante		Pouco importante	
------------------	--	------------	--	------------------	--

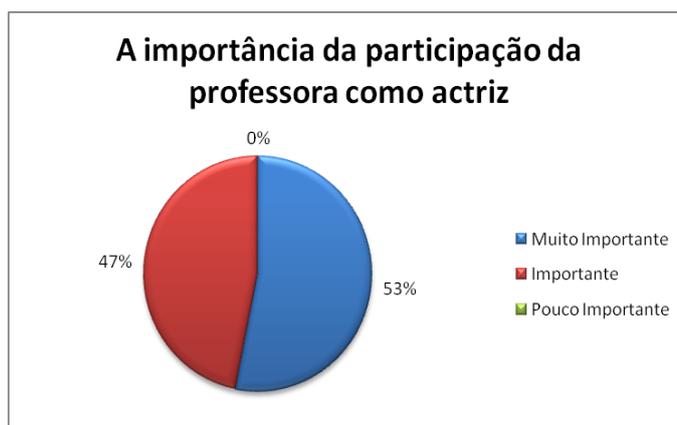


Gráfico 24

Dado que a professora coordenadora participou enquanto atriz neste espectáculo, tal como nos outros anteriores, interessou-nos perceber a importância deste factor para os alunos. Através da visualização do gráfico, podemos constatar que 53% consideraram este aspecto como Muito Importante e 47% de Importante, sendo que nenhum dos inquiridos afirmou ser Pouco Importante. Interessou-nos também perceber o porquê dessa importância, pelo que demos espaço para o aluno justificar a sua escolha. Relativamente à justificação por parte dos alunos encontramos frases como:

“A coordenadora deve participar porque se teve a criatividade para organizar uma peça destas faz todo o sentido participar”

“Porque se a coordenadora participar o espírito de união ainda vai ser

mais forte”
“Porque é através da sua participação como atriz, que uma vez que conhece todo o enredo pode mostrar a todos os elementos participantes como devem fazer o seu trabalho (...)”
“Para haver um maior espírito de grupo e união.”
“Porque influência o entusiasmo dos outros participantes.”
“No fundo, se tudo parte dela, não faria sentido não dar o seu contributo no palco.”
“É sempre bom a coordenadora participar como atriz, pois para além das outras pessoas que participam se sentirem mais seguras, também é justo que a pessoa que nos ordenou durante um longo período de tempo, tenha o seu papel frente ao público.”
“Através da pessoa e da personagem conseguimos perceber a essência da peça e assim construí-la a seu tempo. A coordenadora acaba por simbolizar a nossa força e por ser a nossa guia nas nossas sensações, experiências e dificuldades.”
“Porque ela é o ponto de segurança.”
“Porque é um pilar, e o trabalho dela também tem de ser reconhecido.”
“É importante porque primeiro é uma das organizadoras e segundo porque é bom para nos proporcionar segurança.”
“Somos um grupo e a coordenadora faz parte de nós.”

“Porque dá-me um maior incentivo, para participar na peça.”
“Também os alunos precisam de motivação, por isso é deveras importante que um coordenador tenha também um papel.”
“É importante já que esta está mais envolvida do que ninguém no projecto”
“Foi uma forma de nos incentivar ainda mais e de termos ainda mais confiança.
“Porque é importante a coordenadora sentir também a peça em si.”
“Porque se envolve com a turma e não fica à parte.”

Pelas afirmações dos alunos podemos concluir que grande parte da importância, em a coordenadora professora participar como actriz no espectáculo, se prende com os factores: confiança, segurança, motivação e incentivo, guia do espectáculo e também o reconhecimento por parte do público.

Por a coordenadora ser a guia, a líder, o motor de todo o processo, os alunos consideraram a sua importância em cena no sentido da continuidade de todo um processo. Para os alunos participantes, a lógica é a de que também nesse momento a professora esteja em cena com eles, dado que todos os elementos activados anteriormente como a confiança, segurança e incentivo, possam agora num contexto diferente, fluir de forma orgânica. Estes elementos estão de tal forma enraizados no processo do colectivo que agora a professora não pode ser afastada deste papel, visto fazer parte do colectivo. Verificamos a eficiência da Estratégia do *Teacher in Role*.

O espectáculo é assim encarado pelos alunos como resultado de um processo criativo e colectivo, em que a professora tem um papel bastante activo, do qual também fez parte no sentido de ser apenas mais um elemento do grande grupo, que com eles pensou o espectáculo. Resulta interessante o facto de os alunos falarem no reconhecimento por parte do público. Segundo eles é importante a professora estar em cena e partilhar desse momento de estreia, por considerarem importante e justo alguma recompensa pessoal para a professora, assim como o reconhecimento dos espectadores.

1.7 Sinaliza os vários itens, com uma cruz, a importância que as aprendizagens tiveram para ti, na realização destes ensaios.

	Muito importante	Importante	Pouco importante
Aprendi a relacionar-me com muitas pessoas diferentes			
Aprendi a utilizar o meu corpo expressivo, enquanto elemento cénico			
Aprendi a tomar opções estéticas			
Aprendi a tomar soluções criativas para a resolução de problemas de encenação			
Aprendi a interagir teatralmente			
Aprendi a desinibir-me perante outros			

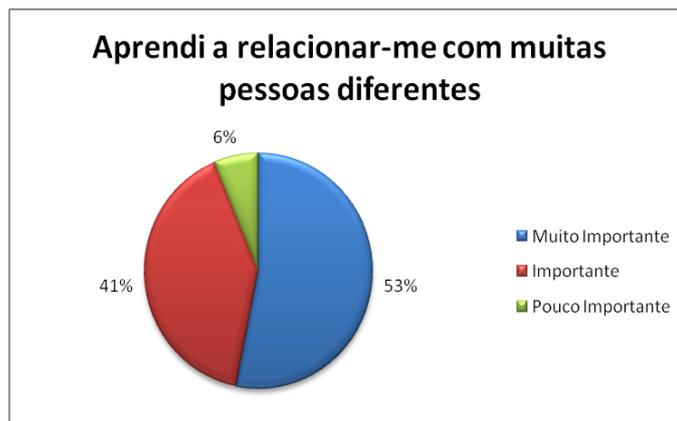


Gráfico 25

Relativamente a esta aprendizagem, no decorrer dos ensaios, 53% dos alunos considerou Muito importante, 41% considerou Importante e apenas 6% considerou Pouco Importante. Podemos concluir que relativamente à dimensão pessoal e social, os alunos nas suas dinâmicas de relação com outras turmas e professores consideraram esta aprendizagem muito importante para eles. Pareceu-nos importante considerar este factor na medida em que o processo de ensaios serve, também para além dos seus fundamentos artísticos, para o desenvolvimento de competências necessárias para a formação pessoal e social.

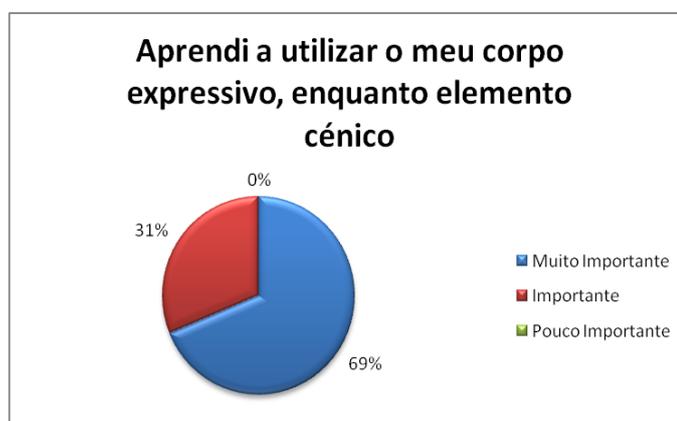


Gráfico 26

No respeitante a esta aprendizagem, 59% dos alunos consideraram

Muito Importante a aprendizagem da utilização do seu corpo, enquanto elemento cénico, 31% consideraram Importante e nenhum considerou Pouco Importante.

No sentido de percebermos a importância desta aprendizagem, no domínio pessoal e social, podemos concluir que os alunos participantes consideraram esta aprendizagem importante para o seu desenvolvimento pessoal.

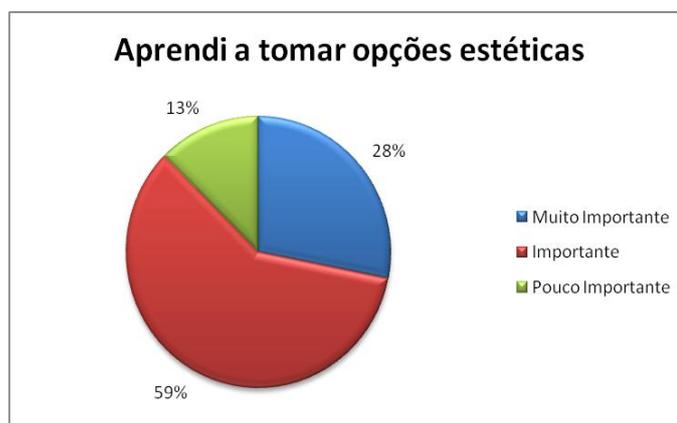


Gráfico 27

Relativamente a este aspecto 59% dos alunos inquiridos considerou Importante esta aprendizagem, 28% considerou Muito Importante e apenas 13% considerou Pouco Importante.

Podemos concluir que de uma forma geral os alunos consideraram esta aprendizagem importante para os seu desenvolvimento pessoal e social, no entanto relativamente a este factor de aprendizagem, existem alguns alunos que revelam ter sido pouco importante para o seu desenvolvimento.

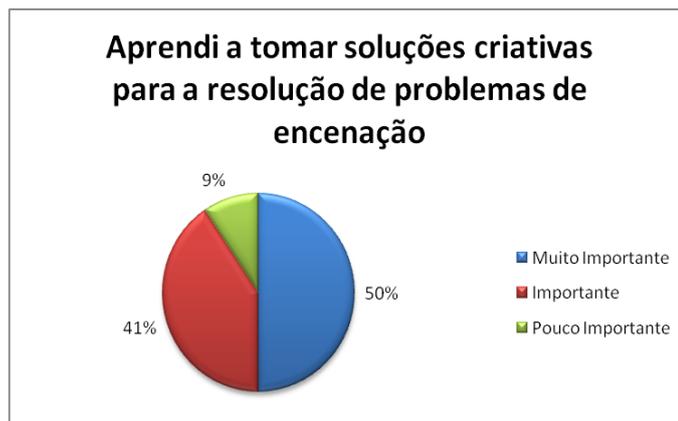


Gráfico 28

Relativamente a este item, 50% dos alunos afirmou ter sido Muito Importante ter aprendido a tomar soluções criativas para a resolução de problemas de encenação, 41% afirmou ter sido Importante e 9% considerou Pouco Importante. No sentido de percebermos até que ponto os alunos consideram aspectos de ordem artística, e de que forma são importantes estas aprendizagens, podemos concluir que de uma forma geral os alunos consideraram esta aprendizagem Importante para o seu desenvolvimento pessoal e social.

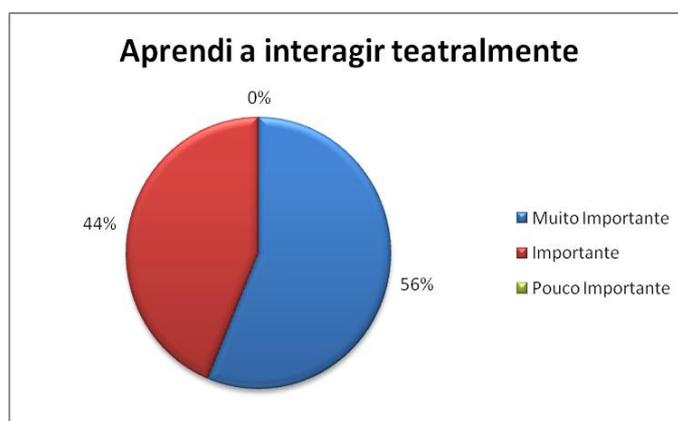


Gráfico 29

Relativamente a esta aprendizagem podemos constatar que 56%

dos alunos considerou Muito Importante para o seu desenvolvimento, sendo que 44% considerou Importante e nenhum dos alunos considerou Pouco Importante. No sentido de percebermos de que forma a ciência teatral pode ser importante para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, enquanto uma aprendizagem que interfere nesse domínio, podemos concluir que os alunos consideraram este factor importante no decorrer do seu desenvolvimento.



Gráfico 30

Relativamente à análise deste aspecto, 66% dos alunos referiu que foi Muito Importante a aprendizagem de desinibição perante os outros e apenas 34% considerou Importante, sendo que nenhum dos alunos considerou Pouco Importante esta aprendizagem. No sentido de percebermos a relevância do grau de importância face a esta aprendizagem por parte dos alunos, podemos concluir que este aspecto foi considerado importante pelos alunos no desenvolvimento pessoal e social.

Conclusões gerais:

Duma forma geral podemos concluir que todas as aprendizagens analisadas foram consideradas muito importantes e basilares para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Com estes resultados compreendemos a importância das aprendizagens efectuadas pelos alunos, no decorrer destes ensaios com todos os elementos. Incidem em aspectos de desenvolvimento pessoal e social, no domínio das relações interpessoais mantidas no decorrer do trabalho assentes simultaneamente na aprendizagem de atitudes e valores, proporcionadoras de um clima de confiança capaz de originar a desinibição perante os outros. Com estes dados da esfera pessoal e colectiva, acreditamos que foi possível um processo de ensino aprendizagem, eficiente no respeitante aos conteúdos técnicos do processo. Referimo-nos à interpretação da personagem, à utilização do corpo em contexto cénico e teatral, à forma de como se tomam opções estéticas, no sentido da transmissão da mensagem, assim como a solucionar problemas de forma criativa.

Com estes resultados compreendemos a importância que estas aprendizagens tiveram para os alunos, pois apetrecharam-nos de ferramentas fundamentais para o seu percurso de vida, na relação com os outros, com o trabalho, com os imprevistos e problemas. Podemos assim validar o denominado Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social.

2. O espectáculo *Saias de Nojo* (estreia)

2.1 Expressa livremente aspectos importantes para ti, sobre o que sentes após o espectáculo.

Esta pergunta de carácter aberto, pretendeu dar oportunidade aos alunos de se expressarem livremente acerca de emoções vivenciados após espectáculo, uma vez que pretendemos captar também, aspectos mais pessoais e subjectivos. Relativamente a esta questão encontramos frases como:

“Felicidade.”
“O facto de saber que era o último Teatro que ia fazer na escola.”
“A necessidade de saber a opinião do espectador, para saber o que tenho de alterar.”
“Orgulhosa por ter conseguido superar as minhas dificuldades.”
“Foi uma sensação única.”
“É inexplicável, é muito boa a sensação de trabalho cumprido.”
“Sensação única e muita adrenalina.”
“É uma sensação inexplicável...é um turbilhão de emoções. E um culminar de satisfação, com tristeza por ter acabado. Com felicidade por fazer arte.”
“Após o espectáculo deu-me uma vontade enorme de rir, mas logo a seguir lavei-me em lágrimas. Ri-me porque tinha corrido bem e chorei por não voltar a participar.”
“Felicidade e orgulho!”
“O espírito de união continua presente mesmo depois do produto final.”

“Emoção e descarga de energia.”
“Alguns aspectos importantes que senti dizem respeito à união...”
“Grande paz na minha alma, sentirmo-nos vivos, como se a personagem fosse parte de nós.”
“Sinto que cumpri com o meu 'dever'. Sinto que fiz bem a minha parte.”

Embora nem todos os alunos tenham respondido, podemos de certa forma vislumbrar nas afirmações escritas acima, diferentes aspectos: o orgulho, a sensação de trabalho cumprido, união, emoção e descarga de energia. Muitos descrevem o que sentem como algo de tão especial que é inexplicável, considerando-o um momento único nas suas vidas.

2.2 Após teres ouvido a opinião dos espectadores, sinaliza com uma cruz, o teu parecer sobre o impacto do espectáculo no público.

Muito bom		Bom		Razoável		Fraco	
-----------	--	-----	--	----------	--	-------	--



Gráfico 31

No sentido de captarmos o impacto do espectáculo no público, procedeu-se a esta pergunta aos alunos participantes.

Como podemos constatar através da visualização do gráfico, 78% dos alunos considerou, após ter ouvido as opiniões dos espectadores, que o impacto foi Muito Bom. Apenas 22% dos alunos considerou Bom, dado que nenhum considerou esse impacto como Razoável ou Fraco.

Podemos assim concluir que o impacto no público foi considerado de Muito Bom, no entanto temos de ter em conta o facto de esta opinião provir dos alunos que por sua vez provém, seguramente, maioritariamente de familiares e amigos.

2.3 Na tua opinião, os espectadores captaram a mensagem?

Sim		Mais ou menos		Não	
-----	--	---------------	--	-----	--



Gráfico 32

Relativamente a esta questão, 59% dos alunos referiu que Sim e 41% afirmaram que os espectadores apenas captaram Mais ou Menos a mensagem, não havendo nenhum aluno que tenha afirmado que Não. No sentido de percebermos se a mensagem do espectáculo foi eficientemente

comunicada aos espectadores podemos considerar, tendo como interlocutores os alunos, que de uma forma geral a mensagem foi captada pelo público.

2.4 Na tua opinião, estes projectos deveriam continuar a realizar-se na escola? Porquê?

Sim		Não	
-----	--	-----	--



Gráfico 33

Relativamente a esta questão 97% dos alunos considerou que Sim e apenas 3% dos alunos respondeu que Não. Com uma percentagem significativa relativamente ao facto de estes alunos acharem que estes projectos devem continuar a realizar-se na escola, podemos compreender a importância deste projecto para os alunos. Relativamente à justificação por parte dos alunos encontramos frases como:

“Para mostrar à Comunidade a importância do Teatro.”
“Porque é importante envolver os pais com a escola.”
“Porque nos incentiva a participar nestes projectos.”

“Porque há que fazer pelos 'outros pensares'.”
“Não só pela crítica, mas para mostrar o que se faz de bom nas aulas de TEC.”
“Porque só traz benefícios aos alunos e à escola.”
“São importantes para nós.”
“É o nosso momento de liberdade.”
“Porque é uma maneira de passar mensagem e mostrar o nosso esforço.”
“Porque demonstra o trabalho dos alunos.”
“Porque foi lá que o criámos.”
“É importante mostrarmos aquilo que sentimos.”

Com as afirmações dos alunos podemos compreender a importância do facto de acharem que estes projectos se devem continuar a realizar na escola, é um processo que culmina no momento especial e promotor do Teatro e das boas práticas pedagógicas e artísticas demonstrando o trabalho dos alunos, as suas potencialidades e as suas repercussões na auto-estima e desenvolvimento destes.

Acreditamos que as considerações dos alunos pressupõem que se não tivessem tido estas experiências na escola, não as teriam tido em mais local algum. O que nos leva a acreditar na promoção do Teatro, também, fora da Comunidade escolar alargando-o a todos os cidadãos possibilitando este género de experiências.

Enaltecem, também, a importância do Teatro na Educação, revelando uma consciência crítica perante a sociedade e assumindo uma responsabilidade activa no sentido em que afirmam: “há que fazer pelos outros pensares”. Revelam desta forma uma consciência, uma responsabilidade, e utilizam o Teatro como manifestação interventiva

capaz de transformar dados adquiridos pelo meio. O Teatro, esta forma de manifestação, incute nos alunos uma reflexão crítica, capaz de mobilização que se quer partilhada e de intervenção na Comunidade envolvente. Responsabilização, mas também liberdade visto serem estes projectos vividos, experienciados com liberdade dado que é vivido como um espaço de crescimento pessoal e de grupo culminando no momento crucial de apresentação ao público. Este momento final, que encerra todo um processo, pode ser considerado como uma catarse de todos estes processos implícitos. Daí podermos considerar o impacto desta experiência, como enriquecedora, pois na medida em que cumpre o objecto artístico, instala nos envolvidos valores basilares que se repercutem para o resto da vida.

2.5 Na tua opinião, devem ser apresentados fora do espaço escolar? **Porquê?**

Sim		Não	
-----	--	-----	--

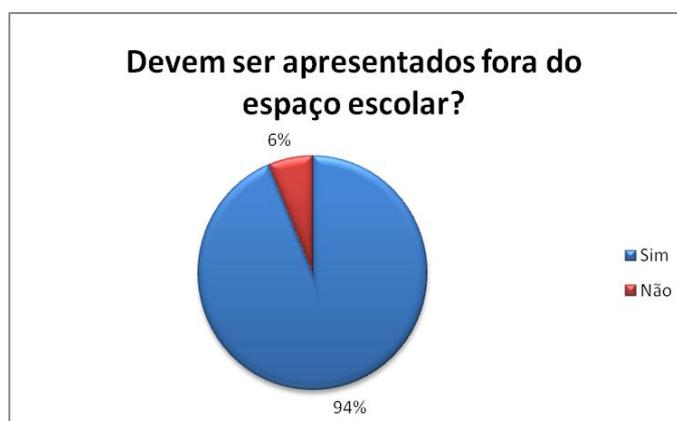


Gráfico 34

Na continuidade da questão anterior, importou colocar esta

questão. 94% dos alunos inquiridos afirmou que Sim e apenas 6% dos alunos afirmou que Não.

Podemos assim concluir que, de forma quase esmagadora, os alunos consideraram que embora se devam continuar a realizar estes projectos na escola, estes devem apresentar-se fora do espaço escolar. Podemos concluir, portanto que uma realidade não invalida a outra. Relativamente à justificação por parte dos alunos encontramos frases como:

“Porque assim toda a Comunidade fica a conhecer o nosso trabalho.”
“Para podermos expandir o nosso trabalho.”
“Mais pessoas deveriam ter a oportunidade de ver o nosso trabalho.”
“É importante as pessoas captarem trabalhos desta dimensão, abre novos horizontes.”
“Porque é um projecto da escola.” (AFIRMOU QUE NÃO)
“Porque há necessidade de crescer mais!”
“Para várias pessoas ficarem a conhecer o nosso trabalho.”
“Para chegar a mais gente.”
“Para que todos possam ver.”
“Para promover artes e até a disciplina.”
“Porque mostramos à Comunidade o nosso trabalho.”
“Para divulgar a nossa capacidade/trabalho.”
“Para mostrar a importância do Teatro nas escolas.”

Com estas afirmações dos alunos, podemos captar a importância em apresentar estes projectos fora da escola. Os motivos prendem-se em chegar a mais pessoas. Subentendemos assim, o aspecto da partilha e do orgulho pessoal e colectivo, dum trabalho realizado por alunos

adolescentes, assim como uma consciência de que é necessário promover as artes, neste caso o Teatro, não restringindo este produto ao núcleo escolar. Percebemos que entendem este momento como uma mais-valia, não só para eles, mas também para o público estimulando-o ao pensamento, à criatividade.

2.6 Na tua opinião, este tipo de experiências deveriam ser alargadas à Comunidade local, dando oportunidades às pessoas de 'fazer Teatro'?
Porquê?

Sim		Não	
-----	--	-----	--



Gráfico 35

Relativamente a esta questão 100% dos alunos inquiridos respondeu afirmativamente. Podemos concluir que na opinião dos alunos este tipo de experiências deveriam ser alargadas à Comunidade local, dando oportunidade às pessoas de 'fazer Teatro'. Importa colocar esta questão no sentido do âmbito deste estudo. Relativamente a esta questão encontram-se as seguintes justificações:

“Porque é também uma forma de as pessoas aderirem ao Teatro, à sua essência e à vontade de representar.”
“Uma questão de proporcionar oportunidades.”
“Porque poderia haver muitos mais 'talentos' escondidos.”
“Porque Todas as pessoas deveriam experimentar.”
“É uma forma de se fazer uma troca de ideias e de saber como se sente a sociedade a nível geral.”
“Experiência.”
“As pessoas precisam de abrir horizontes.”
“ Há muitas pessoas que têm talento e não é dada a oportunidade de se apresentar.”
“Quanto mais pessoas melhor.”
“Para poderem adquirir novos conhecimentos, como aconteceu connosco.”

No sentido de percebermos se existe cabimento na ideia de proporcionar estas experiências à Comunidade local, extra escola, sem restrições de idade ou experiência na área, compreendemos que a validade desta questão é deverás fulcral. Os alunos afirmam esta necessidade fundamentando que assim muitas pessoas terão a oportunidade, se calhar pela primeira vez, de fazer Teatro adquirindo novos conhecimentos através da experiência.

As palavras “conhecimento” e “experiência” levam-nos a considerar como podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos participantes e de como este factor pode ter repercussões nas

mentalidades das pessoas, que formam um colectivo, a sociedade. Os alunos encaram esta forma de fazer Teatro como um espaço onde se reflecte sobre a sociedade e onde se trocam ideias. O que nos permite acreditar que a promoção do Teatro no seio da Comunidade é um espaço libertador, mas que também questiona, reflecte, procura soluções em colectivo.

6. REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Todos sonhamos com uma sociedade mais livre, justa e igualitária, o que significa, por sua vez, democrática. No entanto, assistimos cada vez mais a práticas que põem em causa os princípios da sociedade viva e aberta sustentada pela Democracia. Sem intuito algum político, este estudo permite-nos reflectir sobre uma prática que pretende fazer bom uso da Arte, neste caso do Teatro, para o sentido evolutivo do Ser Humano e da Sociedade. O Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social pretende potenciar o que de melhor existe na essência do Ser Humano, levando-o a desenvolver-se e fazendo com que essa evolução se alastre para a esfera colectiva e social. O objectivo é ser-se melhor pessoa para construirmos uma melhor sociedade.

Chegados ao final deste trabalho, convém lembrar que este se centra numa sistematização de processos pedagógicos e criativos partindo de movimentos em Teatro, Educação e Comunidade no período contemporâneo português. Partindo destes conceitos, conseguimos compreender como os conceitos articulados com uma prática de Teatro Educação no Sistema de Ensino Português, precisamente na Escola Secundária Madeira Torres, em Torres Vedras, promoveram o Modelo de Intervenção Teatral para Transformação Pessoal e Social. Sendo que as linhas de força deste estudo partiram de dois eixos: o Teatro Educação e o Teatro Comunidade, como motivos teatrais, pois o Teatro é um instrumento privilegiado para a participação na esfera pública, porque instiga à mudança da realidade a partir de processos didácticos. O objectivo era, assim, o desenvolvimento pessoal e social para uma transformação evolutiva.

Tendo em conta estes aspectos, pretendemos implementar este

Modelo de forma organizada, levando em linha de conta a experiência já obtida nos cinco anos de intervenção na Escola Secundária Madeira Torres e levando em linha de conta a experiência da disciplina de Oficina de Expressão Dramática, extinta do Sistema de Ensino. Importa, desta forma, lembrar que no contexto da experiência levada a cabo pela Escola Madeira Torres, o Projecto de Intervenção Teatral foi realizado devido aos constantes retrocessos na área do Teatro Educação em Portugal, no entanto, também foi devido a esses constantes retrocessos que cessou.

Na verdade, foi numa Escola Secundária, em Torres Vedras, Portugal, que a experiência do Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social se concretizou na prática, podendo intervir de forma incisiva nos seus intervenientes e Comunidade envolvente. Como base teórica para a consecução desta experiência baseámo-nos em dois itens: a Educação e a Comunidade, como já referimos.

No entanto, antes de nos centrarmos sobre esses conceitos, convém lembrar o grande motivo deste estudo: foi com a implementação da Oficina de Expressão Dramática no ensino regular do secundário, disciplina pertencente à parte da componente de formação CSPOPE (Cursos Secundário Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos), que se deu, pela primeira vez, uma institucionalização do Teatro na escola oficial, e em que este surge em pé de igualdade com outras opções da Formação Técnica do Cursos do Secundário e não como uma componente extracurricular. O seu funcionamento iniciou-se no ano lectivo de 1990-91. No que respeita à disciplina Oficina de Expressão Dramática (OED), extinta na última revisão curricular, foi a experiência mais marcante de Teatro Educação no Sistema de Ensino Português, normalmente assente numa formação generalista,

enquanto a disciplina de desenvolvimento pessoal e social. Porém, no último governo de António Guterres, aprovou-se com o Decreto-Lei nº7/2001, de 18 de Janeiro, a Revisão Curricular do Ensino Secundário. E é neste momento que se dá a extinção da disciplina de OED. Foi devido a este factor de tensão com o sistema político respeitante à área do Teatro Educação que se iniciaram os espectáculos na Escola Secundária Madeira Torres, reivindicando um espaço criativo para todos os alunos e não apenas para alguns, como a oferta de um novo Curso Geral de Artes do Espectáculo previsto pelo Governo de António Guterres, que também não chegou a avançar. Neste sentido, e como reacção aos factores de tensão entre Escola e Meio, foi possível a Escola Secundária Madeira Torres, em Torres Vedras, Portugal, manifestar de forma teatral e interventiva uma reflexão face às tomadas de posição relativamente às Artes. Nomeadamente, a postura do Ministério da Educação com a decisão da exclusão da disciplina de Oficina de Expressão Dramática.

Neste trabalho, houve também um estudo sobre os movimentos que foram capazes de mobilizar um Teatro Educação e um Teatro Comunidade na contemporaneidade portuguesa, aliados a um desenvolvimento pessoal e social, de forma a sustentar a prática do Modelo de Intervenção Teatral aqui proposto, e apresentou-se ainda a exploração da Educação como motivo gerador de uma renovação teatral em Portugal.

De facto, com a introdução do Teatro no Sistema Educativo conferiu-se ao Teatro uma nova dimensão social que implementou os valores contemporâneos no aluno-cidadão, educando-o igualmente para uma sensibilidade artística. Para tal, servimo-nos, pois, de conceitos emanados do Teatro Educação na Contemporaneidade Portuguesa, por sustentarem a prática do Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, e referimo-nos também à Educação Nova, Educação pela Arte e

Pedagogia da Libertação. Estes conceitos em Educação são importantes numa visão holística capaz de desenvolver e transformar a pessoa global. Podemos afirmar a importância da Educação Nova como um movimento de renovação educativa no panorama da I República Portuguesa, tendo sempre em consideração um Teatro Educação mobilizador do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. E, embora a instauração da Ditadura, em 1926, produzisse retrocessos no campo da Educação, podemos verificar como na década de cinquenta existiu um regresso à temática de Educação artística. Com o desenrolar de acontecimentos a partir do movimento Educação pela Arte, com a abertura, em 1971, do Curso Superior de Professores de Educação pela Arte, o panorama em Portugal, no que diz respeito à área do Teatro Educação, melhorou significativamente, embora esta área continue a não ter o devido reconhecimento no Sistema de Ensino Oficial. Foi também graças ao projecto de Pedagogia da Libertação, de Paulo Freire, que verificamos como, no Pós-25 de Abril, foram implementados programas que visavam uma inovação na Educação. Compreendemos como a filosofia de Paulo Freire se coadunava com os princípios de um Teatro Educação que visava instigar a mudança na sociedade, e daí o destaque dado ao surgimento do Teatro do Oprimido de Boal, inspirado na Pedagogia do Oprimido de Freire. Os conceitos daí extraídos demonstraram o valor residente no carácter pedagógico do Teatro enquanto forma de humanização e de desenvolvimento pessoal e social para a transformação pessoal e social, pois entendiam a Educação enquanto uma pedagogia global, que não deve separar a teoria da prática ou a ciência da arte.

Verificamos, actualmente, uma ausência de estratégia relativa ao Teatro Educação no Ministério da Educação. Daí a pertinência deste estudo.

Segundo estes aspectos, encontramos também na Comunidade

processos no período contemporâneo Português que se coadunavam com a investigação aqui apresentada. A abordagem do Teatro Comunidade foi importante pela introdução de conceitos de uma Educação não formal.

No caso português, verificamos, com a Implantação da República a 5 de Outubro de 1910, uma abertura para investigar a relação do indivíduo com a Comunidade, à semelhança dos movimentos relativos ao campo da Educação já abordados. Esta relação com a Comunidade traduziu-se, de harmonia com as correntes do Naturalismo e Realismo, em formas de observação e estudo da realidade, do mundo e da vida. Portugal, neste período, reflectiu sobre o Homem como produto da sua origem social, a par das dinâmicas do *Théâtre – Libre* Francês. Mas, foi com a inauguração do Teatro Livre português, ainda antes da implantação da República, em 1904, que observamos influências do *Théâtre- Libre*.

Porém, a imposição do regime ditatorial, em 1926, marcou claramente um retrocesso na evolução do panorama teatral português, sobretudo pela instauração da Censura, que proibiu muitos autores portugueses contemporâneos, estrangeiros e até obras clássicas. No entanto, com o pós-guerra, o Teatro-Estúdio do Salitre permitiu uma ânsia pela actualização onde se vêem já os sinais claros de um Teatro independente e interventivo, fazendo com que inúmeros grupos de Teatro activos surjissem no panorama teatral. No contexto da II Guerra Mundial, notamos como o Teatro político de Brecht surgiu como um Teatro capaz de utilizar os meios teatrais dispostos à transformação da realidade, despoletando a consciência social, assim como o *Agit- Prop*, que surgiu entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, despoletou o Teatro político, e abriu o caminho para o que mais tarde seria o Teatro Comunidade. Com o fim da Ditadura em Portugal, em 1974, os grupos independentes ganham expressão e ecoam um Teatro para a libertação,

reflectindo uma teatralidade para a transformação social, à luz do Teatro do Oprimido de Augusto Boal.

Deste modo, o importante no Teatro para o desenvolvimento pessoal e social foi o podermos considerar o Teatro como uma ferramenta eficaz no trabalho com Comunidades, ao primar pelos valores pessoais e colectivos no sentido de uma sociedade democrática. O Teatro comunitário, seguindo uma linha didáctica, pretendia informar e tinha o objectivo de mobilizar para a reflexão que, por sua vez, leva à acção e à transformação.

Agora, importa reter que, como reacção a todas as sucessivas medidas políticas referentes ao Sistema de Ensino do Teatro em Portugal, penalizadoras da Expressão Dramática e de um saber-fazer artístico de feição sociocultural, surge uma nova experiência teatral na Escola Secundária Madeira Torres. E é aqui que os conceitos em Teatro Educação e Comunidade vão servir, ao tornar esta experiência inovadora, pois ela emerge precisamente das dificuldades sentidas no Sistema de Ensino face à desvalorização e o retrocesso do Teatro na escola, na perspectiva de formação generalista.

Ora, a experiência do Projecto de Intervenção Teatral, abarcando cinco espectáculos finais de ano lectivo, permitiu, de facto, uma reflexão profunda sobre a realidade do Teatro nas escolas e a conversão dessas reflexões num produto final teatral, que visava a consciência crítica dos seus intervenientes e espectadores no sentido de uma transformação evolutiva da consciência pessoal e social.

Assim, estas experiências permitiram a estipulação do Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social pela *praxis* e na relação com os conceitos em Educação e Comunidade como motivos teatrais atrás enunciados. O estudo destes conceitos, na sua articulação com a *praxis*, processada também a partir do conceito de *Insight*, fixou

claramente Estratégias de Intervenção para essa Transformação Pessoal e Social e foram estas Estratégias o verdadeiro motor deste Modelo de Intervenção.

As estratégias de intervenção relativas à Educação como Motivo Teatral referem-se ao desenvolvimento pessoal e social, na esfera cognitiva e afectiva, perspectivando um espaço de afirmação das capacidades pessoais e sociais para a transformação. Estas relacionam-se por etapas processuais de desenvolvimento, utilizando a expressão teatral sem uma preocupação com o produto final. Visam uma transformação evolutiva do Ser Humano, possibilitando o acesso à construção do espectáculo teatral. Este bloco de estratégias de intervenção baseou-se nos conceitos da Educação Nova, Educação pela Arte e Pedagogia da Libertação, constituindo-se em seis estratégias.

As estratégias de intervenção relativas à Comunidade como Motivo Teatral relacionam-se de forma mais directa com o produto final: o espectáculo. Mas estas incluíram sempre as estratégias provindas de uma Educação como Motivo Teatral. Portanto, podemos afirmar que todas estas estratégias convivem entre si, de uma forma encadeada e organizada, não sendo nem estanque nem completamente linear. Este bloco de estratégias de intervenção baseou-se nos conceitos do Teatro Livre e Teatro Independente, constituindo-se em cinco estratégias.

Na verdade, no projecto de Intervenção Teatral da Escola Secundária Madeira Torres existiu enquanto uma forma de crítica à realidade envolvente. Com este Projecto de Intervenção Teatral pretendeu-se olhar de forma crítica para a realidade do Ensino Português no respeitante às Artes, mais concretamente ao Teatro na Educação. Confirmando-se, assim, a promoção de um Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social que despoleta um fazer teatral e remete para a consciência crítica.

Este estudo propõe a inserção deste Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social no Sistema Educativo Português como forma de colmatar a ausência da disciplina de Oficina de Expressão Dramática, mais precisamente, no Ensino Secundário Regular e visando a formação generalista. No entanto, o intuito não é substituir a disciplina de OED, já inexistente, por este Modelo de Intervenção Teatral, como já referimos. Pois, o Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social pretende uma relação com o exterior e com a realidade da Comunidade envolvente, dando oportunidade a todas as pessoas o fazer teatral. Neste sentido, a grande finalidade, independentemente da prática artística produzida, é mais formar boas pessoas do que excelentes artistas, dando-se especial importância aos valores de cidadania articulados e promovidos pela prática artística. Importa pois implementar os valores contemporâneos do aluno cidadão ao mesmo tempo que existe uma Educação para uma sensibilidade artística. Segundo este aspecto, acreditamos que o Teatro é a ferramenta estratégica capaz de servir a grande finalidade, dado que o que realmente importa são as transformações a nível cognitivo, afectivo e estético, provocadas pela criação artística. A actividade artística prima por uma actividade dramática interventiva, enquanto preparação para um lugar na sociedade. Defendemos, assim, a generalização e democratização das práticas artísticas, ao invés de se criarem Escolas de Arte para alguns eleitos. Com este projecto conseguimos transmitir conhecimento teatral, mas mais do que isso, e mais fulcral, é que pela vivência deste Modelo Teatral, conseguimos transformar de forma evolutiva o ser humano especial que há em cada um de nós, potenciando o que de mais belo temos. Chegamos ao ser humano de forma criativa e genuína, fazendo-o sentir e construir reflexão própria. Conseguimos ensinar a Ser, no modo 'aprender fazendo', valorizando o ser especial que há em cada um de nós.

Durante os vários anos destinados a este Modelo de Intervenção pudemos verificar a partir de processos de *insights*, assim como da teoria e prática adquirida ao longo dos anos dedicada a estudos nesta área, foram uma mais-valia para implementar este Modelo de Intervenção Teatral que pretende chegar a todos e não apenas a eleitos ou talentosos. Pretende-se acima de tudo que o Teatro seja uma ferramenta capaz de fazer o Homem pensar, envolvendo-o em práticas que impliquem a mudança pelos seus processos cognitivos, sociais, psíquicos e afectivos. Este Modelo prevê a ascensão do Homem a um Homem mais pleno, livre e capaz de actuar perante a realidade que quer melhorar. Por isso o referencial do projecto de Rousseau pautando-se pelos princípios contemporâneos da *Liberdade, Igualdade e Solidariedade*.

Verificamos nesta investigação como estes conceitos permanecem actuais e capazes de inquietar o Ser Humano no anseio por uma sociedade mais justa e igualitária. O Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social permite o fenómeno do Homem se melhorar, porque é este o centro do seu interesse. A vivência desta experiência permite criar um espaço de desenvolvimento pessoal e social que perdura, em certo sentido, numa forma de ser e estar na vida. Isto devesse em grande parte, à dimensão afectiva proporcionada por este Modelo. Esta dimensão tem um impacto brutal sobre as pessoas, dado que as leva a desenvolverem sentimentos de auto-estima, confiança, autonomia, sensibilizando-as para os problemas actuais. Relativamente a este Projecto de intervenção podemos falar de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social, dado que perspectivou a teatralidade enquanto problemática social numa Comunidade específica: a escola. Primou o sentimento de que a oportunidade de existir um espaço na escola que permitisse SER, não poderia deixar de existir. No entanto, apesar deste estudo se situar entre 2003/2008, ele afirma-se enquanto

um Modelo de Intervenção Teatral capaz de ser posto em prática nos dias de hoje. É um Modelo intemporal, por afirmar que se debruça sobre um tema de cariz social que intervém na pessoa, pelos seus sentimentos face à agressão exterior. E é neste sentido que o Modelo de Intervenção pode perdurar, seja em contexto formal ou informal, como em associações culturais, pois pretendesse que seja aplicado em diferentes contextos para daí advir um Homem mais completo e consciente das transformações necessárias, para afectar o seu contexto de forma positiva.

Compreendemos assim como as preocupações de sempre continuam a ser as preocupações actuais. Podemos não mudar o mundo todo, mas podemos contribuir para essa mudança numa cultura de afectividade e de paz. Este Modelo baseia-se numa estrutura de desafio que nos faz surpreender à medida que o vivemos na prática, e por isso nos faz reinventar e fazer de nós o melhor que somos pois leva-nos a pensar que este espaço agora criado perdure, em certo sentido, numa determinada forma de ser e estar na própria vida.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

El trabajo que aquí concluimos se ha centrado en una sistematización de procesos pedagógicos y creativos que tienen como base el Teatro, la Educación y la Comunidad en la sociedad portuguesa contemporánea. A partir de estos conceptos, hemos tratado de comprender la experiencia educativa y teatral desarrollada en la Escuela de Enseñanza Secundaria “Madeira Torres” de Torres Vedras, en el centro de Portugal. El estudio ha partido de dos ejes teóricos que conciben el Teatro como un instrumento pedagógico y como una práctica comunitaria. Educación y Comunidad se convierten así en dos grandes “motivos” de análisis y permiten una visión del Teatro como un instrumento privilegiado que transforma la realidad a partir de experiencias didácticas. El objetivo de la tesis, por tanto, radicaba en cómo desde la práctica teatral se podía favorecer el desarrollo personal y la cohesión social para conseguir una transformación evolutiva de la realidad.

El Modelo que aquí planteamos está basado en la experiencia de cinco años de trabajo en “Madeira Torres” a través de la asignatura de “Oficina de Expressão Dramática” (OED), asignatura extinta ya en los nuevos planes de estudio. Importa, de esta forma, recordar que el Proyecto de Intervención Teatral ha sido realizado en un clima de tensión propiciado por la desaparición precisamente de esta asignatura en la enseñanza portuguesa del siglo XXI.

La asignatura de OED había pertenecido al área del CSPOPE (Cursos Predominantemente Orientados para la Continuación de Estudios). El Teatro había cobrado así naturaleza institucional en los estudios oficiales portugueses y había alcanzado el mismo rango que otras opciones como la Formación Técnica de los Cursos de Secundaria y ya no como una asignatura extracurricular, como había sido concebida hasta entonces. Esta

asignatura había comenzado en el año lectivo 1990-91. Diez años después, con el gobierno de António Guterres, se aprueba la Reforma del Currículo en la Enseñanza Secundaria al amparo del Decreto-Ley nº7/2001, de 18 de enero. Es aquí cuando se decreta la extinción de la disciplina de OED. Y es en este clima de tensión con el sistema político donde surge el Proyecto de Intervención Teatral en la Escuela de Secundaria “Madeira Torres”, con el objetivo de reivindicar un espacio creativo para todos sus alumnos.

En este trabajo hemos intentado contextualizar esta experiencia a partir de los dos grandes motivos que, en nuestra opinión, explican la génesis del proyecto. Tanto la perspectiva educativa como la perspectiva comunitaria forman parte del desarrollo teatral de la sociedad portuguesa y han participado en la renovación de sus lenguajes y de sus fines.

La introducción del Teatro en el Sistema Educativo había conferido a éste una nueva dimensión social que permitía trasladar al alumno los valores de ciudadanía implícitos en la sociedad democrática. El Teatro se convertía así en un instrumento pedagógico no sólo de valores artísticos sino también sociales. No era la primera vez que eso ocurría en la historia de Portugal. Durante el siglo XX habían surgido movimientos pedagógicos como la “Educación Nueva”, la “Educación por el Arte” y la Pedagogía de la Liberación, de raíces brasileñas, que habían depositado en la Educación una visión holística capaz de desarrollar y transformar al ciudadano. En este trabajo ha quedado de relieve la importancia de la “Educación Nueva” como un movimiento de renovación pedagógica en el contexto de la I República, a principios del siglo XX. La instauración de la Dictadura en 1926 supuso un retroceso en la concepción educativa que, sin embargo, no impidió que a mediados de siglo surgieran nuevas iniciativas que volvían a poner en valor el arte en el sistema educativo. Esta corriente acabará conformando el movimiento de la “Educación por el Arte” y en 1971 se inaugurará el Curso Superior de Profesores de Educación por el Arte. Con la

Revolución del 25 de Abril se abren las puertas a nuevas iniciativas como la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire, que encontrará, además, un correlato teatral en las experiencias comunitarias del Teatro del Oprimido de Augusto Boal. Es aquí donde los nuevos conceptos educativos se dirigen a una humanización del alumno y a un desarrollo de su personalidad para lograr una transformación personal y social. Se evita así la separación entre la teoría y la práctica, entre la Ciencia y el Arte.

El segundo motivo que nos ayuda a explicar la génesis de nuestro Proyecto es la relación entre Teatro y Comunidad. Si regresamos a la proclamación de la I República el 5 de Octubre de 1910, encontramos en este período una armonía de paradigmas estéticos como el Naturalismo y el Realismo que dan lugar a experiencias teatrales muy cercanas a sus originales franceses. Ya en 1904 se había creado en Portugal el Teatro Livre Português, que como en el caso de Antoine perseguía unos fines sociales muy ambiciosos. Autores y grupos experimentan nuevas vías de expresión —algunas, incluso, vanguardistas— que tendrán que interrumpirse al alzarse el régimen dictatorial en 1926. La instauración de la Censura impidió el libre tránsito de obras y autores, lo que no impidió que grupos como el Teatro-Estúdio del Salitre fueran forjando la base para un Teatro Independiente portugués. A partir de la II Guerra Mundial, el Teatro Político de Brecht surgió como una expresión capaz de utilizar los medios teatrales para la transformación de la realidad. Se redescubre aquí el *Agit-Prop* que tanto tendrá que ver con la aparición del Teatro Comunitario. Esto hará que al caer la Dictadura en 1974 los grupos independientes canalicen en su labor tanto la renovación de lenguajes como la necesidad de forjar una nueva sociedad democrática. No es extraño que enlacen aquí con la perspectiva educativa y que trabajen muchos de ellos en el contexto de un Teatro de Liberación, tal y como Boal estaba trabajando en Brasil con su Teatro del Oprimido.

De este modo se asienta en Portugal la necesidad de vincular a la práctica teatral el desarrollo personal y social. El Teatro Comunitario se vuelve un instrumento de identidad que siguiendo una línea pedagógica trata de reflexionar y de actuar para la construcción de esa sociedad democrática. No es casual, por lo tanto, que ante una agresión tan directa como es la supresión de la asignatura de OED la reacción de la comunidad educativa se ejecute reivindicando los valores fundacionales de esa misma sociedad.

El Modelo de Intervención Teatral que aquí hemos estudiado se ha desarrollado durante cinco cursos lectivos (2003-2008). Hemos analizado los espectáculos originados en cada curso y esto nos ha permitido reflexionar sobre la realidad del teatro en la enseñanza. El Proyecto fue concebido para desarrollar las destrezas interpretativas de los alumnos así como su capacidad crítica para reaccionar ante un problema de modelo educativo y social. El Modelo de Intervención Teatral es al mismo tiempo un sistema de estrategias que pueden aplicarse en otros contextos educativos y que buscan un desarrollo coherente de la sensibilidad y la conciencia crítica del alumno.

Las estrategias de intervención ligadas al campo educativo tienen en cuenta el desarrollo competencial de los alumnos así como el propio proceso de creación sin vincular los objetivos de aprendizaje a un resultado exclusivamente artístico. El origen de las estrategias hay que situarlo en los tres antecedentes que ya hemos apuntado en el Motivo del Teatro-Educación: la “Educación Nueva”, la “Educación por el Arte” y la “Pedagogía de la Liberación”. Las estrategias de intervención ligadas a la Comunidad se relacionan de forma más directa con el producto final: el espectáculo. Pero hay que contemplarlas como estrategias dependientes de las anteriores y cuya ejecución es realizada de forma procesual y combinada. Su origen está en las prácticas impulsadas por el Teatro Livre,

el Teatro Independiente y el Teatro Comunitario.

En nuestro trabajo hemos clasificado las estrategias de la Educación como motivo teatral en seis apartados: Expresión libre; Confianza; Exploración sensorial; Expresión corporal; Improvisaciones; y Dramatizaciones. Todas estas técnicas fueron objeto de experimentación con los alumnos en el aula. Se trata de estrategias de intervención que poseen varios objetivos y que en su conjunto ofrecen una forma propia de hacer teatro. Es a partir de la vivencia de estas estrategias como se fueron construyendo los espectáculos, compartiendo todos los participantes el objetivo final. Es por ello que en nuestra investigación nos hemos detenido en describir y analizar estas estrategias, base fundamental de los espectáculos de intervención.

Por otra parte, las estrategias de intervención vinculadas a la Comunidad como motivo teatral y que explican la labor de las organizaciones contemporáneas teatrales desde el Teatro Livre al Teatro Independiente han quedado clasificadas en cinco apartados: Tema/Motivo; Exploración; Organización; Personaje/Movimiento; y Gran Grupo. La estrategia de Tema/Motivo surge como el principal motivo del producto final artístico. A partir de la tensión entre estos dos conceptos surgen los primeros síntomas de lo que luego se manifestará como un grupo organizado y con un lenguaje teatral específico. Todos los espectáculos contienen así un contexto metafórico que es expresado en imágenes a través de la propia creación de los participantes. Debido al elevado número de participantes en la escena, las ideas y reflexiones acaban generando un movimiento escénico particular en el que la música cobra una gran importancia.

El primer espectáculo que surgió con este enfoque fue *Relacionarte* (2004) cuyo tema fundamental giraba alrededor de la extinción de la asignatura de OED en la enseñanza pública. Este tema funciona como

matriz de los otros cuatro espectáculos pudiéndose contemplar las cinco obras como una serie de episodios o variaciones sobre el mismo tema. *Relacionarte* planteaba así una crítica al Ministerio de Educación contemplando la práctica teatral como una práctica social dentro de la escuela también. Establecido el tema, el siguiente paso fue emplear la estrategia de Exploración para a través de ejercicios corporales, estimulados por temas musicales, se exploraran inconscientemente los conflictos del tema principal. En esta fase experimental se apuntan las primeras direcciones del espectáculo. Los grupos funcionan aquí como personajes colectivos y pueden desempeñar diversos papeles. A partir de aquí el profesor-motor pasa a la estrategia de Organización generando un guión en papel y distribuyendo los diversos personajes. En este punto del proceso aparece la estrategia del Personaje/Movimiento que es abordada desde el yo emocional con el objetivo de lograr una interpretación sincera. El intérprete de forma gradual se va desvinculando de su yo emocional en favor de los signos teatrales, sin dejar de lado la credibilidad. Se vuelve aquí a la estrategia del Tema para traducir de una forma idónea todo su contenido en una acción teatral de expresión y movimiento. Logrado este paso, se llega al Gran Grupo que es el agente fundamental del espectáculo. En el Gran Grupo los participantes se organizan en el espacio y se establecen los instrumentos de seguridad necesarios para llevar a cabo la representación. Aquí se suman a los participantes otros elementos de la comunidad escolar, y también otros externos a ella, que formarán parte de los últimos ensayos y de la representación. Se marcan las entradas y salidas de los grupos. El espectáculo queda así constituido en nueve escenas de metáforas consecutivas que tienen su expresión en los cuerpos de los participantes y en la música que los conmueve. Para el espectador los niveles de lectura se multiplican: de la expresión del ciclo de la vida, del crecimiento, se pasa a la expresión artística como forma de conocernos

mejor y de evolucionar hacia la libertad.

En el segundo espectáculo, *Viragem* (2005), el Tema incide en la importancia que el Ministerio de Educación otorga a las disciplinas relacionadas con la informática en contraste con la desvalorización que experimenta la expresión artística. Este Tema es explorado de forma subjetiva por los participantes que en este caso pueden ser identificados como “oprimidos” en la terminología de Augusto Boal. Como en el espectáculo anterior, se construyen metáforas corporales que llevan a diferentes niveles de lectura. El tema del viaje como forma de “viraje” implica un cambio interior, una búsqueda de nuevas experiencias. El viaje comienza en una sociedad y una educación donde cada se invierte más en la mecanización de los seres humanos y trata de llegar a la verdadera sabiduría. Se insiste en no sacrificar la expresión artística por las nuevas tecnologías. Después de una exploración de los personajes individuales y colectivos se organizó un espectáculo en diez escenas. Se primó la labor de aquellos que habían realizado una mejor exploración sin tener en cuenta su capacidad técnica. A partir de ahí se pasó a la construcción de los personajes partiendo de un estímulo interno y de la memoria e imágenes que existen en el inconsciente. Para exteriorizar ese contenido se parte de las técnicas de movimiento exploradas anteriormente. Todo ello permite a los participantes reflexionar sobre la realidad de la enseñanza portuguesa. Se hace evidente que todos los participantes son también sujetos políticos y comprometidos por una sociedad mejor.

Sentir Amor (2006), el tercer espectáculo, abordó los diversos tipos de amor. Se sigue insistiendo en la alienación que se percibe entre las autoridades educativas y los alumnos. Es un espectáculo sobre la esperanza. Los participantes exploraron diversos tipos de amor a través de poemas seleccionados y músicas diversas. En este tercer espectáculo, de cinco escenas, la palabra se reveló como algo necesario. Entre el público se

colocaron dos personajes que interrumpían constantemente el espectáculo con preguntas sobre los diversos tipos de amor y desvalorizando los sentimientos.

En el cuarto espectáculo, *O Grito* (2007), se refuerza la crítica al Ministerio de Educación. Se insiste aquí en la pasividad de la sociedad y de sus responsables para transformar la realidad escolar. Los participantes exploraron los sentimientos que un laberinto les imponía. De ahí surgió el guión que en esta ocasión contó también con un fuerte dispositivo audiovisual. El espectáculo era interrumpido esta vez por imágenes de partidos de fútbol que funcionaban de forma irónica como los verdaderos deseos del público. El espectáculo compuesto de cuatro escenas consolida así la tendencia a organizar el material en estructuras más amplias y complejas.

El último espectáculo, *Saias de Nojo* (2008), alteró la forma de organización al partir no ya de una exploración colectiva sino de un texto dramático. Se adaptó la obra *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca. En este espectáculo se evidencia la cuestión del régimen dictatorial y del luto impuesto en la casa que se contemplan como metáforas de lo sufrido en el entorno educativo. *Saias de Nojo* supone el final de un proceso en el que se reconoce la derrota en el campo de batalla y se impone el luto como símbolo de esa pérdida que es tanto emocional como profesional.

Para una descripción más detallada de cómo se han desarrollado las estrategias en cada uno de los espectáculos pueden consultarse los Anexos I-V que contienen el estudio de las estrategias empleadas así como otros materiales de referencia. Adjuntamos también aquí las respuestas de los participantes a los cuestionarios realizados y que dejan traslucir cómo fueron llevadas a cabo todas estas estrategias y el valor que cobran en la vivencia de sus participantes.

Con este trabajo no tratamos de sustituir la extinta asignatura de OED por el Modelo de Intervención Teatral para la Transformación Personal y Social que aquí hemos expuesto. Nuestra intención al aportar el Modelo es poner en evidencia la necesidad de que la Educación mantenga una relación con el exterior y con la realidad de la Comunidad en la que se inserta, dando así una oportunidad a todos los ciudadanos de implicarse en la experiencia teatral. Se defiende así una generalización y democratización de las prácticas artísticas.

Todos soñamos con una sociedad más libre, justa e igualitaria, lo que a su vez implica la democracia. En tanto, asistimos cada vez más a prácticas y comportamientos que ponen en cuestión los principios de una sociedad viva y abierta que sustentan esa misma democracia. Al margen de los intereses políticos, este estudio nos ha permitido reflexionar sobre una forma de actuación que pretende hacer un buen uso del Arte, en este caso del Teatro, que esté de acuerdo con el sentido evolutivo del ser humano en la sociedad. El Modelo de Intervención Teatral para la Transformación Personal y Social pretende así potenciar en última instancia lo que de bueno existe en la esencia del ser humano, impulsando a éste a desarrollarse y a involucrarse en la esfera colectiva y social.

7. Bibliografia:

1. Teatro e Educação

Adão, Á. C. (2006), "A escola e o meio rural no Portugal do Estado Novo. A formação dos seus professores no (s) discurso (s) do poder político (1933-1956). Publicado em: *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*, 17 a 20 de Abril de 2006, Uberlândia: EDUFU, p. 77-89.

Albuquerque, P. A. e Moreira, M. A. (2005), *A democracia no estado moderno: entre ambivalência e participação*, Fortaleza: Pensar, v. 10, nº 10, p. 82-89.

Ander-Egg, E. (2004), *Metodologia y Práctica de la Animación Sociocultural*, Madrid: Editorial CCS.

Arnheim, R. (1997), *Para uma psicologia da arte – arte e entropia*, Lisboa: Dinalivro.

André, J. M. (1999), *Da Educação pela Arte- A uma Ecologia dos Afectos*, Porto: Cadernos APECV – Associação de professores de Expressão e Comunicação Visual.

Barata, J. O. (1979), *Didáctica do Teatro: Introdução*, Coimbra: Livraria Almedina.

Barbosa, M. (1982), *Arte-Educação: Dez anos depois*, São Paulo: AR'te.

- _____ (coord.) (1999), *Olhares sobre a Educação, Autonomia e Cidadania*, Braga: Universidade do Minho.
- Bell, J. (2004), *Como realizar um projecto de investigação*, colecção trajectos, Lisboa: Gradiva.
- Blanco, G. (1981), *John Dewey*, Madrid: Padre y Maestros [Col. Temas "Pedagógicos", nº 86].
- Bento, A. (2003), *Teatro e Animação: Outros Percursos do Desenvolvimento Sócio-cultural no Alto Alentejo*, Lisboa: Edições Colibri, [Extra-Colecção].
- Bento, P. T. (2001), *Do lugar de educação para a cidadania no currículo*, Braga: Universidade do Minho, *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, nº 001, p. 131-153.
- Berenguer, Á. (2009), *Motivos y estrategias: Introducción a una Teoría de los Lenguajes Escénicos Contemporáneos*, Alcalá de Henares: *Universidad: Teatr@ Revista de Estudios Escénicos 1*, p. 3-26.
- Beltrão, L. (2000), *O desafio da cidadania na escola*, Lisboa: Ed. Presença, [Colecção Ensinar e Aprender].
- Brecht, B. (1978), *Estudos sobre teatro (para uma arte dramática não aristotélica)*, Lisboa: Portugália.
- Cabral, B. (2004/2005), *O diferente em cena: integração ou interação*, Florianópolis: Ponto de Vista, nº6/7, p. 27-42.
- _____, (2006), *O Drama como método de ensino*, São Paulo: Hucitec.

_____,(Org), (1999), *Ensino do Teatro: Experiências interculturais*, Florianópolis: DAC/UFSC.

Carvalho, R. (1986), *A História do ensino de Portugal desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Chalita, G. (2001), *Educação: a solução está no afecto*, São Paulo: Gente.

Cohen, R. (1998), *Work in progress na cena contemporânea*, SP-Brasil: Ed. Perspectiva.

Cornaton, M. (1979), *Grupos e sociedade-introdução à psicossociologia*, Lisboa: Editorial Vega, [Secção Ciências do comportamento, Trad. Maria de Lurdes Boavida].

Courtney, R. (2003) [1968], *Jogo, Teatro e Pensamento – As bases intelectuais do teatro na educação*, São Paulo: Ed. Perspectiva s.a. [2ªed], [Coleção Estudos, Trad. Karen Astrid Muller e Silvana Garcia].

Cunha, M. J. S. (2008), *A animação educativa no desenvolvimento pessoal e social de futuros formadores: uma abordagem centrada na prática teatral*,– Minho: Universidade do Minho, Revista Portuguesa de Educação, CIEd, [pg 161-185].

Cruz, D. I. (1983) *Introdução à história do Teatro Português*, Lisboa: Guimarães & Cª Editores.

_____,(2001) *História do Teatro Português*, Lisboa: Editorial Verbo.

Eco, U. (2008), *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*, Lisboa: Editorial Presença, [14ª ed.], [col. Universidade Hoje, nº4, tradução de Ana Falcão e Luís Beltrão].

Eisner, E. (1972) *Education Artistic Vision*, New York: Macmillan.

Figueira, M. H. (2004), *Um roteiro de educação Nova em Portugal – Escolas Novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935)*, Lisboa: Ed. Livros Horizonte.

Fragateiro, C. (org.) (1985), *Expressão Dramática na educação – Uma aprendizagem na descoberta*, Lisboa: Associação Portuguesa de Expressão Dramática.

Freire, Paulo, (1969) *Educação como prática da Liberdade*, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A [2ª ed. v. 5, Série Ecumenismo e Humanismo].

_____ (1977), *Acção Cultural para a Libertação e outros escritos*, Lisboa: Moraes editores, [Col. Psicologia e Pedagogia].

_____ (1975), *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, [3ª ed].

Giroux, H. A. (1991), “A border pedagogy and the politics of post modernism, *Education and society*”, v.9, nº1.

Gómez, J. A. Caride, M. J. Vieites, M. (2000), *Animação Teatral – Teoria e Prática*, Porto: Campo das Letras-Editores, S.A. [col. Campo do Teatro/ Ensaio-6], [Trad. Sara Mencía Castro, Andrés Salter Iglesias].

Japiassu, R. (2003), *Metodologia do ensino de Teatro*, São Paulo: Papyrus editora, [col. Ágere], [2ª ed.].

koudela, I. D. (2006), *Jogos teatrais*, São Paulo, Brasil: Ed. Perspectiva, [col. Debates], [5ª ed.]. Koning M. H. (2002), *Um caderno novo*, Porto: IPFP,CRPF.

- Landier, J-C e Barret, G. (1994), *Expressão Dramática e Teatro*, Lisboa: Asa, [col. Práticas pedagógicas, nº 13], [Trad. Mário Pinto].
- Leenhardt, P. (1974), *A criança e a expressão dramática*, Lisboa: Estampa, [col. Temas Pedagógicos], [Trad. Maria Flor Marques Simões], [4ª ed.].
- Lei de Bases da Educação e projectos de alterações, Separata nº55/IX do Diário da Assembleia da República, 10 de Dezembro de 2003.
- Moreno, J. L. (1997), *Psicodrama*, São Paulo: Ed. Pensamento-Cultrix Ltda [Trad. De Álvaro Cabral], [4ªed.].
- Morgado, M.A. (2002), *Da sedução na relação pedagógica – professor-aluno no embate com afetos inconscientes*, São Paulo: Summus editorial, [2º ed].
- Ministério da Educação – Linhas Orientadoras da Revisão Curricular, Reforma do Ensino secundário – Revisão Curricular, 03-12-2003 e 02-01-2003.
- Ministério da Educação – Caracterização dos Percursos Educativos e Formativos de Nível Secundário, Reforma do Ensino Secundário – Revisão Curricular, 02-01-2003.
- Ministério da Educação – Documento orientador da Revisão Curricular, Reforma do Ensino Secundário - Revisão Curricular, Versão definitiva, 10-04-2003.
- Mota, J. (1989), *Expressão Dramática e juventude*, in *Percursos: Cadernos de Arte e Educação*, Lisboa: Editado por APEDTE - Associação portuguesa de Expressão Dramática e Teatro na Educação [nº1].

Novelly, M. (2000), *Jogos teatrais-exercícios para grupos e salas de aula*, SP- Brasil: Papyrus Editora.

Nóvoa, A. (1998), *Notas sobre um regresso adiado*, Educação, sociedade e culturas, [nº 10, 155-174] .

_____ (1993), “Os desafios da educação e as respostas do teatro”, in Fragateiro, C. (coord.), *Da Expressão Dramática ao jogo teatral*, Aveiro: Unave, [p.9-14].

Nozal, G. B. (1981), *Carl Rogers*, Madrid: Padres y Maestros, [col. Temas “Pedagógicos”]

_____, G. B. (1981), *Paulo Freire*, Madrid: Padres y Maestros, [col. Temas “Pedagógicos”].

Oficina de Expressão Dramática do Ensino Secundário (1992) – Organização curricular e programa bloco I. Lisboa, GETAP- Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional/ Ministério da Educação.

Oficina de Expressão Dramática do Ensino Secundário (1993) – Organização curricular e programa bloco II e III. Lisboa, GETAP- Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional/ Ministério da Educação.

Oliveira, M. K. (1998), *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio- histórico*, São Paulo: Scipione.

Pacheco, N. Caldas, J. Terrasêca M. (orgs.), (2007), *Teatro e Educação, Transgressões disciplinares*, Santa Maria da Feiria: Edições Afrontamento.

Patricio, M. F. (1986), *Anotações didácticas sobre a Educação Nova*, Évora: Publicações Universidade de Évora, [Série: Pedagogia, nº1].

Pintassilgo, M. L. (1998), in Michael W Apple e António Nóvoa (orgs), *Paulo Freire política e Pedagogia*, Porto: Porto Editora, p. 9-4.

Porcher, L. (1982) [1973], *Educação artística, luxo ou necessidade?* SP-Brasil: Summus editorial, [col. Novas buscas em Educação], [Trad. Yan Michalki].

Projecto Educativo de Escola 2005-2008.

Quivy, R. (2008), *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa: Gradiva, [col. Trajectos].

Read, H. (2007) *Educação pela arte*, Lisboa: Edições 70.

Rogers, C. (1985) [1970], *Tornar-se pessoa*, Lisboa: Moraes editores, [col. Psicologia e Pedagogia], [Trad. Manuel José do Carmo Ferreira], [7ªed].

Ryngaert, J-P. (1992), *Introdução à Análise do Teatro*, Porto: Edições ASA, [Trad. Carlos Porto].

Sampaio, Z. (2007), *Educação e liberdade em Wilhelm Reich*, São Paulo: Ed. Perspectiva s.a.

Santos, A. S. (1999), *Estudos de psicopedagogia e Arte*, Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, A. (1977), *Perspectivas psicopedagógica*, Lisboa: Livros horizonte.

Sérgio, A. (1954), *Educação cívica*, Lisboa: Inquérito. [2ªed.].

_____ (1984) [1915], *Educação Cívica*, Lisboa: Sá da Costa editora.

Silva, A. (2007a), *O teatro/ Expressão dramática no sistema educativo português*, seminário de História do teatro do Mestrado de Estudos em Teatro, Lisboa: Faculdade de letras. [inédito].

_____, (2007b), *O movimento português da expressão dramática e do teatro na educação – o grupo de professores de movimento e drama e a APED*, Seminário de História do Teatro em Portugal do Mestrado em Estudos de Teatro, Lisboa: Faculdade de letras. [inédito].

_____, (2004c), *A necessidade da Expressão Dramática no Sistema Educativo*, Trabalho de Licenciatura Área de Teatro – Educação, Évora: Universidade de Évora. [inédito]

Slade, P. (1978) [1958], *O jogo dramático infantil*, SP Brasil: Summus Editorial, [Trad. Tatiana Belinky].

Stoer, S. Dale, R. (1999), *Apropriações políticas de Paulo Freire: um exemplo de revolução portuguesa*, Porto: Edições Afrontamento, [col. Educação, sociedade & culturas, nº 11, 67-81.].

Sousa, A. (2003), *Educação pela arte e artes na educação – Bases psicopedagógicas*, Lisboa: Instituto Piaget, [col. Horizontes pedagógicos, 1º vol.].

_____, (2003), *Educação pela Arte e artes na educação – Drama e Dança*, Lisboa: Instituto Piaget, [col. Horizontes pedagógicos, 2º vol.].

Spolin, V. (2004), *O jogo teatral no livro do director*, São Paulo: Perspectiva, [Trad. Ingrid Dormien Kodela e Eduardo Amos], [2ªed.]

Stanislavski, K. (1979), *A preparação do actor*, Lisboa: Arcádia.

- _____ (1997), *Manual do actor*, São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, Ltd.
- _____ (1998), *A Construção da Personagem*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [trad. Pontes de Paula Lima], [9ª ed.].
- Taylor, P. (1996), *Researching drama and arts education, paradigms & possibilities*, Londres: The falmer press.
- Trigo, E. e colaboradores (1999), *Creatividade y motricidad*, Zaragoza: Inde Publicaciones.
- Trilha, J. (1998), *La educación fuera de la escuela*, Barcelona: Ariel.
- Vasques, E. (2006), *João Mota, O Pedagogo Teatral (Metodologia e Criação)*, Lisboa: Colibri/IPL.
- Vários (1992), *Educação pela Arte: pensar o futuro*, Lisboa: ACARTE/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ventosa, V. J. (1993), *Animación Teatral. Teoría, metodología y práctica*, Madrid: Popular.
- _____ (1996), *La expresión dramática como medio de animación en educación social: Fundamentos, técnicas y recursos*, Salamanca: Amarú Ediciones.
- Vicente, J. N. (1995), *Educação, diálogo, crítica e libertação na acção e no pensamento de Paulo Freire*, Coimbra: Revista Filosófica de Coimbra, nº8, p. 373-406.

2. Teatro e Comunidade

Alba Peinado, Carlos, "El motivo de la independencia en el teatro contemporáneo" en *Teatro, Revista de Estudios Escénicos* (Segunda época) nº 21, Universidad de Alcalá, 2007, pp. 49-72. ISSN 1123-2233

Barata, J. O. (1991), *História do Teatro Português*, Lisboa: Universidade Aberta.

Berthold, M. (2001) [1968], *História Mundial do Teatro*, São Paulo: ed. Perspectiva S.A. [Trad. Maria Paula v. Zurawski, J. guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Gracia]

Boal, A. (2009), *Teatro del Oprimido – Teoría y Práctica*, Barcelona: Alba Editorial, s.l.u. [col. Artes Escénicas, ed. 1980].

_____, (2001), *Juegos para actores y no actores*, Barcelona: Alba Editorial, s.l.u [col. Artes Escénicas, ed. ampliada y revisada: Boal, 1998]

_____, (2005), *Teatro do oprimido e outras Poéticas Políticas*, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, [7ª ed. rev. e ampliada]

_____, (2004), *El arco iris del deseo – del teatro experimental a la terapia*, Barcelona: Alba Editorial, s.l.u [Éditions La Découverte et Syros, Paris, 2002].

Borba, J. (2010), *El Teatro Comunitario en Argentina: la celebración de la memoria*, Universidad Estatal de Santa Catarina: Artea, Investigación y creación escénicas, Archivo virtual Artes escénicas.

- Borie, M. Rougemont, M. Scherer, J. (1996), *Estética Teatral – textos de Platão a Brecht*, Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, [1982 C.D.U et SEDES Paris], [tradução Helena Barbas].
- Cabral, B. (Org) (1999) *Ensino do teatro: experiências interculturais*, Florianópolis: Imprensa Universitária,
- Cabral, B. (1998), *Drama como método de ensino*, Florianópolis: *Arte em Foco*. Vol 1, n. 1.
- Carlson, M. (1993), *Theories of the Theatre: A Historical and Critical Survey, from the Greeks to the Present*, Ithaca-London: Cornell University Press, 1984. Cidade, H. (1985), *Portugal histórico-cultural*, Lisboa: Editorial Presença.
- Crema, R. (1989), *Introdução à Visão Holística*, S. Paulo: Summus Editora.
- Dewey, J. (1972), *Vida e Educação*, São Paulo: ed. Melhoramentos.
- Erven, E. V. (2001), *Community Theatre: Global Perspectives*, Londres: Routledge.
- Ferrão, C. (1976), *História da República*, Portugal: Ed. Terra Livre, [Coleção Portugal Ontem, Portugal Hoje].
- França, J. A. (1980), *A arte e a sociedade portuguesa no Séc, XX (1910 a 1980)*, Lisboa: Livros Horizonte [2ª edi. Actualizada, coleção horizonte nº14].
- Kershaw, B. (1992) *The Politics of Performance: Radical Theatre as Social Intervention*, Londres: Routledge.
- Mendonça, F. (1971), *Para o estudo do Teatro em Portugal (1946-1966)*, São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Assis.
- Milca, T. (2005), *O Teatro Político e suas Repercussões na Forma Dramática do Séc. XX*, Oeste do Paraná: Universidade Estadual, *Revista Línguas e Letras*, Dossiê: Linguagem, Literatura e Autoritarismo, Vol. 6, nº10, 1º sem. P.101-114.

- Molinari, C. (2010) [1972], *História do Teatro*, Lisboa: Ed. 70 Lda, [col. Arte e Comunicação, Trad. Sandra Escobar]
- Pavis, P. (1984) [1980], *Diccionario del Teatro, - Dramaturgia, estética, semiología*, Barcelona: Ediciones Paidós. [Trad. Fernando de Toro].
- Neves, O. (1993), *Trinta anos de Teatro*, Parede: Editor Sol XXI.
- Nicholson, H. (2005), *Applied Drama: The Gift of Theatre*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nogueira, M. P. (2008), *A opção pelo Teatro em Comunidades: Alternativas de Pesquisa*, Urdimento nº10.
- _____ (orgs), (2009), *Anais do 1º Seminário, Teatro na Comunidade- Interações, Dilemas e Possibilidades*, 12 a 14 de Novembro de 2008, Florianópolis –SC: Ed. Da UDESC.
- Peixoto, F. (2006) *História do Teatro Europeu*, Lisboa: Ed. Sílabo, Lda.
- Porto, C. (1989), *O Teatro: Da Explosão à Criativa à Crise, in Portugal Contemporâneo*, Lisboa: Publicações Alfa, [Dir. António Reis].
- Porto, C. e Menezes, S. T. (1985), *10 Anos de Teatro e Cinema em Portugal 1974-1984*, Lisboa: Ed. Caminho, [Coleção Nosso Mundo].
- Rebello, L. F. (1989), *História do Teatro Português*, Lisboa: Publicações Europa América, Lda. [4ª edição].
- _____ (1971), *O Jogo dos Homens: ensaios, crónicas e críticas de teatro*, Lisboa: Ática.
- _____ (1999), *Portugal, anos quarenta*. In: ____ *todo o teatro*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Rousseau, J. J. (2003), *Contrato Social*, Madrid: Biblioteca Nueva, S. L. [Introducción, bibliografía y cronología de Sergio Sevilla, Traducción de Fernando de los Ríos Urruti], [colección Clásicos del Pensamiento].
- Scocuglia, A. C. (1999), *A progressão do pensamento político – pedagógico de Paulo Freire, A História das Ideias de Paulo Freire e a Actual*

Crise de Paradigmas [ed. Universitária – UFPB, 1999, 2ª edição, p-323-348].

Taylor, P. (2003), *Applied Theatre- Creating Transformative Encounters in the Community Portsmouth*: Heineman.

Telles, Narciso e Carneiro, Ana (orgs), (2005) *Teatro de Rua: Olhares e Perspectivas*. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais.

Valente, L. (2008), Comunicação: “*Teatro Emancipatório* “ e “*Investigação Acção Participante* “ no contexto da formação pessoal e social no 1º congresso internacional em estudos da criança “*infâncias possíveis mundos imaginários*” [Braga, 2, 3, 4 Fevereiro de 2008]. [inédito].

_____, (2006), *Cultura local, interculturalidade e globalização- o papel da educação artística*. Comunicação apresentada no III Encontro das áreas artísticas na Educação, E.S.E de Castelo Branco. [inédito].

Vietes, M. F. (2003), *Antonio Gramsci, Paulo Freire e Augusto Boal – Teatro e Dinámicas de Concientización e Participación Social*, Adaxe: Revista de Estudos e Experiências Educativas, [nº19, p. 81-104].

3. Teatro Contemporâneo

Baldwin, P. (2004), *With Drama in Mind. Real Learning in Imagined Worlds*, Stafford: Network Educational Press.

Berenguer, Á (1994-1995), “Teatro, Producción Artística y Contemporaneidad”, Alcalá de Henares: Universidad, *Revista de Estudios Teatrales*, p.7-24.

Bolton, G. e Heathcote, D. (1999), *So you want to use Role Play? A New Approach in How to Plan*, London: Trentham Books.

- Bonfitto, M. (2006), *O ator compositor*, São Paulo: Perspectiva.
- Cãnas, J. (1992), *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la didáctica teatral en aula*, Barcelona: Octaedro.
- Chacra, S. (1983), *Natureza e sentido da improvisação teatral*, São Paulo: Perspectiva, [col. Debates].
- Cohen –Cruz, J. (2005), *Local Acts: community-based performance in the United States, New Brunswick, New Jersey and London*: Rutgers University Press.
- Crema, R. (1989), *Introdução à visão holística*, S. Paulo: Summus Editora.
- Direcção da APROTED (2008) in *O fim do Teatro na Escola?*, Escola informação nº223, Junho/Julho, Lisboa: Sindicatos dos professores.
- Gadotti, M. (2002), *Boniteza de um sonho, ensinar-e-aprender com sentido*, São Paulo: Editora Cortez.
- Kershaw, B. (1992), *The Politics os Performance: Radical Theatre as Social Intervention*, London: Routledge.
- Heathcote, D. e Bolton, G. (1995), *Drama for learning: Dorothy Heathcote Mantle of the Expert approach to Education*, Portsmouth: Heineman.
- Icle, G. (2008), *Pode o Teatro dizer a Verdade?* In 31ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação) – Caxambu, Trabalho do GE. Rio de Janeiro.
- Jennings, S. (1987), *Dramatherapy: theory and practice for Teachers and Clinicians*, London: Adam and Charles Black.
- Laban, R. (2004), *O Domínio do Movimento*, São Paulo/SP/Brasil: Summus.
- Navas, C. e Lobo, L. (2003), *Teatro do movimento – um método para o interprete criador*, Brasília: LGE editora.
- Nogueira, M. P. (2000), *Community Theatre and change: Reflections on form and content*, *Drama research*, nº1 [pg109-118].
- Prentki, Tim e Selman, Jan (2000), *Definição de Teatro Popular. No teatro*

Popular na cultura política a Grã-Bretanha e no no Canadá em Foco, Bristol: Intellect.

Salas, J. (2000), *Playback Theatre: Uma nova forma de expressar acção e emoção*, São Paulo: Ágora, [Trad. Angela Bernardes e António Ferrara]

Solmer, A. (2003), *Manual de Teatro*, Lisboa: Temas e debates.

Spolin, V. (1982) [1963], *Improvisação para o teatro*, São Paulo: Perspectiva.

Ucar, X (1992), *El teatro en la Animación Sociocultural. Técnicas de Intervención*, Madrid: Diagrama

Van Erven, E. (2001) *Comunitário Teatro: perspectivas globais*, London: Routledge.

Vidor, H. (2008), *O professor assume um papel e traz, porque não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento Teacher in Role no processo de Drama*, Brasil: Urdimento [nº10].

Wagner, F. (1979), *Teoria e técnica teatral*, Coimbra: Livraria Almedina.

Way, B. (1986), *Development through Drama*, London: Longman.

ANEXO 1

Fins da Associação APED de acordo com os seus estatutos

Anexo 1: Fins da Associação APED de acordo com os seus estatutos

Os fins da Associação, de acordo com os seus estatutos são:

- a) Divulgar a Expressão Dramática como forma de Comunicação;
 - b) Promover a utilização da Expressão Dramática como forma de Comunicação:
 - Na educação a todos os níveis – Infância, Primária, Preparatória, Secundária e Superior – assim como na educação de deficientes e adultos;
 - Noutros sectores de âmbito social – casas do povo, colectividades de cultura e recreio, locais de trabalho;
 - c) Informar professores, educadores, animadores e demais interessados da expressão dramática como método e como disciplina e motivá-los à sua prática;
 - d) Promover a formação contínua dos que ensinam ou utilizam a expressão dramática;
 - e) Cooperar com as organizações internacionais de expressão dramática
- (Estatutos APED, 1982)

ANEXO2

Estatutos da APROTED

Anexo 2: Estatutos da Associação APROTED

APROTED – Associação de Professores de Teatro-Educação

Estatutos

ARTIGO 1º

Designação

A Associação de Professores de Teatro-Educação (abreviadamente designada por APROTED) é uma associação portuguesa privada com sede em Lisboa, Rua cidade da Horta nº 54 - Lisboa, de duração indeterminada e sem fins lucrativos.

ARTIGO 2º

Objecto

A APROTED tem por objectivos:

- 1) Promover iniciativas com o objectivo de divulgar e demonstrar as potencialidades do Teatro- Educação/Expressão Dramática enquanto instrumento pedagógico e artístico fundamental para a formação do aluno;
- 2) Pugnar pela implementação do Teatro-Educação/Expressão Dramática, como disciplina curricular, em todos os anos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, bem como da qualidade dos cursos tecnológicos e profissionais da área do teatro/animação teatral;

3) Eleger o Teatro-Educação/Expressão Dramática como uma disciplina com características técnico-artísticas e pedagógicas próprias, que a diferenciam de outras áreas artísticas e teatrais, exigindo uma formação académica específica.;

4) Dignificar o estatuto do professor de Teatro-Educação/Expressão Dramática no meio escolar, através da criação de um Grupo de Docência de Teatro-Educação, em paridade com os docentes das demais áreas disciplinares;

5) Apoiar os Professores de Teatro-Educação/Expressão Dramática a nível profissional e na sua formação artística e pedagógica.

Para atingir esses fins, a APROTED propõe-se:

a) Criar grupos de trabalho que vão desenvolvendo uma reflexão sobre os problemas inerentes ao ensino do teatro/expressão dramática, equacionando soluções para os mesmos a apresentar pela Associação ao Ministério da Educação, escolas básicas e secundárias, associações de pais, de estudantes, cursos superiores de Teatro e associações congéneres;

b) Realizar cursos e acções de formação de conteúdo variáveis sobre a prática e a didáctica do teatro na escola, podendo organizar-se para tal com entidade formadora nos termos da legislação em vigor, através de um Centro de Formação;

c) Criar um Centro de Documentação e Investigação de forma a desenvolver e fundamentar as práticas do Teatro Educação e proporcionar documentação actualizada aos associados;

d) Criar páginas electrónicas e editar boletins ou revistas para difusão da actividade da APROTED, de modo a informar todos os seus associados;

g) Estabelecer relações com associações congéneres.

ARTIGO 3º

Associados

- A APROTED tem quatro categorias de sócios:

- 1) Sócios fundadores
- 2) Sócios efectivos;
- 3) Sócios extraordinários;
- 4) Sócios honorários.

1 - São sócios fundadores aqueles que tomaram parte activa na fundação da Associação, que serão, por inerência, sócios efectivos.

2 - Podem ser sócios efectivos todos os indivíduos com actividade no ensino ou na investigação do Teatro Educação/ Expressão Dramática, desde que possuam formação académica e pedagógica de base adequada a esse exercício, ou prolongada experiência profissional docente nessa área.

3 - Podem ser sócios extraordinários todas as pessoas singulares ou colectivas que, não estando compreendidas no número anterior, se interessarem pelos trabalhos da APROTED.

4 - Podem ser sócios honorários todas as pessoas singulares ou colectivas, nacionais ou estrangeiras, que, pela sua categoria científica, artística, pedagógica ou pelos serviços relevantes prestados à APROTED, sejam reconhecidas como tal pela Assembleia Geral.

5 – Ficam com a condição de sócio efectivo suspensa, os associados que exerçam funções que sejam consideradas , pela Assembleia Geral, incompatíveis com os princípios e objectivos da APROTED.

5 – As habilitações académicas e pedagógicas ou a experiência profissional docente, previstas no nº 2 e exigidas aos sócios efectivos, serão alvo de regulamentação interna.

ARTIGO 4º

Órgãos

1 - A APROTED possui os seguintes órgãos sociais:

- a) Mesa da Assembleia Geral;
- b) Direcção;
- c) Mesa do Conselho Fiscal;

2 - Para além do disposto no número anterior, a APROTED possui ainda os seguintes outros órgãos:

- a) Secretariados Regionais;
- b) Centro de Formação;
- c) Centro de Documentação e Investigação;
- d) Grupos de Trabalho.

ARTIGO 5º

Assembleia Geral

Constituem a Assembleia Geral todos os sócios efectivos podendo os restantes sócios assistir, sem direito a voto. A Mesa da Assembleia Geral convoca este órgão que reúne ordinariamente uma vez por ano.

Pode ainda reunir extraordinariamente por solicitação da Direcção, por iniciativa da respectiva Mesa ou por requerimento de pelo menos um quinto dos sócios.

1 - A Assembleia Geral é convocada com 15 dias de antecedência e do aviso convocatório deverá constar o local, o dia, a hora e a ordem de trabalhos.

Compete à Assembleia Geral:

- a) Aprovar as linhas gerais da actividade da APROTED;
- b) Aprovar o relatório e contas relativos às actividades do ano anterior e o orçamento e planos de actividades do ano seguinte;
- c) Aprovar a criação de secretariados regionais;
- d) Aprovar a admissão de sócios honorários;
- e) Aprovar a exoneração de sócios proposta pela Direcção;
- f) Aprovar a alteração dos estatutos;
- g) Eleger a Mesa da Assembleia Geral, a Direcção e a Mesa do Conselho Fiscal;
- h) Aprovar a constituição do Centro de Formação;
- i) Aprovar a constituição do Centro de Documentação e Investigação;
- j) Dissolver a APROTED.

2 - As deliberações da Assembleia Geral são tomadas por maioria simples, salvo as que se referirem à alteração dos estatutos, que devem ser tomadas por uma maioria de três quartos dos sócios presentes, e à dissolução da associação, que deve ser tomada apenas quando não seja encontrado um número de associados que assegurem pontualmente (período não superior a um ano) a gestão da APROTED.

ARTIGO 6º

Mesa da Assembleia Geral

A mesa da Assembleia Geral é eleita por três anos e é constituída por um presidente e dois secretários. Compete à mesa de Assembleia

Geral convocar as assembleias gerais ordinárias e extraordinárias e dirigir os seus trabalhos.

ARTIGO 7º

Direcção

A Direcção é eleita por três anos e pode ser constituída por três elementos: presidente, secretário e tesoureiro; ou por cinco elementos: presidente, secretário, tesoureiro e dois vogais.

À Direcção compete:

- a) Promover medidas adequadas à realização dos objectivos da APROTED, cumprindo as linhas gerais de actividade anualmente aprovadas em Assembleia Geral;
- b) Dar execução às deliberações da Assembleia Geral;
- c) Representar a APROTED perante a justiça e em todos os actos da vida civil;
- d) Solicitar a convocação das assembleias gerais ordinárias e extraordinárias;
- e) Nomear os elementos do centro de formação;
- f) Nomear os elementos do centro de documentação e investigação;
- g) Nomear delegados locais da APROTED;
- h) Propor à Assembleia Geral a exoneração de sócios;
- i) Aceitar a demissão de sócios efectivos e auxiliares;
- j) Propor à Assembleia Geral a alteração dos estatutos;
- k) Propor à Assembleia Geral a dissolução da APROTED;

l) As deliberações da Direcção são tomadas por maioria simples;

m) A APROTED obriga-se perante terceiros pela assinatura ou intervenção do Presidente da Direcção e de um dos seus outros membros.

ARTIGO 8º

Mesa do Conselho Fiscal

A Mesa do Conselho Fiscal é eleita por três anos e é constituído por um presidente e dois vogais. Compete ao Conselho Fiscal examinar o relatório das actividades e contas da Direcção antes de serem presentes à Assembleia Geral, assim como dar o seu parecer sobre os mesmos.

ARTIGO 9º

Eleição

A eleição da mesa da Assembleia Geral, da Direcção e da Mesa do Conselho Fiscal faz-se por escrutínio secreto, em Assembleia Geral, proposta pela Direcção cessante com a antecedência mínima de 30 dias. Aceitam-se votos por correspondência recebidos na sede da APROTED (condições a definir em regulamento interno). A eleição far-se-á por listas entregues à Mesa da Assembleia Geral por um grupo de sócios no pleno gozo dos seus direitos (número a definir no regulamento interno) e por esta tornadas públicas até 15 dias depois da publicação da convocatória.

As listas serão acompanhadas de declarações de aceitação dos propostos, não podendo os mesmos candidatar-se a mais de um órgão.

ARTIGO 10º

Dos Órgãos não Sociais

Os órgãos não sociais da APROTED indicados no nº 2 do artº 4º serão disciplinados por regulamento interno.

ARTIGO 11º

Regime Patrimonial e Financeiro

Os fundos da APROTED são compostos:

- 1) Pela jóia e quotização dos sócios, a fixar pela Assembleia Geral, sob proposta da Direcção;
- 2) Por subsídios e donativos de entidades públicas ou privadas, produtos de vendas de publicações e outros, legalmente admissíveis.

ARTIGO 12º

Comissão Instaladora

- 1) A Associação será dirigida por uma Comissão Instaladora, constituída pelos outorgantes da escritura de constituição da Associação, até à entrada em exercício dos primeiros Órgãos Sociais.
- 2) A Comissão Instaladora preparará as condições para a instalação provisória da Associação e para o seu funcionamento, e convocará a Assembleia Geral para a primeira eleição dos Órgãos Sociais, que terá de realizar-se no prazo de um ano após a assinatura da escritura de constituição da Associação.
- 3) Até à eleição dos Órgãos Sociais, a Comissão Instaladora poderá fixar, provisoriamente, o montante da cotização e jóia.

4) A Comissão Instaladora obriga-se perante terceiros pela assinatura de dois dos seus membros.

[A APROTED foi legalmente criada a 31 Julho de 2006]

ANEXO 3

Regulamento Interno da APROTED

Anexo 3 – Regulamento Interno da APROTED

APROTED – Associação de Professores de Teatro-Educação

Regulamento Interno

Artigo 1º

Associados

1. Podem ser sócios efectivos todos os indivíduos com actividade no ensino ou investigação do Teatro-Educação/Expressão Dramática desde que possuam como habilitação académica bacharelato ou licenciatura na área do teatro.

2. Excepcionalmente, e se o requererem à Direcção, poderá ser atribuída a categoria de efectivo a sócios extraordinários, inscritos há mais de um ano, que não possuam as habilitações académicas referidas no número anterior, desde que tenham prolongada experiência docente na área do Teatro-Educação/Expressão Dramática.

3. Para os casos previstos no nº 2, a Direcção nomeia uma comissão para avaliar o currículo do requerente, devendo a atribuição da categoria de sócio efectivo ser aprovada, posteriormente, em Assembleia Geral.

4. Os sócios que embora possuindo as habilitações prevista no nº1 não residam nem nunca tenha exercido qualquer actividade na área do Teatro-Educação/Expressão Dramática em Portugal ser-lhe-á atribuída a

categoria de sócio extraordinário, sendo facultativo o pagamento das cotas.

5. Um grau académico superior à licenciatura, mesmo que na área do teatro ou Teatro-Educação, não confere o direito à categoria de sócio efectivo, se o seu detentor não possuir formação académica de base (bacharelato ou licenciatura) na área teatral.

6. Para poderem exercer em pleno os seus direitos os sócios deverão ter as cotas em dia e não terem sido impedidos desse gozo pela Assembleia Geral.

Artigo 2º

Órgãos não Sociais

1. Os elementos das direcções dos Órgãos não Sociais são nomeados, de entre os sócios efectivos, pela direcção da APROTED e cessarão as suas funções quando esta o determinar.

2. As direcções dos Secretariados Regionais, do Centro de Formação, e do Centro de Documentação e Investigação serão compostas por presidente, secretário e tesoureiro. As direcções dos grupos de trabalho serão constituídas por um presidente e um secretário. 2

3. As direcções dos Secretariados Regionais, Centro de Formação e Centro de Documentação e Investigação, deverão enviar à Direcção da APROTED, na primeira quinzena do mês de Março, um relatório de contas, bem como o balanço das actividades desenvolvidas e as propostas que considerarem úteis para o melhor funcionamento do órgão que dirigem.

4. Os grupos de trabalho deverão enviar à Direcção, periodicamente, relatórios sobre a actividade desenvolvida.

4. Os Secretariados Regionais terão uma área geográfica correspondente às actuais áreas administrativas regionais (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve), ou outras que vierem a ser legalmente designadas, e às regiões autónomas dos Açores e Madeira.

5. As Direcções dos Secretariados Regionais podem propor à Direcção a nomeação de

delegados locais da APROTED.

Artigo 3º

Delegados Locais

Os delegados locais são sócios efectivos que representam a Associação na área da sua residência ou trabalho. São nomeados pela Direcção que os pode destituir por justa causa, havendo possibilidade de recurso da decisão para a Assembleia Geral.

Artigo 4º

Funcionamento da Direcção

1. A Direcção poderá reunir presencialmente ou através da Internet.

2. Os membros da Direcção poderão dar o seu parecer ou exercer o seu direito de voto sobre decisões a tomar ou propostas a aprovar através de correio electrónico, quando não for possível reunir, bastando para o efeito enviar uma declaração de voto ou parecer através do seu endereço electrónico.

3. A declaração de voto ou o parecer, referidos no número anterior, serão impressos e guardados no arquivo administrativo da Direcção, obrigando o declarante pela posição tomada.

4. O presidente da Direcção é o responsável pela verificação da correspondência recebida e pelo teor da correspondência expedida, podendo delegar essa função, por motivo justificado, noutra elemento da Direcção.

6. A Direcção pode nomear um porta-voz, de entre os seus elementos, que terá a seu cargo as relações públicas da Associação.

7. A Direcção enviará anualmente, na primeira quinzena de Março, à mesa do Conselho Fiscal, o relatório de contas relativo à actividade decorrida desde a última aprovação de contas em Assembleia Geral. 3

8. A Direcção cuida dos arquivos da Associação que disponibilizará para consulta aos sócios e entregará, mediante guia, ao novo presidente da Direcção quando o seu mandato terminar. Do mesmo modo procederá com o património da APROTED.

9. A fim de acautelar os princípios da Associação, a Direcção terá de ser constituída, maioritariamente, por professores do ensino básico e ou secundário.

Artigo 5º

Reuniões ordinárias dos Órgãos Sociais.

1. A Direcção reunirá presencialmente, no mínimo, de dois em dois meses.

2. A Mesa do Conselho Fiscal reunirá ordinariamente no mês de Março, para de acordo com as suas competências analisar e dar parecer sobre o relatório de contas, enviado pela Direcção.

3. A Mesa da Assembleia Geral reunirá no mês de Março para preparar a reunião ordinária da Assembleia Geral.

4. A Assembleia Geral reunirá ordinariamente na segunda quinzena do mês de Março.

Artigo 6º

Impedimentos e substituição de elementos dos Órgãos da APROTED.

Quando algum elemento dos órgãos da APROTED manifeste o desejo de abandonar o cargo, esteja temporariamente impossibilitado, ou o seu

comportamento seja incompatível com as funções que exerce, o presidente da Direcção deverá substituí-lo por outro elemento efectuando, para isso, as remodelações tidas como necessárias e integrando nos órgãos um dos suplentes da sua lista. Caso se trate do presidente da Direcção assume a presidência o secretário.

Artigo 7º

Eleições

1. Podem candidatar-se aos Órgãos Sociais os sócios efectivos há mais de um ano, em pleno gozo dos seus direitos, que se constituam em lista, a apresentar à Mesa da Assembleia Geral pelo seu mandatário, subscrita no mínimo por doze sócios efectivos.

2. A Mesa da Assembleia Geral organiza o caderno eleitoral, verifica a legalidade das listas, atribui-lhes uma letra por ordem alfabética de acordo com a data de recepção, e torna-as públicas no prazo previsto nos Estatutos.

3. A Direcção disponibilizará os contactos dos associados, o registo de pagamento de cotas, e os meios necessários para que a Mesa da Assembleia Geral possa cumprir o estabelecido no número anterior. 4

4. A Mesa da Assembleia Geral é responsável pela organização das eleições e apuramento dos resultados, que publicitará nas páginas electrónicas da Associação.

5. As listas concorrentes poderão designar dois elementos para presenciarem o acto eleitoral e o escrutínio, velando pela legalidade dos mesmos.

Artigo 8º

Votação por correspondência

1. Os sócios, que optem por votar por correspondência, imprimem o boletim de voto disponível nas páginas electrónicas da Associação e enviam-no num envelope fechado e em branco, dentro de um outro, dirigido ao Presidente da Mesa da Assembleia Geral, onde conste a sua identificação e número de sócio. Só serão aceite votos por correspondência cuja data de correios não seja posterior ao último dia útil antes das eleições.

2. No início do acto eleitoral, o presidente da Mesa da Assembleia Geral abrirá os envelopes exteriores, confirmará a identidade do sócio votante nos cadernos eleitorais e assinalará a votação, introduzindo depois o envelope em branco na urna.

Artigo 9º

Atribuição do número de sócio

A ordenação será sequencial, dentro da respectiva categoria, e respeitará a antiguidade de acordo com a data de inscrição do associado.

Os números de sócio serão atribuídos de forma a ser facilmente perceptível a categoria a que o associado pertence.

Sócios fundadores: a numeração iniciar-se-á com o algarismo “zero”, seguido do número que lhe for atribuído na categoria.

Sócios efectivos: a numeração iniciar-se-á com o algarismo “um”, seguido do número que lhe for atribuído na categoria.

Sócios extraordinários: a numeração iniciar-se-á com o algarismo “dois”, seguido do número que lhe for atribuído na categoria.

Sócios honorários: a numeração iniciar-se-á com o algarismo “três”, seguido do número que lhe foi atribuído na categoria.

Artigo 10º

Alterações ao presente Regulamento

A revogação, alteração ou aditamentos ao presente Regulamento, deverão ser aprovados em Assembleia Geral por três quartos dos sócios presentes.

[Aprovado a 07 de Setembro de 2008]

ANEXO 4

Exercícios referentes à ESTRATÉGIA DA EXPLORAÇÃO E

EXTRATÉGIA DO MOVIMENTO/PERSONAGEM

(acompanhados com pequenas reflexões de alunas)

**ANEXO 4: Exercícios exploratórios, no que concerne ao
espectáculo *Saias de Nojo*:**

ESTRATÉGIA DA EXPLORAÇÃO:

Exercício 1: Eu recordo- me/ contextualização

A primeira abordagem à construção da personagem partiu da história individual de cada aluna. A professora sugere, à medida que as alunas caminham pelo espaço da sala de aula, relembrem diversas etapas do crescimento até à data. Podemos falar então de uma viagem interior pelo tempo/memória. O professor deve induzir para questões como: qual o caminho para a escola? Qual o brinquedo especial? Entre outros. O objectivo é conseguir sentir no caminhar, no corpo, o estado emocional da nostalgia. **Como é que o corpo vai 'actuando' pelo espaço com esse olhar para o passado.**

O objectivo não é representar as vivências do passado mas sim conseguir sentir, verdadeiramente, interior e exteriormente, esse olhar para a linha do tempo. O corpo deve reagir sempre de forma orgânica e fluida a este exercício de viagem pela memória. É o EU que olha para trás e não o EU que representa, 'finge', acções concretas do passado.

Foram definidos momentos chave para chegar ao tempo presente:

1-Infância

2- Pré adolescência

3- Adolescência

4- Agora

De seguida é apresentado um excerto de portfolio de uma aluna que ilustra de forma muito pessoal esta fase de trabalho:

Célia Ferreira, aluna do 12º ano do Curso de Acção Social:

“ PARA MIM, MEMÓRIAS:

Sempre fui uma criança sossegada, sensível, emotiva, imaginativa e muito sonhadora, vivendo sempre num mundo diferente dos outros, nunca partilhando as minhas manias inocentes e chorando por um gato perdido.

Sonhadora e inconsciente da realidade.

Com o desabrochar do corpo deixei acentuar os meus caprichos imprevisíveis, deixei-me levar pelo ambiente que me rodeava. Sinto-me bem com as pessoas que gosto, porque com elas torno-me ainda mais transparente e a minha energia expressa-se naturalmente!

Recordo todas as minhas memórias com um sabor especial,

como se todas elas dessem para escrever um livro. Lembro-me dos pormenores, dos sabores e cheiros, com talvez um sentimento de saudade, ou de melancolia, como se todos os momentos para mim tivessem significado e para os outros importância nenhuma...é difícil atribuir significado às vivências de uma miúda que não teve uma adolescência semelhante à de outras miúdas. Talvez não soubesse aproveitar, não teve muitas convivências, amigos daqueles da escola, ou brincadeiras de criança. E mesmo, por vezes privada de tal. De uma forma geral, dramatizava a sua vida, por falta de auto estima e por viver num mundo só de sonhos, sem pôr em prática as suas fantasias, com medo..."

Na aula seguinte, o professor retoma o exercício mas agora contextualizando-o no universo do espectáculo *Saias de Nojo*. Esta **contextualização** é subtil e deve ir gradualmente ocupando espaço neste exercício, para que toda esta construção fique desvinculada da história pessoal de cada um. O objectivo é que a determinada altura os alunos caminhem interpretando a sua personagem, sem sequer se lembrarem que tudo começou com a história pessoal.

Agora as palavras-chave são:

Espaço de ficção – interior, casa fechada e escura

– “Estão fechadas em casa e existe pouca luz, tentem perceber

como se movimentam, como reage o vosso corpo a esse espaço...”

– “À medida que caminham tente ir descobrindo como pode ser a vossa personagem...como, caminha, qual o peso do corpo, o ritmo, a utilização dos braços, a direcção do olhar.”

Pretende-se que as alunas tentem desenhar o perfil psico-motor da personagem. O espaço induzido pela professora (interior duma casa) estabelece o contacto com o espaço real da acção da peça teatral.

É portanto, a partir do espaço que surge um primeiro esboço da personagem na sua articulação com o estado emocional da memória. Segundo Landier e Barret, “A maneira de caminhar, pela sua rigidez ou pela sua flexibilidade, o balanceamento do corpo e dos braços, é um importante testemunho da personalidade.” (1994: 67).

É neste sentido que uma primeira abordagem da criação da personagem se centra, num trabalho que relaciona o corpo e o espaço. O espaço ficção sugestiona psicológica e fisicamente a personagem, despoletando o perfil de base.

Exercício 2: Resposta corporal imediata

Continuação da ocupação pelo espaço com interrupções

provocadas pelo professor, através do bater de palmas. Quando o professor bate as palmas cada aluno deve compor uma imagem estática da sua personagem rapidamente, sem ter tempo para a ensaiar.

O objectivo prende-se com a capacidade de resposta espontânea ao enunciado do exercício, a partir daí a professora pode perceber até que ponto a aluna se está a envolver com a personagem que está a conhecer, criar.

Exercício 3: Relaxamento induzido (conhecer a personagem)

Na sequência dos exercícios anteriores é realizado um relaxamento conduzido pela professora tendo como objectivo conhecer, mais aprofundadamente, a personagem. Este relaxamento parte das memórias pessoais e baseia-se acima de tudo numa viagem sensorial. O professor deve criar um ambiente envolvente capaz de sugestionar sensações às alunas. O discurso deve ser pausado e deve a levá-las a recordar as diferentes etapas do crescimento no universo sensorial; saborear comidas, cheirar aromas, entre outras coisas. Sempre tendo em vista que esta experiência sensorial serve para conhecer a personagem, já impulsionada por elas.

De seguida é apresentado um excerto de portfolio de uma aluna

que ilustra este momento do trabalho:

Célia Ferreira, aluna do 12º ano do Curso de Acção Social:

“Quero lembrar que o exercício de relaxamento realizado com a música do piano, foi bastante intenso para mim lembrar-me das minhas memórias de criança e de pré-adolescente é ficar deitada num lugar meu e aconchegante, onde me deixo levar pela melancolia dos acontecimentos e vivo-os novamente, ficando sossegada, mas a voar dentro da minha imaginação”

Exercício 4: Estátua da personagem

Neste momento interessa conseguir cristalizar o corpo numa figura estática que expresse o mundo interior da personagem. Portanto, o critério de criação para a aluna é o estado interior da personagem, baseando-se em aspectos emocionais, sentimentais, da esfera do ser, enquanto essência, que pensa e sobretudo sente.

Exercício 5: A sequência de estátuas em grupo

Após a cristalização da essência da personagem interessa construir uma sequência de estátuas que marquem os momentos cruciais no decorrer da sua história, em articulação com momentos muito evidenciados com o espectáculo *Saias de Nojo*. Aqui podemos compreender a importância do Teatro Imagem de Boal, que ajuda a esclarecer os temas dominantes do espectáculo.

A sequência é composta por três momentos de cristalização do corpo:

1 momento – A essência

2 momento – O luto

3 momento – A liberdade

Estes momentos podem entrar em retroacção com o objectivo da procura de posturas novas que enriqueçam a construção da personagem. A professora induz o exercício pela história emocional da personagem, pelo que é executado num ambiente especial em que existe a música, a utilizar no espectáculo, adequada aos diferentes momentos de cristalização do corpo. A cristalização do corpo vai acontecendo de forma orgânica pelas palavras do professor que nunca são directivas e estanques, mas sim expansivas e subjectivas. Induzem à procura da 'verdade emocional', através do corpo. O professor pela verbalização de poucas palavras, a maior parte das vezes até isoladas, induz essa procura da verdade da

personagem. A voz tem de ser suave, sugestiva apenas, e muito subtil.

Como pudemos constatar, os exercícios explorados pretendem proporcionar o primeiro contacto com o ambiente da peça e sentimentos subjacentes. Nesta fase do trabalho percebemos a importância que é dada ao aluno, visto a sua história pessoal servir positivamente como trampolim para aquilo que será a sua personagem. Aqui também percebemos como uma peça com estes contornos implementa laços com o eu intrínseco de cada um, e como este factor de unicidade contribui para o desenvolvimento pessoal e social dos implicados. Porque acreditamos que processos educativos e artísticos em simultâneo, devem reforçar aquilo que somos melhorando-nos, transformando-nos, crescendo.

Com estes exercícios não se pretende entrar numa esfera terapêutica, pois eles funcionam apenas como um reforço positivo dando importância à pessoa única. Funcionam como estratégias viáveis a não profissionais, de modo a envolverem-se com o tema e as suas directrizes, valorizando a pessoa e o seu desenvolvimento pessoal e social.

ANEXO 4: Exercícios referentes ao espectáculo *Saias de Nojo*:

ESTRATÉGIA DA PERSONAGEM/MOVIMENTO

Exercício 1: O objecto da personagem

“O objecto é um bom pretexto: solicita o jogo, justifica o gesto, movimento e acção: confere um sentido á intervenção do indivíduo no espaço, uma razão à existência, um direito de reacção e até de emoção” (Landier e Barret, 1994: pg.24). Uma vez que este exercício diferiu do 11º ano para o 12º, por razões que se prendem com os diferentes papéis desempenhados pelas alunas. Passamos primeiro a explicar o exercício realizado com a turma do **11º ano**, dado que em sessões anteriores a professora pediu às alunas que trouxessem um objecto que pudesse ser importante para a personagem que estão a construir.

11ºAno:

1ªFase – Momento individual de exploração, descoberta e envolvimento com o objecto. Objectivo: interiorizar e perceber os motivos da importância do objecto para a personagem.

2ª Fase -Preparação do solo verbal ou não verbal de interacção com o objecto.

Objectivo: mostrar a importância do objecto para a personagem.

3ª Fase – Apresentação e reflexão com os observadores/participantes.

De seguida é apresentado um excerto do portfolio de duas alunas, relativamente à importância do objecto para a criação/construção da personagem:

Jessica Gomes, aluna do 11º ano do Curso de acção Social:

“Numa das aulas de preparação para a peça, a professora pediu-nos que criássemos uma personagem a partir de um objecto que caracterizasse o sentimento de estarmos dentro numa casa fria, escura, sem luz natural alguma, como se nos sentíssemos presas, limitadas, sem podermos fazer aquilo que mais queríamos. Na aula seguinte, cada uma de nós trouxe o seu objecto e criámos a nossa personagem a partir desse mesmo objecto.

O meu objecto era o meu diário. A minha história passava-se em casa, estava a ler o meu diário, a recordar-me das coisas que tinha

escrito, das parvoíces que tinha escrito e ria por me lembrar de tudo aqui. De repente foi como se tivessem inundado o meu diário e tivessem escrito coisas que não queria ler, aquelas vozes diziam-me coisas em que eu não queria acreditar, entrei em desespero e fechei o diário, e em poucos segundos tudo ficou escuro à minha volta, as paredes ficaram escuras, as janelas fecharam-se e tornaram-se negras, pairou um frio e uma tristeza naquela casa que fiquei muito quieta e encolhida no meu canto, e a partir daí baseio-me na minha história para conseguir o espírito que é pedido.

A técnica de usarmos o objecto realmente ajudou-me muito a criar a minha personagem, foi mesmo uma ajuda preciosa, visto que o que nos foi pedido é muito difícil de fazer e precisávamos de alguma base onde nos 'encostarmos'.

Mafalda Costa, aluna do 11º ano do Curso de Acção Social:

“O meu objecto foi uma corda. Quando toda a turma já tinha o seu objecto a professora voltou-nos a pedir que representássemos um pouco com o nosso objecto e que disséssemos uma frase. A minha frase foi: SEM LIBERDADE.

Foi muito bom a professora ter-nos pedido para escolher um objecto, porque nos ajudou muito na representação da personagem.”

12ºano:

A todas as alunas foi pedido que trouxessem sapatos, de preferência com alguma altura e bastante femininos, mas que pudessem ser usados pela personagem que estão a construir.

1ªFase – Momento individual de exploração, descoberta e envolvimento com o objecto. Objectivo: interiorizar e perceber os motivos da importância do objecto para a personagem. Aqui é notória a simbologia do sapato em articulação com dinâmicas efectuadas anteriormente. No sentido em que as meninas se tornam mulheres (relação com o exercício 'olhar para trás' no tempo).

2ªFase - Cada aluna deve situar o seu par de sapatos num determinado espaço da sala de aula, escolhido por ela. Partindo da primeira música do espectáculo (do filme Amelie) cada aluna deve ocupar o espaço tendo em conta os exercícios anteriores, principalmente o de memória, porque se pretende ver o crescimento da personagem numa perspectiva de olhar para esse crescimento desde o tempo presente, 'olhar para trás'. Cada uma, por si, deve perceber o momento de se começar a relacionar interiormente com os sapatos, e só depois mais tarde relacionar-se com eles, descobri-los, e por fim calçá-los ou não (também existe esta hipótese embora nunca deva ser verbalizada pelo professor).

O objectivo é repetir este exercício algumas vezes, até a aluna perceber a dinâmica orgânica do seu corpo na relação com o espaço, a memória, o crescimento e por último na sua relação com os sapatos que simbolizam, precisamente, a chegada ao tempo actual. Ao ser mulher.

3ª Fase - Apresentação e reflexão com os observadores/participantes.

O movimento da personagem encontra as suas bases na experiência criativa anterior. Segundo Viola Spolin:

Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. (...). É necessário um caminho para adquirir o conhecimento intuitivo. Ele requer um ambiente no qual a experiência se realize, uma pessoa livre para experienciar uma actividade que faça a espontaneidade acontecer. (Spolin, 1987: 3- 4).

Dado que as personagens do espectáculo *Saias de Nojo* não têm falas, importa traduzir o seu conteúdo numa acção teatral de expressão e movimento sem querer ambicionar a aspectos técnicos da área da dança contemporânea.

Falamos de um aluno que é actor e compositor da sua acção. Indivíduo criativo capaz de traduzir o conteúdo da personagem criada por si, segundo directrizes dadas pela professora, numa partitura de movimento.

Importa também aqui referir a importância do **figurino**, já introduzido nesta etapa de trabalho.

(...) o figurino não é utilizado simplesmente para caracterizar psicologicamente ou socialmente a personagem. Ele tem um valor em si enquanto 'signo móvel' produtor de significados, contribuindo assim para a produção de sentido do espectáculo. Nesses casos o figurino assume muitas vezes, também funções cenográficas (...). O figurino nesse caso, 'actua', tornando-se ele mesmo um signo móvel. (Bonfitto, 2006: 112- 113).

O **objecto**, neste caso os sapatos, também têm grande importância visto ter uma significação simbólica na dramaturgia do espectáculo. Adquirem tal como o figurino um valor em si, 'signo móvel'. São introduzidos cenicamente como um elemento desafiador para a personagem que a faz sentir e movimentar-se de uma outra forma.

A **música** tem uma importância basilar, a relação gesto música fornece associações mentais ao espectador. A música serve, não apenas para ser materializada, mas sim como um elemento desafiador, um espaço de diálogo criando tensões e contrastes. O aluno compositor deve encontrar momentos chave na música que permitam marcar gestualmente, informação mais específica da história da sua personagem. A musicalidade é o fio condutor do espectáculo.

O enunciado do exercício proposto foi: Construir uma sequência

de movimentos na relação com os sapatos. Cada aluna deve preparar uma sequência de cinco movimentos que: permita a aproximação aos sapatos/ calçar os sapatos/ estar nos sapatos. Esta estrutura deve servir de base e servir de linha orientadora da acção da personagem. O objectivo é traduzir a história interna da personagem em acção externa; que se explana pelo movimento expressivo na articulação com a música, o espaço, o figurino (saia) e os sapatos.

Podemos desta forma concluir que: O movimento da personagem vai sendo composto em articulação com: a história pessoal criada pelo aluno; o figurino; o objecto e a música a utilizar no espectáculo.

Movimento composto pela relação:	História pessoal da personagem
	Figurino
	Objecto
	Música

De seguida é apresentada uma descrição, desta fase do trabalho, por três alunas, para que seja mais clara a estratégia utilizada:

Sofia Gomes, aluna do 12º ano do Curso de Acção Social:

“(...) aos poucos fomos formando a nossa personagem, e para que melhor a soubéssemos interpretar, foi-nos pedido que individualmente se fizesse uma sequência de cinco movimentos para apresentar na aula. Assim com a apresentação desta sequência, cada aluna teve também oportunidade de descobrir alguns pormenores que davam maior relevância à sua personagem.

A minha sequência:

1º Começo a massajar o pé e vou subindo as mãos, delineando o meu corpo até chegar à cabeça.

2º À medida que vou mexendo no cabelo vou-me balançando para um lado e para outro.

3º De seguida os braços e o tronco voltam a cair e as mãos passam de perna em perna.

4º Novamente subo tronco, e inspiro bem fundo, para depois voltar a deixar-me ir ao chão, ajoelhando-me e virando-me para trás, tentando puxar uma corda imaginária.

5º volto a tocar no meu pé da frente, e repentinamente levanto a cabeça, finalizando com o massajar da barriga.”

Célia Ferreira, aluna do 12 ano do Curso de Acção Social:

“É preciso a lembrança de coisas boas, de memórias boas,

sentido-nos inocentes. Na nossa imaginação vemos uma casa ampla, cheia de luz, onde o sol penetra as janelas de vidro. Nessa casa eu vejo quadros...

Depois é calçar aquilo que a curiosidade desperta, calçando sem pensar no que é, vendo apenas o exterior imaginando o sentimento que há de vir.

Sentindo a música, o piano, andarei em linha recta para mostrar o quanto diferente é aquilo que eu sinto; ando ao som da música com um bota fogo do samba, penteio-me passando a mão sensualmente pelo cabelo; elogio os meus sapatos, e faço movimentos circulares do tango, movimentos sensuais e silenciosos do tango argentino.”

Joana, aluna do 12º ano do Curso de Acção Social:

“Esta personagem...bem digamos que comecei por detestar o que era para fazer. A ideia de 'descobrir a mulher em mim' deixou-me em pânico. Eu não conseguia descobrir isso em mim e muito menos transpor para movimentos. Até que comprei a saia. Nesse mesmo dia, em casa, experimentei-a e pus uma música de fundo que gosto bastante. Num dia, na sala de TEC, dancei um pouco e a Pipa e a Margarida gostaram muito. A partir daí comecei a construir mesmo a personagem. Neste momento? ADORO-A!”

Através destas estratégias podemos perceber de que forma foram compostas as personagens e de que forma estas se foram traduzindo em gestos e movimentos, transportadores duma personagem psicologicamente elaborada.

Anexo 5

**Modelo de inquérito por questionário aplicado aos alunos participantes
no espectáculo *Saias de Nojo***

Identificação

Sexo: M _ F _ Idade ____

Coloca uma cruz nas *Performances*, finais do ano lectivo, em que participaste.

<i>Relacionarte</i> 03/04	
<i>Viragem</i> 04/05	
<i>Sentir Amor</i> 05/06	
<i>O Grito</i> 06/07	
<i>Saias de Nojo</i> 07/08	

Nos últimos anos participaste na disciplina de **Técnicas de Expressão e Comunicação**. Que importância atribuis, a esta disciplina na tua formação pessoal? Sinaliza com uma cruz.

Muito importante		Importante		Pouco importante	
------------------	--	------------	--	------------------	--

Justifica:

I – EDUCAÇÃO COMO MOTIVO TEATRAL

1. As aulas como desenvolvimento pessoal e social

1.1 Sinaliza os vários itens, com uma cruz, de que forma as aulas contribuíram para o teu desenvolvimento.

	Contribuiu muito	Contribuiu	Contribuiu pouco
Capacidade de dar a minha opinião num grupo de pessoas			
Mais espontânea no meu dia-a-dia			

Mais participativa na vida social e familiar			
Mais participativa nas aulas			

1.2 Dos seguintes itens indica, com uma cruz, os mais importantes da tua integração no grupo.

	Muito importante	Importante	Pouco importante
Confiança e cumplicidade			
Valores e atitudes			
Estar à vontade			
Partilha			

1.3 Assinala, **apenas** com uma cruz, a dimensão mais importante, para ti, das aulas de expressão dramática.

Dimensão afectiva; aprendizagem de relação comigo e relação com os outros	
Dimensão cognitiva; aprendizagem de conteúdos técnicos	

1.4 Na tua opinião, o trabalho realizado nas aulas deve culminar com a apresentação de um produto artístico final à Comunidade?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

Justifica:

II – COMUNIDADE COMO MOTIVO TEATRAL

1.Os ensaios no exterior numa dimensão pessoal e social:

1.1 Sinaliza, com uma cruz, qual a importância do tema do luto no espectáculo final do ano lectivo 07/08.

Muito importante		Importante		Pouco importante	
------------------	--	------------	--	------------------	--

Porquê?

1.2 Sinaliza, com uma cruz, qual a importância da tua motivação no envolvimento com este trabalho.

Muito importante		Importante		Pouco importante	
------------------	--	------------	--	------------------	--

1.3 Sinaliza os vários itens, com uma cruz, a importância do papel da professora nas aulas relativamente ao processo criativo do espectáculo.

	Muito importante	Importante	Pouco importante
A capacidade de empenho e exigência da professora			
A capacidade de motivação da professora			
A capacidade afectiva da professora			

1.4 Sinaliza os vários itens, com uma cruz, sobre a importância dos ensaios com outras turmas no anfiteatro ao ar livre.

	Muito importante	Importante	Pouco importante
Convívio com outros colegas			
Preocupação da gestão dos participantes			

no espaço			
Aperfeiçoamento técnico			
Descoberta de novas coisas ao nível da <i>performance</i>			

1.5 Sinaliza, de acordo com a tua opinião, qual a importância do momento de reflexão em grupo após os ensaios?

Muito importante		Importante		Pouco importante	
------------------	--	------------	--	------------------	--

Porquê?

1.6 Sinaliza, com uma cruz, a importância da participação da coordenadora como atriz.

Muito importante		Importante		Pouco importante	
------------------	--	------------	--	------------------	--

Porquê?

1.7 Sinaliza os vários itens, com uma cruz, a importância que as aprendizagens tiveram para ti, na realização destes ensaios.

	Muito importante	Importante	Pouco importante
Aprendi a relacionar-me com muitas pessoas diferentes			
Aprendi a utilizar o meu corpo expressivo, enquanto elemento cénico			

Aprendi atitudes e valores			
Aprendi a tomar opções estéticas			
Aprendi a tomar soluções criativas para a resolução de problemas de encenação			
Aprendi a interagir teatralmente			
Aprendi a desinibir-me perante outros			

2.0 espectáculo Saias de Nojo (estreia)

2.1 Expressa livremente outros aspectos importantes para ti, sobre o que sentes após o espectáculo:

2.2 Após teres ouvido a opinião dos espectadores, sinaliza com uma cruz, o teu parecer acerca do impacto do espectáculo no público.

Muito bom		Bom		Razoável		Fraco	
-----------	--	-----	--	----------	--	-------	--

2.3 Na tua opinião, os espectadores captaram a mensagem?

Sim		Mais ou menos		Não	
-----	--	---------------	--	-----	--

2.4 Na tua opinião, estes projectos deveriam continuar a realizar-se na escola?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

Porquê?

2.5 Na tua opinião, devem ser apresentados fora do espaço escolar?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

Porquê?

2.6 Na tua opinião, este tipo de experiências deveriam ser alargadas à comunidade local, dando oportunidades às pessoas de 'fazer teatro'?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

Porquê?

Espectáculo *Relacionarte*



Foto 1: O desabrochar da expressão individual.



Foto 2: A descoberta da expressão livre na escola.



Foto 3: A expressão criadora na escola.



Foto 4: O Teatro Educação.



Foto 5: O discurso do 'poder político' a castrar o teatro na educação.

Espectáculo *Viragem*



Foto1: O discurso 'daquele que manda'.



Foto 2: O início da libertação.

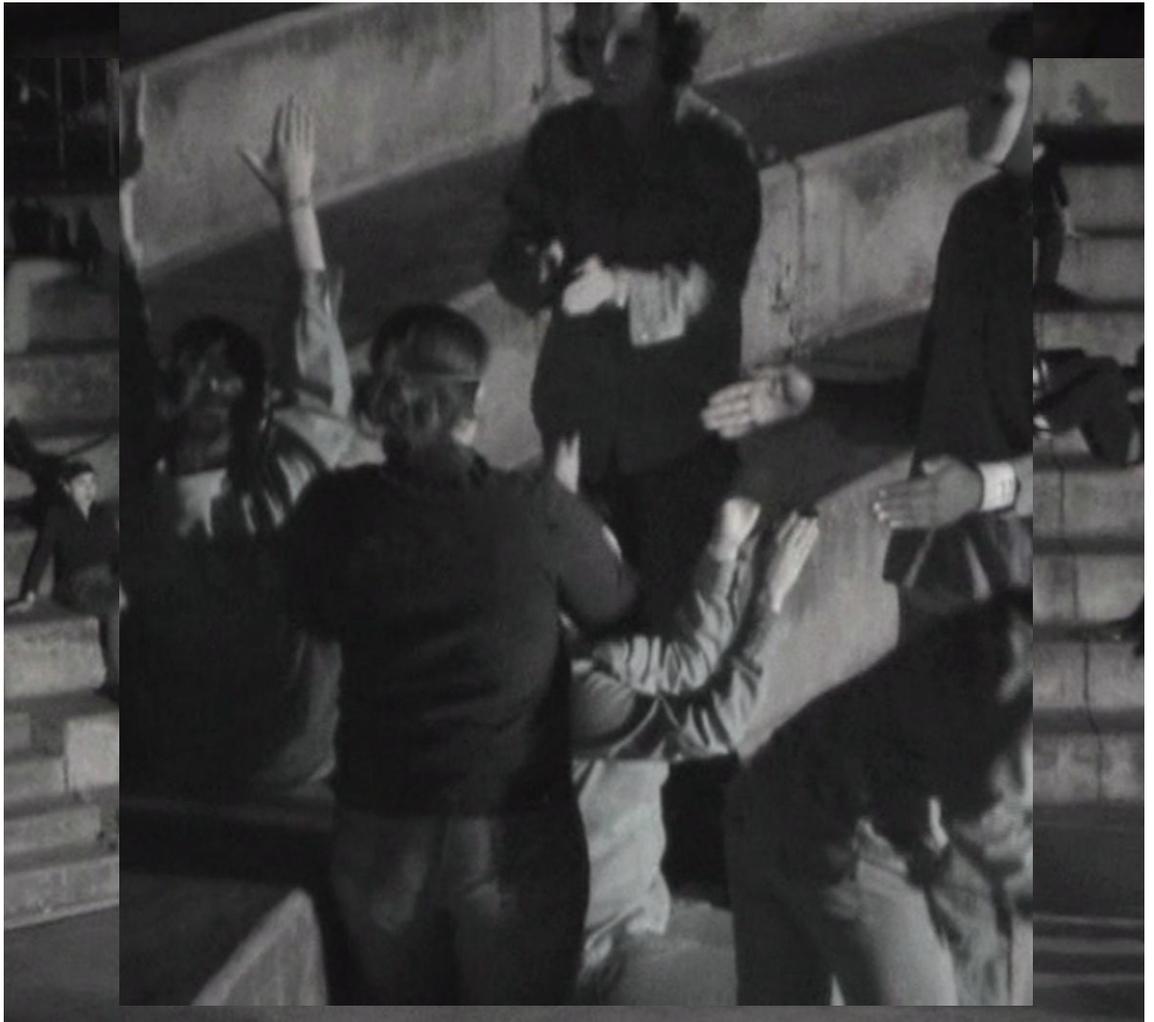


Foto 3: A mecanização da escola

Espectáculo *SENTIR AMOR*



Foto1: O dispositivo cenográfico do espectáculo.



Foto 2: Início do espectáculo.



Foto 3: Os alunos a declamarem poemas de amor.



Foto 4: A expressão individual do amor puro.



Foto 5: Declamação de poemas.



Foto 6: A mulher apaixonada.



Foto 7: O momento em que se canta o fado.

Espectáculo *O GRITO*



Foto 1: Início do espectáculo. Arte na escola.



Foto 2: Continuação das artes na escola.



Foto 3: O enclausuramento dos alunos por ciclopes.



Foto 4: A prisão dos alunos.



Foto 5: Construção do labirinto, onde os alunos ficam presos.



Foto 6: O fogo a destruir a natureza



Foto 7: Momento pós espetáculo

**Processo de ensaios de *SAIAS de NOJO* na sala de aula
(COM AS TURMAS EM SEPARADO-EM TEMPO LECTIVO)**



Foto 1: Composição dos elementos no espaço.



Foto 2: Continuação do trabalho no espaço.



Foto 3: Criação da coreografia em grupo.



Foto 4: Continuação do trabalho coreográfico.



Foto 5: Ensaio da coreografia no espaço onde vai ser a estreia.



Foto 6: O grupo que representa as irmãs. Ensaio de movimento.



Foto 7: Exploração da personagem.

**FOTOS DA ESTREIA *SAIAS DE NOJO*
NA ESCOLA MADEIRA TORRES**



Foto 8: A Chegada de Bernarda Alba a casa, em confronto com Adela.



Foto 9: A presença dos homens que levaram Bernarda até casa, numa padiola.



Foto 10: O encontro entre Adela e Pepe Romano, no exterior.



Foto 11: Momento da dança, com a irmã Martírio à espreita.



Foto 12: Confronto entre Adela e a irmã Martírio, pós encontro com Pepe Romano.



Foto 13: Momento de libertação das filhas, com a Mulher Carnal.



Foto 14: Quando a Mulher Carnal entorna o vinho pelo corpo.

Índice de Tabelas

Página

Tabela 1 – Objectivos gerais do Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social.....	155
Tabela 2 – Objectivos das Estratégias em Educação como Motivo Teatral.....	171
Tabela 3 – Lista das Estratégias em Educação como Motivo Teatral.....	172
Tabela 4 – Objectivos das Estratégias em Comunidade como Motivo Teatral.....	195
Tabela 5 – Lista das Estratégias em Comunidade como Motivo Teatral.....	196
Tabela 6 - Elementos que compõem o movimento da personagem.....	205
Tabela 7 – Estratégias que compõem o ensaio com todos os participantes.....	209
Tabela 8 – Adaptação do texto original, <i>La Casa de Bernarda Alba, a Saias de Nojo</i>	248
Tabela 9 - Fundamentação do questionário aplicado aos alunos participantes no espectáculo <i>Saias de Nojo</i>	254

Índice de Figuras

Página

Figura 1 – Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social.....	150
Figura 2 – Modelo de engrenagem para a Transformação Pessoal e Social na Educação e Comunidade.....	154
Figura 3 – Estratégias que emergem do Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social.....	158

Índice de Fotografias

Fotografia 1 – O discurso do “poder político” a castrar o Teatro Educação.....	225
Fotografia 2 – A mecanização dos alunos na escola.....	232
Fotografia 3 – Declamação de poemas.....	238
Fotografia 4 – O enclausuramento dos alunos pelos ciclopes.....	242
Fotografia 5 – Momento de libertação das filhas com a mulher carnal.....	246

Índice de fotografias dos anexos

Espectáculo <i>Relacionarte</i>	389-392
---------------------------------------	---------

Foto 1: O desabrochar da expressão individual.

Foto 2: A descoberta da expressão livre na escola.

Foto 3: A expressão criadora na escola.

Foto 4: O Teatro Educação.

Foto 5: O discurso do 'poder político' a castrar o teatro na educação.

Espectáculo **Viragem**.....393-395

Foto1: O discurso 'daquele que manda'.

Foto 2: O início da libertação.

Foto 3: A mecanização na escola.

Espectáculo **SENTIR AMOR**.....396-402

Foto1: O dispositivo cenográfico do espectáculo.

Foto 2: Início do espectáculo.

Foto 3: Os alunos a declamarem poemas de amor.

Foto 4: A expressão individual do amor puro.

Foto 5: Declamação de poemas.

Foto 6: A mulher apaixonada.

Foto 7: O momento em que se canta o fado.

Espectáculo **O GRITO**.....403-409

Foto 1: Início do espectáculo. Arte na escola.

Foto 2: Continuação das artes na escola.

Foto 3: O enclausuramento dos alunos por ciclopes.

Foto 4: A prisão dos alunos.

Foto 5: Construção do labirinto, onde os alunos ficam presos.

Foto 6: O fogo a destruir a natureza.

Foto 7: Momento pós espectáculo.

Processo de ensaios de SAIAS de NOJO na sala de aula

(com as turmas em separado-em tempo

lectivo).....410-416

Foto 1: Composição dos elementos no espaço.

Foto 2: Continuação do trabalho no espaço.

Foto 3: Criação da coreografia em grupo.

Foto 4: Continuação do trabalho coreográfico.

Foto 5: Ensaio da coreografia no espaço onde vai ser a estreia.

Foto 6: O grupo que representa as irmãs. Ensaio de movimento.

Foto 7: Exploração da personagem.

Espectáculo **SAIAS DE NOJO** NA ESCOLA MADEIRA TORRES.....417-422

Foto 8: A Chegada de Bernarda Alba a casa, em confronto com Adela.

Foto 9: A presença dos homens que levaram Bernarda até casa, numa padiola.

Foto 10: O encontro entre Adela e Pepe Romano, no exterior.

Foto 11: Momento da dança, com a irmã Martírio à espreita.

Foto 12: Confronto entre Adela e a irmã Martírio, pós encontro com Pepe Romano.

Foto 13: Momento de libertação das filhas, com a Mulher Carnal.

Foto 14: Quando a Mulher Carnal entorna o vinho pelo corpo.

