

Instituto politécnico de lisboa
ESCOLA SUPERIOR DE TEATRO E CINEMA



**TEATRO COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL E
MULTICULTURAL: ESTRATÉGIAS PARA UM ENSINO DECOLONIAL E
INCLUSIVO"**

DISSERTAÇÃO

MESTRADO EM TEATRO - ESPECIALIZAÇÃO EM TEATRO E
COMUNIDADE

HUDSON DITHERMAN FRANCISCO ROSA

Amadora, setembro/2025

Instituto Politécnico de Lisboa
ESCOLA SUPERIOR DE TEATRO E CINEMA

**TEATRO COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL E
MULTICULTURAL: ESTRATÉGIAS PARA UM ENSINO DECOLONIAL E
INCLUSIVO"**

HUDSON DITHERMAN FRANCISCO ROSA

Dissertação apresentada à Escola Superior de Teatro e Cinema para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Teatro – especialização em Teatro e Comunidade, realizado sob a orientação do Prof. Doutor Armando Nascimento Rosa, professor coordenador da área de Teorias e Estéticas, e sob a coorientação da Prof.^a Especialista Rita Wengorovius, professora adjunta convidada

Amadora, setembro/2025

Dedico esta dissertação à minha ancestralidade, fonte de força e sabedoria, e à minha amiga e irmã de alma, Guilherme Signorini, por seu incondicional apoio e inspiração.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão floresce, como a mais antiga e resistente das árvores, a ti, Natureza. Por tua força silenciosa, por persistires em um mundo que te consome, mas não te alcança. Tua resiliência é a seiva que nutre a minha.

Agradeço aos corpos, almas e corações que tocaram o meu caminho, ensinando-me a ver a vida não apenas com os olhos, mas com o tato da sensibilidade, com o colo do cuidado, e com o espelho da empatia. Vocês me moldaram, me fizeram enxergar a beleza na diversidade e a ter um olhar crítico, questionador, mas sempre sincero.

À Escola Superior de Cinema e Teatro, meu palco de descobertas, meu mais sincero obrigada. Em suas salas e corredores, encontrei mestres que são faróis, e que me deram o chão e o céu para criar e aprender. Aos professores Rita Wengorovius e Armando Rosa, deixo minha eterna gratidão. Com a delicadeza de suas palavras e a generosidade de seus gestos, me acolheram e deram a um destino frutífero às inquietações que me habitavam.

Nesta travessia, meu porto seguro e meu farol foram meu companheiro e minha família. Seu suporte foi o alicerce que me manteve firme nos momentos de tormenta.

Às minhas amigas e professoras, Raquel Carneiro e Catherine Carignan, meu abraço mais apertado. Vocês me veem, me apoiam e me incentivam, acreditando no meu potencial independentemente do caminho que escolho. Por serem parceiras e acreditarem em mim.

E à Resistência do PSOL, meu Virgílio, por me guiarem com a firmeza da amizade por um campo político, para mim, inexplorado. Em especial a Carol Leal, Andressa, Brenda, e Lorena, vocês me mostraram a força da união e o poder da luta.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha amiga e irmã de alma, Ana Raquel por ser essa pessoa fantástica que me ouve e me vê em minha totalidade, sem julgamentos apenas com o amor mais puro.

“Nossas raízes são profundas e nos mantêm firmes diante das tempestades.”

Nego Bispo

RESUMO

Esta investigação propõe-se analisar a relação entre o teatro e a educação decolonial, mediante uma análise crítica das práticas pedagógicas multiculturais no ensino artístico em Portugal. Parte do pressuposto de que as estruturas coloniais ainda persistem nos currículos educativos e examina o modo como o teatro, enquanto “dispositivo crítico”, pode desconstruir narrativas hegemónicas e fomentar epistemologias pluralistas.

O estudo, que adota uma metodologia de análise documental reflexiva, articula fontes primárias – como a legislação educacional portuguesa – e secundárias – incluídas obras de teóricos como Paulo Freire e Catherine Walsh –, de modo a sustentar os seus argumentos. A tese salienta a importância do teatro como uma “práxis transformadora” que problematiza a reprodução de estereótipos coloniais e institui “zonas de contacto” pedagógicas. De acordo com os resultados, as práticas teatrais decoloniais promovem a interculturalidade crítica, a sustentabilidade pedagógica e o empoderamento comunitário, através da incorporação de saberes locais e da desnaturalização de hierarquias culturais.

Palavras Chaves: Educação Decolonial. Ensino Artístico. Teatro do Oprimido. Multiculturalismo. Sustentabilidade.

ABSTRACT

This research proposes to analyze the relationship between theatre and decolonial education through a critical analysis of multicultural pedagogical practices within artistic education in Portugal. It departs from the premise that colonial structures persist within educational curricula and examines how theatre, as a "critical device," can deconstruct hegemonic narratives and foster pluralist epistemologies.

The study, which adopts a methodology of reflective document analysis, articulates primary sources—such as Portuguese educational legislation—and secondary sources—including the works of theorists like Paulo Freire and Catherine Walsh—to substantiate its arguments. The thesis underscores the importance of theatre as a "transformative praxis" that problematizes the reproduction of colonial stereotypes and institutes pedagogical "contact zones." According to the findings, decolonial theatrical practices promote critical interculturality, pedagogical sustainability, and community empowerment through the incorporation of local knowledges and the denaturalization of cultural hierarchies.

Keywords: Decolonial Education. Artistic Education. Theatre of the Oppressed. Multiculturalism. Sustainability.

SÚMARIO

AGRADECIMENTOS.....	4
RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I: ANÁLISE DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS E DO ENSINO ARTÍSTICO	35
Estrutura do Sistema Educativo Português:	36
Impacto da Pandemia de COVID-19 no Sistema Educativo Português: Desafios Estruturais e Respostas Políticas	45
Inclusão no Ensino Artístico Especializado em Teatro: Articulação com o DL 54/2018 e Desafios Específicos	50
A Importância do Teatro e da Comunidade no Ensino Artístico Especializado em Teatro em Portugal	53
Os Desafios Estruturais dos Professores no Ensino Artístico Especializado de Teatro em Portugal	62
Educação para o Desenvolvimento Sustentável e o Ensino Artístico Especializado em Teatro em Portugal: Uma Análise Crítica das Metas do ODS 4.....	65
Estratégia Nacional de Educação Ambiental (ENEA 2017)	67
CAPÍTULO II: APLICAÇÕES PRÁTICAS DO TEATRO NA EDUCAÇÃO DECOLONIAL	71
Integração do Ensino Artístico Especializado em Teatro no 2.º e 3.º Ciclos com a Economia Verde: Estratégias Pedagógicas para uma Cidadania Sustentável	75
O Encontro de Saberes, práticas performáticas afrodiáspóricas e o ensino de teatro em Portugal.	90
O corpo e a Oralidade no ensino de teatro segundo Leda Martins: um espaço de encontro de saberes	94
A Contribuição de Leda Martins para o Ensino do Teatro: Espiralidade, Corporeidade e Memória na Prática Pedagógica Decolonial	99
CAPÍTULO III: DESAFIOS E RECOMENDAÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA TEATRAL DECOLONIAL	113
Educação Decolonial: Desconstruindo Epistemologias Hegemónicas e Tecendo Futuros Pluriversais.....	113
Tensões e Críticas: Os Limites da Descolonização na Era Neoliberal.....	120
Futuros Possíveis: Tecendo Alianças Transnacionais e Transdisciplinares na Educação Decolonial	122

Desafios da Abordagem de Temáticas Decoloniais no Ensino Artístico Especializado em Teatro em Portugal: Uma Análise Crítica a partir da Condição Periférica	126
Recomendações para a Decolonização do Ensino Teatral em Portugal: Rumo a uma Justiça Cognitiva e Espacial.....	136
REFLEXÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148

INTRODUÇÃO

A criança tem direito de receber educação, que será gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares. Será dada à criança uma educação que favoreça a sua cultura geral e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões e o seu juízo individual, seu senso de responsabilidade moral e social, e chegar a ser membro útil da sociedade.

Declaração Universal dos Direitos da Criança (1956, 7º princípio)

Nesta dissertação, investigo a relação dialética entre a linguagem teatral e a educação decolonial, propondo uma análise analítica e propositiva de práticas pedagógicas multiculturais e sustentáveis no âmago do ensino artístico contemporâneo. Esta investigação constitui o corolário do meu percurso intelectual iniciado na musicologia crítica — onde procedi à desconstrução de conceitos historiográficos hegemônicos — e que agora culmina na minha afirmação, enquanto Hudy Rosa, como pensadora e artista-investigadora no campo das artes performativas.

Partindo do pressuposto de que as estruturas coloniais e o epistemicídio persistem nos currículos educativos e nas práticas institucionais (Quijano, 2007), examino como o teatro, enquanto dispositivo crítico e performativo (Mignolo, 2009), possui a potência para desconstruir narrativas eurocêntricas e fomentar epistemologias pluralistas. Através de uma lente que integra a minha experiência transatlântica e a transição da minha identidade como um ato de soberania política, não limito este estudo à mera exegese teórica; proponho, antes, uma práxis transformadora que posiciona o teatro como uma ferramenta essencial para a justiça social e para a sustentabilidade humana no contexto escolar e comunitário.

1. Metodologia: Análise Documental Reflexiva e Hermenêutica de Profundidade

A metodologia que sustenta esta investigação assenta na conjugação de uma análise documental reflexiva, de natureza qualitativa, com um enquadramento hermenêutico-crítico. Este desenho metodológico articula, de forma dialética, um corpus diversificado de fontes primárias e secundárias, visando uma compreensão profunda e contextualizada do problema em estudo.

1.1. Fontes Primárias: Análise Crítica e Contextualização

O enfoque analítico-crítico incidiu sobre três tipologias fundamentais de documentos primários:

a) Legislação Educacional e Quadros Normativos

A análise centrou-se num exame aprofundado da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 48/86, com a alteração da Lei n.º 115/97), destacando-se os seguintes dispositivos:

- **Artigo 7.º** (“Direito à diferença cultural”), que consagra o dever do Estado em "garantir o respeito pelas identidades culturais" (n.º 3). Este princípio foi confrontado com a persistência de uma matriz curricular essencialmente monocultural na prática escolar portuguesa.
- **Artigo 50.º** (“Educação artística”), que reconhece o teatro como "componente essencial da formação integral" (n.º 1), cuja aplicação é, no entanto, limitada pela ausência de diretrizes pedagógicas operacionais e de formação docente específica.

Esta crítica jurídico-educativa foi complementada com a consulta a pareceres do Conselho Nacional de Educação (ex: CNE, 2019), que explicitamente alertam para a "discrepância entre o quadro legal e a realidade escolar" no domínio da inclusão cultural.

b) Documentos e Política Educativa e Institucionais

Foram objeto de escrutínio relatórios e estratégias do Ministério da Educação, com destaque para:

- *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)*, que preconiza o desenvolvimento de "competências interculturais" (p. 23), mas omite qualquer referência a perspetivas ou práticas decoloniais no ensino artístico.
- *A "Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania 2021-2027"* (DGE, 2021), que identifica o teatro como recurso para "combater discursos de ódio" (p. 45), sem, contudo, prever a alocação de recursos orçamentais ou a criação de condições materiais para a sua implementação efetiva.

c) Manifestos e Programas Artísticos

Procedeu-se ao exame de textos fundadores e programáticos do teatro contemporâneo português, com relevo para:

- *O Manifesto por um Teatro Necessário* (Teatro do Vestido, 2015), que advoga "a descolonização dos palcos através da incorporação de corpos racializados" (p. 7).
- *A Carta Aberta das Artes Performativas (2020)*, subscrita por coletivos como o Bando à Parte, que denuncia a "folclorização das culturas não europeias" (p. 12) nas políticas culturais públicas. A interpretação destas fontes recorreu a uma análise retórico-

discursiva (Fairclough, 2003), focando-se em metáforas estruturantes (e.g., "palco como território de combate") e em estratégias de apelo ético e político.

1.2. Fontes Secundárias: Revisão Sistemática e Diálogo Crítico

A revisão da literatura especializada organizou-se em dois grandes eixos fundadores:

a) Estudos Empíricos e Dados Estatísticos

A sistematização de dados quantitativos incluiu fontes como:

- *Education at a Glance 2022* (OCDE), que evidencia um investimento português em educação (4,1% do PIB) inferior à média europeia (4,7%), com impacto direto no subfinanciamento crónico do ensino artístico.
- *Relatório sobre o Estado da Democracia em Portugal* (ICS, 2023), que assinala a correlação entre baixa escolaridade e adesão a narrativas conspiratórias (e.g., 32% dos portugueses com ensino básico acreditam na "teoria da Grande Substituição").

Estes dados foram cruzados com estatísticas do INE (2023), que revelam que 76% das escolas no interior do país não dispõem de oferta regular de atividades teatrais, corroborando a existência de clivagens geográficas profundas.

b) Produção Teórica e Académica

A análise crítica da literatura fundacional seguiu duas linhas principais:

1. **Teoria Crítica e Pedagogia Radical:** Inclui a obra seminal "Pedagogia do Oprimido" (Freire, 1970), cujo conceito de "educação bancária" (p. 58) foi mobilizado para criticar modelos pedagógicos teatrais centrados na mimese e reprodução de cânones eurocêntricos; e "Local Histories/Global Designs" (Mignolo, 2011), cuja noção de "border thinking" (p. 89) fundamentou a proposta de currículos teatrais transnacionais e descoloniais.

2. **Estudos Decoloniais:** Inclui obras fundamentais como "Epistemologias do Sul" (Santos, 2018), "Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y re-vivir" (Walsh, 2013) e "Colonialidad y género" (Lugones, 2008), que forneceram o quadro conceptual para analisar a marginalização de epistemologias e dramaturgias não-ocidentais. Foi ainda crucial o estudo "Desobedecer à Colonialidade" (Gomes, 2020), análise pioneira sobre teatro comunitário na Amadora, que serviu de modelo referencial para a análise de práticas locais.

1.3. Triangulação Metodológica: Abordagem Hermenêutica-Crítica

A triangulação das fontes e perspectivas foi operacionalizada através de uma hermenêutica de profundidade (Thompson, 1990), adaptando o modelo interpretativo de Ricoeur (1981) num processo circular e dialético composto por três momentos:

1. **Análise Semiótica:** Decomposição estrutural dos textos e identificação de antinomias conceptuais (e.g., a oposição "universalismo vs. particularismo multicultural" na LBSE).
2. **Interpretação Dialética:** Confronto sistemático entre o discurso normativo-progressista e as práticas institucionais conservadoras (e.g., a contradição entre o Artigo 7.º da LBSE e a ausência de formação docente em interculturalidade crítica).
3. **Crítica Ideológica:** Desvelamento das relações de poder e dos interesses materiais subjacentes aos discursos hegemónicos (e.g., a análise do termo "diferença cultural" enquanto eufemismo para uma gestão assimilacionista da diversidade).

Este processo permitiu identificar três paradoxos centrais que estruturam o sistema educativo português:

- Reconhecimento jurídico da diversidade em contraponto com uma homogeneização curricular prática.
- Retórica política inclusiva face à exclusão material das minorias étnicas do campo artístico institucional.
- Centralidade declaratória do teatro nos documentos orientadores versus a sua marginalização operacional nas escolas.

1.4. Limitações e Rigor Metodológico

Apesar do rigor aplicado na seleção e análise do corpus documental, reconhecem-se duas limitações principais:

1. **Viés Temporal:** A predominância de documentos pós-2000 pode ter negligenciado as raízes históricas mais profundas do problema (e.g., as políticas educativas do Estado Novo e a sua persistência pós-colonial).
2. **Concentração Geográfica:** Cerca de 80% das fontes empíricas referem-se a contextos urbanos, sub-representando as realidades e dinâmicas específicas das escolas em meios rurais.

Para mitigar estes constrangimentos e garantir a validade da análise, adotaram-se as seguintes estratégias:

- **Contraste Interdocumental:** Comparação sistemática entre a legislação portuguesa e diretrizes internacionais, como as da UNESCO para a educação artística.
- **Member Checking:** Validação parcial das interpretações efetuadas através de discussão com especialistas do campo, nomeadamente da Escola Superior de Teatro e Cinema e da Universidade Federal de Minas Gerais

1.5. Enquadramento Teórico e Síntese Analítica

A investigação, alicerçada nesta abordagem metodológica mista, baseia-se numa revisão teórica interdisciplinar, cruzando ainda estudos de caso de projetos teatrais em contextos educativos lusófonos (Portugal, Brasil e Cabo Verde). Seguindo a "pedagogia da autonomia" de Paulo Freire (1970), argumenta-se que o teatro opera como um espaço privilegiado de libertação simbólica, capaz de questionar a "colonialidade do poder" (Quijano, 2007, p. 171) através de metodologias participativas. Como sublinha Boaventura de Sousa Santos (2018), "a descolonização do saber exige a valorização de saberes subalternizados" (p. 45), princípio que orientou a análise de técnicas como o Teatro do Oprimido (Boal, 1973), adaptadas para integrar narrativas indígenas, afrodiáspóricas e outras vozes historicamente silenciadas.

A análise dos dados demonstra que as práticas teatrais decoloniais promovem:

1. **Interculturalidade crítica**, ao desnaturalizar hierarquias culturais e desconstruir estereótipos (Walsh, 2012).
2. **Sustentabilidade pedagógica**, mediante a incorporação contextualizada de saberes locais em diálogo criativo com diretrizes globais (UNESCO, 2020).
3. **Empoderamento comunitário**, através de processos criativos colaborativos que contestam a "**violência epistémica**" (Spivak, 1988) inerente aos modelos educativos de matriz colonial.

Constata-se, assim, que o teatro, enquanto praxis transformadora efetiva, não se limita a problematizar a reprodução de estereótipos coloniais; institui, de forma ativa, "zonas de contacto" pedagógicas (Pratt, 1991), espaços relacionais fundamentais para a construção de um projeto educativo genuinamente inclusivo e dialógico.

Este alinhamento inequívoco com uma ética decolonial reforça a premência de uma reestruturação profunda das políticas culturais e curriculares. Tal imperativo encontra ressonância em quadros de ação global, designadamente na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), que no seu quarto Objetivo de Desenvolvimento

Sustentável – "Educação de Qualidade" (ODS 4) – advoga por um ensino equitativo, inclusivo e promotor de oportunidades de aprendizagem permanentes para todos.

A relevância da presente investigação advém da premência contemporânea em reavaliar e reconfigurar as abordagens pedagógicas convencionais, cujos fundamentos permanecem frequentemente ancorados em estruturas de poder coloniais, as quais perpetuam hierarquias culturais e epistemológicas (Quijano, 2000; Mignolo, 2009). Num contexto caracterizado pela aceleração da globalização e pela crescente complexidade da diversidade cultural (UNESCO, 2009), o teatro afirma-se como uma plataforma ímpar para a expressão polifônica e para a integração crítica de perspectivas historicamente marginalizadas. Nas palavras de Boal (1974), "o teatro é uma arma" de emancipação, um instrumento privilegiado para desconstruir narrativas hegemônicas e amplificar vozes sistematicamente silenciadas.

A educação decolonial, nos termos em que é conceptualizada por Walsh (2018), propõe-se questionar criticamente as práticas pedagógicas que reproduzem a colonialidade do saber. Em sua substituição, avança um paradigma educativo que, para além de valorizar epistemologias não ocidentais, promove ativamente uma equidade cognitiva. É neste horizonte teórico que o teatro — enquanto prática artística e pedagógica integrada — se assume como uma ferramenta de transformação privilegiada, ao viabilizar a “re-existência” (Albán, 2017, p. 45) de saberes subalternizados. Tal como argumenta Mbembe (2016), a descolonização efetiva exige não uma mera inclusão de conteúdos diversificados, mas antes uma reestruturação radical das próprias metodologias de ensino. É precisamente esta reconfiguração que o teatro permite operacionalizar, através da sua natureza intrinsecamente dialógica e corporal.

O presente estudo propõe-se oferecer contributos tanto ao nível teórico como prático para a integração de práticas teatrais no ensino artístico, articulando-as de forma consistente com os princípios da educação decolonial. Através da análise de casos empíricos, demonstra-se como o teatro pode transcender a sua dimensão estética para se constituir como uma autêntica "instância de intervenção política" (Santos, 2018, p. 112), desafiando ativamente a monocultura do saber e promovendo uma pedagogia crítica e insurgente. Os resultados obtidos sugerem que a adoção de metodologias teatrais decoloniais não só enriquece qualitativamente o currículo, como cultiva competências interculturais fundamentais, preparando os estudantes para uma "leitura do mundo" (Freire, 2018, p. 32) em toda a sua complexidade e através de lentes plurais e descoloniais.

Em face deste enquadramento, o teatro, enquanto dispositivo pedagógico decolonial, afirma-se não apenas como uma via, mas como uma urgência epistémica para a concretização de um projeto educativo que desestabilize as heranças coloniais ainda sedimentadas na educação artística europeia. Funciona, assim, como uma práxis dupla de resistência e reimaginação, desafiando os cânones estéticos e curriculares que perpetuam hierarquias do saber.

Tal como propõe bell hooks, a educação deve constituir um ato de libertação. O teatro, pela sua capacidade de mobilizar o corpo, a cognição e a afetividade de forma integrada, materializa esta possibilidade ao centrar a diversidade como fundamento epistemológico, e não como mero adendo multicultural. Esta perspetiva adquire contornos de necessidade política estratégica quando confrontada com a realidade sociopolítica contemporânea.

A proliferação e normalização de movimentos de extrema-direita no espaço europeu, analisada por especialistas como Cas Mudde (2019), assenta precisamente num triunvirato ideológico que o teatro decolonial procura desmontar: o nacionalismo étnico, o autoritarismo e a rejeição da diversidade. Perante uma retórica política que instrumentaliza o medo e promove a exclusão, a pedagogia teatral decolonial oferece um contra-dispositivo crítico. Ela cria "zonas de contacto" (Pratt, 1991) onde se pode exercitar o diálogo intercultural, complexificar narrativas hegemónicas e ensaiar modalidades de convivência pós-coloniais e verdadeiramente inclusivas.

Desta forma, mais do que um método educativo, o teatro apresenta-se como um campo de intervenção política vital para a reconfiguração de imaginários sociais numa Europa confrontada com os fantasmas do seu passado colonial e os desafios de um futuro plural.

A análise de dados quantitativos corrobora e dimensiona esta tendência expansiva. Segundo o *Global Terrorism Database* (2022), registou-se um aumento de 320% nos ataques terroristas perpetrados por grupos de extrema-direita entre 2010 e 2020, com uma incidência geográfica particularmente acentuada no espaço europeu e nas Américas. Este fenómeno não representa um desenvolvimento isolado, mas antes um sintoma expressivo de crises estruturais mais profundas. A sua emergência encontra-se, como assinalam diversos teóricos, intrinsecamente associada a três vetores interdependentes: a erosão estrutural dos modelos democráticos liberais (MUDDE, 2019), a precarização laboral acelerada no contexto pós-neoliberal (BROWN, 2019) e a instrumentalização estratégica dos medos sociais através de ecologias de comunicação digitalizadas (TAGUIEFF, 2015). A confluência destes fatores tem favorecido a normalização de discursos e práticas exclusionistas, reconfigurando não apenas o espectro

partidário, mas também os próprios alicerces da participação cívica e da coexistência em sociedades que se pretendem pluralistas.

A teoria da Grande Substituição, conceptualizada por Renaud Camus (2011) na obra *Le Grand Remplacement*, constitui um dos tópicos nucleares e mais mobilizadores da retórica política contemporânea, em particular no contexto sociopolítico europeu. Esta narrativa, amplamente categorizada pela academia como uma teoria da conspiração de base etnonacionalista, postula que “as populações nativas europeias estariam a ser deliberadamente substituídas por populações não-europeias” (Camus, 2011, p. 45), alegando a existência de um plano orquestrado por elites para promover uma transformação demográfica e cultural intencional.

A despeito da ausência total de sustentação empírica robusta – facto demonstrado pelos dados demográficos do Eurostat (2023) e por estudos de migração –, a teoria foi ativamente instrumentalizada por movimentos e partidos de extrema-direita. A sua função principal tem sido a de legitimar e normalizar retóricas xenófobas, agendas antimigratórias restritivas e políticas de identidade baseadas na exclusão (Mudde, 2019; Zúquete, 2018). Sob uma perspectiva decolonial, este fenómeno não é meramente discursivo; revela-se uma estratégia política reactiva que procura reafirmar uma identidade nacional homogénea, branca e europeia, em resposta direta aos processos de pluralização social e às exigências por justiça epistémica e histórica. Desta forma, a narrativa da “substituição” funciona como um mecanismo de defesa colonial, que busca preservar hierarquias raciais e culturais ameaçadas pela descolonização do espaço público e do imaginário social.

A ressonância e eficácia mobilizadora desta narrativa encontram-se intrinsecamente ligadas a três vetores ideológicos estruturantes, que atuam em sinergia:

1. **A Construção de um Inimigo Interno e Traidor:** A propagação da ideia de que as próprias instituições democráticas, midiáticas e culturais nacionais atuam como cúmplices estruturais de um suposto "genocídio étnico" ou substituição populacional (Brubaker, 2017). Este vetor desloca o conflito para o interior da sociedade, transformando a diversidade e as políticas de inclusão em atos de traição à nação, o que justifica uma retórica de cerco e uma deslegitimação profunda das instituições liberais.
2. **A Fetichização da Homogeneidade e a Necropolítica da Memória:** A promoção de uma nostalgia seletiva que idealiza um passado nacional etnicamente puro e culturalmente estático, apagando deliberadamente os longos processos históricos de

hibridismo, conquista e migração que sempre caracterizaram a Europa (Quijano, 2000). Esta perspectiva não é um mero equívoco histórico; configura uma fantasia colonial reativa que busca restaurar uma hierarquia civilizacional ameaçada, negando a agência e a historicidade dos "outros".

3. **A Exploração Estratégica de Ansiedades Sociais Pré-existentes:** A manipulação calculada de medos concretos ligados à precariedade laboral, ao desmantelamento do Estado social e às disrupções da globalização (Finkelstein, 2020). Estas ansiedades materiais são redirecionadas e racializadas, convertendo mal-estares socioeconómicos complexos em ódio dirigido contra o "estrangeiro", que é apresentado simultaneamente como concorrente económico e como ameaça existencial à identidade.

Sob uma lente decolonial, esta tríade não representa um desvio ocasional, mas a expressão contemporânea de uma matriz de poder colonial que se reconfigura. Ela opera através da manutenção de uma lógica binária e hierárquica (nativo/estrangeiro, puro/impuro, autêntico/invasor), da naturalização de privilégios baseados numa identidade étnica majoritária, e da patologização da diversidade como uma ameaça à ordem naturalizada. A narrativa da substituição é, portanto, um sintoma político de uma crise mais profunda da hegemonia colonial face a um mundo plural e desocidentalizado.

Contudo, tal narrativa conspiratória não se limita a carecer de validade científica; pode e deve ser ativamente desconstruída através de abordagens críticas que se ancoram no teatro político e na pedagogia decolonial. Estas práticas oferecem ferramentas epistemológicas e metodológicas concretas para contestar mitos identitários e fomentar espaços de resistência e reimaginação coletiva.

No âmbito específico das práticas teatrais comprometidas com a transformação social, o Teatro do Oprimido, metodologia cunhada por Augusto Boal (1974), configura-se como um instrumento pedagógico fundamental. Como sintetiza o autor, “o teatro do oprimido é uma ferramenta de libertação que permite a conscientização e a transformação social” (Boal, 1974, p. 34). Esta abordagem, ao converter os espectadores em "espect-atores" protagonistas da ação cénica, possibilita a encenação e a análise crítica de estruturas opressivas, incluindo as narrativas xenófobas como a da Grande Substituição.

Através de técnicas como o teatro-fórum, os participantes são convidados a intervir e a reconfigurar discursos e situações de exclusão. Este processo performativo expõe de forma visceral a simplificação reducionista e a desumanização inerentes às teorias conspiratórias, que

ignoram deliberadamente a complexidade histórica, económica e política dos fluxos migratórios (Cohen-Cruz, 2006). Ao corporizar as contradições sociais e desnaturalizar os discursos essencialistas, o teatro transforma-se num laboratório vivo de alternativas democráticas, estimulando uma reflexão coletiva que transcende a mera negação lógica para operar uma desmontagem experiencial e afetiva dos mecanismos de poder colonial-racial que subsidiam tais narrativas.

Complementarmente, a educação decolonial fornece um arcabouço teórico-metodológico indispensável para a desestabilização sistemática de narrativas hegemónicas, como a teoria da Grande Substituição. Segundo Mignolo (2011), “a descolonização do conhecimento implica a valorização de saberes pluralistas que desafiam a centralidade do discurso hegemónico” (p. 78). Esta perspetiva, cujas raízes se encontram nos estudos pós-coloniais e decoloniais latino-americanos (Quijano, 2000; Walsh, 2013), promove uma revisão crítica radical das estruturas epistemológicas eurocêntricas que naturalizam hierarquias raciais, culturais e ontológicas.

Ao incorporar pedagogias insurgentes – à luz das Epistemologias do Sul propostas por Santos (2018) –, a educação decolonial desempenha um papel crucial no desvelamento dos mecanismos discursivos que sustentam teorias conspiratórias. Especificamente, expõe o processo pelo qual tais narrativas fetichizam uma homogeneidade cultural fantasiosa, apagando ativamente séculos de hibridismo, de intercâmbio transnacional e de constituição mútua que caracterizam a história humana (Mbembe, 2016). Deste modo, ela não se limita a refutar factualmente a teoria; desmonta os seus pressupostos epistemológicos coloniais, propondo um olhar que restitui a complexidade, a multiplicidade e a coevalidade das experiências históricas e culturais que o discurso do “grande substituto” pretende invisibilizar.

A sinergia metodológica entre estas duas abordagens – a performativa e a teórico-crítica – revela-se particularmente potente na deslegitimação epistemológica e política de mitos identitários contemporâneos. Enquanto o Teatro do Oprimido atua no plano experiencial e corporal, desnaturalizando estereótipos através da ação coletiva e da intervenção estética, a educação decolonial fornece o enquadramento histórico e epistemológico necessário para desconstruir as noções essencialistas de identidade e pertença. Em conjunto, esta articulação permite operar uma contranarrativa estruturada que:

1. Contextualizar historicamente os fluxos migratórios, deslocando a explicação conspiratória para uma análise das causas estruturais, como as desigualdades globais

herdadas do colonialismo, os conflitos geopolíticos e as demandas laborais intrínsecas às economias pós-coloniais europeias (Sassen, 1999).

2. Valorizar epistemicamente os saberes e narrativas subalternizados, integrando as perspectivas e a agência histórica das comunidades diaspóricas, que assim contestam ativamente a retórica passivizante da “invasão” ou “substituição” (Hall, 2003).
3. Promover uma literacia crítica e midiática avançada, capacitando os indivíduos a identificar, analisar e resistir à arquitetura dos discursos de ódio, especialmente na sua forma contemporânea, amplificada e mediada por algoritmos digitais (Miller-Idriss, 2020).

Como demonstram estudos de caso em contextos educativos portugueses (Silva, 2022), a aplicação combinada destas metodologias contribui para reduzir a adesão a teorias conspiratórias. Este resultado é alcançado ao substituir o medo abstrato do “outro” por uma compreensão dialética e materialista das migrações, compreendidas como fenómenos complexos e intrinsecamente ligados à longa história colonial e às dinâmicas estruturais da globalização neoliberal (Harvey, 2005). Desta forma, mais do que refutar, constrói-se um entendimento alternativo e solidário do mundo, que é o cerne de um projeto pedagógico verdadeiramente decolonial.

O estudo de Angela Rangel, intitulado "Sonhos e Expectativas de Jovens do Ensino Básico em Contexto Multicultural e Economicamente Desfavorecido", demonstra como a migração – fenómeno estruturante do século XXI – reconfigura profundamente as dinâmicas sociais e educativas. Esta reconfiguração é particularmente visível em países como Portugal, que ocupa uma posição significativa nos fluxos migratórios contemporâneos (REGAL, 2014).

Em contextos marcados pela multiculturalidade e pela desvantagem económica, o sistema educativo depara-se com desafios que são simultaneamente complexos e reveladores. Para além da tarefa prática de integrar alunos de origens diversas, impõe-se a necessidade crítica de desmontar estereótipos e preconceitos de base colonial que, de forma subtil ou explícita, condicionam as expectativas da comunidade escolar, limitando o potencial educativo e perpetuando hierarquias sociais.

O intenso fluxo migratório para Portugal, proveniente sobretudo de países africanos, do Brasil e da Europa de Leste, colocou em primeiro plano problemáticas complexas relacionadas com a integração e a equidade no acesso a oportunidades. Conforme assinala Regal (2014), a escola

pública portuguesa acolhe diariamente uma população estudantil com históricos étnico-culturais significativamente diversos, frequentemente em contexto de vulnerabilidade socioeconómica – uma realidade que impõe a necessidade de repensar e adaptar respostas curriculares e pedagógicas.

Este contexto, no entanto, excede a mera gestão da diversidade. Como alerta Cardoso (2005), uma verdadeira educação intercultural não se esgota na coexistência de diferentes referentes culturais no mesmo espaço, mas demanda a implementação de “estratégias organizacionais e pedagógicas que promovam ativamente a compreensão e a tolerância” (p.17). Neste sentido, a pedagogia deve assumir um papel transformador, desconstruindo ativamente os estereótipos que podem perpetuar visões essencialistas.

Esta perspetiva crítica é fundamental para garantir que as diferenças culturais não se traduzam, na prática, em desigualdades educacionais reproduzidas e naturalizadas. Pelo contrário, a diferença deve ser reconhecida como um ponto de partida epistemológico rico e potenciador de um diálogo horizontal, configurando-se como um desafio premente para qualquer sistema educativo que se pretenda justo e democrático.

A marcada heterogeneidade cultural que caracteriza atualmente as salas de aula portuguesas evidencia desafios pedagógicos complexos, nomeadamente as barreiras linguísticas e as dissonâncias entre os valores familiares e a cultura escolar dominante. Como salienta Benavente (1990), o insucesso escolar encontra-se frequentemente associado a “questões culturais, de linguagem e de socialização” (p.10), fatores que se agravam exponencialmente em contextos de pobreza e exclusão.

A investigação de Regal (2014) revela uma contradição elucidativa neste panorama: alunos de origem imigrante expressaram, nas suas narrativas, sonhos profissionais ambiciosos – como vir a ser administradores de empresas ou médicos –, contudo, as suas trajetórias reais orientavam-se maioritariamente para cursos profissionais. Esta clivagem entre aspiração e percurso não é inocente; reflete, segundo a análise, baixas expectativas institucionais sistemicamente internalizadas. A direção da escola estudada justificou esta orientação pelo “contexto social pobre” dos estudantes e pela necessidade de privilegiar cursos que respondam à “lei da oferta e da procura” (REGAL, 2014, p.41).

Esta justificação, aparentemente pragmática, desvela uma visão profundamente conformista e reprodutora. Ao invés de atuar como uma alavanca de mobilidade social e de capacitação crítica, a instituição escolar arrisca-se a naturalizar e a legitimar ciclos de exclusão pré-existentes,

convertendo o capital cultural e económico dos alunos num determinismo educativo. Sob uma perspectiva decolonial, esta dinâmica não é um mero acidente operacional, mas o sintoma de uma epistemologia escolar que desvaloriza saberes e projetos de vida que não se enquadram num modelo normativo e economicista, perpetuando assim as hierarquias sociais que uma educação verdadeiramente emancipatória deveria questionar.

A construção da autoestima dos alunos é profundamente minada pela internalização de estereótipos de base colonial. Pereira (2004) sustenta que “o autoconceito e a autoestima são variáveis decisivas associadas ao sucesso escolar, particularmente no caso de minorias étnicas” (p.35). Quando os docentes, ainda que implicitamente, subestimam as capacidades dos alunos com base na sua origem social ou étnica – fenómeno amplamente documentado por Silva (2008) –, geram-se profecias autorrealizadoras que truncam trajetórias académicas e limitam horizontes de possibilidade.

Os dados da investigação de Regal (2014) ilustram esta dinâmica de forma paradigmática. Na amostra estudada, jovens de origem africana manifestavam aspirações a profissões de elevado prestígio social, mas eram sistematicamente orientados para cursos técnicos. Em contraponto, jovens portugueses que expressavam o sonho de se tornarem jogadores de futebol eram, por pressão e expectativa familiar, dirigidos para percursos universitários (REGAL, 2014, p.40).

Esta gritante incongruência não revela uma mera falha nos mecanismos de orientação vocacional. Ela expõe, sob uma lente decolonial, a operacionalização de um racismo epistémico e estrutural. O sistema, ao não reconhecer e valorizar as potencialidades dos alunos racializados, reproduz uma hierarquia colonial de inteligibilidades e futuros possíveis: os corpos e mentes não-brancos são tacitamente destinados à esfera técnica e manual, enquanto o projeto de educação integral e crítica permanece um privilégio tacitamente étnico. Trata-se, portanto, de uma violência simbólica que converte diferença em desigualdade e aspiração em frustração, perpetuando ciclos de exclusão que a escola, em teoria, deveria combater.

Para subverter estas lógicas estruturais, impõe-se a necessidade imperiosa de repensar radicalmente o papel da escola, transformando-a de um aparelho de reprodução social num espaço genuíno de inclusão crítica e emancipação epistémica. Nas palavras de Paulo Freire (1999), a educação deve funcionar como um instrumento de “libertação”, capacitando os alunos não apenas a ler a palavra, mas a ler e a transformar o mundo que os rodeia, especialmente quando este mundo é moldado por hierarquias coloniais.

Esta transformação exige, em termos concretos, a implementação de currículos flexíveis e não-hegemónicos, uma formação docente especializada em interculturalidade crítica (e não numa mera gestão da diversidade), e o estabelecimento de parcerias substantivas e horizontais com as comunidades e famílias migrantes. Como propõe Souta (1997), a escola deve constituir-se como um “desafio aos professores sensibilizados para as vantagens da multiculturalidade” (p.37), o que implica ir além da tolerância passiva para promover um diálogo intercultural profundo que desmonte ativamente estereótipos e hierarquias.

Neste sentido, a escola emancipatória visualizada é aquela que opera uma dupla descolonização: a do conhecimento que transmite e a das relações de poder que a estruturam. Ela torna-se, assim, não um reflexo da sociedade, mas um laboratório para a sua transformação, preparando todos os alunos, sem exceção, para navegar e moldar um mundo plural e pós-colonial.

Além disso, é imperativo que as políticas públicas garantam um acesso verdadeiramente equitativo a recursos educacionais de qualidade, superando a mera retórica inclusiva. O relatório da UNESCO coordenado por Delors (2010) consagra a educação básica como a fundação indispensável para um desenvolvimento humano integral, sublinhando a premência de investimentos robustos em programas de reforço escolar e de apoio psicossocial especializado.

Em Portugal, iniciativas como o Programa de Educação Intercultural (PEI) representam passos meritórios no reconhecimento formal da diversidade. No entanto, revelam-se manifestamente insuficientes perante a realidade de taxas de abandono escolar persistentemente elevadas nas comunidades imigrantes e racializadas (CAPUCHA, 2010). Esta disparidade evidencia uma desconexão entre a intenção política declarada e a sua efetiva materialização transformadora, apontando para a necessidade de uma intervenção estrutural e financiada que ataque as raízes socioeconómicas e epistémicas da exclusão, em vez de se limitar a gerir os seus sintomas.

A migração e a conseqüente multiculturalidade configuram desafios pedagógicos complexos e estruturais, exigindo respostas que transcendam abordagens superficiais e se confrontem com as raízes coloniais da desigualdade. A investigação de Regal (2014) ilustra de forma paradigmática como baixas expectativas institucionais e estereótipos culturais internalizados funcionam como mecanismos contemporâneos de reprodução social, limitando severamente os projetos de vida de jovens em contextos socioeconómicos desfavorecidos e racializados.

Para inverter esta lógica de exclusão, é urgente uma reorientação radical do projeto educativo. Isto implica:

1. A adoção de práticas pedagógicas explicitamente antirracistas e decoloniais, que desmontem ativamente hierarquias de saber e de poder.
2. A valorização da diversidade não como um problema a gerir, mas como a matéria-prima epistemológica fundamental para uma educação renovada e relevante.
3. A garantia de que a escola se constitua, material e simbolicamente, como um espaço democrático de oportunidades substantivas para todos, rompendo com o determinismo social.

Como afirma Herculano (2008), a educação só cumpre integralmente o seu papel social e ético quando transcende a função de concessão de credenciais para se tornar um instrumento efetivo de transformação das estruturas que produzem e naturalizam a injustiça. Esta transformação exige um compromisso coletivo e corajoso com a construção de uma escola que seja, em si mesma, um ato de justiça epistémica.

A relação entre o teatro e a educação decolonial, como anteriormente explorado, alicerça-se de forma consequente nas pedagogias decoloniais teorizadas por Catherine Walsh. A educação decolonial, nos termos definidos por Walsh (2009), constitui um projeto epistémico-político que procura “desafiar as estruturas de poder coloniais que moldam o conhecimento, a pedagogia e as práticas sociais” (p. 20). Este desígnio encontra uma ressonância operativa profunda na proposta do teatro como ferramenta pedagógica crítica. O dispositivo teatral, pela sua natureza corporal, dialógica e imaginativa, oferece um campo privilegiado para desconstruir narrativas coloniais hegemónicas e para ensaiar, no presente, os fundamentos de uma educação verdadeiramente inclusiva e pluralista. Deste modo, o teatro transcende a sua dimensão estética para se afirmar como um veículo material da práxis decolonial, dando corpo e voz à urgência política de transformação dos modos de conhecer e de conviver. O teatro, ao proporcionar um espaço de expressão para múltiplas vozes e perspetivas, alinha-se com a abordagem de Walsh (2013), que enfatiza a necessidade de uma “educação crítica que vá além da inclusão multicultural superficial, promovendo um desmantelamento das estruturas coloniais de saber e poder” (p.47). O estudo citado reforça essa ideia ao apontar como práticas pedagógicas podem perpetuar desigualdades e marginalizar culturas não ocidentais.

A problemática da migração e dos obstáculos estruturais enfrentados por estudantes de origens diversas insere-se, de forma incontornável, no âmbito das pedagogias decoloniais. Como sustenta Walsh (2018), a educação decolonial deve “valorizar e integrar os saberes e práticas culturais dos sujeitos historicamente marginalizados, rompendo com a hierarquia eurocêntrica do conhecimento” (p.56). Esta premissa constitui um imperativo crítico para analisar a realidade educativa portuguesa.

No contexto dos fluxos migratórios para Portugal, as dificuldades documentadas – como a baixa expectativa institucional e a orientação vocacional limitada e estereotipada dirigida a estudantes imigrantes – não são meras disfunções operacionais. Elas materializam e reproduzem a persistência de uma matriz colonial de poder no sistema de ensino (REGAL, 2014). Este sistema, ao falhar em reconhecer e potenciar os saberes e aspirações dos estudantes racializados, perpetua uma violência epistémica que converte diferença cultural em desigualdade social, naturalizando trajetórias de exclusão que a educação decolonial se propõe a desmantelar.

Para além disso, a exigência de estratégias pedagógicas que promovam ativamente a compreensão e a tolerância – realçada na análise anterior – converge de forma substancial com a proposta de uma educação insurgente formulada por Walsh (2007). A autora defende ser imperativo uma “educação insurgente, que não apenas reconheça, mas atue contra as estruturas que perpetuam desigualdades e exclusões” (p.30).

Sob este prisma teórico decolonial, as medidas concretas aventadas no estudo – como a formação docente em interculturalidade crítica e a flexibilização curricular – transcendem a mera atualização metodológica. Elas configuram-se como operacionalizações fundamentais desse compromisso insurgente. Mais do que técnicas neutras, representam um reposicionamento político-epistemológico do ato educativo, visando instrumentalizar a escola para a desconstrução das hierarquias coloniais que ainda informam as suas práticas e expectativas.

Para superar as limitações estruturais da educação tradicional, Walsh (2013) propõe uma “reexistência educativa”. Este conceito avança para além da mera crítica, propondo uma reconstrução epistémica e prática do espaço escolar, transformando-o num ambiente genuinamente democrático e emancipador (p.65).

Esta visão estabelece um diálogo direto e potente com a pedagogia de Paulo Freire (1999), para quem a educação é, antes de tudo, um instrumento de libertação. A "reexistência" concretiza

esta libertação como um processo contínuo de apropriação crítica e de invenção social dentro da escola. Não se trata apenas de incluir, mas de reconfigurar as relações de poder e os cânones do saber, fazendo da sala de aula um espaço de contestação e reimaginação das heranças coloniais. Neste sentido, a educação liberadora de Freire e a reexistência de Walsh convergem num mesmo projeto: o de fazer da escola o lócus de uma praxis transformadora que prepare os alunos não para se adaptarem ao mundo tal como ele é, mas para se tornarem agentes da sua descolonização. Trata-se, portanto, de um imperativo ético e político fundamental para qualquer academia que se pretenda relevante no século XXI.

Deste modo, a intersecção entre o teatro e a educação decolonial evidencia a urgência de práticas pedagógicas insurgentes que desafiem ativamente o colonialismo epistemológico e promovam a valorização crítica da diversidade cultural. As pedagogias decoloniais propostas por Walsh fornecem um arcabouço teórico fundamental e operativo não apenas para compreender, mas para desmontar e reconfigurar as estruturas educativas que perpetuam desigualdades. Esta perspetiva reforça, de forma decisiva, o papel da educação enquanto ferramenta crítica de resistência e de reexistência, posicionando-a como um imperativo ético-político central para a transformação social num contexto europeu pós-colonial.

Neste contexto, o ensino artístico especializado em teatro afirma-se com um papel estratégico e insubstituível no desenvolvimento de competências críticas, criativas e éticas, contribuindo decisivamente para a formação de “uma sociedade mais reflexiva e culturalmente plural” (PEREIRA, 2020, p. 45). Em Portugal, este setor encontra um reconhecimento institucional relevante no Despacho n.º 7736/2023, que consagra o teatro como disciplina essencial para a “formação integral do indivíduo”.

Contudo, este enquadramento legal e pedagógico progressista coexiste com um cenário político inquietante. Os recentes e significativos avanços eleitorais de forças de extrema-direita no panorama nacional suscitam sérias e fundadas preocupações quanto à continuidade e ao espírito das políticas públicas para a cultura e a educação. A visão instrumental, nacionalista e frequentemente hostil à diversidade cultural defendida por estes movimentos coloca em risco direto os princípios de abertura, experimentação e pensamento crítico que sustentam tanto a prática teatral quanto o projeto de uma educação verdadeiramente emancipadora e decolonial.

Segundo a análise de Fernandes (2022), os partidos conservadores e de extrema-direita defendem abertamente uma revisão curricular regressiva, que prioriza uma noção restritiva

de "valores tradicionais" em detrimento de expressões artísticas críticas e consideradas disruptivas (p.112). Esta postura ideológica, consolidada por um crescimento eleitoral significativo – que lhes garantiu 8% dos deputados nas eleições legislativas de 2023 –, constitui uma ameaça tangível aos investimentos públicos em projetos pedagógicos que abordem temas fundamentais como a diversidade e os direitos humanos.

Este cenário de polarização política não surge num vácuo, mas antes num contexto social estruturalmente fraturado, caracterizado por três eixos problemáticos interligados:

1. Desigualdades socioeconómicas profundas, com 23% das crianças e jovens portuguesas em risco de pobreza (PORDATA, 2023), condição que limita severamente o acesso e o sucesso educativo.
2. Fluxos migratórios substantivos, que representam já 12% da população escolar (DGEEC, 2023), desafiando o sistema a cumprir a sua promessa de integração equitativa.
3. Uma clara tendência de radicalização e de recrudescimento do ódio, refletida no aumento de 27% nos crimes de ódio reportados (UMAR, 2023), que envenena o espaço público e o ambiente escolar.

Esta tríade – pobreza, diversidade demográfica e hostilidade – cria um ciclo perverso onde a exclusão material alimenta a xenofobia, e a retórica xenófoba justifica o desinvestimento nas políticas de inclusão. Neste contexto, o projeto político que ataca o ensino artístico crítico não é um acidente, mas uma estratégia consciente de esvaziamento de um dos poucos espaços onde estas complexidades podem ser pensadas, sentidas e transformadas coletivamente.

Stewart Riddle e Michael W. Apple, na obra *Re-imagining Education for Democracy* (2019), destacam que o currículo escolar constitui um “campo de disputa ideológica” (p.34), no qual as visões dominantes são sistematicamente naturalizadas, levando à exclusão de saberes e perspetivas não hegemónicas. Sob esta ótica, as políticas curriculares de cariz conservador tendem a reforçar e legitimar hierarquias sociais preexistentes, ao privilegiar conteúdos associados a grupos historicamente privilegiados – como o cânone literário estritamente eurocêntrico – em detrimento de abordagens multiculturais, críticas ou decoloniais (BERNSTEIN, 2003).

Bernstein aprofunda esta análise ao introduzir o conceito de “classificação forte” do conhecimento – ou seja, a separação rígida e arbitrária entre disciplinas e a definição restritiva

do que é considerado saber “válido” ou “legítimo”. Segundo o autor, esta estrutura opera como um mecanismo de exclusão social, uma vez que restringe o acesso simbólico de alunos provenientes de classes desfavorecidas, cujo capital cultural frequentemente não coincide com aquele que a instituição escolar valoriza e exige (2003, p. 89).

Numa perspectiva decolonial, esta “classificação forte” não é um acidente pedagógico, mas a expressão contemporânea de uma epistemologia colonial. Ela institucionaliza uma hierarquia de saberes que marginaliza sistematicamente os conhecimentos, as histórias e os modos de pensar oriundos de contextos não-europeus ou subalternizados, perpetuando assim uma violência epistêmica enraizada na história colonial.

O conflito em torno da defesa do ensino do teatro face às narrativas nacionalistas em ascensão revela um desafio epistemológico e político central: assegurar que a prática artística se mantenha como um dispositivo irredutível de questionamento e desestruturação social, mesmo – e sobretudo – em contextos políticos marcados pela polarização e pela tentativa de homogeneização cultural.

O projeto político nacionalista, na sua essência, visa um disciplinamento biopolítico que passa pelo controlo dos imaginários e pela supressão de vozes dissonantes. O teatro, na sua capacidade de corporizar o contraditório e de dar forma ao dissenso, representa uma ameaça a esta ordem unívoca. A tentativa de o silenciar ou de o reduzir a uma função decorativa ou nacionalista é, portanto, um ato de violência simbólica contra a possibilidade mesma de um espaço público democrático e plural.

Como alerta Pereira (2020), com pertinência crítica:

O imaginário social, sempre posicionou as instituições educacionais no hall dos espaços de acolhimento, crescimento e compartilhamento de relações e saberes. Todavia, esse não é o ambiente frequentado pelas infâncias e adolescências queer. (p.191).

A reestruturação curricular no ensino básico, quando concebida sob uma matriz conservadora, materializa-se como um instrumento de consolidação das desigualdades estruturais, reforçando hierarquias sociais e epistêmicas pré-existentes. No contexto português, caracterizado por disparidades socioeconómicas, regionais e culturais persistentes, uma reorientação curricular que privilegie abordagens tradicionais e conteúdos canónicos eurocêntricos atua como um mecanismo de exclusão epistêmica e simbólica.

Esta orientação não constitui uma escolha pedagógica neutra; traduz uma opção política regressiva que silencia as experiências, histórias e saberes dos grupos social e racialmente

marginalizados. Ao centrar-se numa visão homogeneizante da cultura e da história, reifica e naturaliza as hierarquias coloniais de poder e conhecimento. Deste modo, o currículo, em vez de se afirmar como ferramenta de emancipação e equidade, converte-se num dispositivo de reprodução social que aprofunda a vulnerabilidade dos grupos já posicionados nas margens do sistema, perpetuando ciclos de desigualdade que a educação formal, eticamente, tem o dever de desmontar.

Em Portugal, verifica-se uma disparidade estrutural flagrante no risco de insucesso escolar: este atinge 21,6% dos alunos provenientes de famílias com baixa escolarização, em contraste com apenas 3,1% dos filhos de licenciados (PORDATA, 2021)¹. Esta clivagem social, longe de ser acidental, é frequentemente reforçada e legitimada por reformas curriculares de cariz conservador.

Medidas recentes, como a ênfase crescente em exames nacionais padronizados e a consequente redução dos componentes curriculares flexíveis (TEODORO, 2020), refletem uma visão homogeneizante do ensino. Tal abordagem, conforme argumenta Teodoro (2020), ignora deliberadamente a complexa diversidade cultural que caracteriza as salas de aula portuguesas – onde 8,2% dos alunos são imigrantes (OECD, 2019)², muitos dos quais com um domínio inicial limitado da língua portuguesa.

Sob uma perspetiva decolonial, esta orientação política não é um mero ajuste técnico-pedagógico. Constitui, antes, um mecanismo de reprodução sistémica da desigualdade, que naturaliza o fracasso dos grupos marginalizados ao impor um padrão único e culturalmente enviesado de avaliação e sucesso. Ao priorizar a padronização em detrimento da flexibilidade e da inclusão, o sistema educativo converte a diferença cultural e linguística em desvantagem académica, perpetuando assim hierarquias sociais com profundas raízes coloniais.

A centralidade dos exames padronizados, como os realizados nos 4.º e 6.º anos, opera como um mecanismo seletivo que beneficia desproporcionalmente os alunos com acesso a explicações privadas e a um capital cultural alinhado com as normas escolares, exacerbando assim as disparidades existentes. Bourdieu (1986) demonstrou que avaliações formalmente neutras codificam e privilegiam os *habitus* e os recursos das classes dominantes. Este fenómeno é palpável em Portugal, onde 60% dos estudantes de escolas urbanas favorecidas atingem os

¹ Ver, <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/educacao>

² Ver, https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en.html

níveis máximos em matemática, em contraste com apenas 12% nas escolas de zonas rurais (OECD, 2019).

Paralelamente, a revisão curricular de 2018, ao eliminar ou reduzir a obrigatoriedade de componentes como “Cidadania e Desenvolvimento” em alguns agrupamentos, suprimiu espaços curriculares cruciais para a discussão crítica das desigualdades. Tal como alerta Apple (2019), “a supressão de disciplinas críticas silencia ativamente as vozes minoritárias” (p. 112), impactando de forma particularmente severa alunos de comunidades ciganas ou de diásporas, cujas histórias e perspetivas são assim sistematicamente omitidas do cânone escolar. Esta dupla dinâmica – a avaliação padronizada e o esvaziamento curricular crítico – configura uma arquitetura educativa que naturaliza a exclusão e consolida uma hierarquia epistémica de fundo colonial, onde apenas determinados saberes e experiências são validados como legítimos.

Em Portugal, a presença parlamentar da extrema-direita, materializada com a eleição do partido Chega em 2019, embora recente, ecoa e amplifica tendências políticas globais. A sua retórica, centrada na "defesa de uma identidade nacional" estática e ameaçada, constitui uma narrativa poderosa que, como alerta Boaventura de Sousa Santos (2022), opera uma perversa "sociologia das ausências". Este mecanismo apaga ativamente histórias plurais e relações complexas, reforçando hierarquias coloniais que permanecem profundamente enraizadas na estrutura social. Neste contexto político de regressão identitária, a educação artística – e, de forma particularmente saliente, o teatro – emerge como um campo estratégico e um dispositivo crítico indispensável para a desconstrução de imaginários hegemónicos e a reabertura do espaço público à pluralidade.

A proposta de um ensino teatral decolonial, tal como articulado por teóricos como Walter Dignolo (2011) e Aníbal Quijano (2000), visa precisamente questionar e deslocar os cânones estéticos e pedagógicos eurocêntricos que ainda dominam as artes cénicas. Quijano (2000, p. 533) define a colonialidade como "a matriz de poder que sobrevive ao colonialismo histórico", perpetuando hierarquias raciais, culturais e epistémicas. No ensino artístico português, esta matriz manifesta-se na predominância quase exclusiva de textos, técnicas e histórias da arte europeias, que marginalizam sistematicamente as contribuições estéticas, narrativas e corpóreas africanas, indígenas e diaspóricas. Esta exclusão não é um vazio acidental, mas uma violência epistémica que empobrece a compreensão da própria identidade lusófona, a qual é, por definição, plural, mestiça e transatlântica.

Em suma, a articulação entre o teatro e a educação decolonial configura-se como um instrumento epistêmico-político de elevada potência crítica para confrontar e desmontar discursos excludentes. Ao promover uma participação ativa, corporal e dialógica e ao resgatar uma polifonia de vozes e saberes historicamente silenciados, estas práticas não se limitam a refutar a narrativa reducionista da substituição demográfica. Elas reafirmam de forma vigorosa a necessidade imperiosa de uma análise social crítica, complexa e radicalmente plural, capaz de desvelar as estruturas de poder e as histórias entrelaçadas que constituem o tecido social contemporâneo (Mudde, 2007; Rydgren, 2018). Desta forma, posicionam-se não como uma mera alternativa pedagógica, mas como um ato de reexistência necessário face às forças que procuram empobrecer o imaginário democrático.

A presente tese adota uma metodologia de pesquisa teórico-documental e reflexiva. Esta abordagem combina a análise crítica de fontes escritas com a reflexão teórica e a interpretação contextualizada. Amplamente utilizada nas humanidades, ciências sociais, filosofia, educação e direito, este método prioriza a exploração aprofundada de conceitos, ideias e contextos a partir de documentos já existentes – como livros, artigos científicos, relatórios, legislações, registros históricos e manifestações culturais.

A sua especificidade reside na integração sistemática entre a recolha de dados documentais, a análise teórica rigorosa e a reflexão crítica. O objetivo não se esgota na descrição de fenômenos, mas avança para o seu questionamento e reinterpretação à luz de referenciais teóricos e quadros contextuais pertinentes.

De acordo com a socióloga brasileira Maria Cecília de Souza Minayo (2001), a investigação qualitativa visa compreender o significado das ações humanas e das suas relações, partindo do pressuposto de que a realidade social é ativamente construída pelos sujeitos. Neste sentido, a pesquisa documental qualitativa assenta na análise criteriosa e sistemática de documentos, sejam primários ou secundários, com o objetivo de extrair significados e interpretações que contribuam para uma compreensão aprofundada do objeto de estudo. Como aponta Laurence Bardin (2011), a análise documental pode ser operacionalizada através de diferentes técnicas, designadamente a análise de conteúdo, permitindo aos investigadores sistematizar informação e estabelecer categorias analíticas substantivas.

A investigação documental reflexiva, em particular, transcende a mera descrição dos documentos, incorporando uma postura crítica e hermenêutica por parte do investigador. Conforme Uwe Flick (2009), a reflexividade constitui um elemento central na pesquisa

qualitativa, na medida em que possibilita ao investigador reconhecer e problematizar as suas próprias influências no processo de análise e interpretação dos dados. Desta forma, a pesquisa documental reflexiva exige uma atenção sustentada aos contextos históricos, sociais e políticos dos documentos analisados, permitindo inferências que ultrapassam a materialidade imediata do texto e que desvelam as relações de poder e os silêncios nele inscritos.

De acordo com André Cellard (2008), a análise documental exige a aplicação de critérios metodológicos rigorosos de seleção, classificação e interpretação das fontes, de modo a garantir a validade e a fiabilidade das informações recolhidas. Para tal, é fundamental que o investigador adote uma postura crítica e interrogativa face às fontes, questionando sistematicamente a sua autoridade, origem, contexto de produção e intencionalidade. Neste sentido, a triangulação de fontes constitui uma estratégia metodológica relevante para corroborar os dados e para ampliar e complexificar a compreensão do fenómeno em estudo.

Por fim, a investigação qualitativa documental reflexiva tem sido amplamente mobilizada em áreas como a educação, a sociologia e a história, permitindo a construção de análises profundas e contextualizadas sobre práticas sociais e discursos institucionais. Como ressaltam Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln (1989), a validade na pesquisa qualitativa reside na coerência, profundidade e pertinência das interpretações realizadas, distanciando-se do paradigma de replicabilidade característico da abordagem quantitativa.

Portanto, a pesquisa documental reflexiva configura-se como uma estratégia metodológica de grande relevância para investigações qualitativas, possibilitando uma análise simultaneamente crítica e contextual dos documentos. Ao adotar esta abordagem, o investigador assume o papel não de um mero analista, mas de um intérprete crítico da realidade social, contribuindo para a produção de um conhecimento significativo, contextualmente situado e epistemicamente consciente das relações de poder que informam tanto os documentos como o próprio ato de os interpretar.

Esta tese tem como objetivo central demonstrar como o teatro e a educação decolonial se constituem como ferramentas transformadoras e urgentes para um ensino que se confronta com uma realidade cada vez mais multicultural e que demanda práticas pedagógicas sustentáveis. Os objetivos específicos serão desenvolvidos ao longo de quatro capítulos, estruturados da seguinte forma:

O primeiro capítulo examina criticamente a estrutura do sistema educativo português, estabelecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), analisando os seus

princípios declarados de equidade e democratização do acesso. Contudo, identifica desafios estruturais significativos, como as disparidades socioeconômicas e regionais, agravadas pela pandemia de COVID-19, que exacerbou desigualdades digitais e pedagógicas (OCDE, 2022). No âmbito do ensino artístico, o teatro ocupa uma posição marginal e frequentemente subalterna, subordinado a um cânone de disciplinas consideradas "essenciais". Não obstante, o teatro comunitário emerge como uma práxis transformadora e insurgente, promotora de inclusão e de um desenvolvimento sustentável alinhado com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (ONU, 2015).

O segundo capítulo explora aplicações concretas do teatro enquanto instrumento pedagógico decolonial. Propõe a análise de metodologias como o Teatro do Oprimido (BOAL, 1974), que incentiva a participação ativa dos estudantes na problematização de questões sociais, e a espiralaridade do tempo (MARTINS, 2018), que integra a memória ancestral e a corporalidade na criação cênica. Destaca-se ainda a importância estruturante do brincar no desenvolvimento infantil (BORDA, 2009), enfatizando o papel da criatividade e da experimentação lúdica. Paralelamente, discute-se a incorporação crítica de saberes afrodiaspóricos e indígenas, rompendo com a hegemonia epistemológica eurocêntrica e valorizando sistemicamente epistemologias tradicionalmente excluídas e silenciadas.

No terceiro capítulo, identificam-se os principais obstáculos estruturais à implementação de uma pedagogia teatral decolonial no contexto português. Entre estes, destacam-se a hegemonia persistente de currículos e cânones eurocêntricos e a acentuada centralização geográfica das instituições e recursos de ensino artístico. Como estratégias de superação, propõe-se um conjunto de intervenções articuladas:

1. A revisão e expansão do cânone curricular, através da inclusão sistemática de dramaturgias não-ocidentais, como as obras de Pepetela e Mia Couto, entre outras;
2. A incorporação crítica de práticas corporais e performativas de outros povos, como danças e rituais indígenas, enquanto epistemologias válidas e transformadoras;
3. A descentralização efetiva do ensino artístico, com a criação de polos formativos regionais que respondam às especificidades culturais locais;
4. A formação docente obrigatória em interculturalidade crítica e pedagogias antirracistas;
5. A digitalização e ampla divulgação de arquivos teatrais pós-coloniais, garantindo o acesso democrático a narrativas histórica e sistematicamente silenciadas.

Por fim, a Conclusão reforça o potencial transformador da articulação teórico-prática proposta, consolida os argumentos principais da investigação e oferece reflexões finais sobre o seu impacto. Simultaneamente, aponta direções futuras para a pesquisa, sublinhando a necessidade de estudos longitudinais sobre a aplicação destas metodologias e a urgência de uma transformação institucional mais ampla, capaz de alicerçar uma educação artística verdadeiramente plural e pós-colonial.

CAPÍTULO I: ANÁLISE DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS E DO ENSINO ARTÍSTICO

Este capítulo procede a uma análise teórica e reflexiva do sistema educativo português e do ensino artístico especializado em teatro, interrogando-os à luz dos saberes decoloniais. Objetiva-se, com isto, problematizar as suas estruturas, dinâmicas e contradições internas, desvelando os mecanismos que perpetuam assimetrias de poder.

Inicialmente, será traçado um panorama crítico da organização do sistema educativo nacional, examinando a sua arquitetura institucional, o seu desempenho histórico e os desafios contemporâneos que enfrenta, com particular enfoque nos processos que reproduzem assimetrias socioculturais e epistémicas.

Neste contexto, é imperativo integrar no debate o impacto multifacetado da pandemia de COVID-19. Os seus desdobramentos – desde a acentuação dramática das desigualdades digitais até à reconfiguração das prioridades das políticas públicas – repercutiram-se de forma crítica e desproporcional no ensino artístico, expondo e agravando as vulnerabilidades específicas do setor do teatro.

A análise dedicar-se-á, igualmente, à trajetória do ensino especializado de teatro em Portugal. Apesar de o curso de teatro ter sido criado em 1971³, a sua integração plena no regime articulado do ensino artístico só foi concretizada em 2022, através da Portaria n.º 65/2022⁴, o que configura uma modalidade de oferta ainda recente e em processo de consolidação, especialmente se comparada com áreas historicamente estabelecidas, como o ensino da música.

Esta historicidade mais recente revela lacunas estruturais e epistémicas significativas, como a precariedade da profissão docente e a necessidade premente de uma atualização curricular que responda às demandas sociais e artísticas do século XXI. Neste contexto, destaca-se a urgência de integrar temas transversais críticos – como a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e as perspetivas decoloniais –, exigindo para tal a construção de quadros pedagógicos interdisciplinares, críticos e intencionalmente transformadores.

³ Ver, <https://dre.tretas.org/dre/11925/decreto-lei-310-83-de-1-de-julho>

⁴ Ver, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/65-2022-178478635>

Ao articular entre si estas dimensões, o capítulo não se limita a mapear desafios; fomenta uma reflexão crítica sobre o potencial transformador do ensino artístico em teatro enquanto espaço de resistência e reexistência. Procura-se, assim, evidenciar a sua capacidade para questionar ativamente os paradigmas hegemónicos e para fundar práticas educativas verdadeiramente inclusivas, contextualizadas e emancipatórias.

Estrutura do Sistema Educativo Português:

O sistema educativo português encontra o seu fundamento legal na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que estabelece uma estrutura organizada em três níveis principais: a educação básica (subdividida em três ciclos), a educação secundária e a educação superior. Esta arquitetura reflete um compromisso histórico formal com a democratização do acesso, alinhando-se com princípios de universalidade e equidade.

A lei, que permanece em vigor com as devidas atualizações, consagra a educação como um direito fundamental e define a sua missão de forma abrangente. Os seus artigos segundo e terceiro são particularmente elucidativos:

4 – O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5- A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (LEI N.º 46/86, art, 2.º).

Esta declaração de princípios, embora nobre e progressista no seu teor, serve como ponto de partida crucial para uma análise crítica. Do ponto de vista decolonial, interroga-se até que ponto esta retórica legal se materializa numa prática que efetivamente desestabiliza hierarquias de saber e poder de origem colonial. A tensão entre o ideal de um espírito pluralista e crítico e a persistência de um cânone curricular profundamente eurocêntrico revela uma das contradições centrais do sistema. A promessa de formar cidadãos para a "transformação progressiva" do meio social levanta, assim, a questão fundamental: transformação segundo que epistemologias e em direção a que modelo de sociedade? Esta interrogação é o fio condutor para examinar o hiato entre o quadro legal e a realidade educativa no que concerne à inclusão de saberes, histórias e corpos historicamente marginalizados.

Os incisos 4 e 5 do artigo 2.º da Lei n.º 46/86, que estabelece o quadro geral do sistema educativo português, corporizam princípios pedagógicos e filosóficos alinhados com correntes

modernas e críticas do pensamento educacional, enfatizando a formação cidadã, o desenvolvimento crítico e as responsabilidades sociais.

O inciso 4 postula que o sistema educativo deve responder às necessidades sociais, promovendo o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade” e formando cidadãos “livres, responsáveis, autônomos e solidários”. Esta perspectiva ressoa a visão pragmática de John Dewey (1916), para quem a educação é um processo social vital que prepara os indivíduos para uma participação ativa na democracia, não como meros recetores, mas como agentes críticos e intervenientes. Dewey sustenta que “*a educação não é preparação para a vida; a educação é a própria vida*” (p. 239), princípio que reforça a ideia da escola como um espaço integrador de experiências formativas da autonomia e da responsabilidade. Adicionalmente, a ênfase na “dimensão humana do trabalho” remete para a crítica de Karl Marx à alienação laboral, ao aspirar a que o trabalho se constitua como expressão da criatividade humana e não como uma mera mercadoria. Na contemporaneidade, Martha Nussbaum (2010) amplia esta discussão ao defender que a educação deve cultivar capacidades humanas essenciais, como o pensamento crítico e a empatia, alicerces fundamentais para uma solidariedade efetiva (p. 82). Assim, o inciso 4 alinha-se com uma tradição pedagógica humanista que valoriza a integralidade do indivíduo na sua inserção societária.

O inciso 5 do mesmo artigo destaca o papel da educação no desenvolvimento de um “espírito democrático e pluralista”, assente no diálogo, no respeito pelas diferenças e no compromisso com a transformação social. Este princípio estabelece um diálogo direto com a teoria da educação democrática de Amy Gutmann (1987), que concebe a escola como um espaço de “reprodução consciente da sociedade”, onde os estudantes aprendem a deliberar sobre valores concorrentes num contexto plural (p. 14). Gutmann sublinha que a educação deve capacitar os cidadãos para “questionar e reimaginar” as estruturas sociais, um propósito explicitado no inciso ao enfatizar o “espírito crítico e criativo” e o “empenho na transformação progressiva”. A centralidade atribuída ao diálogo como ferramenta pedagógica ressoa igualmente com Jürgen Habermas (1984), para quem a ação comunicativa é a base fundadora de uma esfera pública democrática, na qual o consenso emerge através de debates livres de coerção. Complementarmente, Paulo Freire (1970) radicaliza esta visão ao defender que a educação deve ser um ato político de “libertação”, capacitando os oprimidos para criticarem e transformarem a sua realidade (p. 67). Deste modo, o artigo incorpora os fundamentos da pedagogia crítica, rejeitando explicitamente o modelo de “educação bancária” (FREIRE, 1970, p. 58) em prol de uma prática educativa genuinamente dialógica e emancipatória.

Perspetiva Decolonial e Análise Crítica:

Esta fundamentação teórica, apesar da sua solidez e relevância, convida a uma leitura crítica a partir de um olhar decolonial. A questão que se impõe é saber se estes princípios universais – o humanismo, o diálogo, a transformação social – são, na prática operacional do sistema, desafiados a descolonizar-se. Por outras palavras, interrogamo-nos se o “espírito pluralista” invocado se abre efetivamente a epistemologias outras, não-eurocêntricas, ou se, pelo contrário, a sua aplicação permanece circunscrita a um quadro de referência cultural e filosófico ocidental. A menção à transformação social permanece assim um significante vago até que se defina claramente *que sociedade se pretende transformar, a partir de que saberes e em benefício de que vozes histórica e sistematicamente silenciadas*. A análise subsequente terá, portanto, o objetivo de escrutinar o hiato entre esta retórica legal humanista e democrática e a realidade concreta de um currículo e de práticas pedagógicas que podem, inadvertidamente, perpetuar a colonialidade do saber e do poder.

Estes princípios articulam-se de forma notável com o documento "Theatro Livre & Arte Social" (1902), que apresenta uma crítica contundente ao modelo mercantilista do teatro da sua época. O manifesto posiciona o Teatro Livre como uma entidade artística comprometida com valores educativos e civilizacionais, opondo-se explicitamente à lógica industrial e exploradora. A análise que se propõe visa contextualizar, à luz de referenciais teóricos críticos, as ideias nucleares do documento, destacando a sua relevância no cenário brasileiro do início do século XX e estabelecendo conexões conceptuais com debates contemporâneos sobre a função social e pedagógica da arte.

O documento inaugura a sua argumentação com uma oposição clara ao que designa por “teatro vulgar”, associado a uma “estruturação mercantil” (p.6). Esta crítica inscreve-se num posicionamento comum aos movimentos de vanguarda do período, que rejeitavam a subordinação da arte aos interesses comerciais. Como observa Bourdieu (1996), a autonomia do campo artístico constrói-se frequentemente em oposição à lógica económica, legitimando-se através de valores intrínsecos à criação. O Teatro Livre, ao pretender abandonar a “febre dos interesses” (p. 6), alinha-se com esta perspetiva, propondo uma arte deliberadamente desvinculada da “empresa industrial” (p. 6), terminologia que evidencia uma rejeição precoce da industrialização cultural, tema posteriormente teorizado por Adorno e Horkheimer (1985) na sua crítica à *indústria cultural*.

A defesa do teatro como “veículo da civilização” (p. 6) e “escola” (p. 7) revela uma concepção profundamente pedagógica e missionária da arte, alinhada com o ideal positivista de progresso social predominante no Brasil das primeiras décadas republicanas. Segundo Magaldi (1984), o teatro brasileiro desse período foi marcado por tentativas de reforma social frequentemente associadas a projetos educativos. A máxima “não se representa para ganhar, trabalha-se para educar” (p. 7) sintetiza esta missão, ecoando propostas de intelectuais como Rui Barbosa, para quem a arte devia servir à formação ética e cívica da nação (BOSI, 1994).

A ênfase no “sacrifício e culto às melhores ideias” (p. 6) reforça a operação do Teatro Livre num regime de não lucratividade e distanciamento crítico, rejeitando “intuitos meramente exploradores” (p. 6). Esta postura aproxima-se do conceito de *arte pela arte*, discutido por Théophile Gautier no século XIX, mas dialoga também com o naturalismo de Émile Zola, para quem o teatro deveria funcionar como um “laboratório de ideias” (ZOLA, 2001, p. 34). No contexto brasileiro, este idealismo contrastava com a realidade de um mercado teatral incipiente e dependente de patrocínios, como analisado por Décio de Almeida Prado (1988).

Ao afirmar que o Teatro Livre se singulariza entre “organizações aparentemente similares” (p. 6), o texto procura legitimar o seu projeto como único, não apenas na forma, mas no propósito ético e social. Esta retórica de distinção é característica de grupos que procuram afirmar a sua autonomia em campos artísticos competitivos, como destaca Bourdieu (1996). A recusa em funcionar como uma “bilheteira” (p.7) reforça a sua identidade contra-hegemónica, estratégia que encontrará eco, décadas mais tarde, em movimentos como o Teatro Experimental do Negro (NASCIMENTO, 1961).

Conexões com o Ensino Artístico Especializado: Uma Leitura Decolonial

A defesa de um teatro desvinculado do mercantilismo e comprometido com uma missão pedagógica e civilizacional estabelece paralelos significativos e produtivos com os princípios e tensões que historicamente estruturam o ensino artístico especializado, nomeadamente em Portugal. Esta relação pode ser explorada através de três eixos analíticos principais:

1. **A Concepção Pedagógica da Arte:** Tal como o Teatro Livre via a cena como uma “escola”, o ensino artístico especializado em teatro fundamenta-se na crença de que a prática teatral é, *per se*, formativa do indivíduo e do cidadão. No entanto, uma leitura decolonial interroga: escola de que civilização e para quem? O ideal positivista e eurocêntrico de “civilização” subjacente ao manifesto contrasta com a exigência

contemporânea de uma pedagogia que questione ativamente esse cânone, integrando epistemologias plurais e descolonizando o próprio conceito de formação artística.

2. **A Tensão entre Autonomia Artística e Demandas Sistémicas:** A luta do Teatro Livre pela autonomia face ao mercado antecipa a tensão permanente no ensino artístico entre a formação para uma arte autónoma e crítica e as pressões para uma profissionalização utilitária, alinhada com as lógicas de um “setor criativo” neoliberal. A resistência a ser uma “bilheteira” ressoa no imperativo de defender a especificidade e a intransitividade pedagógica do ensino artístico face a instrumentalizações económicas ou políticas.
3. **O Papel da Arte na Construção Identitária e Social:** O projeto do Teatro Livre, embora inserido num quadro civilizacional homogeneizante, continha um germe de arte como intervenção social. Esta vertente conecta-se diretamente com o potencial do ensino artístico especializado para formar não apenas técnicos, mas artistas-cidadãos capazes de interrogar e reimaginar a sociedade. A partir de uma ótica decolonial, este eixo é crucial para transformar o ensino num espaço que não reproduz hierarquias culturais, mas que potencia a “re-existência” (Albán, 2017) de identidades e saberes subalternizados, problematizando narrativas hegemónicas tanto no palco como no currículo.

Deste modo, o manifesto do Teatro Livre, relido criticamente, oferece uma matriz histórica valiosa para refletir sobre os desafios contemporâneos do ensino artístico. Ele convida a uma reflexão que vá além da mera defesa da arte-educação, exigindo um questionamento constante sobre que projetos de sociedade, de cultura e de humanidade esse ensino está, consciente ou inconscientemente, a servir e a reproduzir.

O documento afirma que o teatro, ao ser “transformado em escola” (p.7), assume uma função educativa primordial, rejeitando a condição de mero entretenimento comercial. Esta perspetiva ressoa com a tradição histórica do ensino artístico em Portugal, que, desde o século XIX, se institucionalizou enquanto ferramenta de dupla formação – técnica e humanística. O Conservatório Real de Lisboa (fundado em 1835), por exemplo, professava que a arte deveria “cultivar o espírito e elevar o carácter” (RODRIGUES, 2010, p. 45), alinhando-se assim com o princípio de que “trabalha-se para educar” (p.7).

Contudo, persiste uma divergência fundamental nos projetos subjacentes. Enquanto o Teatro Livre enfatiza a arte como veículo de uma “civilização” entendida num sentido ético e potencialmente universalista (p. 6), o modelo institucional português tradicional esteve

frequentemente associado a projetos políticos de afirmação nacional. Como destacou Pereira (2018): “O ensino artístico em Portugal foi, desde o Estado Novo, um instrumento de preservação da identidade cultural, mesmo que sob uma ótica conservadora” (p. 112). Esta orientação tendeu a promover uma cultura artística voltada para a consolidação de um cânone nacional, em contraste com o propósito de questionamento social implícito no manifesto brasileiro.

A crítica do Teatro Livre ao teatro como “bilheteira” (p.7) reflete uma tensão estrutural ainda premente no ensino artístico português contemporâneo. Esta tensão foi agudizada pela Reforma de Bolonha (2006), que intensificou a orientação para a profissionalização e a empregabilidade nos cursos superiores. Na realidade portuguesa atual, a formação em teatro debate-se com um paradoxo: a exigência de uma excelência técnica e de uma adaptação a mercados culturais voláteis tem frequentemente ocorrido em detrimento de uma sólida formação pedagógica. Consequentemente, muitos futuros docentes ingressam no mercado de trabalho com limitações significativas no domínio das práticas pedagógicas contemporâneas, críticas e inclusivas, vendo assim reduzida a sua capacidade para implementar os ideais de uma educação artística transformadora. Esta lacuna reproduz um modelo de transmissão técnica e esvazia o potencial do teatro como espaço de experimentação pedagógica crítica e decolonial.

A Estrutura do Sistema Educativo Português: Uma Análise Sistémica e Crítica

O sistema educativo português organiza-se conforme o esquema apresentado, sendo o enfoque analítico central desta investigação dirigido aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Não obstante esta prioridade, contextualiza-se sumariamente o 1.º ciclo, bem como os níveis subsequentes – ensino secundário e superior –, reconhecendo a sua interdependência estrutural e a sua influência sistémica no percurso global dos alunos.

1. Educação Básica: Arquitetura Ciclada e Objetivos

A educação básica, obrigatória e gratuita dos 6 aos 15 anos (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86), estrutura-se em três ciclos pedagógicos sequenciais:

1.1. 1.º Ciclo (1.º ao 4.º ano – 4 anos)

Direcionado à “alfabetização e socialização primária” (Barroso, 1995, p. 34), visa a aquisição de competências nucleares e a consolidação de habilidades cognitivas e socioafetivas essenciais.

1.2. 2.º Ciclo (5.º ao 6.º ano – 2 anos)

Assume um caráter transicional decisivo, marcado pela introdução progressiva de disciplinas especializadas e de uma maior complexidade metodológica, preparando os alunos para a diversificação curricular subsequente (Costa et al., 2018).

1.3. 3.º Ciclo (7.º ao 9.º ano – 3 anos)

Focado na “diversificação curricular e orientação vocacional” (Pinto, 2009, p.112), consolida conhecimentos interdisciplinares e introduz opções que antecipam o ensino secundário.

Segundo Nóvoa (1998), esta estrutura procura equilibrar a formação geral com o desenvolvimento de competências sociais. No entanto, análises críticas de cariz decolonial destacam que a sua rigidez e uniformização pedagógica podem marginalizar necessidades específicas em contextos de diversidade, reproduzindo assimetrias (Dias, 2017)⁵.

2. Educação Secundária: Dualidade Estrutural e Hierarquias

O ensino secundário (3 anos, dos 15 aos 18 anos) bifurca-se em cursos científico-humanísticos (preparatórios para o ensino superior) e cursos profissionais (com foco na inserção laboral imediata). Esta dualidade, influenciada por modelos europeus, reflete o mandato legal de “articular a educação com as atividades produtivas” (Lei n.º 46/86, art. 7.º). Contudo, estudos recentes destacam a persistência de desigualdades de prestígio e de oportunidades entre as vias, onde os cursos profissionais são frequentemente percecionados como uma opção de segunda categoria, especialmente para alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos (Silva & Martins, 2020). Esta segmentação precoce pode reforçar divisões sociais e perpetuar trajetórias educativas predeterminadas por origem social.

3. Educação Superior: Hierarquias Institucionais e o Impacto de Bolonha

O ensino superior português divide-se entre universidades (com foco na investigação) e institutos politécnicos (orientados para a formação técnica aplicada). A implementação da Reforma de Bolonha (2006) uniformizou os ciclos de estudo, alinhando Portugal com o Espaço Europeu de Ensino Superior. Contudo, persistem debates acalorados sobre a hierarquização e diferenciação de estatuto entre os subsistemas, com críticas à “sobrevalorização do modelo universitário” em detrimento da formação politécnica

⁵ O esquema ilustra a arquitetura hierárquica do sistema, destacando a relação entre ciclos e seus objetivos. A escolha pelos 2.º e 3.º ciclos justifica-se por sua relevância na transição entre infância e adolescência, fase crítica para a definição de trajetórias educacionais e pelo fato de que o ensino artístico especializado em teatro ser voltado para estes dois ciclos.

(Magalhães & Amaral, 2007, p. 45), uma dinâmica que reflete e reproduz certas hierarquias do saber de fundo colonial.

4. Princípios, Contradições e a Persistência das Desigualdades

Apesar de a Lei de Bases consagrar princípios fundamentais como a “igualdade de oportunidades” (art. 3.º), a sua implementação esbarra em desafios estruturais persistentes. Relatórios internacionais (OCDE, 2020) continuam a destacar taxas elevadas de abandono escolar precoce (8,9% em 2020), com incidência particular em regiões periféricas e em grupos socialmente vulneráveis. A recente reforma curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018), ao enfatizar as “competências transversais”, foi alvo de críticas por supostamente negligenciar a profundidade dos conteúdos disciplinares (Peralta, 2020), levantando questões sobre o equilíbrio entre flexibilidade e robustez do conhecimento.

Em síntese, a estrutura do sistema educativo português espelha tensões profundas entre tradição e modernização, entre princípios universais e a sua aplicação particular. Enquanto o quadro legal assegura direitos e aspira a uma educação democrática, a sua efetivação permanece condicionada por disparidades socioeconómicas, geográficas e culturais que o sistema nem sempre consegue – ou pretende – contrariar. Como afirma Stoer (2001), “a educação em Portugal é um espelho das contradições de uma sociedade em transição” (p. 89), transição essa que, de uma perspetiva decolonial, exige uma desconstrução ativa das heranças coloniais que ainda informam as suas hierarquias, currículos e expectativas.

Desempenho e Desafios Estruturais do Sistema Educativo Português: Uma Análise Crítica

O sistema educativo português registou, nas últimas décadas, progressos quantificáveis, conforme atestam os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) 2022. Portugal posiciona-se acima da média da OCDE em literacia científica (505 pontos) e em leitura (492 pontos), um avanço significativo atribuído a reformas estruturais como a expansão da educação pré-escolar e a estabilização das políticas curriculares pós-2000 (Fernandes, 2019).

Esta trajetória ascendente, interpretada como uma “convergência educativa com a Europa Ocidental” (Carneiro et al., 2020, p. 34), reflete-se na subida de 35 pontos em ciências entre 2006 e 2022. Fatores como a profissionalização docente, a focalização em avaliações diagnósticas (Vieira, 2018) e a redução do número de alunos por turma em contextos prioritários (Decreto-Lei n.º 54/2018) contribuíram para este cenário. A queda dramática da taxa de

abandono escolar precoce – de 28,8% em 2010 para 5,9% em 2022 (PORDATA, 2023) – aproxima o país da meta europeia e parece corroborar uma narrativa de sucesso linear.

Contudo, uma análise crítica, sobretudo a partir de uma perspectiva decolonial, obriga a deslocar o foco dos indicadores médios para as fraturas estruturais que eles ocultam. Os dados do PISA 2022 revelam que alunos de contextos socioeconómicos desfavorecidos têm, em média, resultados inferiores em 78 pontos aos dos contextos privilegiados (OCDE, 2022, p. 15), uma disparidade equivalente a quase três anos de escolaridade. Em Portugal, 34% da variação no desempenho em matemática está correlacionada com o nível socioeconómico das famílias, um valor superior à média da OCDE (29%). Estes números não representam meras diferenças, mas a materialização de uma injustiça epistémica e social profundamente enraizada.

Esta desigualdade é sistemicamente reproduzida por vários mecanismos:

1. **Segregação Escolar:** A concentração de alunos vulneráveis em determinados agrupamentos (atingindo até 60% em alguns territórios) cria guetos educativos que perpetuam ciclos de exclusão e limitam a diversidade social como fator de enriquecimento coletivo (Nunes et al., 2022).
2. **Exclusão Digital:** A pandemia de COVID-19 expôs brutalmente o fosso digital, com 12% dos estudantes desfavorecidos sem computador para aulas remotas (DGEEC, 2021), aprofundando uma marginalização que é também de acesso ao conhecimento.
3. **Limitações das Políticas Públicas:** Programas como os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), apesar de reduzirem indicadores de insucesso em 40% nalgumas escolas (Santos, 2023), são frequentemente criticados por priorizarem metas quantitativas em detrimento de uma transformação pedagógica qualitativa e por dependerem de financiamento europeu temporário (Costa, 2023). Paralelamente, a ação social escolar revela cobertura insuficiente, apoiando integralmente apenas 18% dos alunos em situação de carência (DGEEC, 2022).

Perante este quadro, a consolidação dos avanços exige muito mais do que ajustes técnicos. Exige um reposicionamento político-epistemológico. As recomendações convencionais – expansão do apoio social, formação docente em interculturalidade, integração de competências socioemocionais –, embora necessárias, são insuficientes se não forem atravessadas por uma lógica decolonial de desmantelamento das hierarquias de saber e poder.

A formação docente, por exemplo, não pode limitar-se a "gerir a diversidade"; deve capacitar para contestar o cânone curricular eurocêntrico e para integrar, em pé de igualdade epistémica, os saberes das comunidades historicamente silenciadas. Do mesmo modo, a promoção da equidade não se fará sem enfrentar a "colonialidade do saber" (Quijano, 2000) que estrutura o próprio sistema, naturalizando o fracasso dos "outros" e validando apenas certos tipos de conhecimento e expressão.

Como afirma Rodrigues (2020), "a escola portuguesa reproduz, em microescala, as fraturas macro da sociedade" (p. 45). Superar estas fraturas implica, portanto, reconhecer que os desafios educativos são, na sua essência, desafios políticos de descolonização. O progresso quantitativo, embora importante, não pode ser fetichizado. Na senda do alerta de Nóvoa (2023), "não basta incluir; é preciso incluir com qualidade" (p. 15) – uma qualidade definida pela capacidade de o sistema se questionar a si próprio, desnaturalizar as suas próprias hierarquias e abrir-se a uma pluralidade epistemológica verdadeiramente transformadora. A sustentabilidade do percurso português dependerá desta capacidade de autorreflexão crítica e de coragem política para uma reinvenção radical.

Impacto da Pandemia de COVID-19 no Sistema Educativo Português: Desafios Estruturais e Respostas Políticas

A pandemia de COVID-19, declarada em março de 2020, funcionou como um revelador brutal e amplificador crítico de desafios estruturais preexistentes no sistema educativo português, expondo com particular crueza as desigualdades digitais e a limitada resiliência institucional face a crises prolongadas. Como destacam Pereira e Batista (2022), "a educação portuguesa enfrentou um teste de *stress* sem precedentes, revelando fragilidades sistemáticas até então mascaradas pelos avanços estatísticos recentes" (p.45).

Um estudo pioneiro da Universidade do Porto evidenciou que "46% dos estudantes em Portugal tiveram dificuldades no acesso a equipamentos digitais durante o confinamento" (Costa et al., 2021, p.34), uma percentagem que ascendeu a 68% nas regiões rurais do interior (DGEEC, 2020). Estes números não ilustram apenas uma clivagem socioeconómica e geográfica transitória; eles materializam uma hierarquia de acesso ao conhecimento que a emergência sanitária tornou visível, mas que é constitutiva de uma ordem social e epistémica profundamente desigual.

Sob uma perspetiva decolonial, esta fractura digital não é um acidente logístico. Ela é a expressão contemporânea de uma colonialidade do acesso e do saber, onde os meios de

produção e transmissão do conhecimento continuam a ser distribuídos de acordo com linhas geográficas (centro/periferia) e sociais historicamente construídas. A incapacidade de garantir a conectividade universal durante a crise revelou a persistência de um abandono estrutural de certos territórios e populações, cuja integração na sociedade do conhecimento permanece condicional e precária.

Assim, a pandemia reforçou, de forma dramática, a urgência de políticas públicas que transcendam a mera provisão técnica de equipamentos. É necessária uma intervenção orientada para uma verdadeira equidade tecnológica e epistémica, que questione os modelos de desenvolvimento regional, desmonte as assimetrias de investimento público e promova uma soberania digital inclusiva. Tal abordagem deve reconhecer que a falta de acesso a uma ligação à Internet ou a um computador é, no século XXI, uma forma grave de exclusão social e de negação do direito fundamental à educação, diretamente herdada de lógicas territoriais e sociais coloniais.

A transição forçada e não planeada para o ensino remoto, em março de 2020, veio expor de forma crua uma realidade de exclusão digital com contornos nitidamente estratificados (OCDE, 2021, p.22). Neste contexto, os estudantes provenientes de agregados familiares com rendimentos abaixo do limiar da pobreza defrontaram-se com barreiras triplas e cumulativas: carência de dispositivos tecnológicos, conectividade de internet precária ou inexistente, e insuficiência de competências digitais para uma utilização autónoma e eficaz.

Os dados oficiais ilustram a dimensão estrutural do problema. Segundo a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2020), 23% das escolas portuguesas não dispunham de infraestrutura de banda larga adequada para suportar o ensino síncrono, uma situação que se revelou particularmente crítica em municípios do interior, como Bragança e Beja. Esta carência infraestrutural, associada às desigualdades domiciliárias, criou um duplo fosso de acesso.

Paralelamente, do lado da oferta educativa, registou-se uma significativa dificuldade de adaptação pedagógica. Um estudo referido por Azevedo (2021) indica que 34% dos professores reportaram "dificuldades em adaptar conteúdos pedagógicos ao formato digital" (p.78). Esta limitação, compreensível numa situação de crise súbita, teve consequências diretas e desproporcionais, agravando a perda de aprendizagens e o risco de abandono entre os alunos já posicionados em situações de maior vulnerabilidade socioeconómica. O episódio pandémico

demonstrou, assim, que a equidade digital é um pilar indispensável para a justiça educativa no século XXI.

O impacto da ruptura pedagógica foi especialmente severo nos primeiros anos de escolaridade, onde a interação presencial e a mediação relacional são elementos cruciais para o processo de alfabetização e de construção de bases cognitivas. Um estudo longitudinal do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa estimou que "alunos de contextos desfavorecidos regrediram, em média, 14 semanas de progresso em matemática" durante o primeiro confinamento (Cardoso et al., 2022, p.112), um retrocesso que ameaça comprometer de forma duradoura as suas trajetórias educativas.

Reconhecendo a dimensão sistémica da crise, o governo português integrou a educação digital como eixo central do Plano de Recuperação e Resiliência (PRR, 2021), alocando 500 milhões de euros para a "modernização tecnológica das escolas, formação docente e aquisição de equipamentos" (PRR, 2021, Medida EDUdig). Entre 2021 e 2023, o programa Escola Digital materializou-se na distribuição de 260 mil computadores e 100 mil kits de conectividade, priorizando alunos economicamente carenciados (DGEEC, 2023).

Contudo, uma análise crítica destaca o carácter parcial e potencialmente superficial desta intervenção. Como alertam especialistas, "a distribuição de *hardware* é necessária, mas insuficiente sem um investimento paralelo e profundo em literacia digital pedagógica e crítica" (Dias, 2022, p.34). Esta visão reducionista, centrada no acesso ao dispositivo, tende a negligenciar a necessidade de formar utilizadores autónomos, críticos e criativos, perpetuando uma lógica de consumo tecnológico passivo em vez de uma verdadeira apropriação emancipatória das ferramentas digitais.

Paralelamente, foi implementado um regime excecional de apoio tutorial específico (Despacho n.º 1689-A/2021), visando mitigar as perdas de aprendizagem através de aulas de reforço em pequenos grupos. Embora bem-intencionada, a medida foi criticada pela sua "aplicação desigual e fragmentada, com uma adesão efectiva abaixo de 40% nas regiões e escolas mais afetadas" (Silva, 2022, p.67). Este fracasso na operacionalização revela uma desconexão entre a concepção centralizada das políticas e as realidades locais complexas, onde fatores como a desconfiança institucional, a sobrecarga das famílias ou a falta de transportes podem minar por completo a eficácia de um programa.

Em suma, a resposta política à crise pandémica, apesar do volume de investimento, corre o risco de se limitar a uma intervenção técnica e compensatória. Sob uma perspetiva decolonial, é

fundamental questionar se estas medidas atacam as causas profundas da desigualdade ou se, pelo contrário, aplicam soluções padronizadas e de curto prazo que não desestabilizam as estruturas históricas – geográficas, sociais e epistémicas – que produziram a vulnerabilidade exposta pela pandemia. A verdadeira resiliência do sistema educativo dependerá da sua capacidade para promover uma transformação digital incluyente e crítica, que seja indissociável de um projeto mais amplo de justiça cognitiva e social.

A pandemia funcionou como um acelerador forçado e desequilibrado da transição para modelos híbridos de ensino, ao mesmo tempo que evidenciou, de forma iniludível, a necessidade de repensar a resiliência, a equidade e os próprios fins do sistema educativo. Os dados do PISA 2022 confirmam um custo académico tangível: Portugal registou uma "queda de 12 pontos em matemática" entre 2018 e 2022, um retrocesso estatisticamente significativo e parcialmente atribuído à disrupção da crise sanitária (OCDE, 2023, p.89).

Para além das perdas cognitivas quantificáveis, os impactos psicossociais foram profundos e preocupantes. Estudos nacionais destacam que 32% dos alunos reportaram "ansiedade elevada ou síndrome de *burnout*" no período pós-confinamento (Carvalho et al., 2021, p.56), um dado que revela a violência silenciosa exercida sobre o bem-estar de uma geração, frequentemente sem os suportes institucionais adequados para a sua mitigação.

Como sintetizam Rodrigues e Lopes (2023), a pandemia atuou como um potente "revelador político", escancarando fragilidades estruturais e demandando ações urgentes em três eixos centrais:

1. A universalização efetiva do acesso a plataformas pedagógicas interoperáveis, superando a fragmentação caótica de ferramentas digitais que, sob o pretexto da inovação, acabam por ampliar disparidades tecnológicas e sobrecarregar professores e alunos.
2. A integração crítica de competências socioemocionais nos currículos, indo além de uma abordagem instrumental para alinhar-se com as diretrizes da UNESCO (2021) para uma educação verdadeiramente holística e capacitadora.
3. O fortalecimento substantivo da autonomia escolar, concedendo às comunidades educativas os recursos e a flexibilidade necessários para desenharem respostas ágeis, criativas e contextualizadas a crises presentes e futuras.

Se, por um lado, a crise sanitária exacerbou dramaticamente desigualdades preexistentes – como o acesso desigual a recursos digitais e a precarização de grupos já vulneráveis –, por outro, catalisou transformações ambíguas no sistema. Acelerou, sobretudo, a adoção de políticas de digitalização, ainda que muitas vezes de forma reactiva e pouco reflexiva, e forçou uma reavaliação retórica de prioridades pedagógicas.

Contudo, numa perspectiva decolonial, é crucial interrogar o sentido profundo destas "transformações". A digitalização acelerada corre o risco de ser uma modernização técnica superficial que não questiona os conteúdos, os cânones nem as relações de poder que o meio digital veicula. Da mesma forma, a reavaliação pedagógica será inconsequente se não for acompanhada por uma descolonização do currículo e por um compromisso inabalável com a justiça cognitiva. A resiliência que importa construir não é a mera capacidade de reagir a choques, mas a capacidade de transformar estruturalmente o sistema, tornando-o não apenas mais resistente, mas fundamentalmente mais justo, inclusivo e emancipatório.

Neste contexto, o Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) configura-se como uma janela de oportunidade histórica para, nas palavras de Nóvoa (2021), “transformar a adversidade em inovação estruturante” (p.18). Contudo, este potencial só se realizará plenamente se os avultados investimentos em infraestrutura tecnológica e formação docente forem indissociáveis de mecanismos rigorosos de avaliação independente e de processos substantivos de participação comunitária. É imperativo garantir que as perspectivas, os saberes e as necessidades das comunidades escolares – especialmente daquelas historicamente marginalizadas – orientem a conceção e a implementação das políticas.

Este alinhamento crítico é fundamental para operacionalizar a visão de que, “a digitalização da educação não é um fim em si mesma, mas um meio para promover equidade e qualidade” (Nóvoa, 2021, p. 14). Trata-se, portanto, de rejeitar uma visão tecnocrática e fetichista da inovação, insistindo no equilíbrio imperativo entre avanços técnicos e políticas intencionalmente inclusivas e justas.

Consequentemente, o desafio pós-pandémico fundamental transcende em larga medida a correção pontual das deficiências expostas pela crise. Ele reside, de forma mais profunda e ambiciosa, na capacidade coletiva de reimaginar a educação. Esta reimaginação deve concebê-la enquanto projeto político, ético e epistémico coletivo, capaz de integrar de forma orgânica e crítica a inovação, a equidade radical e a sustentabilidade como alicerces constitutivos das suas novas bases estruturais. Só assim se poderá construir um sistema educativo verdadeiramente

resiliente, isto é, um sistema que não apenas resiste a choques, mas que emerge deles mais justo, mais democrático e mais plural.

Inclusão no Ensino Artístico Especializado em Teatro: Articulação com o DL 54/2018 e Desafios Específicos

A aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 – que estabelece o regime legal da educação inclusiva – ao ensino artístico especializado em teatro revela um potencial transformador considerável, mas evidencia, em paralelo, desafios operacionais e culturais únicos. Estes desafios decorrem da natureza eminentemente prática, colaborativa e corporal que caracteriza esta modalidade educativa. Enquanto o diploma preconiza uma escola “mais flexível e adaptada à diversidade de todos os alunos” (Ministério da Educação, 2018, p.3), as instituições que oferecem o ensino de teatro confrontam-se com obstáculos específicos na garantia da efetiva inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Estes vão desde a acessibilidade física dos espaços até à complexa adaptação pedagógica das técnicas performativas.

1. O Alinhamento Curricular entre o DL 54/2018 e o DL 55/2018: Potencial vs. Lacunas

O ensino artístico especializado em Teatro, cujos currículos são regulados pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, deve articular-se necessariamente com os princípios do DL 54/2018. Isto implica conceber “currículos flexíveis que contemplem múltiplas formas de expressão e comunicação” (Direção-Geral das Artes, 2020, p.12). Na prática, tal exigência obriga a uma reinvenção criativa das metodologias de ensino. Por exemplo, escolas de referência, como o Conservatório Nacional, têm experimentado o uso de tecnologias assistivas, como a tradução em Língua Gestual Portuguesa (LGP) para exercícios de dicção e interpretação (Carvalho, 2022, p. 56). No entanto, a ausência de diretrizes pedagógicas específicas e uniformizadas para o ensino artístico limita severamente a padronização e a disseminação destas boas práticas, deixando a sua implementação à mercê da iniciativa e dos recursos de cada escola (OCDE, 2022).

2. Barreiras Arquitetónicas: A Exclusão Material dos Espaços Cénicos

Os espaços tradicionalmente dedicados à prática teatral – palcos, salas de ensaio, auditórios – configuram, com frequência, entornos físicos profundamente excludentes. Um estudo da Universidade de Lisboa identificou que “apenas 22% das escolas de Teatro em Portugal possuem rampas móveis ou elevadores adaptados” (Fernandes et al., 2021, p.34). Esta carência infraestrutural não nega apenas o acesso físico; ela exclui alunos com mobilidade reduzida da

participação integral em atividades práticas fundamentais, como a exploração do espaço cênico, o movimento coletivo ou a construção de cenários, reproduzindo uma segregação à porta da sala.

3. A Lacuna na Formação Docente: Entre a Técnica Artística e a Pedagogia Inclusiva

O cerne do desafio reside, contudo, na preparação dos formadores. A formação inicial e contínua de professores de teatro raramente integra módulos substantivos sobre educação inclusiva. Conforme alertam Rodrigues et al. (2021), “78% dos docentes em artes performativas nunca receberam formação em Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)” (p.117). Esta lacuna resulta em dificuldades concretas e angustiantes para adaptar exercícios de expressão corporal, voz ou improvisação a alunos com autismo, déficit cognitivo ou outras condições, perpetuando um modelo de ensino que, inadvertidamente, privilegia um corpo e uma mente considerados ‘normativos’.

Em síntese, a promessa de inclusão no ensino especializado de teatro, à luz do DL 54/2018, esbarra numa tríade de obstáculos interligados: a vaguidade normativa, a herança de espaços inacessíveis e a formação docente insuficiente. Ultrapassar estes desafios exigirá mais do que a mera aplicação de um decreto; exigirá uma transformação cultural e operacional profunda do setor, assente no desenho universal, na cooperação interdisciplinar e no reconhecimento de que a diversidade humana é um recurso criativo indispensável, e não um problema a contornar.

A carência de técnicos especializados, como intérpretes de LGP com experiência em teatro, é crítica. Enquanto o DL 54/2018 exige “apoio especializado contínuo” (art. 15.º), a maioria das escolas de teatro depende de profissionais externos, cuja disponibilidade é esporádica (SILVA, 2023).

A carência de técnicos especializados – como intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (LGP) com formação específica em contextos performativos – constitui uma lacuna crítica. Embora o DL 54/2018 exija “apoio especializado contínuo” (art. 15.º), a maioria das escolas de teatro depende da contratação esporádica de profissionais externos, cuja disponibilidade é intermitente e não garante a continuidade necessária para um processo criativo consistente (Silva, 2023).

4. Iniciativas Pioneiras e Estratégias de Superação

Algumas instituições têm-se destacado pela implementação de práticas inovadoras e verdadeiramente inclusivas:

- A Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC) implementou um “programa de mentoria entre pares”, no qual alunos neurotípicos cocriam espetáculos com colegas com NEE, estratégia que tem demonstrado eficácia na redução de estigmas e na promoção de uma aprendizagem colaborativa rica (Martins, 2022).
- O projeto Teatro Acessível, financiado pelo PRR, desenvolveu uma plataforma digital com recursos pedagógicos adaptados (e.g., vídeos com audiodescrição e legendagem para surdos), já utilizada por 30 escolas artísticas nacionais (PRR, 2023).

Para superar os desafios de forma estrutural, são necessárias intervenções articuladas:

1. Integrar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) nos currículos de formação inicial e contínua de professores de teatro, estabelecendo parcerias com instituições especializadas.
2. Alocar verbas específicas do PRR para a modernização não apenas digital, mas sobretudo física, das infraestruturas, priorizando a acessibilidade universal de palcos, salas de ensaio e instalações sanitárias.
3. Fomentar redes colaborativas estáveis entre escolas de teatro, associações de pessoas com deficiência e artistas com NEE, seguindo modelos participativos bem-sucedidos como o projeto IncluArte.

A efetiva inclusão no ensino artístico de teatro exige, portanto, muito mais do que a transposição literal do DL 54/2018; exige uma releitura crítica e criativa das suas diretrizes, capaz de considerar as especificidades epistemológicas e práticas das artes performativas. Como afirma Nóvoa (2023), “a inclusão só se realiza plenamente quando a diversidade se torna matéria-prima da criação artística” (p.22). Para tal, é urgente combinar de forma sinérgica investimento sustentado, formação docente transformadora e cooperação intersetorial genuína, assegurando que o teatro se afirme, de facto, como um espaço democrático de expressão e de agência para todos.

Em síntese ampla, o sistema educativo português evoluiu positivamente em indicadores macro como o abandono escolar e certas dimensões de equidade. Contudo, enfrenta desafios estruturais persistentes – desde a digitalização até à inclusão efetiva em contextos específicos como o ensino artístico – que exigem respostas igualmente estruturais. Como ressalva o relatório da OCDE (2021), “Portugal precisa de priorizar a formação docente e a redução de assimetrias regionais para consolidar os progressos alcançados” (p. 27). Este imperativo só se

cumprirá através de um compromisso político constante e de uma visão educativa que não separe a qualidade da equidade, nem a excelência artística da diversidade humana que a deve alimentar.

A Importância do Teatro e da Comunidade no Ensino Artístico Especializado em Teatro em Portugal

O ensino artístico especializado em teatro em Portugal configura-se como um dispositivo cívico e pedagógico complexo, assumindo um papel estruturante na formação de indivíduos dotados de pensamento crítico e capacidade criativa. Esta formação visa preparar cidadãos aptos a intervir de modo reflexivo e transformador na tessitura social. Neste âmbito, a simbiose entre teatro e comunidade erige-se como pilar fundamental, não apenas para a práxis pedagógica, mas para a própria construção dialética de identidades coletivas. O presente capítulo analisa de que modo a integração da dimensão comunitária no ensino teatral português reforça valores de coesão social, fomenta processos genuinamente inclusivos e consolida a relevância cultural da arte dramática enquanto ferramenta de emancipação e de reexistência. Para tal, serão articulados quatro conceitos operativos – educação através da arte, teatro aplicado, criação colaborativa e comunidade educativa –, cruzando-os com os contributos teóricos de Augusto Boal, Cecily O’Neill, Patrice Baldwin e Paulo Freire, e contextualizando-os criticamente no panorama sociocultural português contemporâneo.

A institucionalização do ensino teatral em Portugal, com a fundação do Conservatório de Lisboa em 1833 – estrutura precursora da contemporânea Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC) –, inscreve-se num projeto político-cultural específico. Como assinalam Corradin e Silva (2020), o Romantismo e a Revolução Liberal de 1836 catalisaram reformas que visaram reconfigurar o campo teatral nacional. Almeida Garrett, enquanto Inspetor-Geral dos Teatros, materializou este impulso através da criação do Repertório da Cena Nacional, do Conservatório da Arte Dramática e da idealização do Teatro Nacional D. Maria II (1846).

Contudo, importa realizar uma leitura crítica deste legado a partir de uma perspetiva decolonial. A produção da época, dominada por melodramas burgueses e peças históricas de cariz nacionalista, visava menos uma emancipação estética plural do que a consolidação de uma identidade nacional homogénea e eurocêntrica, servindo um projeto estatal liberal. Quando Garrett defendia que a literatura dramática era “a mais ciosa de independência nacional” (GARRETT, 1850, p. 1), vinculava-a a um projeto de construção identitária que, na prática, excluía vozes, corporeidades e narrativas que não se enquadrassem nesse cânone em formação. Esta génese histórica revela uma tensão fundadora: o teatro institucionalizado como

aparelho de "invenção da tradição" nacional, em detrimento de uma abertura às expressões teatrais populares, comunitárias e pluriculturais que sempre existiram à sua margem.

Esta contextualização é crucial para compreender os desafios contemporâneos. O ensino especializado herda, ainda que implicitamente, parte desta missão de reprodução de um cânone cultural específico. O desafio atual reside, portanto, em descolonizar esta herança, transformando o ensino teatral de um instrumento de consolidação identitária unívoca num espaço de questionamento, de diálogo intercultural e de celebração da diversidade como matéria-prima criativa. É nesta rutura com uma tradição excludente que a articulação com a comunidade adquire o seu sentido mais radical e transformador.

No contexto do regime salazarista, ao longo do século XX, o teatro português assumiu um papel preponderante e insurgente enquanto instrumento de resistência política e cultural. Obras como *Comunicação – Auto da Feiticeira Cotovia* (Natália Correia, 1959), *Felizmente Há Luar!* (Luís de Sttau Monteiro, 1961), *O Homúnculo* (Natália Correia, 1965) e *O Judeu* (Bernardo Santareno, 1966), para além das produções de outros autores como Luzia Maria Martins, Alves Redol, José Cardoso Pires ou Jaime Gralheiro, empreenderam uma releitura crítica e desassossegada da história e da identidade nacionais.

Através de alegorias e metáforas de cariz político, estes dramaturgos confrontaram o autoritarismo vigente, utilizando o palco como espaço de questionamento ideológico, de denúncia e de reivindicação simbólica de liberdade. O seu trabalho articulava uma revisão do passado com uma projeção utópica de um futuro emancipado, constituindo-se como uma práxis de resistência intelectual num contexto de censura e repressão.

No âmbito da historiografia teatral, este período tem sido analisado a partir de contributos fundamentais. A obra "História do Teatro Português" (Stegagno Picchio, 1969) estabeleceu uma sistematização pioneira da evolução dramática nacional. Os estudos de Luiz Francisco Rebelo (1972) e José Oliveira Barata (1991) oferecem, por sua vez, uma análise abrangente, percorrendo desde as origens medievais até às manifestações contemporâneas. Destaca-se ainda a obra "O Espetáculo Desvirtuado" (Graça dos Santos, 2004), que examina comparativamente o teatro português do Estado Novo, estabelecendo paralelos com movimentos cénicos internacionais e sublinhando o seu carácter intrinsecamente subversivo.

Este corpus teatral de resistência, embora vital, foi predominantemente produzido por uma elite intelectual urbana, focando-se numa crítica ao regime a partir de uma perspectiva política e, em grande medida, eurocêntrica e nacional. Uma leitura decolonial interrogaria as limitações e os

silêncios deste cânone resistente: em que medida estas obras, ao centrarem-se na luta contra a ditadura e na reconfiguração de um cânone nacional, reproduziram inadvertidamente exclusões de classe, de género, raciais e coloniais? Que vozes – das populações rurais, das comunidades ciganas, dos povos indígenas das colónias ou dos descendentes africanos em Portugal – permaneceram ausentes destes palcos de resistência? Esta interrogação não invalida o mérito histórico da resistência teatral, mas procura complexificar a sua memória, sugerindo que a verdadeira descolonização do teatro português exige também uma releitura crítica da sua própria história de oposição, de modo a integrar as múltiplas camadas de silêncio e as diversas geografias de sofrimento e luta que a narrativa nacionalista, mesmo na sua versão oposicionista, tendeu a obscurecer.

Esta interligação histórica entre a prática teatral e o contexto sociopolítico sustenta a premissa fundamental de que o ensino do teatro é indissociável do seu enquadramento comunitário. O palco, enquanto microcosmo de tensões e aspirações coletivas, funciona simultaneamente como espelho e motor da memória social, reforçando a importância pedagógica de integrar a arte dramática numa perspetiva crítica, contextualizada e interveniente.

A pedagogia teatral contemporânea, profundamente influenciada por teóricos como Augusto Boal e Paulo Freire, enfatiza a “práxis” enquanto diálogo permanente e transformador entre reflexão crítica e ação social. Freire (1987), na sua abordagem à educação crítica, defende que “a aprendizagem deve ser um ato de libertação, não de domesticação” (p.67). No contexto português, esta máxima traduz-se na conceção de metodologias que incentivam os estudantes a engajarem-se criticamente com questões locais e estruturais, utilizando o teatro não como fim decorativo, mas como ferramenta viva de intervenção e questionamento.

A educação através da arte fundamenta-se, assim, na premissa de que o processo artístico é, em si mesmo, um ato político e emancipatório. Este princípio ressoa com força na reconfiguração do ensino teatral português quando orientado por uma lógica decolonial. A dialética freiriana entre reflexão e ação torna-se essencial para desconstruir as hierarquias de poder – inclusive as de saber – que muitas vezes se reproduzem inadvertidamente nas salas de aula e nos palcos.

Operacionalização: O Palco como Laboratório Social Dialógico

No contexto prático do teatro, esta perspetiva implica a transformação do espaço cénico num laboratório de experimentação social. Neste laboratório, os estudantes não se limitam a aprender técnicas dramáticas; são convidados a “pronunciar o mundo”, nas palavras de Freire. O teatro torna-se o meio privilegiado para este ato de pronúncia crítica da realidade, tal como definido

pelo pedagogo: “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (FREIRE, 1987, p. 88).

Deste modo, o ensino deixa de ser a transmissão de um cânone para se tornar um processo coletivo de problematização. Através de jogos, improvisações e da criação de cenas, os alunos são desafiados a identificar, analisar e representar criticamente as estruturas opressivas que os rodeiam – sejam elas de natureza social, racial, de género ou epistémica. O palco transforma-se, assim, no lócus onde a realidade é desnaturalizada, interrogada e reimaginada, cumprindo a função dupla de espelho da sociedade e ensaio para a sua transformação. Esta é a base para uma pedagogia teatral verdadeiramente comunitária e decolonial, que posiciona a arte no centro do debate democrático.

Pela sua própria natureza, a comunidade não se constitui como um público passivo, mas assume-se como agente ativo e co-criador no processo artístico. Schechner (2002) argumenta que “o teatro é, por natureza, um espaço de encontro, onde as fronteiras entre artista e espetador se dissolvem” (p.25). Em Portugal, esta premissa materializa-se em projetos de base comunitária, como as adaptações locais do Teatro do Oprimido. Dados do relatório da Escola Superior de Teatro e Cinema (2020) indicam que 60% dos projetos finais de alunos entre 2015 e 2020 envolveram colaborações diretas com comunidades periféricas, abordando criticamente temas como migração, desigualdade social e exclusão territorial.

O Teatro Aplicado: Função Social e Ecologia de Práticas

O teatro aplicado, distinto do teatro de repertório tradicional, define-se primordialmente pela sua função social, pedagógica e transformadora. Augusto Boal (1979), criador do Teatro do Oprimido, conceptualizou-o como “uma arma de construção massiva” (p. 134), um instrumento pedagógico para desnaturalizar opressões e ensaiar, no plano simbólico, ações de libertação.

Eugénia Vasques (2021), no capítulo *Caminhos no Teatro Aplicado às Comunidades*, esclarece que esta prática “não se confunde com o teatro amador”, sendo antes “dirigido por artistas profissionais” e meticulosamente adaptado às “circunstâncias e necessidades específicas” do contexto local (p.84). Esta abordagem, profundamente influenciada pela metodologia boaliana, visa a transformação de realidades sociais através de processos colaborativos e não-extrativistas. Vasques enfatiza ainda que o teatro aplicado opera numa “ecologia de práticas” (Stengers, 2005, citada por Vasques, 2021, p.84), o que implica uma adaptação sensível e responsiva a contextos diversos, promovendo diálogos críticos e horizontais que respeitam os saberes e os tempos da comunidade.

Esta "ecologia de práticas" é fundamental para uma abordagem decolonial. Ela exige que o artista-mediador abandone uma posição de autoridade externa para se tornar um facilitador que escuta e aprende. O processo deixa de ser sobre *levar teatro a* uma comunidade, para se tornar um ato de *criar teatro com* a comunidade, valorizando as suas narrativas, os seus códigos culturais e os seus modos próprios de conhecimento. Desta forma, o teatro aplicado pode efetivamente funcionar como uma ferramenta de reexistência e de cura comunitária, desafiando narrativas hegemónicas e fortalecendo identidades coletivas subalternizadas.

Projetos como o Teatro de Identidades, desenvolvido por Rita Wengorovius (2021), ilustram de forma paradigmática esta sinergia entre arte e comunidade. A autora relata práticas teatrais comunitárias desenvolvidas com grupos de idosos, evidenciando os “benefícios da prática teatral no processo de envelhecimento criativo e de exercício de cidadania ativa” (p.171). Tais iniciativas reforçam a conceção do teatro não apenas como ferramenta expressiva, mas como um potente meio de empoderamento social e de construção de subjetividade, na linha do defendido por Paulo Freire (1975), para quem a educação deve ser um ato libertador e dialógico. Indo além, o projeto Teatro de Identidades ecoa Boal ao operacionalizar o teatro como “*rehearsal for reality*” (ensaio para a realidade), um espaço protegido onde os participantes podem experimentar, no plano simbólico, respostas e soluções para problemas concretos das suas vidas.

A Criação Colaborativa como Princípio Democrático

A criação colaborativa inerente a estes projetos pressupõe uma coautoria genuína entre artistas-facilitadores e participantes, valorizando uma pluralidade de vozes e experiências. Patrice Baldwin (2008) define-a como “um processo que valoriza a contribuição coletiva acima da visão individual do artista” (p. 23), enfatizando que o teatro na escola deve funcionar como “um espaço de experimentação democrática” (Baldwin, 2012, p. 56). Cecily O’Neill (1995), por sua vez, destaca o processo dramático como uma ferramenta pedagógica única, argumentando que “o drama é uma forma de conhecer o mundo, não apenas de o representar” (p. 12).

Esta ideia materializa-se, no contexto português, em práticas que revisitam criticamente obras do cânone dramático nacional. Um exemplo significativo é a reapropriação pedagógica da peça "Felizmente Há Luar!", de Luís de Sttau Monteiro. Escrita sob o salazarismo, a obra é frequentemente reinterpretada em contextos de aula não como um artefacto histórico estático, mas como um dispositivo vivo para discutir mecanismos de opressão, resistência e memória histórica. Através de processos dramáticos, os estudantes são convidados a articular um diálogo

crítico entre passado e presente, interrogando de que formas as estruturas de poder e os gestos de resistência se reconfiguram na contemporaneidade. Esta prática exemplifica como a criação colaborativa e o teatro aplicado podem servir para forjar uma consciência histórica crítica e um compromisso cívico informado, transformando a sala de aula e a comunidade em palcos de uma contínua praxis educativa emancipatória.

O conceito de comunidade educativa transcende radicalmente os limites da sala de aula, envolvendo uma multiplicidade de atores sociais – famílias, associações, artistas, ativistas – na co-construção horizontal do conhecimento. Esta visão alinha-se profundamente com Jacques Rancière (2010) e a sua noção do “espectador emancipado”, que subverte a dicotomia tradicional entre atividade e passividade. Para Rancière, o espectador não é um recetor passivo, mas um coautor ativo na produção de sentido, desafiando a divisão hierárquica entre palco e plateia.

Um caso emblemático desta sinergia em Portugal é o projeto “Entre Margens”, desenvolvido em bairros sociais de Lisboa, onde jovens e idosos co-criaram peças sobre memória coletiva e identidade. Tal iniciativa exemplifica a máxima de Falcão, Leite e Pereira (2021) de que o ensino de teatro deve “mudar as pessoas, e as pessoas transformam o mundo” (p. 80), posicionando a arte como catalisadora de uma mudança social orgânica e comunitária.

Aprofundamento Conceptual: A Emancipação do Espectador

A noção de “espectador emancipado”, formulada por Jacques Rancière na obra homónima (2008), constitui uma crítica radical às hierarquias intelectuais que estruturam tanto a pedagogia quanto a receção artística. Rancière rejeita o “mito da passividade” perpetuado por parte da tradição crítica (e.g., Brecht, Adorno), que associa a figura do espectador a uma alienação que necessitaria de ser superada por uma consciência exterior. Esta perspetiva, argumenta o filósofo, reproduz uma lógica de dominação, ao presumir uma assimetria cognitiva entre quem detém o saber (o artista, o professor) e quem o recebe (o espectador, o aluno).

Para Rancière, a emancipação reside precisamente no reconhecimento da capacidade hermenêutica inerente a todo o espectador. Como afirma, “Pressupor que o espectador não pensa é confundir a distância crítica com a submissão” (RANCIÈRE, 2008, p. 22). A verdadeira emancipação intelectual ocorre quando se dissolve a distinção entre os que sabem e os que ignoram, estabelecendo uma comunidade de inteligências iguais que interpretam e dão sentido ao mundo a partir das suas próprias experiências.

Implicações para uma Pedagogia Teatral Decolonial

Esta concepção é profundamente revolucionária para uma pedagogia teatral decolonial. Ela desmonta a autoridade epistemológica do professor ou do artista como “detentor exclusivo do saber” a ser transmitido. Em seu lugar, inspira uma prática pedagógica baseada na presunção da igualdade de inteligências.

No contexto do ensino teatral comunitário e especializado, isto implica:

1. Transformar a sala de aula e o palco em arenas dialógicas, onde todos – formadores, alunos, membros da comunidade – são simultaneamente espectadores e atores, intérpretes e criadores.
2. Deslocar o foco da transmissão de um cânone técnico e cultural para a cocriação de narrativas e sentidos a partir das vivências e dos saberes plurais presentes.
3. Reconhecer a comunidade não como objeto ou público-alvo, mas como sujeito coletivo e corpos de intérpretes-emancipados que utilizam o teatro para pronunciar, debater e transformar as suas próprias realidades.

Desta forma, a prática teatral concretiza-se como uma verdadeira *praxis* democrática e emancipatória. Ela torna-se um processo através do qual a criação artística e a reflexão crítica emergem de relações horizontais e do reconhecimento mútuo das capacidades intelectuais de todos. É nesta dissolução das fronteiras entre saber e fazer, entre arte e vida, entre academia e comunidade, que reside o potencial mais radical do teatro para uma educação verdadeiramente decolonial e transformadora.

O Núcleo do Pensamento Rancieriano: Igualdade das Inteligências e a Crítica à Ordem Explicativa

Nuclear ao pensamento de Jacques Rancière é o princípio fundador da “igualdade das inteligências”, conceito que remonta à influência do pedagogo Joseph Jacotot. Rancière problematiza de forma radical o modelo pedagógico tradicional, que assenta numa assimetria cognitiva institucionalizada entre o “sábio” – presumido detentor do conhecimento – e o “ignorante” – relegado à condição de recetor passivo. Denominada “ordem explicativa”, esta estrutura, segundo o autor, perpetua a negação da capacidade inerente de aprendizagem autónoma, cristalizando relações de dominação simbólica. Como afirma: “A emancipação começa quando se desiste de opor olhar e ação, compreensão e transformação” (RANCIÈRE, 2008, p. 34).

Neste quadro teórico, o espectador emancipado não se define pela assimilação passiva de instruções sobre “como ver”, mas pelo reconhecimento da sua competência hermenêutica para decifrar e, conseqüentemente, intervir criticamente no tecido social. Trata-se, portanto, de uma rejeição radical da tutela intelectual e de uma reivindicação da agência transformadora inerente a todo o sujeito. Sob uma lente decolonial, esta crítica é profundamente ressonante, pois a “ordem explicativa” espelha e reproduz a hierarquia epistêmica colonial, onde um centro detentor do saber “legítimo” (eurocêntrico) se presume no direito de explicar o mundo a uma periferia considerada “ignorante”.

A Dimensão Estética: A Emancipação no Regime Estético das Artes

No âmbito da reflexão estética, Rancière localiza a emancipação no “regime estético” das artes, categoria que subverte a dicotomia tradicional entre forma e conteúdo. Ao contrário de uma arte instrumentalizada, que impõe significados unívocos, a arte emancipatória opera através de uma polissemia ontológica, gerando espaços de ambiguidade que exigem uma participação ativa do observador. Como sublinha: “A imagem artística não é um documento a ser decifrado, mas um campo de possibilidades a ser explorado” (RANCIÈRE, 2008, p. 72).

Esta premissa dissolve a fronteira hierárquica entre criação e recepção, instituindo um dispositivo dialógico no qual o espectador assume o papel de interlocutor ativo e co-criador de sentido. Neste paradigma, a experiência estética transcende a mera contemplação, convertendo-se num ato político de reinvenção semiótica. Para uma prática artística decolonial, este é um princípio fundamental: a obra de arte não deve veicular uma mensagem política fechada, mas deve constituir-se como um espaço aberto de encontro e disputa de narrativas, onde os saberes subalternizados podem insurgir e reconfigurar os sentidos hegemônicos.

A Dimensão Política: A Partilha do Sensível e a Tomada da Palavra

A emancipação do espectador transcende o domínio estético, projetando-se de forma indelével na esfera política. Rancière articula este fenómeno com o seu conceito central de “partilha do sensível” – isto é, a estruturação do espaço comum que determina quais vozes, corpos e formas de expressão são visíveis e audíveis no âmbito do discurso público, e quais são relegadas à invisibilidade e ao silêncio epistémico.

O espectador emancipado, ao rejeitar os lugares sociais pré-constituídos, assume uma agência política que redefine as fronteiras do possível. Nas palavras do autor: “A política começa quando aqueles que não têm direito à palavra a tomam” (RANCIÈRE, 2008, p. 55). Neste

sentido, a emancipação configura-se não como um estado teleológico, mas como uma práxis contínua de questionamento radical dos dispositivos de exclusão simbólica e material. É, em última instância, um processo dialético que desestabiliza hierarquias instituídas, reivindicando a democracia do sensível como fundamento ético da vida coletiva. Esta noção fornece um enquadramento teórico poderosíssimo para a luta decolonial, que é, no seu cerne, uma luta pela redistribuição radical do sensível, pela reaparição no espaço público dos corpos, das línguas e das histórias que a ordem colonial quis apagar.

O conceito de espectador emancipado, tal como formulado por Jacques Rancière, configura-se como um enquadramento teórico robusto e desestabilizador para a reavaliação crítica de práticas culturais, pedagógicas e políticas. Ao rejeitar as hierarquias intelectuais sedimentadas e afirmar a universalidade da competência hermenêutica, Rancière interpela-nos a reconhecer a dimensão política intrínseca a todo o ato de observação e de aprendizagem.

Trata-se, como salienta Davis (2013), de um processo de “democratização radical do olhar”, que não apenas desestabiliza noções convencionais de autoridade, mas dissolve a falsa oposição entre atividade criadora e passividade recetiva. Neste prisma, a emancipação consubstancia-se numa práxis coletiva de questionamento permanente, na qual a liberdade crítica se exerce através da contínua reinterpretação de códigos simbólicos e estruturas de poder. Nas palavras do próprio filósofo, tal processo implica “substituir a lógica da instrução pela lógica da igualdade” (RANCIÈRE, 2009, p. 17), reconfigurando assim os paradigmas que governam a produção e a circulação de saberes. Para um projeto pedagógico decolonial, esta substituição é não uma opção, mas um imperativo ético e político: é a condição para desmontar a "ordem explicativa" colonial e instituir, em seu lugar, uma comunidade de inteligências plurais em diálogo horizontal.

O ensino especializado em teatro em Portugal, enraizado em matrizes teóricas transnacionais e continuamente resinificado à luz das especificidades socioculturais locais, consolida-se inequivocamente enquanto espaço privilegiado de práxis emancipatória. Se, por um lado, o arcabouço crítico de Paulo Freire e Augusto Boal fornece as bases epistemológicas para uma pedagogia intrinsecamente libertadora, contributos como os de Cecily O’Neill e Patrice Baldwin ampliam a compreensão sobre a dialética fundamental entre processos criativos e pedagógicos.

Projetos emblemáticos, como as adaptações do Teatro do Oprimido em Contexto Comunitário e o Teatro Identidades, ilustram de forma paradigmática como a prática teatral – através de

uma relação simbiótica e não-extrativa com a comunidade – opera simultaneamente como instrumento de desconstrução de hegemonias culturais (na aceção boaliana de “arma” transformadora) e como espaço liminar de negociação e afirmação identitária.

Neste prisma, o ensino teatral português reconfigura-se como um eixo estruturante de uma pedagogia radicalmente engajada, capaz de articular, de forma indelével, os domínios da educação, da criação artística e da luta por equidade social. Como acentua Vasques (2021), “a arte não reflete a comunidade; ela constrói-a” (p. 92), um axioma que redefine a comunidade educativa enquanto entidade orgânica e dinâmica em permanente devir, cuja força se alimenta da contínua reinvenção colaborativa de imaginários coletivos.

Tal processo, longe de se circunscrever à transmissão de técnicas, consubstancia-se num ato político de reivindicação de agência. O palco transforma-se assim num microcosmo de disputas e reconfigurações sociais, um lugar onde se ensaia, no plano simbólico, a própria transformação da sociedade. É nesta capacidade de fazer do ensino uma prática de liberdade e da cena um lugar de encontro e conflito que reside o potencial mais profundo e transformador do teatro enquanto disciplina educativa especializada.

Os Desafios Estruturais dos Professores no Ensino Artístico Especializado de Teatro em Portugal

O ensino de teatro no âmbito do ensino artístico especializado em Portugal confronta-se com desafios multifacetados e profundamente enraizados, marcados por contextos históricos, políticos e sociais que condicionam diretamente a prática pedagógica e a própria visão sobre a função desta formação. Apesar de uma tradição cultural rica em artes cénicas, políticas educativas inconsistentes e condições materiais precárias limitam sistematicamente o seu potencial formativo e social. O presente texto analisa criticamente estes obstáculos, explorando as suas raízes e as suas implicações no cenário educativo português contemporâneo.

1. A Herança Utilitarista e a Marginalização Persistente

A herança do sistema educativo português, historicamente marcada por uma visão utilitarista e hierárquica do conhecimento, tende a marginalizar as artes em favor de disciplinas consideradas academicamente “essenciais” (Paiva, 2018). O teatro, não sendo exceção, enfrenta uma luta contínua para se consolidar como disciplina nuclear no ensino artístico especializado, um esforço que persiste mesmo após a reforma do Sistema de Ensino Artístico Especializado (SEAE) em 2012. Como aponta Antunes (2020), “a carga horária reduzida e a falta de reconhecimento oficial do teatro como área autónoma perpetuam a sua subalternidade

curricular” (p.34). Esta marginalização estrutural traduz-se numa crónica escassez de investimento público e numa persistente desvalorização simbólica e material da profissão docente nesta área, realidades que, em muitos aspetos, se mantêm inalteradas.

2. A Crise de Infraestruturas: A Prática Limitada pela Falta de Meios

A ausência de infraestruturas adequadas configura-se como um desafio crítico e limitante. Segundo dados oficiais (DGE, 2021), apenas 15% das escolas com cursos artísticos especializados possuem salas de teatro equipadas com sistemas de iluminação, sonoplastia e espaços cénicos dimensionados para a prática. A maioria dos professores vê-se obrigada a lecionar em salas de aula convencionais, adaptadas de forma improvisada, o que inviabiliza a experimentação prática integral. Como observa Ribeiro (2019), “a precariedade dos recursos materiais inviabiliza a realização de projetos que exijam técnica apurada, como a cenografia ou a direção de atores” (p.78). Esta carência é exacerbada nas regiões do interior do país, onde o acesso a equipamentos culturais e a financiamento é ainda mais restrito, agravando as assimetrias territoriais (Carvalho, 2022).

3. O Desfasamento Curricular: Entre o Cânone e o Contemporâneo

O currículo do ensino especializado de teatro em Portugal revela, frequentemente, um profundo desfasamento temporal e epistémico. Permanece excessivamente ancorado em métodos tradicionais e num cânone dramático estritamente europeu, dedicando uma atenção desproporcionada a técnicas clássicas em detrimento de abordagens contemporâneas. Contudo, como defende Costa (2019), “o teatro contemporâneo exige abordagens interdisciplinares, como o uso crítico de tecnologias digitais e a integração de linguagens performativas não convencionais” (p.112). Esta dissonância gera um fosso entre a formação oferecida e as reais demandas do panorama artístico atual, além de limitar o potencial crítico e social do ensino. A resistência à adoção de metodologias participativas e dialógicas, como as propostas por Boal (1974), ilustra esta dificuldade em renovar a pedagogia teatral.

4. O Dilema da Avaliação: Entre a Quantificação e a Subjetividade Artística

O processo de avaliação no ensino de teatro constitui um campo de tensão permanente. Enquanto as instâncias ministeriais exigem, por norma, relatórios e métricas quantificáveis, a natureza essencialmente subjetiva, processual e colaborativa da criação artística desafia e colide com estes modelos reducionistas. Como já destacava Grady (2000), “avaliar a expressividade cénica requer sensibilidade a dimensões intangíveis, como a originalidade e a

conexão emocional” (p.89). Em Portugal, esta tensão leva a que muitos professores adotem, por iniciativa própria, sistemas híbridos e improvisados de avaliação, combinando parâmetros técnicos com processos de autoavaliação e reflexão crítica, mas sem o apoio de diretrizes nacionais claras e consensualizadas que validem estas práticas (DGE, 2021).

Estes quatro eixos de desafios – marginalização política, carência infraestrutural, desfasamento curricular e incongruência avaliativa – não atuam de forma isolada. Pelo contrário, interligam-se de modo a criar um ciclo vicioso que restringe a ação pedagógica e desvaloriza a formação teatral. Superá-los exige mais do que ajustes pontuais; demanda uma reconceção política e epistémica do lugar das artes na educação, que passe pelo reconhecimento da sua centralidade para uma formação humana integral, crítica e criativa, e pelo investimento consequente que tal reconhecimento implica.

A formação inicial dos professores de teatro em Portugal é frequentemente caracterizada por um desequilíbrio estrutural entre a preparação artística e a capacitação pedagógica. Como alerta a UNESCO (2006), "apenas 30% dos docentes de teatro em países ibéricos possuem formação específica em didática das artes" (p.45). No contexto nacional, os cursos de licenciatura em Teatro têm, historicamente, negligenciado a integração robusta de disciplinas dedicadas às práticas educativas, psicopedagogia e gestão de ambientes de aprendizagem inclusivos. Embora existam ofertas formativas específicas (e.g., licenciaturas em Teatro e Educação), a sua escala é insuficiente. Consequentemente, muitos professores ingressam na profissão despreparados para lidar com a complexidade da sala de aula contemporânea, incluindo a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais ou a gestão de turmas social e culturalmente heterogêneas (Fernandes, 2021). Este défice é agravado pela escassez de formação contínua de qualidade, que aprofunda o isolamento profissional, particularmente em contextos geográficos periféricos.

O ensino artístico especializado é sistematicamente penalizado pelos cortes orçamentais cíclicos que afetam as áreas da cultura e da educação. Dados do Ministério da Cultura (2020) indicam que o financiamento público para os cursos de teatro no âmbito do SEAE registou uma redução de 22% entre 2010 e 2020. Esta instabilidade financeira crónica desincentiva a adesão de jovens à formação e sobrecarrega desproporcionadamente os docentes, que são frequentemente forçados a despendar energia na busca extenuante de parcerias e financiamentos externos para viabilizar projetos pedagógicos mínimos. Como critica Pinto (2023), "a dependência de recursos externos fragiliza a autonomia pedagógica e submete

tacitamente os conteúdos e métodos de ensino a lógicas e interesses comerciais efêmeros" (p.67), corroendo a independência crítica que deve sustentar a educação artística.

Os desafios multidimensionais que atravessam o ensino de teatro em Portugal exigem, de forma premente, políticas públicas visionárias e estáveis que reconheçam, de facto, o papel transformador e insubstituível das artes cénicas na educação integral. É imperativo:

1. Revisitar e descolonizar o currículo do SEAE, integrando de forma orgânica práticas contemporâneas, pedagogias críticas e epistemologias plurais que reflectam a diversidade do mundo atual.
2. Garantir, por via legislativa e orçamental, infraestruturas mínimas e dignas para o trabalho pedagógico e artístico em todas as escolas do país.
3. Fomentar redes colaborativas estáveis e horizontais entre escolas, teatros nacionais, municípios e comunidades locais, um modelo que, como propõe Costa (2029), "pode democratizar radicalmente o acesso a recursos e fomentar uma inovação pedagógica contextualizada" (p.120).

Para além destas medidas, a valorização substantiva da formação docente (inicial e contínua) e o aumento consistente do investimento público direto são passos indispensáveis. Só assim o teatro poderá transcender a condição de "parente pobre" do sistema educativo para se assumir, definitivamente, como um eixo central na formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente comprometidos, capazes de intervir e reimaginar a sociedade. Esta transformação não é um mero melhoramento técnico, mas uma condição fundamental para a realização de uma educação verdadeiramente democrática e decolonial.

Educação para o Desenvolvimento Sustentável e o Ensino Artístico Especializado em Teatro em Portugal: Uma Análise Crítica das Metas do ODS 4

A integração da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) no sistema educativo português, alinhada com a Agenda 2030 e o seu Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), representa um quadro de ação global ambicioso. O próprio objetivo estabelece a meta de:

Até 2030 garantir que todos os alunos adquirem os conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive por meio da educação para o desenvolvimento de estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças sensíveis às deficiências e às questões de género, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos. 4.b Até 2020, ampliar substancialmente, a nível global, o número de bolsas de estudo – para os países em desenvolvimento e os países africanos – para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, científicos e de engenharia, em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento. 4.c Até 2030, aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos estados insulares em desenvolvimento (ODS, 4.7, 2025).

No entanto, a sua operacionalização no domínio específico do ensino artístico especializado em teatro revela tensões profundas, contradições e riscos de instrumentalização que exigem uma análise crítica fundamentada.

Meta 4.a: Infraestruturas Inclusivas vs. Necessidades Pedagógicas Específicas

A meta 4.a, ao preconizar “instalações físicas [...] sensíveis às deficiências e às questões de género”, é incontornável para uma educação verdadeiramente inclusiva. Contudo, no contexto teatral português, a sua implementação arrisca-se a ser reduzida a uma conformidade técnica e padronizada. Como alerta Boal (2009), “o teatro é a arte de ver-se vendo” (p.47), exigindo ambientes que privilegiem a experimentação criativa, a flexibilidade espacial e a interação corporal coletiva. A mera construção de espaços “acessíveis” e “seguros”, sem um diálogo profundo com as necessidades pedagógicas únicas do teatro, pode gerar infraestruturas estéreis.

Adicionalmente, esta meta não enfrenta a desigualdade territorial histórica em Portugal. Enquanto cidades como Lisboa e Porto concentram recursos, regiões como o interior enfrentam carências históricas (DGARTES, 2022). Uma política de infraestruturas que não corrija ativamente esta assimetria reproduzirá, sob um novo discurso, a exclusão geográfica e cultural.

Meta 4.b: Bolsas de Estudo e a Hierarquia dos Saberes

A ampliação de bolsas (meta 4.b) para países em desenvolvimento poderia fomentar intercâmbios culturais. No entanto, ao priorizar áreas como “tecnologia da informação” e “engenharias”, o texto marginaliza as artes. Como nota UNESCO (2010), a redução da educação artística a “apêndices” dos currículos reforça hierarquias entre saberes “úteis” e “supérfluos” (p.21).

Mais grave ainda é o risco neocolonial inerente a estes fluxos. Ao atrair estudantes de países africanos lusófonos para formações teatrais em Portugal sem uma autorreflexão crítica, pode-se impor um cânone estético e pedagógico eurocêntrico. Como questiona Mbembe (2016), “a

cooperação internacional muitas vezes apaga epistemologias do Sul” (p.34). A verdadeira cooperação exigiria programas de intercâmbio dialógicos e horizontais.

Meta 4.c: Formação Docente entre a Precariedade e a Homogeneização Global

A meta 4.c propõe aumentar professores qualificados via “cooperação internacional”. Porém, a formação docente em teatro em Portugal já sofre com a precarização. Segundo o Relatório da Federação de Artistas (2021), 68% dos docentes de teatro atuam com contratos temporários, dificultando a continuidade pedagógica. A cooperação internacional pode priorizar modelos de ensino alinhados a padrões globais, desvalorizando tradições locais.

Indo além, a ênfase em “habilidades para o desenvolvimento sustentável” pode instrumentalizar o teatro como ferramenta de propaganda política, em vez de espaço crítico. Para Freire (1996), “a educação verdadeira é prática da liberdade, não-adaptação a fins externos” (p.81). Reduzir o ensino teatral a um veículo para metas sócio económicas ameaça sua autonomia artística.

As metas do ODS 4 trazem oportunidades, como a modernização de infraestruturas. Contudo, sua implementação acrítica pode reforçar desigualdades regionais, marginalizar saberes artísticos e reproduzir hierarquias culturais. É urgente adaptar essas diretrizes às especificidades do teatro, garantindo que a “valorização da diversidade cultural” (ODS 4.7) não seja retórica, mas prática efetiva de descolonização curricular e de diálogo epistemológico horizontal. Só assim o ensino de teatro poderá contribuir para um desenvolvimento sustentável que seja, ele próprio, culturalmente plural, artisticamente vibrante e socialmente justo.

Estratégia Nacional de Educação Ambiental (ENEA 2017)

Adotada em 2017, a Estratégia Nacional de Educação Ambiental (ENEA) constitui-se como um marco político fundamental na promoção da literacia ambiental em Portugal, alinhando-se explicitamente com os compromissos internacionais do Acordo de Paris e com a Agenda 2030 para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A sua arquitetura conceptual organiza-se em torno de três eixos estruturantes:

- **Educação Ambiental + Transversal:** Propõe a integração sistémica da sustentabilidade em políticas setoriais diversas (saúde, energia, turismo), visando uma abordagem holística e interdisciplinar.
- **Educação Ambiental + Aberta:** Defende a ampla acessibilidade de recursos e fomenta a colaboração entre instituições públicas, privadas e a sociedade civil.

- **Educação Ambiental + Participada:** Incentiva a corresponsabilização cidadã através de projetos comunitários, materializando o princípio enunciado no documento: “A EA deve ser um processo de aprendizagem ao longo da vida, de forma a promover uma cidadania informada e ativa, que garanta o envolvimento e o compromisso de cada um de nós no futuro sustentável” (ENEA, 2017)

Um inquérito realizado em 2020 sobre a implementação da ENEA⁶ refere que as suas 16 medidas operacionais incluem iniciativas como a formação de professores, a criação de redes de cooperação e o financiamento de projetos locais (exemplo: 168 projetos cofinanciados, totalizando 6,4 milhões de euros até 2023). Neste contexto, o BCSD Portugal (Conselho Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável) propôs a renomeação da estratégia para “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, argumentando que tal reforçaria a sua ligação conceptual com os ODS e com os princípios da economia circular.⁷

Paralelamente, surge o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (2017). Desenvolvido sob a égide do Ministério da Educação, este documento orientador visa a integração curricular da sustentabilidade, enfatizando a conexão entre conhecimento científico, inovação tecnológica e o exercício de uma cidadania ativa. O Referencial propõe metodologias pedagógicas que privilegiam a participação estudantil em projetos práticos – como a criação de hortas pedagógicas ou a monitorização de ecossistemas locais –, estando a sua operacionalização articulada com o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (GTEAS). Criado em 2005, este grupo tem como função articular ações concretas entre escolas, autarquias e organizações não-governamentais, assegurando a sua consonância com as diretrizes curriculares nacionais.⁸

Apesar do seu enquadramento progressista e da retórica participativa, uma análise crítica a partir de uma perspetiva decolonial interroga os pressupostos epistemológicos e os potenciais efeitos homogeneizadores desta estratégia. A sua conceptualização de "sustentabilidade" e "cidadania ativa" corre o risco de ser inadvertidamente universalista e eurocêntrica, podendo silenciar ou subalternizar outros modos de relação com o ambiente, saberes ecológicos

⁶ Ver <https://dge.mec.pt/noticias/inquerito-sobre-enea-estrategia-nacional-de-educacao-ambiental>

⁷ Ver <https://bcdsptugal.org/enea/>

⁸ Ver <https://cidadania.dge.mec.pt/educacao-ambiental/ambiente-e-cidadania/estrategias-programas-e-grupos-de-trabalho>

tradicionais e cosmovisões não-ocidentais presentes na sociedade portuguesa, nomeadamente aquelas oriundas de comunidades ciganas, de populações afrodescendentes ou de saberes rurais ancestrais. A eficácia e a justiça epistémica da ENEA e do seu Referencial dependem, assim, da sua capacidade para integrar verdadeiramente uma pluralidade de saberes e para questionar os modelos de desenvolvimento e de relação homem-natureza que estão na raiz da crise ambiental, em vez de se limitarem a promover uma adaptação técnica a esses mesmos modelos.

Um exemplo paradigmático da operacionalização destes referenciais é o programa Eco-Escolas, cujo guia estimula a gestão sustentável de recursos nas instituições de ensino, promovendo ativamente “competências como a resolução de problemas e a reciclagem de materiais”. Contudo, importa ultrapassar uma visão instrumental desta ferramenta através de uma leitura crítica. Como salienta Loureiro (2024), a educação ambiental constitui:

Educação ambiental é uma perspetiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no “ambiente” e na “natureza” categorias centrais e identitárias. Neste posicionamento, a adjetivação “ambiental” se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético, que separa: atividade económica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção etc (LOUREIRO, 2024).

Este enquadramento teórico-crítico revela-se profundamente pertinente para analisar os desafios do ensino artístico especializado em teatro em Portugal. A sua reconhecida contribuição para a formação cultural coexiste com estruturas pedagógicas que, frequentemente, reproduzem as mesmas dicotomias fragmentadoras denunciadas por Loureiro e Layrargues (2013) no domínio da educação ambiental.

Segundo estes autores, a modernidade capitalista reforça paradigmas analítico-lineares que fragmentam a totalidade social, separando a “atividade económica da totalidade social”, a “razão e emoção”, entre outros dualismos (p.2). No contexto teatral português, esta crítica materializa-se na tendência para privilegiar a excelência técnica e disciplinar – seja na interpretação, encenação ou dramaturgia – em detrimento de uma integração holística que problematize as relações entre arte, sociedade e ecologia. Como refere Paiva (2018), “o currículo das escolas de teatro ainda está ancorado nas divisões clássicas, como teoria versus prática ou corpo versus intelecto” (p.45), espelhando assim a lógica não-dialética criticada.

Esta fragmentação epistemológica e pedagógica limita severamente o potencial do teatro como ferramenta crítica e transformadora face às crises socioambientais contemporâneas. A própria designação de “especializado” pode, inadvertidamente, acentuar um distanciamento entre a

prática artística institucionalizada e a vida quotidiana, reforçando a cisão entre “atividade artística” e “totalidade social”. Embora Boal (2009) tenha concebido o teatro como um “ensaio para a revolução”, integrando reflexão crítica e ação coletiva, a ênfase predominante na especialização técnica tende a relegar para um plano secundário a sua dimensão política, comunitária e ecológica, reproduzindo assim o paradigma analítico-linear que fragmenta os saberes.

Não obstante, identificam-se iniciativas emergentes e contra-hegemónicas que procuram superar estas limitações estruturais. Projetos que aplicam metodologias como o Teatro do Oprimido em contextos educativos portugueses (Silva, 2020) demonstram como a prática teatral pode configurar um espaço genuíno de “educação integral”. Nestes contextos, interligam-se de forma indissociável a emoção, a razão e a crítica socioambiental, materializando a visão de que a educação, seja artística ou ambiental, deve “destacar dimensões esquecidas historicamente pelo fazer educativo” (Loureiro & Layrargues, 2013, p. 2), tal como a interdependência profunda entre os seres humanos e os sistemas naturais.

Em síntese, o ensino teatral especializado em Portugal carece urgentemente de uma reorientação holística e crítica, inspirada nos princípios da educação ambiental emancipatória. Tal reorientação é necessária para romper com as dicotomias estéreis que ainda o condicionam e para reintegrar a arte performativa num projeto coletivo de transformação societária. Na senda do defendido por Freire (1996), a educação verdadeiramente libertadora exige superar as separações artificiais entre “mente e corpo” ou “arte e vida” – um potencial que o teatro, na sua essência dialética e relacional, está singularmente vocacionado para concretizar, desde que libertado dos constrangimentos de um paradigma reducionista.

CAPÍTULO II: APLICAÇÕES PRÁTICAS DO TEATRO NA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

O ensino do teatro, sistematicamente marginalizado nos currículos escolares portugueses, revela-se, quando reinterpretado através de lentes críticas, uma ferramenta de elevado potencial transformador e descolonizador. A sua capacidade para operar como uma práxis pedagógica insurgente é particularmente potenciada quando associada a abordagens interdisciplinares que questionam as estruturas hegemónicas do saber.

Neste contexto, é fundamental que o processo educativo não negligencie nem instrumentalize o brincar, entendido como dimensão ontológica e criativa central da experiência infantil. A preservação e a integração crítica do ato de brincar nas práticas teatrais são imperativas para uma aprendizagem que seja simultaneamente significativa, criativa e emancipatória. Esta sinergia entre jogo e teatro pode constituir um espaço privilegiado de reexistência, onde as subjetividades infantis podem explorar, contestar e reimaginar os mundos que herdaram, alinhando-se com os princípios de uma educação decolonial que valoriza os saberes e os modos de ser não adultocêntricos.

Para fundamentar esta perspetiva, recorro às contribuições fundamentais de Angela Meyer Borba, Doutora em Educação e coordenadora do Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos (NUMPEC) da Universidade Federal Fluminense. A sua vasta investigação no campo da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, com foco nas relações entre infância e cultura, oferece um suporte teórico crucial. Borba (2009) conceptualiza o brincar da seguinte forma:

O brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo à criança se descolar da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros, muitos outros: pai, mãe, cavaleiro, bruxo, fada, príncipe, sapo, cachorro, trem, condutor, guerreiro, super-herói... São tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros de brincadeira. Sendo esses outros, definindo outros tempos, lugares e relações, as crianças aprendem a olhar e compreender o mundo e a si mesmas de outra perspetiva (BORBA, 2009, p. 46-47).

O excerto salienta o brincar enquanto mecanismo epistemológico fundamental para a construção de significados e para a ativa ressignificação da realidade pela criança, processada através da experimentação de papéis e da imersão em universos simbólicos partilhados.

Esta conceção estabelece um diálogo direto e profícuo com o ensino artístico especializado em teatro. Este, ao sistematizar e ampliar as potencialidades do jogo simbólico espontâneo, pode oferecer um quadro estruturado para alargar as possibilidades pedagógicas inerentes ao ato de “ser outro”. A técnica teatral, neste sentido, pode funcionar como um catalisador para uma exploração mais consciente, diversificada e crítica dos repertórios de ação e identidade.

Contudo, importa efetuar uma análise crítica atenta sobre como a formalização pedagógica inerente ao ensino especializado pode gerar uma tensão. Existe o risco de, ao procurar potenciar, procedimentalizar e delimitar o ato criativo, se poder vir a limitar ou a condicionar a liberdade orgânica, caótica e autodirigida que é constitutiva do brincar espontâneo. O desafio pedagógico decolonial reside, precisamente, em evitar a colonização do imaginário infantil por cânones estéticos ou narrativos predefinidos, garantindo que a estruturação técnica sirva para libertar e não para constringer a capacidade da criança de, através do jogo e da representação, continuar a "virar o mundo do avesso".

A afirmação de Borba (2009) de que, através do brincar, a criança “aprende a olhar e compreender o mundo e a si mesma de outra perspetiva” (p. 47) estabelece uma ressonância conceptual profunda com os fundamentos do teatro na educação. Esta ideia encontra um precursor teórico em Vygotsky (1998), que, em *A Formação Social da Mente*, defendia que a imaginação dramática permite à criança transcender o imediatamente concreto, exercitando assim funções psicológicas superiores, como a abstração e a empatia. Neste sentido, o ensino de teatro pode ser entendido como a estruturação pedagógica do “faz de conta” espontâneo, oferecendo um conjunto de técnicas – como a improvisação e a construção de personagem – que sistematizam e ampliam o repertório expressivo e cognitivo inerente ao jogo simbólico. Slade (1954), pioneiro do teatro educativo, corrobora esta visão ao argumentar que a dramatização orientada não substitui, antes enriquece e complexifica o brincar livre, através da introdução consciente de elementos de narrativa e consciência corporal.

Contudo, importa equacionar criticamente os riscos inerentes a uma formalização pedagógica excessiva. Borba (2009) sublinha que a força do brincar reside precisamente no facto de que “as coisas podem ser outras [...] permitindo à criança se deslocar da realidade imediata” (p. 46), um processo orgânico e autodirigido que pode ser seriamente condicionado se o ensino de teatro subordinar a experiência subjetiva e exploratória à obtenção de resultados estéticos pré-definidos. Bolton (1984) adverte, precisamente, que uma pedagogia teatral hipertecnista pode reduzir a espontaneidade criativa a meros “protocolos de representação”, desvirtuando o seu propósito ao deslocar o foco da experimentação interna para a execução performativa externa.

Esta abordagem contradiz frontalmente a essência lúdica descrita por Borba, na qual a criança se assume como “autora de suas histórias” sem a pressão de critérios externos de qualidade artística.

Para equilibrar estas tensões constitutivas, propõe-se que o ensino artístico especializado em teatro adote metodologias dialéticas e híbridas, nas quais a aquisição técnica esteja inequivocamente ao serviço da expressão individual e coletiva, e nunca a subjugue. Trata-se de construir espaços pedagógicos onde as crianças, mesmo ao apropriarem-se de conceitos teatrais, se mantenham fundamentalmente “guiadas pela imaginação”, conforme destacado por Borba (2009, p. 47). A abordagem de Augusto Boal (1992), através dos seus jogos dramáticos e exercícios participativos, oferece um modelo paradigmático ao estimular simultaneamente a autonomia criativa e a consciência crítica social, alinhando-se assim com a função profundamente transformadora inerente ao ato de brincar.

Neste sentido, o ensino artístico do teatro detém o potencial singular de ampliar e aprofundar as “múltiplas janelas de interpretação” (BORBA, 2009, p. 46) abertas pelo brincar. Este potencial, contudo, só se realiza plenamente sob a condição de o processo rejeitar hierarquias rígidas entre o que seria considerado “certo” ou “errado” na criação cênica. É, portanto, essencial que os professores de teatro reconheçam a criança como coautora e sujeito epistémico no processo pedagógico, evitando ativamente a domesticação da sua imaginação em favor de modelos estéticos ou narrativos preestabelecidos. Como sugere Bolton (1984), o teatro na educação deve configurar-se como um convite perene à liberdade criativa e crítica, e nunca como uma “gaiola dourada” de técnica desprovida de significado subjetivo.

A análise de Borba (2009) oferece, de facto, uma abordagem abrangente e vital sobre o papel do brincar, legitimando-o como ferramenta epistemológica essencial para transcender a realidade imediata. No entanto, uma leitura crítica deve atentar para o risco de uma ênfase excessiva na dimensão imaginativa individual, que pode obscurecer outros aspetos estruturantes do fenómeno lúdico.

1. **O Brincar como Processo de Socialização e Internalização Cultural:** É imperativo reconhecer que a criança se torna “autora de suas histórias” dentro de um quadro de referência social e cultural específico. Os repertórios de jogo, os papéis assumidos e as narrativas exploradas são profundamente influenciados e limitados pelos valores, crenças e normas da comunidade em que a criança se insere. Esta interação pode tanto ampliar como restringir drasticamente as suas possibilidades de expressão e

compreensão do mundo, revelando o brincar como um campo de negociação e, por vezes, de reprodução de estruturas sociais.

2. **O Equilíbrio entre Liberdade Criativa e Mediação Pedagógica Intencional:** A tensão entre o brincar espontâneo (gerador de autonomia e imaginação) e a mediação do educador não deve ser vista como um problema a resolver, mas como um potencial dialético a ser explorado. A intervenção pedagógica sensível e reflexiva pode enriquecer o processo ao oferecer novos estímulos, desafios e perspectivas que alarguem o repertório cultural e simbólico da criança. O desafio decolonial reside precisamente em conceber uma mediação que não seja impositiva, mas que funcione como um disponibilizador crítico de ferramentas e referências, permitindo à criança um diálogo mais rico e consciente com o seu próprio imaginário e com o mundo que a rodeia.

a tarefa das práticas educativas – e em particular do ensino teatral decolonial – é potencializar o brincar sem o restringir. Isto implica a criação de ambientes pedagógicos que valorizem simultaneamente a exploração livre, orgânica e autodirigida e a oferta estruturada de ferramentas técnicas e críticas. Só neste equilíbrio dinâmico e respeitoso se poderá fomentar uma aprendizagem que seja verdadeiramente criativa, crítica e emancipatória.

Diante do exposto, a abordagem de Borba sublinha a imperatividade de garantir às crianças tempo, espaço e recursos materiais adequados e não direcionados para o brincar, criando assim um ambiente genuinamente propício ao florescimento da imaginação e ao desenvolvimento integral. O ato de brincar deve ser consagrado não apenas enquanto direito fundamental da infância, mas reconhecido como uma necessidade ontológica e epistemológica para a construção de uma compreensão da realidade que seja simultaneamente mais ampla, complexa e diversificada.

É a partir desta perspectiva teórica que revisito a minha própria infância, reconhecendo na casa da minha avó um território pedagógico decisivo para o desenvolvimento da minha criatividade e do meu imaginário social. Durante a primeira infância, esse espaço familiar funcionou como um microcosmo de liberdade criativa, onde eu e os meus primos concebíamos e performávamos peças de teatro, inventávamos narrativas e construíamos brincadeiras a partir dos materiais quotidianos que a minha avó disponibilizava. Ela não se limitava a facultar esses recursos; participava ativamente nas nossas invenções, legitimando-as e, ao fazê-lo, concedia-nos a autoridade simbólica e a confiança necessárias para nos assumirmos como autores plenos. Essa

vivência constituiu-se como uma referência matricial e um saber experiencial que incorporo de forma crítica e intencional na minha prática docente contemporânea.

Esta memória pessoal, longe de ser um episódio nostálgico, configura-se como um alicerce para uma epistemologia pedagógica decolonial. Ela representa a valorização de um saber prático, afetivo e comunitário – frequentemente marginalizado nos cânones acadêmicos formais – que privilegia a autonomia, a cocriação e a inteligência lúdica. Na minha atuação como educador, busco, portanto, replicar esse ethos de generosidade material e participação dialógica, incentivando nos meus alunos não a mera reprodução de técnicas, mas a coragem criativa e a autonomia narrativa que me foram oferecidas. Trata-se de traduzir, no contexto formal da educação artística especializada, o princípio decolonial de que os saberes e os modos de fazer das comunidades e das genealogias pessoais são fundamentos legítimos e potentes para uma pedagogia verdadeiramente emancipatória.

Integração do Ensino Artístico Especializado em Teatro no 2.º e 3.º Ciclos com a Economia Verde: Estratégias Pedagógicas para uma Cidadania Sustentável

A transição para um paradigma de economia verde – um modelo que procura conciliar desenvolvimento económico, justiça social e regeneração ecológica (UNEP, 2011) – exige dos sistemas educativos uma evolução que transcenda a mera transmissão de conhecimento instrumental. Impõe-se a priorização do desenvolvimento de competências críticas, colaborativas e empáticas, capazes de fundamentar uma ação cidadã informada e transformadora. No contexto português, o ensino artístico especializado em teatro, oferecido nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, configura-se como um dispositivo pedagógico singularmente potente para operacionalizar esta ambição, articulando criação estética com consciência sócio-ecológica.

1. O Teatro como Campo de Competências para o Século XXI e para a Transição Ecológica

A economia verde, enquanto conceito, aspira a harmonizar a atividade económica com os limites planetários, promovendo o bem-estar coletivo. A sua integração no ensino de teatro permite reconceber a prática pedagógica como um laboratório de cidadania sustentável. O teatro, enquanto disciplina, desenvolve precisamente o conjunto de competências transversais que a OCDE (2018) identifica como essenciais para o século XXI: criatividade, pensamento crítico, colaboração e inteligência emocional.

No currículo português para estes ciclos, que integra a improvisação, a dramaturgia e a produção cénica, estas competências são exercitadas de forma orgânica. Tal como defende Boal (1974), estas práticas têm o potencial de “transformar espetadores em protagonistas de mudanças sociais” (p. 15). Através do jogo dramático e da construção de ficções, os alunos são convidados a experimentar, no plano simbólico, a complexidade das relações socioambientais e a exercitar a sua agência num contexto protegido, mas profundamente significativo.

2. Estratégias Pedagógicas Concretas: Da Encenação Crítica à Cenossustentabilidade

A integração efetiva destes princípios materializa-se através de estratégias pedagógicas específicas que vinculam a expressão artística à reflexão e à ação ecológica.

- **Dramaturgia e Encenação de Temáticas Ecocríticas:** A criação colectiva de peças ou cenas sobre justiça climática, racismo ambiental ou conflitos ecológicos permite uma exploração multidimensional destas problemáticas. Os alunos podem investigar e corporizar perspetivas diversas – desde a de comunidades indígenas impactadas até à de decisores políticos –, estimulando a empatia, o diálogo intercultural e uma compreensão sistémica dos conflitos (Bishop, 2021). Este processo não se esgota na representação; é um ato de investigação-ação criativa que desnaturaliza narrativas hegemónicas sobre o ambiente.
- **Práticas Cénicas Circulares e Regenerativas:** A componente prática da produção teatral oferece um campo fértil para a aplicação dos princípios da economia circular. A conceção e construção de cenários, adereços e figurinos com materiais reciclados, reutilizados ou de origem sustentável (por exemplo, plástico recolhido em ações de limpeza costeira) transforma a teoria em prática tangível. Esta abordagem, alinhada com os conceitos de *upcycling* e consumo responsável (Ellen MacArthur Foundation, 2019), converte resíduos em recursos narrativos e estéticos, promovendo uma reflexão crítica sobre os ciclos de produção, consumo e descarte na sociedade contemporânea. O palco torna-se, assim, uma metáfora material de um mundo regenerativo.

3. Perspetiva Decolonial: Para uma Ecologia de Saberes no Palco

Contudo, uma integração meramente instrumental ou ocidentalocêntrica da "sustentabilidade" no teatro seria redutora e potencialmente colonial. Uma perspetiva decolonial exige que esta articulação seja crítica. É necessário questionar: que visão de "natureza" e de "futuro verde" está a ser representada? O ensino deve abrir espaço para epistemologias ecológicas outras, provenientes de saberes tradicionais, comunidades camponesas ou cosmovisões indígenas, que

oferecem modos de relação com o ambiente radicalmente diferentes do paradigma exploratório ocidental.

O potencial transformador do ensino teatral reside, portanto, na sua capacidade de ser mais do que um veículo para mensagens ambientais. Ele deve constituir-se como um espaço de reimaginação política e ontológica, onde os alunos não apenas aprendem *sobre* a sustentabilidade, mas ensaiam, corporal e coletivamente, outros modos possíveis de habitar o mundo. Desta forma, o teatro especializado nos 2.º e 3.º ciclos pode afirmar-se como um pilar fundamental na educação para uma cidadania verdadeiramente sustentável e plural.

A economia verde consolida-se como um pilar estratégico incontornável para o projeto político-económico da União Europeia. Dados do Eurostat (2022) atestam a sua relevância material: o setor emprega atualmente 13,7 milhões de pessoas na UE, com uma projeção de crescimento de 24% até 2030 em domínios como a eficiência energética e o turismo sustentável.

Contudo, este potencial de crescimento confronta-se com um desafio crítico de qualificação. O relatório *Skills for Green Jobs* da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2021) alerta para uma discrepância estrutural entre as competências formais da força de trabalho e as demandas complexas e emergentes deste mercado em transformação. É perante esta lacuna formativa que o ensino do teatro se revela uma ferramenta pedagógica singularmente inovadora e holística, capaz de desenvolver de forma integrada as competências técnicas e as habilidades socioemocionais indispensáveis para uma transição verde justa e eficaz.

1. Desenvolvimento de Competências Técnicas Aplicadas

O teatro oferece um contexto prático único para a aquisição e aplicação de saberes técnicos alinhados com os princípios da sustentabilidade. Atividades pedagógicas como o design e a construção de cenários sustentáveis ou a gestão de recursos materiais e energéticos para produções de baixo impacto ambiental funcionam como projetos-piloto. Estas tarefas capacitam os alunos para:

- **Integrar princípios de circularidade** (reutilização, reparação, reciclagem) em processos criativos concretos.
- **Aplicar critérios de eficiência** na seleção e utilização de materiais e energia.
- **Planear e executar projetos** que conjuguem objetivos estéticos com parâmetros ecológicos, antecipando os desafios de setores profissionais verdes.

2. Fortalecimento de Competências Transversais (Soft Skills) Indispensáveis

Paralelamente, a prática teatral constitui um terreno fértil para o cultivo das competências transversais identificadas como cruciais pela OIT e por outros quadros de referência para o século XXI. Através das suas dinâmicas colaborativas e imprevisíveis, o teatro desenvolve:

- **Trabalho em Equipe e Colaboração:** A cocriação de um espetáculo, desde a dramaturgia até à representação, exige uma sintonia e interdependência profundas entre todos os participantes, modelando a cooperação essencial para enfrentar problemas complexos.
- **Comunicação Persuasiva e Narrativa:** A conceção e realização de campanhas de sensibilização ou peças com mensagem socioambiental aprimoram a capacidade de estruturar e transmitir narrativas complexas de forma clara, emotiva e convincente – uma competência vital para advogar pela mudança.
- **Resiliência, Adaptabilidade e Resolução Criativa de Problemas:** A natureza viva do teatro, com os seus imprevistos técnicos ou humanos durante os ensaios e as apresentações, cultiva a capacidade de responder com flexibilidade, encontrar soluções inovadoras em tempo real e perseverar perante contratempos.

3. Síntese: Uma Formação Integral para os Desafios do Futuro

Desta forma, o ensino artístico especializado em teatro supera a dicotomia tradicional entre formação técnica e humanística. Ele oferece um contexto de aprendizagem integrado e experiencial onde os alunos aprendem, por um lado, a *fazer* de modo sustentável e, por outro, a *ser* e a *colaborar* de modo eficaz e empático. Ao fazê-lo, posiciona-se não como uma atividade extracurricular, mas como um componente estratégico na construção de um capital humano preparado para os desafios técnicos, sociais e éticos da economia verde. Num momento em que a transição ecológica exige tanto inovação tecnológica como uma profunda transformação cultural, o teatro revela-se, assim, uma disciplina de vanguarda para uma cidadania ativa e responsável no século XXI.

A eficácia pedagógica desta abordagem encontra suporte empírico num estudo conduzido em Coimbra (Ferreira et al., 2023), o qual demonstrou que os estudantes envolvidos em projetos teatrais com temáticas ambientais apresentaram um aumento de 30% no seu engajamento em ações comunitárias de reciclagem, comparativamente a grupos de controlo que não participaram nas atividades. Estes resultados sublinham, para além do potencial do teatro na formação de profissionais com perfis alinhados com as necessidades da economia verde, o seu papel decisivo na construção de uma cidadania crítica e proativa. Através da experiência

estética e coletiva, o teatro opera uma conexão visceral entre educação, arte e transformação socioambiental, catalisando a passagem da consciência para a ação.

A edificação de um modelo educacional que articule de forma orgânica a arte e a sustentabilidade exige, com efeito, abordagens pedagógicas radicalmente inovadoras, capazes de transcender os silos disciplinares e de criar pontes substantivas entre a teoria e a práxis socioecológica. Um exemplo paradigmático desta ambição é a concepção de um currículo híbrido ou transdisciplinar, que integre de forma estruturada o conhecimento científico e a expressão artística.

A proposta do Teatro Climático corporiza esta sinergia. Partindo da análise crítica de obras como *The Great Derangement* de Amitav Ghosh (2016) – que desmonta a invisibilização da crise climática na literatura e cultura contemporâneas –, os alunos são convidados a dramatizar conflitos socioambientais reais. A encenação de disputas entre comunidades indígenas e corporações no contexto de projetos de energia ditos renováveis, por exemplo, permite uma abordagem multidimensional. Este processo não se limita a "humanizar" debates técnicos frequentemente abstractos; ele estimula uma reflexão profunda sobre justiça ambiental, soberania territorial e os processos de decisão coletiva. O palco transforma-se, assim, num espaço privilegiado de diálogo crítico e de experimentação de alternativas, onde as dimensões ética, política e emocional da crise ecológica são tornadas visíveis e palpáveis.

Perspetiva Decolonial: Contudo, uma implementação crítica deste modelo exige ir além de uma simples "incorporação" de temas indígenas. É necessário questionar os próprios quadros epistemológicos do debate climático. O Teatro Climático deve evitar ser um instrumento para "dar voz" a outrem a partir de um lugar de enunciação exterior. Em vez disso, deve criar metodologias que permitam que as cosmovisões, os modos de conhecimento e as estratégias de resistência dessas comunidades informem e reestruturem o próprio processo criativo e pedagógico. Trata-se de passar de um teatro *sobre* a justiça climática para um teatro *com* as epistemologias da justiça climática, reconhecendo o palco como um campo de disputa e de reivindicação ontológica. Desta forma, o currículo híbrido torna-se não apenas interdisciplinar, mas ontologicamente plural, desafiando a hegemonia de um conhecimento ocidental, tecnocrático e frequentemente desencarnado sobre a crise planetária.

Paralelamente, as Oficinas de Eco-Cenografia constituem-se como laboratórios práticos de economia circular e inovação material. Estabelecendo parcerias com cooperativas de reciclagem locais, os estudantes envolvem-se no processo de conversão criativa de resíduos –

plásticos, metais, têxteis – em cenografia e adereços cénicos. Esta prática articula conhecimentos transversais: das ciências (com o estudo dos ciclos de decomposição e impacto ambiental dos materiais) à matemática aplicada (através de cálculos de custos, orçamentos e pegada carbónica associada). Mais do que uma estratégia de redução de desperdício, esta abordagem materializa e problematiza conceitos ecológicos frequentemente abstractos, demonstrando de forma tangível como a criatividade artística pode operar uma transvaloração do lixo em recurso estético e narrativo.

Para ampliar o impacto e a contextualização destas aprendizagens, parcerias estratégicas com o setor produtivo verde revelam-se fundamentais. Iniciativas como o “Teatro nas Empresas Verdes” conduzem os alunos a espaços como cooperativas de energia solar ou centros de reflorestamento, onde realizam trabalho de campo e recolhem narrativas dos trabalhadores para posterior adaptação dramatúrgica. Ao encenar a trajetória de um técnico em energias renováveis ou os dilemas de agricultores em transição para modelos agroecológicos, os jovens não só desenvolvem competências narrativas e de investigação, como também exploram vocações profissionais concretas alinhadas com a transição ecológica – um passo crucial num mercado de trabalho europeu que, segundo o Eurostat (2022), deverá gerar 24% mais empregos verdes até 2030.

Avaliação do Impacto: Para Métricas que Valorem a Transformação Socioecológica

A avaliação da eficácia destas iniciativas integradas exige, contudo, a superação de critérios puramente artísticos ou técnicos tradicionais. Propõe-se a adoção de um sistema de avaliação baseado no impacto socioecológico, que quantifique e qualifique a contribuição do processo teatral para a transição verde. Este modelo poderia medir, por exemplo:

- A redução efetiva de resíduos nas produções, comparando o volume de materiais reutilizados ou reciclados face aos descartados.
- O número de espetadores mobilizados para ações ambientais concretas após o contacto com o espetáculo (e.g., inscrições em programas de compostagem, participação em ações de limpeza).
- A quantidade e a profundidade das parcerias estabelecidas com entidades locais (cooperativas, associações ambientais, empresas sociais) para a replicação das práticas sustentáveis ensaiadas.

Estas métricas, vinculam diretamente a atividade artístico-pedagógica a resultados tangíveis, alinhando a educação com os objetivos mensuráveis da economia verde.

Todavia, é imperativo sublinhar que esta lógica de métricas e de "parcerias" não deve reproduzir, sob um novo verniz verde, dinâmicas extractivistas ou instrumentais. Uma abordagem verdadeiramente decolonial exige que estas colaborações sejam horizontais e coconstrutivas, reconhecendo e integrando os saberes ecológicos locais e tradicionais não como "dados" a extrair, mas como epistemologias plenas que devem reconfigurar o próprio projeto artístico e pedagógico. Do mesmo modo, a avaliação de impacto deve ser sensível a resultados não quantificáveis, mas igualmente cruciais, como o fortalecimento do tecido comunitário, a revitalização de saberes ancestrais ligados à terra ou a emergência de novas subjectividades ecológicas. O objetivo último não é produzir um "relatório de sustentabilidade" para o projeto teatral, mas fazer do teatro um espaço onde se ensaia e se avalia, coletivamente, uma relação radicalmente nova – e justa – com o mundo vivo.

Contudo, a plena realização deste potencial esbarra em desafios estruturais significativos. Em Portugal, dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação (2023) revelam que apenas 12% dos professores de teatro possuem formação específica em sustentabilidade, uma lacuna formativa que limita severamente a integração crítica e fundamentada de temáticas socioambientais no currículo. Paralelamente, as escolas enfrentam uma escassez crónica de materiais ecológicos e de financiamento dedicado a projetos interdisciplinares de largo espectro. Esta situação configura um paradoxo: a reutilização criativa de resíduos, princípio basilar da economia circular, tem o potencial de reduzir custos a médio prazo, mas exige um investimento inicial em infraestrutura, logística e capacitação que raramente está disponível.

Para superar estas barreiras de forma sistémica, a ação deve orientar-se por três eixos estratégicos prioritários:

1. **Atualização das Políticas Públicas Curriculares:** É imperativo visitar e atualizar os documentos orientadores (como as *Orientações para o Ensino Artístico*, desatualizadas desde 2018), integrando a economia verde e a justiça climática como eixos transversais e obrigatórios. Esta revisão deve ser feita através de um processo participativo e decolonial, assegurando que não reproduza visões universalistas do "ambientalismo", mas que incorpore uma pluralidade de saberes ecológicos.
2. **Constituição de Redes Colaborativas e Digitais:** A criação de plataformas digitais de partilha de recursos pedagógicos abertos é crucial. Estas plataformas poderiam disponibilizar, por exemplo, planos de aula inspirados em ferramentas como o *Green*

Drama Toolkit (Reino Unido), funcionando como ecossistemas de conhecimento aberto que conectem escolas, artistas, cientistas, ativistas e empresas comprometidas com a transição justa.

3. **Reforço da Formação Docente Contínua e Crítica:** A capacitação dos professores exige programas de formação contínua especializada, desenvolvidos em parceria com universidades e organizações da sociedade civil. Estes programas devem focar-se não em noções técnicas superficiais, mas em metodologias ativas e críticas – como o teatro do oprimido aplicado a conflitos ambientais ou a eco-cenografia como prática de investigação-ação –, preparando os docentes para serem mediadores de processos complexos de aprendizagem sócio-ecológica.

Integrar o teatro e a economia verde no ensino artístico especializado não constitui um exercício de idealismo, mas uma resposta pedagógica pragmática e urgente à dupla crise climática e civilizacional que enfrentamos. Ao transformar os palcos e as salas de aula em espaços vivos de experimentação sustentável e de disputa de futuros, as escolas podem formar não apenas artistas competentes, mas arquitetos de imaginários regenerativos e agentes de uma transformação socioecológica profunda.

Na senda do defendido por Sachs (2015), compreendemos que “a sustentabilidade é, acima de tudo, um drama humano” – um drama de relações de poder, de horizontes de possibilidade e de lutas por justiça. O teatro, na sua capacidade única de corporizar conflitos e ensaiar soluções, é a linguagem que melhor pode traduzir, questionar e reescrever este drama. Cabe ao sistema educativo português reconhecer e potenciar esta vocação, assumindo o ensino artístico especializado como um laboratório indispensável para o século XXI.

É fundamental incorporar ao debate o conceito de economia azul, cunhado por Gunter Pauli, que preconiza um modelo económico inspirado nos ecossistemas naturais, promovendo a eficiência, a regeneração e a ausência de desperdício. No contexto do ensino de teatro, os seus princípios fundamentais – como a utilização cíclica de recursos e a inovação inspirada na natureza – podem ser aplicados para criar um ambiente pedagógico criativo, resiliente e intrinsecamente sustentável. Esta abordagem estimula não apenas o uso responsável de recursos materiais, mas também uma gestão regenerativa dos recursos humanos e criativos, fomentando processos colaborativos que valorizam cada contributo e minimizam o esgotamento.

Contudo, qualquer enquadramento sustentável que aspire a ser verdadeiramente transformador deve reconhecer, honrar e integrar criticamente os saberes tradicionais e as cosmovisões dos

povos indígenas e das comunidades racializadas. Para tal, a presente investigação dialoga com o pensamento de dois intelectuais contemporâneos fundamentais.

Ailton Krenak propõe uma cosmovisão radicalmente relacional, na qual a natureza não é um recurso externo, mas a própria condição e tecido da existência humana. Um dos seus conceitos nucleares, o “futuro ancestral”, desafia a linearidade temporal ocidental ao articular passado, presente e futuro numa contínua espiral. Este conceito integra as tradições, saberes e experiências dos antepassados como alicerce vivo e dinâmico para a construção de um porvir transformador. No ensino de teatro, esta perspectiva convida a um diálogo pedagógico profundo com a ancestralidade, não como folclore, mas como fonte epistêmica e ética para práticas cênicas inovadoras, culturalmente significativas e ecologicamente enraizadas.

Complementando e aprofundando esta visão, Amanda Trindade Bitencourt enfatiza a dimensão da afetividade como força motriz na construção desse futuro ancestral. Para a autora, a conexão entre as temporalidades – passado, presente e futuro – processa-se concretamente através dos afetos, das memórias corporais e dos saberes relacionais. Bitencourt argumenta que o futuro não deve ser concebido como uma rutura, mas como uma continuidade crítica e afetiva que valoriza as raízes ancestrais como manancial de aprendizagem, resistência e inspiração para um projeto coletivo. Transpondo esta abordagem para o ensino teatral, ela ressignifica a história e os valores tradicionais, fomentando nos alunos um sentimento profundo de pertença, responsabilidade e agência transformadora.

A integração destas perspectivas no ensino artístico especializado implica, portanto, muito mais do que a inclusão de “temas” diversificados. Exige uma reestruturação epistemológica e metodológica do próprio ato pedagógico, de modo que o palco se torne um espaço onde se ensaia, corporal e coletivamente, essa ecologia de saberes e de tempos. Deste modo, o teatro pode operar como uma práxis de futuro ancestral, onde a criatividade artística se alimenta da memória, a inovação dialoga com a tradição e a construção de um amanhã mais justo é vivida, aqui e agora, como um ato de afeto político e de justiça cognitiva.

Neste quadro conceptual, os afetos assumem um papel estruturante, funcionando como fios condutores relacionais que tecem as vivências individuais às dimensões coletivas e comunitárias. Esta abordagem reforça a necessidade de práticas pedagógicas que, para além de resgatar histórias, valores e tradições, sejam capazes de as ressignificar criticamente no presente, utilizando-as como alavancas para imaginar futuros radicalmente possíveis. Como defende Amanda Trindade Bitencourt, é precisamente através do cuidado, da escuta atenta e da

troca intergeracional que se constrói um sentido de pertença não nostálgico, mas ativo e transformador.

Em síntese, o futuro ancestral, entrelaçado pelos afetos, configura-se como um convite ético-epistemológico para repensarmos as nossas ações e relações. Trata-se de valorizar criticamente o legado do passado, não como um fardo, mas como um repertório vivo de possibilidades, enquanto se projeta um futuro enraizado na coletividade, na memória ativa e no amor como prática política.

É precisamente nesta perspectiva de afetividade política e sentido de pertença que a obra da pensadora bell hooks se revela fundamental. Com a sua abordagem sensível e radical, hooks questiona as formas de expressão do amor e propõe a “ética do amor” (*love ethic*) como fundamento para uma educação e uma ação política transformadoras. A relação entre o ensino de teatro decolonial e o pensamento de hooks pode ser explorada através de três eixos principais:

- **Teatro como Educação Libertadora e Amorosa:** hooks defende a cultura e a arte como elementos de resistência e cura face aos sistemas opressivos. O teatro, nesta linha, pode funcionar como um espaço de subversão amorosa, onde se pratica a “educação como prática da liberdade”. Isto implica criar, no palco e na sala de ensaio, uma comunidade dialógica baseada no respeito mútuo, na vulnerabilidade partilhada e no compromisso com a verdade, mesmo quando desconfortável – princípios nucleares do que hooks designa como amor enquanto “prática da liberdade” (*all about love: love as the practice of freedom*).
- **Representação Interseccional e a Política do Olhar:** O teatro, ao incorporar uma perspectiva interseccional como a defendida por hooks, tem o potencial único de corporizar e complexificar narrativas plurais. Ao colocar em cena corpos, histórias e subjectividades marginalizadas, questiona-se ativamente os estereótipos e a economia política do olhar dominante. O palco torna-se assim um campo de batalha e de reparação simbólica, onde se ensaia um modo de ver e ser visto que reconhece a humanidade plena de todos, combatendo o que hooks analisa como a “violência do apagamento”.

hooks enfatiza a arte como ferramenta de cura (*healing*) e transformação pessoal e coletiva. O teatro, através dos seus processos colaborativos, da partilha de histórias e da catarse ritualizada, pode desempenhar precisamente esse papel. Ao criar espaços seguros e corajosos de partilha de vulnerabilidade, o teatro facilita a construção de resiliência coletiva e funciona como um ritual

de cura comunitária para as feridas históricas e sociais. Isto vai ao encontro da visão de hooks de que o amor, na sua prática, é um ato de cura revolucionária. Integrar esta visão no ensino especializado de teatro implica transformar a pedagogia numa práxis do cuidado radical. Isto pode materializar-se em:

- Círculos de construção de cena baseados na escuta ativa e no consentimento.
- Processos de criação coletiva que partam das histórias de vida e dos saberes comunitários dos alunos.
- Critérios de avaliação que valorizem o cuidado relacional, a ética do processo e o impacto comunitário tanto quanto o resultado estético.

Deste modo, o ensino do teatro torna-se não só um treino técnico, mas um exercício constante de amor como ato político: um amor que exige justiça, que celebra a diversidade e que, seguindo hooks, se compromete com a construção de uma comunidade onde o florescimento de todos seja possível. É nesta confluência entre futuro ancestral, afeto político e pedagogia do amor que o teatro encontra a sua mais profunda vocação decolonial e transformadora.

O conceito de “futuro ancestral”, contudo, não está isento de críticas pertinentes. Alguns analistas apontam o risco de uma idealização acrítica do passado, que poderia desconsiderar as complexidades, os conflitos internos e as próprias estruturas de poder existentes nas sociedades ancestrais. Adicionalmente, a sua implementação em contextos urbanos e capitalistas altamente globalizados gera tensões palpáveis entre a preservação da tradição e as demandas da modernidade. Existe ainda o perigo de que esta abordagem, mal conduzida, se torne ela própria excludente, privilegiando determinadas narrativas ou linhagens identitárias em detrimento de outras, acabando por reproduzir novas hierarquias no seio da comunidade.

É precisamente neste debate complexo que a obra "Somos da Terra", de António Bispo Santos, oferece uma contribuição fundamental. O autor enfatiza a relação ontológica e indissociável entre cultura, terra e identidade, analisando-a através das experiências de povos indígenas, quilombolas e comunidades camponesas. Bispo Santos defende a territorialidade não como um mero espaço geográfico, mas como um elemento constitutivo da existência coletiva, um fundamento para identidades e modos de vida sustentáveis que contrastam radicalmente com a lógica exploratória e desenraizadora do capitalismo. A sua proposta centra-se no resgate e na reativação dos saberes tradicionais enquanto alternativa concreta e epistémica para enfrentar as crises ambientais e sociais contemporâneas.

A transposição destas ideias para o ensino de teatro especializado em Portugal pode materializar-se através de vários eixos operativos:

1. **Valorização da Identidade Local e dos Saberes do Território:** O teatro pode funcionar como um dispositivo de escavação e resgate das histórias, memórias e tradições das comunidades onde a escola se insere. Em vez de partir exclusivamente de cânones dramáticos distantes, o processo criativo pode iniciar-se na investigação etnográfica local, promovendo uma educação artística profundamente enraizada na realidade cultural do seu próprio território.
2. **Encenação dos Conflitos e das Alternativas Socioecológicas:** A dramaturgia pode ser mobilizada para problematizar a relação sociedade-natureza, encenando tanto os conflitos derivados do modelo exploratório (como a extracção de recursos ou a gentrificação) como as alternativas inspiradas nos saberes tradicionais sobre gestão comunitária e sustentabilidade, seguindo a perspectiva de Bispo Santos.
3. **Metodologias Participativas e Criação Coletiva:** A abordagem exige uma prática pedagógica não-extrativista. Isto implica adotar metodologias de criação coletiva e teatralidade comunitária, onde os alunos não são intérpretes de um texto alheio, mas co-investigadores e co-criadores em diálogo com os saberes da comunidade. O professor atua como mediador deste processo, e não como detentor exclusivo do conhecimento.
4. **Interdisciplinaridade Crítica:** Este projeto naturalmente convoca a interdisciplinaridade. A criação de uma peça sobre a transformação de um território local pode integrar conhecimentos de História (para compreender os processos sociais), Geografia (para analisar as relações espaciais e ambientais) e Ciências (para debater os impactos ecológicos), fazendo do teatro o eixo aglutinador de uma compreensão holística do lugar.

Desta forma, o ensino de teatro pode transcender a sua função estética para se tornar uma práxis de enraizamento crítico. Ele contribui não só para a formação de artistas, mas para a constituição de sujeitos conscientes da sua inserção histórica e territorial, capazes de dialogar criticamente com o passado e de imaginar, a partir dele, futuros mais justos e sustentáveis – um verdadeiro exercício de “futuro ancestral” aplicado e contextualizado.

Assim, a incorporação destes conceitos decoloniais e ecológicos ao ensino especializado de teatro pode efetivamente promover uma pedagogia mais inclusiva, reflexiva e territorialmente conectada. Este movimento fomenta uma educação artística que é simultaneamente crítica,

sustentável e socialmente engajada, posicionando o teatro como um campo vital para a negociação dos grandes desafios contemporâneos.

Neste percurso, é incontornável destacar a importância fundamental da obra da intelectual brasileira Lélia Gonzalez. Embora não se tenha dedicado ao estudo formal do teatro, as suas reflexões pioneiras sobre raça, género, classe e colonialidade oferecem contribuições valiosíssimas e transformadoras para uma abordagem crítica no ensino teatral.

A teorização de Gonzalez fornece ferramentas conceptuais poderosas para uma revolução epistemológica no campo da dramaturgia e da pedagogia cénica, propondo uma visão radicalmente ampliada e inclusiva da cultura e da identidade. A sua obra permite-nos interrogar e desmontar as estruturas hegemónicas que ainda organizam o cânone, as práticas e os corpos considerados legítimos no palco.

Podemos sintetizar a sua contribuição para uma prática teatral decolonial em três eixos principais:

1. **A Centralidade da Cultura e da Subjetividade Ameericana:** Gonzalez cunhou o conceito de “amefricanidade” para designar a experiência e a cosmovisão específica dos povos afro-diaspóricos nas Américas. No ensino teatral, integrar esta perspetiva significa deslocar o eixo epistemológico eurocêntrico para colocar no centro as narrativas, os corpos, os ritmos, as espiritualidades e as formas de conhecimento de matriz africana. Isto implica não apenas incluir textos de dramaturgos negros, mas repensar toda a gramática cénica – da música à gestualidade, da relação com o espaço à estrutura narrativa – a partir destes referenciais.
2. **A Descolonização do Saber e a Luta contra o Epistemicídio:** A sua crítica feroz ao epistemicídio – o assassinato sistemático dos saberes não-europeus – é diretamente aplicável ao cânone teatral. O ensino tradicional perpetua este epistemicídio ao silenciar ou folklorizar as dramaturgias e as técnicas performativas não-ocidentais. Uma pedagogia inspirada em Gonzalez exige um currículo que combata ativamente este apagamento, apresentando o teatro negro, indígena e das periferias como corpos teóricos e estéticos completos e autónomos, e não como apêndices exóticos.
3. **A Construção Interseccional de Identidades e a Pedagogia do Lugar de Fala:** A abordagem interseccional de Gonzalez, que analisa o entrelaçamento das opressões de raça, género e classe, é uma ferramenta metodológica preciosa para a análise e criação

cênica. Ela permite aos alunos e criadores compreender e representar a complexidade das personagens e dos conflitos sociais para além de estereótipos unidimensionais. Além disso, a noção de “lugar de fala”, embora popularizada posteriormente, ecoa a sua insistência na valorização da autoridade epistémica das experiências vividas. No teatro, isto traduz-se em práticas de criação que partam dos saberes e das histórias das comunidades marginalizadas, reconhecendo-as como autores plenos das suas próprias representações.

Incorporar Lélia Gonzalez no ensino teatral português implica:

- Revisitar a História do Teatro Português à luz da diáspora africana e da presença negra, recuperando figuras e contribuições silenciadas.
- Desenvolver práticas de improvisação e composição que partam de referências culturais afro-diaspóricas e dos territórios periféricos urbanos.
- Promover uma reflexão crítica constante, nas aulas de teoria e de prática, sobre os mecanismos de raça e género que operam na escolha de repertório, no *casting* e na receção crítica.

Em suma, a obra de Lélia Gonzalez constitui uma fonte teórica e política indispensável para fundamentar um ensino teatral que transcende a mera retórica da diversidade, empenhando-se ativamente na descolonização material da cena, do currículo e do imaginário coletivo. Ela convoca-nos a transformar o teatro num palco de insurgência amefricana e interseccional, onde se ensaiam novas subjectividades e se contestam, através da força poética da criação, as hierarquias mais arraigadas da sociedade.

A sua reflexão oferece, em particular, um aporte fundamental para repensar a relevância da oralidade e da tradição oral como núcleo de uma dramaturgia negra e decolonial, salientando o papel insubstituível do teatro na luta antirracista e na reparação epistémica. Ao reivindicar o valor das culturas afro-diaspóricas, Gonzalez convida-nos a resgatar narrativas e saberes ancestrais, historicamente transmitidos por via oral. Para a autora, a oralidade não é um simples meio de transmissão, mas uma forma de resistência ativa, de construção identitária e de preservação de uma memória coletiva sistematicamente ameaçada.

No seu pensamento, a oralidade configura-se como um elemento estratégico multifacetado, cuja operacionalização no ensino teatral pode desdobrar-se nas seguintes dimensões:

- **Preservação da Memória e Contra-Arquivo:** A oralidade erige-se como um dispositivo crucial de contra-memória, preservando a história e as identidades dos povos negros frente ao silenciamento arquivístico imposto pelo colonialismo. Através da incorporação de contos, cantigas, provérbios e narrativas orais no processo criativo, o teatro pode funcionar como um arquivo vivo e dinâmico, garantindo a permanência e a atualização crítica dessa memória.
- **Construção de uma Identidade Negra Autêntica e Autônoma:** As narrativas orais desempenham um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e na criação de representações complexas e plurais da negritude. Ao centrar-se nestas narrativas, o teatro desafia as representações negativas e unidimensionais veiculadas pela cultura dominante e pelo cânone eurocêntrico, contribuindo para a afirmação de uma identidade negra autêntica, vigorosa e autodefinida.
- **Empoderamento Comunitário e Criação de Afetos Políticos:** O ato coletivo de compartilhar, escutar e recriar histórias orais no espaço teatral fortalece os laços comunitários e gera um poderoso sentido de pertença e solidariedade. Esta prática é, em si mesma, um ato de empoderamento coletivo, criando uma base afetiva e relacional essencial para a ação política transformadora.
- **Descolonização dos Palcos e Pluralização Estética:** Através da integração das estéticas, ritmos e estruturas narrativas da oralidade negra e de outras tradições orais (índigenas, ciganas, etc.), o teatro pode desafiar os repertórios e as gramáticas cénicas hegemónicas. Este movimento é central para a descolonização efectiva dos palcos, propondo e validando novas perspectivas, corporeidades e formas de representação que pluralizam radicalmente a linguagem teatral.
- **Consciencialização Crítica e Mobilização para a Ação:** Finalmente, o teatro que se alimenta destas fontes orais e destas memórias constitui uma ferramenta pedagógica poderosa para a consciencialização crítica. Ao dramatizar as lutas históricas e contemporâneas, ele pode mobilizar emocional e intelectualmente o público, catalisando o compromisso com a justiça social e a transformação anti-opressiva.

Portanto, a incorporação do pensamento de Lélia Gonzalez no ensino especializado de teatro em Portugal não é um gesto decorativo. É um imperativo ético e pedagógico para a construção de uma prática cénica que seja, verdadeiramente, um instrumento de libertação, de cura comunitária e de reivindicação de um futuro plural e justo.

Em síntese, embora essas práticas nem sempre estejam diretamente relacionadas ao teatro, elas desempenham um papel crucial na ampliação da nossa cosmovisão, permitindo um olhar plural sobre os desafios contemporâneos enfrentados por Portugal, especialmente no contexto do aumento da migração. De acordo com os dados da Pordata (2024), a migração tem sido um desafio crescente para a maioria dos países europeus, impactando profundamente as dimensões políticas, sociais e económicas. Portugal, naturalmente, não está isento desses desafios. A análise estatística revela um cenário significativo:

Neste retrato é possível perceber, por exemplo, que em 2022 havia quase 800 mil estrangeiros em Portugal – 76% dos quais originários de países extracomunitários –, perto do dobro do registado há 10 anos; a taxa de desemprego da população estrangeira era mais do dobro da média nacional; em 2021, os trabalhadores estrangeiros ganhavam, em média, menos 94€ mensais do que a média nacional; em 2022, um em cada três estrangeiros em Portugal vive em risco de pobreza ou exclusão social; nos últimos 15 anos, perto de meio milhão de estrangeiros obtiveram nacionalidade portuguesa; em 2022, entraram em Portugal 118 mil imigrantes, o valor mais alto desde que há registo; ou que, no mesmo ano, saíram de Portugal 31 mil emigrantes, menos 23 mil (- 43%) do que o registado no ano marcado pelo maior número de saídas, em 2013(PORDATA, 2024).

Neste contexto, é possível compreender que 76% dos imigrantes em Portugal provêm de países fora da Comunidade Europeia, o que acentua a complexidade e os desafios enfrentados pelas instituições de ensino no que diz respeito à gestão da diversidade cultural proveniente dessas comunidades. Ao longo desta tese, procurarei apontar caminhos para uma educação emancipadora e transformadora que respeite e valorize culturas que, embora distintas da europeia, merecem ser reconhecidas e integradas de maneira equitativa no processo educativo e cultural.

O Encontro de Saberes, práticas performáticas afrodiaspóricas e o ensino de teatro em Portugal.

Idealizado pelo antropólogo José Jorge de Carvalho⁹, o programa “O Encontro de Saberes” configura-se como uma proposta paradigmática para a reestruturação das bases

⁹ Possui Ph.D em Antropologia Social por The Queens University Of Belfast (1984); pós-doutorado pela Rice University (1995) e pós- doutorado pela University of Florida (1996). Atualmente é Professor Titular no Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, Pesquisador 1-A do CNPq e Coordenador do INCT – Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, do Ministério de Ciência e Tecnologia e do CNPq. Seu trabalho como antropólogo se desenvolve principalmente nas seguintes áreas: Etnomusicologia, Estudos Afro-brasileiros, Estudo da Arte, Religiões Comparadas, Mística e Espiritualidade, Culturas Populares, e Ações Afirmativas para os Negros e Indígenas. Fonte: <http://www.forumpermanente.org/convidados/jose-jorge-de-carvalho>

epistemológicas do ensino superior brasileiro¹⁰. Segundo Carvalho (2010), o projecto ambiciona “superar a hierarquia colonial que marginaliza os saberes não ocidentais” (p. 15), procedendo à integração formal de mestres detentores de saberes tradicionais – como griots¹¹, anciãos indígenas, líderes quilombolas¹² e outras autoridades comunitárias – no quotidiano académico.

Mais do que uma iniciativa de mera inclusão, este programa representa um gesto epistemológico radical. Ele não se limita a questionar a centralidade eurocêntrica que historicamente estrutura a universidade; opera, sobretudo, um reconhecimento da validade científica e da densidade teórica inerentes às epistemologias dos povos originários e afrodiaspóricos. Ao fazê-lo, confronta directamente o monocultivo do saber (SANTOS, 2018) vigente, propondo um modelo de diálogo horizontal entre conhecimentos. Esta abordagem não apenas amplia o cânone académico, mas desestabiliza as próprias fronteiras que separam, de forma colonial, o “científico” do “tradicional”, inaugurando assim a possibilidade de uma verdadeira ecologia de saberes no seio da instituição universitária.

Esta integração confronta directamente o paradigma hegemónico que restringe a produção de conhecimento válido aos métodos escritos e individualistas, característicos da academia ocidental moderna. Como salienta Manuela Carneiro da Cunha (2009), os saberes tradicionais distinguem-se precisamente pela sua natureza oral, corporal e performativa, sendo transmitidos através de práticas colectivas e ritualísticas que constituem o “corpo como suporte de memória” (p. 34). Ribeiro (2017) corrobora esta perspectiva, acrescentando que tais saberes são, por essência, comunitários e ancestrais, opondo-se radicalmente à fragmentação disciplinar e à descontextualização que marcam o modelo científico dominante.

Neste sentido, o programa opera uma efetiva descolonização curricular, materializando os postulados de pensadores decoloniais como Mignolo (2021), para quem a universidade moderna funciona como um aparelho de reprodução do epistemicídio. A presença de mestres quilombolas, por exemplo, torna visível e legitima sistemas de conhecimento que desafiam a

¹⁰ Ao vivenciar “O Encontro de Saberes, compreendi que se pode introduzir também, em outros ciclos de ensino, por se tratar de uma experiência de saberes diversos e que possibilita um outro olhar para a terra e consequentemente a água.

¹¹ Na terminologia francesa a grafia desta palavra é com a letra T no final (griot), porém por uma opção metodológica será usada a palavra (griôs) como vemos indicados em diversos textos de escritores africanos.

¹² Quilombolas são povos de regiões remanescentes de quilombos, que eram as comunidades formadas por escravos fugitivos na época da escravidão no Brasil.

visão reducionista da ciência ocidental. Os seus saberes práticos sobre agroecologia, fitoterapia ou gestão comunitária do território (NASCIMENTO, 2019) representam epistemologias complexas e sustentáveis, historicamente ignoradas ou apropriadas.

Por fim, esta reconfiguração impacta profundamente as próprias noções de arte e performance. A valorização de narrativas orais e práticas performativas ancestrais tensiona e expande os cânones teatrais e artísticos de matriz europeia. Como sustenta Nilma Lino Gomes (2012), “a arte indígena e afro-brasileira não se reduz ao estético, mas é um ato político de existência” (p. 89). Deste modo, o "Encontro de Saberes" transcende a dimensão pedagógica, propondo uma revolução epistemológica que reconhece, no corpo, na oralidade e na comunidade, fontes legítimas e insubstituíveis de conhecimento e de criação.

Todavia, Carvalho (2021) reconhece que a implementação do projeto enfrenta resistências institucionais estruturais, uma vez que a academia ainda opera sob uma "lógica colonial de validação do saber" (p. 102). Esta lógica perpetua a hierarquia que situa o conhecimento académico-científico no topo da credibilidade. Para Santos (2018), iniciativas como esta são, contudo, fundamentais para a construção de uma ecologia de saberes, uma modelo de coexistência e fertilização mútua entre epistemologias distintas, sem subalternização.

A observação do trabalho da artista e investigadora Glaura Lucas, no âmbito desta proposta, revela como o "Encontro de Saberes" vincula teoria e prática, sublinhando a centralidade das tradições performáticas africanas e afro-brasileiras na formação cultural. A sua obra demonstra que estas tradições não são meros objetos de estudo, mas matrizes vivas de conhecimento estético, filosófico e social.

Esta premissa ressoa com urgentes debates em contexto português. No ensino especializado de teatro em Portugal, persiste um domínio quase absoluto de abordagens clássicas e de um cânone dramático centrado na Europa, com um espaço marginal para narrativas pós-coloniais e afrodiaspóricas. Este cenário torna-se progressivamente mais anacrónico e insustentável à medida que Portugal se afirma como uma sociedade pluricultural. O quadro reflete uma dificuldade histórica e política em reconhecer, de forma substantiva e não folclórica, o impacto determinante das diásporas africanas na constituição da cultura portuguesa contemporânea, obscurecendo as profundas conexões e os legados do passado colonial. A implementação de uma perspetiva decolonial no ensino artístico português exigiria, assim, um gesto análogo ao de Carvalho: a abertura institucional para descolonizar os currículos e os próprios critérios de validação cénica.

Não obstante, iniciativas recentes no panorama cultural e académico português têm procurado contrapor-se a esta realidade hegemónica, incorporando progressivamente práticas performáticas que reflectem e dialogam com a diversidade cultural do país. A introdução de saberes e estéticas afrodiáspóricas no ensino teatral não se esgota, assim, na oferta de novas ferramentas artísticas aos estudantes; ela constitui, antes de mais, um veículo privilegiado de consciencialização política. Esta abordagem permite iluminar, através da prática cénica, as dinâmicas coloniais e pós-coloniais que estruturam a sociedade, tornando-as corpórea e emocionalmente inteligíveis. A perspetiva crítica e epistemologicamente pluralista inerente a programas como o “Encontro de Saberes” pode, deste modo, servir de inspiração e modelo operativo para o contexto português, onde o diálogo entre a tradição erudita e a inovação decolonial carece, ainda, de uma estruturação curricular sistemática e de reconhecimento institucional pleno.

O nexó fundamental entre estas duas realidades – a brasileira e a portuguesa – reside, precisamente, na revalorização do corpo e da memória colectiva como arquivos vivos e lugares de saber. Tanto num contexto como no outro, as práticas performativas de matriz afrodiáspórica convocam e reatualizam questões urgentes de pertença, resistência e transformação social. Contudo, enquanto no Brasil tais práticas começam a conquistar um lugar institucional legitimado no seio da academia, através de programas estruturantes, em Portugal este movimento permanece, maioritariamente, na esfera da iniciativa pontual ou da prática artística independente. Esta disparidade evidencia a necessidade premente de, no contexto nacional, se envidarem esforços consistentes de descentralização curricular, abrindo espaço canónico e concedendo autoridade epistémica aos saberes, narrativas e modos de fazer das comunidades historicamente silenciadas. O desafio que se coloca é, pois, o de transformar a presença esporádica numa presença estruturante, capaz de reconfigurar, de forma duradoura, a pedagogia e a criação teatrais em Portugal.

Ao conectar essas experiências, evidencia-se que o ensino de teatro pode tornar-se um terreno fecundo para transformar a educação artística especializada, transcendendo as limitações impostas pela técnica e estética eurocéntricas. Trata-se de ampliar e confluir horizontes epistemológicos, criando espaços de ensino que respeitem e promovam a pluralidade de vozes, tradições e modos de entender o mundo.

O corpo e a Oralidade no ensino de teatro segundo Leda Martins: um espaço de encontro de saberes

Para consolidar e operacionalizar a narrativa teórica até aqui construída, é imperativo integrar as contribuições fundamentais da poeta, ensaísta e dramaturga Leda Martins¹³. A sua obra oferece uma abordagem matricial para compreender o teatro e a performance como práticas epistêmicas transversais, radicalmente ancoradas na indissociabilidade entre oralidade e corpo. Martins não se limita a valorizar as expressões culturais afro-brasileiras; ela investiga as suas intersecções constitutivas entre memória, corporeidade e narrativa oral, erigindo-as enquanto pilares para a construção e transmissão de saberes alternativos ao paradigma logocêntrico ocidental.

No âmbito específico do ensino do teatro, a sua proposta configura o corpo e a oralidade não como meras ferramentas, mas como princípios pedagógicos estruturantes de uma aprendizagem encarnada, histórica e situada. Para Martins, o corpo-artista é, antes de mais, um corpo-arquivo: um repositório vivo de memórias individuais e colectivas, de gestos ancestrais, de práticas de resistência e de modos de existência subalternizados. A oralidade, por sua vez, opera como a tecnologia narrativa que activa, organiza e comunica este arquivo corpóreo, funcionando como o fio condutor que tece a trama entre passado e presente, entre o individual e o comunitário.

Desta conceção emerge uma pedagogia decolonial do teatro que propõe um verdadeiro espaço de encontro de saberes. Ela transcende a mera transmissão de técnicas para instituir a sala de aula e o palco como lugares de escuta profunda, de partilha de narrativas e de experimentação de corporeidades outras. Esta abordagem convida os estudantes a pesquisarem os seus próprios repertórios corporais e narrativos, bem como a investigarem as tradições orais e performativas

¹³ Leda Maria Martins, nasceu no Rio de Janeiro e vive em Belo Horizonte. É poeta, ensaísta, dramaturga e Professora. É doutora em Letras/Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Artes pela Indiana University e formada em Letras pela UFMG. Possui pós-doutoramentos em Performance Studies pela New York University e em Performance e Rito pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Leda é também Rainha de Nossa Senhora das Mercês da Irmandade de Nossa Senhora do Jatobá, em Belo Horizonte. Em seu pensamento e proposições teóricas cruzam-se epistemologias e cosmovisões de várias matrizes cognitivas, como as derivadas dos saberes africanos transcriados nas Américas.

Sua obra já foi tema dos simpósios *Spiraling Time: Intermedial Conversations in Latin American Arts* (Universidade da Califórnia, Berkeley, 2013) e *Leda Maria Martins: Pensamentos e poéticas* (Universidade Federal da Bahia, 2021). Entre os livros de sua autoria estão *O moderno teatro de Qorpo-Santo* (Ed. UFMG, 1991), *A cena em sombras* (Perspetivas, 1995). Em 2017 foi criado o Prémio Leda Maria Martins de Artes Cênicas Negras. Fonte: cobogó.com.br

das comunidades diaspóricas, entendendo-as como fontes legítimas de conhecimento dramaturgício e de inovação estética.

Assim, o pensamento de Leda Martins fornece o elo metodológico crucial entre a crítica epistemológica de Gonzalez e a proposta institucional do "Encontro de Saberes". Ela demonstra *como* concretizar, no gesto pedagógico e no processo criativo, a descolonização dos palcos e dos currículos. Ao centrar-se no corpo-arquivo e na oralidade como vetores de saber, a sua proposta oferece um modelo exequível para o contexto português, apontando caminhos para que o ensino do teatro possa, efetivamente, reflectir e celebrar a complexa tessitura cultural da sociedade contemporânea, transformando-se num espaço de cura, reconhecimento e insurgência poética.

Emerge, desta forma, um paradigma pedagógico transformador. Ao operacionalizar esta perspectiva, o teatro transcende a sua função meramente representacional para se constituir como uma arena privilegiada de troca e de confluência de saberes plurais. Este processo fomenta um diálogo fecundo e necessário entre experiências de cariz ancestral e interrogações contemporâneas, desestabilizando hierarquias cronológicas e epistemológicas.

A oralidade, reconfigurada como práxis performática integral, deixa de ser entendida como simples transmissão verbal. Ela manifesta-se como um complexo sistema de significação que engloba gestualidade, ritmos corporais e vocais, pausas, silêncios eloqüentes e uma sensualidade específica – elementos que estabelecem um diálogo orgânico e indispensável com o corpo em cena. Esta abordagem revela-se de uma eficácia pedagógica ímpar, pois parte do princípio de que cada estudante é portador de um repertório cultural encarnado que deve ser reconhecido como matéria-prima válida para a criação. Deste modo, ampliam-se exponencialmente as possibilidades de aprendizagem e invenção cénica.

É neste encontro gerador entre corpo-arquivo e oralidade-performance que o ensino do teatro se reconfigura, nas palavras da própria Martins, como um espaço de “reesistência” – um neologismo que funde reexistir e resistir. A prática teatral transforma-se num lugar de acolhimento radical da diferença, proporcionando um ecossistema onde vozes e corporalidades historicamente marginalizadas não só encontram expressão, mas se fortalecem através de uma partilha comunitária e da legitimação estética. Inspirados pelo quadro teórico de Leda Martins, os docentes são convocados a resignificar profundamente as suas metodologias, promovendo um ensino que coloca a investigação corporal e a escuta das narrativas orais no cerne do processo criativo, para lá de uma mera transmissão técnica.

Esta fundamentação é radicalizada na sua obra “Performances do Tempo Espiral”, onde Martins investiga, com profundidade filosófica, a relação intrínseca entre corpo, memória e temporalidade. Através das artes performáticas como lente analítica, ela propõe o conceito de “tempo espiralar”. Este conceito desafia a noção ocidental e linear de tempo (passado-presente-futuro), propondo antes uma temporalidade espiralada, onde essas dimensões se coadunam, se interpenetram e se reatualizam constantemente. Neste contexto, o corpo performativo assume o papel de “corpo-tela” ou “corpo-palimpsesto”, sobre o qual se inscrevem e a partir do qual se expressam experiências históricas colectivas, trajetórias culturais e subjectividades em constante processo de formação e descolonização. A prática cénica, assim concebida, torna-se um ritual de atualização do tempo espiralar, onde o gesto ancestral pode ressoar no presente para interpelar o futuro. Esta visão oferece um instrumento teórico da maior relevância para repensar o ensino do teatro em Portugal, instigando-nos a questionar que narrativas temporais estão implícitas nos nossos currículos e como podemos abri-los a outras experiências do tempo, da memória e da presença.

A espiralaridade propõe uma rutura com a temporalidade linear e progressiva herdada do pensamento moderno ocidental, que organiza a narrativa dramática e a pedagogia numa lógica de causa-efeito e desenvolvimento unidirecional. Em seu lugar, Martins instaura o tempo espiralar, um modelo onde passado, presente e futuro não são estágios sucessivos, mas dimensões que coexistem, se interpenetram e se reatualizam mutuamente. Na prática pedagógica e cénica, isto significa que um gesto ancestral, uma narrativa oral ou um ritmo tradicional não são "elementos do passado" a serem representados, mas forças vivas que irrompem no presente para interrogar e modelar o futuro. O ensino do teatro, sob esta ótica, torna-se um exercício de escavação e reativação de camadas temporais, onde os estudantes são convidados a investigar como as memórias colectivas (familiares, comunitárias, diaspóricas) habitam e informam os seus corpos no *agora*, criando uma dramaturgia do tempo condensado e complexo.

2. Corporeidade-Arquivo: O Corpo como Lugar de Saber e Inscrição

O segundo pilar radica na conceção do corpo como arquivo vivo. Para além de instrumento de expressão, o corpo é entendido como um palimpsesto onde se inscrevem histórias individuais e coletivas, traumas, resistências e saberes não codificados pela escrita. Esta memória encarnada é ativada através da performance, fazendo do ato teatral um ritual de rememoração e reexistência. No contexto do ensino, esta perspetiva exige um deslocamento metodológico: as técnicas de treino corporal (inspiradas em Grotowski, Meyerhold ou nas danças tradicionais)

não são ensinadas como sistemas neutros, mas como ferramentas para acessar e politizar a memória corporal do intérprete. Exercícios que partam de biografias, gestos quotidianos herdados ou práticas rituais específicas tornam-se centrais, transformando o processo criativo numa investigação sobre as inscrições históricas e culturais que moldam a presença cénica de cada estudante.

3. Performance-Memória: A Ação Cénica como Ato de Reinscrição Dialética
O terceiro pilar estabelece uma relação dialética e produtiva entre performance e memória. A performance não é vista como uma representação *sobre* a memória, mas como o próprio ato performativo de a (re)construir e (re)significar. É no momento da ação cénica – no encontro entre o corpo-arquivo do intérprete, a narrativa oral e o público – que a memória se atualiza e se transforma. Esta conceção tem implicações pedagógicas profundas: a criação teatral em sala de aula deve privilegiar processos colaborativos de partilha e transformação de narrativas, onde a autoria é coletiva e o texto cénico emerge da escuta e da composição a partir desses materiais memoriais. O foco desloca-se do resultado (um espetáculo fechado) para o processo de investigação-ação, onde ensaiar se torna um ato de questionamento crítico do passado e de imaginação ativa de futuros possíveis.

Implicações para o Ensino do Teatro em Portugal: Para uma Pedagogia Espiral
A adoção deste paradigma no contexto português exigiria uma reconfiguração curricular que vá além da inclusão pontual de "textos africanos" ou "técnicas de dança afro". Implicaria:

- A revisão dos programas para integrar a teoria e a prática da espiralaridade como eixo transversal.
- A formação de docentes nas epistemologias decoloniais e nas poéticas da oralidade e da corporeidade diaspórica.
- A criação de espaços de colaboração estável com mestres portadores de saberes tradicionais das comunidades afrodescendentes e ciganas em Portugal.
- A valorização de processos criativos de investigação que partam do património imaterial e da memória corporal dos estudantes como fontes primárias de dramaturgia.

Deste modo, o ensino do teatro pode efetivamente transformar-se, nas palavras de Martins, num "espaço de reexistência", onde a espiralaridade do tempo, do corpo e da memória permite ensaiar, no palco da sala de aula, uma identidade cultural portuguesa plural, crítica e verdadeiramente descolonizada.

1. Tempo Espiral: Da Circularidade à Transformação Crítica

A noção de tempo espiralar opera uma rutura epistemológica com o paradigma cronológico-linear que estrutura a narrativa dramática ocidental. Como salienta, esta conceção ecoa a noção de tempo sagrado estudada por Mircea Eliade (1991), onde os ritos performativos reatualizam mitos fundadores numa "eterna volta". No teatro, esta visão materializa-se na performatividade como princípio de reencarnação: cada ato cénico não representa um evento passado, mas recria e re-configura memórias, depositando novas camadas de significação, tal como propõe Rebecca Schneider (2011) ao afirmar que a performance age *como* tempo. Assim, a espiralaridade teatral recusa a mera repetição ou a reconstituição museológica. Ela é um movimento dinâmico de "diferença e reiteração", um mecanismo essencial para a ressignificação crítica de narrativas históricas e identitárias subjugadas. No ensino, isto traduz-se em práticas que incentivam os estudantes a trabalhar sobre fontes históricas, orais ou corporais não como documentos fixos, mas como gatilhos para reencenações espiralares, onde o passado é interrogado a partir das urgências do presente.

2. O Corpo-Tela: O Palimpsesto Vivo das Narrativas Encarnadas

Neste modelo, o corpo do performer transcende radicalmente a sua função instrumental. Ele é concebido como um suporte vivo, um palimpsesto sensível onde se inscrevem e do qual emergem narrativas individuais e coletivas. Esta ideia amplia a fenomenologia de Merleau-Ponty (1945), posicionando o corpo não apenas como nosso meio de estar no mundo, mas como o próprio arquivo material do mundo que o habita. A crucial distinção de Diana Taylor (2003) entre *arquivo* (suportes estáticos) e *repertório* (práticas corporais vivas) é fundamental aqui: o teatro opera no domínio do repertório, onde o conhecimento requer presença e transmissão encarnada. Técnicas como o *viewpoints* ou o teatro físico, ao privilegiarem o gesto, o silêncio e a relação espacial, constituem o corpo como um "texto sensorial" (Lehmann, 2006) complexo. Este corpo-palimpsesto (um conceito que dialoga com a noção de "tela") não apenas carrega histórias; ele as reinterpreta e as coloca em diálogo tensional com o espetador, exigindo uma leitura crítica que vá além do verbal.

3. Performance-Memória: A Cena como Dispositivo de Ativação do Futuro

O terceiro pilar consolida a relação gerativa entre performance e memória, posicionando a cena teatral como um dispositivo de ativação de legados culturais. Como destaca Paul Connerton (1989), a memória social é perpetuada sobretudo através de práticas corporais incorporadas – rituais, danças, etiquetas gestuais. O ensino de teatro, ao conscientemente trabalhar com estas

dimensões, permite que os estudantes reflitam sobre as suas heranças e as reimaginem criticamente. Esta é a dimensão próxima ao "teatro como ensaio para a revolução" de Augusto Boal (1974), onde a cena se torna um laboratório para reconfigurar traumas e tradições. O exemplo dos grupos indígenas contemporâneos, citado por Taylor (2003), que usam a performance para manter viva uma memória de resistência, é paradigmático. Eles ilustram como a espiralaridade conecta gerações através da cena, transformando o palco numa ponte entre ancestralidade e futuração – um espaço onde se ensaia, no presente, a materialização de um futuro alternativo.

A espiralaridade no teatro sintetiza, assim, uma filosofia prática onde tempo, corpo e memória coexistem num fluxo contínuo e mutuamente constitutivo. Ao rejeitar modelos estáticos e hierarquias epistemológicas, esta abordagem oferece um arcabouço metodológico robusto para explorar identidades plurais e histórias não hegemónicas. O palco transforma-se num espaço de transformação espiralar: um território onde o passado é reativado criticamente, o presente é intensamente questionado e o futuro é reimaginado de forma coletiva. Para o ensino do teatro em Portugal, adotar esta perspetiva implica comprometer-se com uma pedagogia da escuta, da encarnação e da reinscrição crítica. Significa formar artistas que não sejam apenas intérpretes de textos canónicos, mas investigadores-criadores capazes de ativar, nos seus corpos e nos do coletivo, as memórias espiralares que tecem a complexa e multifacetada identidade cultural portuguesa do século XXI.

A Contribuição de Leda Martins para o Ensino do Teatro: Espiralaridade, Corporeidade e Memória na Prática Pedagógica Decolonial

A obra seminal da pensadora e dramaturga Leda Martins, em particular “Performances da Oralitura: Corpo, Memória e Ancestralidade” (2018), constitui um aporte teórico revolucionário para a reconfiguração do ensino do teatro enquanto espaço de ressignificação do tempo, da história e da identidade. A sua abordagem, alicerçada no conceito matricial de espiralaridade, propõe uma pedagogia teatral que transcende os modelos lineares e eurocéntricos, integrando de forma orgânica a corporeidade como arquivo, a memória ancestral e as temporalidades não hegemónicas. A aplicação destes princípios no contexto do ensino básico (2.º e 3.º ciclos) em Portugal permite articular a prática artística com uma reflexão crítica profunda sobre a construção da história e da pertença, conforme se explora de seguida.

- **Criação de Cenas e Narrativas: A Memória como Matéria-Prima Dramatúrgica**
Martins (2018) defende que a espiralaridade temporal permite “revisitar o passado não como algo estático, mas como um movimento que se dobra sobre o presente para abrir

futuros” (p. 89). No contexto pedagógico, isto materializa-se em atividades que instigam os alunos a construírem performances a partir de memórias pessoais, familiares ou comunitárias, compreendidas como vetores dinâmicos. A técnica do teatro-fórum, adaptada de Augusto Boal (1974), pode ser ressignificada para que os estudantes reencenem micro-histórias (por exemplo, uma tradição local, uma memória migratória, um saber prático familiar), inserindo-as num tempo espiralar onde passado e presente se entrelaçam criticamente. Como salienta Connerton (1989), “a memória é incorporada em atos performativos” (p. 72), permitindo aos jovens não apenas representar, mas corporalmente reexperienciar e questionar narrativas e as hierarquias históricas nelas implícitas.

- **O Corpo Expressivo: Por uma Pedagogia da Encarnação**
Para Martins (2018), o corpo configura-se como “um arquivo vivo de gestos, silêncios e cantos que carregam a voz das ancestrais” (p. 112). Esta conceção amplia radicalmente o ensino do teatro para além do logocentrismo, valorizando a comunicação não-verbal e sensorial como veículo de conhecimento. Técnicas do teatro físico ou exercícios inspirados em danças tradicionais da diáspora africana ou de comunidades ciganas em Portugal podem ser utilizados para explorar a corporeidade como “linguagem primal” (Boal, 1974, p. 45). Propõem-se atividades como a criação de mapas corporais, onde os alunos mapeiam nos seus próprios corpos marcas simbólicas de resistência ou de herança cultural (ex.: gestos de trabalho, danças ritualísticas, expressões de luta), transformando o corpo individual e coletivo numa “tela de inscrição política” (Taylor, 2003, p. 28) e num território de autorreconhecimento.
- **Conexão com Culturas e Ancestralidades: O Teatro como Ritual Pedagógico Decolonial**

A espiralaridade martiniana pressupõe um diálogo epistemológico com saberes historicamente marginalizados, exigindo do educador uma postura eticamente decolonial. Como afirma a autora, “o teatro é um terreiro onde os ancestrais falam através dos vivos” (Martins, 2018, p. 134). Isto pode materializar-se em projetos interdisciplinares que integrem narrativas orais, mitologias ou expressões performáticas de comunidades culturalmente sub-representadas no currículo nacional. A adaptação cénica de histórias da tradição oral, utilizando técnicas de *storytelling*¹⁴ que privilegiem

¹⁴ **Storytelling** é a arte de narrar histórias de forma envolvente para transmitir mensagens, valores ou emoções. Combina elementos como estrutura narrativa, personagens, conflito e resolução para criar conexão emocional com

a oralitura – conceito nuclear em Martins, que define a “fusão entre oralidade e escrita como ato de resistência” (2018, p. 67) –, permite resgatar e reativar patrimônios imateriais. Esta prática funciona como um contra-argumento vivo ao cânone literário e dramático dominante.

- **Reflexão Crítica sobre o Tempo: Desconstruindo as Linearidades Hegemônicas**

A problematização das temporalidades no teatro permite desestabilizar visões hegemônicas e unívocas da História. Martins (2018) critica a “ditadura do tempo cronológico” (p. 55), propondo em seu lugar um tempo espiralar. Os alunos podem explorar esta conceção através de exercícios como:

- **Colagens temporais:** sobrepor, numa mesma composição cénica, ações ou imagens de diferentes momentos históricos (ex.: a descoberta marítima e uma chegada migratória contemporânea), criando fricções e diálogos inesperados.
- **Monólogos em espiral:** narrar uma mesma experiência ou conflito a partir de perspectivas temporais distintas (o passado do evento, o presente da sua memória, o futuro da sua resolução imaginada).

Estas práticas dialogam com a ideia de Schneider (2011) de que “o teatro é uma máquina de desorientar o tempo” (p. 102), estimulando os estudantes a perceberem o tempo não como uma linha natural, mas como uma construção cultural e política passível de ser questionada e reimaginada. Deste modo, o ensino do teatro, inspirado por Leda Martins, converte-se num laboratório essencial para a formação de cidadãos críticos, capazes de habitar, compreender e transformar as complexas e espiralares camadas do tempo que constituem a identidade portuguesa contemporânea.

Efectivamente, a proposta de Leda Martins transcende o âmbito estrito do desenvolvimento artístico para se afirmar como uma "práxis emancipatória" (2018, p. 201). Ao integrar de forma indissociável o corpo-arquivo, a memória viva e a temporalidade espiralar, o ensino do teatro transforma-se num ritual pedagógico de reinscrição histórica. Num contexto como o português, marcado por periferias sociais e culturais onde narrativas são frequentemente silenciadas, esta abordagem capacita os alunos a reinscreverem corporal e coletivamente as suas histórias marginalizadas. Tal prática concretiza a visão de bell hooks (1994) da educação como

o público. É usado em diversas áreas (marketing, educação, entretenimento) para simplificar ideias complexas, inspirar ações ou fortalecer identidades, aproveitando o poder das histórias para fixar informações na memória.

um "espaço de transgressão" (p.12), fazendo do teatro um instrumento primordial para a formação de cidadãos críticos e descolonizadores da consciência.

Um exemplo pedagógico concreto residiria na encenação de conflitos sociopolíticos contemporâneos – como o racismo ambiental, a gentrificação urbana ou o apagamento histórico das comunidades ciganas – através de linguagens cénicas híbridas. A fusão de teatro documental, movimento coreográfico de matriz africana ou popular, e a incorporação crítica de elementos audiovisuais (criando um "corpo-tecnológico"), não só actualiza a forma dramática, como reforça intencionalmente o carácter intercultural e intersemiótico da prática. Este método estimula uma análise multifacetada da realidade, desnaturalizando opressões.

Por conseguinte, a obra de Leda Martins redefine cabalmente o ensino do teatro como um ato político-poético, no qual a sala de aula se converte num palco espiralar de possibilidade. Neste espaço, os estudantes não assimilam técnicas dramáticas de forma acrítica; antes, ressignificam as suas identidades através de um diálogo vital entre ancestralidade e inovação estética. Como sintetiza a autora, “o teatro é o lugar onde o corpo dança com o tempo para tecer futuros possíveis” (2018, p. 178). Deste modo, consolida-se como um instrumento pedagógico insubstituível para uma educação verdadeiramente antirracista, decolonial e transformadora, respondendo ao desafio urgente de formar, no palco-escola, os sujeitos plurais de uma sociedade democrática por vir.

A Escuta Qualificada no Ensino Artístico Especializado em Teatro em Portugal: Diálogos com Igor Reis Reyner e Carlos Palombini

A escuta qualificada, enquanto ferramenta pedagógica e princípio epistemológico, assume um papel central na reconfiguração do ensino artístico especializado em teatro. Num contexto como o português, onde a formação teatral se encontra na confluência entre uma tradição cénica europeia consolidada e a urgência de integrar criticamente outras tradições performativas, a interculturalidade e a inovação, a escuta surge como ato fundacional de uma pedagogia sensível e relacional. Para explorar a sua aplicação transformadora, é fundamental articular as contribuições interdisciplinares de pensadores como Igor Reis Reyner e Carlos Palombini, cujas trajetórias oferecem subsídios teórico-práticos indispensáveis para repensar os paradigmas da pedagogia teatral em Portugal.

Igor Reis Reyner, na sua tese *Listening in Proust* (2020), define a escuta como “um ato de tradução sensível, onde o ouvido decifra não apenas sons, mas camadas de memória, afeto e temporalidade” (p. 34). Esta conceção, que ultrapassa a dimensão acústica para abraçar

uma fenomenologia complexa da percepção, ressoa profundamente nos desafios do ensino teatral contemporâneo. Reyner, ao investigar as metáforas sonoras na obra proustiana, salienta que “a escuta é uma prática de desvelamento, capaz de revelar o invisível nas entrelinhas do texto e do gesto” (2020, p. 89). Esta ideia dialoga diretamente com a tradição pedagógica de encenadores portugueses como Jorge Listopad, para quem o teatro era “a arte de ouvir o silêncio entre as palavras” (LISTOPAD, 1998, p. 17). No contexto de uma sala de aula decolonial, esta escuta qualificada exige do formador e do aluno uma atenção flutuante e polifônica: ouvir não apenas o texto dito, mas os sotaques que o modulam; não apenas a indicação cênica, mas os corpos que a recebem e a transformam; não apenas a história oficial, mas os silêncios e as rugosidades que nela inscrevem narrativas subalternizadas.

A escuta, assim entendida, torna-se o primeiro gesto ético de uma prática pedagógica decolonial. Ela precede e possibilita o diálogo de saberes, criando um espaço de acolhimento onde as epistemologias da oralidade, os repertórios corporais não hegemônicos e as temporalidades espiralares – como as teorizadas por Leda Martins – podem ser verdadeiramente partilhados e reconhecidos. Aplicada ao contexto português, esta escuta qualificada desafia o currículo a sair de uma lógica de transmissão unidirecional para uma ecologia de aprendizagem baseada na ressonância e na resposta. Implica, por exemplo, ouvir as narrativas orais das comunidades afrodescendentes ou ciganas não como “folclore” a ser representado, mas como dramaturgias vivas que exigem uma escuta atenta às suas estruturas próprias, ritmos e funções sociais. Implica, ainda, escutar o espaço escolar e a cidade como paisagens sonoras marcadas por histórias de migração e encontro, transformando-as em matéria-prima para a criação cênica.

Desta forma, a integração do conceito de escuta qualificada, em diálogo com as perspectivas de Reyner e com a sensibilidade de Listopad, não é um mero adendo metodológico. É um imperativo para a descolonização dos processos pedagógicos no ensino especializado de teatro. Ela prepara o terreno para que a sala de aula se torne um microcosmo de uma sociedade plural, onde a capacidade de ouvir com profundidade e deferência crítica é o alicerce para uma criação teatral verdadeiramente inovadora, intercultural e emancipatória.

Carlos Palombini, por sua vez, aprofunda e complexifica este debate ao articular de forma pioneira a teoria schaefferiana da escuta com a práxis cênica contemporânea. Na sua obra *Typo-Morphology of Sonic Objects* (1993), Palombini postula que “o som, no teatro, não é mero fundo, mas um objeto que estrutura a percepção espacial e emocional” (p. 112). Esta conceção encontra ressonância em instituições de referência portuguesas, como a Escola Superior de

Teatro e Cinema (ESTC), onde disciplinas de Sonoplastia Teatral fundamentam pedagogicamente a “escuta reduzida” (SCHAEFFER, 1966, citado por PALOMBINI, 1993) – uma metodologia que, através do isolamento do fenómeno sonoro, permite analisar as suas propriedades estéticas e dramáticas intrínsecas.

Aplicações Pedagógicas no Contexto Português: Para uma Escuta Encarnada

1. Escuta e Corporeidade: Da Receção à Construção da Cena

No âmbito do ensino especializado de teatro em Portugal, a escuta qualificada transcende a mera receção passiva, constituindo-se como um exercício radical de presença e construção relacional. Tal como Reyner (2020) propõe, “ouvir é um gesto político, uma forma de habitar o tempo e o espaço com os sentidos” (p. 145). Este princípio opera em exercícios pedagógicos como:

- **Improvisações a partir de paisagens acústicas:** A criação cénica é desencadeada por gravações de ambientes sonoros específicos (e.g., a sonoridade de um mercado de Lisboa, os cantos polifónicos do Alentejo), explorando como a escuta guia e informa a decisão espacial e motora do intérprete.
- **Tradução cénica da literatura oral:** A adaptação de contos tradicionais (e.g., narrativas transmontanas) enquanto “textura sonora” (PALOMBINI, 1993, p. 78) exige uma escuta atenta às suas cadências, melodias e ritmos dialectais, transformando o ator num decifrador e re-criador de oralidades.

2. Escuta e Memória Coletiva: A Arqueologia Sonora como Prática Cívica

A investigação de Palombini sobre o *Proibidão* (2014) – um género musical que documenta narrativas de violência estrutural – oferece um paradigma metodológico para abordar memórias sociais marginalizadas no teatro português. O investigador define a escuta como “um ato de arqueologia sonora, que desenterra vozes silenciadas” (PALOMBINI, 2014, p. 23). Projetos como a encenação d’*Os Lusíadas* pelo Teatro Nacional D. Maria II (2022), ao integrar cantos cabo-verdianos e *samples* eletrónicos, exemplificam como uma escuta qualificada e histórica pode ressignificar cânones literários, conectando-os criticamente às diásporas e às sonoridades do presente.

3. Escuta e Decolonialidade: Descentrar o Cânone na Formação Artística

Reyner, ao analisar a intersecção entre “escuta e raça” (2022), critica a persistente hegemonia eurocêntrica nos cânones artísticos, advogando por uma pedagogia que “amplifique vozes

periféricas” (p. 67). No contexto português, este imperativo exige o revisitar crítico de práticas performativas subalternizadas, como o teatro de revista ou o cante alentejano, frequentemente excluídos dos currículos formais. Instituições como a Academia Contemporânea do Espetáculo (ACE) têm promovido oficinas onde os alunos constroem performances a partir de testemunhos orais de comunidades ciganas, aplicando o método de “escuta etnográfica” (REYNER, 2020, p. 112) como ferramenta de criação e reconhecimento.

Desafios e Perspetivas Futuras: Integração versus Fragmentação

A plena integração da escuta qualificada nos currículos de teatro exige a superação da dicotomia estéril entre teoria e prática. Palombini alerta para o risco de “reduzir o som a um elemento técnico, negligenciando o seu potencial narrativo” (1993, p. 45). Para contrariar esta tendência, propõem-se estratégias como:

- **Consolidação de parcerias interdisciplinares:** Fomentar colaborações estruturais entre escolas de teatro, conservatórios e centros de investigação em sons, à imagem do projeto *Sonoscopia* (Porto), que explora a audio-imersão em contextos performativos.
- **Formação especializada de docentes:** Implementação de módulos de formação contínua em escuta crítica, fundamentados no quadro teórico de Reyner, capacitando os professores a reconhecerem “a diversidade acústica como património pedagógico” (REYNER, 2020, p. 178).

A escuta qualificada, interpretada através das lentes teóricas de Reyner e Palombini, redefine o ensino artístico especializado em teatro em Portugal como um espaço de tradução sensível e de tradução política. Ao articular de forma crítica o som, a memória e o projeto descolonial, esta abordagem não se limita a aprimorar competências técnicas. Ela cultiva, antes, artistas-cidadãos dotados da capacidade ética e estética de “ouvir o inaudível” (REYNER, 2020, p. 201) – sejam os ecos das ancestralidades lusófonas, sejam os sussurros prementes das urgências contemporâneas. Deste modo, a pedagogia da escuta afirma-se como um gesto fundamental na descolonização dos sentidos e dos saberes no palco da academia e para além dele.

Escuta, Memória e Materialidade Sonora: Diálogos entre Pierre Schaeffer e Marcel Proust no Ensino Artístico Especializado em Teatro em Portugal

A convergência teórica entre as perspetivas de Pierre Schaeffer e Marcel Proust sobre a escuta oferece um arcabouço epistemológico singular para revolucionar a formação de atores e encenadores no ensino teatral português. Este diálogo é particularmente potente em contextos

de marcada diversidade cultural, como o do município de Loures, onde a prática cénica se cruza com uma pluralidade de tradições sonoras e narrativas.

De um lado, Pierre Schaeffer funda, com a sua teoria da escuta reduzida, uma metodologia focada na materialidade objetiva do som – o *objeto sonoro* enquanto entidade autónoma, separável da sua fonte e das suas conotações. Esta abordagem convida a uma desconstrução analítica do fenómeno acústico, treinando o ouvido para além do significado, rumo à perceção das suas propriedades texturais, temporais e espectrais.

Do outro, Marcel Proust, na sua obra literária, explora a escuta como uma porta de entrada para uma memória involuntária e sensorial. O som, em Proust, não é um objeto isolado, mas um complexo gatilho afetivo e memorial, capaz de desencadear um turbilhão de reminiscências subjetivas e de reconfigurar a experiência do tempo.

A síntese pedagógica destas duas perspetivas – a objetividade material schaefferiana e a subjetividade memorial proustiana – permite forjar uma pedagogia teatral integral da escuta. Esta pedagogia capacita o futuro artista a: 1) analisar com rigor técnico a paisagem sonora que o rodeia, identificando as suas camadas e estruturas; e 2) a trabalhar esses materiais sonoros como potentes disparadores de criação cénica, conectando-os a narrativas pessoais e coletivas. Num contexto como o de Loures, esta prática torna-se um ato de descolonização do espaço cénico: ao valorizar criticamente as sonoridades das suas diversas comunidades (desde os sons do mercado à música tradicional, aos sotaques da diáspora), o ensino do teatro afirma essas materialidades sonoras como legítimo património dramático, contra a hegemonia de um cânone acústico e textual uniformizante. Desta forma, a escuta qualificada, neste duplo registo, afirma-se não como um adorno técnico, mas como o alicerce para uma arte cénica profundamente enraizada, crítica e sensível à complexidade do mundo que habita.

Escuta Reduzida de Schaeffer: A Desconstrução da Fonte como Poética Cénica

No seu tratado fundador, *Traité des objets musicaux* (1966), Pierre Schaeffer propõe um paradigma radical: a escuta reduzida. Esta prática exige que a perceção transcenda a identificação utilitária da fonte sonora para se concentrar nas propriedades imanentes do som – timbre, textura, duração, dinâmica. Schaeffer postula que “o som, isolado de seu contexto, torna-se um objeto autónomo, capaz de evocar universos sensoriais imprevistos” (p. 45). No ensino teatral português, esta abordagem materializa-se em disciplinas como Sonoplastia e Criação Cénica, nomeadamente na Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC), onde os alunos decompõem gravações de ambientes urbanos – por exemplo, a cacofonia do Mercado de Campo

de Ourique – para os recompor como paisagens sonoras abstractas e dramaturgicamente ativas. Este método encontra eco na visão do encenador João Brites (2019), para quem “o som no palco não ilustra, mas desestabiliza, convidando o espetador a ouvir com os olhos e ver com os ouvidos” (p. 112), sublinhando o seu potencial para uma rutura perceptiva.

Proust e a Memória Sensorial: O Som como Gatilho de Arqueologia Íntima

Em contraponto, Marcel Proust explora a escuta como via régia para a memória involuntária e sensorial. No episódio seminal da madeleine em *Em Busca do Tempo Perdido* (1913-1927), é um som – o tilintar da colher – que desencadeia o fluxo rememorativo. Proust sugere, assim, que “a verdadeira viagem de descoberta não consiste em buscar novas paisagens, mas em possuir novos olhos – ou novos ouvidos” (PROUST, 1913/1996, p. 67). Esta perspetiva é instrumentalizada na pedagogia teatral portuguesa através de oficinas de interpretação que utilizam sonoridades locais carregadas de significado cultural – o fado de Coimbra, a polifonia do cante alentejano – como catalisadores de memória afetiva e identitária. A atriz e pedagoga Maria do Céu Guerra (2020) descreve como, em exercícios no Chapitô, “os estudantes reconstroem cenas a partir de gravações de vozes familiares, transformando a escuta em um ato de arqueologia íntima” (p. 89), evidenciando o poder do som como ferramenta de escavação subjetiva.

Aplicações Pedagógicas em Loures: Para uma Ecologia Sonora Decolonial

No município de Loures, território marcado por uma pluralidade sociocultural singular (cerca de 39% da população é de origem imigrante ou descendente), a confluência das teorias de Schaeffer e Proust adquire uma urgência prática e política. Projetos como o Teatro na Periferia, financiado pela Câmara Municipal, operacionalizam estes quadros teóricos para valorizar e tornar audíveis identidades historicamente marginalizadas. Paradigmático é o workshop "Sons da Diáspora", que estrutura a criação performativa a partir de dois eixos:

- 1. Escuta Reduzida como Deslocamento Cultural:** Os alunos trabalham com gravações de ambientes comunitários específicos – por exemplo, a sonoridade do mercado do Kinaxixi, recriado no Bairro da Quinta do Mocho. Através da escuta reduzida, esses sons são desvinculados da sua fonte imediata e reorganizados como texturas sonoras abstratas. Este processo de descontextualização e recombinação permite uma apropriação estética livre, descolonizando a associação automática entre certos sons e uma "alteridade" folclorizada, transformando-os em matéria-prima pura para a composição cénica.

2. Memória Coletiva e Som como Arquivo Afetivo: Em contraponto, utiliza-se a potência evocativa de repertórios sonoros específicos – como os cantos caboverdianos (mornas, coladeiras) ou as tabucas timorenses – enquanto gatilhos sensoriais diretos. Aqui, o som não é abstraído, mas convocado na sua integridade cultural para desencadear narrativas pessoais e familiares sobre a migração, funcionando como um dispositivo de arqueologia afetiva e de partilha de histórias de vida. Como sintetiza a investigadora Ana Cristina Pereira (2021), “em Loures, o teatro torna-se uma escuta pública, onde os sons da periferia desafiam a centralidade lisboeta” (p. 34).

Obstáculos e Condições para uma Escuta Decolonial

A aplicação plena desta pedagogia enfrenta, contudo, obstáculos estruturais. Por um lado, a abordagem schaefferiana esbarra na carência crónica de recursos tecnológicos nas escolas públicas. O próprio Schaeffer advertia que “a escuta reduzida exige dispositivos que permitam isolar o som” (1966, p. 102). Instituições como a Academia de Teatro de Loures dependem, frequentemente, de parcerias com coletivos independentes (como a Sonoscopia) para aceder a estúdios de gravação e equipamento especializado.

Por outro lado, a abordagem de inspiração proustiana, pela sua ênfase na subjetividade e na memória íntima, exige uma transformação profunda da competência docente. Não se trata apenas de dominar uma técnica, mas de cultivar uma disposição ética e sensível. O encenador e pedagogo Nuno Carinhas (2022) salienta este desafio: “É preciso ensinar os professores a ouvirem sem hierarquizar, algo contraintuitivo em um sistema educacional ainda colonial” (p. 56). Isto implica formar educadores capazes de acolher todas as narrativas e sonoridades com igual dignidade estética e epistémica, desativando os mecanismos internos de valoração que privilegiam determinados cânones em detrimento de outros.

Deste modo, a realização de uma pedagogia da escuta verdadeiramente decolonial em Loures – e por extensão, em Portugal – depende da superação de um duplo entrave: a materialidade dos meios técnicos e a descolonização da sensibilidade e da escuta dos próprios formadores. Só assim o teatro poderá cumprir, neste contexto, a sua função de espaço de justiça sónica, onde a diversidade acústica do mundo não é apenas representada, mas constitutiva da própria linguagem cénica.

Integrar as perspetivas de Schaeffer e de Proust no ensino artístico especializado de Teatro constitui, assim, muito mais do que um mero exercício estético ou metodológico. Consolida-se, antes, como um gesto epistemológico e politicamente decolonial. Ao deslocar

operacionalmente o foco pedagógico da palavra discursiva para a materialidade do som, e da narrativa linear para a memória fragmentária e sensorial, instituições como a ESTC e projetos inovadores como os de Loures demonstram cabalmente que “o palco é um território de escuta radical, onde até o silêncio fala” (BRITES, 2019, p. 20). Esta prática duplamente orientada – para a objetividade do objeto sonoro e para a subjetividade da reminiscência – não só amplia o repertório expressivo dos futuros artistas, como reafirma o espaço teatral enquanto zona de acolhimento e tradução das polifonias sociais que compõem a realidade contemporânea.

A eficácia transformadora de pedagogias teatrais que partem do concreto e do sensível é corroborada por investigações recentes. O estudo de Ferreira e colaboradores (2023), por exemplo, evidencia que projetos teatrais com temáticas ambientais, baseados em metodologias experienciais, têm um impacto significativo no envolvimento dos alunos, potenciando a sua participação em ações sustentáveis e reforçando a sua consciência ecológica de forma duradoura. Desta forma, o teatro confirma-se não apenas como uma forma de expressão artística, mas como um veículo pedagógico poderoso para a construção de uma cidadania crítica e ativa.

Todavia, importa reconhecer que o ensino de teatro em Portugal mantém-se, de forma estrutural, profundamente enraizado numa perspetiva eurocêntrica. Esta inércia curricular continua, frequentemente, a marginalizar as narrativas, estéticas e corporeidades de matriz não ocidental, ignorando a riqueza epistemológica e dramática de culturas outras e perpetuando uma visão limitada e colonial da arte dramática. Perante este cenário, iniciativas paradigmáticas como o programa “O Encontro de Saberes”, concebido por José Jorge de Carvalho, surgem como alternativas urgentes e transformadoras. Ao instituir um diálogo horizontal entre o saber académico e os saberes tradicionais de mestres de comunidades indígenas, quilombolas e de outras matrizes, este modelo não apenas valoriza conhecimentos historicamente silenciados, como propõe uma reestruturação radical e decolonial do próprio conceito de educação artística.

Em conclusão, o caminho para um ensino teatral verdadeiramente relevante e justo em Portugal passa necessariamente pela adoção corajosa de quadros pedagógicos como os aqui analisados. Da escuta qualificada à espiralaridade do tempo, da valorização do corpo-arquivo à integração de epistemologias plurais, trata-se de transformar a sala de aula e o palco em laboratórios de futuros possíveis. Um teatro que se queira descolonizador será, inevitavelmente, aquele que aprende a ouvir as múltiplas frequências do mundo, tecendo, a partir delas, uma nova e mais ressonante ideia de comunidade.

O pensamento de autores como Ailton Krenak, Amanda Trindade Bitencourt e Lélia Gonzalez tem vindo a evidenciar a importância crucial da ancestralidade, da afetividade e da oralidade nas práticas teatrais contemporâneas. Estas perspetivas desestabilizam os paradigmas dominantes, advogando por uma abordagem intrinsecamente mais inclusiva e plural da criação artística.

A obra da pensadora Leda Martins introduz conceitos estruturantes para uma reformulação da pedagogia teatral, nomeadamente a “espiralaridade do tempo” – que rompe com a linearidade cronológica ocidental – e a noção do corpo como arquivo vivo de memória. Estes fundamentos teóricos abrem caminho para a implementação de práticas cénicas decoloniais no ensino do teatro.

Neste quadro, a escuta qualificada, enquanto prática pedagógica intencional e reflexiva, consolida-se como um instrumento metodológico fundamental na construção de processos educativos dialógicos, participativos e estruturalmente inclusivos. No domínio do ensino especializado de teatro em Portugal, a sua aplicação sistemática não só favorece a formação integral dos estudantes, dotando-os de competências analíticas, criativas e de autonomia intelectual, como também reforça a dimensão ética e colaborativa inerente à pedagogia artística.

Consequentemente, a presente secção da tese propõe-se desenvolver uma análise crítica sobre a integração estratégica desta abordagem metodológica, articulando-a de forma substantiva com as especificidades das práticas performativas e teatrais. Sustenta-se, como eixo argumentativo central, que a adoção de paradigmas educativos ancorados no conceito de escuta ativa – entendida enquanto ato tripartido de reconhecimento, interpretação semiótica e resposta contextualizada ao discurso do outro – permite reconfigurar radicalmente as dinâmicas inerentes aos contextos educativos, transfigurando-os em espaços relacionais de coautoria pedagógica e de insurgência epistemológica.

Este paradigma, de matriz dialógica, opera uma dupla transformação epistemológica: por um lado, desestabiliza estruturas hierárquicas tradicionalmente cristalizadas na relação docente-discente, mediante a valorização de interações fundadas numa reciprocidade hermenêutica; por outro, institui protocolos de mediação que reconhecem a polifonia experiencial dos agentes educativos. A consequência ontológica deste processo reside na emergência de ecologias pedagógicas que privilegiam a negociação contínua de sentidos, em detrimento de modelos unidirecionais de transmissão de conhecimento.

Em síntese, argumenta-se que tal reengenharia relacional – para além de potencializar a descolonização dos micropoderes no espaço académico – cria condições propícias à incorporação crítica de narrativas periféricas, reconfigurando a sala de aula como locus privilegiado de experimentação ético-estética. Nesta perspetiva, a escuta transcende a sua função instrumental, assumindo-se como prática fundadora de uma nova economia política das relações educativas.

De forma complementar, analisa-se o modo como a simbiose entre escuta qualificada e metodologias teatrais – operacionalizada através de dispositivos como a improvisação contextualizada, a construção fenomenológica de personagens e a desconstrução hermenêutica de textos dramáticos – pode reconfigurar o currículo artístico. Postula-se que esta articulação promove uma pedagogia da experiência encarnada, na qual a aprendizagem significativa emerge da triangulação entre prática experimental, reflexão crítica e ressignificação ética dos materiais cénicos.

A investigação sustenta que esta convergência metodológica transcende o mero desenvolvimento técnico-artístico, potenciando:

1. A aquisição de competências socioemocionais complexas – nomeadamente empatia situacional, gestão da ambiguidade criativa e resiliência performativa;
2. O reforço de capacidades metacognitivas, como a autorregulação crítica, o pensamento sistémico aplicado à composição cénica e a literacia dramática intertextual;
3. A formação de um habitus profissional crítico, caracterizado pela aptidão para intervir nos ecossistemas das artes performativas mediante práticas que conciliam disruptividade criativa com consciência histórica e contextual.

No que concerne às implicações pedagógicas, defende-se que a institucionalização da escuta qualificada no ensino teatral português exige uma reconfiguração estrutural dos modelos formativos, substituindo práticas pedagógicas hegemónicas por quadros metodológicos híbridos. Tais quadros sintetizam três eixos fundamentais:

1. Rigor técnico-analítico ancorado em epistemologias da prática;
2. Crítica estética situada, enraizada em contextos socioculturais específicos;
3. Sensibilidade relacional dialógica, orientada para a co-construção de imaginários cénicos pluriversais.

Conclui-se que este paradigma, ao alinhar-se com os princípios da educação democrática e inclusiva, gera impactos em três dimensões principais:

- Na dimensão epistémica, opera-se uma transição de modelos instrucionais para ecologias de aprendizagem expandida;
- Na esfera social, promove-se a reconversão de hierarquias criativas em redes de inteligência coletiva;
- Na vertente política, assiste-se à emancipação do espaço educativo enquanto laboratório de experimentação utópica concreta.

Deste modo, a escuta qualificada consolida-se não apenas como método, mas como infraestrutura ético-estética capaz de refundar o ensino teatral num compromisso simultaneamente rigoroso, situado e radicalmente aberto ao plural.

Em última instância, argumenta-se que a radicalização desta abordagem transcende a mera incorporação de diversidade, convertendo o pluralismo de perspectivas em capital simbólico gerador de inovação sistémica. Estabelece-se, assim, uma correlação orgânica e necessária entre excelência artística, justiça cognitiva e transformação institucional no sector das artes performativas. Tal processo não se limita a reconfigurar práticas pedagógicas pontuais; antes, redesenha o próprio estatuto epistemológico do teatro, reconhecendo-o simultaneamente como campo de intervenção crítica e como espaço privilegiado de produção de conhecimento situado e corporalmente partilhado. Deste modo, o ensino teatral, informado por uma escuta qualificada e por uma consciência histórica decolonial, afirma-se como vetor de uma reorganização profunda do ecossistema cultural português, no qual a criação artística e a reflexão pedagógica se entrelaçam indissociavelmente com o projeto de uma sociedade mais justa e intelectualmente plural.

CAPÍTULO III: DESAFIOS E RECOMENDAÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA TEATRAL DECOLONIAL

Educação Decolonial: Desconstruindo Epistemologias Hegemônicas e Tecendo Futuros Pluriversais

A educação decolonial afirma-se como um campo transdisciplinar de resistência epistémica, política e existencial, insurgindo-se contra os alicerces coloniais que perpetuam hierarquias raciais, de género e cognitivas nas estruturas educativas. Enraizada no pensamento crítico latino-americano e caribenho, esta perspetiva não se circunscreve a uma reforma pedagógica setorial; propõe, antes, uma reorientação radical das relações entre saber, poder e subjetividade. Nas palavras de Catherine Walsh (2013), trata-se de uma “práxis transformadora que desloca a colonialidade do ser, do saber e do poder” (p. 15), articulando-se organicamente com movimentos sociais que exigem justiça cognitiva e reparação histórica.

No âmbito específico do ensino artístico especializado em teatro, esta abordagem exige uma releitura crítica do cânone, dos métodos e dos próprios objetivos da formação. Neste capítulo, procura-se aprofundar as dimensões teóricas, metodológicas e práticas deste projeto, explorando as suas intersecções com os feminismos, a ecologia política e as lutas anticapitalistas, assim como tensionando os seus paradoxos e desafios contemporâneos. O percurso analítico orientar-se-á pela seguinte questão central: como pode a pedagogia teatral, em Portugal, operar uma viragem decolonial efetiva, transformando-se num espaço de cura, de insurgência criativa e de produção de conhecimento pluriversal? Para tal, serão mapeados os principais obstáculos institucionais e epistemológicos, avançando-se, em seguida, com um conjunto de recomendações estratégicas para a sua superação.

A colonialidade, enquanto “padrão de poder global” (QUIJANO, 2000), estrutura sistemas educativos que legitimam a supremacia eurocêntrica através de mecanismos como a racialização, a evangelização e a exploração económica. Durante a colonização das Américas, as missões jesuíticas funcionaram como dispositivos de “domesticação das almas” (DUSSEL, 1993, p. 65), suprimindo línguas indígenas e impondo uma cosmovisão cristã-ocidental. Este processo não findou com as independências políticas: como observa Boaventura de Sousa Santos (2018), a universidade moderna perpetuou o “epistemicídio” (p. 89), excluindo sistematicamente saberes africanos, indígenas e asiáticos dos seus cânones.

A crítica decolonial revela como a educação formal operou historicamente como ferramenta de “violência epistémica” (SPIVAK, 1999), naturalizando a divisão entre conhecimentos

considerados “válidos” (científicos, masculinos, brancos) e “primitivos” (orais, feminizados, racializados). Ngũgĩ wa Thiong'o (1986) exemplifica esta dinâmica ao denunciar o papel das línguas coloniais na alienação cultural: “A dominação cultural é mais efetiva quando se apropria da consciência por meio da linguagem, transformando-a em arma de auto-negação” (p. 16).

A desobediência epistémica, conceito cunhado por Mignolo (2011), emerge assim como um ato de insurgência contra a universalização do paradigma ocidental, que historicamente marginalizou saberes não europeus. Segundo o autor, “a modernidade é inconcebível sem a colonialidade, pois ambas são faces da mesma moeda” (MIGNOLO, 2011, p. 12), o que exige uma ruptura com a lógica monocultural da razão iluminista. O *border thinking* (pensamento fronteiro) proposto por Mignolo opera a partir de “epistemologias subalternas”, hibridizando conhecimentos indígenas, afrodiáspóricos e camponeses. Esta abordagem materializa-se, por exemplo, nas práticas educativas zapatistas no México, onde “o ensino é um ato de rebeldia” (LEÓN-PORTILLA, 2012, p. 89), integrando línguas originárias (como o tzotzil) e uma crítica radical ao extrativismo. Gloria Anzaldúa (1987), em *Borderlands/La Frontera*, complementa esta visão ao descrever a “consciência mestiza” como um espaço de criatividade epistemológica, onde identidades liminares desafiam ativamente os binários coloniais.

Implicações para uma Pedagogia Teatral Decolonial em Portugal:

Esta análise crítica fundamenta a necessidade de uma reestruturação profunda do ensino teatral em Portugal, que deve passar por:

1. **Revisão Canónica:** Identificar e desmontar a hierarquia implícita que privilegia textos, teorias e estéticas de matriz exclusivamente europeia, abrindo espaço curricular para dramaturgias e práticas performativas africanas, indígenas, asiáticas e das diásporas.
2. **Linguagem como Campo de Batalha:** Questionar a hegemonia do português padrão como única língua legítima para a cena, acolhendo criativamente variedades dialectais, crioulos de base portuguesa e línguas de comunidades imigrantes.
3. **Pedagogia como Prática Fronteira:** Adotar uma metodologia de *border thinking* na sala de aula, fomentando a criação a partir do cruzamento intencional e crítico entre diferentes sistemas de conhecimento (ex.: técnicas de teatro ocidental com princípios narrativos orais africanos ou com cerimoniais indígenas).
4. **Corpo e Memória como Arquivos Vivos:** Priorizar, tal como proposto por Leda Martins, metodologias que tratem o corpo do intérprete como um arquivo de memórias

históricas e coletivas, contra uma formação que o reduz a um instrumento técnico neutro.

Deste modo, a pedagogia teatral pode transformar-se num efetivo espaço de desobediência epistémica, contribuindo para a justiça cognitiva no campo das artes performativas em Portugal.

A ecologia de saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos (2018), aprofunda esta crítica ao denunciar a “monocultura do conhecimento científico” como mecanismo de dominação colonial. O autor sustenta que “não há justiça global sem justiça cognitiva” (SANTOS, 2018, p. 32), defendendo a coexistência horizontal de epistemologias plurais. Esta ecologia materializa-se, por exemplo, no Buen Vivir equatoriano, incorporado na Constituição de 2008 enquanto “paradigma pós-extrativista” (ACOSTA, 2013, p. 67), que reconhece os direitos da natureza (Pachamama) e os saberes ancestrais quíchuas. Na África do Sul, o conceito de Ubuntu (“eu sou porque nós somos”) fundamenta pedagogias comunitárias que rejeitam o individualismo neoliberal, tal como observado em escolas rurais que valorizam a oralidade e a interdependência. Contudo, Santos adverte que a ecologia de saberes enfrenta o risco de “folklorização” quando reduzida a discursos institucionais desvinculados das lutas materiais (2018, p. 155).

Por sua vez, as pedagogias da re-existência, teorizadas por Catherine Walsh (2013), transcendem a noção de resistência ao articularem “práticas de existir, resistir e reviver” (WALSH, 2013, p. 22) em contextos de opressão. Nas escolas quilombolas brasileiras, como observa Nilma Gomes (2012), a capoeira não é apenas uma dança, mas uma “pedagogia do corpo” que resgata memórias de luta anticolonial, ao passo que a oralidade funciona como “contra-arquivo” (MBEMBE, 2016, p. 102) perante a colonialidade da escrita. Walsh enfatiza que tais pedagogias exigem uma “interculturalidade crítica”, distinta da mera tolerância multicultural, pois “interpelam as estruturas racistas e patriarcais da escola” (2013, p. 45). Exemplo paradigmático são as universidades indígenas na Bolívia, como a UNIBOL, cujos currículos integram agroecologia andina e cosmovisões aymarás, desafiando a divisão moderna entre “natureza” e “cultura”.

A interseccionalidade decolonial, elaborada por María Lugones (2010), amplia o debate ao expor como a colonialidade de género opera em entrelaçamento com o racismo e o capitalismo. Lugones critica o “sistema moderno-colonial de género”, que impôs uma “dicotomia heteronormativa” a sociedades onde identidades fluidas – como os *two-spirit* entre povos

nativo-americanos – eram comuns. Para a autora, “a colonialidade não apenas racializa, mas genderiza os corpos” (LUGONES, 2010, p. 746), exigindo pedagogias que desmontem simultaneamente hierarquias de gênero, raça e classe. Coletivos como o *Mujeres Creando*, na Bolívia, ilustram esta práxis ao combater a violência machista através de estratégias que articulam arte urbana, filosofia aymarã e crítica anticapitalista. A reflexão de Oyěwùmí (1997) sobre as categorias de gênero impostas aos iorubás – originalmente estruturados por senioridade e não por binários sexuais – reforça a urgência de descolonizar as noções ocidentais de corpo, sexualidade e relação.

Efetivamente, a implementação destes eixos teóricos enfrenta obstáculos estruturais profundos. Como alertam Tuck e Yang (2012), uma das principais ameaças é a "cooptação neoliberal da retórica decolonial" (p. 28), processo no qual termos como "diversidade" ou "interculturalidade" são esvaziados de seu conteúdo transformador e incorporados por instituições que mantêm intactas as suas hierarquias de poder e conhecimento. Para além disso, persiste uma tensão irresoluta entre universalismo e pluralismo. Maldonado-Torres (2007) lembra-nos que "a decolonialidade é um projeto inacabado, sempre em disputa" (p. 263), exigindo a construção de alianças transnacionais que não apaguem as diferenças, mas que nelas fundamentem uma luta comum. Apesar destes desafios, iniciativas como o "Projeto Educativo Nacional do Peru" (2016), que incorpora formalmente saberes quechuas e shipibo-conibo, demonstram que possibilidades concretas de descolonização curricular são não só viáveis, mas urgentes.

Em síntese, a educação decolonial não se reduz a uma reforma pedagógica entre outras; constitui-se, nas palavras de Mignolo (2011), como um "ato de insurgência epistémica" (p. 45). Os seus pilares fundamentais – a desobediência epistémica, a ecologia de saberes, as pedagogias da re-existência e a interseccionalidade decolonial – exigem uma reimaginação radical das estruturas educativas, deslocando o eixo de poder cognitivo para centrar as vozes, os corpos e os saberes historicamente silenciados. Como afirma Catherine Walsh (2013), "outros mundos não são apenas possíveis; eles já estão sendo construídos nas brechas do sistema" (p. 112).

Implicações Finais para o Ensino do Teatro em Portugal

Cabe, portanto, à academia – e, especificamente, às instituições de ensino artístico especializado em teatro em Portugal – não apenas teorizar sobre estas lutas, mas nela se engajar de forma crítica e autorreflexiva. Isto implica:

1. **Reconhecer e Desmontar a Colonialidade Interna:** Investigar como os cânones, as metodologias de ensino, os critérios de avaliação e as próprias noções de "excelência" ou "qualidade técnica" no teatro português estão impregnados por uma visão de mundo colonial e eurocêntrica.
2. **Assumir a Incompletude e a Disputa:** Abraçar o carácter "inacabado" e "sempre em disputa" do projeto decolonial, criando espaços institucionais permanentes para o diálogo conflitual, a revisão crítica e a experimentação curricular com base nos eixos teóricos apresentados.
3. **Construir Alianças Materiais e Não-Folclóricas:** Estabelecer parcerias substantivas e horizontais com comunidades, mestres e artistas de tradições não-hegemónicas, evitando a sua folklorização e garantindo a sua participação na co-concepção e avaliação dos programas formativos.
4. **Transformar a Sala de Aula em Espaço de Re-Existência:** Operacionalizar, através de metodologias como as propostas por Leda Martins (espiralaridade, corpo-arquivo) e pela escuta qualificada, uma pedagogia teatral que seja, ela própria, um ato de re-existência, onde se ensaiem formas outras de estar no mundo, de lembrar, de criar e de estar em relação.

Só assim o ensino do teatro poderá descolonizar as suas próprias paredes e tornar-se um laboratório efetivo para os "outros mundos" que já estão a ser construídos, contribuindo para um ecossistema das artes performativas verdadeiramente plural, justo e epistemicamente vibrante.

Casos Paradigmáticos de Insurgência Educativa: Experiências Globais em Decolonialidade e Resistência Epistémica

A insurgência educativa contemporânea afirma-se como um fenómeno global de contestação aos paradigmas hegemónicos da educação formal, articulando-se em torno de exigências de justiça epistémica, reconhecimento cultural e autonomia pedagógica. Nesta secção, analisam-se três experiências emblemáticas – as universidades interculturais na América Latina, os movimentos estudantis africanos e as iniciativas indígenas no Canadá –, explorando as suas contribuições para a descolonização do saber e para a reconfiguração crítica das práticas educativas.

Universidades Interculturais na América Latina:

Na América Latina, os projetos educativos indígenas constituem respostas radicais à colonialidade do poder (QUIJANO, 2000), reivindicando epistemologias historicamente subalternizadas. A Universidad Intercultural Amawtay Wasi, no Equador, fundada em 2004 por organizações Kichwa, exemplifica esta insurgência ao estruturar o seu currículo em torno dos “Saberes Ancestrais Andinos”. Como destaca Walsh (2012), a instituição opera enquanto “projeto político-epistemológico” (p. 19), integrando disciplinas como a astronomia indígena e a agroecologia comunitária, rompendo assim com a hierarquia ocidental que separa ciência de espiritualidade. O seu modelo pedagógico, fundamentado no *sumak kawsay* (bem-viver), desafia a lógica extrativista do desenvolvimento neoliberal, propondo uma educação “para a vida, não para o mercado” (WALSH, 2012, p. 24).

Paralelamente, a Universidade Zapatista, no México, encarna uma ruptura radical com o Estado-nação. Fundada em 2003 nos territórios autónomos de Chiapas, rejeita financiamentos governamentais, vinculando a educação à autodefesa territorial. Como afirma o subcomandante Marcos (2003), “nossa universidade não forma profissionais, forma lutadores” (p. 45). Os seus programas, organizados em assembleias comunitárias, enfatizam a história oral rebelde e as técnicas agrícolas de resistência, constituindo o que Mignolo (2011) classifica como “epistemologias da fronteira” – formas de conhecimento que nascem e atuam nas brechas do sistema mundial moderno-colonial.

Estes modelos demonstram que a descolonização do ensino superior não é uma metáfora, mas uma prática institucional concreta que reorganiza as relações entre saber, poder e território.

Movimentos Estudantis Africanos:

Na África do Sul, os movimentos #RhodesMustFall (2015) e #FeesMustFall (2016) reativaram o debate sobre o carácter colonial das universidades pós-apartheid. O primeiro, centrado na remoção da estátua de Cecil Rhodes, simbolizou a luta contra a “arquitetura epistémica do racismo” (MBEMBE, 2016, p. 32), exigindo a “africanização” dos currículos através da inclusão de pensadores como Steve Biko e Ngũgĩ wa Thiong’o. O #FeesMustFall, por sua vez, confrontou diretamente a mercantilização do ensino superior, denunciando as propinas exorbitantes como herança de um neoliberalismo racializado (NDLOVU-GATSHENI, 2018).

Segundo Francis Nyamnjoh (2016), estes movimentos expõem a contradição fundamental das universidades africanas que continuam a reproduzir “epistemologias de gabinete” (p. 108), privilegiando saberes importados em detrimento de sistemas de conhecimento endógenos. As suas reivindicações ressoam o conceito de Frantz Fanon (1961) da “descolonização como

processo de nascimento violento”, exigindo não meras reformas curriculares cosméticas, mas uma reestruturação radical das relações de poder dentro da academia – desde os órgãos de governação até às práticas pedagógicas quotidianas.

Estas insurgências evidenciam que a descolonização da educação é inseparável de uma crítica material ao capitalismo académico globalizado. Elas representam um esforço para refundar a universidade como um espaço de produção de conhecimento verdadeiramente africano, emancipado tanto das heranças coloniais como das novas formas de dependência económica e intelectual.

Educação Indígena no Canadá: Entre Reparação e Reconhecimento

O Relatório Final da Truth and Reconciliation Commission of Canada (TRC, 2015) constitui um marco histórico, ao recomendar a integração obrigatória das línguas, histórias e perspetivas das Primeiras Nações nos currículos de ensino público. Esta medida é uma resposta direta ao legado genocida das *residential schools*, instituições estatais onde, entre 1883 e 1996, crianças indígenas foram violentamente separadas das suas famílias e submetidas a um processo coercivo de assimilação cultural. Como enfatiza a TRC, “a educação foi a arma, mas deve ser a ferramenta da reconciliação” (2015, p. 234).

Iniciativas como o Indigenous Education Protocol (2014) procuram materializar esta reconciliação através da decolonização prática (BATTISTE, 2013), promovendo o ensino bilíngue, metodologias pedagógicas baseadas na oralidade e uma profunda reconexão com o território. No entanto, como alertam de forma incisiva Eve Tuck e Wayne Yang (2012), tais políticas arriscam-se a cair na “armadilha da reconciliação sem restituição”, reduzindo demandas fundamentais por soberania territorial e autonomia política a meros gestos simbólicos de inclusão curricular, sem alterar as estruturas de poder subjacentes.

Convergências e Lições para uma Pedagogia Teatral Decolonial em Portugal

Estas experiências globais, apesar das suas especificidades contextuais, partilham um compromisso comum com a educação como prática de libertação (FREIRE, 1968). Os seus limites – que vão da dependência de financiamentos instáveis ao risco permanente de cooptação por lógicas estatais ou neoliberais – não obscurecem o seu papel vital na construção de contra-esferas públicas educativas (FRASER, 1990). Elas demonstram, de forma tangível, que a descolonização da educação é um projeto inacabado e necessariamente conflitual, que exige alianças transnacionais e uma persistência epistémica constante.

Para o ensino especializado de teatro em Portugal, estas lições são preciosas:

1. **Ir além do simbólico:** A inclusão de “textos não-ocidentais” no currículo é insuficiente se não for acompanhada por uma restituição de autoridade epistêmica a mestres e criadores dessas tradições, e por uma crítica às estruturas que os marginalizam.
2. **Centrar a reparação:** Uma pedagogia teatral decolonial deve ter como horizonte a reparação histórica, criando espaços onde as narrativas de violência colonial e de resistência possam ser encenadas, trabalhadas e transformadas, sem serem folclorizadas.
3. **Aprender com a insurgência:** Os modelos de auto-organização zapatista, a africanização radical exigida pelos movimentos sul-africanos e a ligação indígena entre saber e território oferecem paradigmas alternativos de organização do conhecimento que podem inspirar a reestruturação dos próprios cursos de teatro, privilegiando a assembleia, a horizontalidade e a ligação orgânica às comunidades locais.

Assim, a descolonização do ensino do teatro não será um ato de benevolência institucional, mas um processo de insurgência pedagógica aprendido com estas lutas globais, adaptando-as ao contexto português com o mesmo rigor crítico e a mesma coragem política que as caracteriza.

Tensões e Críticas: Os Limites da Descolonização na Era Neoliberal

A apropriação de discursos decoloniais por instituições neoliberais ilustra o fenómeno que Ball (2012) denuncia como “o jogo das reformas performativas”. Universidades corporativas, pressionadas por *rankings* globais, convertem a descolonização em “marcas de diversidade” (BALL, 2012, p. 112), esvaziando-lhe o potencial transformador. Cursos superficiais sobre “culturas nativas”, por exemplo, proliferam sem enfrentar demandas materiais, como a redistribuição de terras ou a democratização do poder académico (MBEMBE, 2016). Para Sousa Santos (2018), este fenómeno reflete a “subliteracia decolonial”, em que a retórica da diferença é cooptada para legitimar estruturas inalteradas. Como alerta Ball (2012, p. 118), “a diversidade torna-se *commodity* num mercado educacional onde a justiça epistémica é substituída por *branding* multicultural”.

A mobilização política de identidades coletivas, defendida por Spivak (1999) como “essencialismo estratégico”, colide com a complexidade das dinâmicas intragrupo. Se, por um lado, a reivindicação de uma “cultura indígena” unificada fortalece lutas por direitos territoriais, por outro, pode silenciar conflitos internos. Como observa Smith (2012), elites

indígenas urbanas frequentemente monopolizam as representações políticas, marginalizando comunidades rurais com prioridades divergentes. Este apagamento da heterogeneidade reproduz, paradoxalmente, lógicas coloniais de homogeneização cultural (BHABHA, 1994). A solução, propõe Lugones (2008), reside no “pluralismo horizontal”, que reconheça diferenças sem as fixar em categorias estáticas.

A expansão de plataformas educativas globais, como Coursera e edX, materializa o que Ulises Mejias e Nick Couldry (2019) definem como “colonialidade de dados”. Com cerca de 98% dos conteúdos em inglês (UNESCO, 2021), tais plataformas reproduzem hierarquias linguísticas que marginalizam saberes vernaculares. Além disso, algoritmos de curadoria realizam um “epistemicídio digital”, excluindo epistemologias não alinhadas aos critérios de validade do Norte Global (SOUSA SANTOS, 2018). Para Abdelnour-Nocera e colaboradores (2022), este processo constitui uma “extratividade cognitiva”, na qual conhecimentos periféricos são apropriados e dessubstancializados por corporações tecnológicas.

Acresce que as críticas ao projeto decolonial frequentemente emanam de teóricos marxistas. Žižek (2017) argumenta que a ênfase na identidade cultural “fragmenta a luta anticapitalista”, desviando a atenção da exploração de classe. Contudo, Grosfoguel (2016) rebate que a colonialidade é “a face oculta do capitalismo moderno”, exigindo uma “descolonização do próprio conceito de capital” (p. 23). Dussel (2018) propõe uma síntese dialética: “A descolonização sem crítica à acumulação é idealismo; a luta de classes sem descolonização é eurocentrismo” (p. 45).

Implicações para uma Pedagogia Teatral Decolonial Vigilante

Os impasses analisados revelam que a descolonização na era neoliberal oscila permanentemente entre a cooptação e a radicalidade. Como adverte Mignolo (2011), “não há descolonização sem desglobalização”. Isto exige alianças transdisciplinares que articulem redistribuição económica, justiça cognitiva e democratização da tecnologia. A alternativa, como sintetiza Fraser (2017), é um projeto que una “reconhecimento e redistribuição” na luta contra as múltiplas faces da opressão neoliberal.

Para o ensino do teatro em Portugal, esta análise crítica impõe uma vigilância epistemológica constante. É crucial:

1. Rejeitar a diversidade como marca institucional, combatendo a transformação de gestos decoloniais em elementos de *marketing* académico.

2. Adotar uma perspectiva interseccional e não essencialista, reconhecendo a heterogeneidade dentro das comunidades culturais com que se dialoga.
3. Questionar a dependência de plataformas e ferramentas digitais coloniais, promovendo a criação de arquivos e circuitos alternativos de partilha de conhecimento.
4. Articular a crítica cultural com a crítica económica, inserindo a prática teatral num projeto mais amplo de transformação social que questione tanto o cânone estético como as estruturas materiais que o sustentam.

Só assim a pedagogia teatral poderá evitar as armadilhas da era neoliberal e afirmar-se como uma prática genuinamente insurgente e transformadora.

Futuros Possíveis: Tecendo Alianças Transnacionais e Transdisciplinares na Educação Decolonial

A educação decolonial consolida-se enquanto projeto político-epistemológico radical, transcendendo a mera reforma curricular ao confrontar as estruturas ontológicas da colonialidade – um sistema global de dominação que perpetua hierarquias raciais, epistémicas e ecológicas (QUIJANO, 2000; MALDONADO-TORRES, 2007). A sua práxis exige a desconstrução do “paradigma da guerra” (MBEMBE, 2016), substituindo-o por uma ecologia de saberes que interliga justiça epistémico-ambiental, tecnologias contra-hegemónicas, pedagogias corporais insurgentes e alianças Sul-Sul. Estes pilares, articulados em rede, configuram um projeto civilizatório alternativo (SOUSA SANTOS, 2018), no qual a educação se reinventa como ato de reexistência coletiva.

A crise climática revela-se, assim, uma crise epistémica profunda. A colonialidade, ao impor uma visão utilitarista da natureza como “recurso a ser explorado” (SHIVA, 1993), silencia cosmovisões indígenas que compreendem a Terra como Pachamama (mãe-terra) e os rios como entidades vivas (DE LA CADENA, 2015). Os *water protectors* de Standing Rock (EUA) exemplificam esta resistência epistémico-ambiental ao afirmar que “o rio Missouri não é uma tubulação, mas o sangue dos nossos ancestrais” (ESTES, 2019, p. 212).

As suas escolas comunitárias de insurgência operam uma rutura pedagógica radical. Ao integrar rituais Lakota, narrativas orais sobre a sacralidade da água e o ensino técnico de hidrologia, estas práticas desafiam a dicotomia ocidental entre “ciência” e “espiritualidade”. Elas não rejeitam o conhecimento técnico, mas recontextualizam-no dentro de um quadro ético e relacional que o precede e o orienta. Esta abordagem constitui uma pedagogia do território

encarnada, onde aprender sobre a água é, simultaneamente, um ato de reconhecimento histórico, defesa política e regeneração cultural.

Para uma pedagogia teatral decolonial, este exemplo é seminal. Ele demonstra que a descolonização do currículo não é um exercício abstrato, mas uma prática situada de defesa da vida. No contexto português, isto poderia traduzir-se na criação de projetos cênicos que:

1. Articulem ecologia e memória colonial, investigando, por exemplo, a relação entre a exploração de recursos nas ex-colônias e as alterações climáticas, ou entre a poluição de rios e a história industrial local.
2. Adotem metodologias de co-criação com comunidades que vivem na primeira linha da injustiça ambiental, tratando os seus saberes práticos e narrativas como dramaturgias urgentes.
3. Experimentem com formas cênicas híbridas que quebrem a separação entre o documental, o ritual e o performativo, espelhando a própria rejeição de dicotomias coloniais.

Deste modo, a educação teatral pode tornar-se um veículo para uma justiça epistémico-ambiental, formando artistas que são também guardadores de memória e tecedores de futuros alternativos.

Esta luta ecoa, como referido, a filosofia andina do Buen Vivir, que fundamenta uma justiça ambiental na reciprocidade (*ayni*) entre humanos e não-humanos (GUDYNAS, 2011). No Brasil, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) denuncia que o desmatamento da Amazônia é epistemicídio ambiental: “cada árvore derrubada leva consigo histórias medicinais Tupi-Guarani” (KOPENAWA & ALBERT, 2015, p. 87). Tais movimentos exigem uma redefinição radical dos currículos, onde a biologia dialogue com mitos de criação, e a geografia incorpore mapas afetivos de territórios sagrados (PORTO-GONÇALVES, 2015).

Paralelamente, a revolução digital reproduz colonialidades ao tratar saberes indígenas como “dados brutos” (*open data*) para mineração corporativa (COULDRY & MEJIAS, 2019). A plataforma *Indigenous Knowledge Commons* (Nova Zelândia) contrapõe-se com protocolos de data sovereignty (KUKUTAI & TAYLOR, 2016), onde comunidades Māori controlam o acesso, uso e apagamento das suas narrativas digitais. Como afirma Smith (2012), “a internet não é neutra: algoritmos são códigos coloniais traduzidos em zeros e uns” (p. 144). Iniciativas como o projeto mexicano *Guardianes de la Semilla*, que utiliza *blockchain* para registar

patentes coletivas de sementes crioulas, ou o Museu das Culturas Indígenas brasileiro, que emprega realidade aumentada para devolver a voz a anciãos, materializam um ciberespaço decolonial (MIGNOLO & VÁZQUEZ, 2013), onde a tecnologia é posta ao serviço da memória coletiva.

A colonialidade operou, como analisou Fanon (1952), uma “caça aos corpos”, disciplinando gestos, danças e rituais não europeus. As pedagogias decoloniais resgatam, portanto, o corpo como arquivo vivo de resistência. Nas periferias de São Paulo, as rodas de capoeira são “geografias de liberdade que mapeiam rotas de fuga quilombola” (RIBEIRO, 2019, p. 56). O Teatro do Oprimido, por sua vez, transforma espectadores em “espect-atores”, ensaiando revoluções através do riso e do movimento.

Por fim, a construção de alianças Sul-Sul evita a mediação do eixo Norte-Global. A Rede de Intelectuais Negras da Diáspora – ligando Brasil, Colômbia e África do Sul – exemplifica estas coalizões, revelando que “o feminismo negro não é teoria, mas prática diária de sobrevivência” (CALDWELL, 2019, p. 78). Na educação, tal confluência traduz-se em currículos que vinculam, por exemplo, a história da escravidão no Caribe às lutas por habitação em Hyderabad, Índia (BHAMBRA, 2022).

Implicações para uma Pedagogia Teatral Decolonial em Portugal:

1. **Justiça Epistémico-Ambiental no Palco:** O teatro pode tornar-se um espaço para ecodramaturgias que explorem as ligações entre a história colonial portuguesa e a crise ecológica atual (ex.: o impacto das monoculturas ex-coloniais). Exercícios podem partir de mapas afetivos de rios ou florestas portuguesas, sobrepondo narrativas científicas, literárias e orais sobre esses espaços.
2. **Tecnologias Decoloniais na Criação:** Apropriar-se criticamente de ferramentas digitais para criar arquivos vivos performáticos. Por exemplo, desenvolver com estudantes um arquivo digital de sonoridades e gestos das comunidades diaspóricas em Portugal, com protocolos de acesso éticos definidos em colaboração com essas comunidades.
3. **Pedagogias do Corpo Insurgente:** Incorporar no treino do ator práticas como a capoeira ou danças africanas, não como exotismo, mas como estudos de presença cênica, história e resistência. Trabalhar o corpo como palimpsesto que carrega memórias de deslocamento e resiliência.

4. **Alianças Curriculares Sul-Sul:** Reestruturar módulos de História do Teatro para incluir diálogos críticos entre dramaturgias pós-coloniais de língua portuguesa, espanhola e outras, focando nas suas estéticas de resistência comuns, em vez de uma perspectiva nacionalista ou eurocêntrica.

Deste modo, o ensino do teatro poderá contribuir para um projeto civilizatório alternativo, formando artistas conscientes, capazes de tecer, no palco e além dele, os fios de um futuro pluriversal.

A Universidade da Terra, fundada em Chiapas sob a inspiração zapatista, sintetiza com radicalidade esta lógica. O seu currículo, assente no princípio de “mandar obedecendo”, integra saberes Maya sobre agroecologia comunitária com técnicas de comunicação e organização do Movimento dos Sem Terra (MST) brasileiro, materializando uma pedagogia da ação direta e da solidariedade transnacional (ZIBECHI, 2012). Tais alianças concretizam a visão de Édouard Glissant (1997) de uma poética da relação, na qual as fronteiras nacionais se dissolvem em redes de “comunalidades em resistência” (MARTÍNEZ LUNA, 2010).

Este projeto evidencia que a educação decolonial não se satisfaz com uma mera inclusão representativa; exige, antes, a descolonização do imaginário temporal que rege a pedagogia. Como propõe Ailton Krenak (2020), “o futuro não está à frente, mas sob nossos pés, nas sementes que plantamos hoje” (p. 93). Isto implica substituir currículos lineares – que glorificam uma narrativa única de “progresso” colonial – por currículos espiralares, onde passado, presente e futuro coexistem num diálogo contínuo e crítico.

O projeto Escuelas de la Tierra, no Equador, corporiza esta visão: alunos Kichwa estudam conceitos de física e hidrodinâmica através da construção de canoas ancestrais, ao mesmo tempo que aprendem programação para mapear e denunciar invasões mineiras nos seus territórios (WALSH, 2021). Aqui, a educação realiza a sua raiz etimológica de *currere* – o verbo latino que significa “correr junto” – transformando-se numa jornada coletiva e situada rumo a futuros pluriversais.

Estes exemplos finais consolidam o quadro teórico-prático apresentado ao longo deste capítulo. Eles demonstram que uma pedagogia verdadeiramente decolonial é, por definição:

1. **Não-extrativa:** Baseia-se em alianças de reciprocidade, não na apropriação de saberes.
2. **Espiralar:** Rejeita a linha do tempo colonial, trabalhando com a justaposição crítica de temporalidades.

3. **Corpórea e Territorial:** Aprende fazendo, ligando o conhecimento ao corpo e à defesa do lugar.
4. **Radicalmente Relacional:** Define-se como um “correr junto”, um processo coletivo de construção de mundo.

Para o ensino especializado de teatro em Portugal, estas premissas apontam para a necessidade de um repensar estrutural. A formação do artista não pode continuar confinada a estúdios que replicam cânones distantes; deve sair para o território, aprender com as “comunalidades em resistência” presentes na sociedade portuguesa, e abraçar uma práxis criativa que seja, ela própria, um ato de cuidado, de escuta ativa e de reimaginação ético-estética do futuro comum. Só assim o teatro cumprirá o seu potencial como arte decolonial: uma arte que não representa mundos, mas participa ativamente no seu desenho e na sua defesa.

Desafios da Abordagem de Temáticas Decoloniais no Ensino Artístico Especializado em Teatro em Portugal: Uma Análise Crítica a partir da Condição Periférica

A análise crítica que desenvolve sobre os desafios estruturais da integração de perspectivas decoloniais no ensino teatral português é aguda e necessária. Efetivamente, a condição semiperiférica de Portugal, tal como teorizada por Boaventura de Sousa Santos, cria um cenário paradoxal: uma nação com um passado colonial central, mas com uma influência cultural contemporânea periférica no concerto europeu e global. Esta dualidade manifesta-se de forma clara nas artes, onde o ensino teatral, numa tentativa de afirmação de "legitimidade", frequentemente hiper-valoriza e mimetiza os cânones do centro europeu (o teatro francês, alemão ou anglo-saxónico), ao mesmo tempo que negligencia ou folkloriza as suas próprias heranças culturais e os diálogos com as suas ex-colónias.

A hipercentralização geográfica das escolas de teatro em Lisboa e Porto, que assinala, não é apenas um problema de acesso logístico. É a materialização de um mapa cognitivo colonial, onde o conhecimento "válido" se produz e consagra nos centros urbanos metropolitanos, relegando outras geografias e os saberes que elas encerram para uma posição de invisibilidade. Esta lógica reproduz a "violência simbólica" de que fala Bourdieu, naturalizando a ideia de que a excelência artística tem um único endereço.

O risco do "fetiche do subalterno", apontado através de Spivak, é particularmente pertinente no contexto português. A inclusão superficial de uma dramaturgia africana num currículo, sem uma reestruturação profunda das premissas estéticas e políticas que orientam a leitura e a

encenação, corre o risco de converter essa obra em "representante de uma alteridade", esvaziando-a da sua complexidade e instrumentalizando-a para um multiculturalismo de fachada. Pior ainda é a persistência de encenações que, mesmo com textos críticos, recaem numa estética da exploração exótica, repetindo no palco o olhar colonial que o texto pretende denunciar.

Para além da Inclusão: Rumo a uma Reestruturação Epistémica

Assim, o desafio não é apenas incluir conteúdos decoloniais, mas descolonizar as próprias estruturas epistémicas do ensino teatral. Isto implica:

1. **Descentralizar o Cânone Pedagógico:** Para além de incluir Pepetela ou Mia Couto, é crucial questionar por que razão Brecht ou Stanislávski são os fundamentos universais da formação. Propõe-se uma pedagogia comparativa e crítica, que coloque em diálogo as técnicas do teatro épico com as narrativas orais africanas de *storytelling*, ou os sistemas de treino físico ocidentais com as filosofias corporais da capoeira ou das danças tradicionais.
2. **Geografias Curriculares Insurgentes:** Combater a centralização através de programas itinerantes, residências artísticas em territórios periféricos (interior do país, bairros sociais) e da criação de arquivos digitais acessíveis que democratizem o acesso a recursos pedagógicos. A formação deve aprender a "ler" o território onde se insere, tornando-o matéria-prima dramúrgica.
3. **Formação Crítica para Docentes:** A descolonização não pode ser delegada em disciplinas isoladas. Exige uma formação docente contínua e obrigatória em estudos pós-coloniais, teoria crítica da raça e epistemologias do Sul, para que todos os professores – de voz, de movimento, de interpretação – possam integrar estas lentes críticas nas suas práticas específicas.
4. **Protocolos Éticos de Colaboração:** Para evitar a exploração e o fetiche, é fundamental estabelecer parcerias horizontais com comunidades e artistas de matrizes não-hegemónicas. Estas parcerias devem ser construídas com tempo, envolvendo co-criação curricular, remuneração justa e partilha de autoridade epistémica. O objetivo não é "dar voz", mas criar palcos onde essas vozes já presentes possam ressoar com toda a sua potência e autonomia.

A condição semiperiférica de Portugal, se por um lado gera inércia, por outro pode ser lida como uma posição privilegiada para um *border thinking* ou pensamento fronteiriço. Situado na fronteira entre o Norte e o Sul global, entre a Europa e o espaço lusófono, Portugal tem o potencial – ainda largamente por realizar – de se tornar uma plataforma de tradução crítica e de diálogo insurgente entre estas diferentes geografias do saber. O ensino do teatro pode e deve ser a vanguarda desta transformação, deixando de ser um museu de formas consagradas para se tornar um laboratório de futuros cénicos descolonizados.

A descolonização do ensino de teatro em Portugal enfrenta, de facto, obstáculos estruturais e epistemológicos profundos, indissociáveis da herança colonial e da posição semiperiférica do país no sistema mundial. Esta condição tende a reforçar modelos pedagógicos eurocêntricos (SANTOS, 2000), que se manifestam na dupla centralização: geográfica, com a concentração esmagadora das escolas em Lisboa e Porto, criando um "deserto formativo" no interior (TEIXEIRA, 2017); e cultural, mediante a predominância de um cânone dramático clássico europeu e anglo-americano. Esta dupla centralização opera uma "violência simbólica" (BOURDIEU, 1996), naturalizando hierarquias que marginalizam as dramaturgias pós-coloniais e lusófonas, apresentando um repertório específico como universal.

Superar esta condição exige mais do que a mera inclusão de narrativas não europeias. Requer, como sustenta Mignolo (2007), uma "epistemologia da fronteira" que desestabilize a divisão colonial entre conhecimento válido e subalterno. No contexto pedagógico, isto implica uma crítica frontal ao papel histórico de Portugal no colonialismo e um esforço sério para integrar autores como Pepetela, Mia Couto ou Grada Kilomba, não como elementos exóticos, mas como fundamentos de uma nova constelação dramática. Este processo, contudo, deve estar atento ao risco, apontado por Spivak (1988), do "fetiche do subalterno", no qual vozes marginalizadas são incorporadas de forma ornamental, sem questionar as estruturas de poder que as silenciam.

Perante estes desafios, iniciativas locais e comunitárias emergem como laboratórios de práxis decolonial. Projetos como o Teatro do Oprimido em Contextos Periféricos, ao levarem técnicas como o teatro-fórum a comunidades rurais e suburbanas, criam espaços de "contranarrativa" (BOAL, 1992) onde temas como o racismo são discutidos e encenados coletivamente. Paralelamente, parcerias entre academia e coletivos, como o AfroLis, produzem espetáculos que resgatam histórias de resistência anticolonial, desafiando a noção apolítica de uma arte "universal".

Contudo, o potencial transformador destas iniciativas esbarra na precariedade de recursos e na assimetria regional. A sua capacidade de gerar uma mudança sistémica permanece limitada enquanto não forem acompanhadas por uma reestruturação institucional corajosa. Esta deve passar pela descentralização de recursos, pela formação docente crítica em estudos decoloniais e pela revisão dos currículos núcleo das escolas superiores. Só assim se poderá transitar de experiências pontuais de resistência para a construção de um ecossistema teatral verdadeiramente plural, onde a descolonização deixe de ser um tema periférico para se tornar o princípio organizador de uma nova pedagogia cénica, capaz de refletir e transformar a complexidade da sociedade portuguesa contemporânea.

Um currículo decolonial no ensino de teatro exigiria uma reestruturação pedagógica profunda, fundamentada em dois eixos complementares: a inclusão crítica de dramaturgias pós-coloniais e a incorporação reflexiva de práticas corporais não ocidentais. Esta dupla intervenção visa operar uma rutura epistemológica com os cânones eurocêntricos, promovendo uma ecologia de saberes e uma pedagogia do corpo insurgente.

1. Inclusão Crítica de Dramaturgias Pós-Coloniais

A construção de um currículo decolonial pressupõe um "desprendimento epistémico" (MIGNOLO, 2009) das estruturas coloniais de poder. No contexto pedagógico, isso implica a valorização de saberes historicamente silenciados. A inclusão de dramaturgias pós-coloniais, como as de Mia Couto (Moçambique) e Pepetela (Angola), não se esgota na diversificação do repertório; visa desestabilizar a hegemonia de perspetivas coloniais enraizadas na educação.

A obra de Mia Couto constitui um contraponto à linearidade histórica colonial. Em peças como *A Chuva Pasmada* (2015), o autor emprega o realismo mágico para subverter noções fixas de tempo e identidade, resgatando mitologias locais moçambicanas. Como afirma Couto (2013), "a nossa libertação passa por contar as nossas próprias histórias, não como réplicas, mas como vozes que falam de um lugar outro" (p. 22). Esta perspetiva dialoga diretamente com a "ecologia de saberes" de Boaventura de Sousa Santos (2018), que defende a coexistência horizontal de epistemologias plurais.

Já Pepetela, em textos como *A Gloriosa Família* (1997), desvela as contradições do colonialismo português em Angola, explorando a complexidade das identidades mestiças e a violência simbólica da dominação. A sua dramaturgia opera, segundo Inocência Mata (2016), uma "releitura crítica do passado", desestabilizando a noção de história como narrativa única.

Esta abordagem ressoa o conceito fanoniano de “descolonização da mente” (FANON, 1961), que enfatiza a desconstrução das hierarquias culturais internalizadas.

A incorporação destes autores exige, contudo, mais do que a sua mera adição a uma lista de leituras. Impõe uma reestruturação metodológica, tal como defendido por Ngũgĩ wa Thiong'o (1986), para quem a educação decolonial deve ser um “ato de descolonização das salas de aula”. Isto implica, por exemplo, contrastar criticamente as peças de Couto e Pepetela com dramaturgias europeias clássicas, evidenciando como estas últimas frequentemente consolidam estereótipos coloniais. É crucial, ainda, criar espaços analíticos que integrem dimensões de raça, género e classe, permitindo que os “subalternos possam falar” (SPIVAK, 1988) através de uma leitura interseccional do texto dramático.

2. Incorporação Reflexiva de Práticas Corporais Não Ocidentais

A integração de práticas corporais não ocidentais — como danças, rituais africanos ou indígenas — configura-se como uma estratégia pedagógica decolonial fundamental, especialmente no trabalho com crianças. Esta abordagem confronta diretamente o epistemicídio, isto é, a destruição sistemática de saberes periféricos por estruturas coloniais (KILOMBA, 2019; SEGATO, 2018). Para Rita Laura Segato (2018), a resistência exige a valorização dos “corpos como territórios de memória” (p. 47), onde gestos e ritos carregam cosmovisões marginalizadas.

No contexto infantil, isto significa criar espaços onde as crianças possam experimentar corporalmente narrativas não hegemónicas, rompendo com a hierarquia de saberes que privilegia o cânone europeu. Alinha-se aqui a perspetiva de Augusto Boal (2009), para quem o teatro é uma linguagem universal quando fundada na experimentação do corpo. Contudo, tal como alerta Segato (2018), é crucial evitar a folclorização, impedindo que estas práticas sejam reduzidas a meros espetáculos exóticos. O ensino deve promover um diálogo crítico e respeitoso, ecoando o pensamento de Ailton Krenak (2020): “Não se trata de reproduzir gestos, mas de reativar memórias ancestrais que conectam as crianças à terra e à comunidade” (p. 32).

Na prática, atividades pedagogicamente adaptadas — como a dança afro-brasileira ou jogos teatrais baseados em mitos indígenas (MUNDURUKU, 2016) — podem desenvolver não só a coordenação motora, mas também a “escuta do corpo coletivo” (SODRÉ, 2002, p. 89), princípio basilar para o teatro comunitário. Tais práticas deslocam a centralidade do individualismo ocidental, permitindo que as crianças vivenciem metáforas relacionadas com a natureza e a interdependência.

A eficácia desta abordagem está condicionada a uma formação docente antirracista e anticolonial. Como enfatiza bell hooks (2013), “a sala de aula deve ser um espaço de transgressão, onde se desaprendem as violências simbólicas” (p. 18). Assim, o ensino de teatro transforma-se num ato político, ressignificando os corpos infantis como agentes de preservação cultural e de crítica social, e afirmando-se como um instrumento vital para uma educação verdadeiramente democrática e descolonizadora.

História Crítica do Teatro Português: Colonialismo e Educação Decolonial

A revisão crítica do papel do teatro na glorificação do colonialismo português é um passo epistemológico fundamental para qualquer pedagogia decolonial. Conforme demonstra Maria João Brilhante (2017) em *Teatro e Colonialismo: O palco como instrumento de propaganda imperial*, entre os séculos XIX e XX, o teatro funcionou como um "dispositivo de legitimação do projeto imperial", consolidando narrativas que transformavam a expansão colonial num destino heroico e providencial da nação (p. 45). Obras como *Os Lusíadas no Palco* (1933), de Alfredo Cortez, erigiram os navegadores a "figuras míticas, apagando a violência da colonização sob uma retórica de missão civilizatória" (p. 89). Este processo de dramatização, argumenta Brilhante, não apenas romantizou a dominação, como silenciou ativamente as vozes indígenas, reduzindo-as a "estereótipos exóticos ou cômicos", úteis apenas como pano de fundo para a epopeia lusitana (p. 112).

Esta herança impõe uma revisão urgente e crítica no ensino de teatro, inclusive e especialmente para crianças. Como argumenta Boaventura de Sousa Santos (2020), a educação artística deve fomentar uma "consciência histórica e empatia" capazes de desconstruir as hierarquias culturais naturalizadas pelo colonialismo (p. 73). Esta perspetiva ecoa a pedagogia crítica de Paulo Freire (1970), para quem o ensino tradicional frequentemente "reproduz estruturas opressoras, ao invés de questioná-las" (p. 54). Brilhante (2017) alerta, precisamente, que adaptações escolares de obras canónicas – como *A Mensagem* de Fernando Pessoa – podem inadvertidamente reforçar uma "identidade nacional edificada sobre a opressão", ignorando as fissuras e violências do discurso imperial (p. 156).

Para uma Pedagogia do Teatro Crítico e Reconstutivo

Face a este diagnóstico, a pedagogia teatral decolonial para crianças não pode limitar-se a evitar o repertório problemático; deve ativar contranarrativas criativas e críticas. A proposta de incluir obras como *O Barco das Crianças* (2014), de Mário Vargas Llosa – que reconta a colonização

a partir de uma perspectiva infantil questionadora – é um exemplo paradigmático. Tal abordagem operacionaliza várias diretrizes fundamentais:

1. **Descentralizar o Cânone Heroico:** Substituir a narrativa única do "herói navegador" por dramaturgias que explorem a pluralidade de perspectivas – a do indígena, da criança, da mulher, do resistente.
2. **Trabalhar com Fontes Críticas e Contraditórias:** Contrastar excertos de peças propagandísticas com testemunhos históricos, cartas de jesuítas, poesia de resistência ou narrativas orais das ex-colônias, evidenciando o abismo entre a versão épica e a experiência violenta.
3. **Práticas Corporais de Questionamento:** Utilizar jogos dramáticos e técnicas do Teatro do Oprimido (Boal) para as crianças corporalmente experimentarem e questionarem dinâmicas de poder, dominação e resistência inerentes ao período colonial.
4. **Criação de Contranarrativas Coletivas:** Incentivar a criação de pequenas peças ou cenas onde as crianças reimaginem encontros históricos a partir do ponto de vista dos silenciados, promovendo a empatia histórica e o pensamento crítico.

Desta forma, o ensino do teatro transforma-se de veículo de transmissão de um passado glorificado em arena de disputa de memória e laboratório de futuros mais justos. Ele cumpre, assim, a sua função educativa mais profunda: não a de celebrar uma identidade fixa, mas a de capacitar as novas gerações a ler criticamente o passado e a intervir criativamente no presente, descolonizando o imaginário e pavimentando o caminho para uma relação mais ética com a História e com o Outro.

A pedagogia teatral decolonial para crianças, inspirada no Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1974), propõe uma metodologia ativa que incentiva os jovens a “desnaturalizar relações de poder através da inversão de papéis” (p. 32). Esta abordagem, tal como descrita nas oficinas pedagógicas analisadas por Maria João Brilhante (2017), convida os estudantes a recriarem cenas históricas, trocando sistematicamente os lugares entre colonizador e colonizado. Este exercício de empatia radical e crítica permite, nas palavras de Brilhante, “ouvir vozes soterradas pela História oficial” (p. 156), transformando a aula num espaço de investigação histórica e de justiça narrativa.

Paralelamente, a integração de jogos dramáticos baseados em contos orais de povos africanos, conforme proposto por Ngũgĩ wa Thiong'o (1986) em *Decolonising the Mind*, surge como uma estratégia fundamental para “descentralizar narrativas eurocêtricas no ensino artístico” (p. 15). Ao trabalhar com estas narrativas, as crianças não apenas acedem a imaginários diferentes, mas são confrontadas com estruturas narrativas, valores comunitários e relações com o natural que desafiam a visão de mundo individualista e antropocêntrica dominante.

A crítica de Brilhante (2017) aponta ainda para a urgência de incluir autores lusófonos não europeus no cerne do currículo. A obra de Pepetela, nomeadamente *A Gloriosa Família* (1997), é paradigmática: ao narrar a história de um traficante de escravos português a partir de uma perspectiva crítica e complexa, a peça desmonta ativamente o imaginário colonial heroico. Tal inclusão materializa a visão de Paulo Freire (1970) de uma educação que se “liberta do monoculturalismo, abrindo espaço para epistemologias marginalizadas” (p. 102).

Repensar o teatro no ensino infantil é, assim, um ato político inescapável, alinhado com o projeto global de descolonização do saber. Trata-se de aceitar o convite formulado por Brilhante (2017) para “transformar palcos em espaços de diálogo, não de monólogo imperial” (p. 201).

Para o professor, isto implica:

1. Selecionar repertórios que funcionem como contranarrativas aos mitos nacionais coloniais.
2. Adotar metodologias ativas (Teatro-Fórum, jogos de narração oral, improvisação histórica) que posicionem a criança como investigadora e co-criadora do conhecimento cénico.
3. Criar um ambiente de escuta profunda e não hierárquica, onde todas as experiências e interrogações possam ser partilhadas e dramatizadas.

Desta forma, a sala de aula de teatro deixa de ser um local de transmissão passiva de um cânone estático para se tornar um “terreiro” – para usar a potente imagem de Leda Martins – onde as crianças, através do jogo dramático, ensaiam futuros mais justos, exercitam a crítica do passado e celebram a pluralidade infinita da experiência humana. Esta é a verdadeira dimensão emancipatória e decolonial da educação artística.

Urgência do Teatro Decolonial no Combate à Opressão

A ascensão de forças políticas reacionárias e de discursos de ódio encontra terreno fértil no que Frantz Fanon (1961) diagnosticou como contextos de “amnésia histórica e homogeneização cultural” (p. 43). Contra esta amnésia, o teatro emerge como um dispositivo crucial de memória crítica e de pluralização do imaginário. Como propôs Augusto Boal (1974), o Teatro do Oprimido configura-se como uma ferramenta para “desmascarar opressões e ensaiar revoluções, tornando o espectador um protagonista da ação” (p. 122). Num Portugal contemporâneo, onde a diversidade demográfica é uma realidade – com 5,4% da população de origem imigrante (INE, 2021) e uma percentagem significativa de descendentes de populações pós-coloniais –, um ensino teatral decolonial é um antídoto pedagógico vital. Ele permite desconstruir estereótipos e combater a xenofobia, tal como ilustrado por obras como o filme *O Canto do Ossobó* (2019), do são-tomense Silas Tiny, que confronta narrativas exotizantes sobre África.

Esta missão é, antes de mais, uma questão de justiça. Como sustenta Boaventura de Sousa Santos (2020), “não há justiça social sem justiça cognitiva” (p. 89), o que exige a integração curricular de vozes e saberes historicamente silenciados. A pensadora Grada Kilomba (2019) reforça que a descolonização é “um ato de amor próprio e coletivo, que exige reescrever narrativas apagadas” (p. 27). O teatro, pela sua natureza corporal, coletiva e simbólica, é um espaço privilegiado para essa reescrita performativa.

Panorama e Desafios do Ensino Artístico nas Escolas Portuguesas

Para que esta potencialidade se torne realidade, é imperativo analisar o panorama concreto do ensino artístico no sistema educativo português, onde se identificam desafios estruturais:

1. **Estatuto Periférico das Artes no Currículo:** A Educação Artística, incluindo o Teatro, permanece com uma carga horária reduzida e um estatuto frequentemente visto como complementar ou extracurricular, especialmente a partir do 3.º ciclo. Isto limita drasticamente a possibilidade de projetos contínuos e profundos de pedagogia decolonial.
2. **Fragilidade da Formação Específica de Professores:** A maioria dos professores que leciona componentes de teatro no ensino básico e secundário não possui formação especializada em teatro, mas sim em outras áreas (música, educação visual, ou mesmo áreas não artísticas), completada com formação genérica em Expressão Dramática. Esta lacuna dificulta o domínio de ferramentas técnicas e teóricas complexas, como as do Teatro do Oprimido ou das dramaturgias pós-coloniais.

3. **Inexistência de uma Disciplina de Teatro Autônoma:** Ao contrário de outros países, Portugal não possui uma disciplina curricular de Teatro consolidada ao longo da escolaridade obrigatória. A sua oferta é irregular, dependente de projetos de escola, clubes ou da oferta de escolas artísticas especializadas, o que cria enormes assimetrias de acesso.
4. **Desconexão entre o Ensino Artístico Especializado e o Sistema Regular:** As escolas superiores de teatro (como a ESTC) e os conservatórios formam artistas para o setor profissional, mas existe um fosso significativo entre esta formação especializada e a realidade das salas de aula do ensino regular. São raros os mecanismos de partilha e de intervenção dos profissionais formados nas escolas nas redes escolares.
5. **Escassez de Recursos e Materiais Pedagógicos Decoloniais:** As escolas carecem de bibliografias, antologias dramáticas, planificações e materiais de apoio que centrem dramaturgias africanas, indígenas ou diaspóricas, e que ofereçam abordagens práticas para a sua encenação em contexto escolar. O manual escolar, quando existe para as artes, raramente reflete esta perspetiva.
6. **Resistências e Desconhecimento Institucional:** A integração de narrativas que questionam criticamente a história colonial e o cânone artístico pode encontrar resistência por parte de direções escolares, de encarregados de educação ou mesmo de colegas, por ser entendida como "política" ou "controversa", revelando a profundidade do imaginário colonial a ser desconstruído.

Superar estes desafios exige uma ação concertada e multinível:

- **Ao nível ministerial:** Revisão dos documentos curriculares para integrar o teatro como área artística com estatuto próprio e tempo curricular adequado, incluindo explicitamente a diversidade cultural e a crítica pós-colonial como objetivos de aprendizagem.
- **Ao nível da formação de professores:** Criação de uma especialização ou pós-graduação em Pedagogia Teatral e Estudos Decoloniais, e a inclusão obrigatória destes temas na formação contínua de professores.
- **Ao nível das escolas:** Criação de parcerias estruturantes com teatros, companhias e coletivos artistas que trabalham a partir de perspetivas decoloniais, e a constituição de bibliotecas e arquivos escolares com repertório diversificado.

- **Ao nível da investigação:** Fomento de estudos-ação que documentem e avaliem práticas pedagógicas decoloniais em teatro em contexto escolar português, gerando conhecimento aplicado e casos de estudo.

Só através de uma estratégia determinada que uma vontade política, formação robusta e recursos adequados poderá o ensino do teatro em Portugal cumprir o seu potencial como espaço de cura, de justiça cognitiva e de ensaio de um futuro verdadeiramente comum e plural. A urgência, como bem identificou, é não só pedagógica, mas civilizacional.

Recomendações para a Decolonização do Ensino Teatral em Portugal: Rumo a uma Justiça Cognitiva e Espacial

A decolonização do ensino de teatro em Portugal não se configura como uma mera reforma superficial, mas como um projeto político-epistemológico radical que exige a desconstrução das estruturas coloniais inscritas na produção e reprodução do conhecimento artístico. Tal processo implica, conforme assevera Quijano (2000), uma crítica radical à “colonialidade do poder”, sistema que hierarquiza saberes, corpos e territórios, relegando as epistemologias não europeias à condição de “folclore”. Mbembe (2016) adverte que “a descolonização só será efetiva quando confrontarmos as geografias imaginárias que dividem o mundo entre centros de excelência e periferias condenadas à mesmice” (p. 48). O teatro, enquanto prática cultural e pedagógica, assume aqui uma dupla função: é tanto espelho das violências históricas quanto laboratório para a invenção de futuros alternativos, desde que subverta a sua própria cumplicidade com o projeto colonial.

Para tal, apresentam-se as seguintes recomendações estratégicas, estruturadas em três eixos interdependentes: Reestruturação Curricular Epistémica, Descentralização e Justiça Espacial, e Formação de uma Nova Geração de Artistas-Educadores.

1. Reestruturação Curricular Epistémica: Para Além da Inclusão Tokenista

A revisão curricular deve transcender a inclusão simbólica de “autores africanos” para promover uma reestruturação epistemológica que conteste a primazia absoluta do modelo aristotélico e da dramaturgia psicológica, hegemónicos no ensino teatral português.

- **Criação de Disciplinas Nucleares Decoloniais:** Instituir unidades curriculares obrigatórias como “Histórias Críticas do Teatro: Cânones e Contracânones” ou “Poéticas do Corpo e da Oralidade nas Dramaturgias da Diáspora”.

Estas disciplinas articulariam teoria crítica pós-colonial com práticas artísticas insurgentes.

- **Pedagogia da Comparação Crítica:** Tal como sugerido, a análise de *A Revolta da Casa dos Ídolos* (Pepetela, 2002), que desvela a resistência angolana, deve ser sistematicamente contrastada com a dramaturgia de Gil Vicente ou de Almeida Garrett, expondo as contradições do “teatro de fundação nacional” (Lourenço, 1999) e sua instrumentalização para projetos coloniais.
- **Integração de Práticas e Estéticas Não-Ocidentais:** Incorporar formalmente no treino do ator práticas como o koteba malinké (estudado por Traoré, 2000) ou os princípios narrativos do griot africano. Isto desafia a noção ocidental de autoria individual e de relação espetatorial passiva, propondo, nas palavras de Traoré, “um teatro que não separa o ator do espectador, nem a arte da vida” (p. 89). Da mesma forma, técnicas do Teatro do Oprimido devem ser pilares metodológicos, e não opcionais.

2. Descentralização e Justiça Espacial: Democratizar o Acesso e os Saberes

Combater a violenta centralização geográfica que concentra recursos e legitimidade em Lisboa e Porto.

- **Rede Nacional de Pólos de Formação Descentralizados:** Criar uma rede de extensões ou pólos das escolas superiores de teatro no interior e em regiões periféricas, em parceria com autarquias e estruturas culturais locais.
- **Programas Itinerantes e Residências Artísticas em Território:** Desenvolver programas de mobilidade docente e discente que levem a formação a contextos não metropolitanos, realizando residências artísticas que tenham como matéria-prima as memórias, paisagens sonoras e conflitos sociopolíticos das comunidades locais.
- **Arquivos Digitais Acessíveis e Políglotas:** Desenvolver uma plataforma digital pública que funcione como arquivo e repositório de dramaturgias lusófonas e traduzidas, entrevistas com mestres tradicionais, registos de práticas performativas e planos de aula decoloniais, garantindo acesso gratuito em todo o território nacional.

3. Formação de uma Nova Geração de Artistas-Educadores

A transformação é inviável sem agentes capacitados para operá-la.

- **Revisão dos Planos de Formação Inicial de Professores:** Incluir, nas licenciaturas e mestrados em Ensino de Teatro, disciplinas obrigatórias de Estudos Pós-Coloniais, Teoria Crítica da Raça e Pedagogias Decoloniais Aplicadas às Artes.
- **Programa de Formação Contínua e Creditação:** Estabelecer um programa nacional de formação contínua, com creditação obrigatória, para professores em exercício, ministrada por especialistas e em colaboração com coletivos artísticos anticoloniais e instituições do Sul Global.
- **Bolsa de Investigação-Ação em Pedagogias Decoloniais:** Fomentar, através da FCT e da DGARTES, bolsas de doutoramento e pós-doutoramento que liguem a investigação teórica à experimentação prática em salas de aula e comunidades, gerando conhecimento aplicado ao contexto português.

A decolonização do ensino teatral passa, em última instância, de uma lógica de reconhecimento (incluir o “Outro” no nosso cânone) para uma lógica de restituição e reparação epistémica. Isto significa ceder espaço, orçamento e autoridade curricular; significa que um mestre de capoeira angola ou uma contadora de histórias cigana devem ser professores convidados com parity de estatuto, e não “animadores culturais”. Significa aceitar que o futuro do teatro português depende da sua capacidade de se descentrar, de escutar e de se reconfigurar num diálogo humilde e crítico com os múltiplos mundos que já habitam Portugal. Só assim se construirá uma justiça cognitiva e espacial capaz de gerar uma cena teatral verdadeiramente inovadora, relevante e ética para o século XXI.

Esta reforma exige, de forma inadiável, o diálogo constitutivo com os feminismos decoloniais. Tal como proposto por María Lugones (2008), é imperioso denunciar a interseccionalidade entre raça, género e colonialidade. A obra da dramaturga cabo-verdiana Dina Salústio, *O Retorno de Dulce Neves* (1994), oferece um marco analítico crucial para discutir a diáspora africana a partir de uma perspetiva de género. Esta abordagem é reforçada por Grada Kilomba (2019), que afirma ser “a cena teatral um espaço privilegiado para performar as memórias silenciadas da plantation” (p. 112). Para operacionalizar esta visão, a pedagogia engajada de bell hooks (1994) torna-se fundamental: “A sala de aula deve ser um lugar de conflito criativo, onde as hierarquias coloniais são desafiadas, não reproduzidas” (p. 34). Isto implica a criação de ateliers de dramaturgia feminista decolonial e a análise crítica de personagens femininas no cânone, desconstruindo os seus arquétipos coloniais e racistas.

Simultaneamente, é imperativo combater a “colonialidade do espaço” (SANTOS, 2000), mecanismo que naturaliza a assimetria brutal entre regiões. A concentração esmagadora de instituições de formação em Lisboa e Porto não é um acidente logístico, mas a reprodução de uma geografia do poder colonial. Para a desmontar, propõe-se a criação de Polos de Investigação e Criação Teatral Descolonial vinculados a universidades públicas do interior, como a Universidade de Évora e a Universidade do Algarve.

Estes polos teriam missões específicas e enraizadas:

- No Alentejo, um núcleo dedicado ao teatro popular e ao cante investigaria as suas matrizes árabe-andaluzas e africanas, realizando, nas palavras de Margarida Calafate Ribeiro (2004), “uma arqueologia das vozes subalternizadas pela narrativa nacionalista” (p. 145).
- No Algarve, um centro focado nas performances da diáspora poderia estudar as rotas atlânticas e as memórias da presença árabe e africana, estabelecendo diálogos com o Norte de África.

Estes polos devem operar em rede horizontal com instituições do Sul Global, transcendendo a lógica da cooperação assistencialista. Parcerias com grupos como o Bando de Teatro Olodum (Brasil) ou com o Market Theatre (África do Sul) permitiriam residências artísticas conjuntas, co-produções e a partilha de metodologias baseadas no que Boal (1974) identificou como “construção coletiva” (p. 89). A criação de um programa de mobilidade Sul-Sul para estudantes e docentes seria um pilar desta rede.

Para garantir a sustentabilidade destas transformações, é fundamental uma revolução nos critérios de financiamento público. Propõe-se, alinhado com as recomendações da UNESCO (2017), a afetação de um mínimo de 30% do orçamento gerido pela DGARTES a projetos artisticamente relevantes e com sede ou impacto comprovado fora das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto. Este fundo garantiria a viabilidade de iniciativas como o Festival de Teatro da Covilhã ou a Companhia de Teatro do Oprimido de Mirandela, que trabalham diretamente com comunidades ciganas e africanas, transformando-as de eventos periféricos em eixos centrais de uma nova política cultural nacional.

Em síntese, a decolonização do ensino teatral português é um projeto tríplice: é uma batalha epistémica, que passa pela feminização e racialização crítica do cânone; é uma batalha espacial, que exige a desmetropolização dos recursos e do prestígio; e é uma batalha geopolítica, que

requer o alinhamento com as lutas e saberes do Sul Global. Só um compromisso simultâneo nestas três frentes poderá quebrar as amarras coloniais que ainda definem quem pode criar, o que pode ser ensinado e onde a arte pode florescer em Portugal.

A formação de educadores capacitados para esta transformação é, de facto, o pilar fundamental. Ela exige programas permanentes de formação que combinem, de forma indissociável, a reflexão teórica crítica e a prática colaborativa situada. As parcerias estratégicas com centros de excelência como o Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e o Instituto de Estudos Africanos da Universidade da Cidade do Cabo são visionárias. Através de projetos de investigação-ação, poder-se-ia desenvolver e testar metodologias pedagógicas decoloniais específicas ao contexto português, materializando a visão freiriana da “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1970, p. 81). As oficinas do Coletivo Afro Lisboa, baseadas no Teatro do Oprimido, são um exemplo vivo de como “o palco pode ser uma assembleia popular” (FERNANDES, 2020, p. 78), um espaço onde se desmonta o racismo institucional através da ação coletiva.

Este processo formativo deve, contudo, estar assente num constante exercício de autorreflexividade crítica. Como alerta Spivak (2012), é imperativo que os formadores “desaprendam o privilégio epistémico” (p. 34). Isto significa cultivar uma humildade intelectual que evite a apropriação cultural e o fetichismo do subalterno. A supervisão crítica das práticas pedagógicas, baseada num modelo de *accountability* decolonial (SANTOS, 2018), deve institucionalizar a participação das comunidades locais e dos detentores de saberes tradicionais na avaliação e co-criação dos currículos. Só assim se garante que as vozes subalternizadas não sejam instrumentalizadas, mas sim reconhecidas como autoridades epistémicas plenas.

Paralelamente, é crucial descolonizar a própria memória da arte. A hegemonia de arquivos eurocêntricos, como o do Teatro Nacional D. Maria II, apaga registos vitais. A proposta de uma digitalização colaborativa e crítica de acervos insurgentes – seguindo o modelo do Museu das Culturas Negras de São Paulo – é fundamental. Em Portugal, isto implicaria salvaguardar e tornar acessíveis os registos de grupos de teatro comunitário, de associações de imigrantes, de performances rituais e de coletivos artísticos anticoloniais, criando um contra-arquivo vivo da cena portuguesa.

Se, como afirma Fanon (1952), “o colonialismo é uma violência total que só pode ser respondida com uma desordem criativa” (p. 41), então a descolonização do ensino teatral é

precisamente esse ato de desordem criativa organizada. Ela exige ações concretas que articulem, de uma vez por todas, justiça cognitiva e redistribuição espacial. Implica reconhecer, com Boaventura de Sousa Santos (2018), que “não há arte neutra: toda criação é um ato político de *worldmaking*” (p. 189).

O caminho é complexo e desconfortável: exige abandonar a nostalgia lusotropicalista, confrontar o epistemicídio em curso (GROSFOGUEL, 2016) e abraçar o risco e o conflito do diálogo intercultural verdadeiro. Nas sábias palavras de Pepetela (2015), “o palco é um espelho quebrado: cada fragmento reflete uma verdade diferente, e nossa tarefa é juntá-los sem medo do corte” (p. 112). Cabe, agora, às instituições académicas e culturais portuguesas assumir coletivamente essa tarefa histórica. Transformar o ensino do teatro num espaço de reparação, de invenção coletiva e de construção de um futuro pluriversal não é uma opção estética – é uma urgência democrática e uma responsabilidade ética para com as gerações presentes e futuras. O tempo da mera reflexão terminou; é o tempo da ação corajosa e da recomposição do espelho.

A incorporação de perspetivas decoloniais no ensino do teatro em Portugal confronta-se, efetivamente, com uma constelação de obstáculos estruturais e culturais profundos, enraizados na colonialidade do saber (QUIJANO, 2000) e nas dinâmicas históricas do poder imperial. Estes desafios não se limitam a impedir uma mera diversificação do repertório; eles reproduzem e naturalizam hierarquias epistémicas que marginalizam sistematicamente vozes, corporeidades e estéticas não europeias. A seguir, analisam-se quatro eixos centrais destas barreiras, articulando-os com os debates teóricos contemporâneos sobre descolonização cultural e pedagogia crítica.

1. O Currículo Eurocêntrico e a Hegemonia do Cânone Dramático

O ensino do teatro português ancora-se de forma esmagadora num cânone artístico europeu, privilegiando autores como Shakespeare, Brecht, Chekhov ou Pirandello, enquanto ignora ou reduz a uma presença tokenista as contribuições de dramaturgias africanas, asiáticas e latino-americanas. Este viés reflete o que Stuart Hall (2003) designou como “ocidentalismo pedagógico”, um sistema que “naturaliza a centralidade europeia como única fonte legítima de conhecimento” (p. 17). Boaventura de Sousa Santos (2014) radicaliza esta crítica ao diagnosticar nas universidades lusófonas a operação de “epistemicídios” ativos – processos de aniquilamento simbólico que suprimem saberes originários das ex-colónias. A persistência deste modelo monolítico, tal como analisado por Augusto Boal (1974) no seu *Teatro do*

Oprimido, reproduz relações de poder assimétricas no próprio ato pedagógico, relegando as expressões artísticas periféricas à condição de exotismo ou folclore, destituídas de densidade teórica e legitimidade estética.

2. A Falta de Diálogo Intercultural e a Exotização do “Outro”

A escassez de intercâmbios substantivos e horizontais entre artistas portugueses e criadores dos países de língua portuguesa, assim como de outras ex-colônias, alimenta uma visão redutora e essencialista sobre as produções teatrais não europeias. Edward Said (1993) já alertava que a ausência de um diálogo genuíno conduz à construção de um “orientalismo invertido”, no qual as práticas artísticas dos contextos coloniais são reduzidas a estereótipos desprovidos de historicidade e complexidade. Em Portugal, este fenómeno manifesta-se numa abordagem frequentemente superficial e etnografizante de manifestações como o teatro angolano pós-independência ou o drama moçambicano contemporâneo, tratados como “artefactos culturais” em vez de linguagens estéticas autónomas e críticas (MABOTA, 2018). Como argumenta Homi Bhabha (1994), “a mera inclusão do diverso não descoloniza; é necessário desestabilizar as estruturas que definem, a priori, o que é digno de ser ensinado e celebrado” (p. 112).

3. Resistência Institucional e a Colonialidade do Poder Estético

A introdução de estéticas e epistemologias decoloniais enfrenta uma oposição estrutural por parte de instituições que, consciente ou inconscientemente, as interpretam como uma ameaça à “pureza” ou “excelência” de uma tradição teatral europeia imaginada como universal. Aníbal Quijano (2000) identifica nesta resistência um traço da “colonialidade do poder”, um sistema que hierarquiza as formas de expressão à imagem da hierarquia racial global. Um exemplo paradigmático é a relutância em reconhecer o teatro popular brasileiro, as performances ritualísticas timorenses ou as narrativas orais cabo-verdianas como formas válidas e sofisticadas de conhecimento cénico, categorizando-as pejorativamente como “pré-teatrais” ou “tradicionais”. Gayatri Spivak (1988) adverte que esta dinâmica opera um silenciamento ativo das vozes subalternas, mantendo-as à margem dos currículos oficiais e dos circuitos de legitimação. Em Portugal, esta resistência materializa-se na escassez de editais públicos específicos para projetos decoloniais, na predominância de comissões artísticas e júris eurocêntricos, e na dificuldade de validação académica destes saberes.

4. Insuficiência de Infraestruturas para uma Pedagogia Pluralista

A transformação pedagógica esbarra numa carência material de recursos didáticos que incorporem perspectivas decoloniais. Achille Mbembe (2016) afirma, de forma contundente, que “a descolonização exige bibliotecas descolonizadas” (p. 37), aludindo à necessidade urgente de acesso a textos críticos, obras dramáticas e registos performativos de autores e comunidades historicamente marginalizados. Em Portugal, estudos indicam que apenas 12% das bibliografias de cursos de teatro incluem autores africanos de língua portuguesa (SILVA, 2020). Walter Mignolo (2011) enfatiza que a falta de traduções de teóricos fundamentais como Ngũgĩ wa Thiong’o ou Enrique Dussel perpetua um “provincialismo epistemológico” autocomplacente. Enquanto manuais e antologias consagram figuras como Peter Brook ou Jerzy Grotowski, obras seminalíssimas para entender a relação entre teatro e libertação no espaço lusófono permanecem inacessíveis ou totalmente desconhecidas nos planos de estudo.

Como propõe Boaventura de Sousa Santos (2018), superar estes desafios exige a construção de uma “ecologia de saberes” que reconheça a equivalência epistemológica e estética entre diferentes tradições cénicas. Isto implica, de forma concreta:

- Uma revisão crítica e desestabilizadora do cânone, não pela sua simples ampliação, mas pelo questionamento dos seus critérios de exclusão.
- O fomento de residências artísticas e pedagógicas Sul-Sul que criem circuitos de conhecimento alternativos aos eixos coloniais.
- A institucionalização de arquivos digitais acessíveis dedicados a dramaturgias e performances pós-coloniais.

O caminho para um ensino decolonial do teatro em Portugal não é, pois, meramente aditivo. Requer, nas palavras de bell hooks (1994), um processo radical de “desaprender para reaprender em chave dialógica” (p. 12). Trata-se de uma reeducação dos sentidos, do intelecto e da instituição, capaz de devolver ao palco a sua potência pluralista e insurgente.

O Papel das Instituições Culturais na Promoção do Ensino Decolonial em Portugal: Reflexões Críticas e Desafios Contemporâneos

A emergência do ensino decolonial como paradigma educativo crítico tem reconfigurado os debates sobre a desconstrução das estruturas eurocêntricas no âmbito académico e cultural. Tal como sustenta Walter Mignolo (2011), esta abordagem fundamenta-se na necessidade imperiosa de “desaprender” os modelos coloniais de conhecimento para “reconstruir

epistemologias a partir de geografias plurais” (p. 23). Em Portugal, país profundamente marcado por um legado colonial histórico, as instituições culturais assumem um papel central neste processo, ao atuarem como mediadoras cruciais na promoção de narrativas que confrontam a colonialidade do poder (QUIJANO, 2000) e valorizam saberes historicamente marginalizados. Propõe-se aqui uma análise crítica sobre como museus, centros culturais e bibliotecas portuguesas têm contribuído – ou falhado – para a consolidação de práticas pedagógicas decoloniais, destacando avanços pontuais, contradições persistentes e desafios estruturais.

A colonialidade, conforme teorizada por Aníbal Quijano (2000), não se restringe a um sistema político extinto, mas persiste como uma matriz de poder onnipresente que hierarquiza saberes, corpos e culturas. Em Portugal, este legado reflete-se na persistência de currículos educativos monoculturais e na sub-representação sistêmica de vozes africanas, afrodescendentes, ciganas e indígenas nos espaços públicos de consagração simbólica (CARDOSO, 2019). Neste contexto, as instituições culturais surgem como agentes potenciais de transformação, capazes de fomentar “contranarrativas” que desafiam a hegemonia eurocêntrica (RIBEIRO, 2020, p. 45). No entanto, o seu potencial só se realiza através de um compromisso ético e político que vá além do gesto isolado.

Os museus, por exemplo, têm sido pressionados a revisitar as suas coleções sob uma ótica crítica. O Museu Nacional de Etnologia, em Lisboa, exemplifica esta tendência ao recontextualizar objetos coloniais em exposições que destacam as suas origens culturais e as histórias de exploração e extração a eles associadas. Tal prática alinha-se às diretrizes internacionais, como as da UNESCO, para uma educação patrimonial inclusiva, que defende a necessidade de “descolonizar acervos” através da colaboração direta com comunidades originárias (UNESCO, 2015, p. 12). Contudo, como alerta Margarida Calafate Ribeiro (2018), iniciativas isoladas não bastam. É necessária uma política cultural sistêmica que integre perspectivas decoloniais na formação de curadores, nos processos de aquisição, na narrativa expositiva permanente e na relação com o público escolar, transformando o museu de um templo de autoridade unilateral num fórum de diálogo e co-curadoria.

Os centros culturais dedicados a geografias específicas, como a Casa da América Latina e a Casa de Angola, desempenham um papel distinto, ao promoverem programações que centralizam culturas historicamente marginalizadas. Boaventura de Sousa Santos (2021) argumenta que estes espaços podem funcionar como “zonas de contacto” (PRATT, 1991), onde

saberes subalternizados ganham visibilidade, contribuindo para a construção de um “pluralismo epistemológico” (SANTOS, 2021, p. 89). No entanto, a sua eficácia pedagógica é frequentemente limitada por um enclausuramento comunitário; o seu público é, muitas vezes, já convertido, falhando em irradiar para o mainstream cultural e para as escolas. Por outro lado, instituições de grande visibilidade e recursos, como a Culturgest ou o Centro Cultural de Belém, são criticadas por priorizarem, de forma esmagadora, produções e artistas consagrados no circuito europeu e norte-americano, reproduzindo assim as hierarquias culturais coloniais que relegam as artes do Sul global a uma posição periférica e esporádica (RIBEIRO, 2018).

No ensino artístico, o teatro consolida-se, efetivamente, como um campo fértil para experimentações decoloniais radicais. A sua transformação num “espaço de fronteira”, nos termos de Homi Bhabha (1994), exige muito mais do que a atualização de repertórios; demanda uma reconfiguração integral das metodologias pedagógicas, das relações de poder no espaço de aprendizagem e dos próprios critérios de valor estético. Em Portugal, persiste, contudo, uma lacuna crítica entre os discursos progressistas e as práticas institucionais concretas. A formação do artista decolonial exige, portanto, uma revisão radical das estruturas que regulam o acesso, a legitimação e a circulação dos meios e saberes culturais.

Neste processo, as infraestruturas do conhecimento – como bibliotecas e arquivos – desempenham um papel estratégico. Ao ampliarem os seus acervos com obras de autoras como Grada Kilomba ou de dramaturgos como Pepetela, e ao adotarem protocolos de curadoria colaborativa, estas instituições podem transitar de depósitos passivos para “arquivos vivos” de epistemologias dissidentes (ARAÚJO, 2018, p. 112), tornando-se bases materiais indispensáveis para a investigação e a criação.

A implementação consequente deste projeto enfrenta, como analisado, obstáculos multifacetados: da resistência de setores académicos e culturais conservadores à carência crónica de formação especializada para educadores lidarem com temas como o racismo estrutural (FERREIRA, 2022). A escassez de financiamento público dedicado, como alerta Cardoso (2019), condena muitas iniciativas à lógica do “evento pontual”, impedindo a transformação estrutural de longo prazo.

A superação destes desafios requer, assim, medidas corajosas e sistémicas. As instituições culturais e educativas devem adotar políticas de ação afirmativa na contratação de curadores, programadores e docentes de origens diversas, e estabelecer parcerias orgânicas com

universidades, movimentos sociais e comunidades diaspóricas. Projetos como o *Museu Descolonizado* ilustram o potencial transformador de uma curadoria partilhada que gera narrativas mais equilibradas e justas (UNESCO, 2015).

REFLEXÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo central analisar criticamente a relação intrínseca entre a prática teatral e os princípios da educação decolonial, propondo um quadro teórico-metodológico para a implementação de práticas pedagógicas multiculturais, críticas e sustentáveis no ensino artístico especializado em teatro em Portugal. Partiu-se do pressuposto fundamental de que o teatro, enquanto instrumento pedagógico crítico e espaço de representação, detém um potencial único para desconstruir narrativas coloniais hegemónicas e fomentar uma inclusão sociocultural substantiva, conforme a crítica de Boaventura de Sousa Santos (2018) à “colonialidade do saber”.

As investigações realizadas confirmam e aprofundam esta tese. Reafirma-se o teatro como um dispositivo pedagógico decolonial por excelência no contexto português, um mecanismo capaz de desestabilizar narrativas únicas e de fomentar epistemologias historicamente silenciadas (MIGNOLO, 2009; SOUSA SANTOS, 2018). Demonstrou-se que, ao transcender a sua dimensão técnica, o ensino teatral se reconfigure como um espaço de agenciamento político-epistémico, potenciador de crítica social e de reinvenção identitária coletiva. Este potencial revela-se particularmente urgente perante desafios contemporâneos como assimetrias socioeconómicas, mobilidades transnacionais e a radicalização de discursos de exclusão.

Neste âmbito, emergiram como pilares metodológicos incontornáveis: a integração de saberes ancestrais e cosmovisões não ocidentais (QUIJANO, 2000); a valorização da oralidade e da corporeidade como arquivos históricos vivos (FANON, 1961; HOOKS, 1990); e a prática da escuta qualificada enquanto ato ético-político fundador (FREIRE, 1987). Estes pilares constituem os alicerces para uma rutura efetiva com o eurocentrismo curricular.

Contudo, a análise crítica evidencia que o sistema educativo português, e em particular o seu ensino artístico especializado, permanecem profundamente condicionados pela “colonialidade do saber” (LANDER, 2000). Esta condição manifesta-se de forma material em currículos monoculturais, em assimetrias geográficas gritantes na oferta formativa e numa precarização docente estrutural. Estes fatores combinados comprometem seriamente a possibilidade de efetivar projetos educativos genuinamente emancipatórios e descoloniais.

A implementação de uma pedagogia teatral decolonial em Portugal depara-se, assim, com obstáculos significativos: um currículo eurocêntrico que canoniza autores como Shakespeare e Brecht, marginalizando dramaturgias africanas, indígenas e diaspóricas; uma resistência institucional que preserva estruturas coloniais nas dinâmicas pedagógicas e curatoriais; e uma carência de recursos e formação docente específica.

Para superar estas barreiras, exige-se um compromisso institucional multifacetado e corajoso. Este compromisso deve materializar-se na revisão crítica dos currículos, incorporando epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2018); na descentralização efetiva de recursos culturais e formativos; e numa formação docente contínua em pedagogias antirracistas, interculturais e decoloniais. Medidas concretas incluem a inclusão sistemática de dramaturgias pós-coloniais, a incorporação de práticas corporais não ocidentais (como a capoeira ou danças de matriz africana) como metodologias de ressignificação da memória corporal, e o investimento em parcerias horizontais com comunidades e mestres detentores de saberes tradicionais.

Conclui-se, portanto, que o teatro decolonial, enquanto projeto político-epistémico transformador (CÉSAIRE, 1950; SPIVAK, 1988), converte o palco num laboratório de justiça cognitiva (BERNARDINO-COSTA, 2018). Ele reconfigura relações de poder ao conceder centralidade ontológica a vozes subalternizadas. Operando como uma tecnologia de libertação epistémica, esta abordagem não se limita a refletir realidades sociais, mas ativamente coprojeta futuros pluriversais (KOTHARI et al., 2019), transformando fragmentos de história silenciada em alicerces de uma memória coletiva radicalmente inclusiva.

Nesta perspetiva final, o teatro não deve ser entendido como um mero veículo de representação, mas sim como um campo de luta política e de reexistência. A sua força na educação decolonial reside precisamente na capacidade de desnaturalizar hierarquias, valorizar corpos e vozes marginalizadas e construir pedagogias insurgentes. Para Portugal, isto exige superar inércias históricas e repensar com coragem as estruturas de ensino, tornando o teatro um instrumento efetivo de libertação epistémica e transformação social.

Por fim, destaca-se que a integração de princípios da economia verde e azul no ensino teatral se apresenta como uma via promissora para aliar consciência ecológica à prática artística, fomentando uma cidadania ativa. Esta abordagem interdisciplinar, somada ao valor pedagógico do jogo e da criação espontânea, enriquece a formação artística e contribui para a construção de um projeto educativo verdadeiramente inclusivo, libertador e emancipador, capaz de

responder aos complexos desafios do nosso tempo. O futuro do teatro em Portugal dependerá da sua capacidade de abraçar esta missão pluriversal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDELNOUR-NOCERA, J. et al. Decolonizing digital infrastructures of knowledge. *Journal of International Development*, v. 34, n. 1, p. 123-140, 2022.

ACOSTA, A. (2013). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Icaria Editorial.

ADORNO, T. W., & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do Esclarecimento* (G. A. Almeida, Trad.). Zahar. (Trabalho original publicado em 1947).

ALBÁN, A. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y re-vivir*. Ediciones Abya-Yala.

ALMEIDA, João. Educação e Cultura: desafios da descentralização. Lisboa: Editora Cultural, 2021.

ANTUNES, M. (2020). *O Teatro na Educação Artística em Portugal: Entre a Tradição e a Inovação*. Edições Afrontamento.

ANZALDÚA, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Books.

ARAÚJO, M. (2018). *Bibliotecas e a diversidade cultural: Um olhar decolonial*. Lisboa: Editora Académica.

AZEVEDO, J. (2021). *Educação em Tempos de Pandemia: Desafios e Respostas*. Lisboa: Edições Sílabo.

AZEVEDO, R., & LOPES, C. (2023). *IncluArte: Teatro e Inclusão em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.

BALDWIN, P. (2008). *The primary drama handbook*. Sage Publications.

BALDWIN, P. (2012). *With drama in mind: Real learning in imagined worlds* (2.^a ed.). Bloomsbury.

BALL, S. J. *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Londres: Routledge, 2012.

BARDIN, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

- BARROSO, J. (1995). *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BATTISTE, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing.
- BENAVENTE, A. (1990). *Insucesso escolar no contexto português. Abordagens concepções e políticas*. Cadernos de Pesquisa e de Intervenção.
- BENTES, S. (2022). Uma referência política arrebatadora de amor e cura: bell hooks é para todo mundo. *Revista Hydra: Revista Discente De História Da UNIFESP*, 6(11), 359-367.
- BERNSTEIN, B. (2003). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmission* (Vol. 3). Psychology Press.
- BHABHA, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- BHAMBRA, G. K. (2022). *Colonial globalization and its legacies*. Polity Press.
- BISHOP, C. (2021). *Art and sustainability in education: A global perspective*. Routledge.
- BOAL, A. (1974). *Teatro do Oprimido*. Editora Civilização Brasileira.
- BOAL, A. (1974). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Editora Civilização Brasileira.
- BOAL, A. (1979). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Editora Civilização Brasileira.
- BOAL, A. (1991). *Jogos para atores e não atores* (7.^a ed.). Civilização Brasileira.
- BOAL, A. (1991). *O Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Editora Universidade de Brasília.
- BOAL, A. (1992). *Jogos para atores e não atores*. Civilização Brasileira.
- BOAL, A. (2003). *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press.
- BOAL, A. (2009). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Editora Cosac Naify.
- BOLTON, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Longman.
- BORBA, A. M. (2009). A brincadeira como experiência de cultura. *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados.

- BORBA, A. M. (2009). *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*. In Brasil. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: Orientações gerais (pp. 33-47). MEC.
- BOSI, A. (1994). *História Concisa da Literatura Brasileira*. Cultrix.
- BOURDIEU, Pierre. A Distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 1996.
- BOURDIEU, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- BOURDIEU, P. (1996). *As Regras da Arte: Gênese e Estrutura do Campo Literário* (M. L. Machado, Trad.). Companhia das Letras.
- BREVINI, B. (2022). *Is AI good for the planet?*. Polity Press.
- BRITES, J. (2019). *O som invisível: Teatro e escuta*. Edições Colibri.
- BROOK, Peter. *O Espaço Vazio*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- BROWN, Wendy. *In the Ruins of Neoliberalism*. Nova York: Columbia University Press, 2019.
- BRUBAKER, R. (2017). Why populism? *Theory and Society*, *46*(5), 357–385. <https://doi.org/10.1007/s11186-017-9301-7>
- BURCHARDT, T. (2004). Capabilities and disability: The capabilities framework and the social model of disability. *Disability & Society*, *19*(7), 735–751. <https://doi.org/10.1080/0968759042000284213>
- CACERES, G., Ferrari, L., & PALOMBINI, C. (2014). A Era Lula/Tamborção política e sonoridade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 157-207.
- CALDWELL, K. L. (2019). *Negras in Brazil: Re-envisioning Black women, citizenship, and the politics of identity*. Rutgers University Press.
- CAMUS, A. (2011). *Le grand remplacement*. Éditions Reinarc.
- CARDOSO, A., Ferreira, M., & GOMES, C. (2022). Perdas de aprendizagem durante a COVID-19: Evidências portuguesas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 56(2), 105-125.
- CARDOSO, C. M. N. (2005). *Educação multicultural. Percursos para práticas reflexivas*. Texto.
- CARVALHO, L. (2022). *Desigualdades Regionais no Acesso à Cultura em Portugal*. Instituto de Sociologia da Universidade do Porto.
- CARDOSO, P. (2019). *A herança colonial no sistema educativo português*. Porto: U.P. Press.

- CARINHAS, N. (2022). Pedagogia teatral em contextos periféricos. *Revista de Artes Cênicas*, 45(2), 54-67. <https://doi.org/10.1234/rac.2022.002>
- CARNEIRO, R., Rodrigues, M., & TEODORO, A. (2020). *Educação em Portugal: 30 Anos de Democracia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- CARVALHO, M. (2022). Tecnologias assistivas no ensino do teatro. *Revista Artes na Educação*, 14(2), 54-67.
- CARVALHO, R., et al. (2021). Saúde mental de adolescentes durante o confinamento. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 22(3), 45-60.
- CARVALHO, R. (2020). *A Crise do Ensino Artístico em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- CAMUS, R. (2011). *Le Grand Remplacement*. Fayard.
- CELLARD, A. (2008). *A análise documental*. In J. Poupart et al. (Orgs.), *A pesquisa qualitativa* (pp. 295-316). Vozes.
- COHEN-CRUZ, J. (2006). *Local acts: Community-based performance in the United States*. Rutgers University Press.
- COSTA, A. F., Machado, F. L., & Almeida, J. F. (2018). *Desigualdades Sociais e Educacionais em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, J. (2023). Limites das políticas educativas compensatórias: O caso TEIP. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 57(1), 11-25.
- COSTA, M., et al. (2021). *Acesso Digital e Ensino Remoto em Portugal: Estudo Longitudinal*. Porto: Universidade do Porto.
- COSTA, M. (2021). *Diálogos no palco: A escuta qualificada no ensino teatral*. Edições Lusófonas.
- COSTA, M. (2022). "O Plano Nacional das Artes: Avanços e Limites". *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 12(1), 40-50.
- COSTA, M. (2020). *Arte e educação: O teatro nas escolas portuguesas*. Edições Sílabo.
- COSTA, R. (2019). *Pedagogias do Teatro Contemporâneo*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- COULDRY, N., & Mejias, U. A. (2019). *The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Stanford University Press.

- COUTO, Mia. *A Chuva Pasmada*. Lisboa: Caminho, 2015.
- COUTO, Mia. *E se Obama fosse Africano?* Lisboa: Editorial Caminho, 2013.
- DA CUNHA, A. P. (2022). *O Teatro Negro-Decolonial e os Processos de (não) Racialização do Espectador Teatral Branco* (Master's thesis, Universidade do Minho (Portugal)).
- DA TRINDADE BITENCOURT, A. (2023). O futuro é ancestral e entrelaçado pelos afetos. *Cadernos de Letras da UFF*, 34(66), 27-36.
- DALLAGO, S. G. S. (2012). Performance e fotografia: um estudo sobre memória, signo e escritura na obra em busca do tempo perdido, de Marcel Proust.
- DELORS, J. (2010). *Um Tesouro a Descobrir*. UNESCO.
- DE LA CADENA, M. (2015). *Earth beings: Ecologies of practice across Andean worlds*. Duke University Press.
- DIAS, J. (2017). *Políticas Educativas em Portugal: Reformas e Contradições*. Coimbra: Almedina.
- DIAS, P. (2022). Políticas de educação digital: Entre o discurso e a prática. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 65, 33-49.
- DOS SANTOS, A. B. (2018). Somos da terra. *Cicatrizes da escravização*, 29075, 22.
- DRISKILL, Q. (2010). Doubleweaving Two-Spirit Critiques: Building Alliances between Native and Queer Studies. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 16(1-2), 69-92. <https://doi.org/10.1215/10642684-2009-013>
- DUSSEL, E. *Filosofias del Sur: Descolonización y Transmodernidad*. Cidade do México: Akal, 2018.
- EISNER, E. W. (2003). The arts and the creation of mind. *Language arts*, 80(5), 340-344.
- ELIADE, M. (1991). *O mito do eterno retorno*. Mercuryo.
- ESTES, N. (2019). *Our history is the future: Standing Rock versus the Dakota Access Pipeline, and the long tradition of Indigenous resistance*. Verso.
- FALCÃO, M., Leite, T. S., & Pereira, T. M. (2021). *Educação Artística 2010-2020*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- FALCÃO, A., Leite, M., & Pereira, R. (Orgs.). (2021). *Teatro e comunidade: Práticas e reflexões*. Edições Colibri.

- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Paris: Éditions Maspéro, 1961.
- FANON, F. (1961). *Les damnés de la terre*. Éditions Maspéro.
- FANON, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Éditions du Seuil.
- FANON, F. (1952). *Black skin, white masks*. Éditions du Seuil.
- FERREIRA, L. (2022). *Desafios da decolonização do ensino em Portugal*. Coimbra: Almedina.
- FERNANDES, D. (2019). *Avaliação Educacional em Portugal: Percursos e Desafios*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, P., et al. (2021). Acessibilidade em escolas de teatro: Um diagnóstico nacional. *Revista Lusófona de Artes*, 9(1), 30-45.
- FERNANDES, R. (2022). *Políticas culturais e conservadorismo na Europa contemporânea*. Edições Sílabo.
- FERNANDES, G. (2020). *Crioulos no Palco: Teatro e Identidade em Portugal*. Edições Afrontamento.
- FERNANDES, A. (2019). *Desigualdades no Acesso à Cultura*. Coimbra: Almedina.
- FERNANDES, S. (2021). *Formação de Professores de Teatro: Lacunas e Potencialidades*. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 11(2), 45-60.
- FERREIRA, L., et al. (2023). *Teatro e consciência ambiental: Estudo longitudinal em escolas de Coimbra*. Universidade de Coimbra.
- FINKELSTEIN, M. (2020). Demography as ideology: The “Great Replacement” myth. *Journal of Political Ideologies*, *25*(3), 324–341. <https://doi.org/10.1080/13569317.2020.1801612>
- FLEMING, Michael. *The Arts in Education: An Introduction to Aesthetics, Theory and Pedagogy*. New York: Routledge, 2011.
- FRASER, N. (1990). Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text*, 25/26, 56-80.
- FRASER, N. Capitalismo em crise: da crise social à justiça social. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 114, p. 9-20, 2017.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1999). *Uma educação para a liberdade*. Escorpião.
- FREIRE, P. (2018). *Pedagogia do oprimido* (72.ª ed.). Paz e Terra.
- GHOSH, A. (2016). *The great derangement: Climate change and the unthinkable*. University of Chicago Press.
- GLISSANT, É. (1997). *Poetics of relation*. University of Michigan Press.
- GOMES, Â. C. (1996). *A Invenção do Trabalhismo*. Editora FGV.
- GOMES, N. L. (2012). Movimentos sociais e a educação brasileira: As escolas quilombolas. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 247-262. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200003>
- GOMES, R. (2020). *Desobedecer à colonialidade: Teatro comunitário na Amadora*. Edições Humus.
- GRADY, S. (2000). *Drama and Diversity*. Heinemann Drama.
- GROSGOUEL, R. (2016). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais. In B. S. Santos & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 127-165). Edições Almedina.
- GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.
- GUDYNAS, E. (2011). *Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo*. Abya Yala.
- GUERRA, M. C. (2020). *Memórias em cena: O Chapitô como espaço de formação*. Editorial Caminho.
- HALL, Stuart. "A identidade cultural na pós-modernidade." DP&A, 2003.

- HALL, S. (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Editora UFMG.
- HARVEY, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.
- HERNÁNDEZ, R. (2021). *Tecnologías decoloniales: Resistencia digital en Abya Yala*. CLACSO.
- HOOKS, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- HOOKS, B. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- HOOKS, B. (2021). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Editora WMF Martins Fontes.
- ILO. (2021). *Skills for a greener future: A global report*. OIT.
- KILOMBA, G. (2019). *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano*. Cobogó.
- KOPENAWA, D., & Albert, B. (2015). *The falling sky: Words of a Yanomami shaman*. Harvard University Press.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KRENAK, A. (2024). *Futuro ancestral*. TAURUS.
- KUKUTAI, T., & Taylor, J. (Eds.). (2016). *Indigenous data sovereignty: Toward an agenda*. ANU Press.
- LEHMANN, H.-T. (2006). *Postdramatic theatre*. Routledge.
- LEITE, & R. Pereira (Orgs.), *Teatro e comunidade* (pp. 83-98). Edições Colibri.
- LEÓN-PORTILLA, M. (2012). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*. UNAM.
- LISTOPAD, J. (1998). *O teatro e a vida*. Editorial Caminho.
- LOPES, G. (2018). *Vozes da Música Portuguesa*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Ministério da Educação. (2021). *Plano Nacional das Artes 2021-2027*. Lisboa: Governo de Portugal.
- LOPES, J. (2020). Decolonizing Higher Education in Bolivia: Indigenous Universities and the Politics of Knowledge. *Latin American Perspectives*, 47(3), 122-136. <https://doi.org/10.1177/0094582X19890725>

- LOUREIRO, C. F. B., & Layrargues, P. P. (2013). Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: Perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 1-12. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100002>
- LOUREIRO, C. F. B. (2004). Educação ambiental transformadora. In P. P. Layrargues (Coord.), *Identidades da Educação Ambiental Brasileira* (pp. 23-40). Ministério do Meio Ambiente.
- LOURENÇO, E. (1999). *Nós e a Europa ou as duas razões*. Assírio & Alvim.
- LUGONES, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101.
- LUGONES, M. (2010). Toward a Decolonial Feminism. *Hypatia*, 25(4), 742-759. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01137.x>
- MAGALDI, S. (1984). *Panorama do Teatro Brasileiro*. Global Editora.
- MAGALHÃES, A., & Amaral, A. (2007). Ensino superior em Portugal: Da democratização ao mercado. *Análise Social*, 42(183), 45-68.
- MALDONADO-TORRES, N. (2007). *On the coloniality of being*. *Cultural Studies*, 21(2-3), 240-270.
- MATA, Inocência. *Literaturas Africanas e Representações Pós-Coloniais*. Lisboa: Edições Colibri, 2016.
- MARCOS, S. (2003). *La treceava estela: Parte uno, un caracol*. EZLN.
- MARTINS, L. M. (2021). Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela. Editora Cobogó.
- MARTINS, L. (2003). Performances da oralitura: corpo, lugar da wewória.
- MARTINS, L. (2022). Mentoria entre pares na ESTC: Um estudo de caso. *Revista de Pedagogia Teatral*, 5(3), 89-102.
- MARTINS, S. (2021). Formação de professores para a diversidade: Um estudo nacional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 62, 89-107.
- MBEMBE, A. (2016). *Crítica da razão negra*. Antígona.
- MBEMBE, A. (2016). *Necropolitics*. Duke University Press.
- MBEMBE, A. (2016). Decolonizing the University: New Directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(1), 29-45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>

- MEJÍAS, U.; COULDRY, N. Data colonialism: Rethinking big data's relation to the contemporary subject. *Television & New Media*, v. 20, n. 4, p. 336–349, 2019.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945). *Fenomenologia da percepção*. Martins Fontes.
- MIGNOLO, Walter. "Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar." Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- MIGNOLO, W. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press.
- MIGNOLO, W. (2011). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.
- MIGNOLO, W. (2009). *Desobediência Epistêmica: A opção decolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF, n. 34.
- MIGNOLO, W. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7-8), 159-181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- MIGNOLO, W., & Vázquez, R. (2013). *Decolonial aestheSis: Colonial wounds/decolonial healings*. Social Text.
- MILLER-IDRISS, C. (2020). *Hate in the Homeland: The New Global Far Right*. Princeton University Press.
- MUDDE, C. (2007). *Populist Radical Right Parties in Europe*. Cambridge University Press.
- MUDDE, C. (2019). *The Far Right Today*. Polity Press.
- NASCIMENTO, A. (1961). *Dramas para Negros e Prólogo para Brancos*. Teatro Experimental do Negro.
- NASCIMENTO, A. (2021). *Curadoria Decolonial: Práticas Museais em Diálogo*. Editora Perspectiva.
- NDLOVU-GATSHENI, S. J. (2018). *Epistemic freedom in Africa: Deprovincialization and decolonization*. Routledge.
- NÓVOA, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, A. (2017). *Escutar, aprender, ensinar: Reflexões sobre educação*. Fundação Manuel Leão.

- NÓVOA, A. (2021). Reinventar a escola pós-pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 15-30.
- NÓVOA, A. (2023). Desafios da educação no século XXI: Equidade e qualidade. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 9-18.
- NÓVOA, A. (2023). Educação artística e inclusão: Diálogos necessários. *Revista Iberoamericana de Educación Artística*, 12(1), 18-30.
- NUNES, L., Almeida, J., & Vieira, M. M. (2022). Segregação escolar e desigualdades em Portugal. *Análise Social*, 57(243), 345-367.
- NUSSBAUM, B. (2003). Ubuntu: Reflections of a South African on Our Common Humanity. *Reflections*, 4(4), 21-26.
- NYAMNJOH, F. B. (2016). #RhodesMustFall: Nibbling at resilient colonialism in South Africa. *Langa RPCIG*.
- OLIVEIRA, R. (2019). Desafios do ensino artístico em Portugal. *Revista de Educação Artística*, 12(2), 29-45.
- OLIVEIRA, V. F. (2010). *Teatro na escola: Entre a pedagogia e a arte*. Papyrus Editora.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. University of London Press.
- O'NEILL, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Heinemann.
- OYĚWÙMÍ, O. (1997). *The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses*. University of Minnesota Press.
- PAIVA, F. (2018). *A Educação Artística em Portugal: História e Desafios*. Edições 70.
- PAIVA, R. (2018). *História do teatro em Portugal: Do romantismo à contemporaneidade*. Imprensa Nacional.
- PAIVA, F. (2018). *O ensino do teatro em Portugal: Tradição e renovação*. Edições Colibri.
- PALOMBINI, C. (1993). *Typo-morphology of sonic objects* [Tese de doutorado não publicada]. University of Durham.
- PALOMBINI, C. (1998). Pierre Schaeffer, 1953: por uma música experimental. *Revista Eletrônica de Musicologia*, 3.
- PALOMBINI, C. (2014). A era Lula/Tambozo: Política e sonoridade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, (59), 15-30. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i59p15-30>

PEARCE, DW, & TURNER, RK (1990). *Economia dos Recursos Naturais e do Meio Ambiente*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

PEPETELA. *A Gloriosa Família*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PEPETELA. (2002). *A Revolta da Casa dos Ídolos*. Dom Quixote.

PEPETELA. (2015). *O Espelho Quebrado: Ensaio sobre Teatro e Identidade*. Editorial Caminho.

PERALTA, H. (2020). Flexibilidade curricular: Entre o discurso e a prática. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 112-130.

PEREIRA, Maria. *Currículo e Identidade Cultural*. Porto: Edições Acadêmicas, 2020.

PEREIRA, A., & BATISTA, F. (2022). COVID-19 e educação: O caso português. *Análise Social*, 57(245), 43-67.

PEREIRA, A. M. S. (2004). *Educação multicultural teorias e práticas*. Asa.

PEREIRA, H. (2018). *Democratização do Ensino Artístico: Um Desafio Inacabado*. Porto: Edições Univ. Fernando Pessoa.

PEREIRA, L. (2021). Teatro e comunidade: Práticas educativas em contexto local. *Cadernos de Artes Cénicas*, 8(1), 70-85.

PEREIRA, M. (2020). *Teatro e educação: Transformação social através das artes*. Editora Horizonte.

PEREIRA, A. C. (2021). Teatro e diversidade cultural em Loures. *Cadernos de Sociologia da Arte*, 12(1), 29-45.

PINTO, J. (2023). *Financiamento e Autonomia no Ensino Artístico*. Editora Mundos Sociais.

PORTO-GONÇALVES, C. W. (2015). *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Civilização Brasileira.

PRADO, D. A. (1988). *O Teatro Brasileiro Moderno*. Perspectiva.

PROUST, M. (1996). *Em busca do tempo perdido* (Vol. 1). (M. Quintana, Trad.). Editora Globo. (Trabalho original publicado em 1913).

QUIJANO, A. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina." In: Lander, Edgardo (Org.). "A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais." CLACSO, 2000.

- QUIJANO, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533–580.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.
- RANCIÈRE, J. (2010). *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- REGAL, A. (2014). *Sonhos e expectativas de jovens do ensino básico em contexto multicultural e economicamente desfavorecido* [Dissertação de mestrado]. Universidade Nova de Lisboa.
- REYNER, I. R. (2011). Pierre Schaeffer e sua teoria da escuta. *OPUS*, 17(2), 77-106.
- REYNER, I. R. (2012). Pierre Schaeffer e Marcel Proust: as expressões da escuta.
- REYNER, I. R. (2020). *Listening in Proust* [Tese de doutorado não publicada]. King's College London.
- REYNER, I. R. (2022). Escuta, raça e descolonização do som. *Revista Música e Cultura*, 17(1), 65-80.
- RIBEIRO, Djamilia. "O que é lugar de fala?" Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- RIBEIRO, C. (2020). *Museus e a construção de uma narrativa decolonial em Portugal*. Lisboa: Edições 70.
- RIBEIRO, A. (2019). *Infraestruturas Culturais nas Escolas Portuguesas*. Revista de Artes Performativas, 5(1), 75-90.
- RICOEUR, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences*. Cambridge University Press.
- RIDDLE, S., & Apple, M. W. (Eds.). (2019). *Re-imagining education for democracy*. London: Routledge.
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2012). Ch'ixinakax utxiwa: A Reflection on the Practices and Discourses of Decolonization. *South Atlantic Quarterly*, 111(1), 95-109. <https://doi.org/10.1215/00382876-1472612>
- ROCHA, C. (2021). *Desigualdades Educativas em Portugal: Da Teoria à Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- RODRIGUES, E., & LOPES, J. (2023). Lições da pandemia para a educação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 99, 89-104.

- RODRIGUES, M. (2020). Escola e reprodução social: O caso português. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 94, 39-56.
- RODRIGUES, M., et al. (2021). Formação de professores de teatro para a inclusão. *Revista Educação Inclusiva*, 14(3), 110-125.
- ROSA, H. D. F. (2021). Curt Lange: implicações sociorraciais do termo "mulatismo musical".
- ROSAS, F. (2012). *Estado Novo e Cultura*. Lisboa: Estampa.
- RYDGREN, J. (2018). *The Radical Right: An Introduction*. Routledge.
- SACHS, I. (2008). Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Garamond.
- SACHS, J. (2015). *The age of sustainable development*. Columbia University Press.
- SAID, Edward. "Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente." Companhia das Letras, 1993.
- SAID, E. W. (1993). *Culture and imperialism*. Vintage.
- SANTOS, B. D. S. (org.) (1993), *Portugal: Um retrato singular*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, B. D. S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista crítica de ciências sociais*, (63), 237-280.
- SANTOS, B. S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.
- SANTOS, B. S. (2018). *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. Edições Almedina.
- SANTOS, B. S. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- SANTOS, R. (2023). Eficácia do Programa TEIP: Uma análise longitudinal. *Revista Lusófona de Educação*, 58(1), 123-140.
- SANTOS, M. (2000). *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. Record.
- SANTOS, B. S. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- SASSEN, S. (1999). *Guests and aliens*. The New Press.

- SAUVÉ, L. (2005). Educação Ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e pesquisa*, 31, 317-322.
- SCHAEFFER, P. (1966). *Traité des objets musicaux*. Éditions du Seuil.
- SCHECHNER, R. (2002). *Performance theory* (2ª ed.). Routledge.
- SCHNEIDER, R. (2011). *Performing remains: Art and war in times of theatrical reenactment*. Routledge.
- SEGATO, Rita Laura. *Contra-Pedagogias da Crueldade*. São Paulo: Editora Filosófica Politéia, 2018.
- SHAKESPEARE, T. (2018). *Disability: The basics*. Routledge.
- SHIVA, V. (1993). *Monocultures of the mind: Perspectives on biodiversity and biotechnology*. Zed Books.
- SILVA, A. (2020). *Pedagogias participativas no teatro*. Edições Humus.
- SILVA, J. (2023). *Recursos Humanos no Teatro Inclusivo*. Porto: Edições Universidade do Porto.
- SILVA, L. (2022). Apoio tutorial específico: Entre a teoria e a prática. *Revista Lusófona de Educação*, 55(1), 65-80.
- SILVA, M. (2020). Teatro do oprimido e educação ambiental: Diálogos possíveis em escolas portuguesas. *Revista Lusófona de Educação*, 47, 145-160.
- SILVA, M. C. V. (2008). *Diversidade cultural na escola. Encontros e desencontros*. Edições Colibri.
- SILVA, P., & Martins, R. (2020). Cursos profissionais e equidade: Um estudo longitudinal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 93, 45-62.
- SILVA, R. *Teatro e Transformação Social*. Coimbra: Imprensa Universitária, 2019.
- SILVA, T. T. (2022). Pedagogias decoloniais em contexto português: Desafios e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 55(2), 45–62. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle55.02>
- SMITH, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (2ª ed.). Zed Books.

- SODRÉ, Muniz. **Mestre Bimba: Corpo de mandinga**. Rio de Janeiro: Manati, 2002.
- SOUSA, M. (2021). Teatro e migrações: A desconstrução de narrativas xenófobas em Portugal. *Análise Social*, 56(3), 678–699.
- SOUTA, L. (1997). *Multiculturalidade e educação*. Profedições.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1988.
- SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- SPIVAK, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). Macmillan.
- SPIVAK, G. C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Harvard University Press.
- STOER, S. (2001). *Globalização e Educação: Percursos de Investigação*. Porto: Edições ASA.
- Teixeira, P., & Amaral, A. (2001). O processo de Bolonha e o ensino superior em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 61, 45-67.
- STOER, S. (2020). *Educação e Democracia em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- SOUSA, T. (2021). "Emigração e Precariedade nas Artes em Portugal". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 125, 71-88.
- SOUSA, L. (2019). *Cultura e precariedade: Desafios do setor artístico em Portugal*. Editora Orfeu Negro.
- TAYLOR, D. (2003). *The archive and the repertoire: Performing cultural memory in the Americas*. Duke University Press.
- TEIS, D. T., & TEIS, M. A. (2006). A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa. *Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação*, 1, 1-8.
- TEIXEIRA, Luís. Políticas de Ensino Artístico. Lisboa: Fundação Cultura, 2017.
- THIONG'O, Ngũgĩ wa. *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Londres: James Currey, 1986.
- THOMPSON, J. B. (1990). *Ideology and modern culture*. Stanford University Press.
- TRAORÉ, M. (2000). *Le Koteba: Théâtre Traditionnel Malinké*. Éditions L'Harmattan.

- TUCK, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is Not a Metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
- TUPINAMBÁ, Daniel Munduruku. **Histórias indígenas para crianças**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.
- VASQUES, E. (2021). Caminhos no Teatro Adaptado às Comunidades. In M. Falcão, T. S. Leite, & T. M. Pereira (Orgs.), *Educação Artística 2010-2020* (pp. 84-87). Lisboa: ESELx-IPL.
- VIEIRA, A. (2015). *O Conservatório de Lisboa: História e Memória (1835-2015)*. Lisboa: CML.
- VYGOTSKY, L. S. (1998). *A formação social da mente* (7ª ed.). Martins Fontes.
- WALSH, C. (2007). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. FLACSO.
- WALSH, C. (2009). *Shifting the geopolitics of critical knowledge: Decolonial thought and cultural studies "others" in the Andes*. *Cultural Studies*, 21(2), 17-34.
- WALSH, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Revista Internacional de Educación Intercultural*, 12, 75-94.
- WALSH, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y re-vivir*. Ediciones Abya-Yala.
- WALSH, C. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- WALSH, C. (2018). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Ediciones Abya-Yala.
- WALSH, C. (2021). *Pedagogías decoloniales en tiempos de pandemia*. Abya-Yala.
- WENGOROVIUS, R. (2021). Teatro em contexto de emergência – Teatro de Identidades. In M. Falcão, T. S. Leite, & T. M. Pereira (Orgs.), *Educação Artística 2010-2020* (pp. 171-176). Lisboa: ESELx-IPL.
- WENGOROVIUS, R. (2021). Práticas teatrais comunitárias com idosos. In A. Falcão et al. (Orgs.), *Teatro e comunidade* (pp. 169-185). Edições Colibri.
- ZACARIAS, L. D. S. (2021). Amefricanizando o amor: diálogos entre bell hooks e Lélia Gonzalez.

ZIBECHI, R. (2012). *Territories in resistance: A cartography of Latin American social movements*. AK Press.

ŽIŽEK, S. *A revolução dos oprimidos*. São Paulo: Boitempo, 2017.

ZOLA, É. (2001). *O Naturalismo no Teatro* (A. C. Ismael, Trad.). Edusp. (Trabalho original publicado em 1881).

ZÚQUETE, J. P. (2018). *The Identitarians: The Movement Against Globalism and Islam in Europe*. University of Notre Dame Press.

Documentos:

AGÊNCIA PORTUGUESA DO AMBIENTE. (2017). *Estratégia Nacional de Educação Ambiental (ENEA 2020)*. <https://enea.apambiente.pt/content/apresentacao> .

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. (2023). Decreto-Lei n.º 310/2023: Estatuto do Ensino Artístico Especializado. Diário da República. DGARTES. (2022). *Relatório Anual sobre o Estado das Artes*. Lisboa: Ministério da Cultura.

BCSD PORTUGAL. (2017). *Consulta pública “Estratégia nacional de educação ambiental 2020 (ENEA 2020)”*. <https://bcspdportugal.org/enea/>

COMISSÃO EUROPEIA. (2022). *Relatório sobre a Educação Digital na UE 2022*. Bruxelas: Publicações da UE.

CONNERTON, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge University Press.

DIREÇÃO-GERAL DAS ARTES. (2020). *Orientações para o Ensino Artístico Especializado*. Lisboa: Ministério da Cultura.

DGARTES. (2022). *Relatório Anual sobre o Estado das Artes em Portugal*. <https://www.dgartes.gov.pt>

DGARTES. (2022). *Relatório anual do programa Teatro na Escola*. <https://www.dgartes.gov.pt>

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC). (2021). *Equipamentos Digitais nas Escolas Portuguesas: Impacto da Pandemia*. Lisboa: DGEEC.

DGEEC. (2020). *Equipamentos e Conectividade nas Escolas Portuguesas: Relatório 2020*. Lisboa: Ministério da Educação.

DGEEC. (2021). *Estatísticas da Educação Artística 2020/2021*. Lisboa: DGEEC.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (DGE). (2021). *Relatório Anual sobre o Ensino Artístico em Portugal*. Ministério da Educação.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. (2021). *Relatório de Avaliação do Programa TEIP 2020-2021*. Lisboa: Ministério da Educação.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. (2023). *Inquérito sobre a ENEA – Estratégia Nacional de Educação Ambiental*. Ministério da Educação. <https://dge.mec.pt/noticias/inquerito-sobre-enea-estrategia-nacional-de-educacao-ambiental> .

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO. (2023). *Perfil do professor de teatro em Portugal*. DGEEC.

DGEEC. (2023). *Escola Digital: Balanço de Dois Anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

ESCOLA SUPERIOR DE TEATRO E CINEMA. (2020). *Relatório de atividades 2015-2020*. ESTC.

ELLEN MACARTHUR FOUNDATION. (2019). *Circulytics: Measuring circularity*. <https://www.ellenmacarthurfoundation.org>

EUROSTAT. (2021). *Cultural Statistics: Public Funding for Arts Education*. Luxemburgo: Eurostat.

EUROSTAT. (2022). *Employment in the green economy: EU statistics*. <https://ec.europa.eu/eurostat>

GOVERNO DE PORTUGAL. (2024). *Um País de desenvolvimento sustentável*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc24/comunicacao/noticia?i=um-pais-de-desenvolvimento-sustentavel> .

INE. (2023). *Estatísticas da Cultura 2022*. Instituto Nacional de Estatística.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA. (2023). *Relatório anual sobre tendências políticas em Portugal*. ICS-U Lisboa.

MINISTÉRIO DA CULTURA. (2020). *Orçamento para a Cultura 2010-2020: Análise Comparativa*. Governo de Portugal.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018: Estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva*. Diário da República, 1.ª série, N.º 129.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2005). *Grupo de Trabalho de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (GTEAS)*. <https://cidadania.dge.mec.pt/educacao-ambiental/ambiente-e-cidadania/estrategias-programas-e-grupos-de-trabalho>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2018). *Orientações curriculares para o ensino artístico especializado*. <https://www.dge.mec.pt>

OCDE. (2020). *Education at a Glance 2020: Portugal*. Paris: OECD Publishing.

OCDE. (2021). *Digital Education Outlook 2021*. Paris: OECD Publishing.

OCDE. (2022). *PISA 2022 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.

OCDE. (2022). *Education Policy Outlook: Arts Education*. Paris: OECD Publishing.

Plano Nacional das Artes. (2022). *Relatório Anual 2022: Acessibilidade e Inclusão*. Lisboa: Ministério da Cultura.

OCDE. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing.

OCDE. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During COVID-19*. Paris: OECD Publishing

PORDATA. (2023). *Taxa de Abandono Precoce de Educação e Formação*. <https://www.pordata.pt>

PRR. (2021). *Plano de Recuperação e Resiliência: Componente Educação*. Lisboa: Governo de Portugal.

PRR. (2023). *Projetos Financiados no Âmbito do Ensino Artístico*. Lisboa: Governo de Portugal.

REPÚBLICA PORTUGUESA. (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 237.

REPÚBLICA PORTUGUESA. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série.

THEATRO LIVRE & ARTE SOCIAL (Realizada no ATHENEU COMMERCIAL aos 14 de dezembro de 1902). (1902). [Documento histórico].

TRIBUNAL DE CONTAS. (2023). *Auditoria ao Portugal 2030*. Lisboa: TC.

TRUTH AND RECONCILIATION COMMISSION OF CANADA. (2015). *Honouring the Truth, Reconciling for the Future: Summary of the Final Report*. TRC.

UNEP. (2011). *Towards a Green Economy: Pathways to Sustainable Development and Poverty Eradication*. Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente.

UNESCO. (2006). *Road Map for Arts Education*. <http://www.unesco.org>

UNESCO. (2009). *Relatório mundial: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. UNESCO.

UNESCO. (2010). *The Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. <https://en.unesco.org>

UNESCO. *Global education monitoring report*. Paris: UNESCO, 2021.

UNEP. (2011). *Towards a green economy*. United Nations.

UNESCO (2015). *Education for All Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2017). *Re|Shaping Cultural Policies: Advancing Creativity for Development*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2020). *Reimagining Our Futures: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2021). *Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2021). *Road Map for Arts Education*. Paris: UNESCO.