

Teatro no 1º ciclo do ensino básico: Que relação entre formação de professores e práticas pedagógicas?

Luís António* e Miguel Falcão**

*Agrupamento de Escolas de Linda-a-Velha, Queijas

**Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

* luismigant@gmail.com

** miguelf@eselx.ipl.pt

Resumo

Este artigo apresenta um estudo do tipo qualitativo, tematicamente centrado na influência da formação escolar e extraescolar em Teatro, obtida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico (1º CEB), na sua prática pedagógica nesta área.

No quadro teórico deste estudo, confrontamos diferentes perspetivas correlacionadas com o conceito de Teatro na Educação e enquadrámos as modalidades de formação de professores: inicial, contínua e ao longo da vida.

Foram definidos três objetivos gerais, relacionados com (i) as especificidades da abordagem curricular do teatro em 1ºCEB, (ii) as motivações dos professores do 1º CEB em relação à formação em teatro na educação e (iii) a relevância das experiências de formação anteriores às práticas pedagógicas. A amostra de 10 professores do 1º CEB, com e sem experiência de formação em Teatro, foi selecionada, com base em critérios previamente definidos, a partir de um conjunto de 56 respondentes a um inquérito por questionário. Aos docentes da amostra foram feitas entrevistas semidiretivas, submetidas a análise de conteúdo. Os resultados foram triangulados com outros, obtidos por via de pesquisa e análise documental.

Concluimos que os professores do 1º CEB, que detêm formação regular e aprofundada em teatro, integram mais esta área artística nas suas práticas pedagógicas, revelam um entendimento flexível da gestão do currículo e demonstram mais interesse em continuarem a atualizar os seus específicos conhecimentos e competências nesta área.

Palavras-chave: Teatro na Educação; Expressão Dramática; Formação de professores; Formação ao longo da vida.

INTRODUÇÃO

A relevância social e cultural que a escola e os currículos adquirem – no presente e com repercussões futuras – explica, *per se*, a atenção política que sempre merecem. Não há governo, independentemente da posição que ocupa no espectro ideológico, que não queira deixar a sua marca nos modelos de organização e de gestão daquela instituição, bem como, entre outros aspetos, nas estruturas curriculares. Em Portugal, numa caminhada feita de alguns avanços (como o investimento em formação pós-graduada específica) e muitos recuos (eliminação de disciplinas artísticas nos currículos dos ensinos básico e secundário, redução de cargas horárias, equívocos entre currículo e enriquecimento curricular, constrangimentos na contratação de docentes qualificados...), a educação artística, e a área do teatro em particular, não têm conquistado, num sistema educativo pintado alternadamente de várias cores doutrinárias, o lugar reconhecido de forma unânime – tanto no plano nacional como no internacional – pela investigação especializada e por inúmeras instituições científicas e artísticas.

Na realidade portuguesa, para além de os documentos orientadores apontarem explicitamente para uma hierarquização das áreas disciplinares, é evidente a desvalorização “no terreno” das áreas da educação artística em relação às demais. Fomos verificando na nossa prática profissional que, mesmo na sua fórmula mais reduzida (em objetivos, conteúdos e carga horária), áreas disciplinares como o Teatro nem sempre são abordadas ou, quando são contempladas nas agendas dos professores, são entendidas mais frequentemente numa perspetiva instrumental em relação às áreas consideradas “nobres” ou “fundamentais”, por vezes de forma insuficiente ou pouco rigorosa. Este questionamento conduziu-nos a uma reflexão sobre as artes nos quotidianos escolares e, conseqüentemente, à conceção e à realização de um estudo que procura relacionar a específica formação dos professores em Teatro e a sua prática pedagógica nesta área.

QUADRO TEÓRICO

Nos documentos orientadores, como, de resto, na própria bibliografia específica, as designações atribuídas à mesma área – “drama”, “dramatização”, “expressão dramática”, “movimento e drama”, “jogo dramático”, “jogo teatral”, “teatro”, entre outras – e, por conseguinte, as conceções e as práticas que a elas se associam são, não raras vezes, indistintamente mobilizadas e nomeadas, apesar de, em vários casos, remeterem para paradigmas diferentes no que ao binómio artes/educação diz respeito.

No estabelecimento de um quadro teórico para este estudo, embora cientes de que este tópico não coincidia com o seu foco, pareceu-nos oportuno proceder a um reconhecimento de distintas conceções do teatro em contexto educativo, as quais, nuns casos, enfatizam a dimensão lúdica e das competências pessoais e sociais (Slade, 1954; Way, 1967; Leenhardt, 1974; Landier & Barret, 1994; Aguilar, 2001; Sousa, 2003) e, noutros casos, associam a dimensão lúdica e das competências pessoais e sociais à específica aprendizagem da linguagem artística (Robinson, 1980; Beauchamp, 1997; Gauthier, 2000; Costa, 2003; Antunes, 2005). Em todo o caso, num aspeto todos os autores parecem estar em sintonia: o objetivo do teatro na educação, e em particular no ensino básico, é proporcionar oportunidades de formação, aprendizagem e intervenção, não é o de formar artistas ou descobrir talentos. O espetáculo,

como parte integrante de um processo rico e regular de trabalho, também tem o seu lugar na escola, mas desde que se assegure que “é apropriado à idade e à condição do aluno e que proporcione ocasiões para uma aprendizagem criativa, afastando-se das peças realizadas por ocasião [e em função] das festas escolares” (Laferrrière & Motos, 2003: 226).

De resto, a discussão das diferenças e das semelhanças entre concepções – que, em Portugal, nas últimas quatro décadas, tem tendido a ser dicotómica, entre “teatro” e “expressão dramática” – parece estar a esbater-se e a centrar-se na “necessidade de contextualizar a linguagem teatral no desenvolvimento da criança” (Lopes, 2011: 30).

Neste estudo, recorreremos à dupla designação – Teatro/Expressão Dramática (TED) – proposta nalguns documentos orientadores do 1º ciclo do ensino básico, em vigor no período de realização da investigação. Partimos da suposição de que há correspondências diretas entre as práticas nas salas de aulas e a formação dos professores, a qual se desenvolve em várias modalidades, de que abordamos três mais relevantes: formação inicial, formação contínua e formação ao longo da vida.

A formação inicial de professores é definida por Maria Teresa Estrela como o início de “um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (2002: 18). Natércio Afonso e Rui Canário lembram que “a formação de professores para o 1º CEB deve pressupor o reconhecimento do carácter estruturante deste ciclo para toda a escolaridade e da conseqüente necessidade de um intensivo investimento investigativo e reflexivo por parte das instituições de ensino superior” (2002: 32), o que faz supor uma ação abrangente que integre “uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores [em Portugal]” (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão & Tavares, 1997: 8).

No caso do teatro, a formação inicial é especialmente relevante, porquanto, “para a maioria dos alunos, futuros professores do 1º CEB que têm a responsabilidade de abordar esta área na sala de aula, o seu primeiro contato com a disciplina inicia-se na sua formação inicial” (Lopes, 2011: 22), o que nem sempre é suficiente para que o docente se sinta capacitado para fazer esse trabalho posteriormente. Todavia, o professor do 1º CEB desempenha (ou deveria desempenhar) “um papel preponderante no desenvolvimento da literacia artística dos seus alunos pelo que é essencial que, ao longo da sua formação inicial, adquira conhecimentos sobre a natureza das linguagens artísticas e tenha a oportunidade de planificar e de experimentar metodologias” (André, 2008: 7).

A formação contínua, que complementa a formação inicial, “deve contemplar domínios e níveis de aprofundamento muito variados (nas vertentes científica de base, educacional e prática, mas agora privilegiando ainda mais a ótica integradora e multidisciplinar), virada para as necessidades dos professores” (Alarcão *et al.*, 1997: 13). Sendo TED uma área disciplinar do 1º CEB, seria expectável que houvesse oferta de formação nesta área. A título de exemplo, analisámos a oferta formativa de seis centros de formação da grande Lisboa, relativa ao ano letivo de 2011/2012, e verificámos, contudo, que, das 189 ações de formação propostas, apenas quatro eram referentes à educação artística em geral e nenhuma era específica em TED.

A formação ao longo da vida tem merecido destaque na literatura sobre esta temática, sendo vista como um “longo *continuum*” (Perrenoud, 1993; Marcelo, 1994; e Develey, 1996; citados por Flores, 2003). Em teatro, as experiências formativas não formais ou informais, consideradas no quadro da “aprendizagem ao longo da vida” (Pinto, 2005: 1), podem passar pela participação em grupos de teatro, pela conceção ou organização em estruturas de programação e produção de eventos artísticos ou por outras práticas em que se estabelece o contato com esta linguagem artística e as suas múltiplas formas.

PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E METODOLOGIA

Na nossa prática docente no – e em torno do – 1º ciclo do ensino básico (1º CEB), temos constatado ao longo dos anos a pouca relevância que, em geral, os professores reconhecem ao Teatro/Expressão Dramática (TED), justificando frequentemente o descaramento desta área curricular com razões como a falta de aptidões pessoais e de formação. Além disso, a partir dos nossos percursos pessoais, formámos a convicção de que, na nossa prática pedagógica, a par da formação para a docência, adquiriram especial relevância as experiências que tivemos desde jovens em grupos de teatro. Destas ideias, decorreu a seguinte pergunta de partida para este estudo: “Que influências têm as experiências vividas anteriormente à docência e a formação em teatro na educação na prática pedagógica dos professores do 1º CEB, em particular na abordagem da área curricular disciplinar de TED?”. Esta pergunta suscitou os três objectivos gerais: (1) Identificar especificidades das abordagens da área curricular disciplinar de TED no 1ºCEB, quer no plano da gestão dos conteúdos e das cargas horárias, quer também no plano das metodologias seguidas pelos professores, com e sem formação específica anterior; (2) Compreender as motivações que levam os professores do 1º CEB a escolherem formação em teatro na educação, face às ofertas formativas disponibilizadas nesta área; e (3) Perceber se as experiências de formação anteriores à prática profissional têm influência tanto na importância atribuída pelos docentes ao teatro na educação como, em geral, nas suas práticas pedagógicas.

Realizámos um trabalho de campo enquadrado, por uma abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998; Guerra, 2006), com uma amostra de 10 professores do 1ºCEB em actividade letiva. Para a constituição da amostra, que considerámos a primeira fase da investigação, contactámos professores de quatro agrupamentos de escolas (AGP), dois do concelho de Oeiras e dois do concelho de Sintra. A escolha destes AGP obedeceu a três critérios: a opção por dois concelhos diferentes onde sabíamos que existe uma significativa oferta cultural e formativa em teatro; a existência, nestes concelhos, de contactos privilegiados de professores, que facilitariam o processo; e a proximidade do nosso local de trabalho. Aplicámos um questionário a 56 professores, sujeito depois a tratamento de dados, com o intuito de aferir se havia naqueles AGP professores selecionáveis para a amostra. Tendo em conta os objetivos do estudo, a escolha dos participantes considerou critérios gerais – lecionar no 1º CEB e ser titular de turma; ter oito ou mais anos de serviço, por conseguinte, com experiência de alguns anos de leccionação – e critérios específicos: deter formação ou experiência em teatro (ter frequentado de disciplinas relacionadas com teatro na educação na formação inicial; ou ter outro tipo de formações na mesma área; ou ter experiência de participação em grupos de teatro); ou não deter formação ou experiência em teatro (sem frequência de disciplinas relacionadas com teatro na educação na formação inicial;

ou sem outro tipo de formações na mesma área; ou sem experiência de participação em grupos de teatro).

Na segunda fase do estudo, procedemos à realização de entrevistas semidiretivas a estes professores, bem como à respetiva análise de conteúdo (AC), seguindo os procedimentos indicados por bibliografia específica (Quivy & Campenhoudt, 1992; De Ketele & Roegiers, 1993; Afonso, 2005). Definimos como principais objetivos específicos da entrevista: caracterizar o percurso profissional do professor; conhecer a formação do entrevistado na área do TED, tanto a académica inicial como a realizada ao longo da vida; conhecer as atividades extra escolares relacionadas com o Teatro frequentadas; conhecer o modelo de planificação e gestão do ensino do professor na área de TED; e reconhecer a perspetiva do docente em relação à importância da educação formal, não formal e informal para o trabalho na sala de aula. A AC seguiu os processos descritos por alguns autores de referência (Bardin, 1977; Vala, 1986; Esteves, 2006), tendo a categorização sido realizada através de procedimento aberto. Os dados foram sistematizados em quadros.

Na terceira fase, de acordo com Carmo e Ferreira (1998), procedemos à análise documental dos Projetos Curriculares de Turma (PCT) dos professores da amostra. Os dados recolhidos foram apresentados numa tabela categorial, tendo sido definidas as seguintes categorias: (i) Documentos orientadores para a construção do PCT; (ii) Temática do PCT; (iii) Tempo atribuído às expressões; (iv) Diagnóstico em expressões; (v) Expressão Dramática referida como metodologias em outras áreas; (vi) Planificação da área de TED; e (vii) Recursos descritos em TED. Os dados foram posteriormente analisados, com vista à obtenção de informação que completasse – também por via de uma análise cruzada – os dados recolhidos através das entrevistas.

Na quarta fase, os resultados obtidos através de técnicas e instrumentos distintos foram triangulados, tendo sido possível extrair conclusões, que relacionámos – numa perspetiva de avaliação global do estudo – com os objetivos gerais definidos.

RESULTADOS

A partir da análise de conteúdo das dez entrevistas, foi-nos possível reorganizar os discursos dos entrevistados por categorias e temas (T), relacionando-os com a frequência, ou não, de formação específica. Foram definidos dois grupos (G): os 5 professores que frequentaram formação específica na área do teatro na educação (I – grupo Ímpar) e os 5 professores que não frequentaram qualquer formação nesta área (P – grupo Par). No Quadro I, são sistematizados os resultados referentes aos números de unidades de registo por grupo (UR/G), bem como o número total de unidades de registo obtido por tema (UR/T).

Temas	UR/G		UR/T
Percurso profissional	I	160	279

ATAS DO II ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

	P	119	
Formação	I	365	687
	P	322	
Experiências extraescolares	I	110	158
	P	48	
Processo pedagógico em TED	I	489	908
	P	419	
O professor do 1º CEB	I	56	56
	P	0	

Quadro 1. Síntese geral dos temas da análise de conteúdo das entrevistas

Dos cinco temas encontrados (v. Quadro 1), somente um – “professor do 1º CEB” – não estava previsto no guião da entrevista, tendo decorrido das respostas dos professores que possuíam formação específica em teatro na educação.

Relativamente ao tema “percurso profissional”, os entrevistados revelaram que quiseram ser professores por influência de diversos fatores (familiares, geográficos, financeiros, etc.) e que consideravam ter uma atitude positiva em relação à profissão, embora não se sentissem totalmente satisfeitos. Tinham uma vasta experiência na escola, como titulares de turma ou docentes de apoios educativos, bem como no desempenho de cargos institucionais ou em intervenção de âmbito social.

Categorias (C)	UR/G		UR/C
	I	P	
Área de formação inicial	I	6	11
	P	5	
Grau académico	I	11	11
	P	0	
Frequência da formação inicial	I	24	57
	P	33	
Formação em TED na formação inicial	I	68	182
	P	114	
Frequência de formação contínua	I	116	238
	P	122	
Formação contínua em TED	I	131	173
	P	42	
Formadores	I	9	11
	P	2	
Tipo de formações preferido	I	0	4

	P	4	
--	---	---	--

Quadro 2. Síntese dos resultados do 2º tema – Formação

Quanto ao tema “formação” (v. Quadro 2), ambos os grupos integraram professores formados em escolas públicas e privadas. Todos referiram que frequentaram disciplinas relacionadas com a área em estudo na formação inicial, embora com configurações curriculares, número e carga horária diferentes. Ambos os grupos consideraram que essa(s) disciplina(s) foram insuficientes na formação inicial, o que nos levou a inferir que alguns professores quando terminaram o curso não se sentiam suficientemente preparados para lecionar esta área. Notámos nos seus discursos que, de uma forma geral, os professores de TED influenciaram as vivências destes entrevistados enquanto alunos.

Os dois grupos apresentaram uma maior sintonia quanto aos motivos e/ou motivações para a frequência de formação contínua. As principais razões invocadas pelos dois grupos foram o gosto pela formação, o melhoramento da prática pedagógica e a frequência de formação por obrigação. Ambos os grupos apresentaram constrangimentos pessoais para a frequência de (mais) formação, como a falta de tempo ou a dificuldade de conciliação com a gestão familiar.

Quanto à formação contínua em TED, verificámos uma diferença de resultados mais acentuada entre os dois grupos. Por um lado, os professores que frequentaram este tipo de formação reconheceram a sua utilidade, acharam-na influente na sua prática letiva, disseram ter gostado de a frequentar e consideraram que existe pouca oferta; por outro lado, os professores que não frequentaram formação nesta área atribuíram-lhe uma utilidade limitada e estabeleceram pouca relação com a sua prática, mas reconheceram a necessidade de arealizar. Inferimos que há uma estreita ligação entre a formação e a prática pedagógica, verificando-se que a frequência regular de formação pelos professores gera, também ela, uma necessidade de permanente investimento na atualização e na melhoria do trabalho realizado com os alunos.

Categorias (C)	UR/G		UR/C
Experiência em Teatro	I	85	127
	P	42	
Importância atribuída	I	13	19
	P	6	
Experiência marcante em outras áreas	I	12	12
	P	0	

Quadro 3. Síntese dos resultados do 3º tema – Experiências extraescolares

No tema “experiências extraescolares” (v. Quadro 3), encontramos as diferenças mais significativas entre os dois grupos. Os professores que se interessavam pelo teatro referiram experiências pessoais diversificadas nesta área (como, entre outras, a participação em grupos de teatro) e atribuíram-lhe muita importância na relação com a sua prática pedagógica, ao

passo que os que não se interessavam, apesar de eventualmente gostarem, não lhe reconheceram importância e não manifestaram a necessidade de vivenciar experiências na área.

Categorias (C)	UR/G		UR/C
	I	P	
Horas atribuídas à área de TED	I	56	91
	P	35	
Área de TED	I	137	264
	P	127	
Perspetiva dos alunos	I	23	100
	P	77	
Importância do TED em relação a outras áreas	I	4	6
	P	2	
PCT, PAA e PCA	I	53	85
	P	32	
Em relação a outros docentes da escola	I	31	44
	P	13	
Em relação à comunidade escolar	I	4	4
	P	0	
Atividades de TED	I	62	104
	P	42	
Recursos	I	48	91
	P	43	
Aula de TED	I	62	92
	P	30	
Texto em Teatro	I	6	12
	P	6	
Fazer para quem	I	3	15
	P	12	

Quadro 4. Síntese dos resultados do 4º tema – Processo pedagógico em TED

Quanto ao tema “processo pedagógico em TED”(v. Quadro 4), os professores do grupo ímpar conseguiram caracterizar uma aula de TED, nomeadamente definindo uma estrutura de sessão, com base na sua própria prática pedagógica e afirmaram atribuir importância à sua planificação. Disseram definir, no seu horário, um tempo letivo (ou vários) para TED e trabalharem-no numa perspetiva interdisciplinar, adaptando os recursos que possuem e adaptando-se aos espaços existentes. Os professores do grupo par tiveram dificuldade em caracterizar uma aula de TED e afirmaram não planificar nem estabelecer tempos específicos no seu horário para esta área, por não a considerarem prioritária e não reconhecerem as suas potencialidades, quer seja abordada de forma autónoma ou interdisciplinarmente. As suas justificações assentaram, sobretudo, na insuficiência de tempo, de recursos materiais e espaços, embora tenham reconhecido o desejo e o gosto que os alunos sentem por esta prática.

O último tema resultou da opinião manifestada exclusivamente pelos cinco professores com formação em teatro na educação ao longo da vida e suscitou-nos inferências sobre a visão que alguns dos entrevistados têm do “professor do 1º CEB”. Caracterizaram-no como influente e com a missão de proporcionar oportunidades iguais aos seus alunos, o que, no caso de TED, é relevante, uma vez que a prática que no seu âmbito desenvolve pode influenciar os específicos interesses e aprendizagens dos seus alunos.

Na análise documental dos PCT, verificámos que a área de TED não estava contemplada em todos e que, nalguns casos, se encontrava simplesmente relacionada com outras áreas (ou nelas implícita). Constatámos que os conteúdos dos PCT eram globalmente coerentes com os discursos dos professores nas entrevistas, embora nem sempre refletissem de forma clara a prática pedagógica que, oralmente, descreveram.

CONCLUSÕES

Nesta síntese conclusiva, procuramos reavaliar os resultados obtidos e discutidos à luz dos três objetivos gerais do estudo.

Relativamente ao primeiro objetivo, “identificar especificidades das abordagens da área disciplinar de TED no 1ºCEB”, concluímos que existem diferenças de abordagem entre os dois grupos. Os professores do grupo ímpar, com mais formação específica, atribuem uma maior importância à área de TED, reconhecendo o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno e procurando integrá-la na sua prática. Em geral, estes professores adaptam as suas práticas aos ambientes e às condições disponíveis e articulam os conteúdos desta área com os de outras, numa perspetiva interdisciplinar e como estratégia para lhe conferirem mais tempo letivo. Embora sintam a pressão da organização curricular no sentido de considerarem outras áreas como prioritárias (matemática, língua portuguesa e estudo do meio), estes professores atribuem tempo(s) letivo(s) a TED no seu horário e dizem cumpri-lo com regularidade. Pareceu-nos possível concluir que estes professores preferem gerir o currículo de forma flexível, tendo-se manifestado desfavoráveis ao Despacho Normativo nº 19575/2006, que compartimenta o horário e estipula tempos concretos para cada área.

Em relação ao segundo objetivo, “compreender as motivações que levam os professores do 1º CEB a escolher formação em teatro na educação e que ofertas formativas são disponibilizadas nesta área”, verificámos que os professores que frequentam formação em teatro na educação a entendem como uma oportunidade não só para adquirirem conhecimentos específicos, mas também para desenvolverem competências pessoais, embora refiram alguns constrangimentos para a sua frequência, como a falta de tempo, fatores familiares ou o fato de algumas formações serem pagas. A estas razões será possível adicionar uma outra: a escassez de oferta formativa nesta área (verificámos, a título de exemplo, que em seis centros de formação da grande Lisboa, para o ano letivo de 2011/2012, das 189 formações propostas, apenas quatro se relacionavam com a educação artística, apesar de nenhuma ser específica em TED).

No que concerne ao terceiro objetivo, “perceber se as experiências de formação anteriores à prática profissional têm influência tanto na importância atribuída pelos docentes ao teatro na educação como, em geral, nas suas práticas pedagógicas” constatámos que a própria escolha

do tipo e da temática da formação em teatro decorre de uma motivação relacionada com o gosto e o interesse pela área, que é em vários casos bastante anterior à prática profissional, (como por exemplo pela participação em grupos de teatro, remontando, por vezes, à própria experiência enquanto aluno). E concluímos que a influência da formação em teatro nas propostas metodológicas seguidas na prática pedagógica, especificamente na lecionação de aulas de TED, foi notória somente no grupo de professores que também tinham – ou tinham tido – experiências formativas em contextos não formais ou informais.

Por fim, e em resposta à pergunta de partida, parece-nos oportuno afirmar que a complementaridade entre as várias modalidades de formação é profícua, sendo evidente neste estudo que as experiências extraescolares dos docentes, também no domínio do teatro, influenciam fortemente as suas práticas pedagógicas. Todavia, independentemente da possibilidade dessas formações extraescolares, os planos de estudos dos cursos de formação de professores do 1º CEB devem garantir sempre a preparação de profissionais competentes em todas as áreas que lhes cabe leccionar (Alarcão *et al.*, 1997; Estrela, 2002; Afonso & Canário, 2002), incluindo a de TED (André, 2008; Lopes, 2011). Se este reconhecimento não ocorrer e se um amplo investimento na educação artística não for feito, os professores do 1º CEB – nos contextos de intervenção profissional e sem fortes referências teórico-práticas – continuarão, em geral, a replicar modelos que vivenciaram quando eram alunos e que, na maioria dos casos, excluíam as abordagens da educação artística e, em particular, do teatro na educação.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Asa Editores.
- Afonso, N., & Canário, R. (2002). *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora.
- Aguilar, L. F. (2001). *Expressão e educação Dramática: Guia pedagógico para o 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: IIE/ME.
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Acedido em 10 de julho de 2012, de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf)
- André, T. (2008). A educação artística na formação de professores: Apontamentos para uma (re)visão. In 20º Encontro Nacional da APECV. Lisboa: APECV.
- Antunes, C. (2005). *A Criação Dramática: O Fazer e o Pensar - Um estudo com futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beauchamp, H. (1997). *Apprivoiser le théâtre*. Montréal: Ed. Logiques.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução às Teorias e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da Investigação: Guia para a Auto-Aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, I. A. (2003). *O desejo de Teatro*. Porto: Edições Afrontamento.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observação, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista da Educação*, 11(1), 17-29.
- Flores, M. A. (2003). *Dilemas e desafios na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: ESE Coimbra/ Livraria Minerva.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.
- Laferrière, G., & Motos, T. (2003). *Palabras para la acción*. Ciudad Real: Ñaque.
- Landier, J.-C. & Barret, G. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Porto Editora.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a expressão dramática* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Lopes, M. S. P. (2011). *O saber dramático: A construção e a reflexão*. Lisboa: FCG.
- Pinto, L. C. (2005). *Sobre a Educação Não-Formal*. Acedido em 23 de março de 2012, de <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Robinson, K. (1980). *Exploring Theatre and Education*. London: Heinemann.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Drama e dança* (2º vol.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Vala, J. (1986). Matriz do questionário aplicado. In A. Silva, & J. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Way, B. (1967). *Development Through Drama*. London: Longman.