



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Conceções dos professores sobre a
disciplina de Interpretação do Curso
Profissional de Artes do Espetáculo**

Alfredo dos Santos Pereira Nunes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Educação Artística,
na especialização de Teatro na Educação

Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão

2015

Agradecimentos

À Esmeralda, à Inês e à família; à Natacha, à Raquel, ao Jean Jacques e aos amigos; ao Professor Doutor Miguel Falcão, aos professores de Teatro, artistas, investigadores e leitores deste estudo.

Resumo

As concepções dos professores sobre a disciplina de Interpretação, do Curso Profissional de Artes do Espetáculo, constituem um tema acerca do qual não têm sido realizados estudos académicos. Enquadrada no paradigma interpretativo e numa abordagem qualitativa, esta investigação assume características de um estudo descritivo e exploratório e encontra-se focada em quatro objetivos gerais: traçar um perfil, académico e profissional, dos professores da disciplina de Interpretação; reconhecer as perspetivas dos professores de Teatro sobre Interpretação e outras dimensões artísticas e técnicas do espetáculo; identificar especificidades no desenvolvimento curricular da disciplina; sistematizar um quadro de referências teórico-práticas que permita compreender as opções sobre Educação Artística e Teatro no contexto do ensino secundário profissional.

A amostra é constituída por seis professores de escolas do ensino secundário público da região de Lisboa, a lecionar a disciplina de Interpretação do Curso Profissional de Artes do Espetáculo no ano letivo de 2011-2012, a quem foram realizadas entrevistas semidiretivas. Os resultados da análise de conteúdo das entrevistas e dos documentos privilegiados para o estudo, entre os quais o programa da disciplina, são devidamente sistematizados, interpretados e triangulados, também à luz do quadro teórico definido, no qual têm relevo autores como Azevedo (2003), Cerqueira & Martins (2011), Courtney (2003) e Leontiev (2000).

Os resultados obtidos permitem afirmar, entre outras conclusões, que: existe ambiguidade na definição das habilitações académicas e profissionais para a lecionação da disciplina, agravada pela inexistência de um grupo de recrutamento específico para a docência de Teatro; advêm mais-valias muito positivas das práticas interdisciplinares que existem entre a Interpretação e as disciplinas das componentes técnica, científica e sociocultural; a Interpretação mobiliza uma atitude participativa dos alunos, das escolas e das instituições parceiras do curso, bem como incentiva a descoberta e a partilha das linguagens específicas do trabalho do Ator, do Teatro e das Artes em geral.

Palavras-chave

Educação artística; teatro na educação; curso profissional; artes do espetáculo; interpretação.

Résumé

Les conceptions des enseignants sur la discipline d'Interprétation du Cours professionnel d'arts du spectacle est un sujet sur lequel il n'y a pas d'études académiques. Encadrée dans le paradigme interprétatif et dans une approche qualitative, cette recherche prend les caractéristiques d'une étude descriptive et est axée sur quatre grands objectifs: tracer un profil académique et professionnelle des enseignants de la discipline d'interprétation; reconnaître les perspectives des enseignants de Théâtre sur l'interprétation et autres aspects artistiques et techniques du spectacle; identifier les spécificités du programme d'études de la discipline; systématiser un cadre de références théoriques et pratiques afin de comprendre les options sur l'Education Artistique et le Théâtre dans le cadre de l'enseignement secondaire professionnel.

L'échantillon est composé de six professeurs d'écoles publiques de l'enseignement secondaire de la région de Lisbonne, qui enseignaient la discipline d'Interprétation du Cours professionnel d'arts du spectacle au cours de l'année scolaire 2011-2012, à qui on été menés des interviews semi-directives. Les résultats de l'analyse du contenu des interviews et des documents privilégiés pour l'étude, y compris le programme du cours, furent correctement systématisés, interprétés et triangulés suivant le cadre théorique défini, dans lequel on met en relief Azevedo (2003), Cerqueira & Martins (2011), Courtney (2003) ou Leontiev (2000).

Les résultats obtenus nous permettent d'affirmer, entre autres conclusions, qu'il existe une ambiguïté dans la définition des qualifications académiques et professionnelles pour l'enseignement de la discipline, aggravées par l'absence d'un groupe spécifique de recrutement pour l'enseignement de la discipline de Théâtre; la constatation d'une valeur ajoutée très positive dans les pratiques interdisciplinaires entre l'interprétation et les disciplines de composants techniques, scientifiques et socioculturelles; que l'Interprétation implique une attitude participative des élèves, les écoles et les institutions partenaires du cours aussi bien qu'elle encourage la découverte et le partage des langages spécifiques du travail de l'acteur, du théâtre et des arts en général.

Mots clés

L'Éducation artistique; théâtre dans l'éducation; cours professionnel; arts du spectacle; interprétation.

ÍNDICE

Índice de Figuras

Índice de Tabelas

Lista de siglas

INTRODUÇÃO 1

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Perspetivas sobre Arte e Teatro na Educação 6

2. O Teatro na Educação em Portugal 16

3. O ensino profissional 26

4. Os cursos profissionais 29

5. O Curso Profissional de Artes do Espetáculo 31

PARTE II - PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

1. Definição do problema 35

2. Questões orientadoras e objetivos do estudo 36

PARTE III – METODOLOGIA

1. Plano de estudo 38

2. Amostra e processo de amostragem 40

3. Processos e técnicas de recolha de dados	41
3.1 Pesquisa documental	42
3.2 Inquérito por entrevista	43
4. Processos e técnicas de análise de dados	44
4.1 Análise documental	44
4.2 Análise de conteúdo	45
PARTE IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	
1. Apresentação dos resultados	
1.1 Análise documental do Programa da disciplina de Interpretação	48
1.2 Análise de conteúdo das entrevistas semidiretivas	54
2. Discussão dos resultados	74
CONCLUSÕES	81
Referências bibliográficas	87
Anexos	93

Índice de Figuras

Figura 1.	Habilitações académicas: Formação. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.	55
Figura 2.	Habilitações académicas: Profissionalização. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.	56
Figura 3.	Experiência na lecionação de disciplinas de Teatro. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.	56
Figura 4.	Experiência na lecionação da disciplina de “Interpretação”. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.	57
Figura 5.	Situação profissional. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.	58
Figura 6.	Experiência profissional em Teatro. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.	58
Figura 7.	Conceções sobre a disciplina de Interpretação: A relevância da expressão dramática. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.	59
Figura 8.	Conceções sobre a disciplina de Interpretação: Referências técnicas e artísticas. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.	61
Figura 9.	Práticas na disciplina de Interpretação: Organização dos módulos. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.	64
Figura 10.	Práticas na disciplina de Interpretação: Metodologias de ensino. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.	66
Figura 11.	Práticas na disciplina de Interpretação: Metodologias de avaliação. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.	70
Figura 12.	Perspetivas gerais sobre a disciplina de “Interpretação”, o curso e a docência em teatro. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.	72

Índice de Tabelas

Tabela A1.	Resultados da pesquisa para a constituição da amostra.	41
------------	--	----

Lista de Siglas

ACE	Academia Contemporânea do Espetáculo
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
APROTED	Associação de Professores de Teatro Educação
CPAEI	Curso Profissional de Artes do Espetáculo, vertente Interpretação
DGAE	Direção-Geral da Administração Escolar
DGELVT	Direção-Geral de Educação de Lisboa e Vale do Tejo
DGFV	Direção-Geral de Formação Vocacional
EPBT	Escola Profissional Balleteatro
EPTC	Escola Profissional de Teatro de Cascais
F/UC	Frequência da Unidade de Contexto
F/UR	Frequência da Unidade de Registo
FCT	Formação em Contexto de Trabalho
InSEA	<i>International Society for Education through art</i>
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MEN	Movimento da Educação Nova
MEA	Movimento de Educação pela Arte
OED	Oficina de Expressão Dramática
PAP	Projeto/ Prova de Aptidão Profissional
REA	<i>Roteiro para a Educação Artística</i>
UNESCO	<i>United Nations for Education, Science and Culture Organization</i>

INTRODUÇÃO

Este estudo foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação de Lisboa, e integra-se numa das suas linhas de investigação: a Educação Artística em contextos educativos formais. Este trabalho beneficia dos meus estudos em Teatro e da minha experiência como ator em diversos projetos profissionais de Artes do Espetáculo, atividades que fui conciliando com a docência da Expressão Dramática e do Teatro em diversas escolas públicas do ensino secundário da região de Lisboa. Este percurso pessoal e profissional foi consolidando um conjunto de conceções e práticas de ensino e de aprendizagem da Expressão Dramática e do Teatro que desejo conhecer melhor, compreender e partilhar.

As Artes do Espetáculo constituem uma área de estudos e formação que, atualmente, estão contempladas na oferta formativa do nível secundário, na modalidade de ensino profissional, em algumas escolas públicas e privadas do país. É no âmbito do Curso Profissional de Artes do Espetáculo, na vertente de Interpretação (CPAEI) que, mais recentemente, tenho vindo a lecionar a disciplina de Interpretação, em escolas do ensino secundário público da região de Lisboa que dispõem deste curso na sua oferta formativa. A minha proximidade a esta realidade pesou, de resto, nas razões da circunscrição deste estudo a estas escolas e a esta região.

As conceções dos professores sobre a disciplina de Interpretação, do CPAEI, constituem um tema acerca do qual não têm sido realizados estudos académicos. Por esta razão, há um desconhecimento generalizado e, ao mesmo tempo, alguma curiosidade por parte dos professores de Interpretação – e das escolas e comunidades educativas em geral – em relação ao trabalho docente que tem vindo a ser realizado na disciplina. Este facto motivou-me a conceber um projeto de investigação que pudesse contribuir para a obtenção e sistematização de informação relevante acerca das conceções artísticas e pedagógicas dos professores de Interpretação e dos resultados que consideram que têm vindo a alcançar no âmbito da disciplina.

A investigação partiu de uma pergunta geral: O que pensam os respetivos professores sobre a disciplina de Interpretação do CPAEI e que resultados têm vindo a obter nesse âmbito? Desta pergunta de partida, decorreram outras perguntas orientadoras que determinaram os principais objetivos do estudo: (i) traçar um perfil, académico e profissional dos professores da disciplina de Interpretação; (ii) reconhecer as perspetivas dos professores de Teatro sobre Interpretação e outras dimensões artísticas e técnicas do espetáculo; (iii) identificar especificidades no

desenvolvimento curricular da disciplina de Interpretação; (iv) sistematizar um quadro de referências teórico-práticas que permita compreender as opções sobre Educação Artística e Teatro no contexto do ensino secundário profissional.

Numa primeira fase do estudo, dediquei-me à exploração do tema, através da pesquisa e da leitura de livros, de teses e de artigos publicados, possivelmente relevantes para o desenvolvimento da investigação, entre outros documentos, mais especificamente de teor legislativo. A seleção de bibliografia pertinente permitiu criar um quadro teórico de referências e constituir e organizar subtemas relevantes para a investigação, que sistematizo na Parte I, Enquadramento teórico, estruturada em cinco capítulos.

No capítulo 1, apoiando-me nas obras de vários autores de referência (Courtney, 2003; Leontiev, 2000; Read, 1982), procuro identificar diversas perspetivas sobre Arte e Teatro na Educação. Ao longo de vários séculos, a reflexão acerca da importância da Arte no desenvolvimento humano promoveu o debate sobre a possibilidade de esta área do conhecimento poder constituir um recurso educativo e social e contribuir para a formação global das pessoas e das sociedades. O capítulo inclui referências ao “naturalismo-realismo” de André Antoine e de Konstantin Stanislavski e ao “teatro épico” de Bertolt Brecht, entre outros criadores e estilos de representação teatral, mais especificamente do século XX, que permanecem como paradigmas da estética contemporânea e que contribuíram para consolidar uma reflexão valiosa acerca das potencialidades educativas do Teatro e da pedagogia da formação do Ator.

No capítulo 2, traço uma retrospectiva do Teatro na Educação em Portugal até aos nossos dias, a qual relaciono, simultaneamente, com momentos importantes da História do Teatro português, tendo por base obras de natureza historiográfica de autores, entre outros, como Duarte Ivo Cruz (1983, 2001) ou José Oliveira Barata (1991). São postos em relevo alguns períodos que preconizaram medidas inovadoras no ensino e promoveram a conceção pedagógica do valor das Artes e do Teatro na Educação: o período republicano, sob forte influência do Movimento da Educação Nova (MEN); o período do pós-Segunda Guerra mundial, em que ganhou preponderância a influência do Movimento de Educação pela Arte internacional e o pensamento educacional de Herbert Read; o período pós-Revolução de 1974, durante o qual foram implementadas mudanças políticas e sociais significativas e realizadas iniciativas relacionadas com o Teatro na Educação; e a década de 90, em que, na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e do Decreto-Lei nº 344/1990, de 2 de novembro, foi reconhecida oficialmente a importância da

Educação Artística e o contributo das diversas formas de expressão para o desenvolvimento pessoal e social, nomeadamente da criatividade, da sensibilidade estética e das capacidades comunicativas. Termina este capítulo com referências ao *Roteiro para a Educação Artística* (2006), publicado no âmbito da Conferência Mundial sobre Educação Artística realizada em Lisboa, em 2006, e à “Recomendação sobre Educação Artística” (2013), do Conselho Nacional de Educação.

No capítulo 3, com base em legislação específica e em autores como Joaquim Azevedo (1999; 2003) ou Cerqueira & Martins (2011), analiso a presença do ensino profissional em Portugal. Esta modalidade de ensino, alternativa ao ensino regular, promoveu e consolidou o debate acerca das relações entre educação e economia, entre a escola e o trabalho e, em 1989, foi definitivamente implementada no sistema de ensino português através da criação das escolas profissionais. As escolas profissionais resultaram de parcerias entre diferentes instituições do tecido social e económico, por vezes envolvendo as autarquias, procuraram partilhar interesses ao nível da educação e do mercado de trabalho e ir ao encontro das necessidades locais e regionais. Os cursos profissionais ministrados nestas escolas conferiam habilitação equivalente ao diploma do ensino secundário, para efeitos de prosseguimento de estudos, e uma certificação de qualificação profissional. A proliferação de escolas profissionais, que incluiu a criação de cursos na área de estudo e formação das Artes do Espetáculo, culminou, em 2004, com o alargamento da oferta formativa de cursos do ensino profissional às escolas secundárias do ensino público. Esta passagem do exclusivo do ensino privado ao alargamento da oferta de cursos profissionais às escolas públicas do ensino secundário permitiu aumentar o leque de oportunidades de oferta educativa, proporcionar o acesso à educação de um maior número de alunos e diversificar os públicos deste nível de ensino. O ensino profissional deixou de ser uma modalidade especial de educação para fazer parte integrante da diversidade de ofertas qualificantes do ensino secundário de educação.

No capítulo 4, tendo como referência a informação disponível no *site* da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), e autores como Gonçalves & Martins (2008), analiso a oferta formativa dos cursos profissionais no ensino secundário público que se destinam a jovens que tenham completado o 9º ano de escolaridade ou formação equivalente. Os cursos profissionais são apresentados como um modelo pedagógico inovador caracterizado por uma forte ligação com o mundo do trabalho: assentam num modelo de ensino em que as componentes de formação e de aprendizagem das diferentes áreas – sociocultural, científica e técnica – são direcionadas para o mercado laboral da respetiva área de

estudo e formação. O modelo curricular, a estrutura modular e o perfil profissional dos cursos conferem novas dimensões à escola e novas funções ao professor. As escolas devem estabelecer parcerias com empresas e instituições locais, sendo que surgem novas funções na organização escolar: o diretor dos cursos profissionais, o coordenador do curso, professores técnicos especializados e professores orientadores de Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e de Projeto/Prova de Aptidão Profissional (PAP). Aos professores compete conhecer cada aluno e cada turma, mas também o meio social, económico e empresarial na respetiva área de estudo e formação do curso.

No capítulo 5, centro-me no CPAEI e analiso, sumariamente, os planos de estudo das diferentes vertentes do curso. Com o objetivo de compreender melhor as qualificações obtidas através dos cursos profissionais, estabeleço uma relação com o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), que abrange os ensinos básico, secundário, superior e a formação profissional e trata dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. O QNQ apresenta os descritores que estabelecem correspondência entre os diferentes níveis de qualificação com os resultados de aprendizagem previstos nos domínios do conhecimento, aptidão e atitude, os quais, neste estudo, são direcionados para a vertente de Interpretação do CPAEI. Considerando a saída profissional do curso, apresento a definição e o perfil do “Ator”, conforme consta no *Guia das profissões* (Oliveira & Braz, 2009), publicado pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), e na *Classificação Portuguesa das Profissões* (Carvalho, 2010), publicado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE). Termino este capítulo com dados mais recentes que sugerem o incremento dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas, não obstante, de acordo com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, 2014), a área de educação e formação das Artes do Espetáculo constituir uma oferta formativa “não prioritária” a nível nacional.

Nas Partes II e III, apresento a problemática da investigação e a metodologia: as questões formuladas e os objetivos definidos delinearão as direções do estudo e, em particular, o enquadramento metodológico seguido ao longo da investigação. O desenho do plano do estudo, devidamente fundamentado (Bogdan & Biklen, 1994; Léssard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1998), conduziu à realização de um trabalho de investigação essencialmente moldado no paradigma interpretativo, com base numa metodologia qualitativa, que assumiu o carácter de um estudo descritivo e exploratório em relação ao processo e aos dados resultantes da investigação.

A revisão da literatura, sucessivamente retomada e completada ao longo do processo de pesquisa e análise documental, permitiu-me reelaborar as hipóteses iniciais e definir as principais opções metodológicas, desde logo na criação dos próprios instrumentos de recolha de dados. Depois de definida a amostra populacional deste estudo, constituída por seis professores de escolas do ensino secundário público da região de Lisboa a lecionar a disciplina de Interpretação do CPAEI no ano letivo de 2011-2012, foi elaborado um inquérito por entrevista, tendo por referência, entre outros, autores como Ghiglione & Matalon (1992) ou De Ketele & Roegiers (1999). A entrevista, semidiretiva, teve por objetivo conhecer o sentido que os entrevistados dão às suas práticas, reconstituir os processos da sua atividade docente e analisar as conceções que consolidam as práticas pedagógicas dos professores de Interpretação. Os principais métodos e técnicas de análise de dados utilizados nesta investigação foram a análise documental e a análise de conteúdo.

Na Parte IV, apresento os resultados da pesquisa documental, nomeadamente do *Programa da disciplina de Interpretação* (2007), e dos inquéritos por entrevista. Estas entrevistas, na linha do que defende Bardin (1988), feitas a uma amostra representativa de professores, constituem um acervo documental homogéneo e são adequadas ao tema em estudo, sendo que a análise do seu conteúdo inclui todo o material que recolhi, sem omissões. O processo de reconfiguração do material produziu novos sentidos e colocou novas hipóteses de categorização e consequente análise do conteúdo, contribuindo para que eu me deixasse impregnar pelos discursos e pelos sentidos gerais contidos nas entrevistas. Os resultados da análise de conteúdo das entrevistas foram sistematizados em quadros/ figuras, e organizados em temas.

Na Parte V, os resultados da análise de conteúdo das entrevistas são triangulados com os resultados da análise documental, sendo discutidos também à luz do quadro teórico definido. A partir da discussão dos resultados, e procurando ir ao encontro das questões inicialmente formuladas e dos objetivos gerais do estudo, sistematizo, na Parte VI, as principais conclusões relativas às conceções artísticas e pedagógicas dos professores de Interpretação do CPAEI.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Perspetivas sobre Arte e Teatro na Educação

Os diversos significados que possam ser associados aos conceitos de *Arte*, de *Teatro* e de *Educação* relacionam-se com as mudanças que, ao longo da História, têm ocorrido nas áreas científicas e tecnológicas e, principalmente, no pensamento sociológico, filosófico e artístico que foi originando novas visões do Homem e do Mundo. Os conceitos de *Arte*, de *Teatro* e de *Educação* são polissémicos e as diversas aceções que apresentam e as relações que estabeleceram entre si têm vindo a ser debatidas ao longo dos séculos pelas diferentes sociedades.

Educação designa o processo que visa o desenvolvimento do ser humano, através da aquisição de conhecimentos e aptidões nos domínios intelectual, afetivo, físico, social e cultural. *Arte* define uma atividade humana relacionada com manifestações de ordem estética, expressa através da criação de obras que apelam aos sentidos e revelam dimensões da realidade. *Teatro* é, na sua aceção performática, a arte de representar, interpretar e encenar obras dramáticas, com recurso à palavra, ao movimento corporal e a elementos visuais e sonoros, que reúne atores e espectadores num mesmo lugar e momento, constituindo-se como uma “arte viva”, atualmente incluído na área de estudo e de formação das Artes do Espetáculo, a par de áreas como a Dança e a Música, nas suas inúmeras formas.

Na Grécia Antiga, a Educação incluía o estudo e a prática das Artes, às quais era associado o sentido lúdico e de jogo, constituindo-se como um recurso fundamental para a educação dos jovens e futuros cidadãos da sociedade “ideal”. O estudo e a prática das artes, da literatura, da poesia e da recitação, do ritmo e da harmonia na música, e do movimento corporal ritmado da dança, confluíam nos espetáculos de Teatro que eram realizados nas festas e cerimónias religiosas por todo o mundo ático. O Teatro constituía um importante instrumento educacional na medida em que disseminava o conhecimento e, simultaneamente, proporcionava prazer e entretenimento, solidificando laços culturais entre os cidadãos e os povos.

No período medieval, não obstante a Igreja ter reprimido o Teatro, promoveu o canto gregoriano que, em uníssonos, congregava novos fiéis para o coro religioso; as escolas monásticas criaram um Teatro litúrgico com propósitos didáticos que representavam os mistérios e as moralidades cristãs e que, durante séculos, proporcionaram o entretenimento e a educação popular. O Renascimento descobriu a cultura da Grécia e da Roma Antigas: os humanistas promoveram o estudo das Artes

como recurso pedagógico que reconhecia a importância do jogo e da vivência lúdica para as aprendizagens. A Educação incluía o estudo e a prática do Teatro, da Dança, da Música e da Pintura, sendo que o “método dramático [era útil] para o ensino de outras matérias” (Courtney, 2003, p. 11). O Teatro deveria ensinar, moralizar e divertir sendo que os jesuítas enfatizavam a didática através da realização de espetáculos e de peças escritas por professores e alunos, moldadas sob a influência de Aristóteles e de Horácio. Neste período, a par dos teatros profissionais das grandes cidades, os teatros comunitários adquiriram uma enorme importância cultural.

Ao longo do século XVIII, o pensamento de Jean-Jacques Rousseau dominou a fundamentação da Educação com base em ideais políticos e morais que visavam a justiça social, assegurada pelos valores de igualdade, liberdade e tolerância. Para a criação de um novo Homem e de uma nova sociedade, seria preciso educar a criança de acordo com a sua Natureza, desenvolvendo progressivamente os seus sentidos e a razão através do jogo e do instinto natural para as atividades lúdicas, as quais deveriam ser estimuladas. Não obstante, em Educação prevaleceu a tendência para desenvolver o pensamento educacional de René Descartes e de John Locke, que privilegiavam o racionalismo e a lógica dedutiva nos processos educativos.

No seguimento dos estudos de Alexander Baumgarten, fundador da Estética, que é, segundo Daniel Tércio (2007), a ciência que “trata do conhecimento sensorial que conduz à apreensão do belo e se expressa nas imagens da arte” (p. 24), também o dramaturgo Friedrich Schiller – de acordo com a interpretação daquele autor – refletiu acerca da importância da Educação Estética: a natureza humana é concebida como simultaneamente sensível e racional, sendo que o impulso lúdico constitui o mediador que equilibra e estimula estas duas naturezas opostas. Ainda segundo Tércio, Schiller fundamentou a necessidade de uma Educação Estética: “a educação do impulso lúdico pressupõe que se proporciona à capacidade receptiva do ser humano os contactos mais diversos com o mundo” (2007, p. 28). Johann Wolfgang von Goethe considerava que o teatro escolar ou a educação dramática proporcionavam benefícios educativos tais como a memória, o gesto e a disciplina interna e valorizava a improvisação que liberta a imaginação. De acordo com Coggin (citado por Courtney, 2003), Goethe defendia que, “em seus jogos, as crianças podem fazer tudo do nada, uma vara se torna um mosquete (...) qualquer pano enrolado, uma boneca” (p. 16).

Do final deste período, data a publicação da obra de Denis Diderot dedicada ao trabalho do ator, *Paradoxo sobre o ator* (1773). Antonino Solmer (1999) lembra que o autor sublinhou a importância do realismo na representação: na sua perspetiva, a imaginação e a sensibilidade devem ser sujeitas ao discernimento da razão lógica que

molda o gesto e a postura corporal; o ator representa a personagem, expressa a sensibilidade humana e não a sua própria sensibilidade, sendo que a vivência da experiência sensível pertence ao espectador. De acordo com o mesmo autor, Diderot teceu considerações sobre a vida moral do ator e apelou à moralização da profissão, desejando que “o ator [fosse] um educador da sociedade, um agente moral” (Solmer, 1999, p. 281). O Teatro era válido na medida em que agradasse “intelectualmente” e instruisse os valores morais vigentes na época.

Ao longo do século XIX, sob o paradigma das teorias naturalista e evolucionista, as potencialidades do jogo lúdico e da expressão artística no processo educativo foram sendo debatidas por autores como Herbert Spencer ou Karl Groos, originando diferentes teorias acerca do jogo, do instinto lúdico e de imitação inerentes à natureza humana e a sua importância para o desenvolvimento psicológico e social dos educandos. Mais especificamente no que ao Teatro na Educação diz respeito, Richard Courtney (2003) referiu que Joseph Lee considerava que “o jogo dramático e a personificação são o meio para a criança entender seu mundo, compreender os outros, [isto é,] (...) um método de projeção de um ideal de vida e conduta” (p. 30).

O Movimento da Educação Nova (MEN), dos finais do século XIX, reuniu um conjunto de ideais educativos que revolucionaram as formas tradicionais de ensino. O modelo pedagógico do MEN desenvolveu o pensamento educacional de Rousseau: defendia uma educação para a liberdade, através da qual cada criança aprendia de acordo com as necessidades da sua idade e as suas motivações pessoais. Como afirmou Ingrid D. Koudela (1992a), o MEN sublinhou a importância da “natureza própria da criança e apelou para as leis da constituição psicológica do indivíduo e do seu desenvolvimento social” (p. 18).

O MEN reformulou programas escolares e criou novos instrumentos para o trabalho docente, promoveu a experimentação de práticas de ensino e a diversificação das atividades escolares, o que “possibilitou a introdução na escola de atividades relacionadas com a educação física, jogos educacionais, trabalhos manuais, música e canto, cinema e teatro” (*Idem*, p. 19). Considerando o desenvolvimento global da personalidade dos alunos, aquele Movimento introduziu métodos pedagógicos ativos e cooperativos que incluíam as dimensões física, sensorial, afetiva, estética, cognitiva, ética e cívica dos educandos e reagiu contra os métodos tradicionais de ensino, nos quais o educador se preocupava mais com os fins e o modelo de Educação a alcançar do que com o processo de aprendizagem da criança.

No seguimento dos ideais educativos do MEN, John Dewey defendeu a possibilidade de transformação dos modelos de pensamento dos alunos através da

resolução progressiva de problemas (“*problem-solving*”) e desenvolveu o pragmatismo no ensino (“*learn-by-doing*”). De acordo com Maria Eugénia Raposo (2004), para Dewey, as aprendizagens diferiam consoante o aluno, faziam-se em função de objetivos que procuravam proporcionar a transformação pessoal e que reconheciam o papel ativo do educando no próprio processo educativo. Dewey tinha uma visão holística dos alunos e considerava que as aprendizagens dependem do conhecimento intuitivo do que cada um é (“*who one is*”). Raposo refere também que, para Dewey, “a partir do sentimento interior, o que aprende atribui significado ao mundo através da mediação (“*mediation*”), ou seja, do uso de meios, sendo os meios da linguagem e os das artes ferramentas educacionais básicas” (2004, p. 54). Dewey considerava que “a fonte primária de toda a atividade educativa está nas atitudes e atividades instintivas e impulsivas da criança (...) jogos, brincadeiras, mímicas são passíveis de uso educacional, e não apenas isso, são as pedras fundamentais dos métodos educacionais” (Dewey, citado por Courtney, 2003, p. 42).

O pensamento educacional do MEN contribuiu para legitimar a presença das Artes e do Teatro na Educação. Nas primeiras décadas do século XX, os conceitos de jogo, do instinto lúdico e da imitação natural, e a capacidade de comunicar através de símbolos, nomeadamente em Arte, constituíam premissas educacionalmente importantes e resultaram em diferentes formas de abordagem dramática na Educação. Destacam-se os métodos dramáticos publicados por alguns autores: *The play way* (1917), de Caldwell Cook; *Creative dramatics* (1930), de Winifred Ward; *Le théâtre et la jeunesse* (1946) de Léon Chancerel; *Modern educational dance* (1948), de Rudolf Laban; *Child drama* (1954), de Peter Slade; entre outros. Para Richard Courtney, os processos pedagógicos destes educadores fundaram as bases filosóficas e metodológicas da Educação Dramática. Para o autor, a disciplina é pedocêntrica, centrada na criança, um modo de abordagem evolucionista com bases psicológicas e fisiológicas, que desenvolve a imaginação e a expressão dramática que estão no centro da criatividade humana e são o modo através do qual o Homem se relaciona com a vida.

No que diz respeito à reflexão acerca das potencialidades educativas do Teatro e da pedagogia da formação do Ator, ao longo da primeira metade do século XX consolidaram-se diferentes estilos de representação teatral que permanecem como paradigmas de referência da estética contemporânea, nomeadamente o “naturalismo-realismo” de André Antoine e de Konstantin Stanislavski e o “teatro épico” de Bertolt Brecht, entre outros.

As inovações que ocorreram no Teatro ao longo deste período, em vários casos

com gênese no século XIX, advêm do espírito científico e de uma atitude analítica e de investigação sobre todas as matérias e que consolidaram uma nova mentalidade preocupada com as questões políticas, sociais e filosóficas da Arte. Relevou-se a função do encenador, do produtor e das equipas técnicas e surgiu o dramaturgista, que redefiniu a importância do texto dramático e conseqüentemente do dramaturgo, sendo que “a questão da autoria em Teatro desloca-se do texto para o espetáculo” (Solmer, 1999, p. 63). Ao ator proporcionaram-se outras perspectivas profissionais, na rádio, no cinema e na televisão, sendo que, no Teatro, as novas possibilidades espaciais e técnicas ao nível das vertentes visual e sonora do espetáculo contribuíram para redefinir o “lugar teatral” e a relação de comunicação com o público.

Antoine fundou e dirigiu o “Théâtre Libre” (1887-1896), que rompia com a estética do classicismo, do romantismo e do melodrama, sendo as suas principais influências Denis Diderot, o naturalismo de Émile Zola e o Teatro da Companhia dos Meiningen (fundada em 1870). O autor defendia o naturalismo e a sobriedade na representação teatral como tentativa de reprodução da vida real: procurou criar um teatro que espelhasse ou “fotografasse” a vida humana e refletisse acerca da sua missão social. Para Antoine, o movimento era a forma mais intensa de expressão do ator: na representação, o ator ignorava o espectador e convencionava a existência de uma “quarta parede” imaginária que separava a cena do público. Antoine contribuiu para a afirmação da função do encenador como “segundo criador” do espetáculo, após o autor, e revelou dramaturgos, então desconhecidos ou pouco divulgados, tais como Henrik Ibsen, Ivan Turguenev ou Georges Courteline.

Stanislavski, encenador e pedagogo de Teatro, desenvolveu um método de trabalho com objetivos de formação que procuravam auxiliar o ator a “recriar as condições de uma espontaneidade afetiva através da consciência e da razão” (Solmer, 1999, p. 281). Na senda realista, o autor propõe estudar e compreender, através da Arte do Teatro, os vínculos psicológicos que a natureza humana estabelece com os mecanismos sociais da realidade (Stanislavski, 1979; 1989). O método propõe exercícios de observação, concentração e de recurso à memória afetiva que desencadeiam um processo de identificação psicológica entre o ator e a personagem e criam um subtexto que inclui “afetos ambíguos, lembranças ocultas, impulsos inconscientes, construções imaginárias, tudo o que não se encontra à superfície do texto” (Solmer, 1999, p. 281). Stanislavski foi um dos percursores do “naturalismo-realismo” – que alguns autores (Solmer, 1999; Vasques, 2008) consideram a última grande rutura da História do Teatro, com o qual se relacionam, por oposição ou complementaridade, outros “idealismos” estéticos e teatrais – e constitui uma

referência fundamental para a formação de atores, tendo influenciado o trabalho de Michael Chekhov ou Lee Strasberg, entre muitos outros.

Brecht, encenador e dramaturgo, face à situação de guerra do seu tempo, desenvolveu um Teatro de reflexão política e de intervenção social ou “teatro épico”, que procurou suscitar a crítica do espectador, em oposição ao que designou por “teatro aristotélico”, que previa a identificação do espectador com o herói. O autor recorreu ao efeito de distanciamento ou de estranheza (*Verfremdungseffekt*), que consistia na introdução de uma rutura ou incoerência na narrativa ou no espetáculo com o objetivo de não deixar instalar a ilusão e não envolver psicologicamente o espectador. O ator não devia identificar-se emocionalmente com a personagem mas mostrá-la, procurando o “*gestus*” que sublinhasse o seu lado social. Brecht defendeu a missão do ator como sendo uma missão política, social, moral e pedagógica.

É nos moldes do “teatro épico” que Brecht desenvolveu as “*Lehrstücke*” – peças didáticas ou de ensino-aprendizagem – que tinham por objetivo a participação ativa dos intervenientes no processo de construção dramático e não a apresentação de resultados num espetáculo ou sequer a necessidade da presença de público. O princípio subjacente a estes processos era a prática coletiva da Arte, que tinha também uma função instrutiva no que diz respeito a ideias morais e políticas. Brecht procurou traduzir os conhecimentos da dialética materialista em formas dramáticas e, para lá do trabalho que realizou com companhias profissionais, colaborou com grupos teatrais amadores e escolares locais com os quais desenvolveu um teatro que proporcionava divertimento e, simultaneamente, constituía um espaço e um momento de construção participativa e de consciencialização política e estética.

O pensamento de Brecht relativo ao valor social da Arte, nomeadamente no que diz respeito às potencialidades do Teatro na Educação popular, permaneceu como paradigma estético do século XX até à contemporaneidade e influenciou inúmeros autores, entre os quais, Augusto Boal (1991) que, através do Teatro, desenvolveu o pensamento educacional de Paulo Freire (1987). No âmbito do Teatro na Educação, releva-se o trabalho específico que, a partir do Brasil, Ingrid D. Koudela – também grande divulgadora de Viola Spolin - tem feito do teatro didático brechtiano (Koudela, 1991; 1992a; 1992b; 1999; 2001). Outros autores e criadores do século XX, referidos a diferentes “idealismos” estéticos e teatrais, contribuíram para a reflexão acerca das potencialidades educativas do Teatro e da pedagogia da formação do ator: Vzevolod Meyerhold (1980); Antonin Artaud (1989); Jerzy Grotowski (1980); Peter Brook (1977); ou, entre companhias de relevo, o “Living Theatre”, fundado em 1947 (cf. Biner, 1976).

No contexto social europeu dos meados do século XX, Herbert Read

revolucionou o debate acerca das relações entre a Arte e a Educação, com a publicação do livro *Education through art*, em 1943. O pensamento educacional de Read deu origem à *International Society for Education through art* (InSEA), organização não governamental das *Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura* (UNESCO), fundada no rescaldo da Segunda Guerra Mundial. Para Read, os conceitos de Arte e Educação são complementares e ligam-se intrinsecamente em virtude de ambos fazerem parte da vivência humana.

O pensamento educacional de Read postula, conforme a síntese de Reis (2003), que “a Arte deve ser a base da Educação” (p. 33), devendo a educação “estimular o desenvolvimento do que em cada um há de individual em harmonia com o grupo social a que se pertence” (*Idem*, p. 41). Read acreditava na relevância da Educação pela Arte para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, razão pela qual aquela área da educação deveria incluir os conhecimentos da Pedagogia e da Psicologia, da Sociologia e da Estética, tendo em conta que o meio circundante estrutura a relação que cada pessoa estabelece com a Arte.

Read propôs uma educação estética abrangente que incluía todos os modos de expressão individual, sendo a educação dos sentidos uma via para a integração e a compreensão da realidade social e humana: “a teoria a desenvolver abrange todos os modos de autoexpressão (...) e forma uma abordagem integral da realidade que deveria chamar-se educação *estética* – a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência (...) a inteligência e raciocínio do indivíduo humano” (Read, 1982, p. 20).

O autor considerava que a Arte “está profundamente envolvida no processo real de percepção, pensamento e ação corporal” (*Idem*, p. 27), sendo que os métodos pedagógicos baseados no drama infantil e no jogo dramático deveriam ser técnicas educacionais centrais em Educação:

[A]s brincadeiras devem, através da personificação e da objetivação, tender para o jogo dramático (...) [que] engloba os diferentes modos de comunicação (...) o Drama é absolutamente essencial em todos os estádios da educação [pois,] é a atividade que melhor coordena todas as outras formas de educação pela arte. (Read, citado por Sousa, 2003b, p. 28)

Com base em Eisner (1972), Koudela (1992a) referiu que, consoante a perspectiva de ensino das Artes consolidaram-se orientações pedagógicas distintas: a abordagem contextualista e a abordagem essencialista. A abordagem contextualista, de carácter generalista, recorre a técnicas da Arte para abordar conteúdos de outras áreas do conhecimento e da Educação; a abordagem essencialista, de carácter

especializado, centra-se na produção de objetos artísticos; em ambas, depreende-se existir a fruição de obras de Arte. Na abordagem contextualista, reconhecemos as perspectivas defendidas por autores como Levy Moreno (1987) ou Christine Zurbach (1999); a abordagem essencialista é mais notória em autores como Viola Spolin (1986) ou Hélène Gauthier (2000). Em termos gerais, os educadores foram privilegiando o jogo infantil, a prática do jogo dramático e a improvisação teatral (Barret, 1992; Reverbel, 1989; Ryngaert, 1981), embora também o recurso a técnicas específicas da formação do Ator e do Teatro profissional.

A perspectiva pedagógica da Arte preconizada por Herbert Read consolidou uma abordagem existencialista do Teatro e da Expressão Dramática, para lá de mero método ou ferramenta de apoio a aprendizagens de conteúdos extrateatrais de outras disciplinas e áreas de educação. O pressuposto educacional humanista, centrado no desenvolvimento da personalidade global do aluno e atendendo ao contexto social em que ele se inseria, apelava a uma pedagogia ativa que procurava promover a criatividade do educando e um processo educativo holístico, no sentido em que, através das várias expressões artísticas, integrava as suas capacidades físicas, emocionais, mentais e espirituais. A abordagem existencialista vai ao encontro do pensamento de Elliot Eisner (1972), que considerava que “o valor principal das artes na educação reside, ao proporcionar um conhecimento do mundo, (...) na contribuição única que traz para a experiência individual e para a compreensão do Homem” (p. 9).

A presença das Artes no currículo escolar permite aos alunos a apropriação de diferentes códigos artísticos e estéticos e de instrumentos de comunicação, leitura, interpretação e compreensão da realidade social e humana. Ricardo Japiassu refere que se foi desenvolvendo, progressivamente, a abordagem existencialista do Teatro na Educação:

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

Dmitry A. Leontiev (2000), considerando a procura de identidade e o desenvolvimento pessoal como os aspetos mais relevantes em Arte e em Educação, colocou algumas interrogações fundamentais: “O que é a Arte e porque é que as

peças precisam dela? O que quer dizer compreender (adequadamente) a Arte? Porque é que as pessoas [deveriam] ser capazes de realizar este objetivo? Que resultados sociais e psicológicos deveríamos esperar e promover?” (p. 128).

De acordo com Marques & Fróis, Leontiev referiu a Arte e a Estética como conceitos distintos: “as qualidades estéticas estão presentes em todas as dimensões, mas não tendo a ver apenas com a arte. A estética existe sem a arte” (Marques & Fróis, 1999, p. 28). Para a compreensão da Arte “é preciso ver para além da imagem do mundo e passar ao próprio mundo. Não podemos tratar de uma obra de arte como uma representação direta do mundo real” (*Idem*).

Leontiev considerou que o objetivo essencial da Educação Estética consiste em proporcionar aprendizagens ao nível do desenvolvimento pessoal, para lá da recreação e da socialização que a Arte promove. A Educação Estética não se reduz ao conhecimento e à informação acerca da História e da Teoria da Arte: “o contacto com a Arte, adequadamente vivido e assimilado, tem algo a ver com o processo mais íntimo do desenvolvimento pessoal e da personalidade” (Leontiev, 2000, p. 128). De acordo com Marques & Fróis, para Leontiev a Educação Estética ocupa-se da transformação da personalidade no seu conjunto, providenciando para que os educandos “adquiram competências estéticas - a capacidade de compreender a ambiguidade, dominar a linguagem e ter capacidade de desobjectivação” (Marques & Fróis, 1999, p. 28).

João Pedro Fróis, Rui Mário Gonçalves e Elisa Marques consideraram que “a Educação Estética e Artística visa a formação global do indivíduo pela possibilidade do desenvolvimento das suas potencialidades cognitivas em tempos e contextos diferenciados” (*Idem*, p. 29). Para aqueles autores, o desenvolvimento integral da personalidade passa pelo estímulo à sensibilidade e à imaginação que as Artes proporcionam, constituindo-se como uma condição necessária à integração sociocultural. A Arte contribui para o apuramento da sensibilidade e desenvolve a criatividade dos indivíduos, ampliando as suas capacidades cognitivas, afetivas e expressivas: a linguagem simbólica da Arte possibilita desenvolver conhecimentos que outras formas de comunicação não têm por objetivo alcançar.

Os mesmos autores defenderam que a Educação Estética e Artística pode:

[P]revenir uma nova modalidade de iliteracia (...) [uma vez que] a formação estética dos indivíduos permite conhecer a linguagem artística, através da produção e da autoexpressão, a contextualização das obras de arte, tornando-os capazes de realizar uma leitura das suas produções, das imagens dos outros e do ambiente envolvente. (*Idem*)

Por esta razão, segundo os autores, a Educação Estética e Artística desintegrada do Sistema Educativo Geral não atinge a plenitude dos seus objetivos, deve processar-se num contínuo ao longo da vida e ser encarada como uma “permanente caminhada em busca de saberes que não são definitivos e que continuamente desafiam as rotinas sociais, adaptando-se a novos caminhos e à «imprevisibilidade do futuro»” (Marques & Fróis, 1999, p. 29).

O debate acerca das relações entre a Arte e a Educação tem revelado uma heterogeneidade de denominações que procuram especificar e definir uma área ou disciplina curricular, tais como: Educação pela Arte, Educação para a Arte, Educação Artística, Educação Estética, Ensino Artístico, entre outras designações.

Para Maria Eugénia Raposo, a opção pela designação Educação Artística, que inclui a “educação pela arte”, a “arte na educação” e “a educação para a arte”, justifica-se na medida em que qualquer uma destas disciplinas “tornam indispensável uma educação dita «artística», do ponto de vista da possibilidade de trabalho específico com as artes” (Raposo, 2004, p. 39). A Educação Artística inclui a formação na área das Artes para as disciplinas que lhe são específicas e contribui para as outras áreas disciplinares, para o percurso geral de formação e de vida dos alunos e para o seu desenvolvimento global. Para a autora, a Educação Artística deve abranger as diferentes áreas ligadas às artes, das Artes Visuais e da Música às áreas da Dança, do Teatro e dos Audiovisuais, entre outras. Em qualquer destas áreas há a considerar a aprendizagem dos materiais, métodos e conteúdos específicos e os aspetos da produção, fruição e interpretação de obras de Arte. O contributo das Artes para as outras áreas da Educação consiste essencialmente na “intervenção ao nível dos processos de construção do conhecimento (...) [bem como] do comportamento e entendimento humanos no quadro geral da construção da pessoa” (Raposo, 2004, p. 40).

Arquimedes da Silva Santos (2008) referiu que, na denominação Educação Artística, os conceitos de Arte e de Educação são autónomos: a designação revela cruzamentos que devem ser relacionados com a Pedagogia, pela perspetiva científico-metodológica, e com a Estética, de matriz filosófica, mais reflexiva acerca da função e do valor estético no Homem. O autor notou que, na denominação Educação pela Arte, a preposição “*pela*” sugere a fruição da arte como método pedagógico e pressupõe a Arte como um meio através do qual se promove a Educação em geral; na denominação Educação para a Arte, a preposição “*para*” explicita a Arte como um fim, a fruição alia-se à criação de obras de Arte, para o qual se requerem métodos educativos específicos. Para Santos, para lá da designação que nomearmos, o que

importa é:

[A]preender a autêntica intenção educativa de fundo, aquela em que se consideram as atividades de feição expressiva, criativa, artística, estética, intimamente implícitas na formação integral e humanista da criança e do adolescente (...) prosseguindo uma via contínua e ascendente ao longo da vida. (Santos, 2008, p. 39)

As diversas denominações que têm procurado especificar e definir uma área ou disciplina curricular que relacione Arte e Educação decorrem essencialmente do contexto e dos assuntos que os diferentes autores problematizaram e, ainda que se fundamentem em diferentes conceções e práticas, artísticas e/ou educativas, podemos crer que partilham de um objetivo em comum: a inclusão das Artes, e do Teatro especificamente, nos diversos níveis e modalidades de ensino formal ou não-formal da Educação.

2. O Teatro na Educação em Portugal

As Artes e o Teatro na Educação, em Portugal, têm merecido referência em documentos orientadores, de referência, recomendações e pareceres, o que evidencia as potencialidades das Artes e reforça o seu lugar no sistema de ensino. Em termos gerais, constatamos que alguns esforços no sentido da integração das Artes e do Teatro em Educação têm sido pouco consequentes e que os condicionalismos de natureza política e económica têm relegado as Artes para um lugar acessório ou mesmo marginal na escola, permanecendo um estado de desarticulação entre as intenções legislativas e as estruturas educacionais. As condições para que as Artes e o Teatro em Educação tenham o relevo que lhes é reconhecido, como conhecimento estruturante de qualificação pessoal e social, continuam a ser um assunto atual.

Em Portugal, ao longo dos séculos XVI e XVII, a ação doutrinária e pedagógica dos colégios jesuítas instaurou uma certa tradição dramática na Educação até meados do século XVIII. O Teatro feito pelos jesuítas, escrito em latim pelos mestres da Companhia, constituía um exercício prático para os alunos, sendo que a representação pública de cenas bíblicas e hagiográficas foi consolidando um meio poderoso de educação do Cristianismo. Ao longo deste período, a par de um teatro litúrgico, desenvolveram-se outras formas teatrais, de carácter popular ou aristocrático, sendo nomeáveis autores como Anrique da Mota, Gil Vicente, Luís de Camões, António Ferreira ou Francisco Manuel de Melo.

No século XVIII, António Ribeiro Sanches escreveu ao Marquês de Pombal defendendo a importância da Arte na Educação e alertando para a necessidade da

sua implementação, “propondo a virtude, a paz, o belo e a boa fé como alvo da educação” (citado por Sousa, 2000, p. 15). Ao longo deste período, verificou-se uma imensa heterogeneidade teatral que refletia a importância social do Teatro: o “teatro-espetáculo, popularíssimo mesmo quando aristocratizante, barroco na sua exuberância cénica” (Cruz, 1983, p. 91), que podemos rever nas obras de António José da Silva; o “Teatro de Cordel”, expressão que engloba os “formosos Entremezes, que, no Arsenal, ao vago caminhante se vendem a cavalo num barbante” (Tolentino, 1801, p.124), e que subiam à cena nos “pateos” para entretenimento popular; a “Ópera”, de influência italiana, que invadiu os Teatros das grandes cidades; e o Teatro de carácter mais académico e intelectual da “Arcádia Lusitana”, grupo fundado em 1756, que reuniu autores tais como Correia Garção ou Manuel de Figueiredo. Foi no decurso do século XVIII que “o estatuto profissional do ator evoluiu até à sua reabilitação decretada em 1771 pelo Marquês de Pombal” (Cruz, 1983, p. 88), sendo que se assistiu à proliferação de edifícios destinados à apresentação de espetáculos: o Teatro da Ajuda (1737), o Teatro dos Paços da Ribeira ou “Ópera do Tejo” (1755), ou o Teatro da Rua dos Condes (reconstruído entre 1756 e 1765).

O século XIX constituiu um período de transformações sociais e políticas movidas pelos ideais liberais e românticos, sendo relevante a obra de Almeida Garrett (1799-1854) e a fundação do “Conservatório Geral de Arte Dramática” (concluído em 1846), que lança as bases de um “Teatro Nacional”. O prefácio de *Um Auto de Gil Vicente* (1841) é revelador do pensamento de Garrett:

Em Portugal, nunca chegou a haver teatro; o que se chama teatro nacional, nunca. (...) O teatro é um grande meio de civilização, mas não prospera onde a não há. Não teem procura os seus produtos enquanto o gosto não forma os hábitos e com eles a necessidade” (1973, *Auto de Gil Vicente*, pp. 157-158).

Entre a sua vasta obra, Garrett publicou *Da Educação* (1829), em que fez um estudo sobre Rousseau e defendeu o papel da Arte na Educação, “incluindo formação estética, numa dimensão eclética, abrangendo uma introdução a todas as artes e, posteriormente, um ensino artístico específico, para o aperfeiçoamento de uma dada arte” (Sousa, 2003a, p. 30).

Com a instauração da República em 1910 e a laicização da sociedade portuguesa, foi preconizada uma série de medidas inovadoras, sob forte influência do Movimento da Educação Nova (MEN), que consolidaram a ideia de educação cívica e promoveram a conceção pedagógica do valor das Artes e do Teatro na Educação. O pensamento educacional do MEN e as diferentes perspetivas de Dewey, entre outros importantes pedagogos, consolidaram uma diversidade de métodos pedagógicos

inovadores, centrados no desenvolvimento pessoal e social e na imaginação dramática e teatral dos alunos. O objetivo consistia em desenvolver nos educandos os valores da liberdade e da autonomia participativa e responsável, que contribuíssem para todo um processo de construção de uma identidade holística, integradora dos diferentes códigos artísticos e estéticos e dos instrumentos de comunicação, leitura, interpretação e compreensão da realidade social e humana. De acordo com Ricardo Japiassu (2003), “o Teatro na Educação, ainda hoje, é pensado exclusivamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares extra teatrais ou objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento da criatividade” (p. 23).

Os ideais educativos do MEN foram difundidos em Portugal por pedagogos como João de Barros e Adolfo Lima, entre outros. Na Educação, os pressupostos democráticos da República apelavam à participação ativa do aluno no próprio processo educativo e revelavam a preocupação pela formação global do educando, ao nível pessoal, social e criativo. No ensino foram introduzidos conteúdos relacionados com a Educação Estética, que incluíram a abordagem dramática e do Teatro.

João de Barros referia, no seu livro *Educação Republicana* (1916), a importância da Educação Artística, ao nível do ensino primário, relevando a sua dimensão moral e cívica. De acordo com Sousa (2003a), Barros considerava “o ensino das artes como um instrumento de educação cívica e de progresso individual, procurando que a escola fosse um lugar de aperfeiçoamento da pessoa e, deste modo, de regeneração do ser social” (p. 91). Adolfo Lima defendia uma pedagogia pragmática que promovesse a “autoeducação” e considerava que a Educação estava ligada à realidade social dos alunos. Lima publicou *O Teatro na Escola* (1914), o texto de uma conferência em que defendeu a importância da autonomia e da participação ativa do aluno no processo educativo, bem como a sensibilização artística e estética, através de atividades lúdicas e da montagem de pequenos espetáculos, preparados por eles próprios, enfatizando o processo pessoal, social e criativo dos alunos e não o resultado num espetáculo de Teatro conforme os moldes profissionais.

Nos alvares do século XX, o panorama teatral português refletia o paradigma naturalista-realista que dominava os palcos da Europa, de acordo com Duarte Ivo Cruz (2001):

[A] evolução do Teatro no século XX desdobra-se ao longo de duas linhas de suporte. A primeira, dominante e mais homogénea, mergulha na tradição do Teatro “de atualidade” vivifica-o dentro de uma estética realista-naturalista mais ou menos rigorosa. A segunda mergulha numa difusão da tradição poética, atualiza-a através do

simbolismo e prolonga-se até ao final do século, em manifestações algo incoerentes de poéticas diversas e heterogêneas. (p. 189)

A influência da estética naturalista de André Antoine (que visitou Portugal em 1903) refletiu-se na criação do “Teatro Livre” (1904) e do “Teatro Moderno” (1905) e na dramaturgia de D. João da Câmara, Manuel Laranjeira ou Ramada Curto. O ambiente social e político deste período incentivava a reflexão e o debate de ideias: “a época era propícia a uma análise dos temas dominantes da evolução nacional (...), [pelo que] as mudanças sociais, a instabilidade política, a industrialização e as riquezas da especulação surgem como temas de grande atualidade” (Cruz, 2001, p. 205).

Na senda realista, para lá da reprodução “fotográfica” do real preconizada pelos naturalistas, o Teatro procurou estudar os vínculos psicológicos que a natureza humana estabelece com os mecanismos sociais da realidade. Neste aspeto realça-se a missão social e, conseqüentemente, educativa do Teatro, “que se preocupav[a] com a educação estética integral para o Homem moderno” (Barata, 1991, p. 339). Nesse sentido, além das obras e dos espetáculos, realizaram-se iniciativas “empenhad[a]s em demonstrar todas as virtualidades e qualidades da expressão teatral enquanto arte ao serviço da cultura e, inclusive, de orientação política” (*Idem*).

Entre estas iniciativas, refiro a “Associação de Classe dos Artistas Dramáticos”, fundada em 1908, que incluiu nas suas atividades a “Escola de Arte de Representar”, mais tarde instituída pelo Decreto-Lei nº 121/1911, de 25 de maio, e concretizada com a criação do “Conservatório Dramático”. O plano de estudos do curso, elaborado pelo professor António Pinheiro, abarcava conhecimentos teóricos e práticos específicos para a formação do ator, incluindo o estudo da anatomia do corpo humano e as vertentes visual e plástica e da encenação do espetáculo de Teatro.

A heterogeneidade de estilos teatrais neste período revelava a influência de autores simbolistas, tais como Maurice Maeterlink, por exemplo na obra de António Patrício, cujos dramas históricos remetiam para um tempo onírico e poético. Outros caminhos estilísticos do Teatro deste período manifestaram-se nas obras de Raul Brandão e de colaboradores da revista *Orpheu*, publicada em 1915, como Fernando Pessoa, Mário de Sá-Carneiro e José de Almada Negreiros.

A instauração do Estado Novo em 1926 deu azo a profundas mudanças no paradigma cultural, decorrentes da ideologia fascista, das políticas autoritaristas e do regime ditatorial, que condicionaram a liberdade criativa dos artistas e da vida da população em geral. O Estado apoiava apenas o Teatro Nacional, concecionado à Companhia Rey Colaço-Robles Monteiro entre 1929 e 1974, e projetos que veiculassem a doutrina e a moral vigentes. Em 1927, foi instaurada a “Censura

Prévia”, que vigoraria até 1974, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 13564/1927, de 6 de maio. Este Decreto-Lei “impunha a censura e proibia os espetáculos que de qualquer forma fossem considerados ofensivos da lei, da moral e dos bons costumes (...), [procurando] deste modo impedir a perversão da opinião pública” (Peixoto, 2006, p. 350).

Na Educação, a reforma do Estado Novo, em 1936, implementou um modelo educativo de carácter nacionalista e repressivo que desmantelou o projeto pedagógico dos republicanos: o Teatro foi retirado das práticas curriculares, tendo sido confinado a espetáculos pontuais em ocasiões festivas ou relegado para as atividades extraescolares. Em relação à forma como o Teatro foi considerado neste longo período da História de Portugal, José Oliveira Barata (1991) refere:

[T]alvez nenhuma manifestação artística nacional tenha sentido os rigores da censura salazarista e caetanista como o Teatro. Para além das perseguições a autores dramáticos que, enquanto cidadãos foram presos, julgados e proibidos de exercerem as suas profissões (...), continuava-se a perseguição na obra escrita. Proibia-se a sua publicação ou, uma vez publicada, ordenava-se a sua retirada do mercado. (pp. 352-353)

O período do pós-guerra mundial trouxe alguma renovação ao panorama cultural português, a criação teatral procurou atualizar-se face às estéticas contemporâneas, “florescem experimentalismos vários no campo propriamente espetacular” (Cruz, 1983, p. 305). Em relação a este período, Rebello (1989) alude ao “Manifesto do Essencialismo Teatral”, lido na inauguração do Teatro Estúdio do Salitre, em 1946, em que se defendia a necessidade de “encontrar de novo – nas palavras do texto, no jogo das cenas, nos gestos dos atores, nos agrupamentos, nas cores, nas luzes e na atmosfera cenográfica – o ritmo, o estilo, a poesia da representação” (p. 140). A publicação do livro *Paradoxo sobre o Teatro* (1944), de Gino Saviotti, revelou o desejo de renovação teatral.

O Teatro-Estúdio do Salitre, inaugurado em 1946, contribuiu para revelar autores como Alves Redol ou David Mourão-Ferreira, sendo que os temas teatrais se foram afastando do naturalismo e enveredaram pelo realismo e pela experimentação estética, por exemplo nas obras de José Régio ou de Bernardo Santareno. Outros grupos e companhias teatrais contribuíram para a renovação do Teatro naquele período: os “Comediantes de Lisboa” (1944), a “Casa da Comédia” (1946), os “Companheiros do Pátio das Comédias” (1948), o “Grupo Dramático Lisbonense” (1949) ou o “Teatro Experimental do Porto” (1950). De acordo com Rebello (1989), nas décadas seguintes, existiram dois momentos de produção teatral: o primeiro até 1960,

sob a influência do “naturalismo-realismo”, tendencialmente existencialista; e o segundo, desde aquele momento e até à queda do regime ditatorial, influenciado pelo “teatro épico”, de reflexão política e de intervenção social, que se sobrepôs ao “teatro do absurdo” de Eugène Ionesco ou de Samuel Beckett.

Apesar do contexto social e político que se vivia no país, a influência do Movimento de Educação pela Arte (MEA) – resultante das iniciativas e reflexões da Sociedade Internacional para a Educação através da Arte, a *InSEA*, que desenvolveu o pensamento educacional de Herbert Read, primeiramente sistematizado na obra *Education through art* (1943) – fez-se sentir na área da Educação em Portugal.

Os ideais educativos do MEA incentivaram o debate acerca das potencialidades das Artes em Educação e originaram a fundação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte (APEA). A APEA reuniu personalidades de várias áreas da Arte e da Educação, como Alice Gomes, João dos Santos, Arquimedes da Silva Santos, Nikias Skapinakis, João de Freitas Branco ou Calvet de Magalhães, entre outros. Para Sousa (2003a), a APEA idealizou um “modelo pedagógico”:

[O modelo preconizado] vai para além do ensino das artes e das artes na Educação, para preconizar uma Educação efetuada através das artes. O objetivo não são as artes, mas a educação, considerando as artes como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor (...) propondo como técnica educativa para tal propósito a expressão (dos sentimentos, dos afetos, das emoções) artística (pelas artes, através da arte). (2003a, p.30)

A Fundação Calouste Gulbenkian desempenhou um papel preponderante no ensino artístico em Portugal, nomeadamente através do Centro de Investigação Pedagógica e, mais tarde, do Centro Artístico Infantil, tendo-se afirmado como um importante pólo de debate acerca da Educação, organizando conferências, seminários e ações de formação que trouxeram ao país investigadores e especialistas da área. Entre estas iniciativas, destacou-se a realização do “Colóquio sobre o projeto de reforma do ensino artístico”, em 1971, presidido por Madalena Perdigão, cujas reflexões foram tidas em conta na designada “Reforma Veiga Simão” (conhecida pelo nome do ministro da Educação do governo de então, chefiado por Marcelo Caetano) e levaram à introdução das Artes no sistema de ensino. Entre as medidas anunciadas pela reforma do ensino artístico incluíram-se a criação do curso de nível de bacharelato em “Formação de Educadores pela Arte” e, posteriormente, da Escola Superior de Educação pela Arte do Conservatório Nacional.

Os ideais democráticos da Revolução de 1974 implementaram mudanças sociais e políticas significativas para a vida portuguesa, nomeadamente no que às

Artes e ao Teatro na Educação diz respeito. Entre as medidas mais importantes que ocorreram durante este período, relevo: a aprovação dos programas de “Movimento, Música e Drama”, que passaram a ser de carácter obrigatório no ensino primário (em particular nos dois primeiros anos de escolaridade, então designados de “primeira fase”); a colocação de professores de “Movimento e Drama” nas escolas do Magistério Primário; a realização de iniciativas relacionadas com o Teatro na Educação como, por exemplo, em 1981, o “1º Encontro Nacional de Expressão Dramática”, e, no ano seguinte, a criação da Associação Portuguesa de Expressão Dramática.

O fim do regime político ditatorial e a abolição da censura instauraram um clima de liberdade social que, no caso do Teatro, se fez sentir na criação de espetáculos sem constrangimentos ideológicos ou artísticos relativamente à escolha dos textos e dos autores ou do público a quem se destinavam. Os grupos de “teatro independente” surgidos no início dos anos 70, bem como a criação de novos grupos e companhias – a Comuna (1971), a Cornucópia (1973), o Bando (1974), o Grupo 4 (1975) ou a Barraca (1976) –, ganharam relevância em virtude do seu carácter estético inovador e socialmente interventivo, que rivalizava com os espetáculos comerciais de “revista” ou de “boulevard” que se faziam no Parque Mayer ou no Teatro Adoque. É de referir também a importância do Centro Cultural de Évora (1975) ou da Seiva Trupe, do Porto (1978) para a descentralização teatral. De acordo com Porto & Meneses (1985):

[O] teatro independente teve como principal pressuposto a vontade dos seus responsáveis em conceber e pôr em prática projetos autónomos, sob o ponto de vista estético, ideológico e institucional, que se confrontavam com a prática do teatro comercial e estatal de então, e, ao mesmo tempo, com o poder salazar-caetanista. (p. 19).

Na mesma linha de pensamento, Carlos Porto (1989) afirmou:

Com o fim do regime autoritário que dominou Portugal durante quase meio século, o Teatro pôde sentir-se responsável perante a sociedade de que emanava. A eliminação dos vários tabus que pesavam sobre a prática teatral – na escolha do repertório, na reinvenção do espaço, no imaginário da encenação, no comportamento do ator – explica a explosão de criatividade que se verificou e que o público acompanhou (...). [O] teatro deixou uma marca artística indelével no tempo português que lhe coube viver em liberdade. (p. 307)

No que à Educação diz respeito, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), regulamentada pelo Decreto-Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, constituiu um documento estruturante da ação educativa, no qual foram definidos os aspetos gerais que diziam respeito à orientação, à organização e ao funcionamento do sistema

educativo português. O documento reconheceu oficialmente a importância da “Educação Artística” e o contributo das diversas formas de expressão para o desenvolvimento pessoal e social, nomeadamente da imaginação criativa, da sensibilidade estética e das capacidades comunicativas.

Posteriormente, o Decreto-Lei nº 344/1990, de 2 de novembro, estabeleceu as bases gerais da organização da “Educação Artística”, definindo as suas áreas e vias no sistema de ensino. As áreas definidas foram a Música, a Dança, o Teatro, o Cinema e o Audiovisual e as Artes Plásticas, a realizar através de diferentes vias de ensino: genérico, vocacional, em modalidades especiais ou extraescolar. O documento fazia referência aos perfis dos docentes que assegurariam a “Educação Artística” dos diferentes níveis de ensino, sendo que, no ensino secundário, “a educação artística genérica [seria] assegurada por docentes especializados” (Decreto-Lei nº 344/1990, de 2 de novembro, artigo 10º, ponto 5).

Na sequência desta legislação, durante os anos 90, foram implementadas algumas medidas relativas ao Teatro na Educação: a inclusão da disciplina de “Oficina de Expressão Dramática” (OED) no ensino secundário; a criação de cursos de estudos superiores especializados (CESE) para a formação de professores na área; e a abertura de diversos cursos de Artes do Espetáculo destinados às escolas do ensino profissional; entre outras iniciativas.

A OED, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 268/1989, de 29 de agosto, iniciou-se no ano letivo de 1990-1991 como disciplina de oferta de escola pertencente à componente de formação técnica dos cursos secundários, predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos da área das “Humanidades”. Não obstante o carácter generalista destes cursos, a OED incluía conteúdos programáticos específicos do Teatro, considerando o eventual prosseguimento de estudos na área por parte de alguns alunos. A disciplina perdurou no sistema educativo português por mais de uma década, sendo que, de acordo com Cadete (2012), podemos considerar que existiu durante este período “uma certa institucionalização do Teatro e da Expressão Dramática no Ensino Secundário Português” (p. 76). No entanto, no âmbito do Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de janeiro, a OED acabaria por ser extinta: de acordo com Silva (2007), “durante os mais de dez anos em que a disciplina esteve em funcionamento não há conhecimento de ter sido efetuada qualquer avaliação à OED, por parte do ME ou quaisquer outras entidades” (citado por Cadete, 2012, p. 76).

Outra iniciativa relevante naquele período foi a criação do Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Teatro e Educação, na Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC), para a formação de professores nesta área específica, bem

como da licenciatura em Estudos Teatrais – ramo Educação, na Universidade de Évora, e de diversos cursos da área das Artes do Espetáculo destinados às escolas do ensino profissional (cf. Parte I, capítulo 5). A relevância do Teatro na Educação, durante este período, também se evidenciou na realização do 1º Congresso Internacional de Teatro e Educação, em 1992, durante o qual foi fundada a *International Drama Theatre in Education Association* (IDEA).

Nos anos noventa, relevou-se uma certa vitalidade nas diferentes áreas da Cultura e das Artes em Portugal. A par da continuidade da produção de espetáculos dos grupos fundados nos anos 70 e designados como “independentes”, foram criadas novas companhias como o Teatro da Garagem (1989), o Teatro Meridional (1992) ou os Artistas Unidos (1996), e distinguiram-se artistas como João Garcia Miguel, Luís Castro ou Mónica Calle, ou, mais recentemente, grupos como a Mala Voadora e o Mundo Perfeito (ambos de 2003), entre outros. O trabalho desenvolvido por este conjunto de companhias, grupos e artistas de Teatro (e também da Dança, como Vera Mantero ou Francisco Camacho), permitiram a Eugénia Vasques (1999) afirmar que, durante aquele período, “on parle alors de «nouvelles valeurs», de «fin de la dictature du metteur en scène», de «grammaire» de la «nouvelle danse», du «nouveau théâtre» (...). [L]es «arts performatifs» commencent à faire leur chemin sur les scènes alternatives portugaises” (Vasques, citada por Antunes, 2013).

No que ao Teatro em Educação diz respeito, em termos gerais, a vitalidade que ocorreu durante os anos noventa do século XX contrasta com a quase inexistência desta oferta educativa no ensino formal nos primeiros anos do século XXI. No ensino genérico das escolas públicas, para lá das propostas curriculares – mas nem sempre efetivadas pelos professores – relativas à educação pré-escolar e ao 1º ciclo do ensino básico, bem como da “Oficina de Teatro”, implementada como disciplina opcional do 3º ciclo em alguns estabelecimentos do ensino básico, a Expressão Dramática e o Teatro ficaram reduzidos a uns poucos conteúdos de algumas disciplinas da componente técnica dos cursos tecnológicos do ensino secundário.

Não obstante, em 2002, foi tomada uma medida legislativa significativa: a publicação da Portaria nº 192/2002, de 4 de março, que criou o grupo de docência das Expressões e definiu as escolas, os cursos e as habilitações próprias para o ensino das disciplinas artísticas nos cursos básicos e secundários. Outro facto importante foi a criação, em 2006, da Associação de Professores de Teatro Educação (AProTED), com a finalidade de reavivar o debate acerca da relevância da Expressão Dramática e do Teatro na Educação – nas vertentes genérica, vocacional e/ou especializada – assim como defender a situação laboral dos professores profissionalizados em Teatro

e Educação, entre outros objetivos. Neste período, foi valorizado o ensino profissional, de que resultou a criação dos Cursos Profissionais de Artes do Espetáculo (cf. Parte I, capítulos 3, 4 e 5).

Em 2006, a Conferência Mundial sobre Educação Artística, realizada em Lisboa, com organização da Comissão Nacional da UNESCO (CN-UNESCO), foi subordinada ao tema “Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI”. Esta Conferência contou com a participação de António Damásio e Ken Robinson, entre outros destacados investigadores, e, no seu âmbito, foi publicado o *Roteiro para a Educação Artística* (CN-UNESCO, 2006), no qual é afirmado:

[A Conferência debateu] o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI (...) [e apontou] as mudanças e passos concretos necessários à introdução ou promoção da Educação Artística em ambientes educacionais (formais e não formais). (p. 4)

Foram estruturados quadros de referência, teóricos e práticos, relativos à Educação Artística, demonstrando o seu valor para o desenvolvimento pessoal, social e criativo dos indivíduos e das sociedades contemporâneas, destacando a importância da formação de professores e de artistas e da investigação e difusão do conhecimento resultante desta área de estudos e formação.

Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a “Recomendação sobre Educação Artística”, na qual é referido:

Portugal está longe de conseguir a concretização da educação artística que se entende como desejável (...) [e que] não se pode negligenciar o facto de uma grande parte das crianças e jovens ficar privada de aprendizagens artísticas de diversos tipos ao longo da sua escolaridade e numa lógica de continuidade e coerência. (CNE, 2013, Introdução)

O documento subscreve as orientações para a Educação Artística que têm vindo a ser promulgadas por diversas organizações internacionais de referência como a UNESCO ou a União Europeia, entre outras, e reúne um conjunto de recomendações para a valorização da Educação Artística em Portugal relativas ao currículo e à organização do ensino, à formação de professores e educadores, às escolas e autarquias, à investigação e coordenação entre as diversas instituições sociais, educacionais e culturais. Não obstante, neste documento o CNE reconhece:

[Em Portugal,] a educação artística proporcionada pela escola caracteriza-se, em larga medida, pela ambiguidade – o reconhecimento da sua importância não se tem traduzido em práticas consentâneas – e pela descontinuidade – no percurso académico pode surgir ou não, dependendo de circunstancialismos vários. (CNE, 2013, Ponto da situação)

3. O ensino profissional

As origens do ensino profissional em Portugal remetem para o antigo ensino técnico, criado no início do século XX, e que constituía uma modalidade educativa vocacional oposta ao ensino liceal. Naquele período, estabeleceram-se estas duas modalidades de ensino, que se foram transformando ao longo do século XX e até à atualidade: por um lado, o ensino liceal, como vertente académica, foi direcionado para o prosseguimento de estudos de nível superior; por outro lado, o ensino técnico, como vertente profissionalizante, visou o mundo laboral.

Durante o Estado Novo, o ensino técnico ganhou grande expressão, sobretudo a partir da publicação do Decreto-Lei nº 37029/1948, de 25 de agosto, que instituiu o Estatuto do Ensino Profissional, Industrial e Comercial. Esta medida legislativa contribuiu para a expansão da rede de escolas técnicas, tendo reforçado, contudo, a divisão entre o ensino liceal, que se tornou mais elitista, e o ensino técnico, que foi subvalorizado.

Durante a década de 60 do século XX, ocorreram mudanças sociais e económicas que contribuíram para a disseminação da educação e a expansão do ensino em Portugal. De acordo com Stephen Stoer, nos anos 60, “a educação (...) [foi] concebida, principalmente, como um agente de transformação económica e, conseqüentemente, social. Ela (...) [providenciou] o capital humano” (citado por Cerqueira & Martins, 2011, p. 127). Esta ideia tornou-se um “paradigma dominante na economia da educação dos anos sessenta”, colocando a atenção “no papel económico do ensino, por oposição ao «papel social» que lhe é tradicionalmente atribuído” (Cerqueira & Martins, 2011, p. 128). Desde então, as relações entre educação e economia, entre a escola e o trabalho, têm vindo a constituir um debate relevante no que diz respeito à legitimação do ensino profissional.

Até ao início da década de 70, verificou-se a expansão do sistema de ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória. Este processo de desenvolvimento na área da educação culminou com a promulgação do Decreto-Lei nº 5/1973, de 5 de julho, que previa a diversificação do sistema escolar e determinava que o ensino secundário preparasse simultaneamente para o ingresso nos cursos superiores ou para a inserção na vida ativa, equiparando e assegurando condições de paridade entre ambas as modalidades de ensino, liceal e técnico.

Este Decreto-Lei nunca foi instituído em virtude dos acontecimentos que decorreram da Revolução de 1974, período em que a escola debateu, mais especificamente, as relações entre educação e democracia e as questões

relacionadas com a igualdade social, o mundo do trabalho e a economia. Estes aspetos, entre outros, conduziram em 1975 à unificação do ensino secundário e à extinção do ensino técnico, que foi desvalorizado e remetido para o ensino noturno.

A partir da integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), e ao longo da década de 80, foram decretadas leis que procuraram dar resposta ao abandono escolar e ao desemprego entre os jovens, entre outros problemas na população portuguesa naquele período, tais como o analfabetismo, o insucesso escolar e a mão de obra desqualificada. As medidas legislativas decretadas revelavam preocupações acerca da relação entre a escola e o mercado de trabalho; contudo, a tendência para o maior número de alunos nos cursos de prosseguimento de estudos manteve-se, sendo menor o relevo do ensino técnico. Não obstante, o ensino profissional integrou os objetivos da política educativa do Estado.

As orientações consignadas na LBSE, publicada pelo Decreto-Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, desencadearam mudanças significativas no sistema educativo. Neste decreto-lei, mais tarde regulamentado pelo Decreto-Lei nº 286/1989, de 29 de agosto, o ensino secundário revestiu-se de uma dupla função: por um lado, contemplaria a existência de cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos, gerais; por outro lado, integraria cursos tecnológicos, predominantemente orientados para a vida ativa. Ambas as vias de ensino tinham a duração de três anos, sendo assegurada a permeabilidade entre os diferentes cursos. Estabeleceu-se uma matriz curricular comum, a nível nacional, que incluiu componentes de formação de carácter geral, específica e técnica adequadas à natureza dos respetivos cursos.

Mais especificamente no ensino profissional, o Decreto-Lei nº 26/1989, de 21 de janeiro, determinou a criação das escolas profissionais, instituições de iniciativa privada mas apoiadas pelo Estado e pela União Europeia, regulamentadas mais tarde pelo Decreto-Lei nº 70/1993, de 10 de março. Estas medidas legislativas foram fundamentais para a afirmação do ensino profissional como modalidade alternativa ao ensino secundário regular, o dos cursos gerais e tecnológicos.

As escolas profissionais resultaram de parcerias entre diferentes instituições do tecido social e económico, por vezes envolvendo as autarquias, procuraram partilhar interesses ao nível da educação e do mercado de trabalho e ir ao encontro das necessidades locais e regionais. Os cursos profissionais ministrados nestas escolas conferiam habilitação equivalente ao diploma do ensino secundário, para efeitos de prosseguimento de estudos, e um diploma profissional de certificação de qualificação de nível III. Conforme a Decisão nº 85/368/CEE, de 16 de julho, a qualificação de nível III correspondia a “escolaridade obrigatória e/ou formação profissional e formação

técnica complementar ou formação técnica escolar ou outra, de nível secundário”, que incluía “trabalho técnico que pode ser executado de forma autónoma e/ou incluir responsabilidades de enquadramento e de coordenação” (*Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, nº L 199, de 31 de julho de 1985, pp. 56-59).

Ao longo da década de 90, o aumento do número de Escolas Profissionais e de cursos de formação de nível III alargou-se a áreas de estudo que até então não dispunham de formação no nível secundário. Naquele período foram criados diversos cursos na área de estudo e formação das Artes do Espetáculo, destinados às escolas do ensino profissional: a Portaria nº 711/1990, de 21 de agosto, criou os Cursos de Teatro e Dança; a Portaria nº 196/1992, de 18 de março, criou os Cursos de Artes Circenses e de Ofícios do Espetáculo; a Portaria nº 222/1992, de 21 de março, reorganizou o curso de Teatro nas vertentes de Interpretação, Iluminação, Cenografia e Produção; e a Portaria nº 1112/1995, de 12 de setembro, criou diversos cursos profissionais na área das Artes do Espetáculo, de Teatro, de Dança e de Música.

De acordo com Joaquim Azevedo (2003), entre os anos letivos de 1990/91 e 2000/01, o número de escolas profissionais que dispunham na sua oferta formativa de cursos na área de estudo e formação das Artes do Espetáculo aumentou de 10 para 18 escolas; e, entre os anos letivos de 1989/90 e 2001/02, o número de alunos das escolas profissionais na área de estudo e formação das Artes do Espetáculo aumentou de 69 para 1470 alunos (Azevedo, 2003, pp. 25, 27 e 38).

A Portaria nº 316/2001, de 2 de abril, estabeleceu que a área de estudos e formação das Artes do Espetáculo “tem a ver com os princípios e as técnicas relativas à execução/interpretação nas áreas da música, da elocução, do movimento, da mímica, da interpretação de papéis, da improvisação e da arte cénica” (Portaria nº 316/2001, *Descrição das áreas de formação, 212 Artes do Espetáculo*). De acordo com esta Portaria, a área de estudo e formação das Artes do Espetáculo incluía os “programas cujo conteúdo principal incida sobre as seguintes formações: Arte dramática; Coreografia; Circo; Composição musical; Dança; Direção de orquestra; Interpretação de papéis; Encenação; Música; Teatro; História e a Teoria da Música e das Artes do Espetáculo” (*Idem*).

Os primeiros anos do século XXI abriram caminho para a valorização do ensino profissional. Em 2004, o Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, estabeleceu as prioridades da política educativa, entre as quais a formação e a qualificação dos jovens e o combate ao insucesso e ao abandono escolares. Este Decreto-Lei integrou o ensino profissional na oferta formativa do ensino secundário, conferindo uma dupla certificação: “cursos profissionais vocacionados para a qualificação inicial dos alunos,

privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos” (artº. 5º). O ensino profissional deixou de ser uma modalidade especial de educação para fazer parte integrante da diversidade de ofertas qualificantes do ensino secundário de educação.

Naquele mesmo ano, a Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio, abriu às escolas secundárias do ensino público a possibilidade de terem como oferta formativa cursos do ensino profissional. Os cursos profissionais deixaram de ser uma oferta educativa exclusiva do ensino privado e alargaram-se às escolas públicas do ensino secundário, o que permitiu aumentar o leque de oportunidades de oferta educativa, proporcionar o acesso à educação de um maior número de alunos e diversificar os públicos deste nível de ensino.

A oferta formativa dos cursos profissionais procurou adequar-se a perfis profissionais “no quadro de uma identificação de áreas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento económico e social do País, num contexto de globalização” (Portaria nº 550-C/2004, artº 8º). Esta medida apelou à aproximação entre as escolas e as instituições sociais, locais e regionais, “constituindo-se, assim, como potencial fator de desenvolvimento e resultado do mesmo, no contexto de uma sociedade e economia do conhecimento e da inovação” (Cerqueira & Martins, 2001, p. 141).

4. Os cursos profissionais

Desde 2004, a oferta formativa do ensino secundário público inclui os cursos profissionais que se destinam a jovens que tenham completado o 9º ano de escolaridade ou formação equivalente, e que procuram, de acordo com o *síte* da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), um “ensino mais prático e voltado para o mundo do trabalho, não excluindo a possibilidade de, mais tarde, prosseguirem estudos” (ANQEP, 2012). O aluno frequenta as aulas das diferentes disciplinas ao mesmo tempo que vai integrando o mercado de trabalho, através da observação e desenvolvimento de atividades dentro de uma instituição da área profissional do curso.

A conclusão de um curso profissional confere uma habilitação de dupla certificação: académica, que possibilita concluir o ensino secundário e o acesso ao ensino superior; e profissional, que desenvolve um perfil profissional na área de estudos específica. Os cursos profissionais surgem como um modelo pedagógico inovador caracterizado por uma forte ligação com o mundo do trabalho: assentam num modelo de ensino em que as componentes de formação e de aprendizagem das

diferentes áreas sociocultural, científica e técnica, são direcionadas para o mercado laboral.

As escolas devem estabelecer parcerias com empresas e instituições locais, “visando direcionar a aprendizagem para uma efetiva inserção profissional e assegurar também o reconhecimento dessas aprendizagens para efeitos de prosseguimento de estudos no ensino superior” (Decreto-Lei nº 88/2006, de 23 de maio, *Introdução*). A aprendizagem valoriza o desenvolvimento de “competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o setor empresarial local” (Gonçalves & Martins, 2008, p. 19). O modelo pedagógico dos cursos profissionais reflete a “prevalência de uma orientação ocupacional de base sobre uma orientação académica” (*Idem*, p. 21), sendo que cada curso se centra no desenvolvimento de competências que o aluno deve ser capaz de realizar de acordo com o perfil de desempenho e a família profissional a que pertence o seu curso.

A matriz curricular, com diversas componentes de formação e disciplinas, organiza-se segundo uma estrutura modular de conteúdos e as aprendizagens repartem-se por unidades temáticas curtas, autónomas e flexíveis, que pressupõem que os conhecimentos podem ser apreendidos e avaliados *per si*. Procura-se respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno através de estratégias de reforço e recuperação imediata das aprendizagens, e com a “monitorização e a avaliação permanente do processo de ensino-aprendizagem” (*Idem*).

O ensino profissional tem por objetivo “formar técnicos intermédios capazes de planear, organizar, colaborar e trabalhar em equipa” (*Idem*) e, em todas as disciplinas curriculares, devem ser consideradas três dimensões na avaliação: cognitiva, social e de desempenho. De acordo com o perfil de desempenho académico e profissional do curso, à dimensão cognitiva corresponde um saber teórico, o “saber saber”; à dimensão social corresponde o “saber estar e ser”; e, por fim, ao desempenho corresponde um “saber fazer técnico” (*Idem*, p. 104).

O modelo curricular, a estrutura modular e o perfil profissional dos cursos conferem novas dimensões à escola e novas funções e capacidades do professor. À escola compete abertura à mudança e à inovação, devendo relacionar-se com a comunidade e adequar-se ao “desenvolvimento curricular modular e às práticas de interdisciplinaridade inerentes ao perfil académico e profissional de cada curso” (*Idem*, p. 53). Surgem novas funções no seio da organização escolar: o coordenador dos cursos profissionais, o diretor do curso, professores técnicos especializados e professores orientadores de Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e de Projeto/Prova de Aptidão Profissional (PAP).

Sobre o professor do ensino profissional, Azevedo (1999) considera:

[A] par de uma formação específica na área que leciona, (...) deve possuir formação pedagógica, conhecer as finalidades do projeto educativo das EP [escolas profissionais], adequar-se às modalidades específicas do ensino aprendizagem, inserir-se na comunidade e nas dinâmicas locais, ser aberto à inovação e ter gosto pelo trabalho contínuo em equipa de professores. (p. 170)

O corpo docente dos Cursos Profissionais reúne professores, com habilitações legalmente exigidas, para a docência das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica; e professores, com habilitações próprias e experiência profissional na área do curso, para a docência das disciplinas da componentes de formação técnica. Aos professores compete conhecer cada aluno e a turma, mas também o meio social, económico e empresarial. Os professores devem definir o carácter próprio das suas disciplinas no contexto do curso e planificar, tendo em conta as horas totais e anuais das disciplinas e as horas previstas para cada módulo, atendendo à necessidade de “preparar atividades de carácter mais prático que conduzam os alunos à ação” (Gonçalves & Martins, 2008, p. 57).

A matriz curricular dos cursos profissionais (cf. Anexo A, Tabela A2, *Matriz curricular dos Cursos Profissionais*, p. 95) está organizada por disciplinas que se agrupam em três componentes de formação: sociocultural, científica e técnica. A tabela indica o total de horas por disciplina ou conjunto de disciplinas a realizar ao longo dos três anos do ciclo de formação, que cabe à escola gerir no âmbito da sua autonomia pedagógica. Nas componentes científica e técnica, as disciplinas são específicas em função das qualificações profissionais visadas pelo respetivo curso. A FCT consiste numa área curricular de articulação com uma instituição profissional e visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional específica. A conclusão e a certificação do curso requerem a realização da PAP, que consiste num projeto transdisciplinar centrado em temas e questões específicas, no qual devem ser investidos saberes e competências adquiridos ao longo do curso (ANQEP, 2012).

5. O Curso Profissional de Artes do Espetáculo

O ensino profissional nas escolas secundárias públicas entrou em funcionamento em 2004/05, diversificando gradualmente a oferta de cursos que incluiu as diferentes vertentes de estudo e formação da área das Artes do Espetáculo. Em 2007, foi publicada a Portaria nº 232/2007, de 5 de março, que criou o Curso

Profissional de Artes do Espetáculo, vertente de Interpretação (CPAEI), com saída profissional como “Ator”. Naquele ano, foram também publicadas as Portarias que criaram as vertentes de: Cenografia, Figurinos e Adereços, com saída profissional como “técnico de Cenografia, Figurinos, Adereços e Caracterização” (Portaria nº 229/2007, de 5 de março); Luz, Som e Efeitos Cénicos, com saída profissional como “técnico de Luz, de Som e de Cena” (Portaria nº 228/2007, de 5 de março); Interpretação e Animação Circenses, com saída profissional como “Intérprete Circense e Animador Circense” (Portaria nº 231/2007, de 5 de março); entre outros cursos na área de estudo e formação das Artes do Espetáculo (cf. Anexo B, *Planos de estudo do Curso Profissional de Artes do Espectáculo*, Tabelas B1, 2, 3 e 4, pp. 96 - 99).

Com base na análise dos planos de estudo das diferentes vertentes do Curso Profissional de Artes do Espetáculo, verifico que as disciplinas da componente de formação sociocultural e o número total de horas por ciclo de formação são idênticos em todas as vertentes do curso. Também verifico que, na componente de formação científica, a disciplina de História e Cultura das Artes é comum a todas as vertentes do curso, o mesmo acontecendo com a Matemática nas vertentes de Cenografia, Figurinos e Adereços e de Luz, Som e Efeitos Cénicos, bem como com a Dramaturgia nas vertentes de Interpretação e Interpretação e Animação Circenses. Em todas as vertentes diferem as disciplinas de formação técnica, que são mais especificamente direcionadas para a saída profissional de cada vertente do curso. Todos os planos de estudo de cada vertente do curso contemplam o mesmo número de horas para a FCT (420 horas). Mais recentemente, de acordo com o Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de julho, o número de horas do conjunto das disciplinas de formação técnica diminuiu 80 horas, sendo que aumentou para 600 a 840 horas a FCT.

A Portaria nº 782/2009, de 23 de julho, que regulamenta o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), estabeleceu que o ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou o ensino secundário vocacionado para o prosseguimento de estudos, acrescido de um estágio profissional de duração mínima de seis meses, certifica o nível 4 de qualificação, como é o caso dos cursos profissionais.

O QNQ abrange os ensinos básico, secundário, superior e a formação profissional e trata dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências obtidas por vias não formais e informais, desenvolvidos no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações. O QNQ apresenta os descritores que fazem corresponder os diferentes níveis de qualificação com os resultados de aprendizagem nos domínios do conhecimento, aptidão e atitude. O nível 4 de qualificação corresponde a aprendizagens relativas a: “conhecimentos factuais e teóricos em

contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho”; “aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho”; “gestão da própria atividade em contextos de estudo ou de trabalho”; “supervisão de atividades de rotina de terceiros”; e “em matéria de avaliação e melhoria dos resultados em contextos de estudo ou de trabalho” (ANQEP & DGES, 2013, p. 17).

Mais especificamente em relação à saída profissional da vertente de Interpretação do curso, como “Ator”, o *Guia das profissões* (Oliveira & Braz, 2009), publicado pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), apresenta o seguinte perfil:

O Ator é o profissional que cria e interpreta personagens nas diversas áreas do espetáculo, segundo as orientações do responsável pela conceção e direção do espetáculo. [...] Prepara e cria a interpretação da personagem; ensaia a atuação individualmente ou sob orientação do responsável da direção de atores; atua em espetáculos teatrais, filmagens, gravações, dobragens e em outras atividades artísticas. [...] O Ator pode desenvolver a atividade profissional na televisão, cinema, teatro, novo-circo, publicidade, animação e dobragens. (Oliveira & Braz, 2009, p. 81)

A definição da profissão de “Ator” surge também na *Classificação Portuguesa das Profissões* (Carvalho, 2010), publicada pelo Instituto Nacional de Estatística (INE):

[As] tarefas e funções do ator consistem, particularmente, em: interpretar papéis em representações teatrais, cinematográficas, televisivas ou radiofónicas; estudar a obra a pôr em cena, analisando os elementos que permitam integrar-se na época e ambiente em que a ação decorre, no espírito da personagem que se propõe interpretar; memorizar, representar e desempenhar durante os ensaios, os espetáculos, filmagens ou gravações o papel que lhe foi destinado; contar histórias ou ler obras literárias em voz alta com fim educativo ou de entretenimento. (Carvalho, 2010, p.187)

De acordo com dados publicados pela Direção-Geral de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DGELVT), no ano letivo de 2008-2009, o número de escolas públicas daquela região que dispunham na sua oferta formativa do Curso Profissional de Artes do Espetáculo era apenas de três, e somente na vertente de Interpretação. No ano letivo seguinte, uma escola pública abriu o curso na vertente de Cenografia, Figurinos e Adereços. Em 2010-2011, sete escolas públicas integraram a vertente de Interpretação na sua oferta formativa do curso e, no ano letivo seguinte, o número de escolas aumentou para oito. Em 2012-2013, este número global manteve-se, embora apenas quatro destas escolas tenham reaberto o novo ciclo de formação (2012-2015), com a admissão de alunos inscritos no 1º ano do curso.

Mais recentemente, o Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto, estabeleceu “o cumprimento da escolaridade de 12 anos (...) [para] que todos os cidadãos até aos 18

anos possam receber uma educação e uma formação de qualidade (...), [sendo que] a estrutura de todo o ensino tem que se adaptar aos novos públicos (...) [e que] há a necessidade de criar novas ofertas educativas” (Preâmbulo). Estas novas ofertas educativas, entre outras modalidades de ensino e formação, incluem os cursos profissionais.

No entanto, de acordo com a ANQEP (2014), no que diz respeito a saídas profissionais de dupla certificação, a área de educação e formação das Artes do Espetáculo constitui uma área “não prioritária” a nível nacional, sendo que o CPAEI é de “prioridade média” na região do Alentejo Central e de “prioridade reduzida” nas regiões do “Algarve, Alto Douro e Trás-os-Montes, Ave, Cávado, Entre Douro e Vouga, Grande Porto e Minho-Lima” (ANQEP, 2014, pp. 1-6).

PARTE II - PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

1. Definição do problema

De acordo com Natércio Afonso (2005), “a primeira etapa de um percurso de construção de um projeto de investigação é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador” (p. 48). Indo ao encontro desta premissa, a origem deste estudo advém da minha formação académica em Teatro e da experiência como ator em diversos projetos profissionais de Artes do Espetáculo, atividades que fui conciliando com a docência da Expressão Dramática e do Teatro em diversas escolas públicas do ensino secundário da região de Lisboa. Este percurso pessoal e profissional foi consolidando um conjunto de conceções e práticas de ensino e de aprendizagem da Expressão Dramática e do Teatro que desejo conhecer melhor, compreender e partilhar.

Uma investigação inicia-se pela definição de um problema: “toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente se vai complexificando, em interligações com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (Lima & Pacheco, 2006, p. 13). A enunciação de um problema resulta da observação de uma situação, a qual questionamos e associamos a uma problemática. Esta é definida como um conjunto de problemas de natureza idêntica, para o qual formulamos hipóteses e estabelecemos objetivos de estudo. A definição do problema, da problemática, a formulação de hipóteses e o estabelecimento de objetivos são fundamentais e indissociáveis ao longo do percurso de uma investigação.

As Artes do Espetáculo constituem uma área de estudos e formação que, atualmente, estão contempladas na oferta formativa do nível secundário, na modalidade de ensino profissional, em algumas escolas públicas e privadas do país. É no âmbito do Curso Profissional de Artes do Espetáculo – vertente de Interpretação (CPAEI) que, mais recentemente, tenho vindo a lecionar a disciplina de Interpretação, em escolas do ensino secundário público da região de Lisboa que dispõem deste curso na sua oferta formativa. A minha proximidade a esta realidade pesou, de resto, nas razões da circunscrição deste estudo a estas escolas e região.

As conceções dos professores sobre a disciplina de Interpretação, do CPAEI, constituem um tema acerca do qual não existem estudos. Por esta razão, há um desconhecimento generalizado e, ao mesmo tempo, alguma curiosidade por parte dos professores de Interpretação – e das escolas e comunidades educativas em geral –

em relação ao trabalho docente que tem vindo a ser realizado na disciplina. Este facto motivou-me a conceber um projeto de investigação que pudesse contribuir para a obtenção e sistematização de informação relevante acerca das conceções artísticas e pedagógicas dos professores de Interpretação e dos resultados que consideram que têm vindo a alcançar no âmbito da disciplina.

2. Questões orientadoras e objetivos do estudo

Quivy & Campenhoudt (1998) consideram que “conceber uma problemática é escolher uma orientação teórica, uma relação com o objeto de estudo, o que implica a inscrição num esquema de inteligibilidade” (p. 100). Para estes autores, um projeto de investigação principia com a formulação de uma pergunta de partida que “tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor” (*Idem*, p. 44). Segundo os autores, a pergunta de partida deve ser clara, precisa e concisa, exequível e realista, e pertinente, para que possa conduzir à explicação e à compreensão do objeto de estudo da investigação.

Considerando os autores citados, a investigação que desenvolvi – focada no reconhecimento das conceções pedagógicas dos professores de Interpretação do CPAEI – partiu de uma pergunta geral: O que pensam e que resultados têm vindo a obter os professores de Interpretação do CPAEI?

Desta pergunta de partida, decorreram três perguntas orientadoras do estudo:

(1) Quais as referências artísticas mais relevantes que consolidam as práticas pedagógicas dos professores de Interpretação?

(2) Que especificidades podem ser identificadas no plano do desenvolvimento curricular dos professores de Interpretação?

(3) Em que medida o perfil académico e profissional dos professores se reflete nas opções curriculares e metodológicas que tomam na lecionação desta disciplina?

Na sequência das questões formuladas, foram definidos os seguintes objetivos do estudo:

(i) Traçar um perfil, académico e profissional, dos professores da disciplina de Interpretação;

(ii) Reconhecer as perspetivas dos professores de Teatro sobre Interpretação e outras dimensões artísticas e técnicas do espetáculo;

(iii) Identificar especificidades no desenvolvimento curricular da disciplina de Interpretação;

(iv) Sistematizar um quadro de referências teórico-práticas que permita

compreender as opções sobre Educação Artística e Teatro no contexto do ensino secundário profissional.

As questões formuladas e os objetivos definidos delinearam as direções do estudo e, em particular, o enquadramento metodológico seguido ao longo da investigação.

PARTE III – METODOLOGIA

1. Plano de estudo

A complexidade dos fenómenos da realidade social e humana legitima a pluralidade de paradigmas de investigação: descrever esses fenómenos, tentar compreendê-los, interpretá-los e explicá-los, seja no paradigma positivista ou interpretativo, requer a mesma atitude de procura de rigor na formulação de conhecimento científico. Por seu lado, a escolha de uma metodologia, seja ela qual for, deve assumir o carácter limitado da investigação, em virtude de a escolha metodológica conduzir a resultados possíveis e não absolutos: o relevante é “conferir inteligibilidade aos factos e aos fenómenos sociais e humanos” (Esteves, 2006, p. 106). No caso do presente estudo, os fenómenos são, mais especificamente, relacionados com a Educação Artística e o Teatro na Educação.

O plano do estudo procurou organizar procedimentos adequados ao desenvolvimento do tema da investigação – as conceções artísticas e pedagógicas da disciplina de Interpretação no Curso Profissional de Artes do Espetáculo (CPAEI) – e conduziu à realização de um trabalho de investigação essencialmente moldado pelo paradigma interpretativo, com base numa metodologia qualitativa, que assumiu o carácter de um estudo descritivo e exploratório em relação ao processo e aos dados resultantes da investigação.

O paradigma interpretativo constitui um modelo de investigação científica baseado em metodologias qualitativas que procuram conhecer o real tendo em conta o contexto e as circunstâncias que rodeiam os sujeitos e as suas realizações sociais. A investigação qualitativa procura captar e dar inteligibilidade e coerência à ação social dos indivíduos e revelar os significados subjetivos que emergem das intenções, motivos ou razões que os impulsionam a agir conforme agem no contexto específico que vivenciam.

O investigador interage diretamente com os indivíduos e postula as variáveis que advêm das relações entre os comportamentos e os significados que eles lhes atribuem através das suas interações sociais, e que visam, ao nível teórico, “a descoberta de esquemas específicos da *identidade social* de um dado grupo” (Erickson citado por Léssard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p. 39). A investigação incide sobre o modo como se “desenvolvem e mantêm estes sistemas de significado e não sobre os comportamentos observáveis” (Léssard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p. 41). Ao investigador interessa estabelecer afirmações universais sobre processos sociais

gerais, sendo que o importante é que outros contextos e sujeitos possam ser generalizados em relação aos resultados da investigação.

A investigação qualitativa procura compreender e explicar o objeto de estudo e reveste-se de um caráter descritivo em relação ao processo e aos dados que dela resultam. Os procedimentos metodológicos são descritos e incluem a recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de serem relevantes para o estudo, através, por exemplo, da pesquisa documental e do inquérito, sendo que a análise dos dados é predominantemente indutiva e contínua, originando uma “teoria fundamentada” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 66).

Na investigação que me propus realizar, numa primeira fase, dediquei-me à exploração do tema, através da pesquisa e da leitura de livros, de teses e de artigos publicados, possivelmente relevantes para o desenvolvimento do estudo, entre outros documentos, mais especificamente de teor legislativo. A seleção de bibliografia pertinente contribuiu para a definição da problemática e das questões orientadoras do estudo, delimitou o objeto de estudo e, ao mesmo tempo, permitiu criar um quadro teórico de referências e constituir e organizar subtemas relevantes para a investigação. Fui procedendo à revisão da literatura, sucessivamente revista ao longo do processo de pesquisa e análise documental, que me permitiu reelaborar as hipóteses iniciais e definir as principais opções metodológicas, desde logo na criação dos próprios instrumentos de recolha de dados.

Conforme foi sendo definida a amostra populacional deste estudo, constituída por professores de escolas do ensino secundário público da região de Lisboa a lecionar a disciplina de Interpretação do CPAEI no ano letivo de 2011-2012, fui elaborando um inquérito, entendido como “uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar” (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 7).

Concebi uma entrevista semidiretiva que teve por objetivo conhecer o sentido que os entrevistados dão às suas práticas, reconstituir os processos da sua atividade docente e analisar as conceções que consolidam as práticas pedagógicas dos professores de Interpretação. Elaborei um guião da entrevista semidiretiva e procedi à realização das entrevistas aos professores que se disponibilizaram a colaborar na investigação. Após recolher e transcrever os dados das entrevistas que realizei, procedi à análise de conteúdo.

Os processos e as técnicas de recolha e análise dos dados procuraram obter resultados plausíveis de formular alguns argumentos e conclusões relativos às conceções pedagógicas dos professores de Interpretação do CPAEI e, possivelmente,

contribuir para a formulação de conhecimento relevante em Educação Artística e em Teatro na Educação.

2. Amostra e processo de amostragem

A amostra populacional deste estudo foi constituída por professores de escolas do ensino secundário público da região de Lisboa a lecionar a disciplina de Interpretação no CPAEI no ano letivo 2011-2012.

Para constituir a amostra, consulte a publicação *Cursos Profissionais: oferta formativa 2011-2012* (2011), publicada pela Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo do Ministério da Educação, mais especificamente em relação à oferta formativa do CPAEI, por parte das escolas da região de Lisboa.

Após uma busca pelos termos e pelas palavras *Artes do Espetáculo e Interpretação*, verifiquei que constavam treze referências à oferta deste curso por parte de escolas públicas e privadas da região de Lisboa, mais especificamente nos concelhos de Almada, Caldas da Rainha, Cascais, Sintra, Palmela, Setúbal e Lisboa (este com sete referências; todos os outros com apenas uma). Considerando que este estudo se centra no ensino secundário público, identifiquei e circunscrevi uma amostra de oito escolas públicas da região de Lisboa que dispunham do CPAEI, na sua oferta formativa.

A fase seguinte consistiu em identificar os professores que lecionavam a disciplina de Interpretação no ano letivo de 2011-2012. Contactei as escolas, expondo sucintamente o projeto de investigação e solicitando um contacto telefónico ou de email, bem como o horário destes professores, no sentido de me encontrar presencialmente com eles, de lhes apresentar o estudo e, posteriormente, de proceder à entrevista.

Os dados referentes aos nomes das escolas, dos concelhos onde se localizam e ao número de professores que lecionavam a disciplina de Interpretação, assim como ao número de turmas existentes no ano letivo de 2011-2012, a partir dos quais foi constituída a amostra, foram sistematizados na Tabela A1.

Tabela A1

Resultados da pesquisa para a constituição da amostra.

Escola	Concelho	Professor /Turmas
B+S AA	Almada	2 (2 turmas)
B+S GV	Lisboa	1 (2 turmas)
B+S PM	Lisboa	2 (3 turmas)
S DPV	Lisboa	2 (3 turmas)
S EQ	Lisboa	1 (1 turma)
S PN	Pinhal Novo	1 (1 turma)
S SG	Setúbal	1 (1 turma)
S SM	Sintra	1 (1 turma)

Nota: Dados recolhidos na publicação *Cursos Profissionais: oferta formativa 2011-2012*, cf. DGVELT (2011).

Os dados, posteriormente confirmados junto dos estabelecimentos de ensino, permitiram-me concluir que, no ano letivo 2011-2012, se encontravam onze professores a lecionar a disciplina de Interpretação nas oito escolas do ensino secundário público da região de Lisboa.

Prosegui os contactos mais diretamente com os professores, e, conforme a disponibilidade de cada um, marcámos um local, um dia e uma hora para procedermos à entrevista. Para a realização da entrevista, preparei um breve texto de apresentação do projeto de investigação que enviei por email aos entrevistados, e também porque eles o solicitaram, o qual consta dos Anexos (cf. Anexo C, p. 100).

Não obstante a minha intenção de entrevistar todos os professores suscetíveis de integrarem a amostra, apenas seis dos onze se mostraram efetivamente disponíveis para colaborar neste estudo. Outro aspeto que interferiu na definição do número final da amostra relacionou-se com o facto de eu ter delimitado um período de aproximadamente dois meses para a realização das entrevistas e de nem todos os professores terem tido disponibilidade naquele intervalo de tempo.

O processo de amostragem determinou que a amostra final deste estudo seja constituída por seis professores.

3. Processos e técnicas de recolha de dados

O processo de recolha de dados foi sendo organizado e posto em prática de acordo com a problemática, questões e objetivos da investigação, e teve como objetivo central obter informações pertinentes e válidas junto de múltiplas fontes, “com

o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação” (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 17). Neste estudo, os principais métodos e técnicas de recolha de informações foram a pesquisa documental e o inquérito por entrevista.

3.1. Pesquisa documental

A pesquisa documental é um procedimento que utiliza métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Um documento define-se por “qualquer suporte que contenha informação registada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os documentos impressos, os manuscritos, os registos audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros” (Apolinário, citado por Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009, p. 8).

O processo de recolha de dados inclui a pesquisa bibliográfica, modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários, artigos científicos e legislação específica. O estudo incide nas fontes científicas e não decorre diretamente da realidade empírica: proporciona o contacto direto com os documentos que tratam o tema em estudo e remete para as contribuições de diferentes autores, sendo que as fontes são reconhecidas no domínio científico. A pesquisa documental pode buscar informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outros materiais e suportes: recorre a dados que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, a fontes diretas resultantes da realidade empírica.

A pesquisa documental apresenta um carácter essencialmente exploratório e pode assumir formas diversas no que diz respeito ao objeto e à finalidade da investigação: a pesquisa “cujo objeto é a literatura científica relativa ao objeto de estudo” e a pesquisa “cuja finalidade é a exploração da literatura em vista da elaboração de uma problemática teórica” (De Ketele & Roegiers, 1999, p 38).

A utilização de documentos para obter informação relevante para um estudo requer o uso de técnicas apropriadas e segue etapas e procedimentos tais como a organização, categorização e análise da informação. A pesquisa documental é um procedimento metodológico fundamental e basilar no trabalho de investigação, apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados, visa o acesso às fontes pertinentes e reveste-se de um carácter exploratório, no sentido da reconstrução

crítica de dados que permitam formular inferências e conclusões, produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm vindo a ser desenvolvidos (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009).

Neste estudo, de acordo com a problemática, as questões e os objetivos do estudo, a pesquisa documental centrou-se em documentos de natureza escrita, impressos e digitalizados, publicados (livros, revistas científicas, dicionários, legislação), e reuniu progressivamente um corpo de documentos que foram sendo organizados e fornecendo informações pertinentes e válidas para a investigação.

3.2 Inquérito por entrevista

A utilização do inquérito num projeto de investigação justifica-se sempre que há a necessidade de obter informações a respeito de uma grande variedade de comportamentos, situações e valores, e reunir dados de alcance geral sobre os fenômenos que se produzem, com toda a sua complexidade, num determinado momento ou numa determinada sociedade ou grupo. Carmo & Ferreira (2008) consideram que, em investigação, o inquérito é usado de forma precisa para designar “processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poder ser comparados” (p. 139).

Neste estudo, optei pelo inquérito por entrevista, método de recolha de dados que consiste em “conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações” (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 22). A entrevista é “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 193).

Considerando as hipóteses, os objetivos e a metodologia geral do estudo, decidi elaborar uma entrevista semidiretiva. Neste tipo de entrevista, o “entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reações por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixados ao seu critério” (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 64). O entrevistado produz um discurso que não é linear, o que significa que, em certos momentos, o entrevistador pode reorientá-lo com algumas perguntas previstas, lançadas a título de referência. Contudo, nem todas as suas intervenções estão antecipadamente previstas. A entrevista semidiretiva é em parte

diretiva, ao nível dos assuntos sobre os quais se pretende obter informação, e em parte não diretiva, uma vez que assegura os objetivos do estudo mas permite ao entrevistado uma maior liberdade de expressão (De Ketele & Roegiers, 1999).

A entrevista que elaborei teve por objetivo conhecer o sentido que os professores de Interpretação dão às suas práticas pedagógicas, analisar o problema específico da Interpretação e reconstituir os processos de trabalho destes docentes nas suas práticas letivas. Para a realização da entrevista, elaborei um esquema geral ou guião de entrevista, “construído a partir das questões da pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação” (Afonso, 2005, p. 99). Considerando a fase posterior de análise de conteúdo, fui reelaborando progressivamente o guião da entrevista: defini blocos temáticos que, por sua vez, correspondem a objetivos e a tópicos de questões mais específicas, a fim de me orientar na interação com os entrevistados e de me fazer entender em relação às informações a recolher. Conferi as tecnologias de registo da gravação (gravador, micro, computador) e também o *software* para posterior transcrição e tratamento do conteúdo das entrevistas. O guião final e os protocolos das seis entrevistas, devidamente revistos e validados pelos entrevistados, encontram-se nos Anexos (cf. Anexo D, p. 102 e Anexos F, G, H, I, J e K, respetivamente, pp. 106 - 148).

4. Processos e técnicas de análise de dados

O processo da análise dos dados resultantes da pesquisa documental e dos inquéritos por entrevista teve por objetivo reconfigurar as informações obtidas e, de acordo com a problemática, questões e objetivos da investigação, procurou identificar dados nos documentos e produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender o objeto de estudo.

Os principais métodos e técnicas de análise de dados utilizados nesta investigação foram a análise documental e a análise de conteúdo.

4.1 Análise documental

Jacques Chaumier define a análise documental como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” (Chaumier, citado por Bardin, 1988, p. 45). Com base nas questões e nas hipóteses iniciais de uma investigação, a análise documental procura identificar

informações nos documentos e produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender o objeto de estudo.

Numa investigação, a análise documental constitui “o momento de reunir todas as partes - elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (Cellard, citado por Sá-Silva, Alemida & Guindani, 2009, p. 10). Considerando o objetivo de fazer inferências e proporcionar uma interpretação fundamentada, a análise é desenvolvida com base nos conteúdos manifestos pelos próprios documentos e na pertinência que as informações neles expressas suscitam face à problemática, questões e objetivos do estudo.

Neste estudo, numa primeira fase da pesquisa documental, dediquei-me à exploração do tema, através da pesquisa e da leitura de livros, de teses e de artigos publicados, bem como de legislação específica. A revisão da literatura, sucessivamente revista ao longo do processo de pesquisa documental, permitiu-me reunir um corpo de documentos pertinentes que foi sendo selecionado e organizado por assuntos relacionados com: as Ciências Sociais e Humanas e, em particular, a Educação; a Educação Artística e o Teatro em contextos educativos formais; a disciplina de Interpretação e o Curso Profissional de Artes do Espetáculo.

A partir da análise dos conteúdos manifestos nos próprios documentos, elaborei sínteses de informação que contribuíram para a definição da problemática e para a reformulação das questões orientadoras do estudo, assim como permitiram criar um quadro de referências teóricas e constituir e organizar subtemas relevantes para a investigação. Procedi mais especificamente à análise do *Programa da disciplina de Interpretação* (cf. Parte IV, capítulo 1), a fim de encontrar informações que me permitissem comparar com as informações obtidas nas entrevistas aos professores da disciplina, reconfigurar os dados obtidos e formular inferências e conclusões.

4.2 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é a “expressão genérica para designar um conjunto de técnicas possíveis para o tratamento da informação de uma investigação” (Esteves, 2006, p. 107). De acordo com Bardin (1998), a análise de conteúdo é “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (p. 46). A análise de conteúdo pretende lidar com informação muito extensa e dela poder extrair conhecimento científico, através de um trabalho de redução dos dados, segundo determinadas regras, em busca de uma compreensão mais profunda dos

fenómenos e para além da mera apreensão superficial da informação.

No presente estudo, a informação advém dos protocolos das entrevistas semidiretivas, que constituem o *corpus* documental deste estudo, e que, de acordo com Bardin (1988), se rege sob os princípios da representatividade, homogeneidade, pertinência e exaustividade. As entrevistas que realizei perfazem uma amostra representativa de professores, constituem um acervo documental homogéneo e são adequadas ao tema em estudo, sendo que a análise do seu conteúdo inclui todo o material que recolhi, sem omissões.

A elaboração do guião da entrevista, a sua realização presencial com os professores entrevistados, a audição das gravações e a posterior transcrição da informação recolhida foram progressivamente contribuindo para a leitura “flutuante” do material e para que eu me deixasse impregnar pelos discursos e pelos sentidos gerais nele contidos, consolidando hipóteses de categorização para o tratamento da informação.

A categorização é o procedimento central da análise de conteúdo, através do qual os dados identificados como pertinentes para o estudo são classificados e reduzidos, reconfigurando o material de acordo com os objetivos da investigação. A reconfiguração do material, conforme enunciado por Ghiglione e Matalon (1992), pode ocorrer de acordo com procedimentos fechados, abertos ou mistos.

Neste estudo, o processo de reconfiguração do material ocorreu de acordo com procedimentos mistos: por um lado, tive em conta o guião da entrevista que elaborei (os temas, os objetivos e os tópicos de questões); por outro lado, consoante a conversa com cada um dos entrevistados, o guião orientador da entrevista produziu novos sentidos e colocou novas questões, proporcionando novas hipóteses de categorização e conseqüente análise do conteúdo das entrevistas.

Por esta razão, fui progressivamente elaborando uma grelha de análise de conteúdo, num processo interativo entre o guião da entrevista e o material das entrevistas, de acordo com algumas regras de codificação e de categorização enunciadas por Bardin (1988), ou um conjunto de procedimentos através dos quais se reduzem e transformam os dados por recorte, agrupamento e enumeração dos dados. A categorização tem em conta regras tais como a exaustividade, a exclusividade, a objetividade, a homogeneidade e a pertinência dos dados, bem como a produtividade em relação aos resultados do próprio estudo e à possibilidade de formular conhecimento científico.

A elaboração da grelha, por um lado, teve em conta os temas e as categorias previstos no guião da entrevista; por outro lado, procurou isolar unidades de registo

em indicadores possíveis de adequar a sub-categorias e a categorias representativas, pré-existentes no guião sob a forma de tópicos de discussão, ou a criar de acordo com o novo material proporcionado pelas entrevistas. A grelha de análise de conteúdo das entrevistas que elaborei incluiu a quantificação das unidades de registo, dos indicadores, das sub-categorias e categorias, potenciando as inferências e a interpretação de resultados.

Em análise de conteúdo, a validade da categorização passa pelo facto de ela se adequar aos objetivos definidos pela investigação e, conseqüentemente, ser pertinente e possivelmente produtiva; a fidelidade da categorização estabelece que esta deve ser claramente definida, de forma a satisfazerem critérios de objetividade e de exclusão mútua.

A realização de inferências e a interpretação de resultados por parte do investigador decorrem da metodologia geral da investigação, subordinam-se às questões que tiverem sido colocadas e problematizam o tema e os autores estudados. Nesta fase, todo o trabalho de investigação realizado deve estar presente na mente do investigador, de modo a tentar compreender “o que os resultados alcançados significam, seja por se conformarem com teorias e conceitos existentes, seja por de umas e/ou de outros se afastarem” (Esteves, 2006, p. 120).

Na Parte IV, apresento os dados resultantes da análise de conteúdo das entrevistas, sendo que a grelha final de análise de conteúdo pode ser consultada nos Anexos (cf. Anexos L, pp. 156 - 192).

PARTE IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1. Apresentação dos resultados

Em seguida, apresento os dados da análise do *Programa da disciplina de Interpretação* (2007) e, posteriormente, na análise de conteúdo, os dados resultantes das entrevistas aos professores.

1.1 Análise documental do *Programa da disciplina de Interpretação*

Tendo em conta que o estudo incide nas conceções artístico-pedagógicas dos professores de Interpretação do Curso Profissional de Artes do Espetáculo, tornou-se pertinente a análise do *Programa da disciplina de Interpretação*, publicado em 2007 pela Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) do Ministério da Educação, e posteriormente validado pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP)¹. A análise do Programa teve por objetivo reconhecer as orientações oficiais para a disciplina, posteriormente comparáveis com os dados resultantes das entrevistas aos professores, permitindo relacionar e confrontar as informações obtidas, inferir e discutir os resultados e enunciar algumas conclusões.

Em Educação, o programa de uma disciplina constitui um documento orientador que organiza um elenco de conteúdos e atividades com objetivos educativos que o professor tem como referência com vista à sua concretização, tendo em conta as especificidades de cada aluno, turma, escola e contexto educativo. O programa reúne um “conjunto de matérias a ensinar, acompanhadas de instruções metodológicas que dão indicações sobre a abordagem que os seus autores julgam ser a mais pertinente para ensinar essas matérias” (Arroteia, 2008, p. 20).

No que diz respeito ao programa de Interpretação, o plano de estudos atribui à disciplina a maior carga horária do curso e direciona-a, de forma específica, para o perfil profissional de saída: “Ator” (cf. Parte I, capítulo 5, p. 31). Por estas razões, e também porque nela confluem os conhecimentos adquiridos noutras disciplinas, a Interpretação tem um maior relevo no desenvolvimento curricular do curso.

¹ A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP) é um instituto público, sob a tutela do Ministério da Educação e Ciência conjuntamente com o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, em articulação com o Ministério da Economia, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições. A ANQEP tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (<http://www.anqep.gov.pt>).

A publicação – *Programa da disciplina de Interpretação* (2007) – identifica os estabelecimentos de ensino responsáveis pela autoria: a Escola Profissional de Teatro de Cascais² (EPTC) (módulos 1 a 18), a Escola Profissional Balleteatro³ (EPBT) (módulos 19 a 27) e a Academia Contemporânea do Espetáculo⁴ (ACE) (módulos 28 a 36).

O programa divide-se em duas partes: Parte I, Orgânica Geral; e Parte II, Módulos. A Parte I apresenta a caracterização da disciplina, a visão geral do programa, as competências a desenvolver, as orientações metodológicas e de avaliação, o elenco modular e a bibliografia. A Parte II centra-se especificamente nos 36 módulos, estabelecendo as respetivas cargas horárias e apresentando, para cada um, os objetivos de aprendizagem, os conteúdos e a metodologia (cf. Anexo E, Tabela E1, Elenco modular, p. 104).

De acordo com o seu programa, a disciplina de Interpretação visa “desenvolver um conhecimento sistemático e uma consciencialização artística do fenómeno teatral, na sua vertente teórica e prática” (EPTC, EPBT & ACE, 2007, p.3), devendo influenciar de uma forma criativa todas as outras disciplinas do curso e adequar-se às orientações do projeto artístico da escola.

A Interpretação procura proporcionar ao aluno vivências que despertem a sensibilidade, o conhecimento de si próprio e dos outros, da história, da sociedade e da cultura, o desenvolvimento da inteligência emocional, assim como constituir um espaço enriquecedor e aberto a experiências artísticas. O professor de Interpretação, de acordo com as suas características pessoais e a experiência profissional, bem como com o contexto letivo, estimula a imaginação e a criatividade e procura desenvolver a “personalidade artística” do aluno (*Idem*).

Os módulos da disciplina de Interpretação correspondem a um total de 530 horas ao longo do triénio de estudos, sendo que todos os módulos têm 30 horas de duração, exceto o módulo 5, que tem 20. Devem ser lecionados 18 módulos: os 5 obrigatórios (os módulos 1 a 5) e 13 dos 31 opcionais (do 6 ao 36).

² Fundada em 1992 e propriedade da Câmara Municipal de Cascais e do Teatro Experimental de Cascais (TEC), a Escola Profissional de Teatro de Cascais, sob direção de Carlos Avilez, desenvolve formação profissional nas diversas áreas da interpretação, do teatro à televisão. Os cursos da Escola Profissional de Teatro de Cascais são financiados pelo Ministério da Educação (<http://www.eptc.pt>).

³ O Balleteatro - Escola Profissional, oficializada pelo Ministério da Educação em 1989, nasceu no seio de um projeto de desenvolvimento para a dança contemporânea, teatro e performance, o Ballet Teatro Contemporâneo do Porto, fundado em 1983 por Isabel Barros, Jorge Levi e Né Barros (<http://www2.balleteatro.pt>).

⁴ Fundada no Porto em 1990, a Academia Contemporânea do Espetáculo (ACE), sob a direção artística de António Capelo, João Paulo Costa, Joana Providência e Pedro Aparício, promove a dinamização de uma escola, a ACE - Escola de Artes, e uma companhia, o Teatro do Bolhão (<http://ace-tb.com>).

Em termos gerais, o programa propõe uma gestão modular flexível, de acordo com as orientações artísticas de cada escola bem como com as necessidades formativas e as características dos alunos. As orientações relativas aos cinco módulos obrigatórios são específicas. O programa recomenda que no 1º ano do curso sejam inicialmente lecionados os primeiros três módulos obrigatórios de Interpretação, com a justificação de que são módulos de aprendizagens básicas para o ator. O módulo Máscara também deve ser integrado no plano trienal de estudos da disciplina. E o módulo Laboratório Teatral 5 deve ser o último a ser lecionado, porque consolida, através da apresentação de um espetáculo, as capacidades e os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o ciclo de estudos.

O programa refere que procura aproximar-se dos planos curriculares de estudo teatral europeu, nomeadamente tendo por referência algumas escolas inglesas (EPTC, EPBT & ACE, 2007), as quais contudo não são especificadas. Alguns módulos, como p. ex., Interpretação 1, 2, 3 e 4 ou Laboratório Teatral 1, 2, 3, 4 e 5, têm uma única designação com vários níveis de estudo, o que faz pressupor que os conteúdos e os objetivos se relacionam entre si; outros, como por exemplo *Clown* ou Cinema e TV, têm designações que procuram proporcionar aprendizagens mais específicas.

O programa salienta a importância de a faixa etária dos alunos coincidir com a adolescência, período de mudanças biológicas, psicológicas e sociais significativas para a formação da identidade. Em virtude de algumas características da disciplina de Interpretação e da profissão do ator, alerta para eventuais sintomas de inquietude por parte dos alunos, sublinhando que a escola e as aulas são um lugar onde as aprendizagens devem proporcionar autoconfiança. Os conteúdos e os objetivos dos módulos da disciplina orientam-se no sentido do desenvolvimento de competências gerais e específicas, artísticas e transversais, que consistem essencialmente no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais, profissionais e de cidadania, artísticas e culturais.

A avaliação em Interpretação tem um carácter contínuo e acompanha a aprendizagem ao longo do curso. Contudo, por estarmos perante uma estrutura modular, realizam-se momentos de avaliação no final de cada módulo. O programa refere que a apresentação de exercícios e projetos de Interpretação estimula e promove a aquisição e a interiorização das aprendizagens, nos quais o aluno é confrontado com as exigências reais da profissão de ator. Por esta razão, no processo de avaliação do aluno devem ser tidos em conta parâmetros tais como a assiduidade, a pontualidade, o sentido de responsabilidade, a participação e o empenho, assim

como a capacidade de adesão a todo um trabalho de equipa e a capacidade de encontrar soluções de expressão artística para os exercícios e projetos a apresentar.

A Parte I termina com a sugestão de uma lista bibliográfica que serve de orientação geral à concretização do programa, sendo que não especifica bibliografia para cada módulo. Nela, destacam-se autores de Teatro, mas também existem referências a autores das áreas da Psicologia e da Filosofia e dois *links* para companhias contemporâneas de teatro e de dança.

Da área do Teatro, são indicadas obras de matrizes artísticas específicas, de Michael Tchekov (1986; 1995), Lee Strasberg (1988), Constantin Stanislavski (1979; 1989), Vsevolod Meyerhold (1980), Peter Brook (1977), Bertolt Brecht (1964) e Jerzy Grotowski (1975); obras generalistas, de Antonino Solmer (2003), Shomit Mitter (1992), Roseline Goldgerg (2001), Eric Bentley (1967) ou Robert Barton (1988); obras relativas a criadores, sobre William Shakespeare, de Maria Helena Serôdio (1987) e de Fernando de Melo Moser (s.d); e há uma referência à Companhia Circolando, de Portugal, (2002). Da área da Psicologia, os autores sugeridos são Daniel Sampaio (1993), Ana Rocha (2002), Zilda Fidalgo (2002), Carl Rogers (1977) e Erik Erikson (1972); e, da área da Filosofia, mais especificamente da Estética, os autores propostos são Fredrick Nietzsche (1996) e Roland Barthes (1988). As referências são completadas com a indicação de *links* para sites de duas companhias contemporâneas de teatro e de dança, respetivamente, os Natural Theatre (s.d.) e os DV8 (1989; 1992). As referências bibliográficas, de grande amplitude artística e estética, legitimam quaisquer orientações artísticas da escola e dos professores face ao curso e à disciplina.

A Parte II apresenta e sequencia os módulos a lecionar. Considerando os cinco módulos que devem ser obrigatoriamente lecionados ao longo do triénio de estudos, verifico que os conteúdos e os objetivos dos três primeiros módulos obrigatórios, Interpretação 1, 2 e 3, complementam-se no módulo opcional Interpretação 4; também os conteúdos e os objetivos do módulo obrigatório A Máscara podem ser complementados pelos módulos opcionais de Caracterização, Teatro de Rua e *Clown*, essencialmente porque dizem respeito a estilos de teatro similares; e os conteúdos e os objetivos do módulo obrigatório Laboratório Teatral 5 advêm sequencialmente dos módulos opcionais Laboratório Teatral 1, 2, 3 e 4. O programa recomenda que os módulos de Interpretação 1, 2 3 e 4 introduzam os conceitos e as linguagens teatrais, promovam o autoconhecimento e o do outro, consciencializem para a importância do trabalho e do espírito de equipa necessário para a profissão de ator e abordem o Teatro como “arte coletiva portadora de uma mensagem significativa, humana e

contextualizada” (EPTC, EPBT & ACE, 2007, p. 17). Têm também como objetivos formar um grupo coeso, estimular a sensibilidade, a afetividade, a imaginação e a criatividade, analisar a linguagem verbal e não verbal e desenvolver o pensamento crítico. No que às metodologias de ensino diz respeito, destacam o diálogo com o professor e exercícios em grupo e individuais, de confiança, de consciencialização do espaço, de atenção e escuta, de utilização de objetos, de criação de personagens e improvisações.

Um conjunto de módulos incide em técnicas específicas: Máscara, Caracterização, Teatro de Rua e *Clown*. No módulo Máscara, o aluno aprende técnicas de mímica e a exteriorizar emoções com um grande poder de transfiguração. No módulo de Caracterização, com base na análise dos aspetos interiores, objetivos, relações, comportamentos e conflitos da personagem, o aluno desenvolve um projeto de caracterização de uma personagem. O módulo de Teatro de Rua é entendido como uma forma de representação teatral apresentada em espaços não convencionais, e de “entretenimento, de surpresa no quotidiano dos espectadores/transeuntes” (EPTC, EPBT & ACE, 2007, p. 51). Além do trabalho sobre o corpo, desenvolve-se a consciência da relação espacial entre o ator e o público, realizam-se jogos de improvisação e aprendem-se técnicas circenses. O módulo de *Clown* propõe a pesquisa do palhaço de si próprio e, para além do recurso ao tradicional nariz vermelho, procura “dotar o aluno dos meios necessários para encontrar o seu próprio sentido cómico e saber explorá-lo” (EPTC, EPBT & ACE, 2007, p. 65), sem cair na facilidade da paródia.

Nos cinco módulos designados por Laboratório Teatral, o quinto é o único obrigatório e deve ser o último a ser lecionado. Nestes módulos o aluno é estimulado para a reflexão acerca das suas capacidades artísticas e sobre a sua futura integração na área profissional. Neles, deve ser promovido o diálogo com o professor e os colegas, mas também com atores convidados acerca de aspetos éticos, estéticos e profissionais, e devem ser estimulados o estudo da dramaturgia e a procura de soluções de interpretação e de estruturação técnica do espetáculo. No que concerne ao texto dramático, verificamos uma incidência na tragédia grega, embora com abertura a dramaturgia contemporânea que estimule a experimentação artística. Estes módulos vão sendo lecionados em articulação com as disciplinas da componente de formação técnica (Movimento, Voz e Formação em Contexto de Trabalho (FCT)) e com as disciplinas da componente científica (História da Cultura e das Artes, Dramaturgia e Psicologia). Ao longo destes módulos, e numa perspetiva de desenvolvimento criativo e artístico do aluno, vai sendo feito o acompanhamento

teórico e prático, na preparação e desenvolvimento do projeto final de curso, a Prova de Aptidão Profissional (PAP), que consolida as capacidades e conhecimentos adquiridos ao longo de todo o ciclo de formação e que consiste na apresentação pública de um espetáculo integrado numa companhia de teatro.

Entre os módulos opcionais, alguns apontam para uma progressão entre si e preveem conteúdos e objetivos similares e/ou complementares. Os módulos de Trabalho de Reportório 1, 2 e 3, introduzem as aprendizagens do ator relacionadas com a criação de um espetáculo teatral e iniciam a abordagem ao texto dramático, sendo sugerida “uma peça dramática portuguesa vicentina ou camoniana” (EPTC, EPBT & ACE, 2007, p. 28). Estes módulos procuram proporcionar ao aluno conhecimentos e vivências que lhe permitam iniciar a FCT e interiorizar atitudes e comportamentos adequados à apresentação pública de espetáculos em contextos profissionais.

Os módulos de Teoria e Prática Teatral 1, 2, 3 e 4 sugerem a utilização de textos shakesperianos, que permitem que o aluno adquira consciência da importância das “memórias visuais, auditivas e emocionais” (EPTC, EPBT & ACE, 2007, p. 30), e da procura dos “ritmos simbióticos entre voz, corpo, pensamento e emoção” (EPTC, EPBT & ACE, 2007, p. 32), na criação de personagens.

Outros módulos opcionais centram-se no estudo e no conhecimento do corpo e nas técnicas do Movimento, designadamente os módulos de Consciência do Corpo Extraquotidiano e de Teatro Físico 1 e 2. Estes módulos, através de exercícios, jogos e improvisações, introduzem a linguagem do Movimento no contexto do teatro e procuram relacionar os seus elementos com o trabalho do ator. Estes módulos integram diversas disciplinas – mímica, pantomima, acrobacia, dança, máscara, *commedia dell'arte*, entre outras - e procuram dotar o aluno de uma “gramática corporal que lhe possibilite tornar pensamentos, ideias e emoções em realidade física e desenvolver a apetência para construir criativamente um objeto teatral” (EPTC, EPBT & ACE, 2007, p. 45).

Os módulos de Cinema e Vídeo 1 e 2 e de Cinema e TV centram-se essencialmente no desenvolvimento da técnica do ator perante a câmara e no domínio da linguagem do cinema, do vídeo e da televisão. O aluno deverá aprofundar o trabalho de ator para câmara, planificar um projeto de realização de uma curta-metragem e colaborar em diferentes funções na equipa, desde a escrita do argumento à operação da câmara, da interpretação à direção de atores.

Os módulos Método de Stanislavski, Lee Strasberg e Michael Tchekov e Método da Dramaturgia Técnica propõem aprendizagens específicas, mas complementam-se

no módulo sobre Aplicação Prática dos Métodos de Abordagem. Estes módulos visam dotar o aluno com técnicas de construção da personagem e de análise dramaturgica, considerando as diferentes equipas artísticas e técnicas que colaboram na produção de um espetáculo.

Os módulos de Produção 1, 2 e 3 desenvolvem as aprendizagens do ator através da criação e apresentação de um espetáculo de teatro, sob as orientações técnicas e artísticas de outros criadores convidados, preparando o aluno para a PAP e colocando-o em contexto profissional. Os módulos desenvolvem o “conceito de ator-criador onde a interpretação deve ser entendida como um serviço ao trabalho coletivo mas também como um ato de criação individual que deseja intervir nos restantes níveis da criação teatral” (EPTC, EPBT & ACE, 2007, p. 56).

Outros módulos opcionais propõem técnicas mais específicas: umas, relacionadas com a integração do movimento e da psicologia da personagem na interpretação, como no módulo de Ferramentas Psicofísicas; outras, centradas no desenvolvimento de aspetos interiores e orgânicos da interpretação, e a procura de credibilidade no jogo teatral, como no módulo A Verdade do Jogo; e outras ainda, focadas na motivação para o teatro como arte do coletivo e da partilha, como no módulo Interação, Cumplicidades, Conflito, ou no estímulo ao desenvolvimento, pelo aluno, do seu próprio universo criativo, através da apresentação de um espetáculo à comunidade, como no módulo Auto-Curso.

1.2 Análise de conteúdo das entrevistas semidiretivas

Os resultados da análise de conteúdo das entrevistas são organizados em quatro temas: Perfil académico e profissional dos professores (cf. Figuras 1 a 6); Conceções sobre a disciplina de Interpretação (cf. Figuras 7 e 8); Práticas na disciplina de Interpretação (cf. Figuras 9 e 11); e Considerações gerais sobre aspetos da Educação (cf. Figura 12). A estes quatro temas correspondem doze categorias. Os resultados obtidos e sistematizados em cada figura, relativos a cada categoria, são devidamente interpretado, com o objetivo é “extrair significados a partir de uma apresentação-síntese dos dados – pondo em evidência ocorrências regulares, esquemas, explicações, configurações possíveis, tendências causais e proposições” (Miles & Huberman citado por Léssard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p.122). A reduzida dimensão da amostra e a possibilidade de extrair mais significados da relação entre as várias respostas dadas esteve na base da opção pela indicação do respondente, devidamente codificado.

a. Tema: Perfil acadêmico e profissional dos professores

Este tema integra seis categorias, referentes às Figuras 1 a 6.

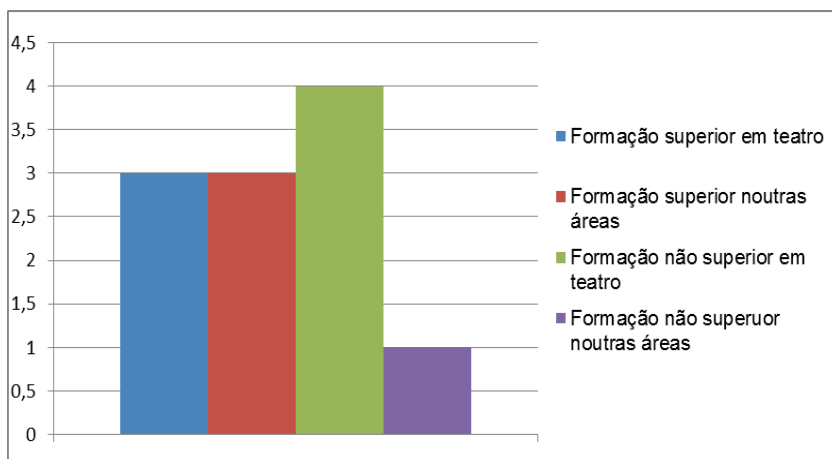


Figura 1. Habilitações académicas: Formação. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.

A Figura 1 mostra que três professores têm “formação superior em Teatro” (P6) ou em Estudos Teatrais (P4 e P5), sendo que um deles tem habilitação no “ramo do Ensino” (P5). Os outros três professores têm “formação superior noutras áreas” que não em Teatro (P1, P2 e P3): estes professores têm formação em “Design Visual” e “Teoria e Cultura Visual” (P1); “Línguas e Literaturas Modernas” (P2); “Dança” e “Estética” (P3). Mais especificamente ao nível do grau académico: um encontrava-se a concluir um doutoramento (P2); dois concluíram mestrados (P2 e P3); e um encontrava-se a concluir o mestrado (P1). Todos os professores têm uma licenciatura. Quatro professores referem também ter “formação não superior em Teatro”: dois têm “cursos profissionais” de Teatro (P1 e P4); um refere ter “cursos na área do Teatro” (P6); outro especifica ter “formações na área da Interpretação e do Movimento” (P2). Um professor refere ter “formação não superior” na “área de Jornalismo” (P4). Os resultados completos encontram nos Anexos (cf. Anexo L, Tabela L1 – *Perfil académico/ profissional dos professores: Habilitações académicas*, p. 156).

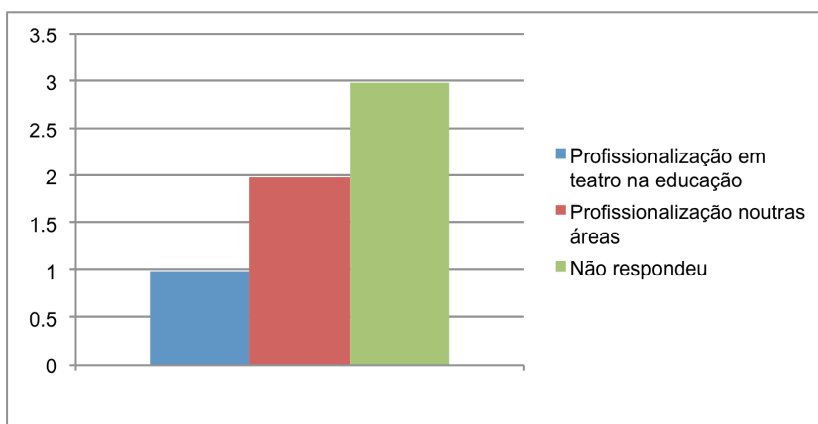


Figura 2. Habilitações académicas: Profissionalização. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.

A Figura 2 mostra que apenas um professor tem habilitação académica que confere a profissionalização para a docência em Teatro na Educação: Licenciatura em Estudos Teatrais – ramo de Ensino, com estágio pedagógico (P5). Dois professores têm profissionalização noutras áreas, mais especificamente em Artes Visuais (P1) e em Línguas e Literaturas (P2). Três professores não responderam à pergunta relativa às habilitações profissionais (P3; P4; P6). Os resultados completos encontram-se nos Anexos (cf. Anexo L, Tabela L1 – *Perfil académico/ profissional dos professores: Habilitações académicas*, p. 156).

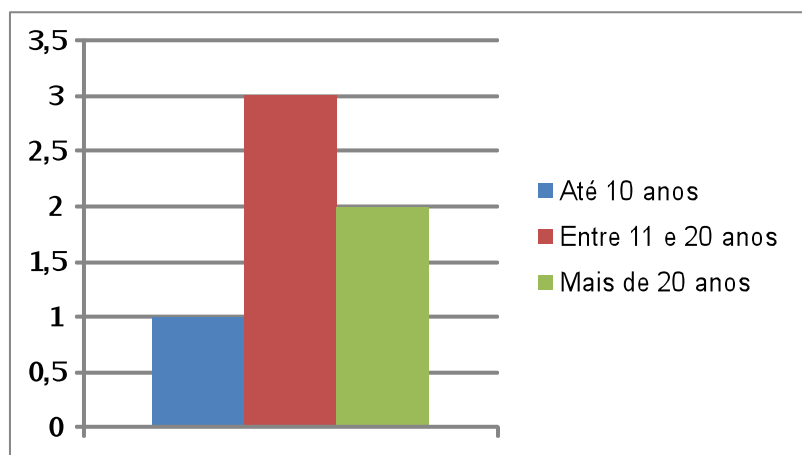


Figura 3. Experiência na leccionação de disciplinas de Teatro. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.

No que diz respeito ao número de anos de experiência na leccionação de disciplinas da área do Teatro, a Figura 3 indica que um professor tinha até dez anos de experiência, neste caso eram exatamente dez (P3); três professores tinham entre onze e vinte anos de experiência, mais especificamente 12, 15 e 20 anos (P1, P4 e

P5); e dois professores tinham mais de vinte anos de experiência (P2 e P6), sendo que um deles disse ter 28 anos de ensino em teatro (P6). Dos seis professores, um referiu ter lecionado a disciplina “opcional de Teatro” no ensino básico (P6), dois referiram ter lecionado a disciplina de “Oficina de Expressão Dramática” (P4 e P5) e três referiram ter lecionado disciplinas da área do Teatro noutros cursos (P4, P5 e P6). Esta última referência remete para a experiência destes professores na leção das disciplinas das componentes técnicas do Curso Tecnológico de Ação Social e do Curso Profissional de Animação Sociocultural, respetivamente a disciplina de “Técnicas de Expressão e Comunicação” e a disciplina de “Área de Expressões”. Os resultados completos encontram-se nos Anexos (cf. Anexo L, Tabela L2 – *Perfil académico/ profissional dos professores: experiência profissional*, p. 157).

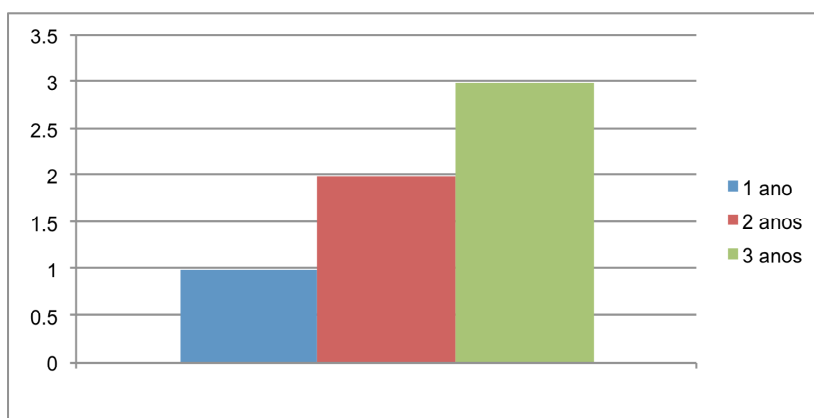


Figura 4. Experiência na leção da disciplina de “Interpretação”.
Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.

A Figura 4 diz respeito à experiência na leção da disciplina de “Interpretação”: três professores tinham três anos de experiência (P1, P4 e P6); dois tinham dois anos de experiência (P2 e P3); e um professor tinha um ano de experiência (P5). Os resultados completos encontram-se nos Anexos (cf. Anexo L, Tabela L2 – *Perfil académico/ profissional dos professores: experiência profissional*, p. 157).

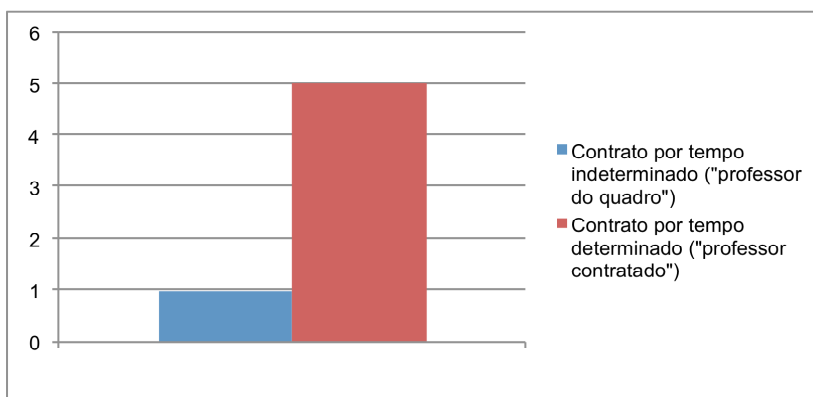


Figura 5. Situação profissional. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.

A Figura 5 é relativa à situação profissional/contratual dos professores: um pertence ao quadro de docentes do Ministério da Educação e tem um contrato de trabalho por tempo indeterminado (P2); os outros cinco têm contratos por tempo determinado, normalmente com a duração de um ano letivo. Destes cinco, dois são profissionalizados, têm habilitação profissional para a docência (P1 e P5); os outros três têm habilitação própria (P3, P4 e P6). Os resultados completos encontram-se nos Anexos (cf. Anexo L, Tabela L2 – *Perfil académico/ profissional dos professores: experiência profissional*, p. 157).

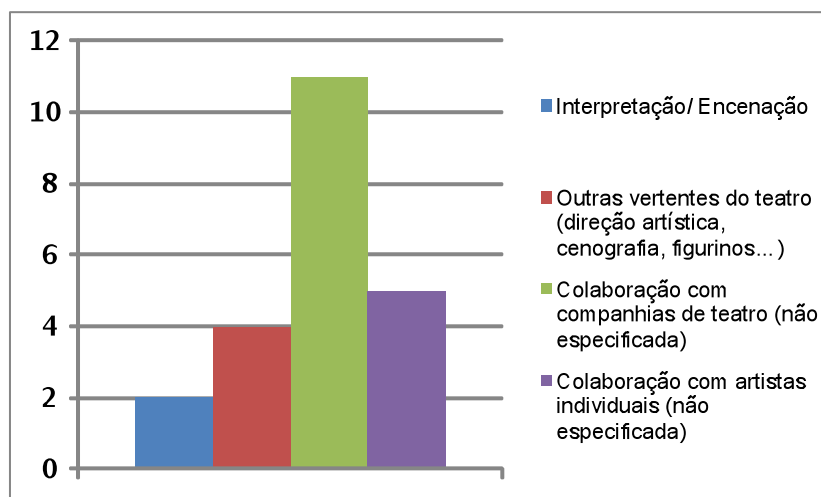


Figura 6. Experiência profissional em Teatro. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.

A Figura 6 é relativa à experiência profissional em Teatro. Dois professores dizem ter experiência profissional em Teatro como “intérprete/ator” (P3) e “atriz” (P4).

As quatro referências à experiência profissional noutras vertentes do Teatro são de três professores: um deles não especifica a vertente (P1); o outro refere ter experiência profissional como “bailarino” (P3); e o outro diz ter experiência profissional em “figurinos”, “cenários” e “[direção] artística” (P6). Verificam-se onze referências à colaboração com companhias profissionais de Teatro, por cinco professores (P1, P2, P3, P4 e P6). As cinco referências à colaboração com artistas individuais são de três professores (P1, P3 e P4). Em nenhum caso o tipo de colaboração é especificado. Um professor não refere qualquer experiência profissional em Teatro (P5). São referidas colaborações com companhias profissionais de Teatro fundadas há mais de trinta anos (Teatro O Bando, Companhia de Teatro de Braga, A Barraca, Teatro Art’Imagem, Companhia de Teatro Pé de Vento); há aproximadamente vinte anos (Teatroesfera, Teatro de Papel); e há cerca de dez anos (Ninho de Víboras, Lente - Teatro de Aumentar). São referidas colaborações com artistas individuais. De entre estes, três são encenadores (António Fonseca, Luís Assis e Jorge Fraga), um é realizador (Saguenail) e outro é coreógrafo (Sofia Fitas). Os resultados completos encontram-se nos Anexos (cf. Anexo L, Tabela L2 – *Perfil académico/ profissional dos professores: experiência profissional*, p. 157).

b. Tema: Concepções sobre a disciplina de Interpretação

Este tema integra duas categorias, referentes às Figuras 7 a 8.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	F/ UR	F/ UC
Conteúdos programáticos	Referências a Expressão Dramática	Momentos de aprendizagem	3	26
		Desenvolvimento das relações interpessoais	6	
		Desenvolvimento de competências comunicativas e expressivas	4	
		Práticas que a expressão dramática promove	6	
		Desenvolvimento de competências técnicas e artísticas específicas do ator	5	
		Finalidade da disciplina	2	

Figura 7. Concepções sobre a disciplina de Interpretação: A relevância da expressão dramática. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.

A Figura 7 diz respeito à relevância da Expressão Dramática (ED) na disciplina de Interpretação. São especificados momentos de aprendizagem da ED: “num

contexto mais inicial, ao nível dos 1º, 2º e 3º ciclos” (P1); a ED “deve ser o início do percurso do ator” e “é a base de toda a criatividade a nível teatral” (P5). É salientada a importância da ED na promoção do desenvolvimento das relações interpessoais, como, entre outras UR: “tem a ver com o estar em grupo” (P1); “ajudá-los [aos alunos] a afirmarem a sua personalidade” (P2); a “estabelecer uma relação com os outros e com o mundo exterior” (P5). A ED tem por objetivo, na opinião destes professores, o desenvolvimento pessoal, social e criativo: “é a descoberta do aluno” (P2); “é um experimentar com os outros” (P5). Consideram também que a ED promove o desenvolvimento de competências comunicativas e expressivas: “estabelece um vínculo à mensagem através das personagens, constitui um caminho para a receção estética” (P2); “o aluno descobre que compreende e consegue fazer e transmitir o texto organicamente” (P4). A ED é eminentemente prática e associada às palavras *jogo* e *lúdico*: “alitaria à expressão dramática a palavra jogo” (P5); “pode ser feita de uma forma mais lúdica” (P3). A ED contribui para o desenvolvimento de competências técnicas e artísticas específicas do ator, conforme expressaram, de várias formas, os entrevistados e de que é paradigmática uma ideia comum a duas respostas: é “a disciplina do ator” (P5 e P6). A finalidade da disciplina de Interpretação é “formar atores, intérpretes-criadores” (P1) que “[sigam] o curso superior [de Interpretação/Teatro]” (P6). Os resultados completos encontram-se nos Anexos (cf. Anexo L, Tabela L3 – *Conceções sobre a disciplina de Interpretação: Conteúdos programáticos*, p. 158).

Categoria	Subcategorias	Indicadores	F/ UR	F/ UC
Conteúdos programáticos	Referências a Dramaturgia	Autores não teatrais portugueses	11	116
		Autores não teatrais estrangeiros	3	
		Referências da literatura/ escrita	12	
		Referências de outras áreas artísticas	1	
		Autores/ dramaturgos portugueses	10	
		Autores/ dramaturgos estrangeiros	22	
		Autores/ alunos	3	
		Peças de autores portugueses anteriores ao séc. XX	5	
		Peças de autores portugueses desde o séc. XX	2	
		Peças de autores estrangeiros anteriores ao séc. XX	9	

		Peças de autores estrangeiros desde o séc. XX	7	
		Períodos, estilos, correntes e subgéneros do dramático	31	
	Referências da interpretação ou artes de palco	Atores e/ou encenadores portugueses	24	69
		Atores e/ou encenadores estrangeiros	6	
		Criadores de outras áreas artísticas portuguesas	5	
		Criadores de outras áreas artísticas estrangeiras	9	
		Companhias de teatro portuguesas	20	
		Companhias de teatro estrangeiras	5	
		Técnicas de Interpretação	Técnicas e métodos praticados em teatro, abordados pelos professores	
	Técnicas e métodos praticados em teatro, não abordados pelos professores		2	
	Autores de técnicas, métodos e metodologias de referência		15	
	Componentes visual e sonora do espetáculo	Espaço cénico, adereços e figurinos	5	25
		Iluminação e audiovisuais	7	
		Música e som	7	
		Despojamento material	2	
		Formação na globalidade de áreas do espetáculo	4	

Figura 8. Conceções sobre a disciplina de Interpretação: Referências técnicas e artísticas. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.

Os resultados da Figura 8 sistematizam as referências técnicas e artísticas dos professores relativas à dramaturgia, às artes de palco, a técnicas de Interpretação e às componentes visual e sonora do espetáculo.

No que diz respeito à dramaturgia, os dados permitem inferir que existe a consideração por autores e textos não teatrais: “não tem que ser obrigatoriamente o texto dramático” (P5). A poesia surge com o maior número de referências na área da literatura escrita por autores não teatrais, portugueses ou estrangeiros: destaca-se Fernando Pessoa (P3, P4 e P5), sendo que Bertolt Brecht é referido também pela sua obra poética (P5). Um professor refere outras áreas artísticas: “recorro a imagens/ pinturas/ fotografias”, com base nas quais “construo algumas situações [dramáticas]” (P5). A criação de textos da autoria dos próprios alunos é referida por três professores (P3, P5 e P6), sendo que a “adaptação dramatúrgica” (P3) constitui uma outra técnica de escrita de textos dramáticos. Entre as referências a dramaturgos e a peças de autores portugueses e estrangeiros, contam-se: anteriores ao séc. XX, Aristófanes (P1 e P4), Gil Vicente (P1 e P2) e William Shakespeare (P1, P2, P4 e P6); desde o século

XX, Federico Garcia Lorca (P1, P4 e P5), Bertolt Brecht (P1 e P4), Eugène Ionesco (P4 e P6) e Luísa Costa Gomes (P1, P4 e P5). As referências da dramaturgia dão relevo a alguns períodos, estilos e correntes da História do Teatro: a “Grécia Antiga”, referida por todos, o “Renascimento” (P2, P3, P4, P5 e P6) e o “teatro contemporâneo” (P1, P3, P4 e P6), no qual incluíram, mais especificamente, o “naturalismo-realismo” (P1 e P5), o “teatro épico” (P5), o “teatro do absurdo” (P6) e as “experiências performativas do século XXI” (P3).

Relativamente às artes de palco, existem referências a atores e/ou a encenadores, a criadores de outras áreas artísticas e a companhias de teatro, portuguesas e estrangeiras. São referidos atores e/ou encenadores portugueses de diferentes gerações: mais antigas, mas ainda em actividade, como Ruy de Carvalho (P2), Luís Miguel Cintra (P1 e P6) ou Jorge Silva Melo (P3); e mais jovens, como Mónica Calle (P3), Miguel Seabra (P1 e P6), Miguel Borges (P5) ou Tiago Rodrigues (P4). As referências a atores e/ou a encenadores estrangeiros incluem, entre outros, Bob Wilson (P1), Peter Stein (P4), John Mowat (P6), Marlon Brando/ Meryl Streep (P5). Das referências a criadores de outras áreas artísticas, portuguesas ou estrangeiras, constam: da Dança, Vera Mantero (P3), Madalena Victorino (P6) ou Pina Bausch (P3 e P5); da *Performance Art*, Marina Abramovic (P3) ou Laurie Anderson (P4); da *Body Art*, Stelarc [Stelios Arcadiou] (P3); ou do Teatro de Ópera, Catarina Molder (P4). São mencionadas companhias de teatro, portuguesas e estrangeiras, algumas associadas ou sob a direcção de alguns dos atores e/ou encenadores já referidos: Teatro da Cornucópia e Luís Miguel Cintra (P1, P4, P5 e P6); Teatro Meridional e Miguel Seabra (P1, P4 e P6); Artistas Unidos e Jorge Silva Melo (P3 e P5); ou Schaubühne e Peter Stein (P4). Referem mais companhias de Teatro, entre outras: as portuguesas Teatro O Bando (P2 e P5) e Companhia de Teatro de Almada (P2 e P4); e a catalã La Fura dels Baus (P3 e P4).

Os professores revelam conhecer e apreciar diferentes técnicas e métodos praticados em Teatro e destacam alguns autores de referência para a formação do ator. Os métodos e técnicas mais referidos são: o “naturalismo/realismo” (P1, P2, P5 e P6); “técnicas de movimento/expressão corporal/teatro físico” (P1, P2, P3 e P4); e “técnica de *clown*” (P1, P4 e P6). Dois professores referem que não abordam técnicas de “máscaras e marionetas” (P3 e P5). Relativamente a autores de metodologias para a formação do ator, salientam-se, entre outras, as referências a Constantin Stanislavski (P2, P3, P4 e P5), Bertolt Brecht (P2 e P5), Peter Brook (P3 e P5) [Augusto] Boal (P1 e P5).

Das referências dos professores entrevistados relativamente às componentes visual e sonora do espetáculo, relevam-se dados acerca de: Espaço Cénico, Adereços e Figurinos; Iluminação e Audiovisuais, Música e Som; ou do despojamento material destas componentes do espetáculo.

No que diz respeito a espaço cénico, adereços e figurinos, as respostas são diferenciadas, desde a do professor que considera que “o espaço é sempre a grande referência, porque é a partir daí que tudo acontece” (P5), até ao que refere que “os alunos, no início do curso, não têm a mínima noção do modo como se deslocam no espaço, como preenchem o espaço cénico” (P3).

Deduzem-se momentos no processo de trabalho: “[primeiramente] eles descobrem a sua *persona*” (P6); e “os figurinos, a maquilhagem, isso surge tudo depois/ primeiro fazemos um trabalho com o corpo/ a partir do momento em que se tem o trabalho de Interpretação feito, começa a surgir uma procura plástica” (P4).

A maioria dos professores valoriza a Iluminação nos trabalhos que realiza com os alunos (P1, P2, P3, P5 e P6) e alguns mencionam a importância dos recursos técnicos, como “projetores/ mesinha de luz manual” (P3 e P6), ou dos “audiovisuais” (P3 e P5). A Música e o Som são também destacados pela maioria dos professores como sendo importantes nas aulas (P2, P3, P4, P5 e P6), havendo um professor que refere que “são os alunos que fazem também a banda sonora/ apresentam as suas propostas, descobrem os programas e o *software* para as misturas” (P6).

O recurso às diferentes componentes visual e sonora do espetáculo no trabalho com os alunos depende das condições materiais e de equipamento disponíveis para as aulas, que, não sendo as desejáveis, permitem “[trabalhar] sobretudo as técnicas de expressão corporal e vocal” (P2), sendo que “um espetáculo pode funcionar sem luz, sem música” e “pode-se improvisar” (P4). Os resultados completos encontram-se nos Anexos (cf. Anexo L, Tabela L3 – *Conceções sobre a disciplina de Interpretação: Conteúdos programáticos*, p. 158).

c. Tema: Práticas na disciplina de Interpretação

Este tema integra três categorias, referentes às Figuras 9 a 11.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	F/ UR	F/ UC
Conteúdos programáticos organizados em módulos	Responsáveis pela escolha dos módulos	Escolha dos módulos pelos professores	3	13
		Escolha dos módulos pelas direções pedagógicas	1	
		Escolha dos módulos em conjunto por professores/ direções pedagógicas	2	
	Organização/ gestão modular	Flexibilidade na organização/ gestão dos módulos	5	
		Dificuldades sentidas pelos professores na organização/ gestão dos módulos	2	

Figura 9. Práticas na disciplina de Interpretação: Conteúdos programáticos organizados em módulos. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.

A Figura 9 diz respeito à organização dos módulos na disciplina, sendo que os dados revelam que a escolha do elenco modular, por ano letivo ou ao longo do ciclo de estudos, pode ser da responsabilidade do professor, das direções pedagógicas ou de ambos em conjunto. Três professores referem que a escolha dos módulos é da responsabilidade do professor da disciplina, a quem cabe, como é referido por um deles, “[definir e adequar] os módulos consoante as necessidades e capacidades dos alunos” (P3).

Outros professores referem que a escolha dos módulos é feita pelas direções pedagógicas – “o diretor do curso estabelece os módulos e trabalhamos essa planificação” (P5) - ou em conjunto pelos professores e pelas direções pedagógicas: “é feita em função de todas as disciplinas, cruzando e interligando os módulos e os conteúdos da Interpretação com os das outras disciplinas (P1).

Na generalidade, os professores reconhecem existir alguma flexibilidade na organização e gestão dos módulos: “existe um Programa que eu tenho que cumprir [mas] alguma liberdade de escolha, pelo menos em relação aos módulos opcionais” (P3). Dois professores revelam sentir algumas dificuldades na gestão dos módulos: existem “módulos que poderiam ter mais tempo, e outros menos” (P4) e poderiam “ser [organizados] por períodos, [o que permitiria] ao professor ter mais liberdade e elasticidade na forma como dá os conteúdos, mais tempo de manobra para fazer

projetos” (P5). Os resultados completos encontram-se nos Anexos (cf. Anexo L, Tabela L4 – *Práticas na disciplina de Interpretação: Conteúdos programáticos organizados em módulos*, p. 168).

Categoria	Subcategorias	Indicadores	F/UR	F/UC
Metodologias de ensino	Tipos de aulas	Aulas “ativas”/ práticas	6	16
		Complementaridade entre aulas “ativas” e “expositivas”	2	
	Opções metodológicas dos professores	Processos que valorizam a experimentação pelos alunos	2	
		Processos que valorizam as escolhas pelos alunos	3	
		Processos que valorizam o uso de recursos e o acesso a práticas artísticas	3	
	Recursos pedagógicos	Autores abordados em aula	14	37
		Livros de apoio às aulas	3	
		Filmes de apoio às aulas	5	
		Materiais pedagógicos (impressos) de apoio às aulas	10	
		Materiais pedagógicos (audiovisuais) de apoio às aulas	5	
	Entendimentos sobre os recursos físicos e materiais	Adaptação dos espaços existentes na escola	3	15
		Reutilização de materiais	2	
		Escassez de recursos	4	
		Recursos considerados satisfatórios pelos professores	2	
		Recursos que os professores consideram ser de melhorar	4	
	Articulação entre as escolas e as estruturas locais	Apoio de companhias de teatro	3	12
		Colaboração com festivais de teatro	3	
		Colaboração com instituições de âmbito social e/ou cultural	6	
	Práticas interdisciplinares	Articulação entre disciplinas das componentes técnica, científica e sociocultural	6	20
		Articulação com a Formação em Contexto de Trabalho (FCT)	4	
		Articulação com a Prova de Aptidão Profissional (PAP)	5	
Mais-valias da articulação entre disciplinas e/ou projetos		5		
Apresentação de espetáculos (exercícios)	Espetáculos criados a partir de obras publicadas	26	43	
	Espetáculos criados de raiz com os alunos	5		
	Locais de apresentação dos espetáculos	6		

		Momentos de apresentação dos espetáculos	2	14
		Objetivos subjacentes à preparação de espetáculos	4	
	Atividades complementares realizadas fora da escola	Visitas de estudo	4	
		Idas a espetáculos	6	
		Formações complementares	2	
		Obstáculos à realização de atividades fora da escola	2	

Figura 10. Práticas na disciplina de Interpretação: Metodologias de ensino. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.

A Figura 10 é relativa às metodologias de ensino: tipos de aulas e opções metodológicas dos professores; recursos pedagógicos e recursos físicos e materiais; articulação entre as escolas e as estruturas locais e práticas interdisciplinares; apresentação de espetáculos (exercícios) e atividades complementares realizadas fora da escola. No que diz respeito ao tipo de aulas, a maioria dos professores revela que as aulas são essencialmente “ativas”, no sentido de procurarem desenvolver sobretudo atividades de carácter prático: “quero que o aluno passe sempre pela experiência, pela descoberta, com a minha ajuda, mas que ele sinta na pele o processo” (P3). Alguns professores revelam que existe complementaridade entre aulas “ativas” e “expositivas”, estas de carácter mais teórico: “depois do trabalho prático feito nas aulas, fazemos alguma teoria e tentamos comentá-la à luz do que fizemos aqui (P2); “vou articulando estes dois saberes, práticos e teóricos” (P5).

As opções metodológicas dos professores revelam diversos processos que eles valorizam: a experimentação pelos alunos, as escolhas feitas pelos alunos, o uso de recursos e o acesso a práticas artísticas. Em relação aos processos que valorizam a experimentação pelos alunos, prevalece a ideia de que “não é só com a teoria que as pessoas vão lá: experimentar, vivenciar é mais importante do que teorizar” (P1). Em relação aos processos que valorizam as escolhas feitas pelos alunos, a ideia expressa por um dos entrevistados sintetiza o sentido geral destas respostas específicas: “É importante que a sua curiosidade os faça levar a cabo a sua própria busca artística (P3). Relativamente aos processos que valorizam o uso de recursos e o acesso a práticas artísticas, cada respondente aponta ideias diferenciadas: “os alunos fazem a preparação das leituras, fazemos a distribuição dos papéis/ tiveram oportunidade de ver profissionais a fazer preparação e de comentar os trabalhos a que assistiram” (P2).

Em relação a recursos pedagógicos, relevam-se os materiais ou obras que incidem em autores de técnicas, métodos e metodologias para a formação do ator, mais abordados em aula: Constantin Stanislavski (P1 e P4), Bertolt Brecht (P5), Peter

Brook (P4 e P5) e Augusto Boal (P1 e P5), entre outros. Os professores afirmaram recorrer a materiais pedagógicos de apoio às aulas, impressos e audiovisuais, relacionados com os conteúdos e objetivos letivos, tais como: “livros” (P3 e P5); “textos de apoio à prática letiva” (P1, P3, P5 e P6); “entrevista /jornal” (P3); “excertos de poemas /revistas de teatro” (P5); “filmes relacionados com os conteúdos que estamos a trabalhar” (P1, P2 e P5); e “vídeos /através do *youtube*” (P3).

Os dados revelam que, em relação aos recursos físicos e materiais, os professores estão disponíveis para a adaptação aos espaços existentes na escola e a reutilização de materiais: “esta sala foi construída por nós, ainda há pouco tempo a pintámos” (P1); “usamos tudo o que já foi feito /não desperdiçamos nada, reciclamos tudo nos espetáculos que fazemos a seguir, e reinventamos” (P4). Na generalidade, os professores consideram que há escassez de recursos: “não temos muitos recursos” (P1); “não temos meios técnicos/ Zero!” (P2); “trabalhamos numa sala com dimensões pequenas e com um chão que eu não considero o mais apropriado” (P3); “Não há figurinos, não há luzes, não temos materiais. Não tenho condições de equipamento, nem de materiais” (P5). Todavia, dois professores consideram que os recursos são satisfatórios: “adquirimos algum material de luz e uma mesa de som” (P4); “as condições são positivas. Temos o auditório com muito espaço e limpo/ um projetor de vídeo grande /umas colunas de som /temos uma bancada amovível, podemos dispor o espaço de muitas maneiras” (P6). Existem referências a recursos físicos e materiais que os professores consideram ser de melhorar: “ter uma sala, tipo um estúdio /precisamos de espaço livre /é importante haver pelo menos projetores, o mínimo de *régie* /haver espaço para bastidores” (P5); “devia haver uma teia para os projetores” (P6); “melhorar as condições de equipamento e materiais é também fundamental (P3); “é muito importante que as escolas tenham consciência do equipamento necessário para os cursos que lançam a público” (P2).

No que diz respeito à articulação entre as escolas e as estruturas locais, os resultados revelam que estes professores contam com o apoio de companhias de teatro (Companhia de Teatro de Almada, Teatro Extremo, Teatro de Animação de Setúbal...) e que desenvolvem projetos em colaboração com festivais de teatro (Ensaarte e Fantasiarte) e com instituições de âmbito social e/ou cultural (Câmara Municipal de Almada, Câmara Municipal de Lisboa, Associação Mundo do Espetáculo, Companhia de Dança de Almada, Câmara dos Ofícios, Fórum Romeu Correia e várias “instituições sociais” não especificadas).

Todos os professores referem existir articulação entre disciplinas das componentes técnica, científica e sociocultural, tendo proferido afirmações como, entre

outras, as seguintes: “os módulos foram definidos em função da interdisciplinaridade /de forma a que os projetos pudessem acontecer em colaboração e que as disciplinas estivessem todas interligadas/ há sempre a tal questão colaborativa/ que é da natureza do teatro” (P1); “cada vez mais trabalhamos em conjunto. As turmas são divididas em dois turnos. Eu estou a dar Interpretação, que é a que tem mais horas, e paralelamente ou há Voz ou Movimento. No início, até estar orientado o trabalho, as aulas são feitas em conjunto. Depois há uma separação e, finalmente, juntamo-nos outra vez” (P6). Não obstante a generalidade dos professores relevar a importância da articulação interdisciplinar, um professor refere que “as condições para desenvolver um trabalho mais colaborativo e pensar em projetos interdisciplinares não são muito favoráveis” (P5).

Em relação à articulação entre a disciplina de Interpretação e a FCT, as experiências relatadas são diferenciadas e, em geral, consideradas muito positivas: “simulamos a prática: eles vêm para aqui como se fossem uma companhia de teatro, têm ensaios e apresentam um espetáculo final /eles vão fazer a FCT na Companhia de Teatro de Almada, também na Companhia de Olga Roriz e na Acert /fazem variadas funções que um ator também faz, como ajudar no trabalho de produção /figuração especial” (P1); “temos tido a oportunidade de assistir aos ensaios e contamos com a colaboração da Companhia de Dança de Almada. O estágio de formação é altamente enriquecedor para eles, obriga-os a metodologias completamente diferentes” (P2).

Relativamente à articulação entre a disciplina de Interpretação e a PAP, as estratégias descritas demonstram uma efetiva ligação entre ambas: “criámos grupos/núcleos. São 6 núcleos que constroem as suas próprias PAP/ uma peça de 15 minutos, que podem desenvolver/ Eles próprios constroem o seu projeto, encenam e representam. Depois simulamos que o apresentam/ Os alunos têm um orientador cá da escola que é apenas orientador e nunca criador, de modo a que a PAP seja um trabalho desenvolvido por eles/ devem incluir reflexões teóricas a nível da História e Cultura das Artes, da Psicologia, da Dramaturgia” (P1); “os alunos pegam em trabalhos que já fizeram em Interpretação/ e a partir daí estão a construir a sua PAP” (P5).

Os professores também salientam as mais-valias na articulação entre disciplinas e/ou projetos: “é uma forma de os incentivar a desenvolver os seus próprios projetos” (P1); “projetos interdisciplinares podem trazer mais-valias para o trabalho de todos. Os alunos ficam a saber que o teatro é uma arte coletiva/ Quanto mais colaboração e pontes com outros saberes, mais ricos ficamos todos, mais rico fica o projeto/ É muito

importante não ficarmos fechados só no teatro. As outras áreas artísticas também são muito importantes. A música, a pintura, acho que tudo isso constrói o artista” (P5); “as mais-valias desta interdisciplinaridade são o amadurecimento e o crescimento dos próprios professores, de toda a equipa” (P6).

Existem referências acerca da apresentação de espetáculos (exercícios), criados a partir de obras publicadas ou criados de raiz com os alunos. Entre os espetáculos criados a partir de obras publicadas são referidos alguns títulos e/ou autores, portugueses e estrangeiros. De entre os textos portugueses, mencionam: *A Birra do Morto*, de Vicente Sanches (P5); *Universos e Frigoríficos*, de Jacinto Lucas Pires (P1); *Auto da Barca com o Motor Fora da Borda*, de Luís de Sttau Monteiro (P1 e P4); “cenas do Gil Vicente” (P2 e P6); “[textos de] Almeida Garrett” (P6). Entre os títulos estrangeiros, são mencionados: *Sonho de uma Noite de verão*, de William Shakespeare (P1); “cenas do *Romeu e Julieta*, do Shakespeare” (P4); *As Troianas*, de Eurípedes (P6); *As Mulheres no Parlamento*, de Aristófanes (P4); *A Casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca (P1); “*Poemas e cenas* de Brecht” (P5); *Hamlet Machine*, de Heiner Müller (P4). São mencionadas também outras bases dramáticas: “colagem de poemas de vários autores” (P5 e P6); “coreografias que se basearam em trabalhos, por exemplo, da Pina Bausch” (P3); “pinturas de diversos artistas” (P5). Também são referidos espetáculos criados de raiz com os alunos, em geral a partir de temas sociais por eles propostos, de guiões pré-estabelecidos ou de personagens improvisadas por cada um.

Os professores referem tanto alguns obstáculos como alguns apoios à realização de atividades complementares fora da escola: “é sempre muito complicado. Acabamos por ver muita coisa aqui em Almada, porque fazem uma redução de preço bastante grande” (P1); “não há transportes à noite, mas os pais têm tido um grande empenho e vão também. Conseguimos descontos das companhias de teatro” (P2).

Dois professores referem momentos de apresentação dos espetáculos: “sempre que acabo um módulo, faço uma apresentação do trabalho / faço vários por ano, ou uma aula aberta, depende” (P4); “uma apresentação em cada período /nas datas festivas” (P5). São mencionados alguns objetivos subjacentes à preparação de espetáculos: “trabalhar [um autor ou texto] na prática para depois completar com a teoria” (P5); “as razões que estão subjacentes à escolha de textos decorrem do programa e da colaboração com outras disciplinas, mas também das circunstâncias do próprio grupo” (P1); “é fundamental que os alunos entrem em contacto com o público, que percam o medo do ridículo, e se habituem, cada vez mais, a apresentar o trabalho que desenvolvem” (P3).

Os resultados completos encontram-se nos Anexos (cf. Anexo L, Tabela L5 – *Práticas na disciplina de Interpretação: Metodologias de ensino*, p. 170).

Categoria	Subcategorias	Indicadores	F/UR	F/UC
Metodologias de avaliação	Atividades e de registos de avaliação	Práticas avaliativas na aula	4	23
		Registos escritos pelos alunos	4	
		Registos escritos do professor	2	
	Domínios, critérios e parâmetros de avaliação	Responsáveis pela definição de critérios e parâmetros de avaliação	3	
		Critérios e parâmetros de avaliação do domínio pessoal/social	6	
		Critérios e parâmetros de avaliação do domínio técnico/criativo	4	

Figura 11. Práticas na disciplina de Interpretação: Metodologias de avaliação. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.

A Figura 11 diz respeito a metodologias de avaliação. Para os entrevistados, a avaliação integra atividades realizadas na aula, registos escritos pelos alunos e registos escritos do professor. Além das atividades práticas realizadas em aula, dois professores especificam a “apresentação de trabalhos [teóricos]” (P5) e “[de espetáculos]” (P4 e P5). Na avaliação dos registos escritos pelos alunos, incluem: “a realização do Diário de Bordo” (P1 e P4), “reflexão [feita] em casa” (P1), na qual “[os alunos] expõem tudo aquilo que é dado nas aulas, todos os exercícios, e qual a sensação deles em relação a eles” (P4); “um registo escrito, a que chamamos Portefólio, que é um registo acerca da experiência no processo criativo nas aulas /[e] pode conter alguma investigação teórica relacionada com os conteúdos lecionados” (P3 e P5). Dois professores referem fazer registos de avaliação (P4 e P6), sendo que um deles especifica: “quando avalio, comparo uns com os outros, vejo tudo desde o princípio e faço gráficos para quando estiver a explicar o porquê das notas aos alunos. Tenho os dados todos organizados” (P6).

A responsabilidade pela definição de critérios e parâmetros de avaliação é vista pelos entrevistados de formas distintas: do “Ministério da Educação” (P1); do “departamento das Expressões” (P3); da “escola” (P5). São referidos critérios e parâmetros de avaliação do domínio pessoal/social: “saber estar” (P6); “a assiduidade” (P4, P5 e P6) e a “pontualidade” (P6); a “atitude” (P2), o “comportamento na sala de aula/ o cumprimento dos prazos” (P5); o “respeito pelas regras que têm de ser

cumpridas” (P1 e P5), “[o respeito] pelos outros colegas” (P5 e P6) e “[o dever] de não prejudicar o grupo” (P6); a “concentração” (P2), o “empenho” /a dedicação” (P1); “o crescimento pessoal” (P2 e P6); “a participação dos alunos e a colaboração com os colegas” (P2 e P3); e a “capacidade de mobilizar os outros” (P5). Um professor acrescenta que “o teatro acima de tudo é uma área que forma pessoas”, na qual se “aprende a ser um cidadão, se isso está comprometido, dificilmente a avaliação será muito positiva” (P5).

No que diz respeito aos critérios e parâmetros de avaliação do domínio técnico/criativo, os professores referem: “avalio a participação ativa no processo criativo, as ideias que o aluno traz, como as desenvolve, e se consegue concretizar essas ideias no projeto em que estamos a trabalhar” (P3); “as apresentações podem ser mais valorizadas mas depende do trabalho que estamos a fazer” (P2); “há um lado teórico que eles também têm de ter, não é só o fazer, eles têm que aprender a refletir sobre aquilo que fazem. É importante estarmos sempre a autoquestionar o que fazemos e sempre a arranjar formas de fazer diferente” (P4); “o Portefólio tem uma pequena percentagem na avaliação, as atividades da aula e os projetos da disciplina têm maior peso na avaliação” (P3).

Os resultados completos encontram-se nos Anexos (cf. Anexo L, Tabela L6 – *Práticas na disciplina de Interpretação: Metodologias de avaliação*, p. 189).

d. Tema: Considerações gerais sobre aspetos da Educação

Este tema integra uma categoria, referente à Figura 12.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	F/ UR	F/ UC
Reflexões relacionadas com o curso de Artes do Espetáculo e a disciplina de Interpretação	Reflexões sobre disciplina de Interpretação	Melhoria dos hábitos de trabalho, pelos alunos	3	6
		Redimensionamento das turmas	1	
		Respeito pela formação específica em Interpretação, na contratação de professores	1	
		Atribuição de maior carga horária para a disciplina	1	
	Reflexões sobre o curso de Artes do Espetáculo	Melhorar a motivação dos alunos para o curso	1	6
		Incrementar a colaboração entre professores do curso	1	

		Melhorar as condições materiais para a leção na área do teatro	1	
		Realizar intercâmbios entre escolas com os mesmos cursos	1	
		Lacunares curriculares	1	
		Apoio por parte dos órgãos de gestão das escolas	1	
	Reflexões sobre a docência em teatro	A precariedade da situação contratual dos professores de teatro	3	5
		Visão sobre a função do professor	2	

Figura 12. Perspetivas gerais sobre a disciplina de “Interpretação”, o curso e a docência em Teatro. Dados recolhidos em entrevista aos professores da amostra deste estudo, 2012-2013.

A Figura 12 sistematiza as considerações gerais proferidas pelos entrevistados sobre aspetos da Educação e, mais especificamente, reflexões sobre a disciplina de Interpretação, o curso de Artes do Espetáculo e a docência em teatro.

Sobre a disciplina, destacam a necessidade de melhoria dos hábitos de trabalho pelos alunos: “necessidade de alguns alunos trabalharem mais” (P3); “a displicência com que alguns alunos trabalham” (P4); a “falta de assiduidade” (P3 e P4); a dificuldade de “conseguirmos alcançar um objetivo, que é uma mostra de espetáculo ou exercício teatral” (P4); “temos um elenco preparado para atuar e um aluno chega atrasado, ou não vem naquele dia e deixa uma equipa de doze ou catorze pessoas em maus lençóis” (P3). Em relação à dimensão das turmas, um professor afirma que “nas disciplinas da componente técnica tem de haver uma divisão por turnos, se não torna-se muito caótico/ turmas de trinta alunos, não funciona/ como as aulas são práticas, torna-se mais complicado” (P5).

Um professor lembra a importância de as escolas respeitarem a formação específica em Interpretação, na contratação de professores: “ter um professor de Interpretação, alguém com formação de base em Teatro” (P2). Em relação à disciplina, outro professor refere a atribuição de maior carga horária para a Interpretação: “na altura em que temos projetos, poderem parar as aulas teóricas e estarmos só dedicados ao projeto que vai ser apresentado. Haver um período em que eles só estão focados a trabalhar no projeto” (P4).

Sobre o curso de Artes do Espetáculo, os professores consideram que é necessário melhorar a motivação dos alunos e as condições materiais para a leção na área do teatro, incrementar a colaboração entre professores e mais apoio por parte dos órgãos de gestão das escolas. No que diz respeito à motivação dos alunos, um professor afirma: “não devia ser permitido a um aluno, que não quer fazer um curso artístico, entrar num curso artístico/ independentemente de querer ser

ator, tem de ter um desejo muito grande/ de querer estar em palco” (P4). Outro professor considera necessário haver “mais colaboração entre os professores das disciplinas da componente de formação técnica/ para falar sobre os projetos da escola, de pedagogia, dos alunos/ desenvolver este curso e ter uma escola que vai no mesmo sentido” (P5). Um professor pensa que é importante a realização de intercâmbios entre escolas com os mesmos cursos: “deve haver partilha das várias experiências e a possibilidade de «reciclagens» práticas, com *workshops*“ (P4). O mesmo professor alude à falta das disciplinas técnicas neste curso, designadamente “a cenografia, iluminação ou figurinos, pelo menos no 1º ano” (P4).

Em relação às condições materiais para a lecionação na área do Teatro, um professor considera ser necessário “a escola ter consciência do que é o teatro e do que implica lecionar Artes do Espetáculo” (P5). Um professor sente pouco apoio por parte dos órgãos de gestão da escola, embora reconheça que “[é difícil] o convívio de uma disciplina desta natureza com a dinâmica da escola, com tantos alunos e cursos diferentes/ [e que] a escola tem ganho respeito através das pessoas de fora, do público que vem assistir [aos] trabalhos que têm vindo a ser feitos com os alunos deste curso /esta escola tem muita tradição em Teatro e a estima dos professores e da comunidade para que continue” (P6).

Os professores tecem reflexões sobre a docência em Teatro, sendo que se destacam referências à precariedade da situação contratual dos professores de teatro e algumas conceções sobre a função do professor. Em relação à precariedade profissional/contratual, os professores afirmam: “a insegurança profissional que sinto faz com que muitas das vezes não tenha tempo, pelo menos na altura em que é suposto parar, pensar e refletir, para fazer esta reflexão e preparar o novo ano com alguma calma e alguma tranquilidade, alguma transparência (P3); “enquanto o Ministério da Educação não perceber que precisa dos professores e técnicos de Expressão Dramática e Artes do Espetáculo, este curso é uma ficção. Sinto-me muito injustiçada, assim como os meus colegas, por ter formação específica para dar estas aulas e isso não me assegurar trabalho como professora. Se precisam de nós, porque é que não criaram um grupo disciplinar? Todos os anos precisam de nós, mas somos os últimos a serem chamados, somos o último recurso. O problema de base vem daí. Enquanto isto não se resolver, não vão haver condições psicológicas e emocionais para que seja feito um trabalho de excelência (P5); e “a precariedade do estatuto dos professores destas disciplinas, que é um assunto importante também para os alunos e para as escolas” (P6).

Os professores expressam algumas concepções sobre a função do professor: “[ser professor é também] uma pesquisa em relação àquilo que estamos a dar e como é absorvido pelos alunos” (P4); e “um professor de Interpretação tem de gostar de pessoas para estar disponível e ajudar a crescer: transformamos pessoas. E públicos” (P6).

Os resultados completos encontram-se nos Anexos (cf. Anexo L, Tabela L7 – *Considerações gerais sobre aspetos da Educação: a disciplina de Interpretação, o curso e a docência em Teatro*, p. 192).

2. Discussão dos resultados

A discussão dos resultados mobiliza os dados da análise de conteúdo das entrevistas, organizados por temas e triangulados com dados obtidos através de fontes documentais. Os resultados são discutidos no âmbito de cada objetivo do estudo: (i) traçar um perfil, académico e profissional, dos professores da disciplina de Interpretação; (ii) reconhecer as perspetivas dos professores de Teatro sobre Interpretação e outras dimensões artísticas e técnicas do espetáculo; (iii) identificar especificidades no desenvolvimento curricular da disciplina de Interpretação; (iv) sistematizar um quadro de referências teórico-práticas que permita compreender as opções sobre Educação Artística e Teatro no contexto do ensino secundário profissional.

2.1 O perfil académico e profissional dos professores

Os dados revelam alguma diversidade nas áreas de estudo e nos cursos que os professores detêm, bem como alguma indefinição relativa às habilitações académicas necessárias para a docência da disciplina. Não obstante todos os professores possuem uma licenciatura, apenas três têm formação superior em Teatro, sendo que os outros três têm formação superior noutras áreas: em Artes Visuais, em Línguas e Literaturas e em Dança. Somente um professor tem habilitação académica que confere a profissionalização para a docência em Teatro na Educação: Licenciatura em Estudos Teatrais – ramo de Ensino, com estágio pedagógico; dois professores têm profissionalização para a docência noutras áreas de ensino; os outros três professores têm habilitação própria, sem profissionalização para o ensino.

Relativamente à situação profissional, apenas um professor tem um contrato laboral por tempo indeterminado, sendo que todos os outros professores têm um

contrato laboral por tempo determinado. A situação profissional dos professores revela a precariedade laboral: considerados “técnicos especializados”, pertencentes ao grupo disciplinar das Expressões, também designado de “técnicas especiais”, que inclui diferentes áreas de estudo e formação, estes professores são admitidos à docência através dos concursos públicos de contratação de escola, regulamentados pelo Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho. Os concursos de admissão à docência são publicados na aplicação eletrónica destinada à contratação de escola, disponível – no momento de elaboração deste trabalho – no “Portal da Direção-Geral da Administração Escolar” (DGAE) ou no endereço eletrónico <https://sigrhe.dgae.mec.pt>.

Naquela aplicação, de acordo com as necessidades de contratação de professores de cada escola, são publicados os dados do horário a concurso, o curso/habilitação requerida e os critérios de avaliação e de seleção, bem como, genericamente, a ponderação dos anos de experiência profissional na área, do Portefólio individual e da entrevista do candidato. Uma análise mais detalhada destes concursos deparar-se-ia provavelmente com ambiguidades procedimentais, que advêm da subjetividade dos próprios critérios de avaliação que, por sua vez, decorrem da indefinição das habilitações académicas e profissionais para a lecionação da disciplina e da inexistência de um grupo de recrutamento específico para a docência de Teatro.

Não obstante, os professores possuem vários anos de experiência profissional na lecionação de disciplinas da área de Teatro e, mais especificamente, da disciplina de Interpretação, a qual, no momento da recolha de dados, três professores disseram lecionar havia três anos. O Curso Profissional de Artes do Espetáculo – vertente Interpretação (CPAEI), foi regulamentado em 2007 e entrou em funcionamento em três escolas públicas da região de Lisboa no ano letivo de 2008-2009 (cf. Parte I, capítulo 5, p. 31). Os dados deste estudo foram recolhidos durante o ano letivo de 2012-2013, sendo que, até esse momento, o CPAEI constituía há quatro anos oferta formativa de algumas escolas do ensino secundário público da região de Lisboa, o que corresponderia a um máximo de quatro anos de experiência dos professores na lecionação da disciplina de Interpretação.

A maioria dos professores tem experiência profissional em Teatro, em diversas vertentes, entre as quais a de “intérprete/ator” e a de “diretor artístico”, sendo que apenas um professor afirmou não ter experiência profissional na área. As referências à experiência profissional em Teatro, à colaboração com companhias profissionais de Teatro ou com artistas individuais, de maior ou menor relevo no panorama teatral

português atual, revelam que os professores detêm saber técnico e estético sobre o Teatro profissional.

2.2 As concepções sobre a disciplina de Interpretação

No que se refere às concepções dos professores acerca da disciplina de Interpretação, o objetivo do estudo consistiu em identificar as referências artísticas mais relevantes que consolidam as suas práticas pedagógicas. É notória a importância que os professores de Interpretação atribuem à Expressão Dramática (ED) no processo de formação do ator, sendo que afirmam realizar atividades de ED nas suas aulas. Para os professores, a ED deve ser o início do percurso do ator e é a base de toda a criatividade a nível teatral. É salientada a importância da ED na promoção do desenvolvimento pessoal, social e criativo dos alunos, mas essencialmente para a aquisição de competências comunicativas e expressivas e de capacidades técnicas e artísticas específicas do ator, tendo em conta que a finalidade da disciplina de Interpretação é formar atores, também designados como intérpretes-criadores. Os dados permitem inferir que é relevante que a disciplina de Interpretação, e o curso em geral, proporcione aprendizagens e vivências capazes de promover nos alunos o interesse pelo prosseguimento de estudos a nível superior na área do Teatro.

Na generalidade, os entrevistados consideram importante a formação dos alunos na globalidade das vertentes do Teatro, de que é ilustrativa a seguinte afirmação de um professor: “a relação com o espaço cénico, a composição da personagem com o figurino, a iluminação e o som vão ser as linguagens que o aluno irá utilizar no seu futuro, como ator, como artista, como intérprete” (cf. Anexo H, Protocolo da entrevista ao professor P3, p. 119). Os professores admitem um certo despojamento material nos trabalhos com os alunos, esteticamente mais simbólicos e essenciais na sua materialidade, em virtude do facto de que o recurso às diferentes componentes visual e sonora do espetáculo no trabalho depende das condições materiais e de equipamento disponíveis para as aulas.

As referências à dramaturgia, nomeadamente a dramaturgos e a peças de autores portugueses e estrangeiros, anteriores ao séc. XX e desde o século XX, consolidam a existência de um reportório vasto e diversificado de obras de Teatro que, por sua vez, releva alguns períodos da História do Teatro: a “Grécia Antiga”; o “Renascimento”; e o “teatro contemporâneo”. Este reportório coincide com os conteúdos de alguns módulos do programa da disciplina (cf. Parte IV., capítulo 1, p. 48), como por exemplo os módulos Laboratório Teatral, Trabalho de Reportório ou

Teoria e Prática Teatral. Também conforme consta nos conteúdos programáticos dos módulos *Clown*, Consciência do Corpo Extraquotidiano e Teatro Físico, os professores mencionam abordar nas suas aulas “técnicas de movimento e de expressão corporal” e a “técnica de *clown*”.

No que diz respeito a autores de metodologias para a formação do ator, destacam-se, com maior preponderância, as referências a Konstantin Stanislavski e a Bertolt Brecht, autores que também são referidos a estilos e formas de representação, como o “naturalismo-realismo” e o “teatro épico”, bem como a Peter Brook e a Augusto Boal. Também existem alusões específicas ao “teatro do absurdo” e às “experiências performativas do século XXI”.

A este elenco de referências técnicas e artísticas, os entrevistados acrescentam nomes de atores, de encenadores e de companhias de Teatro, bem como de criadores de outras áreas artísticas, da Dança à *Performance Art*, portugueses e/ou estrangeiros, de diferentes gerações, que são reveladores de um conjunto amplo e diversificado de saberes que os professores detêm relativamente ao Teatro profissional contemporâneo.

2.3 As práticas na disciplina de Interpretação

No que diz respeito às práticas na disciplina, o objetivo do estudo consistiu em identificar especificidades do desenvolvimento curricular em Interpretação e compreender as opções sobre Educação Artística e Teatro no contexto do ensino secundário profissional. Os resultados confirmam a lecionação dos conteúdos programáticos organizados em módulos, sendo que a escolha do elenco modular pode ser da responsabilidade do professor, das direções pedagógicas ou de ambos em conjunto. Na generalidade, os professores reconhecem existir alguma flexibilidade na organização e gestão dos módulos, por ano letivo e ao longo do ciclo de estudos. Tal como é proposto no programa da disciplina, em cada escola o professor ou grupo docente desenvolve os conteúdos programáticos de acordo com o projeto educativo, com as suas referências artísticas e profissionais bem como com as necessidades formativas e as características dos alunos.

As opções metodológicas revelam que os professores valorizam diversos processos pedagógicos: a experimentação pelos alunos, através da realização de atividades essencialmente práticas e que envolvem a sua participação ativa; as escolhas feitas pelos alunos, que promovem a sua curiosidade e a própria pesquisa artística; o uso de recursos pedagógicos direcionados para a formação do ator e a

área das Artes do Espetáculo; e o acesso a práticas artísticas, como, por exemplo, idas a espetáculos, entre outras experiências de fruição.

A maioria dos professores refere que as suas aulas são essencialmente “ativas”, no sentido de procurarem desenvolver principalmente atividades de carácter prático. Não obstante, existe complementaridade entre aulas “ativas” e “expositivas”, estas de carácter mais teórico, para o que os professores recorrem a materiais pedagógicos de apoio, impressos e audiovisuais, relacionados com os conteúdos e objetivos letivos.

Os resultados obtidos mostram que existem práticas interdisciplinares e de articulação entre a Interpretação e as disciplinas das componentes técnica, científica e sociocultural, a FCT e a PAP. De acordo com o programa da disciplina, a Interpretação tem a maior carga horária do curso e influencia todas as outras disciplinas do curso, adequando-se às orientações do projeto artístico das escolas. Na generalidade, os professores consideram que existem mais-valias muito positivas na articulação entre disciplinas que, muitas vezes, resultam na apresentação de exercícios e projetos de Interpretação ou espetáculos públicos.

Os espetáculos são maioritariamente criados a partir de obras de Teatro publicadas, sendo que são indicados diversos títulos e/ou autores, portugueses e estrangeiros. Os professores referem que também criam textos e espetáculos de raiz com os alunos, a partir de temas por eles propostos ou baseados em poemas, mas também em coreografias e pinturas. Este último aspeto confirma que, na criação de espetáculos, a par de um reportório vasto e diversificado de obras de Teatro, clássico e contemporâneo, existe a consideração por parte dos professores por autores e textos não teatrais. A escolha do reportório de peças de Teatro advém da formação e da experiência do professor assim como das orientações do programa da disciplina relativas aos conteúdos de cada módulo, mas também tem em conta o perfil dos alunos, o plano de estudos do curso e o projeto educativo da escola. Os professores reconhecem que, atendendo à saída profissional do curso, um dos objetivos principais da disciplina é proporcionar aos alunos a realização de exercícios e projetos de Interpretação ou a apresentação de espetáculos perante o público, para o que desenvolvem processos pedagógicos e artísticos muito diversos.

A apetência pela saída do espaço da escola e pela articulação com a comunidade envolvente é notória nas referências aos locais de apresentação dos espetáculos (na maior parte dos casos, teatros ou espaços públicos das localidades em que as escolas se inserem), bem como às atividades complementares realizadas (idas a espetáculos, visitas, festivais ou formações específicas). Neste sentido, os

professores referem tanto alguns obstáculos (relacionados sobretudo com custos e deslocações) como alguns apoios à realização destas atividades complementares fora da escola (da parte dos encarregados de educação ou de entidades artísticas, neste caso proporcionando descontos nos bilhetes).

Na generalidade, os professores consideram que há escassez de recursos físicos e materiais para a realização das aulas, sendo que é necessária a adaptação aos espaços existentes na escola e a reutilização de materiais. Acerca dos recursos físicos e materiais, é significativa a afirmação de um dos entrevistados: “é muito importante que as escolas tenham consciência do equipamento necessário para os cursos que lançam a público” (cf. Anexo G, Protocolo da entrevista ao professor P2, p. 113). As dificuldades que resultam da escassez de recursos são colmatadas pela efetiva articulação entre as escolas e as estruturas locais e regionais: os resultados revelam que os professores contam com o apoio de companhias de Teatro e que desenvolvem projetos em colaboração com festivais de Teatro e com instituições das áreas social e/ ou cultural.

As metodologias de avaliação integram atividades realizadas na aula, registos escritos pelos alunos e registos escritos do professor, sendo que são mencionados critérios e parâmetros de avaliação do domínio pessoal/ social e do domínio técnico/ criativo. Na generalidade, as metodologias de avaliação coincidem com as constantes no programa da disciplina, não obstante a responsabilidade pela definição de critérios e parâmetros de avaliação diferir, sendo atribuída, por uns professores, ao “Ministério da Educação” e, por outros, ao “departamento das Expressões” ou à “escola”. Tal como é referido no programa da disciplina, a apresentação de exercícios e projetos de Interpretação é valorizada, na medida em que estimula e promove a aquisição e a interiorização das aprendizagens, pelas quais o aluno é confrontado com as exigências reais da profissão de Ator.

2.4 Considerações gerais sobre aspetos da Educação

Os professores tecem reflexões sobre a disciplina de Interpretação que destacam a necessidade de melhoria dos hábitos de trabalho pelos alunos, aspeto que se relaciona com a sua motivação para um curso de carácter profissional, na área das Artes do Espetáculo – vertente Interpretação, que requer disponibilidade, empenho e criatividade nas atividades e projetos da disciplina e, principalmente, um forte desejo de ser Ator.

Na generalidade, os professores expressam a necessidade de mais apoio por parte dos órgãos de gestão e reconhecem algumas dificuldades no convívio de uma disciplina e de um curso com características tão específicas com a dinâmica convencional das escolas. Referem a importância de as escolas assegurarem melhores condições físicas e materiais para a lecionação da Interpretação, mas também, no caso de turmas numerosas, fazerem cumprir a divisão por turnos, conforme regulamentado pelo Despacho nº 9815-A/2012, de 19 de julho (artº 27, alínea c). A falta de condições e/ ou o elevado número de alunos compromete qualitativamente a realização das atividades letivas, principalmente as de carácter prático e mais direcionadas para a apresentação de exercícios e projetos de Interpretação e de Artes do Espetáculo.

Os entrevistados destacam a articulação e a colaboração com as instituições locais e regionais e a comunidade envolvente, assim como o apreço do público pela apresentação de espetáculos, para o que salientam a necessidade de incrementar a colaboração entre os professores do curso. A inexistência no curso de disciplinas das vertentes visual e técnica do espetáculo vai sendo ser ultrapassada pelos próprios alunos e professores: concebem e executam o espaço cénico, os adereços e os figurinos, a iluminação e a sonoplastia, dependendo das condições físicas e materiais de que dispõem. Existem referências à realização de atividades nestas vertentes que os alunos desenvolvem ao longo da FCT, dependendo do plano de trabalho acordado com as instituições de estágio.

Acerca da docência, os entrevistados sublinham a importância do professor de Teatro para o desenvolvimento pessoal, social e criativo dos alunos, no âmbito específico das atividades da disciplina e do curso, mas também relevam a sua missão no que diz respeito à formação de públicos, muito concretamente através da apresentação de exercícios e projetos de Interpretação e Artes do Espetáculo à comunidade envolvente.

É referida a importância de as escolas respeitarem a habilitação específica em Interpretação na contratação de professores: “ter um professor [...] com formação de base em Teatro” (cf. Anexo G, Protocolo da entrevista ao professor P2, p. 113). Também se destacam as alusões à precariedade da situação contratual dos professores desta área. Estas referências confirmam a indefinição das habilitações académicas e profissionais para a lecionação da disciplina e a inexistência de um grupo de recrutamento específico para a docência de Teatro.

CONCLUSÕES

Esta investigação, sobre as conceções dos professores de Interpretação do Curso Profissional de Artes do Espetáculo, possibilitou a recolha de informação focada nos objetivos traçados, tendo sido possível, após o tratamento de dados e a discussão dos resultados, obter relevantes conclusões, que sistematizo neste capítulo.

Para este estudo, foram definidos os seguintes objetivos: (i) traçar um perfil, académico e profissional, dos professores da disciplina de Interpretação; (ii) reconhecer as perspetivas dos professores de Teatro sobre Interpretação e outras dimensões artísticas e técnicas do espetáculo; (iii) identificar especificidades no desenvolvimento curricular da disciplina de Interpretação; (iv) sistematizar um quadro de referências teórico-práticas que permita compreender as opções sobre Educação Artística e Teatro no contexto do ensino secundário profissional.

No que diz respeito ao perfil académico e profissional dos professores de Interpretação, diferentemente dos dados apontados por Azevedo (1999) sobre o perfil do professor do ensino profissional, os resultados deste estudo revelam que todos os professores de Interpretação possuem uma licenciatura, embora apenas metade tenha formação superior específica em Teatro, sendo que os restantes têm formação superior noutras áreas. A estes dados acrescenta-se o facto de que apenas um professor tem habilitação académica que confere a profissionalização reconhecida pelo Ministério da Educação para a docência de disciplinas na área do Teatro. Apesar de a maioria dos professores ter experiência profissional em diversas vertentes do Teatro, somente metade tem habilitação própria para o ensino, sem profissionalização na respetiva área de docência. O estudo confirma que, nos cursos profissionais, existe um corpo docente que reúne professores com habilitações legalmente exigidas, para a docência das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica, e professores com habilitações próprias e experiência profissional na área do curso, para a docência das disciplinas das componentes de formação técnica, como é o caso da Interpretação.

No que se refere à situação profissional dos professores da disciplina, o estudo permite concluir que existe precariedade laboral apesar de os professores terem vários anos de experiência profissional na lecionação de disciplinas da área de Teatro, em diferentes contextos educativos, formais e não formais. O estudo permite confirmar que existe ambiguidade na definição das habilitações académicas e profissionais para a lecionação da disciplina, por parte das escolas secundárias que publicitam os

concursos públicos para contratação de escola, agravada pela inexistência de um grupo de recrutamento específico para a docência de Teatro. A este respeito, para a melhoria da qualidade do ensino, seria muito importante assegurar a estabilidade profissional dos professores de Teatro, definir as habilitações académicas e profissionais para a lecionação das disciplinas da área e, tal como existe para a Música e para a Dança, criar um grupo de recrutamento específico para a docência de Teatro que permitisse aos professores ingressar na carreira docente.

As perspetivas dos professores de Teatro sobre Interpretação e outras dimensões artísticas e técnicas do espetáculo advêm dos percursos académicos e profissionais de cada um, em consonância com o modelo curricular, a estrutura modular e o perfil profissional do curso, bem como, na generalidade, com o proposto pelo *Programa da disciplina de Interpretação (2007)* do Ministério da Educação. O estudo permite concluir que, em cada escola, o professor ou grupo docente desenvolve os conteúdos programáticos de acordo com o projeto educativo do respetivo estabelecimento de ensino e com as suas próprias referências artísticas e profissionais, bem como com as necessidades formativas e as características específicas dos alunos.

O estudo permite identificar as referências artísticas mais relevantes que consolidam as práticas pedagógicas dos professores de Interpretação. A Expressão Dramática (ED) adquire importância no processo de ensino-aprendizagem da Interpretação, essencialmente para a aquisição de competências comunicativas e expressivas e de capacidades técnicas e artísticas específicas do Ator e constitui a base de toda a criatividade a nível teatral. As referências à dramaturgia confirmam o recurso a um repertório vasto e diversificado de obras de Teatro, de autores portugueses e estrangeiros, clássicos e contemporâneos, a par da criação de textos e espetáculos de raiz com os alunos, a partir de temas por eles propostos ou baseados em poemas, coreografias e pinturas, o que atesta a consideração dos professores por autores e textos não teatrais.

No que diz respeito a autores de metodologias para a formação do ator, destacam-se, com maior preponderância, as referências a Konstantin Stanislavski e a Bertolt Brecht. Os autores são referidos a estilos e formas de representação, como o “naturalismo-realismo” e o “teatro épico”, e permanecem como paradigmas de referência da estética contemporânea, sendo que consolidam uma reflexão valiosa acerca das potencialidades educativas do Teatro e da pedagogia da formação do Ator. As alusões específicas a Peter Brook, a Augusto Boal ou ao “teatro do absurdo”, mas também as referências às “experiências performativas do século XXI”, que incluem

artistas e companhias de Teatro e criadores de outras áreas artísticas, da Dança à *Performance Art*, portugueses e/ou estrangeiros, de diferentes gerações, permitem concluir que os professores detêm um conjunto amplo e diversificado de saberes relativamente ao Teatro contemporâneo.

A formação dos alunos na globalidade das vertentes do Teatro é importante, contudo, o recurso às componentes técnica e plástica do espetáculo depende das condições materiais e de equipamento disponíveis para as aulas e que são, na generalidade, escassas. Os professores expressam a necessidade de mais apoio por parte dos órgãos de gestão e reconhecem algumas dificuldades no convívio de uma disciplina e de um curso com características tão específicas com a dinâmica convencional das escolas.

Na generalidade, os professores consideram que ainda subsistem preconceitos nas comunidades educativas relativamente à possibilidade da construção de conhecimento que as Artes e o Teatro proporcionam em Educação, e que incluem estereótipos como: a imprescindibilidade de capacidades “naturais” ou de “jeito” individual dos alunos para a expressão artística; a subversão da cientificidade e da racionalidade do ensino “convencional” pela subjetividade das artes; a inutilidade da aprendizagem intencional da criatividade e das diferentes disciplinas artísticas, dada a associação das artes ao lúdico e às ocasiões festivas.

Mais especificamente em relação ao desenvolvimento curricular em Interpretação, o estudo confirma que, atendendo à saída profissional do curso, um dos objetivos principais da disciplina é proporcionar aos alunos a realização de exercícios e projetos de Interpretação ou a apresentação de espetáculos perante o público, para o que os professores desenvolvem processos pedagógicos e artísticos muito diversos. As opções metodológicas revelam que os professores valorizam diversos processos pedagógicos: a experimentação pelos alunos; as escolhas feitas pelos alunos; o uso de recursos pedagógicos de carácter mais teórico direcionados para a formação do ator e a área das Artes do Espetáculo; e o acesso a práticas artísticas. As metodologias de avaliação valorizam a apresentação de exercícios e projetos de Interpretação, na medida em que estimulam e promovem a aquisição e a interiorização das aprendizagens, pelas quais o aluno é confrontado com as exigências reais da profissão de Ator.

Não obstante os resultados salientarem a necessidade de incrementar mais a colaboração entre os professores do curso, os dados recolhidos permitem concluir que advêm mais-valias muito positivas das práticas interdisciplinares que já existem entre a Interpretação e as disciplinas das componentes técnica, científica e sociocultural, a

Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e a Prova de Aptidão Profissional (PAP). É relevante a articulação e a colaboração da disciplina e do curso com as instituições locais e regionais e a comunidade envolvente, mais especificamente com companhias de Teatro, na medida em que permitem: colmatar algumas dificuldades que resultam da escassez de recursos físicos e materiais para a realização das aulas; desenvolver e orientar alguns conteúdos programáticos em função da FCT e da PAP; e apresentar exercícios e projetos de Interpretação ou espetáculos públicos em condições e lugares privilegiados.

O estudo contribui para compreender algumas opções sobre Educação Artística e Teatro no contexto do ensino secundário profissional, as quais reforçam a importância do professor de Teatro para o desenvolvimento pessoal, social e criativo dos alunos, no âmbito específico das atividades da disciplina e do curso. Para lá deste aspeto, os resultados mostram que os professores de Teatro chamam a si a missão da formação de públicos, muito concretamente através da apresentação de exercícios e projetos públicos de Interpretação e Artes do Espetáculo, em parceria com instituições locais e regionais e a comunidade envolvente.

O estudo permite identificar algumas conceções dos professores sobre a disciplina de Interpretação que remetem para as abordagens pedagógicas referidas por Koudela (1992a). As práticas interdisciplinares que ligam a Interpretação a outras disciplinas das componentes técnica, científica e sociocultural, à FCT e à PAP, por vezes, recorrem a técnicas do Teatro para abordar conteúdos de outras áreas do conhecimento e da Educação, ou contemplam temas que se adequam a ocasiões festivas da escola ou da comunidade, que remetem para uma abordagem contextualista e de carácter generalista do Teatro na Educação.

Na disciplina de Interpretação, e no curso em geral, o estudo reconhece inequivocamente a abordagem essencialista, de carácter especializado, centrada na produção de objetos artísticos, neste caso, na realização de exercícios e projetos de Interpretação ou na apresentação de espetáculos perante o público, em parceria com instituições locais e regionais e a comunidade envolvente. No caso da disciplina de Interpretação, e no curso em geral, existe uma visão utilitária e profissionalizante do processo de ensino-aprendizagem, como um meio para obter uma profissão, que requer metodologias específicas conducentes a esses objetivos, simultaneamente académicos e profissionais.

Os objetivos e as finalidades da disciplina e do curso afastam-se da conceção pedagógica existencialista proposta por Japiassu (2003), que considera que o objetivo principal do ensino das Artes não é a formação de artistas. No entanto, o estudo

permite pensar que, no caso da Interpretação, e do Teatro na Educação em geral, existem objetivos comuns com aquela abordagem: o domínio, a fluência e a compreensão estética da complexa forma humana de expressão que é o Teatro, enquanto atividade que movimenta processos afetivos, cognitivos e psicomotores, entre outros, são objetivos inerentes aos processos criativos do Teatro e das Artes.

As concepções dos professores de Interpretação acerca da disciplina incluem práticas pedagógicas e artísticas que procuram envolver e implicar os alunos ao nível dos processos de experimentação e de criação de projetos e espetáculos, aliando a formação e o trabalho do Ator à reflexão e à fruição do Teatro e das Artes. A Interpretação no Curso Profissional de Artes do Espetáculo cumpre um conjunto de objetivos educativos e profissionalizantes, de carácter intencional, estruturados de acordo com um corpo de conhecimento específico sobre a formação do Ator, o Teatro e as Artes do Espetáculo. A Interpretação procura estimular nos alunos a vontade e a necessidade de contactar com o Teatro, sendo que os professores dinamizam aulas e utilizam estratégias de aprendizagem que promovem o desenvolvimento da criatividade, e que mobilizam uma atitude participativa dos alunos, das escolas e instituições parceiras, bem como incentivam a descoberta e a partilha das linguagens específicas do trabalho do Ator, do Teatro e das Artes em geral.

Todos os estudos têm as suas "limitações", sendo eticamente expectável que qualquer investigador não as oculte e assuma os aspetos que, de certo modo, constituíram constrangimentos para a sua prossecução. Neste caso, eu destaco dois. O primeiro diz respeito ao facto de não me ter sido possível entrevistar todos os professores que lecionaram Interpretação na área de Lisboa naquele ano (por indisponibilidade deles), o que, a ter sido possível, embora constituísse um acréscimo de trabalho (e de tempo, pois, a análise de conteúdo é muito morosa), teria mostrado uma panorâmica mais abrangente das concepções destes docentes sobre o assunto. O segundo relaciona-se com o meu envolvimento pessoal/ profissional no tema da dissertação, pois, se, por um lado, o meu conhecimento e experiência de muitos anos neste nível de ensino e na lecionação neste tipo de cursos foi essencial para a identificação dos aspetos mais relevantes a estudar e para o nível de análise que me propus elaborar, por outro lado, também é verdade que senti, por vezes, algumas dificuldades em conseguir o distanciamento suficiente que me permitisse um posicionamento menos comprometido e mais "neutro" sobre todos os tópicos que envolvem o assunto (em especial os tópicos relacionados com a carreira docente e o perfil dos professores que lecionam Interpretação).

No que diz respeito à prospeção de outros estudos no âmbito da Educação

Artística e do Teatro em contextos educativos formais, à semelhança deste estudo, no seio do ensino profissional nas escolas públicas, seria relevante abranger mais escolas de outras regiões do país que dispõem na sua oferta formativa do Curso Profissional de Artes do Espetáculo – vertente Interpretação. Outro estudo relevante poderia colocar algumas questões orientadoras desta investigação na ótica dos alunos que frequentaram a disciplina e o curso, relativamente às aprendizagens e vivências que lhes foram proporcionadas e ao contributo para os seus percursos pessoais, académicos e profissionais.

Esta dissertação, que apresenta e problematiza informação relevante sobre as conceções artísticas e pedagógicas dos professores de Interpretação do Curso Profissional de Artes do Espetáculo, constitui o meu contributo para o conhecimento e a investigação em Educação Artística e em Teatro na Educação, hoje, em Portugal.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Asa.
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional [ANQEP] (2012). Consultado em novembro de 2012, em <http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx>
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional [ANQEP] (2014). *Áreas de educação e formação e saídas profissionais prioritárias de dupla certificação de jovens*. Lisboa: ANQEP. Consultado em maio de 2014, em <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx?cr=15334>
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional & Direção-Geral do Ensino Superior [ANQEP & DGES] (2013). *Relatório de referenciação do quadro nacional de qualificações ao quadro europeu de qualificações*. Lisboa: ANQEP.
- Antunes, D. (2013). *Uma perspetiva sobre o teatro e as artes performativas contemporâneos em Portugal*. Consultado em agosto de 2014, em <http://teatrarartesperformativas.blogspot.pt/2013/01/uma-perspetiva-sobre-o-teatro-e-as.html>
- Arroteia, J. C. (2008). *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Artaud, A. (1989). *O teatro e o seu duplo*. Lisboa: Fenda.
- Azevedo, J. (1999). *Sair do impasse: Os ensinamentos tecnológicos e profissional em Portugal*. Porto: Asa.
- Azevedo, J. (2003). *O ensino profissional em Portugal: Contributos para a formulação de uma estratégia para o seu desenvolvimento*. Porto: Fundação Manuel Leão & Associação Nacional do Ensino Profissional.
- Barata, J. O. (1991). *História do teatro português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bardin, L. (1988). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barret, G. & Landier, J. C. (1992). *Expressão dramática – Teatro*. Porto: Asa.
- Bezelta, I. (2007). *A presença do Teatro/Expressão Dramática na Educação*. Comunicação apresentada no Encontro por Associação Encontros de Teatro na Escola & Universidade de Évora, Seixal.

- Biner, P. (1976). *O Living theatre*. Lisboa: Forja.
- Boal, A. (1991). *O teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Civilização Brasileira.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brecht, B. (1964). *Estudos sobre teatro: para uma arte dramática não-aristotélica*. Lisboa: Portugalia.
- Brook, P. (1977). *L'espace vide: Écrits sur le théâtre*. Paris: Ed. Seuil.
- Cadete, M. R. (2012). *Escola Secundária Madeira Torres: Modelo de Intervenção Teatral para a Transformação Pessoal e Social*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor em Estudos Teatrais – Ramo Ensino. Universidad de Granada – Facultad de Filosofia y Letras, Granada.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. C. (coord.). (2010). *Classificação portuguesa das profissões: 2010*. Lisboa: INE.
- Cerqueira, M. F. & Martins, A. M. O. (2011). A consolidação da educação e formação profissional na escola secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 123-145.
- Chekov, M. (1986). *Para o Ator*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Comissão Nacional da UNESCO [CN-UNESCO] (2006). *Roteiro da Educação Artística*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2013). Recomendação nº1/2013 de 28 de janeiro [Recomendação sobre Educação Artística]. *Diário da República nº 19 – 2ª Série*. Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- Corvin, M. (coord.) (1991). *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. Paris: Bordas.
- Courtney, R. (2003). *Jogo, teatro & pensamento*. São Paulo: Perspetiva.
- Cruz, D. I. (1983). *Introdução à história do teatro português*. Lisboa: Guimarães Editores.

- Cruz, D. I. (2001). *História do teatro português*. Lisboa: Verbo.
- De Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Diderot, D. (1993). *Paradoxo sobre o ator*. Lisboa: Hiena.
- Direção-Geral de Educação de Lisboa e Vale do Tejo [DGELVT] (2008-2009; 2009-2010; 2010-2011; 2011-2012; 2012-2013). *Oferta formativa - escolas públicas e privadas - ensino profissional*. Portugal: Ministério da Educação.
- Eisner, E. (1972). *Educating Artistic Vision*. New York: Macmillan.
- Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Escola Profissional de Teatro de Cascais [EPTC], Escola Profissional Balleateatro [EPBT] & Academia Contemporânea do Espetáculo [ACE]. (2007). *Programa de Interpretação*. Direção-Geral de Formação Vocacional. Ministério da Educação.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gameiro, L. (2011). *António Pinheiro: Subsídios para a história do teatro português*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Estudos de Teatro. Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras, Lisboa.
- Garrett, A. (1973). *Frei Luís de Sousa; Um auto de Gil Vicente*. Porto: Lello & Irmão.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Minerva.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Gonçalves, J. M & Martins, P. (2008). *Cursos profissionais: Guia prático para o professor*. Porto: Areal Editores.
- Grotowski, J. (1975). *Para um Teatro Pobre*. Lisboa: Forja.
- Japiassu, R. (2003). *Metodologia do ensino de teatro*. São Paulo: Papyrus.
- Koudela, I. D. (1991). *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspetiva.

- Koudela, I. D. (1992a). *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspetiva.
- Koudela, I. D. (1992b). *Um voo brechtiano: teoria e prática da peça didática*. São Paulo: Perspetiva.
- Koudela, I. D. (1999). *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspetiva.
- Koudela, I. D. (2001). *Brecht na Pós-Modernidade*. São Paulo: Perspetiva.
- Leontiev, D. A. (2000). Funções da arte e educação estética. In J. P. Fróis (coord.), *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Léssard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Marques, E. & Fróis, J. P. (1999, outubro-dezembro). *Conclusões da conferência: Educação estética e artística*. *Noesis*, 52, 27-30.
- Meyerhold, V. (1980). *O Teatro Teatral*. Lisboa: Arcádia.
- Mitter, S. (1992). *Systems of Rehearsal: Stanislavski, Brecht, Grotowski and Brook*. London: Routledge.
- Moreno, J. L. (1987). *The essential Moreno: writings on psychodrama, group method, and spontaneity*. New York: Springer Pub. Co.
- Oliveira, I. & Braz B. (coord.) (2009). *Guia das profissões*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Pavis, P. (1999). *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspetiva.
- Peixoto, F. (2006). *História do teatro europeu*. Lisboa: Sílabo.
- Porto, C. (1989). O teatro: da explosão criativa à crise. In A. Reis (1992). *Portugal contemporâneo* (pp. 307-318), vol. VI. Lisboa: Alfa.
- Porto, C. & Menezes, S. T. (1985). *10 anos de teatro e cinema em Portugal (1974 – 1984)*. Lisboa: Caminho.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*.

Lisboa: Gradiva.

Raposo, M. E. S. (2004). *A construção da pessoa: educação artística e competências transversais*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação - Educação e Desenvolvimento. Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências e Tecnologias, Lisboa.

Read, H. (1982). *A Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.

Rebello, L. F. (1989). *História do teatro português*. Lisboa: Europa-América.

Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

Reverbel, O. (1989). *Jogos teatrais na escola: Atividades globais de expressão*. São Paulo: Scipione.

Ryngaert, J. P. (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Lisboa: Bulhosa.

Sá-Silva, J., Almeida, C. & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1 (1), 1-15.

Santos, A. da S. (2008). *Mediações arteducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Solmer, A. (coord.) (1999). *Manual de teatro*. Lisboa: Instituto Português das Artes do Espetáculo.

Sousa, A. B. (2000). Arquimedes da Silva Santos: a obra e o homem. In A. B. de Sousa et al. *Educação pela arte* (pp. 13 - 23). Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação: Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação: Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Spolin, V. (1986). *Theater games for the classroom: A teacher's handbook*. Chicago: Northwestern University Press.

Stanislavski, C. (1979). *A preparação do ator*. Lisboa: Arcádia.

Stanislavski, C. (1989). *A construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Strasberg, L. (1988). *A Dream of Passion: The development of the method*. London: Bloomsbury.
- Tércio, D. (2007). Educação estética ou educação artística? In M. Moura & E. Monteiro (eds). *Dança em contextos educativos* (pp. 23-32). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Tolentino, N. (1801). *Obras poéticas*. Lisboa: Regia Officina Typografica.
- Valente, L. (s.d.). *Sobre Educação pela Arte - MPIAEPA (Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte)*. Consultado em fevereiro de 2013, em <http://www.educarte.pt/>
- Vasques, E. (1999). *Considérations autour du théâtre au Portugal des années 90*. Lisboa: MC - IPAE.
- Vasques, E. (2008). *A crise realista: A desmaterialização do teatro e a responsabilização do espectador – um século à procura da abstração, da imaterialidade e do espectador responsável*. Viana do Castelo: Conferência da Escola do espectador. Consultado em julho de 2014, em <http://hdl.handle.net/10400.21/2434>
- Zurbach, C. (1999). O texto dramático na aula de Português: Algumas notas para hoje. *Revista Aprender*, 22, 49-56. Consultado em agosto de 2014, em <http://www.esep.pt>

ANEXOS

Índice de Anexos

ANEXO A. Plano de estudos dos Cursos Profissionais	
Tabela A2.	95
<i>Matriz curricular dos Cursos Profissionais.</i>	
ANEXO B. Planos de estudo do Curso Profissional de Artes do Espectáculo	
Tabela B1.	96
<i>Componentes de formação da vertente Interpretação.</i>	
Tabela B2.	97
<i>Componentes de formação da vertente Luz, Som e Efeitos Cénicos.</i>	
Tabela B3.	98
<i>Componentes de formação da vertente Cenografia, Adereços e Figurinos.</i>	
Tabela B4.	99
<i>Componentes de formação da vertente Interpretação e Animação Circenses.</i>	
ANEXO C. Carta de apresentação do projeto de investigação aos entrevistados	100
ANEXO D. Guião da entrevista	102
ANEXO E. Programa da disciplina de Interpretação	
Tabela E1.	104
<i>Elenco Modular da disciplina de Interpretação.</i>	
ANEXO F. Protocolo da entrevista ao professor P1	106
ANEXO G. Protocolo da entrevista ao professor P2	113
ANEXO H. Protocolo da entrevista ao professor P3	119

ANEXO I. Protocolo da entrevista ao professor P4	128
ANEXO J. Protocolo da entrevista ao professor P5	139
ANEXO K. Protocolo da entrevista ao professor P6	148
ANEXO L. Análise de conteúdo das entrevistas	
Tabela L1.	156
<i>Perfil acadêmico/ profissional dos professores: Habilitações acadêmicas.</i>	
Tabela L2.	157
<i>Perfil acadêmico/ profissional dos professores: experiência profissional.</i>	
Tabela L3.	158
<i>Concepções sobre a disciplina de Interpretação: Conteúdos programáticos.</i>	
Tabela L4.	168
<i>Práticas na disciplina de Interpretação: Conteúdos programáticos organizados em módulos.</i>	
Tabela L5.	170
<i>Práticas na disciplina de Interpretação: Metodologias de ensino.</i>	
Tabela L6.	189
<i>Práticas na disciplina de Interpretação: Metodologias de avaliação.</i>	
Tabela L7.	192
<i>Considerações gerais sobre aspectos da Educação: a disciplina de “Interpretação”, o curso e a docência em Teatro.</i>	

ANEXO A. Plano de estudos dos Cursos Profissionais.

Tabela A2

Matriz Curricular dos Cursos Profissionais

Componentes de Formação	Disciplinas	Total de Horas/Ciclo de Formação^a
Sociocultural	Português	320h
	Língua Estrangeira I, II ou III	220h
	Área de Integração	220h
Científica	Tecnologias da Informação e Comunicação	100h
	Educação Física	140h
	2 a 3 disciplinas	500h
Técnica	3 a 4 disciplinas	1180h
	Formação em Contexto de Trabalho	420h ^b
Carga horária total/ Curso		3100h

Nota: Retirado de ANQEP (2012).

^a Carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo da formação a gerir pela escola no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho. ^b Mais recentemente, de acordo com o Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de julho, o número de horas do conjunto das disciplinas de formação técnica diminui 80 horas sendo que aumenta para 600 a 840 horas a Formação em Contexto de Trabalho.

ANEXO B. Planos de estudo do Curso Profissional de Artes do Espetáculo

Tabela B1

Componentes de formação da vertente Interpretação

Componentes de Formação	Total de Horas/Ciclo de Formação
Componente de Formação Sociocultural <ul style="list-style-type: none"> • Português • Língua Estrangeira I, II, III • Área de Integração • Tecnologias da Informação e Comunicação • Educação Física 	320 220 220 100 140
subtotal	1000
Componente de Formação Científica <ul style="list-style-type: none"> • História da Cultura e das Artes • Psicologia • Dramaturgia 	200 200 100
subtotal	500
Componente de Formação Técnica <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação • Movimento • Voz • Formação em Contexto de Trabalho 	530 300 350 420
subtotal	1600
Total de Horas/Curso	3100

Nota: Retirado de ANQEP (2012).

Tabela B2

Componentes de formação da vertente Luz, Som e Efeitos Cénicos

Componentes de Formação	Total de Horas (Ciclo de Formação)
Componentes de Formação Sociocultural	
• Português	320
• Língua Estrangeira I, II, III	220
• Área de Integração	220
• Tecnologias da Informação e Comunicação	100
• Educação Física	140
subtotal	1000
Componentes de Formação Científica	
• História da Cultura e das Artes	200
• Física	200
• Matemática	100
subtotal	500
Componentes de Formação Técnica	
• Iluminação	480
• Som	320
• Cenotecnia	380
• Formação em Contexto de Trabalho	420
subtotal	1600
Total de Horas/Curso	3100

Nota: Retirado de ANQEP (2012)

Tabela B3

Componentes de formação da vertente Cenografia, Adereços e Figurinos

Componentes de Formação	Total de Horas (Ciclo de Formação)
Componentes de Formação Sociocultural	
• Português	320
• Língua Estrangeira I, II, III	220
• Área de Integração	220
• Tecnologias da Informação e Comunicação	100
• Educação Física	140
subtotal	1000
Componentes de Formação Científica	
• História da Cultura e das Artes	200
• Geometria Descritiva	200
• Matemática	100
subtotal	500
Componentes de Formação Técnica	
• Cenografia	400
• Figurinos e Caracterização	400
• Adereços	380
• Formação em Contexto de Trabalho	420
subtotal	1600
Total de Horas/Curso	3100

Nota: Retirado de ANQEP (2012)

Tabela B4

Componentes de formação da vertente Interpretação e Animação Circenses

Componentes de Formação	Total de Horas (Ciclo de Formação)
Componentes de Formação Sociocultural	
• Português	320
• Língua Estrangeira I, II, III	220
• Área de Integração	220
• Tecnologias da Informação e Comunicação	100
• Educação Física	140
subtotal	1000
Componentes de Formação Científica	
• História da Cultura e das Artes	200
• Estudo do Movimento	200
• Dramaturgia	100
subtotal	500
Componentes de Formação Técnica	
• Técnicas Circenses	700
• Técnicas de Expressão Corporal	240
• Técnicas Performativas	240
• Formação em Contexto de Trabalho	420
subtotal	1600
Total de Horas/Curso	3100

Nota: Retirado de ANQEP (2012)

ANEXO C. Carta de apresentação do projeto de investigação aos entrevistados.

Texto enviado aos professores, a seu pedido, com vista a enquadrar o projeto de investigação, motivar o entrevistado, informá-lo acerca dos objetivos do estudo e da finalidade da entrevista, mais especificamente, acerca dos blocos temáticos e tópicos de questões, ou ainda de alguns procedimentos técnicos e formais inerentes à realização da entrevista.

A presente investigação está a ser realizada pelo professor e mestrando Alfredo Pereira Nunes no âmbito do mestrado em Educação Artística e Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação de Lisboa, sob a orientação do Professor Doutor Miguel Falcão. Inserindo-se no eixo temático de investigação previsto pelo mestrado, “A Educação Artística e o Teatro em contextos educativos formais”, este estudo tem como objetivo conhecer as conceções pedagógicas da Interpretação no Curso Profissional de Artes do Espetáculo, vertente Interpretação; em suma, o que pensam e que resultados têm vindo a obter os professores que lecionam esta disciplina.

O estudo circunscreve-se às escolas públicas da região de Lisboa que dispõem na sua oferta formativa do Curso Profissional de Artes do Espetáculo, vertente Interpretação, sendo que os entrevistados são os professores da disciplina de Interpretação destas escolas. Nesta fase do projeto, o estudo prossegue em três etapas: entrevista aos professores de Interpretação, tratamento e análise de conteúdo dos dados recolhidos, e, por fim, a estruturação e a formulação de conhecimento relevante para a Educação Artística e o Teatro na Educação. Procuo identificar de um modo objetivo e coerente os elementos estruturantes e reveladores das conceções pedagógicas dos professores de Interpretação do Curso Profissional de Artes do Espetáculo. É meu desejo que os resultados deste estudo possam servir como ponto de partida para um entendimento mais profundo das relações entre a Educação Artística e o Teatro, hoje, em Portugal.

O momento de apresentação do projeto e da entrevista será, tanto quanto possível, presencial com cada entrevistado, após contacto telefónico prévio. A aceitação em colaborar no projeto respondendo às perguntas apresentadas prevê uma conversa gravada em áudio para posterior transcrição, com base no guião da

entrevista. A entrevista pode anteceder outra, presencial, de desenvolvimento e clarificação das respostas, a agendar conforme a disponibilidade dos intervenientes. Para este estudo, nesta fase do projeto, a entrevista, semidiretiva, organiza-se por blocos temáticos que, por sua vez, correspondem a objetivos e a tópicos de questões mais específicas.

Em termos gerais, as questões orientadoras deste estudo são: quais as referências mais relevantes que consolidam as práticas pedagógicas dos professores de Interpretação? Como caracterizam o contexto educativo onde exercem as suas funções? Que especificidades podem ser identificadas no desenvolvimento curricular dos professores de Interpretação? Qual o perfil académico/profissional dos professores que lecionam esta disciplina?, entre outras perguntas.

Cada resposta deve sintetizar essencialmente a experiência ou opinião pessoal do entrevistado sendo que a entrevista deve durar aproximadamente uma hora. Procuraremos responder a cada uma das perguntas mas, se porventura para o entrevistado não fizer sentido responder a uma pergunta mais específica, prosseguimos com as que lhe parecerem mais relevantes ou indicamos que a mesma resposta serve para outra pergunta, eventualmente. Não há respostas certas ou erradas. A resposta desejável será a que expressar a experiência letiva ou ideias e opiniões pessoais do entrevistado acerca da disciplina de Interpretação de forma mais clara e autêntica. O conteúdo das respostas e a participação do entrevistado são confidenciais.

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

O mestrando,
Alfredo Pereira Nunes

ANEXO D. Guião da entrevista

Blocos Temáticos	Objetivos específicos	Tópicos/formulário de questões
1. Legitimação da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o projecto de investigação. - Motivar o entrevistado. - Esclarecer as dúvidas que o entrevistado manifeste. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre os objectivos da investigação. - Informar sobre a finalidade desta entrevista. - Garantir a confidencialidade dos dados.
2. Percurso profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Obter dados profissionais do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar informação sobre: <ol style="list-style-type: none"> (1) habilitações académicas e profissionais. (2) anos lectivos de serviço docente e situação profissional. (3) anos docentes como professor de Interpretação. (4) breve percurso na área das Artes do Espectáculo.
3. Concepções sobre tópicos relacionados com a disciplina de Interpretação.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as referências e concepções mais relevantes que consolidam as práticas pedagógicas da Interpretação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Indagar sobre as perspectivas do entrevistado acerca: <ol style="list-style-type: none"> (1) da expressão dramática e da sua importância para a Interpretação. (2) de textos, géneros e autores (clássicos/contemporâneos), bem como de dramaturgos e peças. (3) de correntes da história do teatro mais relevantes (épocas). (4 e 5) de artistas, técnicas e estilos de interpretação e actuação mais relevantes. (6) das linguagens do espectáculo mais importantes (espaço cénico, adereços, figurinos, máscaras, marionetas, iluminação, som, música, audiovisuais). (7) de teóricos, encenadores e companhias de teatro de referência.

<p>4. Práticas pedagógicas na disciplina de Interpretação</p>	<p>-Identificar especificidades do desenvolvimento curricular em Interpretação.</p> <p>- Caracterizar o contexto educativo.</p>	<p>- Perguntar:</p> <p>(1) como define os conteúdos e (2) os objectivos, (3) que metodologias, instrumentos e critérios de avaliação utiliza, (4) a que recursos pedagógicos recorre, (5) que equipamento e materiais são proporcionados.</p> <p>(6) acerca da realização de visitas de estudo, idas ao teatro e outras actividades.</p> <p>(7) quais as maiores dificuldades que enfrenta ao nível da relação pedagógica para alcançar os objectivos da disciplina.</p> <p>(8) que projectos têm vindo a ser realizados no âmbito da colaboração interdisciplinar e que mais valias advêm/podem advir destas colaborações.</p> <p>(9) referir a apresentação de espectáculos e as razões subjacentes a essas escolhas.</p> <p>(10) que aspectos julga importantes referir para melhorar a leccionação da disciplina.</p>
<p>5. Finalização e agradecimento</p>	<p>- Relembrar a utilidade da entrevista de acordo com os objectivos apresentados.</p> <p>- Agradecer a colaboração prestada.</p>	<p>- Perguntar se quer acrescentar informação que não tenha sido questionada.</p>

ANEXO E. Programa da disciplina de Interpretação

Tabela E1

Elenco Modular

Módulo	Designação e Temas	Cargas Horárias
1	Interpretação 01	30
2	Interpretação 02	30
3	Interpretação 03	30
4	A Máscara	30
5	Laboratório Teatral 05	20
6	Interpretação 04	30
7	Trabalho de Repertório 01	30
8	Trabalho de Repertório 02	30
9	Trabalho de Repertório 03	30
10	Teoria e Prática Teatral 01	30
11	Teoria e Prática Teatral 02	30
12	Teoria e Prática Teatral 03	30
13	Teoria e Prática Teatral 04	30
14	Caracterização	30
15	Laboratório Teatral 01	30
16	Laboratório Teatral 02	30
17	Laboratório Teatral 03	30
18	Laboratório Teatral 04	30
19	Consciência do corpo extra-quotidiano	30

20	Teatro Físico 01	30
21	Teatro Físico 02	30
22	Cinema e Video 01	30
23	Cinema e Video 02	30
24	Teatro de Rua	30
25	Produção 01	30
26	Produção 02	30
27	Produção 03	30
28	Método de Stanislavsky, Lee Strasberg e Michael Tchekov	30
29	Ferramentas psico-físicas	30
30	A Verdade do Jogo	30
31	Interação. Cumplicidades. Conflito	30
32	Método da Dramaturgia Técnica	30
33	Aplicação prática dos métodos de abordagem	30
34	Clown	30
35	Auto-Curso	30
36	Cinema e TV	30

Nota: Retirado de Programa da disciplina de Interpretação, 2007, pp. 9-12.

^a O elenco modular de Interpretação apresenta primeiramente os 5 módulos obrigatórios a lecionar ao longo do ciclo de estudos, os módulos 1, 2, 3, 4 e 5, e, de seguida, os 31 módulos opcionais, do 6 ao 36, dos quais devem ser escolhidos 13 módulos. Na Interpretação, ao longo dos 3 anos do curso, devem ser lecionados 18 módulos, no total de 520 horas letivas. Todos os módulos têm 30 horas de duração, exceto o módulo 5, obrigatório, que tem 20 horas de duração.

ANEXO F. Protocolo da entrevista ao professor P1

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação

Dissertação: **Conceções dos professores sobre a disciplina de Interpretação no Curso Profissional de Artes do Espetáculo**

Autor: Alfredo Pereira Nunes | Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão

Entrevista realizada por Alfredo Pereira Nunes, em 30/05/2013, em Almada.

[P1 – Professor de Interpretação do Curso Profissional de Artes do Espetáculo]

Quais as tuas habilitações académicas/profissionais?

Sou licenciado em Design Visual. Fiz a profissionalização em serviço em Artes Visuais, no 3º ciclo e secundário. Fiz dois cursos profissionais sobre teatro e tenho vinte anos de experiência profissional em companhias de teatro. Sou professor de Artes, mas também de Teatro, há 15 anos. Estou a acabar o mestrado em Teoria e Cultura Visual.

Anos de serviço docente/situação profissional?

Eu sou contratado há 15 anos, 14 dos quais sempre na mesma escola.

Quantos anos lecionaste a disciplina de Interpretação?

Três anos. Este é o 3º ano que temos o curso.

Qual o teu percurso na área das Artes do Espetáculo?

Faço teatro desde os 17 anos, logo há 20 anos. Trabalhei com muitas companhias de teatro. Comecei com o Teatro de Papel, e trabalhei com a Lente - Teatro de Aumentar, grupo de Teatro de Marionetas. Particpei com o Bando na *Peregrinação*, na Expo-98. Trabalhei com o Luís Assis e com o Jorge Fraga. Trabalho nas minhas próprias produções com o Ninho de Víboras.

Como é que defines a expressão dramática e qual a sua importância para a Interpretação?

A Expressão Dramática é uma coisa, a Interpretação é outra. A Expressão Dramática surge num contexto mais inicial, ao nível dos 1º, 2 e 3º ciclos, uma vez que é a base, o jogo. Tem a ver com o estar em grupo, o estar em palco, jogos de desinibição, de ritmo. Não se pretende formar atores nesta disciplina. A Interpretação tem pressupostos completamente diferentes, pretendemos formar atores, intérpretes-criadores.

Que textos, géneros e autores (clássicos/contemporâneos) te parecem mais relevantes de ler/estudar com os alunos? E mais especificamente em relação ao teatro, que dramaturgos, peças e temas?

O nosso curso está organizado em termos do currículo da disciplina de História e Cultura das Artes, que vai desde a Idade Primitiva até aos tempos atuais. Por exemplo, o primeiro espetáculo que fizemos foi um espetáculo que não tinha texto. O que se queria era retirar as qualidades e as capacidades que os atores enquanto intérpretes tinham dentro deles, naquele momento de início. No final do 1º ano trabalhámos o teatro grego. Achámos que tragédia seria difícil para os alunos; eles não tinham maturidade para tal. Então trabalhámos comédia grega e *As Aves* de Aristófanes. Os espetáculos que defino têm muito a ver com os alunos que tenho, sendo que todos devem ser atores, têm de ter uma personagem. Neste texto tínhamos trabalho de grupo, e cada pessoa do grupo tinha uma personagem. Como é um texto muito atual, foi interessante conceber com eles o mundo possível que a peça idealiza. No 2º ano, definimos a época medieval e o Renascimento e trabalhámos Gil Vicente e Shakespeare. Trabalhámos *Sonho de uma Noite de verão*, dando-lhe um tratamento plástico na encenação. Neste trabalho, estabelecemos três núcleos de personagens: um mais naturalista, outro mais físico, onírico e fantasioso e outro mais *clown*. A escolha desta peça tem a ver com os módulos que temos definidos para cada ano. Durante este 2º ano, eles trabalham *clown*, teatro físico e o movimento extraquotidiano. No 3º ano trabalhamos Stanislavski. Achamos que é no 3º ano que eles já têm alguma maturidade e já conseguem trabalhar melhor as emoções. Então decidimos fazer *A Casa de Bernarda Alba*, do Lorca, uma vez que tinha muitas raparigas na turma e também porque, em termos de texto, permite trabalhar as emoções e a interioridade de Stanislavski. Também trabalhámos um texto de um autor português que eu particularmente gosto muito, o *Universos e Frigoríficos*, do Jacinto Lucas Pires. Esta peça pode ser feita de muitas maneiras, em *clown*, ou em Brecht, mas eu decidi fazer de uma forma naturalista. A escolha dos textos tem em atenção os alunos, que atores tenho, e aquilo que eu devo trabalhar com eles em termos de conteúdos. Transformamos as personagens, adaptando-as aos alunos que temos. Por exemplo, uma personagem masculina pode ser transformada para uma personagem feminina ou um velho que se transforma num jovem de 18 anos. Para o próximo ano pretendemos fazer a *Yerma*, de Lorca, porque temos muitas mulheres e poucos homens, mas a peça resulta em termos de elenco. A nossa preocupação é que cada um deles tenha um papel para defender, por mais pequeno que seja. Outros textos que procurei, por exemplo, *D. Rosinha a Solteira* ou textos da Luísa Costa Gomes. A escolha incide essencialmente em função dos alunos e dos conteúdos a trabalhar, ou seja, temos determinados alunos e devemos trabalhar conteúdos específicos com eles.

Que correntes da história do teatro consideras fundamentais para a formação dos alunos?

O curso está definido em termos de épocas da História, da época clássica até aos dias de hoje. Tentamos passar o máximo por tudo. Passo por Beckett e pelo teatro contemporâneo, que é o

que nos está mais próximo, mas também falamos sobre o teatro francês, o teatro espanhol, a corrente italiana. O programa centra-se muito em Gil Vicente e Shakespeare, e nós tentamos falar disso, mas também falar no que existiu além disso. Por exemplo, os rituais africanos da época primitiva, um certo sentido ritualista que ainda está dentro do próprio teatro, também para eles perceberem que o teatro não é uma coisa apenas europeia, mas mundial.

Que artistas de palco (atores/outros) constituem para ti uma referência a partilhar com os alunos nas tuas aulas?

Todo o tipo de atores e referências, sendo que aconselho os alunos a ver todo o tipo de espetáculos, ver o que pode ser considerado bom e o que pode ser considerado mau. Trabalhamos segundo o erro, e não segundo a vitória, tentar resolver os problemas, estar sempre insatisfeito para poder sempre fazer melhor. Como referências, o Teatro Meridional ou a companhia de teatro amador ali da esquina que se calhar até pode fazer um trabalho mau, mas temos que experienciar as coisas para definirmos as nossas escolhas. Posso referir o Luís Miguel Cintra, o Miguel Seabra, o Miguel Guilherme ou a Maria João Luís.

Que técnicas de interpretação/atuação consideras fundamentais para a formação dos alunos?

Definimos que todas as técnicas são importantes. Entre os módulos obrigatórios e os que podemos escolher tentamos ser o mais abrangentes possível, e que toquem nas outras áreas também, como o corpo e o movimento, ou o cinema e vídeo, assim como o teatro de rua. Para cada módulo escolhe-se uma técnica específica, trabalha-se de forma diferente e também em função do grupo. Nuns podemos usar exercícios de Viola Spolin, noutros vamos ao Boal. Por exemplo, no *Sonho de uma Noite de verão* usámos diferentes técnicas: o naturalismo/realismo e técnica de *clown*, sendo que eles próprios iam verificando essas diferentes técnicas. Repusemos espetáculos que tínhamos feito, também para eles compreenderem como o espetáculo ganha um sentido diferente ao ser reposto.

Quais as linguagens do espetáculo (o espaço cénico, adereços, figurinos, máscaras, marionetas, iluminação, som, música, audiovisuais), que te parecem mais importantes de abordar nas aulas e porquê?

Todas as linguagens do espetáculo são importantes porque, sendo um curso de Interpretação, nós pretendemos que eles não sejam só intérpretes mas também criadores. Não temos muitos recursos, mas tentamos que nos nossos espetáculos existam sempre pormenores ao nível da iluminação, figurinos e cenário, para eles perceberem que isto está tudo interligado e que umas coisas não vivem sem as outras; mesmo que seja num espaço vazio com cortinas pretas à volta, eles têm que perceber que isto é um todo. Um ator tem de saber trabalhar nesse todo. Por exemplo, para o módulo de Cinema e Televisão, o trabalho que propus foi eles próprios construírem um guião e um argumento, definirem um *storyboard*, filmarem, representarem, montarem e apresentarem a sua própria curta-metragem, para que um dia, quando

participarem num filme, saibam o que isso implica, com base na experiência do que eles próprios criaram e pensaram. Os alunos ganham consciência através da experiência, por isso todas as linguagens do espetáculo são importantes!

Que encenadores e companhias de teatro (nacionais/internacionais) constituem para ti uma referência a partilhar com os alunos e porquê?

Não sou muito fechado em termos de ideias, gosto muito de tudo e de mais alguma coisa. Como referência nacional, diria o Teatro Meridional, a Cornucópia ou os Primeiros Sintomas; a nível internacional, o Berliner Ensemble ou Bob Wilson, gosto muito de um teatro mais visual.

Tendo em conta o programa, como defines os conteúdos e os objetivos?

A escolha dos módulos é feita em função não só da disciplina de Interpretação mas também de todas as disciplinas, cruzando e interligando os módulos e os conteúdos da Interpretação com os das outras disciplinas. Também temos em conta o contexto social/cultural no qual nos encontramos. Almada é uma cidade na qual o teatro tem uma enorme relevância e a escola e os alunos do curso colaboram com atividades. Os módulos são definidos mas existe uma certa margem de manobra para poder lidar com o que temos de trabalhar em termos de conteúdos e em termos dos alunos que temos. Se calhar numa aula não dá para trabalhar o objetivo da aula, mas dá para trabalhar outro. Tenho sempre um plano A e um plano B para poder conseguir chegar ao que eu quero com eles.

Que metodologias/técnicas pedagógicas mais utilizas?

Aulas ativas. Expositivas raramente, só quando há questões relevantes. Mantemos a realização do Diário de Bordo, ainda da antiga disciplina Oficina de Expressão Dramática, porque é necessário percebermos a reflexão que os alunos fazem sobre a sua aprendizagem e ter isso bem presente. É importante saber onde é que eles estão a conseguir chegar mentalmente com o que estão a fazer. Trabalhamos pelo erro e não pela vitória, é a questão da persistência. Por exemplo, no módulo de Teatro de Rua trabalhamos o malabarismo, e tentar concretizar o malabarismo não é para que os alunos saiam malabaristas, mas procuramos que, tal como um ator deve ser persistente, eles também o sejam, que tentem e não desistam. O “saber-fazer” é para nós mais importante do que o “saber-saber”. Não é só com a teoria que as pessoas vão lá: experimentar, vivenciar é mais importante do que teorizar.

Quais os instrumentos, critérios e parâmetros de avaliação que utilizas?

Vêm definidos pelo Ministério da Educação. Basicamente é o trabalho em aula e a reflexão escrita em casa. O que mais valorizamos é o empenho, a dedicação. O respeito pelas regras, pelos outros, perceber o espaço de cada um, o dar e o receber a deixa que é uma das coisas que se vive em palco. E mesmo que não saiam daqui grandes atores, que saiam daqui melhores pessoas.

A que recursos pedagógicos, bibliográficos, audiovisuais ou outros, recorres?

Para além dos autores que trabalhamos, recorro a alguns textos de apoio à prática letiva de autores como Viola Spolin, Augusto Boal, Stanislavski. Por vezes, vemos alguns filmes relacionados com os conteúdos que estamos a trabalhar.

Ao nível do equipamento e dos materiais, que condições te são proporcionadas para as aulas?

Esta sala foi construída por nós, ainda há pouco tempo a pintámos de preto. Os alunos apercebem-se que, mesmo não tendo as condições todas fantásticas, as coisas acontecem na mesma. Às vezes ter menos condições é melhor, porque as pessoas têm de pensar mais e ser mais criativas. Temos conseguido fazer de vez em quando as peças no teatro de Almada. Também no Teatro Extremo tem havido alguma disponibilidade. É importante eles apresentarem em diferentes espaços. Por vezes, abrimos a porta da sala para os outros alunos da escola verem, e fazemos animações de rua para eles lidarem com o público. É importante fazer o espetáculo em salas diferentes, para poderem perceber que um mesmo espetáculo funciona de maneira diferente em salas diferentes.

Realizam visitas de estudo, idas ao teatro ou outras atividades na comunidade? Quais? Onde?

O máximo possível, vamos ver tudo e mais alguma coisa. É sempre muito complicado. Acabamos por ver muita coisa aqui em Almada, porque fazem uma redução de preço bastante grande. Por exemplo, a companhia de dança da Olga Roriz. Apesar de a crise impedir ver mais teatro, tentamos levá-los, o máximo possível, a ver espetáculos a Lisboa. Fomos ao Museu do Teatro, e ao Centro Cultural de Belém, para eles perceberem que as artes plásticas também estão ligadas com o teatro. Obviamente que estamos muito condicionados pela questão monetária dos alunos, e a escola também não pode participar. Participamos sempre no Festival de Teatro «Interescolas», aqui em Almada, uma iniciativa da Câmara Municipal e da Associação Mundo do Espetáculo. Fazemos animação de rua e apresentamos espetáculos noutros sítios.

Ao nível da relação pedagógica, quais as maiores dificuldades que enfrentas para alcançar os objetivos da disciplina?

Para mim, o maior problema neste momento é tentar perceber como é que os jovens hoje em dia encaram a vida. É muito difícil que eles percebam e queiram trabalhar a sério. Às vezes, para eles trabalharem, é preciso sacar a ferros! Os jovens, hoje em dia, estão habituados a ter as coisas de mão beijada e não estão habituados a lutar pelas coisas. Por vezes, por uma dor de cabeça, faltam à aula. Anteriormente não era tanto assim. Sou professor há 15 anos e a diferença é abismal. A sociedade hoje em dia é egoísta e as pessoas pensam no seu umbigo. Para eles, hoje em dia, é tudo complicado: o estado emocional, a unha do pé, o texto para

decorar demora mais de um mês e meio! Como trabalhamos de uma maneira cooperativa e pretendemos inculcar-lhes isso, em que toda a gente depende de toda a gente, se falha um, estraga o trabalho de todos. Eles perderam essa responsabilidade.

Que projetos têm vindo a ser realizados no âmbito da colaboração interdisciplinar, nomeadamente com as disciplinas de Movimento, Voz, Dramaturgia, Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e Prova de Aptidão Profissional (PAP)? Que mais-valias advêm/podem advir destas colaborações?

Todos os espetáculos são pensados e trabalhados em colaboração. Os módulos foram definidos em função da interdisciplinaridade. Por exemplo, para trabalharmos o *Sonho de uma Noite de verão*, que tem partes que são canções, o módulo que foi dado em Voz foi “Voz Cantada”. Na disciplina de Movimento, o módulo que foi trabalhado foi o *Clown*, que se centra essencialmente na fisicalidade clownesca. Quando os módulos foram estruturados e definidos, foi de forma a que os projetos pudessem acontecer em colaboração e que as disciplinas estivessem todas interligadas. É um bocadinho difícil, às vezes, por causa dos tempos de cada módulo, mas há sempre a tal questão colaborativa. Todas as disciplinas acabam por se cingir à disciplina de Interpretação, que é a que tem mais horas no curso. As outras duas disciplinas têm espaço para trabalhar as suas coisas, mas, para que os projetos possam acontecer, trabalhamos com as disciplinas interligadas. Quando é para apresentar um espetáculo juntamo-nos todos para haver o tal trabalho interdisciplinar, que é da natureza do teatro. Em relação à FCT, nós, no 1º ano, fazemos prática simulada, que está prevista em termos de Ministério da Educação, na legislação. Simulamos a prática: eles vêm para aqui como se fossem uma companhia de teatro, têm ensaios e apresentam um espetáculo final. No 2º ano, eles vão fazer a FCT na Companhia de Teatro de Almada, também na Companhia de Olga Roriz e na Acert. Eles fazem variadas funções que um ator também faz, como ajudar no trabalho de produção, porque numa companhia um ator não é só ator, faz variadíssimas coisas. Este ano, eles fizeram figuração especial na Companhia de Teatro de Almada. Nós estamos a fazer as PAP de uma maneira diferente do que se está a fazer em todo o lado, porque achamos que deve haver uma parte criativa em relação à PAP. Criámos grupos/núcleos. São 6 núcleos que constroem as suas próprias PAP, mediante algumas regras. Uma delas é ter uma peça de 15 minutos, que podem desenvolver e torná-la maior. Eles próprios constroem o seu projeto, encenam e representam. Depois simulamos que o apresentam, por exemplo, ao Teatro Rápido. É uma forma de os incentivar a desenvolver os seus próprios projetos e não serem só o género de atores que vão bater às portas das companhias a perguntar se têm trabalho para eles. É para eles próprios serem criadores e estimular neles esse incentivo. Os alunos têm um orientador cá da escola que é apenas orientador e nunca criador, de modo a que a PAP seja um trabalho desenvolvido por eles, para que eles possam, se quiserem, vendê-lo a Câmaras Municipais ou outras instituições. Também devem incluir reflexões teóricas a nível da História e Cultura das Artes, da Psicologia, da Dramaturgia, porque eles têm essas disciplinas. O que sinto e vejo nas outras PAP, não é uma

crítica, é que, basicamente, eles fazem trabalho de intérprete, mas onde ficam as outras disciplinas que eles estudam durante três anos? Acho que é importante que no projeto final apareça uma coisa deles, construída e pensada por eles e não pelos professores. Todos os anos fazemos direção de atores e encenação, e nós queremos que neste último projeto sejam eles próprios a fazer isso.

Tens apresentado espetáculos (exercícios)? Quais? Podes indicar, a título de exemplo, títulos/autores/gêneros de espetáculos que apresentaste. Que razões estão subjacentes a essas escolhas?

Já falei um bocadinho sobre isso, falei do *Sonho de uma Noite de verão*, o *Universos e Frigoríficos* e a *Casa de Bernarda Alba*. Também trabalhámos, do Luís de Sttau Monteiro, o *Auto da Barca com o Motor Fora da Borda*, e textos de Shakespeare. As razões que estão subjacentes à escolha de textos decorrem do programa e da colaboração com outras disciplinas, mas também das circunstâncias do próprio grupo. Com outra turma, fiz um espetáculo que se chamava S.O.S., partiu da ideia sobre a solidão na confusão que é esta sociedade, e resultou num espetáculo de 20 minutos. Às vezes pode ser só a partir de uma ideia, não é preciso ser um autor ou uma dramaturgia específica, também se pode partir de uma ideia, neste caso os próprios alunos são os dramaturgos.

Idealmente, que aspetos julgas importantes referir para melhorar a lecionação da disciplina?

Idealmente, era ter alunos que não falhassem um dia, sempre dispostos a trabalhar para poderem evoluir, dispostos a arriscar. Mas a sociedade de hoje não está programada para isso. Eles próprios sentem-se perdidos para poderem arriscar. Falo de uma maneira geral. Também tem a ver com a adolescência; queremos sempre ser rebeldes. Não é um problema de educação, mas um problema de sociedade: sociedade *fast-forward*, *fast-food* e *fast-tudo-e-mais-alguma-coisa*. Não se agarra realmente no âmago das coisas. Uma sociedade de consumo, teoricamente fácil, ilusória, e que depois reúne aqui pessoas que desconhecem o lado da natureza do teatro, que é colaborativo por essência, e se confrontam com isso. Se calhar é também por isso que o Teatro e a Expressão Dramática são tão importantes para a formação das pessoas: mesmo que não saiam daqui grandes atores, que eles saiam daqui pessoas um bocadinho melhores.

Queres acrescentar alguma informação sobre a qual eu não tenha feito perguntas?

O que eu acho importante para a disciplina de Interpretação é ter muito cuidado com a escolha dos módulos. Tem que se ter uma visão global do curso em si e das outras disciplinas, porque a questão colaborativa é essencial no Teatro. Se cada um estiver a trabalhar para si próprio não sei se vai resultar. Eu acho que não. Teatro tem a ver com isso de cada um ter a sua maneira de ver, mas a questão da colaboração é essencial.

ANEXO G. Protocolo da entrevista ao professor P2

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação

Dissertação: ***Conceções dos professores sobre a disciplina de Interpretação no Curso Profissional de Artes do Espetáculo***

Autor: Alfredo Pereira Nunes | Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão

Entrevista realizada por Alfredo Pereira Nunes, em 03/06/2013, em Pinhal Novo.

[P2 – Professor de Interpretação do Curso Profissional de Artes do Espetáculo]

Quais as tuas habilitações académicas/profissionais?

Sou licenciada e tenho um mestrado em Línguas e Literaturas Modernas. Sou professora profissionalizada. Estou a concluir um doutoramento.

Anos de serviço docente/situação profissional?

Mais de 20 anos. Sou do quadro de Escola.

Quantos anos lecionaste a disciplina de Interpretação?

Dois anos.

Qual o teu percurso na área das Artes do Espetáculo?

Fiz algumas formações na área da Interpretação e do Movimento, proporcionadas pela Câmara Municipal de Palmela. Trabalhei com o Teatro O Bando.

Como é que defines a expressão dramática e qual a sua importância para a Interpretação?

A Expressão Dramática é uma disciplina complexa e muito pessoal, que se vai revelando com as experiências que vamos tendo no campo. A Interpretação vive da Expressão Dramática, nas Artes de Palco temos de trabalhar a Expressão Dramática a vários níveis: ao nível de todos os vetores que vão convergir para que, quem está a ver (e o teatro destina-se a ser visto), possa receber, perceber ou não, sentir e ver que há algo que se passa e se faz ali e que foi trabalhado para o efeito. Pensando bem, um drama é o chamamento, um apelo à resposta. Para dramatizar temos de ter um desdobraimento, ou o Outro, com o próprio corpo ou o do outro. A Expressão Dramática, para mim, é o trabalho sobre a técnica e a expressão do ator, estabelece um vínculo à mensagem através das personagens, constitui um caminho para a

recepção estética. Neste curso, utilizamos a Expressão Dramática, mas pensamos também no público. O teatro destina-se a ser visto.

Que textos, géneros e autores (clássicos/contemporâneos) te parecem mais relevantes de ler/estudar com os alunos? E mais especificamente em relação ao teatro, que dramaturgos, peças e temas?

Em termos de textos, e considerando que o programa da disciplina é extenso, articulo ou concentro o trabalho sobre um texto, ou a partir de um texto. Uma vez que temos pouco tempo e temos que seguir o programa, tenho feito o estudo dos clássicos: Gil Vicente e Shakespeare. Cada aluno escolheu e trabalhou excertos de alguns textos: do Vicente, *Auto da Alma*, *Auto da Índia*, *Auto da Barca*, *O Velho da Horta*, *Barca do Inferno*; e do Shakespeare, *Timão de Atenas*, *Muito Barulho por Nada*, e *Hamlet*.

Que correntes da história do teatro consideras fundamentais para a formação dos alunos?

Estão definidas no programa e sigo esse programa. Eles têm visto alguns filmes e apresentações de outras épocas, sendo que já vão conseguindo diferenciar alguns aspetos relacionados com algumas correntes da história do teatro. No próximo ano vão trabalhar o Romantismo, mas vão trabalhá-lo numa perspetiva modernista ou neomodernista, principalmente em termos de cenários.

Que artistas de palco (atores/outros) constituem para ti uma referência a partilhar com os alunos nas tuas aulas?

Quanto a referências de atores, eu tento estabelecer pontes de diálogo com os alunos, para análise de possibilidades de expressão, eles têm como referente os atores das telenovelas, é inevitável. A partir das técnicas da telenovela tentamos discutir o que as diferencia de outras, para eles terem algumas ideias, podendo consciencializar alguns aspetos, por exemplo, o facilitismo daquela aparente normalidade e naturalidade. Referências a atores, para eles, vivas, e com os quais os alunos têm mantido algum contacto, são os atores do Teatro Municipal de Almada, com quem mantemos uma relação relativamente estreita e aprazível, que nos têm facultado oportunidades, e com os quais os alunos têm possibilidade de conversar. Isso tem sido muito bom. Referências a atores, como Ruy de Carvalho ou Laura Alves, não são nomes de agora, não existem para eles, tento transmitir-lhes esse património. Tento fazer a ponte entre as referências deles, dos atores de telenovelas, com atores de teatro, o que diferencia uma técnica de outra. Atores que têm formação são versáteis, quer no teatro quer na televisão, outros não. Procuo fazer-lhes ver que a formação é importante.

Que técnicas de interpretação/atuação consideras fundamentais para a formação dos alunos?

Muitos alunos chegam aqui a pensar que fazem umas palhaçadas em casa e estão prontos para ser atores. Não se nasce pronto. Todas as técnicas trazem algo: o naturalismo/realismo de Stanislavski ou o teatro de Brecht. O ator deve reunir todos esses princípios em si, ter consciência de que está a representar e trabalhar as técnicas. Deve ter também valores sociais. Os alunos que vêm para esta área têm personalidades fortes, ainda não prontas, e problemáticas por natureza, sem sentido depreciativo. O meu papel é o de ajudante de descoberta de si, para se descobrirem a si próprios.

Quais as linguagens do espetáculo (o espaço cénico, adereços, figurinos, máscaras, marionetas, iluminação, som, música, audiovisuais), que te parecem mais importantes de abordar nas aulas e porquê?

Todas as vertentes são importantes, no entanto, para haver teatro, fundamentalmente ou temos as marionetas ou temos o corpo. Aqui, como não temos meios técnicos, trabalhamos sobretudo as técnicas de expressão corporal e vocal. Tudo o resto trabalhamos fora daqui, temos tido o apoio da Câmara com quem nos articulamos e que nos ajudam. Neste momento tenho alunos a fazer estágio em sonoplastia e luminotecnia nas instalações da Câmara, porque assim o preferiram, independentemente de continuarem a fazer as outras vertentes das Artes do Espetáculo.

Que encenadores e companhias de teatro (nacionais/internacionais) constituem para ti uma referência a partilhar com os alunos e porquê?

Eles têm tido como referência o Bando, o Teatro Municipal de Almada, o Extremo e o Ensaiarte. Tento levá-los a ver espetáculos diferentes, incentivá-los a comentar, envolvê-los em discussão. É muito importante ajudá-los a definir uma linha estética. Não tenho referências de encenadores e companhias de teatro internacionais, o importante é a vivência do espetáculo ao vivo, e desenvolvo esse trabalho indo com eles assistir a espetáculos acessíveis, em Setúbal, Almada ou Palmela.

Tendo em conta o programa, como defines os conteúdos e os objetivos?

Os conteúdos estão elaborados de modo a dar-lhes uma base cultural sólida. Penso que há pouco tempo para trabalhar os conteúdos. Fazemos os possíveis, mas o tempo é limitado. As 30 horas por módulo é algo que não se consegue, é utópico. Como é que eu defino os conteúdos e os objetivos? Defino-os assim: utópicos. Mas realizáveis, há que fazer uma gestão. Os módulos *per si* não excluem uma continuidade na leção dos conteúdos. É por esta razão que estamos o ano todo com Gil Vicente e Shakespeare. Neste momento, eles continuam com o Gil Vicente: começámos pela leitura integral de vários autos, escolheram excertos, mais ou menos empaticamente, trabalharam a personagem, contracenando ou a solo. De Shakespeare, lemos o *Timão de Atenas*. Após leituras de mesa, pegaram em personagens e fomos desenvolvendo os ensaios.

Que metodologias/técnicas pedagógicas mais utilizas?

Funciono muito à base da empatia com eles, e tento levá-los a serem eles, a construírem por eles próprios. Tento perceber se gostam da personagem, se se sentem bem. Em termos de técnicas, os alunos fazem a preparação das leituras, fazemos a distribuição dos papéis. Quando é para ir a palco, não se sentem menos privilegiados por terem um papel mais pequeno. Isso é positivo. Tiveram oportunidade de ver profissionais a fazer preparação, e de comentar os trabalhos a que assistiram. Depois do trabalho prático feito nas aulas, fazemos alguma teoria e tentamos comentá-la à luz do que fizemos aqui. Aulas expositivas, faço muito pouco. Eles têm uma grande inapetência para as questões teóricas – torna-se enfadonho. Em termos de entendimento, para eles, se partir da prática, é muito mais profundo.

Quais os instrumentos, critérios e parâmetros de avaliação que utilizas?

São essencialmente as aulas práticas, a atitude, a concentração, a participação no trabalho do grupo. As apresentações podem ser mais valorizadas mas depende do trabalho que estamos a fazer. Valorizo o crescimento pessoal e o contributo para o trabalho de grupo.

A que recursos pedagógicos, bibliográficos, audiovisuais ou outros recorres?

Colaboro com a professora de História e Cultura das Artes, a sala onde ela dá aulas tem recursos que aqui não dispomos. Por exemplo, uma aluna apresentou na aula dela um excerto de um filme sobre Shakespeare, que estamos a trabalhar em Interpretação. Outros recursos que utilizo são alguns filmes, como o *Romeu e Julieta* ou *O Nome da Rosa*, sendo que os alunos teriam de selecionar uma cena e apresentar a sua interpretação da cena na disciplina de Movimento. Outras bibliografias, eles não leem. Eles próprios trazem as suas referências, por exemplo, *Alice no País das Maravilhas*. Uma vez que temos pouco tempo para fazer outras atividades além do programa, vamos fazendo em colaboração com outras disciplinas.

Ao nível do equipamento e dos materiais, que condições te são proporcionadas para as aulas?

Zero! Temos poucos recursos e, em tempo de aula, aqui na sala, não dispomos de equipamento e não se torna compatível usar outras aulas com equipamentos a funcionar. Já não é possível usar a biblioteca, deixou de ser mediateca, praticamente. Não é fácil conseguir disponibilidade de equipamento. Nós nem temos a possibilidade de utilizar os tapetes de Educação Física porque não há compatibilidade de horários. Temos uns colchões e mais nada. Ou então andamos ao lixo e reciclamos, por exemplo, aquele espelho serviu para uma peça. Angariamos alguns adereços e figurinos e temos alguns empréstimos do Teatro de Animação de Setúbal, onde estão a estagiar alguns alunos.

Realizam visitas de estudo, idas ao teatro ou outras atividades na comunidade? Quais? Onde?

Tenho ido com os alunos às formações do Centro Cultural de Belém que considero muito pedagógicas. Vamos ao teatro com alguma regularidade: ao Bando, ao Teatro Municipal de Almada, ao Extremo. Não há transportes à noite, mas os pais têm tido um grande empenho e vão também. Conseguimos descontos das companhias de teatro. Colaboramos com o Fantasiarte e o Ensaiarte, com a Companhia de Dança de Almada e fazemos apresentações em escolas secundárias. Tenho tido a colaboração de colegas estagiários, também fazemos loga, Hip Hop, Body Combat. Sempre que possível, vão ver ensaios abertos e apresentações de outros alunos.

Ao nível da relação pedagógica, quais as maiores dificuldades que enfrentas para alcançar os objetivos da disciplina?

O tentar ajudá-los a afirmarem a sua personalidade e conseguir que não sejam assim tão autodeterminativos. Gerir os conflitos interpessoais entre eles. Mas têm-se unido e temos funcionado muito melhor, todos dependem de todos, todos crescemos neste curso.

Que projetos têm vindo a ser realizados no âmbito da colaboração interdisciplinar, nomeadamente com as disciplinas de Movimento, Voz, Dramaturgia, Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e Prova de Aptidão Profissional (PAP)? Que mais-valias advêm/podem advir destas colaborações?

Tem havido articulação entre as disciplinas. Este ano também está a haver. Movimento, Interpretação e Voz colaboraram no ano passado. Foram momentos muito bonitos os das apresentações das PAP na Sé Catedral em Lisboa e na Igreja do Castelo de Palmela. E aqui no Pinhal Novo, na rua. Quanto à FCT, temos tido a oportunidade de assistir aos ensaios e contamos com a colaboração da Companhia de Dança de Almada. O estágio de formação é altamente enriquecedor para eles, obriga-os a metodologias completamente diferentes. Eles, em estágio, fazem o que está destinado no projeto e não se podem desviar disso. Têm de conseguir aquele corpo cénico nesse momento. Aqui, nas aulas, são conduzidos de uma forma mais caótica porque cada um tem que encontrar a sua “florescência”. Mas não tem dado menos frutos. Eles têm a noção de que têm de conseguir gerir os diferentes modos de funcionamento.

Tens apresentado espetáculos (exercícios)? Quais? Podes indicar, a título de exemplo, títulos/autores/géneros de espetáculos que apresentaste. Que razões estão subjacentes a essas escolhas?

Fazemos, aqui na escola, ensaios abertos, apresentação de coreografias, canto, exercícios de Movimento. Apresentámos cenas do Gil Vicente e *O Ensaio Atrapalhado*, da Célia Figueira, encenadora do Ensaiarte, um texto mais direcionado para um público infantil. Uma das razões da escolha dos textos é ter em conta a apetência deles para textos mais contemporâneos, que alivia um pouco o peso dos clássicos do programa.

Idealmente, que aspetos julgas importantes referir para melhorar a lecionação da disciplina?

Ter um professor de Interpretação, alguém com formação de base em Teatro, alguém com formação para dar Movimento. Ter instalações possíveis com condições para trabalhar. É muito importante que as escolas tenham consciência do equipamento necessário para os cursos que lançam a público.

Queres acrescentar alguma informação sobre a qual eu não tenha feito perguntas?

Não.

ANEXO H. Protocolo da entrevista ao professor P3

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação

Dissertação: ***Conceções dos professores sobre a disciplina de Interpretação no Curso Profissional de Artes do Espetáculo***

Autor: Alfredo Pereira Nunes | Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão

Entrevista realizada por Alfredo Pereira Nunes, em 13/06/2013, em Sintra.

[P3 – Professor de Interpretação do Curso Profissional de Artes do Espetáculo]

Quais as tuas habilitações académicas/profissionais?

Sou licenciado em Dança pela Faculdade de Motricidade Humana. Concluí um mestrado em Estética, na Universidade Nova de Lisboa.

Anos de serviço docente/situação profissional?

10 anos letivos. Professor contratado.

Quantos anos lecionaste a disciplina de Interpretação?

2 anos.

Qual o teu percurso na área das Artes do Espetáculo?

Trabalhei como intérprete, bailarino e ator, em vários espetáculos e projetos independentes. No concurso “Jovens Criadores” do Clube Português de Artes e Ideias, em 1997/98, colaborei com a coreógrafa Sofia Fitas, e ganhámos um prémio. Tenho feito espetáculos com amigos, com poucos apoios institucionais. É difícil trabalhar nas Artes do Espetáculo, as estruturas de produção têm cada vez menos apoios por parte do Instituto das Artes, atual Direção-Geral das Artes.

Como é que defines a expressão dramática e qual a sua importância para a Interpretação?

Eu entendo a Expressão Dramática como uma disciplina que desenvolve algumas competências que qualquer aluno do ensino regular poderia obter, através dessa disciplina. A Interpretação é algo, para mim, muito mais específico. É um trabalho que depende muito da Expressão Dramática, no sentido de ser de uma área muito específica das Artes do Espetáculo. O aluno que se inscreve neste curso tem como objetivo ser ator, bailarino ou *performer* das Artes do Espetáculo. Penso que o rigor que se exige na disciplina de

Interpretação é maior, porque a disciplina de Expressão Dramática, muitas vezes, pode ser feita de uma forma mais lúdica, em contextos diferentes, por exemplo, no de uma escola que tem algumas horas em que os alunos, em regime livre, podem praticar a Expressão Dramática. Isto não acontece com a disciplina de Interpretação que tem uma exigência muito maior ao nível técnico, ao nível da investigação, de trabalho prático, de trabalho teórico, que considero muito importante. Por exemplo, na disciplina de Área das Expressões, do Curso Profissional de Animação Sociocultural, os alunos têm Expressão Dramática, mas o nível de exigência não pode ser o mesmo do curso de Artes do Espetáculo e na Interpretação. Pode haver alunos que, na Área das Expressões, na Expressão Dramática, sejam talentosos e com capacidades de interpretação, muitas vezes até superiores aos dos alunos das Artes do Espetáculo, mas o nível de exigência é maior neste curso.

Que textos, géneros e autores (clássicos/contemporâneos) te parecem mais relevantes de ler/estudar com os alunos? E mais especificamente em relação ao teatro, que dramaturgos, peças e temas?

Eu vou responder como professor que depende de um Programa que tem de seguir. Em cada módulo que eu escolho tenho algumas limitações em relação aos textos, ou, pelo menos, há umas certas diretrizes que me indicam quais os textos mais indicados para cada módulo. Obviamente que, deste leque, eu poderei escolher os que considero mais apropriados. Há módulos onde tem que se passar pelos clássicos, pelos gregos. Há outros módulos que pedem alguns textos shakespearianos, eventualmente. Eu não vou trabalhar uma obra inteira, como é normal, mas pedir aos alunos algumas leituras e uma possível interpretação e entendimento do texto. Fazemos uma passagem, também, pelos contemporâneos. A própria criação de textos por parte dos alunos pode ser relevante, para alguns que gostariam, no futuro, de se tornar dramaturgos. Mas acho que o Programa cria, aqui, algumas limitações. Também já utilizei poesia ou ficção, sendo que os alunos fizeram uma adaptação dramatúrgica. Também já desenvolvi escrita automática e escrita criativa com os alunos, para que eles pudessem trabalhar a sua própria dramaturgia. Não gostava de pensar que existem alguns autores que, neste momento, sejam imprescindíveis. Todos os professores poderão ter uma linha de pensamento, uma linha que seguem a nível criativo e artístico. E cada um tem as suas preferências. Eu gostava que os alunos descobrissem por si e não ser eu a impor. Seguir o Programa, com certeza, e deixar uma abertura para que os alunos possam, também, descobrir autores e descobrir o que lhes é mais sugestivo. Eu lembro-me de um aluno me perguntar: «Professor, o que é que acha? Eu deveria gostar de um tal autor, de um tal dramaturgo?». Quem sou eu para dizer se ele deveria gostar ou não? Acho que aqui tem de haver uma abertura. Há alguns autores que nós podemos considerar imprescindíveis, outros não. Acho que o aluno também tem que encontrar o seu caminho. Quanto a autores de poesia, eu utilizei o Constantino Kavafis, um poeta grego do início do século XX, finais do século XIX, numa apresentação com alguns alunos. Utilizei também Fernando Pessoa. Outras vezes, houve alunos que trouxeram poemas contemporâneos que foram depois trabalhados na aula. Eu

estou sempre aberto às sugestões dos alunos. No que respeita a textos de teatro, de dramaturgia, para além do Programa, eu gosto muito de Beckett e, às vezes, gostava que eles também o trabalhassem. Não quero impô-lo, mas houve alunos meus que gostaram e trabalharam Beckett.

Que correntes da história do teatro consideras fundamentais para a formação dos alunos?

Eu não gostaria de impor aos alunos as minhas referências. Gostaria de lhes mostrar, de uma forma académica, todas as correntes que foram importantes. Aqui acho fundamental que os alunos tenham conhecimento de toda a História do Teatro, começar na tragédia Ática, passar pelo teatro clássico e terminar nas experiências performativas do século XXI e nalgumas experiências inovadoras contemporâneas, que alguns questionam se será teatro, ou o que será. Se me perguntares qual é o momento da história do teatro para mim mais importante, talvez pudesse dizer que me parece importante a abertura que houve no teatro nos anos de 1960, e a partir daí todo o movimento que acontece na *performance*, em finais dos anos de 1970/80, em Nova Iorque, até à *performance* contemporânea. Há muitas coisas nestes 40 anos que me parecem, todas elas, importantes. Tenho um aluno que gosta muito do *cabaret* dos anos 20. Embora eu não seja grande adepto desse espetáculo, estou obrigado, também, a mostrar este acontecimento. Eu gostava que os alunos tivessem uma noção muito clara daquilo que acontece no mundo performativo, no mundo do espetáculo e chamo a atenção aos alunos para verem espetáculos contemporâneos. Podem ir ver Shakespeare, mas o teatro, nos últimos 400 anos, evoluiu bastante, então nos últimos 40, muito mais. Eu gostava que eles saíssem daqui com uma abertura maior em relação à criação contemporânea que é algo que me suscita muito interesse.

Que artistas de palco (atores/outros) constituem para ti uma referência a partilhar com os alunos nas tuas aulas?

Eu gosto de partilhar as minhas referências com os alunos e às vezes faço questão de insistir nisto. Não quer dizer que eles tenham as minhas referências. Eu gosto é de mostrar aos alunos algumas referências que eu tenho. O leque de referências seria interminável, quer ao nível do teatro, quer da dança. Podia começar por referir desde a Isadora Duncan, do início do século XX, e acabar nos Fura del Baus. Referir a Orlan, a Marina Abramovic, ou o Stelarc, o Stelios Arcadiou, o *performer* australiano que utiliza meios interativos no corpo e que colocou uma orelha no braço. No que diz respeito a artistas portugueses, eu já lhes falei dos Artistas Unidos e do Jorge Silva Melo, já falei da Vera Mantero, a coreógrafa e criadora. A Mónica Calle é, para mim, também uma referência. Há um leque de artistas que eu considero importantes e dos quais lhes mostrei vídeos, filmes, coreografias, peças. Não quero que estes artistas se tornem imprescindíveis para os meus alunos, mas quero que funcionem como uma referência, quero que eles os conheçam, pelo menos.

Que técnicas de interpretação/atuação consideras fundamentais para a formação dos alunos?

Eu gosto que o intérprete seja muito facetado. Aprecio muito o intérprete que tem uma boa presença em palco e que consiga ser flexível às várias técnicas: técnicas de movimento, de interpretação, que possa adaptar-se a situações diferentes. Por isso eu fico muito contente quando vejo alunos que iniciam com um determinado tipo de pensamento em relação à Interpretação, mas que, ao longo do seu percurso, começam a moldar-se e a tornarem-se mais maleáveis. Há uma questão que me preocupa muito: é a preocupação dos alunos com as nomenclaturas. Eu não queria que a nomenclatura fizesse sempre parte, de forma tão forte, do seu imaginário estético, da sua experiência estética, e que fosse uma descoberta da sua própria técnica. Houve, por exemplo, um aluno, este ano, que me disse que gostava mais de trabalhar a técnica do Stanislavski, outro que me disse que gostava de não trabalhar técnica, de encontrar a não-técnica. Quanto a isso há sempre questões que levantam muita polémica. Não sei se já te falaram disto, também. Tu próprio já ouviste alunos a colocarem estas questões, não é? Porque é que a técnica do Stanislavski será a melhor? Ou trabalhar o teatro do absurdo? No ano passado eles fizeram uma leitura do livro *O diabo é o aborrecimento* do Peter Brook e houve partes do texto que não perceberam. Chegaram à aula e perguntaram o que seria o teatro do aborrecimento. Nós temos que tentar perceber onde nos encontramos e que tipo de interpretação podemos fazer, mas o teatro não é branco e preto, só. Eu não gostava que os alunos ficassem muito presos à nomenclatura. E eu, tal como no meu processo criativo fora da escola, não gosto de pôr isto em gavetas. Se me perguntarem que tipo de trabalho desenvolvo, às vezes tenho dificuldades de o dizer. Há pessoas que perguntam se é *performance*, teatro, dança e eu digo que não sei, pergunto o que lhes parece. Tem que existir uma abertura da parte do professor em relação à forma como se transmite a técnica e tentar que o aluno se torne mais maleável, o mais flexível possível nesta mesma técnica. Não se deve dizer que se gosta de um tipo de trabalho e só trabalhar isso. Ele nunca sabe qual vai ser o seu futuro profissional e tem de estar preparado para daqui a uns anos trabalhar com outro tipo de criador que quer outro tipo de técnica.

Quais as linguagens do espetáculo (o espaço cénico, adereços, figurinos, máscaras, marionetas, iluminação, som, música, audiovisuais), que te parecem mais importantes de abordar nas aulas e porquê?

Eu considero muito importante abordar a questão do espaço cénico, porque acho que os alunos, no início do curso, não têm a mínima noção do modo como se deslocam no espaço, como preenchem o espaço cénico. Por vezes ficam perdidos. A passagem de um espaço para o outro cria-lhes alguma angústia. Quando pisam o palco ficam completamente desorientados, por isso é uma questão que me parece fundamental. Obviamente também dou muita importância aos adereços e aos figurinos, embora, muitas vezes, me tente adaptar aos adereços e figurinos existentes, àquilo que cada aluno possa trazer. Confesso que não trabalho com máscaras e com marionetas; não é o meu território. Dou muita importância à iluminação.

Na nossa escola temos oito projetores, temos uma iluminação possível. Não é uma teia de luzes, mas dá para fazer alguns jogos e acho importante que os alunos se habituem a prestar atenção à iluminação. Som e música, para mim, também criam ambientes fundamentais numa peça, numa *performance*, num espetáculo. Quanto aos audiovisuais, eu sou um nabo: peço sempre a ajuda dos alunos na utilização dos audiovisuais, porque, realmente, a minha ignorância nesta área é muito grande. A relação com o espaço cénico, a composição da personagem com o figurino, a iluminação e o som vão ser as linguagens que o aluno irá utilizar no seu futuro, como ator, como artista, como intérprete.

Que encenadores e companhias de teatro (nacionais/internacionais) constituem para ti uma referência a partilhar com os alunos e porquê?

Poderia falar dos Artistas Unidos, que considero um grupo que marcou uma geração aqui em Portugal. E podíamos falar de muitas outras companhias. Também aprecio muito o trabalho da Vera Mantero. Há quem diga que não é dança; não se sabe muito bem se é teatro ou dança. Podemos ir também para o trabalho de dança-teatro da Pina Bausch. Mostrei aos alunos alguns trabalhos de teatro físico, por exemplo, dos britânicos Dv8, que eu acho que é uma companhia multifacetada. E trabalhos do Philippe Decouflé que trabalha com desde atores a pessoas do circo. Mostrei-lhes os primeiros anos dos Fura del Baus, que ao nível do teatro contemporâneo foram importantes. Foi uma companhia que começou com teatro de rua e que, hoje em dia, é uma grande companhia, com apresentações para milhares de pessoas. Acho que não terminávamos a entrevista se continuássemos. Mas esta é a minha linha estética. Por outro lado, há alunos, que podem sentir que não é esta a sua referência, não sentir que seja este o seu caminho. Há um aluno, hoje, que vai fazer um trabalho com músicas *pop*, que eu não aprecio, mas que vou ver, é o caminho dele.

Tendo em conta o programa, como defines os conteúdos e os objetivos?

Eu tento definir os conteúdos consoante as necessidades dos alunos. Conhecendo o grupo, porque há muitos módulos opcionais, preparo os conteúdos que considero mais importantes. E os objetivos e conteúdos de cada módulo têm que olhar para o aluno. Por exemplo, um grupo pode começar num nível ou patamar inferior a outro grupo. Procuro encontrar um equilíbrio, para não pôr objetivos demasiado elevados e depois não conseguir concretizá-los. Isto pode criar frustração, pode criar desilusões, pode criar abandono escolar. Eu tento sempre definir os conteúdos sabendo sempre que existe um Programa que eu tenho que cumprir. Contudo como existe alguma liberdade de escolha, pelo menos em relação aos módulos opcionais, posso adequar os conteúdos e os objetivos às capacidades dos meus alunos.

Que metodologias/técnicas pedagógicas mais utilizas?

Eu gosto muito da descoberta guiada. É um tipo de ensino que faz com que o aluno consiga descobrir, com a minha colaboração, o seu próprio caminho na interpretação e na capacidade de criar personagens. É um trabalho que, às vezes, requer muito tempo, porque os alunos têm

alguma dificuldade de descobrir e precisam sempre que alguém lhes abra o caminho, que os empurre um bocadinho. Mas é uma das metodologias que eu utilizo em sala de aula. Eu tento que as minhas aulas não sejam expositivas e que toda a informação que tenho para dar ocupe uma pequena parte da aula, ou então, depois, visualizamos um vídeo. Essencialmente, eu quero que o aluno passe sempre pela experiência, pela descoberta, com a minha ajuda, mas que ele sinta na pele o processo.

Quais os instrumentos, critérios e parâmetros de avaliação que utilizas?

Este curso pertence ao departamento das Expressões, onde são definidos critérios e parâmetros de avaliação que eu sigo, dentro da especificidade da disciplina. Faço a avaliação contínua: ao longo do módulo, avalio a participação dos alunos e a colaboração com os colegas nas atividades da sala de aula. Avalio a participação ativa no processo criativo, as ideias que o aluno traz, como as desenvolve, e se consegue concretizar essas ideias no projeto em que estamos a trabalhar. Os alunos fazem um registo escrito, a que chamamos Portefólio, que é um registo acerca da experiência no processo criativo nas aulas. Pode ser o registo do caderno diário, mas é mais do que um diário de bordo, no qual o aluno fala das experiências com os colegas nos vários projetos. Também pode conter alguma investigação teórica relacionada com os conteúdos lecionados. Tem uma pequena percentagem na avaliação, as atividades da aula e os projetos da disciplina têm maior peso na avaliação.

A que recursos pedagógicos, bibliográficos, audiovisuais ou outros, recorres?

Eu utilizo toda a bibliografia que faz parte da disciplina de Interpretação. E também textos que eu trago. Por exemplo, há pouco tempo li uma entrevista que a Mónica Calle deu ao jornal *Público*, e como já tínhamos falado dela nas aulas, fotocopiei a entrevista, lemos e eles ficaram com aquele registo. No ano passado trouxe-lhes livros meus, por exemplo, um livro do José Gil sobre o corpo, que muitos acharam interessante. Lemos alguns excertos, porque é um livro denso, com uma terminologia que os nossos alunos não dominam ainda, mas que funcionou como um material para trabalhar. Em relação ao uso do audiovisual, quando o tempo não é muito escasso, temos oportunidade de ver vídeos de referências de coreógrafos, de atores, de encenadores. Nos últimos trabalhos que os alunos fizeram, estivemos a assistir a entrevistas de atores e de encenadores, através do *youtube*, onde hoje em dia temos todo esse material disponível.

Ao nível do equipamento e dos materiais, que condições te são proporcionadas para as aulas?

Ao nível do equipamento, nós trabalhamos numa sala com dimensões pequenas e com um chão que eu não considero o mais apropriado para a prática de uma disciplina como a Interpretação. Já conseguimos tirar grande parte das cadeiras e mesas da sala, para não termos de andar sempre a tirar as cadeiras e as mesas antes de começar o aquecimento. Tentamos que para o ano haja salas maiores. Falei com a Direção para que os responsáveis

pela constituição dos horários não se esquecessem deste pormenor, portanto, já me prometeram que ia haver duas salas maiores para a prática da disciplina da Interpretação e do Movimento. Neste momento, o equipamento não é muito satisfatório e a nossa luta é tentar sempre pedir mais para melhorar a qualidade das aulas. Em relação a materiais e a figurinos, há alguma colaboração da parte da Câmara dos Ofícios, que é uma empresa que colabora com a escola e com o curso de Artes do Espetáculo.

Realizam visitas de estudo, idas ao teatro ou outras atividades na comunidade? Quais? Onde?

Realizamos visitas de estudo todos os anos. No primeiro ano, os alunos foram ao Teatro Maria Matos ver uma peça de Tchekov. Este ano, orientámos visitas de estudo ao Teatro da Comuna e ao Teatro Nacional D. Maria II. Tentamos que os alunos tenham possibilidade de estar mais perto dos teatros. Em relação a atividades, nós abrimos sempre a nossa escola à comunidade com os espetáculos que desenvolvemos em Interpretação, Movimento, Voz. Este ano já realizámos mais de dezoito espetáculos abertos à comunidade. É um prazer sentir que a comunidade gosta de vir à escola, de participar neste processo. É interessante para os alunos também, porque eles gostam de apresentar os seus espetáculos com público, como qualquer pessoa gosta de mostrar o seu trabalho ao público.

Ao nível da relação pedagógica, quais as maiores dificuldades que enfrentas para alcançar os objetivos da disciplina?

Às vezes é o trabalho que alguns alunos não desenvolvem. Há alunos que não preparam os textos em casa, por exemplo. Isto atrasa muito o processo. O facto de os alunos não trabalharem fora da sala de aula cria algumas dificuldades. Há alunos que chegam à sala de aula com a sua preparação de casa, e outros que não. Isto cria algumas dificuldades e atritos entre os alunos, pode criar discussões, por um ter trabalhado o texto e outro não. A falta de assiduidade de alguns alunos cria também problemas no elenco. Porque temos um elenco preparado para atuar, e um aluno chega atrasado, ou não vem naquele dia e deixa uma equipa de doze ou catorze pessoas em maus lençóis.

Que projetos têm vindo a ser realizados no âmbito da colaboração interdisciplinar, nomeadamente com as disciplinas de Movimento, Voz, Dramaturgia, Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e Prova de Aptidão Profissional (PAP)? Que mais-valias advêm/podem advir destas colaborações?

Eu acho que a disciplina de Interpretação pode ser sempre articulada com as disciplinas de Voz e de Movimento, e mesmo para os trabalhos da FCT e da PAP. Permite aos alunos utilizarem materiais diversos, e eu procuro que haja esta articulação com os colegas das outras disciplinas técnicas. Este ano houve vários espetáculos onde a parte dramática era do professor de Interpretação, a parte de movimento do professor de Movimento, o professor de Voz colaborou na parte da projeção vocal e do canto. Acho sempre fundamental. Tem que

existir abertura para que as disciplinas possam fluir e possam encontrar-se, pelo menos no resultado que se pretende, que é a realização do espetáculo. Isto ajuda, na minha opinião, a abrir mentes. Houve um aluno, há uns tempos atrás, que disse que não precisava de saber fazer luzes, porque ia ser ator, ou não precisava de saber fazer determinado movimento, porque não ia ser bailarino. Não, é preciso tentar fazer tudo o que for possível para colaborar com os outros colegas, com as outras disciplinas, para tentar cumprir os objetivos.

Tens apresentado espetáculos (exercícios)? Quais? Podes indicar, a título de exemplo, títulos/autores/géneros de espetáculos que apresentaste. Que razões estão subjacentes a essas escolhas?

Eu tenho apresentado espetáculos que são criados em conjunto com os alunos, com outros colegas e que são o resultado do processo criativo do módulo ou módulos que estamos a trabalhar. Para mim, acho fundamental que o trabalho seja sempre apresentado. Seja um espetáculo de teatro ou uma *performance* que acontece durante dez minutos na biblioteca, ou uma pequena coreografia que acontece no dia dos cursos profissionais, seja o que for, para mim é fundamental que os alunos entrem em contacto com o público, que percam o medo do ridículo, e se habituem, cada vez mais, a apresentar o trabalho que desenvolvem. No primeiro ano apresentámos trabalhos de criação coletiva, os alunos trouxeram ideias, alguns textos de dramaturgos que eles gostavam e fizeram uma “amalgama” de espetáculo. Criámos algumas coreografias que se basearam em trabalhos, por exemplo, da Pina Bausch. No ano passado, trabalhei com os alunos uma peça de um dramaturgo sueco, Fridtjov Berg, *Silvervit e Lillvacker*, uma peça que, supostamente, é para um público infantil/juvenil, mas que, atrás disso, tem algumas questões edipianas e psicológicas que eu tentei que os alunos percebessem, além da pequena história de dois irmãos que andam por aí e que matam dragões. Este ano houve vários espetáculos, alguns que foram mesmo criações individuais dos alunos. A curiosidade dos alunos, para mim, é muito importante. Alguns alunos são curiosos na procura de textos, pedem opiniões, por vezes encontram textos bastante elaborados, que eu considero difíceis. É importante que a sua curiosidade os faça levar a cabo a sua própria busca artística.

Idealmente, que aspetos julgas importante referir para melhorar a leção da disciplina?

Um dos aspetos que considero muito importante seria a minha segurança profissional, não passar todos os anos pelo mesmo *stress* de saber se serei ou não contratado, se é possível, ou não é possível. Aquele tempo que temos em agosto, que seria útil para atestar as ideias, para pensar em trabalhos novos que vou desenvolver com os alunos, em vez de estar preocupado com o curso, vou estar *stressado* em me enganar no código da candidatura, se me colocam não sei onde...! A insegurança profissional que sinto faz com que muitas das vezes não tenha tempo, pelo menos na altura em que é suposto parar, pensar e refletir, para fazer esta reflexão e preparar o novo ano com alguma calma e alguma tranquilidade, alguma transparência. Isto para mim é um fator muito importante para melhorar como professor. Outro

aspecto importante é o da necessidade de alguns alunos trabalharem mais. Numa turma de dezassete ou dezoito alunos, há sempre oito ou dez que trabalham bastante e outros que trabalham pouco, ou trabalham o “q.b.”, o quanto basta, outros muito pouco. Melhorar as condições de equipamento e materiais é também fundamental, ajuda muito. Voltando à primeira questão, acho que a insegurança profissional é aterradora. Uma pessoa não consegue concentrar-se no trabalho, pensa que, daqui a um mês, começa outra vez o caos, começam outra vez os concursos, mais não sei quanto tempo para preparar, porque cada escola pede os seus requisitos... É uma loucura!

Queres acrescentar alguma informação sobre a qual eu não tenha feito perguntas?

Houve questões que me apanharam de surpresa e que, se me tivesses dado duas semanas para eu pensar e escrever um texto, as respostas poderiam ser diferentes. Aqui, assim, tenho de pensar e responder no momento. Penso que a questão da precariedade do estatuto profissional dos professores de Artes do Espetáculo é importante. Assim como é importante a interdisciplinaridade das disciplinas de formação técnica. E a capacidade de proporcionar aos alunos a descoberta do seu próprio caminho, sem “gavetas”, sem dogmas.

ANEXO I. Protocolo da entrevista ao professor P4

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação

Dissertação: ***Conceções dos professores sobre a disciplina de Interpretação no Curso Profissional de Artes do Espetáculo***

Autor: Alfredo Pereira Nunes | Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão

Entrevista realizada por Alfredo Pereira Nunes, em 05/06/2013, em Almada.

[P4 – Professor de Interpretação do Curso Profissional de Artes do Espetáculo]

Quais as tuas habilitações académicas/profissionais?

Concluí o 12º ano na área de Jornalismo. Concluí o Curso Profissional de Teatro da Academia Contemporânea de Espetáculo do Porto, que incluiu uma bolsa de estudo de 3 meses na Universidade de Manchester. Frequentei a Licenciatura em Estudos Teatrais da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo. Em termos de habilitações profissionais, durante muitos anos fui formadora de Oficina de Expressão Dramática na Escola Secundária Maria Lamas. Fui atriz profissional na Companhia de Teatro Pé de Vento, no Porto.

Anos de serviço docente/situação profissional?

20 anos de docência, 4 anos de serviço docente público. Professora contratada.

Quantos anos lecionaste a disciplina de Interpretação?

No Curso Profissional de Artes do Espetáculo, leciono Interpretação há 3 anos.

Qual o teu percurso na área das Artes do Espetáculo?

Comecei na Companhia de Teatro Pé de Vento. Colaborei com o António Fonseca, em Braga, no projeto *Teatro na Rua e Públicos para o Século XXI*. Trabalhei na Companhia de Teatro de Braga onde, em 1997, interpretei a *Mariana* da peça *Tartufo*, de Molière, com encenação de Saguenaíl. Dei formação na Faculdade de Arquitetura do Porto (5 anos) e na Universidade do Minho em Braga (5 anos). Fui formadora em escolas do Porto, em colaboração com o Teatro Art'Imagem e a Câmara Municipal do Porto.

Como é que defines a expressão dramática e qual a sua importância para a Interpretação?

Trabalhar a Expressão Dramática é trabalhar tudo. É um todo completo: corpo, voz, imaginação e emoções. Quando trabalho, tanto como atriz como professora, trabalho o mais organicamente possível, adapto o meu trabalho às competências físicas e emocionais de cada

um. Eu estou sempre a dizer aos alunos que o texto tem que ser dito de uma forma orgânica, o que nós fazemos em palco é orgânico, porque é nosso, é muito pessoal, e estamos a pôr isso em prática. Ao estarmos a mostrar, ou a expor-nos, e é uma exposição muito grande, o ator, o aluno e o professor, que também está implicado na situação, têm que encontrar formas de conseguir com que as coisas fluam de um modo orgânico. Sou muito empírica nos trabalhos que faço. Detesto papéis e muita teoria. Cada aluno é diferente, todos têm formações, percursos e vidas emocionais diferentes. Neste momento, estamos a trabalhar o naturalismo, gosto bastante porque mexe imenso com as emoções, o corpo e a sexualidade, que são questões deles. Rompe com alguns valores e normas. Às vezes, as pessoas normais, ditas normais, que não estão nestes cursos, chamados artísticos, dizem que os malucos é que vão todos para o teatro. Eu acho que não é assim. Eu acho que as pessoas encontram-se no teatro. Os alunos podem nem querer este curso para nada, mas, como pessoas, eles encontram-se e descobrem-se. A fase mais bonita na Expressão Dramática, para mim, é a descoberta do aluno. É ele descobrir que compreende e consegue fazer e transmitir o texto organicamente. A partir do momento em que nós somos formados pelas escolas, nós sabemos quais os mestres que admiramos e o que é que queremos, definimos uma linha de percurso de trabalho, que é aquilo que nós queremos ensinar aos outros, e que eles absorvam de nós. Para mim lecionar a Expressão Dramática é absorver e partilhar tudo aquilo que aprendi e tentar ensinar o máximo possível. As teorias e as práticas teatrais de mestres como o Peter Brook, os Living Theatre, o Tadeuz Kantor, os surrealistas, nenhum deles sabe o que é ou quem são. Nas aulas, há um bocadinho de nós, com o *background* que cada um tem e que tentamos passar. Eles são muito virados para o computador: qualquer coisa vão à *internet*, ou veem os filmes! Eu sou contra isso. Eu acho que eles têm que fazer a própria descoberta, não vendo isto ou imitando aquilo. A expressão dramática e a interpretação têm que ser uma procura deles. Um problema com que me deparo com eles é quando lhes peço para criarem e eles bloqueiam. Um ou outro consegue, mas, se não se está sempre a dar sugestões, e a tentar pô-los a imaginar, eles sozinhos não chegam lá, e isso a mim faz-me um bocadinho de confusão. O trabalho que é feito numa área mais circunscrita à Expressão Dramática prolonga-se na Interpretação. Quando eu começo um curso com eles e não os conheço, os exercícios que faço são todos de coletivo para que eles se conheçam a eles próprios. Depois é giro saber as opiniões deles: «Eu não sabia que ela era assim... nunca imaginava que ela fosse assim...». É uma descoberta de toda a gente. Depois disso, num projeto, o olhar deles perante os colegas e perante tudo o que acontece é diferente. É um coletivo.

Que textos, géneros e autores (clássicos/contemporâneos) te parecem mais relevantes de ler/estudar com os alunos? E mais especificamente em relação ao teatro, que dramaturgos, peças e temas?

Neste momento estamos com Shakespeare. Eu já o tinha abordado, no primeiro ano que estive com estes alunos. Eles nunca tinham lido e muitos deles nem sabiam quem era Shakespeare. Então, como eles são adolescentes, pedi para lerem a obra original de *Romeu e Julieta* e uma

versão desta peça que foi escrita para uma escola onde trabalhava um dos meus mestres, o António Fonseca, do Teatro da Cornucópia. Na altura, ele estava a fazer um trabalho muito interessante neste âmbito de dirigir espetáculos com jovens e pessoas da cidade. Eu trabalhei muito tempo com o António Fonseca, num projeto com a Companhia de Teatro de Braga. Ele levou-me pela mão, fomos os dois trabalhar juntos, e foi muito bom. Com os alunos, peguei nestes textos, a obra original e a versão escrita para a escola, que estava adaptada às idades deles, para vermos depois a transposição da peça para um texto teatral e atualizado. E foi giro pela linguagem: palavras que eles desconheciam completamente, uma linguagem completamente arcaica, como eles diziam, mas gostaram. Eu adoro Shakespeare. É um universo grande, textos belíssimos, e acho que é muito contemporâneo. Voltámos a Shakespeare no segundo ano, agora com a teoria a acompanhar a prática. Disse aos alunos para lerem as obras que lhes apetecesse e fazerem um resumo para terem a noção daquilo que estavam a ler. Depois escolhemos cenas para trabalhar para o espetáculo ou para a apresentação do exercício teatral. A minha surpresa foi os alunos ficarem apaixonados pelo *Hamlet* e elas pelas *Ofélias*. Não pelo *Romeu e Julieta*, que supostamente é uma coisa mais para a idade deles. Algumas, sim, também gostam da *Julieta*. Foi giro ver os alunos, que nunca tinham lido nada de Shakespeare na vida, interessados naquelas histórias e tramas e naquelas traições todas, e aquele universo todo sanguinário, e morre tudo, e as tragédias! Foi uma fase gira. Também tento adaptar os textos que trabalhei como aluna. A minha formação é toda em teatro, o curso profissional e estudos superiores de Teatro. E toda a minha bagagem de 21 anos de experiência de palco, como atriz de teatro. Adapto alguns desses textos para as aulas. Quanto a outros géneros de texto, narrativo, ficção ou poesia, neste curso, eu também tento explorar um bocadinho. O espetáculo de Shakespeare não vai ser só o texto teatral, também escolhemos um poema, porque achei ser importante eles trabalharem um poema. E é uma coisa bonita, eles acharem estranho o dizer poesia, porque eles não trabalham poesia. No ano passado, com o 2º ano, também peguei num texto do Herberto Helder, e trabalhámos o texto «O ator». O que é que aquilo lhes dizia? O que é que lhes tocava? São autores que eles desconhecem completamente. Quem é o Herberto Helder, o Mário Cesariny, o Ruy Belo ou o António Botto? Excluindo o Fernando Pessoa, que é o mais conhecido, existe todo esse leque de poetas em que raramente as pessoas pegam e ninguém os lê. Há poemas lindíssimos, coisas tão bonitas! É um universo que eu quero continuar a explorar para o ano. A poesia também tem de ter lugar num curso de Interpretação. Dizer bem um texto, ler um texto em cena, fazer leituras encenadas. Eles não fazem leituras encenadas, e é trabalho de ator. Futuramente podes dar um espetáculo só com leituras encenadas, ou leitura de poemas, ou recitar poemas, coisas que eu acho que começaram a ficar um bocadinho de lado. É bom repegarmos nos nossos poetas, que são fabulosos. Temos muitos poetas pertinentes, com temas pertinentes, e acho que isso deve ser aguçado neles. No que diz respeito ao teatro, gosto de Lorca, Tchekhov, Gorki, gosto de teatro russo. Eles, este ano, leram *A Gaivota*, por exemplo. Há que instigar neles um gosto pela leitura e tentar dar-lhes textos que os motivem a ler até ao fim. Porque o professor também tem que os motivar para isso. Eu digo-lhes sempre

que têm de dizer as palavras bem ditas. A palavra tem um poder muito grande quando é bem dita, porque quem está a ouvi-la, é como se fosse uma musiquinha a entrar. É o texto do autor que está a ser vivido por aquelas pessoas que estão ali. Isso é a componente de Expressão Dramática e de Interpretação, que têm que dar esta osmose; assim, quase uma coisa poética e mágica. É a tal orgânica. Eu digo sempre que sou muito empírica, trabalho com eles, com o que eles me dão. No público, ninguém conhece o processo, quem é cada aluno daqueles, as pessoas só veem o resultado. E o resultado nem sempre é o mais interessante. O mais interessante é o percurso. É o que chamo *work in progress* em que passamos várias fases e descobrimos várias coisas. Trabalhámos *As Mulheres no Parlamento*, de Aristófanes, e correu muito bem. Gostava imenso de trabalhar com eles *O Despertar da primavera*, do Frank Wedekind, que é um texto belíssimo e nunca mais ninguém pegou nele, pelo menos nas escolas. Um dos meus sonhos era pegar nos alunos e professores e fazer o espetáculo. Na peça, há as mães, os pais, os professores e os adolescentes todos, tem os temas mais variados, o suicídio, a homossexualidade, a descoberta do corpo, e o texto em si é belíssimo. Gosto de alguns textos de teatro de alguns autores portugueses, como por exemplo a Luísa Costa Gomes. Também gosto de autores alemães e espanhóis. Nas aulas sugeri Xavier Tomeo, Ionesco e Brecht.

Que correntes da história do teatro consideras fundamentais para a formação dos alunos?

Nós fizemos um percurso: primeiro trabalhámos *commedia dell'arte*, e só depois é que passámos pela tragédia grega. Eles são demasiado imaturos para fazer a *Antígona* ou outras tragédias. Fizemos comédia grega, pegámos n'*As Mulheres no Parlamento*. Depois passámos pelo Shakespeare, mas pegámos num texto do Heiner Müller, no *Hamlet Machine*, que se baseia no *Hamlet*. Para eles também é outra linguagem completamente diferente, contemporânea, mas consegue-se ter resultados positivos porque, como é tão automático e maquinal, o texto, eles acabam por gostar dessa parte do teatro não emotivo. Faço com eles, nas aulas de Interpretação, um percurso a par com a História da Cultura e das Artes e a Dramaturgia. Gostava que eles vissem mais coisas sobre teatro surrealista. Tínhamos a temática de Gil Vicente, mas eu não peguei em Gil Vicente propriamente dito. Peguei num texto que é o *Auto da Barca com o Motor Fora da Borda* do Luís de Sttau Monteiro, que é super atual, tem os atores contemporâneos e os vicentinos. Juntámos duas correntes teatrais diferentes. Eles gostaram bastante desta versão.

Que artistas de palco (atores/outros) constituem para ti uma referência a partilhar com os alunos nas tuas aulas?

Eu gosto imenso de dança contemporânea, por exemplo. E não têm de ser propriamente atores nem *performers* e bailarinos conhecidos. Eu levei os alunos a ver agora o último espetáculo da Olga Roriz, e não foi a Olga Roriz que dançou, porque teve uma lesão, foi a Paulina Santos. E gostei imenso, também. Mostrar que, embora os grandes nomes sejam uma

referência, o espetáculo pode ser belíssimo com outra pessoa. Atores, gosto de vários. Gosto dos atores do teatro da Cornucópia, gosto imenso do António Fonseca, acho que ele é um homem da palavra. Gosto de ouvir os atores a dizerem o texto muito bem dito, isso para mim é muito importante. E também gosto dos atores que dizem o texto mal dito, mas têm lá a emoção toda. Isso para mim é muito variável. Gosto imenso da Rita Loureiro, da Elisabete Piecho, outras pessoas que ninguém conhece. Colegas meus da Companhia de Braga, daqui do teatro de Almada, o Marques d'Arede, o Luís Vicente, a Teresa Gafeira.

Que técnicas de interpretação/atuação consideras fundamentais para a formação dos alunos?

Nós temos os nossos módulos, e os nossos módulos estão organizados conforme aquilo que vamos lecionar nesse ano. E aí está toda a componente técnica, o que é que eles têm que saber fazer. Para mim é fundamental, e dou-me muito ao trabalho com isso, a técnica de saber estar em cima do palco e estar concentrado. Valorizo bastante isso. É um trabalho que eu faço, contínuo e constante e estou sempre a insistir nele, porque acho que eles dispersam muito em tudo. Para mim é uma das técnicas que tem de ficar adquirida como base: a concentração em palco e todo esse trabalho com a palavra, o texto, a voz e a projeção. Isso é a técnica. Para o lado orgânico, interior, a procura é de cada um. Com base no Stanislavski, mediante toda a base teórica que tenho, faço os meus próprios exercícios para cada um dos alunos, porque conheço cada um deles a fundo, devido aos exercícios teatrais que nós fazemos. Adapto toda essa parte teórica e prática minha, vivencial, para cada um deles, e transformo os exercícios durante o que está a acontecer. Pego num tema e, se vejo que o aluno não está a funcionar assim, tento desenvolver o exercício de outra maneira. Estou sempre com um jogo mental muito grande. Às vezes é cansativo, porque nem todos eles correspondem da mesma forma. Alguns resolvem logo e outros não. Tem de ser por tentativas. O professor, por vezes, sente-se um bocadinho frustrado e pergunta-se por que é que o aluno não consegue chegar lá, sendo tão simples aos olhos do professor. Mas para o aluno é demasiado complexo. O professor tem de arranjar forma de o aluno chegar às coisas. O trabalho da técnica é orgânico também, o aluno tem que sentir que tem de chegar às coisas organicamente, e não pode ser uma coisa marcada, tem de ser uma coisa natural. Às vezes exponho um bocadinho, ou exemplifico: «mas não é para fazerem como eu faço. Assim é como eu sinto essa situação, ou é a minha técnica que me dá esse à-vontade de fazer assim. Eu quero que vocês façam como vocês sentem». E que os alunos descubram a sua própria técnica.

Quais as linguagens do espetáculo (o espaço cénico, adereços, figurinos, máscaras, marionetas, iluminação, som, música, audiovisuais), que te parecem mais importantes de abordar nas aulas e porquê?

Para mim tudo é importante. Tudo faz parte. O espetáculo é um todo. Pode-se trabalhar sem luz, mas tem que se ter alguma coisa, nem que seja abrir as persianas da sala, deixar entrar a luz direta do sol, e já se tem uma cena iluminada. Já fizemos isso, porque não tínhamos

material na sala de aula. Fazíamos a iluminação do espetáculo mediante o que tínhamos dentro da sala de aula. Um espetáculo pode funcionar sem luz, sem música. Pode-se improvisar. Mas, para mim, é importante que eles saibam que há um conjunto e um todo que é importante aprender. Eles devem ter formação de música, ouvir muita música. Agora, com Shakespeare, eu trouxe-lhes música clássica, que eles nunca ouviram. É preciso estar sempre a fazer referências e a ensinar-lhes coisas, porque, para eles, é estranho, mas depois passam a gostar. Isso aconteceu também quando eu lhes trouxe músicas para um espetáculo que fizemos. As minhas sugestões musicais tinham sido a Laurie Anderson, que é extremamente teatral e que eles não sabiam quem era. Vou buscar sempre referências de pessoas em que o teatro esteja de alguma forma metido pelo meio, porque há música-música e há música que é música teatral. E então fui buscar a Meredith Monk, que é uma contadora de histórias também, não é só música. Para eles foi estranho ouvir aqueles sons, ouvi-la a dizer o texto naquele ritmo, e depois toda aquela envolvência. A partir do momento em que lhes damos referências destas, por exemplo, é giro vê-los pegarem nestas referências da aula de Interpretação e levarem para a aula de Movimento. Ver os alunos a compor um trabalho de Movimento com base naquilo que ouviram na aula de Interpretação, porque se interessaram pela referência. Os figurinos, a maquilhagem, isso surge tudo depois. Primeiro fazemos um trabalho com o corpo, depois passamos a essa fase em que também é bom que eles descubram como é que se sentem bem. Perguntam: «Que figurinos podemos escolher? Ó professora, posso pôr isto ou usar aquilo? O cabelo fica assim?...». Eles também gostam, são vaidosos. A partir do momento em que se tem o trabalho de interpretação feito, começa a surgir uma procura plástica, que só fazemos no final, ou às vezes nem fazemos. Às vezes é a roupa básica e está lá tudo. Por exemplo, quando trabalhámos teatro físico. Para eles era muito estranho estarem descalços e com uma roupa básica preta. O uso das máscaras, para eles, também foi uma coisa estranha, mas gostaram. Quando trabalhámos *clown* foi o nariz. É essa procura dentro de todo este universo grande que é o nosso, o meu como pessoa e professora e o deles como jovens e alunos.

Que encenadores e companhias de teatro (nacionais/internacionais) constituem para ti uma referência a partilhar com os alunos e porquê?

Eu gosto de coisas muito diferentes. Essencialmente, eu gosto de teatro. Quanto a encenadores e companhias de teatro, adoro o Peter Stein e a Schaubühne, porque acho que fazem trabalhos belíssimos. Outra referência que eu gosto de passar aos alunos são os Fura Del Baus. Já os vi naqueles espetáculos interativos e em palco, com texto dramático. É uma companhia que faz trabalhos completamente distintos. Belíssimo! Quanto a portugueses, gosto de vários: a Companhia de Teatro de Braga, do Teatro da Cornucópia, do Teatro de Almada, o Teatro Meridional, o Teatro da Garagem. No Porto, gosto d'As Boas Raparigas, que foram minhas colegas de curso, e que fazem um belíssimo trabalho. É uma luta muito grande para manter uma companhia que tem imensa qualidade, mas que tem poucos apoios. Gosto imenso da Catarina Molder e da Companhia Ópera do Castelo. Gosto do Teatro Bruto, uma companhia

do Norte. Adoro o trabalho do Tiago Rodrigues, que também foi meu professor. Há as novas companhias, dos miúdos que saem agora do Conservatório, formam grupos, e fazem trabalhos bastante interessantes.

Tendo em conta o programa, como defines os conteúdos e os objetivos?

Eu sigo à risca o que está no Programa que foi previamente definido por nós com o diretor do curso. Fazemos uma reunião onde definimos o que vamos trabalhar. Aquilo com que me deparo na prática, é o facto de haver módulos que poderiam ter mais tempo, e outros menos. Este ano, deparei-me com isso. Estive mais tempo com o *Clown* do que com o Shakespeare. E se calhar precisava de mais horas para o Shakespeare, mas temos que fazer aquelas horas que estão estabelecidas para cada módulo, e são as mesmas para todos. Talvez não fossem precisas tantas horas para alguns módulos e poderia pôr-se mais horas para outros. Em relação aos objetivos, eu tento cumprir sempre o que está previsto. E conseguimos. Nós tentamos sempre readaptar. Geralmente, o que eu faço é criar os meus próprios objetivos e definir, a partir da base que foi estabelecida em grupo, o que vou trabalhar e o que pretendo de cada parâmetro. O diretor de curso dá os objetivos gerais e nós, dentro daqueles objetivos gerais, especificamos o que vamos trabalhar: exercícios a utilizar; metas pedagógicas; metas práticas.

Que metodologias/técnicas pedagógicas mais utilizas?

Utilizo métodos mais ativos. Às vezes, quando estamos à procura de músicas para o espetáculo, ouvimos muitas coisas e cada um traz sugestões, para que seja uma procura deles, também, de tentarem descobrir coisas diferentes e novas. É como a leitura, devemos ler muito, também. Às vezes trago filmes, porque acho importante eles verem bom cinema. Um ator não faz só teatro, muito menos atualmente. Verem bom cinema e escolherem bons filmes, também acho que é importante. Há um aspeto importante a referir: eles vieram para um curso de teatro, mas não iam ao teatro. O professor leva-os uma primeira vez, mas é preciso saber escolher muito bem o espetáculo que vão ver, para fazê-los ter vontade de ir ao teatro. E tentar levá-los a ver outros espetáculos diferentes, para verem que há diferenças. Também os levo à ópera. Gosto imenso da Catarina Molder e da Companhia Ópera do Castelo. Para quem não gosta e nunca foi à ópera, os espetáculos conseguem cativar os menos sábios em relação à ópera, que é uma arte complexa. Eles não sabiam que existem óperas baseadas em Shakespeare. A ópera também é teatro, a parte musical é encenada. Os alunos também fazem trabalhos escritos. Têm um diário de bordo obrigatório, onde expõem tudo aquilo que é dado nas aulas, todos os exercícios, e qual a sensação deles em relação a eles. Há um lado individual de cada um em que dizem como se sentiram em cada exercício, as dificuldades que tiveram, etc. Esta parte escrita é importante, eles fazerem estes “apanhados” das aulas práticas. Também nos ajuda, ao lermos e ao avaliarmos o diário de bordo, a ver que pontos é que podemos trabalhar mais no módulo seguinte. O trabalho, para nós, professores, também é uma pesquisa em relação àquilo que estamos a dar e como é absorvido pelos alunos.

Quais os instrumentos, critérios e parâmetros de avaliação que utilizas?

O Diário de Bordo é um elemento de avaliação. A assiduidade é fundamental. Isso é horrível, em alguns deles. Então nos cursos profissionais, eu acho tenebroso e alarmante a facilidade com que eles faltam às aulas e o quanto, às vezes, prejudicam os colegas que estão a trabalhar e o professor, que quer apresentar um espetáculo. A avaliação das atividades práticas é direta e diária. Eu aponto tudo. Por exemplo, eu retiro 3 valores a quem não me entregar o Diário de Bordo. Há um lado teórico que eles também têm de ter, não é só o fazer, eles têm que aprender a refletir sobre aquilo que fazem. É importante estarmos sempre a autoquestionar o que fazemos e sempre a arranjar formas de fazer diferente.

A que recursos pedagógicos, bibliográficos, audiovisuais ou outros, recorres?

Recentemente vimos o *Timon de Atenas*, trouxe-lhes o vídeo em que eu fiz de *Lucrecia*, no Teatro de Almada, que foi a primeira vez que o espetáculo foi apresentado em Portugal. Eu sugiro Stanislavski, Peter Brook, Eugenio Barba, Grotowski. Acho que é importante eles verem e lerem o que está lá, sobre o ator, porque fala essencialmente sobre o ator. Mas não são referências que lhes digam nada. Tem que haver uma estimulação também da parte da Dramaturgia. Eu estou com a componente prática muito ativa e é bastante intensa, por isso, nesse lado das referências, eu sugiro alguns autores. As referências passam por aquilo que eles pedem ao professor, porque sentem essa necessidade de querer saber mais. Eles perguntam no que me baseio quando preparo os exercícios e eu sugiro os vários autores, com base nos quais faço o meu próprio filtro, e adapto para as aulas.

Ao nível do equipamento e dos materiais, que condições te são proporcionadas para as aulas?

Nós usamos tudo o que está na sala de aula. Este ano, por exemplo, pintámos a sala de aula com os alunos, porque estava um bocadinho decadente para uma sala de teatro. Tirámos tudo, fizemos um espaço para arrumações para termos os figurinos direitinhos, e usamos tudo o que já foi feito, em tempos áureos, quando havia dinheiro. Não desperdiçamos nada, reciclamos tudo nos espetáculos que fazemos a seguir, e reinventamos. Este ano adquirimos algum material de luz e uma mesa de som, que também não tínhamos. Para as representações temos sempre ali a sala experimental do Teatro Municipal de Almada, o Fórum Romeu Correia ou o Teatro Extremo.

Realizam visitas de estudo, idas ao teatro ou outras atividades na comunidade? Quais? Onde?

Sempre que sei que vou trabalhar este ou outro autor, tento ver um máximo de peças dele que estejam em cena. Fomos ver o *Sonho de uma Noite de verão*. Quando demos *commedia dell'arte*, fomos ver um espetáculo que estava a decorrer no Teatro de Almada, que tinha a ver com a *commedia dell'arte*. Tenho um sonho grande que é levá-los a verem outras companhias

de outras partes do país, para não serem só as de Lisboa, para verem o que é que se faz, porque também é inovador para eles perceberem como é que as outras pessoas trabalham. Já que não posso ir para o estrangeiro, gostaria de ir a outras partes do país. Porque há muitas companhias boas a trabalhar em Portugal. Seria uma mais-valia haver esta interação de escolas; as escolas daqui poderem apresentar os trabalhos lá, e vice-versa. Aqui em Almada há festivais, por exemplo, o Ensaiarte, mas restringem-se muito à comunidade local.

Ao nível da relação pedagógica, quais as maiores dificuldades que enfrentas para alcançar os objetivos da disciplina?

As maiores dificuldades são eles próprios: a displicência com que alguns alunos trabalham, estando no curso que escolheram. As dificuldades que eles nos põem constantemente em conseguirmos alcançar um objetivo, que é uma mostra de espetáculo ou exercício teatral, uma vez que a assiduidade se torna fraca, a participação é pouca e acho que só acordam no próprio dia do espetáculo. E corre tudo lindamente, mas o processo em si é muito doloroso. E para o professor que dá o seu máximo e está sempre a mil, é uma energia, às vezes, mal gasta, porque vê que alguns não aproveitam. Alguns. Não são todos. Aqueles alunos que se destacam e que gostam mesmo do que fazem, fazem-me sentir lindamente. E desejaria que fossem todos assim. O resultado final, que é o que as pessoas veem, não é o percurso que se tem com eles. O percurso e o processo são muito complexos. E as pessoas não têm ideia do quão complexo é. Eu gostaria e desejaria que os alunos, ao virem para o curso, viessem com aquela dedicação plena e a convicção de que é aquilo que querem fazer. Eu acho que não devia ser permitido a um aluno, que não quer fazer um curso artístico, entrar num curso artístico, porque, ou a entrega é completa, ou o processo em si é penoso, porque a pessoa não corresponde àquilo que lhe está a ser pedido, não tem objetivos, nem sabe se quer ser ator. Mas independentemente de querer ser ator, tem de ter um desejo muito grande de querer fazer aquilo, de querer estar em palco. Eles até podem ir depois para outro curso qualquer, mas o que nós queremos é que eles saiam daqui pessoas bem formadas, que aprenderam algo, para além da teoria. Tenho vindo a falar com os outros professores da dificuldade que é alguns alunos virem para o curso e não saberem o que andam aqui a fazer, nem se deviam cá estar. Prejudica o trabalho do professor e o dos que querem crescer.

Que projetos têm vindo a ser realizados no âmbito da colaboração interdisciplinar, nomeadamente com as disciplinas de Movimento, Voz, Dramaturgia, Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e Prova de Aptidão Profissional (PAP)? Que mais-valias advêm/podem advir destas colaborações?

Vamos estar todos envolvidos numa relação interdisciplinar. Nas PAP os alunos são divididos em grupos pelos professores orientadores e cada projeto tem 15 minutos. O trabalho é exclusivamente feito por eles, nós só os orientamos. Quando fizemos as pré-PAP, todo esse meu saber teórico foi-me requisitado: os alunos pediram-me livros, sugestões musicais, referências teóricas, porque sentem falta disso. O professor pode ajudar nestes aspetos, e

como está a acompanhar o trabalho, pode adequar as sugestões ao que eles estão a desenvolver. Outros escreveram os textos deles. Era bom eles terem aulas de Escrita Criativa, porque há atores que também gostam de escrever. Tenho dois ou três alunos que escrevem belissimamente. Eu costumo aproveitar tudo isso dos alunos. Quando eles têm uma mais-valia em algo, a cantar, por exemplo. Tudo aquilo que vejo que um aluno pode dar eu uso para os exercícios. As minhas aulas são um bocadinho de tudo, complementam as outras duas disciplinas. Nós não temos aqui nem cenografia, nem figurinos, nem iluminação e eu acho que é algo que, um curso destes, no 1º ano, devia comportar, como disciplinas. Quando eu fiz o curso profissional tínhamos estas disciplinas no 1º ano, que era igual para todos, e só no 2º ano os alunos escolhiam a variante que queriam seguir, orientados pelos professores. Isto permite ter um leque de conhecimentos que possibilitam a escolha. Isso é um tema a pensar, a falta destas disciplinas neste curso. Eles descobrem a cenografia, os figurinos ou a iluminação no âmbito dos projetos que vamos fazendo. Para além desta interdisciplinaridade, tenho a mania de envolver a escola, coisa que ainda não consegui fazer bem aqui. Fizemos *As Janelas Abertas* em que as pessoas que passavam viam o nosso trabalho dentro da sala de aula. Vou fazendo coisas para fora da sala, deixo a porta aberta para as pessoas verem os trabalhos que estamos a realizar. As pessoas entram, espreitam para verem o que é que os alunos de teatro estão a fazer, o que é que é trabalhado. Gosto de aguçar a curiosidade das pessoas, porque esta é uma escola pública, não é só de artes. Gosto de envolver a escola naquilo que faço e acho que isso é importante. Um dos meus sonhos seria pôr a auxiliar a entrar num espetáculo, a senhora da limpeza, a diretora da escola, os professores. É um sonho, e advém do trabalho com o António Fonseca, com quem comecei um projeto do género em Braga: a senhora dos correios, a senhora do talho, o homem do supermercado, todos entravam num mega-espetáculo da cidade. Quando se envolve a comunidade escolar, é uma mais-valia para a escola e para o professor que está a dar um curso e pode dar a conhecer como é estar deste lado do palco. Consciencializar as pessoas o que é o teatro.

Tens apresentado espetáculos (exercícios)? Quais? Podes indicar, a título de exemplo, títulos/autores/géneros de espetáculos que apresentaste. Que razões estão subjacentes a essas escolhas?

São temas que têm a ver com aquilo de que eu gosto e que acho que eles devem tocar. Trabalhámos *commedia dell'arte*, excertos de *Os Vilões*, e técnica de máscara. Tive um grande mestre de máscaras que é o Filipe Crawford. Depois fizemos *As Mulheres no Parlamento*. Fizemos o *Auto da Barca com o Motor Fora da Borda*. Depois passámos para o Shakespeare, fizemos as cenas do *Romeu e Julieta*. Este ano, trabalhámos teatro físico, *clown* e agora estamos com o Shakespeare e o Heiner Müller, com o texto *Hamlet Machine*. Foi um trabalho que eu fiz com o Rogério de Carvalho, que trabalhava, sobretudo, o foco e a dinâmica do ator em palco. Todos os atores sabiam o texto todo, todos diziam exatamente da mesma maneira, para trabalhar essencialmente a concentração e o saber estar em palco com foco.

Idealmente, que aspetos julgas importantes referir para melhorar a leção da disciplina?

É termos mais tempo (mais horas) para a Interpretação. Seria importante, na altura em que temos projetos, poderem parar as aulas teóricas, e estarmos só dedicados ao projeto que vai ser apresentado. Haver um período em que eles só estão focados a trabalhar no projeto, senão dispersam-se muito. Sempre que acabo um módulo, faço uma apresentação do trabalho que estou a desenvolver (faço vários por ano), ou uma aula aberta, depende do trabalho que é. É essencial eles saberem estar focados só no projeto, e terem esse empenho de saber como é que um ator trabalha quando está só em processo de trabalho, descobrir as coisas, decorar um texto. Terem apenas as aulas práticas direcionadas para aquele trabalho, as três disciplinas direcionadas para uma coisa só. Outro aspeto é estarem neste curso, apenas alunos interessados e motivados para um curso artístico. Deveria haver troca de experiências de escolas e trabalhos dos alunos/professores de escolas artísticas das várias regiões do país. Mesmo para os professores, deve haver partilha das várias experiências e a possibilidade de “reciclagens” práticas, com *workshops*, por exemplo, de modo a que o professor esteja sempre ativo. Outro aspeto a pensar é a falta das disciplinas técnicas neste curso, a cenografia, iluminação ou figurinos, pelo menos no 1º ano.

Queres acrescentar alguma informação sobre a qual eu não tenha feito perguntas?

De momento, não acrescentaria mais nada.

ANEXO J. Protocolo da entrevista ao professor P5

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação

Dissertação: ***Conceções dos professores sobre a disciplina de Interpretação no Curso Profissional de Artes do Espetáculo***

Autor: Alfredo Pereira Nunes | Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão

Entrevista realizada por Alfredo Pereira Nunes, em 11/06/2013, em Sintra.

[P5 – Professor de Interpretação do Curso Profissional de Artes do Espetáculo]

Quais as tuas habilitações académicas/profissionais?

Licenciatura em Estudos Teatrais, ramo do Ensino. Realizei estágio pedagógico no Liceu Passos Manuel, com orientação do professor Manuel Almeida e Sousa.

Anos de serviço docente/situação profissional?

12 anos de serviço docente. Situação profissional: professora contratada.

Quantos anos lecionaste a disciplina de Interpretação?

1 ano.

Qual o teu percurso na área das Artes do Espetáculo?

Sou professora a tempo inteiro. Dar aulas é muito esgotante e requer muito tempo, foi a minha primeira opção profissional, o que não me deu oportunidade de desenvolver muito o meu currículo artístico. Fui fazendo formações. Trabalhei em animações, tive um grupo de teatro, ligado à escola. Sempre quis desenvolver-me mais na parte de encenação, às vezes trabalhava como atriz, outras não, porque também gosto de encenar.

Como é que defines a expressão dramática e qual a sua importância para a Interpretação?

Para mim, a expressão dramática é a base de toda a criatividade a nível teatral. Também tenho uma formação mais vocacionada para pedagogia e, portanto, a expressão dramática permite, de uma forma descomprometida, chegarmos à Interpretação, sem termos muita consciência de que estamos a caminhar para lá. Como tenho já muita experiência na expressão dramática, fui-me apercebendo disso, desse crescendo, que depois acaba por tomar resultados na Interpretação, num espetáculo, com todo o valor que o teatro tem. Portanto, a expressão dramática é uma forma de me conhecer a mim, de estabelecer uma relação com os outros e

com o mundo exterior. É uma forma de crescimento pessoal evolutivo, sempre com conflitos, como é óbvio, mas que fazem parte desse crescimento positivo. Ter a experiência da expressão dramática bem estruturada, permite-nos chegar à Interpretação que é um nível já mais, digamos, profissional do teatro. Como referências da expressão dramática, a nível de autores, Augusto Boal é uma grande referência para mim. Ele trabalhou não só com profissionais mas também com amadores, com a população em si, e, a partir daí, conseguiu criar um estudo que ajuda bastante os professores de expressão dramática. Aliaria à expressão dramática a palavra jogo. Uma distinção que poderá haver entre expressão dramática e Interpretação das Artes do Espetáculo passa pelos objetivos em si. Na expressão dramática, o objetivo é o autoconhecimento, o trabalho do grupo, o vivenciar o jogo como uma experiência descomprometida em relação ao real, em relação a nós próprios, em relação aos outros. Na Interpretação existe esse compromisso de um produto final que inclui, para lá do trabalho da expressão corporal, da expressão vocal e da expressão dramática em si, uma técnica de ator e de espetáculo. Portanto, quando falamos de Interpretação incluímos a expressão dramática como a disciplina do ator, mas já remetemos para as outras linguagens do espetáculo, e, aí a Interpretação poderá ser mais abrangente, para lá do jogo descomprometido que a expressão dramática propõe. Sem se passar pela expressão dramática, sem ter essa experiência descomprometida, não se consegue, depois, chegar à experiência da interpretação “comprometida”. Primeiro é preciso brincar um bocadinho através da expressão dramática, para depois se perceber realmente de que material é que somos feitos e o dos outros. Os objetivos são diferentes: a expressão dramática é mais lúdica, é um autoconhecimento, é um experimentar com os outros, não há exigência de um produto final, o que interessa é mais o processo em termos pedagógicos. Em Interpretação já estamos numa área mais técnica. Seja como for, eu acho que a expressão dramática deve ser o início do percurso do ator.

Que textos, géneros e autores (clássicos/contemporâneos) te parecem mais relevantes de ler/estudar com os alunos? E mais especificamente em relação ao teatro, que dramaturgos, peças e temas?

Eu utilizo diversos instrumentos: pego em pinturas, pego em fotografias, e a partir daí construo algumas situações. Não tem que ser obrigatoriamente o texto dramático. Normalmente começo sempre por imagens e por construir alguma sequência com aquelas imagens. Os alunos são obrigados a pensar, a refletir sobre aquela imagem, e também a conhecerem aquele autor – cultura geral também é importante. Como autores, costumo pegar em Magritte, Paula Rego, entre outros. É interessante ver como é que eles absorvem a imagem, como conseguem ter uma leitura própria daquele quadro e, depois de verem o que é que está escrito nos livros sobre aquilo, o que é que lhes interessa ou não. Portanto, normalmente, começo de uma forma mais ligeira, não indo logo para o texto dramático. Até chegar ao texto dramático recorro a imagens, depois vou então à poesia. Faço a experiência também de eles escreverem, depois prossigo com pequenos excertos de textos. Falando na parte da Interpretação, da técnica do

ator na sua relação com a dramaturgia, há textos que eu gosto mais de trabalhar, como, por exemplo, *A Casa de Bernarda Alba*, do García Lorca. Gosto de trabalhar alguns autores portugueses, porque têm textos pequeninos que são bastante versáteis para trabalhar com os alunos. Falo do Abel Neves, da Luísa Costa Gomes, da Yvette Centeno, entre outros. Com autores portugueses têm sido estas as minhas experiências. Depois tenho tido a experiência da escrita com eles, em que eles são os dramaturgos, a partir de imagens, a partir do tema, da construção da personagem. No ano passado, em colaboração com outro professor, e porque estávamos a dar Interpretação à mesma turma, combinámos criar uma personagem a partir de um animal e, para isso, fizemos uma visita de estudo ao Jardim Zoológico. Cada aluno escolhia um animal. Decidimos não pegar em texto, porque eles não estavam preparados para ter esse confronto: queríamos construir uma obra mais livre, serem eles próprios a observar, a tomar consciência do corpo, e, a partir daí, ir fazendo a transposição do animal para pessoa. Foi um processo muito engraçado, porque depois conseguiu-se chegar a um texto dramático. Gostei bastante deste trabalho e acho que os resultados foram interessantes. Como autores de poesia que me pareça motivante trabalhar com os alunos, destaco Sophia de Mello Breyner Andresen, Eugénio de Andrade. Trabalhei com alguns textos de Fernando Pessoa, não tanto quanto gostaria, e já brinquei um bocadinho com os poemas surrealistas de Cesariny.

Que correntes da história do teatro consideras fundamentais para a formação dos alunos?

A corrente da história do teatro que considero fundamental para a formação dos alunos é o naturalismo-realismo, que é obrigatório. Mas também Brecht, com o teatro épico, por oposição ao teatro aristotélico. Tem de se conhecer de tudo para se poder seleccionar o que queremos para um espetáculo. Mas, como já disse, pelos grandes opostos, conhecer as grandes diferenças: Stanislavski e Brecht. Quem não sabe isso, não sabe nada de teatro. Como história de outras épocas, temos Shakespeare e o Teatro Isabelino, o Teatro Íntimo do Strindberg, isso é muito importante, mas tudo começou na Grécia. Dou bastante importância a esse momento inicial, ao ritual de Dionísio. É muito importante conhecer as origens do teatro, mas, como métodos, saliento mais os do século XX. O Teatro do Absurdo, gosto bastante de ver, mas é uma temática bastante difícil para mim de transmitir aos alunos.

Que artistas de palco (atores/outros) constituem para ti uma referência a partilhar com os alunos nas tuas aulas?

Para mim a melhor referência é a Pina Bausch, também porque é a forma como eu trabalho. Muitas vezes utilizo imagens de peças dela para os alunos trabalharem, fujo um bocadinho ao teatro tradicional e ao clássico, sou muito visual. Gosto muito da Pina Bausch por existir aquela mistura de dança com o teatro, é um estilo de trabalho que, a mim, me agrada bastante, por haver esta multidisciplinaridade. Depois tenho mais referências de atores portugueses. Gosto muito, em termos de atuação, do Miguel Borges, por exemplo. Quanto a artistas americanos,

gosto da Meryl Streep, Clint Eastwood, Marlon Brando, alguns da escola do Stanislavski e do *Ator Studio*.

Que técnicas de interpretação/atuação consideras fundamentais para a formação dos alunos?

Eu acho que todas as técnicas são fundamentais. As que valorizo mais são Stanislavski, o realismo, o método. E, por oposição, o Brecht, que é incontornável. Faço sempre referência a estes dois autores, mesmo quando lecionava a Oficina de Expressão Dramática, que é uma disciplina mais lúdica. Faço também referências a Meyerhold, a Grotowski e a Peter Brook.

Quais as linguagens do espetáculo (o espaço cénico, adereços, figurinos, máscaras, marionetas, iluminação, som, música, audiovisuais) que te parecem mais importantes de abordar nas aulas e porquê?

O espaço é sempre a grande referência, porque é a partir daí que tudo acontece. Os adereços e figurinos devem ter um propósito na cena, não só para decorar, como era no naturalismo (vou um bocadinho contra isso); todos os objetos em cena têm um sentido dramaturgico. Iluminação, som, música e audiovisual, se for o caso, também são fundamentais num espetáculo, porque estamos a falar da estética do espetáculo. Máscaras e marionetas são aquelas temáticas que não aprecio tanto, se tiver de ser, será, mas não são áreas que me atraíam.

Que encenadores e companhias de teatro (nacionais/internacionais) constituem para ti uma referência a partilhar com os alunos e porquê?

Pina Bausch. No sentido de ser uma referência multidisciplinar de teatro e dança. Gosto bastante do trabalho d' O Bando. Também o conheci melhor por causa do meu estudo, da minha tese, que me permitiu estar lá bastantes vezes, falar com eles e acompanhar o processo de trabalho deles. Já via peças d' O Bando, e são trabalhos que eu considero com muita qualidade, não só o trabalho de espetáculo em si, mas o trabalho com toda a comunidade, envolvendo formação com jovens e com idosos. Gosto da ousadia dos Artistas Unidos, que rompeu um bocadinho com o que é habitual e conseguem surpreender. Em termos do teatro mais puro e duro, gosto bastante da Cornucópia e, embora os espetáculos sejam por vezes extensos, a maior parte das vezes saio de lá satisfeita e a sentir que aprendi. Realmente aquilo é teatro. Em Portugal são três referências, para mim, muito importantes, todas bastante diferentes umas das outras.

Tendo em conta o programa, como defines os conteúdos e os objetivos?

É uma pergunta muito difícil. Eu tive a experiência, o ano passado, de estar no Liceu Passos Manuel, e eles têm um programa próprio. Tal como Cascais fez o seu programa, eles também fizeram o seu, com três módulos de Interpretação, um em cada período. Embora eu, agora, não esteja a dar Interpretação, sei que o programa adotado na escola onde estou é o de

Cascais, que tem uma série de módulos. Ainda não me debrucei sobre esta diferença. Tive a experiência do Liceu Passos Manuel, ainda não tive a outra, mas pareceu-me que os conteúdos essenciais estavam lá e o facto de não ser repartido em tempos letivos tão pequenos, de vinte ou trinta horas, mas ser por períodos, permite ao professor ter mais liberdade e elasticidade na forma como dá os conteúdos, mais tempo de manobra para fazer projetos. Quando lecionei Interpretação ficou logo definido, no início, que a ideia de espetáculo final seria trabalharmos sobre as personagens dos animais do jardim zoológico. Vão-se trabalhando os temas que já estão estipulados, claro que pode haver alterações, mas há conteúdos e objetivos que estão marcados. O diretor do curso estabelece os módulos e trabalhamos essa planificação. Há uma organização dos módulos e a adequação ao momento real da sala de aula, à nossa disponibilidade, dos materiais e dos alunos. Gostei daquele programa. O Liceu Passos Manuel tem algumas condições materiais e de equipamento, comparando com outras escolas, mas pareceu-me ser um programa realista e exequível.

Que metodologias/técnicas pedagógicas mais utiliza?

Inicialmente, sou muito ativa, tenho de os cansar primeiro, e depois, então, vou sendo mais expositiva. Canso-os através de exercícios e jogos de expressão dramática. Inicialmente, o objetivo é pô-los em causa, baralhá-los, confundi-los, despoletar alguma vida. Neste curso pretendo destabilizá-los, não dando margem para se encostarem ou para ficarem com preguiça. O objetivo é anular isso logo nos primeiros tempos para depois conseguir esse espaço mais expositivo, intercalando a prática, o ativo com o expositivo. Depois vamos acompanhando as coisas. «Existe esta prática, mas esta prática quer dizer isto e aquilo». Vou articulando estes dois saberes, práticos e teóricos.

Quais os instrumentos, critérios e parâmetros de avaliação que utiliza?

Utilizo os critérios que a escola me dá. Há regras base, como a assiduidade, a responsabilidade, ouvir o outro, saber estar, isso para mim é fundamental e daí a importância da expressão dramática, porque aprende-se isso na expressão dramática, é um bocadinho aprender a ser um cidadão. Se isso está comprometido, dificilmente a avaliação será muito positiva, por muito que me falem de Stanislavski, ou seja do que for. Se todo o comportamento na sala de aula for descomprometido, leviano, por muito conhecimento que tenham, isso não os vai salvar, porque eu acho que o teatro acima de tudo é uma área que forma pessoas. Não pode ser só uma arte. Eu acho que é muito mais do que isso. É uma arte, como é óbvio, mas é muito mais profundo do que isso. A capacidade de mobilizar os outros é muito importante e bastante valorizado. Há uma série de regras que têm de ser cumpridas, o cumprimento dos prazos de entrega e apresentação de trabalhos, do portefólio, para mim, é essencial, nisto sou muito rígida.

A que recursos pedagógicos, bibliográficos, audiovisuais ou outros, recorre?

Gosto muito de cinema. Eu costumava entregar uma lista de filmes, dizia-lhes para escolherem um filme e depois falava-se do filme na sala de aula. Deparo-me com a situação de os alunos não conhecerem nada de cinema, e isso a mim assusta-me. É uma forma de terem um bocadinho mais de cultura acerca do assunto. Portanto, imaginando que há uma turma de vinte alunos, se cada um vê um filme diferente, conseguimos ter um bocadinho de noção de tudo. De vez em quando recorro a filmes que vão desde o comercial ao não comercial, pelos opostos também. Por exemplo, mostrei o filme *Fame*, que é muito comercial (o antigo), mas depois também mostrei o *Dancer in the Dark*, com a Bjork, que desconstrói totalmente o musical. E eles ficaram muito espantados, Isto é um musical? Como é que é possível?”. Portanto, tento mostrar, um bocadinho, esses dois lados. A nível de suporte bibliográfico, recorro ao meu *Dicionário de Símbolos*, que me acompanha sempre no processo criativo com os meus alunos, ou no meu próprio trabalho. Trabalho muito com símbolos. Como textos de apoio, recorro a excertos de poemas do Brecht, é uma forma de explicar também a sua técnica. *O Espaço Vazio*, do Peter Brook, é uma referência, e o Augusto Boal, como já referi. Vou tentando estar a par do que acontece nas revistas de teatro em Espanha, também devido à tese que estou a desenvolver: estou a tentar descobrir o que é o teatro comunitário. É uma área de investigação na qual eu quero prosseguir estudos. Os estudos do teatro comunitário poderão ser relevantes para a Interpretação, porque a minha forma de estar no teatro, que tem sido através da pedagogia, não é uma forma de estar muito passiva, de funcionária pública. É aquilo que eu sou, e que eu sinto verdadeiramente. Portanto, as minhas aulas e o teatro acabam por ser uma forma de extravasar o pensamento, de questionar a realidade, perceber o que é justo ou não é, refletir sobre uma série de questões sobre a sociedade em que vivemos. Se eu percebo que há alunos com este tipo de perfil, ainda dou um bocadinho mais de informação, há sempre um espacinho em que podemos dar mais. O teatro é uma ferramenta. A minha forma de estar é esta, não me consigo ver desligada de toda a envolvência social. Compreendo a justificativa de arte por si só e acho que também é necessária, mas eu, enquanto pessoa, tenho esta forma de estar, de sentir e ensinar.

Ao nível do equipamento e dos materiais, que condições te são proporcionadas para as aulas?

Não tenho condições nenhuma. Tenho uma sala normal, como todos os outros professores, que para mim não é nada normal, tem mesas e cadeiras, portanto não me serve de nada. Serve-me para Dramaturgia e, mesmo assim, nem para todas as aulas, porque também existe uma componente prática. Não serve para dar aulas de Voz nem de Interpretação. Não há figurinos, não há luzes, não temos materiais. Não tenho condições de equipamento, nem de materiais.

Realizam visitas de estudo, idas ao teatro ou outras atividades na comunidade? Quais? Onde?

Realizamos idas ao teatro. O ano passado fomos à Escola Superior de Dança, fizemos uma formação com bailarinos e vimos um espetáculo, foi muito interessante. Este ano fomos à Comuna e ao Teatro Nacional D. Maria, onde tivemos uma conversa informal com o João Mota. Noutros anos, realizei exposições, na área da Expressão Plástica. É muito importante não ficarmos fechados só no teatro. As outras áreas artísticas também são muito importantes. A música, a pintura, acho que tudo isso constrói o artista. Na outra escola, colaborávamos bastante com a Câmara e, nas datas festivas, como o “Dia Mundial da Criança”, colaborávamos sempre com animação e teatro. A escola estava sempre presente nesses eventos, e fizemos apresentação de espetáculos no cineteatro da cidade.

Ao nível da relação pedagógica, quais as maiores dificuldades que enfrentas para alcançar os objetivos da disciplina?

Sinto, agora, muitas dificuldades pela quantidade de alunos que tenho. São trinta, portanto, é muito difícil chegar a todos e, também, como as aulas são práticas, torna-se mais complicado. Às vezes nem sei bem se estou a conseguir atingir os objetivos ou não, porque são bastantes. Este ano, a dificuldade principal é essa. Dantes tinha um número mais aceitável de alunos e conseguia ter mais noção do processo e do atingir, ou não, de objetivos.

Que projetos têm vindo a ser realizados no âmbito da colaboração interdisciplinar, nomeadamente com as disciplinas de Movimento, Voz, Dramaturgia, Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e Prova de Aptidão Profissional (PAP)? Que mais-valias advêm/podem advir destas colaborações?

No ano passado, em que estava a dar Interpretação, estava completamente desligada das PAP e da FCT, porque eram miúdos do 10º ano. Em relação a este ano, o que está a acontecer é que os alunos pegam em trabalhos que já fizeram em Interpretação ou em Voz, e a partir daí estão a construir a sua PAP. Julgo que é positivo, desde que não seja uma repetição daquilo que foi trabalhado, e que aprofundem mais o tema. As condições para desenvolver um trabalho mais colaborativo e pensar em projetos interdisciplinares não são muito favoráveis. Projetos interdisciplinares podem trazer mais-valias para o trabalho de todos. Os alunos ficam a saber que o teatro é uma arte coletiva. Isso é um bom exemplo para os alunos sobre o processo do trabalho pedagógico e artístico, para o seu futuro. Para mim, não faz muito sentido estar a trabalhar sozinha, tenho pena de não haver mais ligação. Quanto mais colaboração e pontes com outros saberes, mais ricos ficamos todos, mais rico fica o projeto.

Tens apresentado espetáculos (exercícios)? Quais? Podes indicar, a título de exemplo, títulos/autores/géneros de espetáculos que apresentaste. Que razões estão subjacentes a essas escolhas?

No ano passado, em que estava mesmo a dar Interpretação, fiz uma apresentação em cada período, cada módulo teve o seu projeto. O primeiro módulo debruçou-se sobre as pinturas de diversos artistas; o segundo teve a ver com poesia, colagem de poemas de vários autores; o

terceiro, foi o espetáculo final, criado com base na construção de personagens a partir dos animais e da escrita de um guião. No início do ano, o diretor de curso teve esta ideia, e eu também achei muito engraçada. Tivemos afinidade e as coisas caminharam nesse sentido, criámos segundo a proposta dele, que foi ótima. Também fizemos apresentações de outros exercícios aos outros turnos, tudo muito familiar, para ouvir opiniões, para praticar. As coisas têm um processo de maturação. Este ano, apesar de não estar a lecionar a Interpretação, mas sim a disciplina de Voz, apresentei alguns exercícios. Falei-lhes de Brecht, mas eles pouco ou nada sabiam. Então achei que seria um bom motivo trabalhar os seus poemas na prática para depois completar com a teoria, porque acho que é um autor incontornável. Foi uma forma de eles conhecerem aquele método e foi uma forma de se trabalhar o monólogo. Portanto, ter noção do que é um monólogo, mas num contexto brechtiano, dando esse perfil. Elaborámos um encadeamento de cenas, de forma a dar um espetáculo em grupo. Aconteceu que, no final, houve um bocadinho de colaboração interdisciplinar com o professor de Interpretação. Apresentámos um espetáculo onde juntámos as diferentes cenas que tínhamos trabalhado. Também apresentei o *Teatro de Vanguarda* do Vicente Sanches, um autor português de que gosto muito. Voltei agora a pegar numa peça dele que se chama *A Birra do Morto*. É uma comédia. O *Teatro de Vanguarda* apresenta uma companhia de teatro que está a dialogar entre si e com o público. A peça tem um ritmo muito acelerado, achei que seria um bom desafio e também uma forma de os alunos conhecerem um autor português que eles desconheciam, e correu bem. Acho que esta peça se presta mais para este curso. Não tenho apresentado muitas coisas com a turma do primeiro ano, devido às condições que já disse: a excessiva quantidade de alunos, são trinta, em que o controlo é difícil. Com os alunos do Curso Profissional de Animação Sociocultural, já apresentei alguns trabalhos: fizemos *A Branca de Neve*, na Quinta da Regaleira (mas com estes alunos estamos a falar de expressão dramática).

Idealmente, que aspetos julgas importante referir para melhorar a leção da disciplina?

Eu acho que, para começar, é necessário ter o mínimo de condições. É preciso a escola ter consciência do que é o teatro e do que implica lecionar Artes do Espetáculo. Tem que ter sensibilidade para essa área como tem de ter sensibilidade para as outras. Os alunos de Ciências têm de ter um laboratório, por exemplo, nós temos de ter uma sala, tipo um estúdio, com espelhos. Nem é preciso tanto, mas precisamos de espaço livre. Acho que é importante haver pelo menos projetores, o mínimo de *régie*, para os miúdos saberem o que é o projetor, o que é uma mesa de luz, para que não saiam completamente ignorantes, também do lado técnico. Isso é muito importante. Haver espaço para bastidores. Não estou aqui a exigir grandes coisas, mas tem de haver um mínimo para as coisas funcionarem. Turmas de trinta alunos, não funciona. Nas disciplinas da componente técnica tem de haver uma divisão por turnos, se não torna-se muito caótico o controlo dos alunos. Em termos de conteúdos são pedidas muitas coisas em pouco tempo, o que não é exequível, quando nos deparamos com a realidade. Era importante existir mais colaboração entre os professores das disciplinas da

componente de formação técnica: em vez de termos reuniões de grupo com os colegas de Geometria Descritiva, etc., o que não nos acrescenta grande coisa, tirando uma ou outra informação que podem depois ser ditas, poderiam ser os professores das disciplinas da componente de formação técnica a estar reunidos para falar sobre os projetos da escola, de pedagogia, dos seus alunos. Perdemos muito tempo com coisas que não nos interessam, e depois, o mais importante para conseguir essa tal colaboração, desenvolver este curso e ter uma escola que vai no mesmo sentido, fica comprometido porque não temos esse tempo real na escola.

Queres acrescentar alguma informação sobre a qual eu não tenha feito perguntas?

Enquanto o Ministério da Educação não perceber que precisa dos professores e técnicos de expressão dramática e artes do espetáculo, este curso é uma ficção. Sinto-me muito injustiçada, assim como os meus colegas, por ter formação específica para dar estas aulas e isso não me assegurar trabalho como professora. Se precisam de nós, porque é que não criaram um grupo disciplinar? Todos os anos precisam de nós, mas somos os últimos a serem chamados, somos o último recurso. O problema de base vem daí. Enquanto isto não se resolver, não vão haver condições psicológicas e emocionais para que seja feito um trabalho de excelência.

ANEXO K. Protocolo da entrevista ao professor P6

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação

Dissertação: ***Conceções dos professores sobre a disciplina de Interpretação no Curso Profissional de Artes do Espetáculo***

Autor: Alfredo Pereira Nunes | Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão

Entrevista realizada por Alfredo Pereira Nunes, em 20/06/2013, em Lisboa.

[P6 – Professor de Interpretação do Curso Profissional de Artes do Espetáculo]

Quais as tuas habilitações académicas/profissionais?

Licenciatura da Escola de Teatro, como atriz. Fui sempre fazendo cursos na área do teatro.

Anos de serviço docente/situação profissional?

Desde 1985 até ao presente, 28 anos de serviço de docente. Sou contratada, anualmente, a termo incerto.

Quantos anos lecionaste a disciplina de Interpretação?

Este é o 3º ano que leciono neste curso.

Qual o teu percurso na área das Artes do Espetáculo?

Comecei como atriz. Depois de sair d' A Barraca, onde cheguei a ser diretora, formei uma companhia de teatro, o Teatrosfera, de que sou diretora artística. Em 1994 comecei a encenar. Já fiz figurinos, cenários e um pouco de tudo nas áreas ligadas à encenação.

Como é que defines a expressão dramática e qual a sua importância para a Interpretação?

Já dei muitas aulas de Expressão Dramática, desde que comecei em 1985. Era no 9º ano, depois, mais tarde, passou a ser no 7º e no 8º anos. Também cheguei a dar Expressão Dramática nos cursos tecnológicos de Animação Social, aos 11º e 12º anos de escolaridade. Todos os alunos, todas as pessoas, deviam passar pela Expressão Dramática para crescer, para abrir horizontes, para ganhar sentido crítico, tanto que eu digo: “a arte não é para comer”, nós temos de pensar. Quando vemos um espetáculo ou um filme, temos de ter uma opinião sobre as coisas. Eu trabalho cidadãos. Agora estou mesmo na formação de atores, neste curso profissional eu estou preocupada em formar atores, portanto, tenho que fazer um trabalho muito mais específico. O curso de Interpretação tem três anos, é um trabalho muito mais profundo, estou a preparar os alunos para eles seguirem o curso superior e serem atores. O

que é que pode ser semelhante entre a Expressão Dramática e a Interpretação? No 10º ano, ou seja, no 1º ano do ensino profissional, o início é parecido com a Expressão Dramática, pretende-se que os alunos saibam quem são, o que andam a fazer, portanto, a sua identidade. Trabalho a sua identidade e um bocadinho a sua personalidade artística. Quem são eles? O que é que eu quero ser? Qual é a minha diferença em relação aos outros? Aceitar os outros, fazer a integração de grupo. No 10º ano, nos primeiros dois módulos, eu começo pela Expressão Dramática, em que faço improvisação, exercícios de desinibição, trabalho de grupo. Estes dois primeiros módulos duram aproximadamente três meses, mas não há apresentação pública ainda. É um trabalho interior, é disciplina para eles descobrirem quem são e trabalharem muito o “aqui” e o “agora”. É muito complicado porque eles vêm com os problemas de fora e têm sempre outras coisas, eu digo: “Isso acabou. Eu também tenho problemas, mas agora estou aqui convosco, portanto, vamos esquecer isso tudo”. E isto é a disciplina do ator também. Um ator o que tem é a sua história. Tudo se baseia nas emoções por que nós já passámos, nas histórias que já tivemos, portanto, digamos que o nosso baú, onde nós vamos buscar elementos, é a nossa vida. O princípio é esse treino de tomarmos consciência de qual é o nosso espólio. Também há uma coisa muito importante, no princípio das aulas: durante esse período ninguém conta história nenhuma do que se passa nas aulas lá fora, é uma coisa do grupo para as pessoas poderem ser sinceras, estarem à vontade e contarem sobre si próprias, não se prenderem. Há uma certa liberdade e ninguém conta nada lá fora sobre o que se passa na vida daquele colega ou do que aconteceu a cada um em pequenino. Ninguém sabe, é uma coisa nossa. Estamos a trabalhar-nos a nós próprios, a aceitar e a respeitar os outros e a nós próprios. A seguir, ainda nesta fase inicial, faço o módulo de *Clown*. É muito importante para eles porque há o regresso à infância, há o perder o medo do ridículo, que eu acho importantíssimo para um ator: não ter medo do ridículo, aceitar o falhanço, só assim é que aprendemos. Temos mesmo de falhar. Vamos tentar não falhar muitas vezes, não repetir muito o falhanço, mas aceitar o falhanço ajuda-nos a crescer. Nas primeiras apresentações, as famílias vêm assistir e, quando lhes pergunto se gostaram, agradecem-me o facto de os filhos estarem mais calmos, mais maduros. Nesta idade da adolescência, em que são todos muito dramáticos, a vida deles é toda uma desgraça e, quando há alguma abertura, vão conhecendo as histórias das outras pessoas. No ano passado, uma aluna, que tinha muitos dramas, dizia: “Eu afinal sou muito feliz, depois de ouvir as histórias dos meus colegas, das quais eu não fazia ideia nenhuma. Estou a descobrir que a minha vida é muito feliz”. É bom que eles tenham essa consciência do que se passa, do que é esta sociedade, que há vidas muito complicadas. Devemos ser muito atentos ao que se passa lá fora, descentramo-nos um bocadinho de nós próprios e saber o que é que se passa na sociedade. Há uns anos, eu dava a opção de Teatro ao 9º ano e estive cinco ou seis anos numa escola do Barreiro, onde deu para perceber os resultados, o fruto do meu trabalho. Aí aconteceu outra coisa interessante: os meus colegas contavam-me que a maior parte dos alunos que tinham a opção de Teatro escolhia Jornalismo a seguir, porque estavam preocupados com que se passava à sua volta; e as professoras que tinham turmas de Jornalismo percebiam quem eram os alunos que tinham tido a opção de

Teatro, que eram muito mais conscientes, mais maduros, tendo sido a Expressão Dramática a proporcionar essa abertura.

Que textos, géneros e autores (clássicos/contemporâneos) te parecem mais relevantes de ler/estudar com os alunos? E mais especificamente em relação ao teatro, que dramaturgos, peças e temas?

No 10º ano, nós começamos a trabalhar personagens, e aí faço exercícios e uso pequenos textos dos alunos, onde haja já a necessidade da criação de uma personagem. Por exemplo uma história num autocarro: há um assalto, existem várias pessoas dentro do autocarro, desde a imigrante ao cigano, até que uma personagem culpabiliza outro de ser ladrão. Eles têm que construir a história da sua personagem e improvisar em grupo a cena. O público assiste mas o que interessa são as várias personagens a seguir, como é que cada uma delas conta o que se passou no autocarro. Vão todos contar a mesma história à qual o público assistiu, mas à sua maneira, com a sua personagem. É um texto muito interessante para trabalhar com os alunos. Eu uso muito também, nesta fase, um exercício do Augusto Boal, o “Interrogatório”, em que vão sendo feitas perguntas às quais os atores vão respondendo, e à medida que vão respondendo têm que inventar, na altura, as respostas sobre a história da personagem, portanto, têm de começar a incorporar, têm de começar a sentir a personagem. É um exercício muito bom para trabalharem as personagens, é a primeira experiência deles, são pequeninos monólogos. Escrevem o texto por palavras deles mas fazem sem o alterar. Os alunos têm de obedecer ao texto. Há esta dificuldade e é a primeira vez que fazem apresentação pública, ainda que entre os colegas. É uma das formas que eu uso no princípio para eles criarem personagens. Vamos também trabalhando outro tipo de textos: ficção, poesia ou informativos/notícias. No 10º ano vou criando códigos com eles: quando eu digo “eu não acreditei”, eles já sabem o que eu quero dizer. Eu também sou encenadora, então gosto de criar códigos, são ferramentas que me ajudam. No 10º ano ainda é tudo bastante divertido, porque eu estou a criar público na escola, não estou só a trabalhar com os alunos na sala de aula. Fazemos três ou quatro espetáculos e há muitos alunos a assistir que gostam, querem saber e fazem perguntas sobre o trabalho. No 11º ano, fazemos dois módulos de tragédia grega, este ano, por exemplo, fizemos *As Troianas*, porque são muitas meninas na turma. Depois fiz uma dramaturgia com os vários autos de Gil Vicente. E agora estamos no Shakespeare. Este 2º ano da disciplina é essencialmente o teatro de reportório. No 12º ano, no 3º ano, fiz uma atividade que é “da rua para o palco”, ou seja, fomos para a rua observar pessoas e depois os alunos desenvolveram essa personagem. Portanto, baseados em pessoas que eles conhecem ou conheceram, ou pessoas da rua, trabalhamos uma dramaturgia a partir das personagens que eles criaram. Trabalhámos a ideia das obsessões que as personagens podiam ter, eles desenvolveram as personagens e apresentámos uma performance. Fiz um musical baseado na História de Portugal. O *Fame* não é muito a minha “onda”, então decidi contar a História de Portugal. Estudaram vários escritores, o antes e o depois do 25 de Abril de 1974. Todas as pesquisas são feitas em conjunto, eu oriento.

Trabalhámos o Teatro do Absurdo, fizemos a *Cantora Careca*, do Ionesco, e também fizemos Fassbinder. David Yves é um autor de que gosto muito, trabalha a questão dramaturgica do *timing*, do tempo e do ritmo das palavras e do texto dos atores. No 12º ano estudamos os autores contemporâneos.

Que correntes da história do teatro consideras fundamentais para a formação dos alunos?

As que mencionei na pergunta anterior relativa a textos e a autores relevantes de trabalhar com os alunos, daí advêm estilos de atuação e interpretação que são fundamentais para a sua formação, em termos de referências da história do teatro.

Que artistas de palco (atores/outros) constituem para ti uma referência a partilhar com os alunos nas tuas aulas?

Eu assumo com eles que sou encenadora e dou-lhes muito o que é encenar e o que é o meu ponto de vista sobre um texto. Vou-lhes sempre explicando que o que eu estou a fazer é a minha interpretação e porque é que eu tomo determinadas opções neste espetáculo. Mas eu estou sempre aberta, também, a ideias deles, e aceito muitas. Por exemplo, agora estou no 11º com os mesmos alunos que já me conhecem muito bem e já sabem do que é que eu gosto. São inteligentes. É muito interessante, e evoluem muito depressa. Já são espetáculos em conjunto. Claro que sou eu que estou a dirigir, mas os espetáculos são nossos. Há muitos que até se começam a interessar mais pela encenação em vez de quererem ser atores. Outros que vão mais para a parte técnica, descobrem que afinal a representação não é a “praia” deles. Um encenador, é importante que passe também pela experiência de ser ator. Eu sou encenadora, mas também sou atriz, e para mim é muito útil, até quando estou a dirigir, porque sei quais são as dificuldades do ator. Acho isso importantíssimo. Nós vamos muito ao teatro e, como sou atriz há muitos anos, vou ver colegas meus e, então, no final, nós conversamos sempre com os encenadores e com os atores. Eles estão habituados a irmos ao teatro e depois termos uma conversinha a seguir. Conhecem as pessoas, colocam questões, esclarecem, perguntam sobre as dificuldades, as dúvidas que tiveram sobre os espetáculos. Já sabem perguntar, falando nestes alunos do 11º ano, porque no 10º isto ainda não acontece. No 10º é quando lhes damos na cabeça: “Chegaste lá e só viste a peça? E então qual é a tua opinião sobre a peça? Porque é que ele terá feito isto?” É um trabalho de 10º ano. Trazer cá atores, eu queria trazer, mas não há tempo. É tanta coisa, tanto módulo, que não tenho tempo. Gostava de ter mais tempo para trazer cá pessoas e fazer entrevistas. Chego a perguntar a pessoas se estão disponíveis, mas não consigo ter tempo para trazer cá as pessoas. Às vezes, vou com os alunos ver concertos, exposições. Não vou só a espetáculos de teatro. E vamos conversando com as pessoas. A minha mestre é a Maria do Céu Guerra, aprendi tudo com ela. Fiz o Conservatório e estive nove anos na Barraca. A Maria do Céu Guerra viciou o meu percurso como artista. A Maria João Luís começou comigo na Barraca, há vinte e tal anos que não nos víamos, agora ela também está com este problema dos subsídios, a solução é trabalharmos em conjunto. Acho

que é para isso que o teatro está a caminhar, e então vou fazer coproduções com a Maria João Luís. Temo-nos encontrado mais e a escola é a mesma. O João Ricardo estava connosco e dizia “São iguaizinhas! Andaram na mesma escola!”, e foi a Céu... Eu e a Maria João estamos a trabalhar em sítios diferentes; o meu projeto é suburbano e o dela é mais rural, mas são muito parecidos, porque a nossa formação é a mesma.

Que técnicas de interpretação/atuação consideras fundamentais para a formação dos alunos?

Eu, no início, para além da Expressão Dramática, acho o *Clown* importantíssimo. Por aquelas razões que eu já disse, e também pela relação com o público, porque é muito o olhar, o que eu sinto, e passar para o público, com o olhar, o que estou a sentir. É uma ferramenta extraordinária. Eu conheço a técnica de *Clown* há três anos e, como atriz, cresci imenso. Dei mais um salto depois de ter conhecido *Clown* e acho que é bom no princípio, para os alunos, como ferramenta. Por exemplo, a Tragédia Grega, que acaba por ser o primeiro módulo, é o mais difícil, e eu até acho que devia ser o último, tenho sentido isso. Não sei se vou passar para último, porque é tudo mais forte, é tudo em grande. Adoro Gil Vicente! Gosto do desenvolvimento da personagem em Gil Vicente que é muito “criar o boneco”. O Shakespeare tem muito a ver com as emoções fortes, tudo o que se passa nos textos dele, e a fluência da dicção. Trabalhar a personagem, a técnica do *Ator Studio*, as emoções, a memória, também trabalho isso e faço esses exercícios todos. Gosto que os alunos apanhem essa técnica, e depois, por outro lado, o teatro do absurdo que cria outra lógica paralela. Não gosto nada de Naturalismo e evito. Não gosto de televisão. Gosto do artificial do teatro, então não agarro muito no Naturalismo. Nunca trabalhei muito a técnica do Brecht, mas vou tentando dar essas referências. Tenho muita pena que não tenhamos mais os cursos da Gulbenkian para atores. Eu fiz vários, por exemplo, o curso do Eugenio Barba. Deixou de haver isso e é uma pena para nós atores, que agora não temos essa possibilidade de reciclagem. Fiz alguns cursos com a Marcia Haufrecht. Fui aprender. É importantíssimo para mim.

Quais as linguagens do espetáculo (o espaço cénico, adereços, figurinos, máscaras, marionetas, iluminação, som, música, audiovisuais), que te parecem mais importantes de abordar nas aulas e porquê?

Eu sou diretora artística de um grupo de teatro e, portanto, eu trago material para as apresentações na escola. Por exemplo, nós amanhã vamos começar a montar o espetáculo, a luz e o som, que são importantíssimos. Agora já são os alunos que fazem também a banda sonora. No 10º ano começo eu a fazê-la, mas no 11º e 12º anos eles já apresentam as suas propostas, descobrem os programas e o *software* para as misturas, e fazem eles as bandas sonoras. No módulo de *Clown*, trabalhamos com o tradicional nariz vermelho, eles descobrem a sua *persona*, mas a nível da caracterização, eles criam o figurino. Por isso é que eu acho o *Clown*, para o princípio, extraordinário, porque me dá logo várias coisas, vários caminhos, eles descobrem muitas coisas e é simples de perceber. Portanto, luz, som, figurinos, objetos

cenográficos, são muito importantes. A nível de cenários é sempre pela simplicidade, até porque nós partilhamos uma sala onde existem vários grupos há vários anos a trabalhar. Em termos de luz, também é simples: trago sempre uns seis ou sete projetores e uma mesinha de luz manual. Começa por vir o técnico da Teatrosfera, mas depois já são eles a montar: montam, penduram as cortinas, são eles que têm de fazer essas coisas todas, assim como o cartaz, a imagem do espetáculo. No 10º ano, começo eu a influenciar e, a seguir, três semanas antes da apresentação, já são eles que me fazem propostas para a imagem do espetáculo.

Que encenadores e companhias de teatro (nacionais/internacionais) constituem para ti uma referência a partilhar com os alunos e porquê?

Gosto muito dos espetáculos do Teatro Meridional, do Miguel Seabra, a que vamos muitas vezes assistir. Também vamos muito ao Teatro Nacional, porque tem qualidade, é barato e acessível para os alunos. Assistimos a espetáculos de marionetas no Festival Internacional de Marionetas e Formas Animadas (FIMFA). Gosto do José Carretas como encenador, que está no Porto. Gosto muito de quem trabalha teatro com a comunidade, que tem uma sensibilidade que tem a ver comigo. Nunca trabalhei com a Madalena Victorino. Gosto muito do Luís Miguel Cintra. O John Mowat, adoro! Os *Peripécia*, de *Famalicão*, são maravilhosos.

Tendo em conta o programa, como defines os conteúdos e os objetivos?

Há três anos a lecionar. No primeiro ano surgem os módulos iniciais da Expressão Dramática como disciplina de preparação para o ator. De seguida vem o *Clown*, o medo do ridículo, aceitar o falhanço, coisas básicas de que o ator precisa, assim como a relação com o público. Depois os Gregos; teatro de reportório; e, por fim, autores do século XX e contemporâneos. Faço sempre dois módulos para cada temática. Por exemplo, teatro de reportório. O primeiro módulo passa pelo processo, as técnicas, contextualizar, não só trabalhamos o texto como falamos também do autor, da época. No segundo módulo trabalha-se mais para a apresentação pública. Vou também sendo cada vez mais exigente: começam por fazer só uma personagem e, depois, complicamos, passam a fazer três personagens. Por exemplo, em Gil Vicente aproveitei para trabalhar a ideia de versatilidade. Em *Sonho de uma Noite de verão* estão a fazer uma coreografia e canto, em grupo.

Que metodologias/técnicas pedagógicas mais utilizas?

Metodologias ativas, temos que experimentar e falhar. Os alunos assistem uns aos outros para verem de fora e perceberem as minhas opções quando estou a dirigir. Dentro da sala têm que estar concentrados. Estão a ajudar e a dar energia aos colegas. Se estão muito nervosos, saem, para não os desconcentrar. Um princípio pedagógico importante é não fazer pequeninas coisas que desviem a atenção do público. É preciso saber dar foco na cena. Para criar os tais códigos, faço jogos. Por exemplo, os alunos estão em círculo, eu digo em segredo a cada um um número de 1 a 20. Em seguida, fazem improvisação, cada um tem de ter o poder do número que eu disse em segredo. No fim, damos todos a opinião sobre o número que

achamos que cada um era. Depois utilizo estes números nas aulas como códigos. Gosto muito de trabalhar com improvisação e crio códigos que depois utilizo no dia a dia com os alunos. Não acho as aulas teóricas muito relevantes, porque conversamos muito sobre o que fazemos na Interpretação. Há uma experiência vivenciada.

Quais os instrumentos, critérios e parâmetros de avaliação que utilizas?

Assiduidade, pontualidade, não prejudicar o grupo, respeito pelos colegas, o crescimento, a evolução. Valorizo muito isso. Quando avalio, comparo uns com os outros, vejo tudo desde o princípio e faço gráficos para quando estiver a explicar o porquê das notas aos alunos. Tenho os dados todos organizados. Não faço relatórios nem trabalhos mais teóricos.

A que recursos pedagógicos, bibliográficos, audiovisuais ou outros, recorres?

No início de cada módulo, dou textos mais teóricos sobre diversos autores: contextualização nas épocas em que estão integrados, as razões por que fizeram aquilo naquela altura. Mas é só na primeira semana de cada módulo que dou teoria. Não tenho muito tempo, são muitos módulos. Não posso dar Shakespeare em mês e meio, por exemplo, porque é muita matéria.

Ao nível do equipamento e dos materiais, que condições te são proporcionadas para as aulas?

As condições são positivas. Temos o auditório com muito espaço e limpo. Tenho pena de não ter uma teia, não há sítio para pendurar projetores, mas tem a carga elétrica necessária. Há um projetor de vídeo grande, onde vemos muitos filmes, e agora já temos umas colunas de som. E temos uma bancada amovível, podemos dispor o espaço de muitas maneiras.

Realizam visitas de estudo, idas ao teatro ou outras atividades na comunidade? Quais? Onde?

Apresentamos espetáculos em instituições sociais, por exemplo da Bela Vista, aqui na Graça. Assistimos a espetáculos de teatro: no Meridional, no Nacional, no FIMFA. Fomos ao Indie, na área do cinema. É importante realizar atividades. Um professor de Interpretação tem de gostar de pessoas para estar disponível e ajudar a crescer: transformamos pessoas. E públicos.

Ao nível da relação pedagógica, quais as maiores dificuldades que enfrentas para alcançar os objetivos da disciplina?

As interrupções das auxiliares de ação educativa eram um problema, embora neste momento já sinta mais respeito. A impossibilidade de os alunos não poderem comer dentro da sala, o que, como nós não fazemos os intervalos normais, dava jeito. Outra dificuldade é o convívio de uma disciplina desta natureza com a dinâmica da escola, com tantos alunos e cursos diferentes. Falta um certo apoio por parte dos órgãos de gestão da escola em reconhecer o trabalho que tem vindo a ser feito com os alunos deste curso. No entanto, a escola tem ganho respeito através das pessoas de fora, do público, que vem assistir. A escola reconhece que há

trabalho. O facto de termos ganho um prémio este ano já gerou uma certa mudança. Esta escola tem muita tradição em Teatro e a estima dos professores e da comunidade para que continue.

Que projetos têm vindo a ser realizados no âmbito da colaboração interdisciplinar, nomeadamente com as disciplinas de Movimento, Voz, Dramaturgia, Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e Prova de Aptidão Profissional (PAP)? Que mais-valias advêm/podem advir destas colaborações?

Cada vez mais trabalhamos em conjunto. As turmas são divididas em dois turnos. Eu estou a dar Interpretação, que é a que tem mais horas, e paralelamente ou há Voz ou Movimento. No início, até estar orientado o trabalho, as aulas são feitas em conjunto. Depois há uma separação e, finalmente, juntamo-nos outra vez. Sou eu que faço o contacto com as companhias e vou seguindo os estagiários. Vou fazendo um acompanhamento, orientando e aconselhando. As mais-valias desta interdisciplinaridade são o amadurecimento e o crescimento dos próprios professores, de toda a equipa.

Tens apresentado espetáculos (exercícios)? Quais? Podes indicar, a título de exemplo, títulos/autores/géneros de espetáculos que apresentaste. Que razões estão subjacentes a essas escolhas?

Apresentamos espetáculos (exercícios) com base em textos criados pelos alunos ou com base em peças de autores de teatro. Por exemplo, fizemos um texto com um professor da escola, que me fez uma proposta bastante interessante: uma crítica à escola. No dia dos namorados, fizemos uma recolha de poemas de amor e também apresentámos os espetáculos de *Clown*. Apresentámos *As Troianas*, de Eurípedes, e espetáculos a partir de Gil Vicente, Almeida Garrett, Shakespeare, David Yves, Fassbinder e Ionesco.

Idealmente, que aspetos julgas importantes referir para melhorar a lecionação da disciplina?

Gostava que as salas fossem equipadas, para eu não ter que andar com tudo sempre para trás e para a frente. Devia haver uma teia para os projetores. Um ator tem de saber andar na luz e a sala não têm teia. Quando falo em melhorias é mais tecnicamente, em termos de equipamentos e materiais. Para além disso, saliento a precariedade do estatuto dos professores destas disciplinas, que é um assunto importante também para os alunos e para as escolas.

Queres acrescentar alguma informação sobre a qual eu não tenha feito perguntas?

Não.

ANEXO L. Análise de conteúdo das entrevistas.

Tabela L1 – Perfil académico/ profissional dos professores: Habilitações académicas.

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (UR)	F/UR	F/UC
Perfil académico/ profissional dos profes- sores	Habilitações académicas	Formação	Formação superior em teatro	P4 - Licenciatura em Estudos Teatrais P5 - Licenciatura em Estudos Teatrais, ramo do Ensino P6 - Licenciatura da Escola de Teatro	3	14
			Formação superior noutras áreas	P1 - licenciado em Design Visual / a acabar o mestrado em Teoria e Cultura Visual P2 - licenciada em Línguas e Literaturas Modernas / mestrado em Línguas e Literaturas Modernas / a concluir um doutoramento em Línguas e Literaturas Modernas P3 - licenciado em Dança / mestrado em Estética	3	
			Formação não superior em teatro	P1 - dois cursos profissionais sobre teatro P2 - formações na área da Interpretação e do Movimento P4 - Curso Profissional de Teatro P6 - cursos na área do teatro	4	
			Formação não superior noutras áreas	P4 - 12º ano na área de Jornalismo	1	
		Profissio- nalização	Profissionali- zação em teatro na Educação	P5 - Realizei estágio pedagógico	1	2
			Profissionali- zação noutra área da educação	P1 - profissionalização em serviço em Artes Visuais, no 3º ciclo e secundário P2 - profissionalizada em ensino das Línguas e Literaturas	2	

Tabela L2 – Perfil acadêmico/ profissional dos professores: experiência profissional.

Perfil acadêmico/ profissional dos professores	Experiência profissional	Experiência em ensino	Anos como professor de disciplinas da área do teatro	P1 - 15 P2 - Mais de 20 P3 - 10 P4 - 20 P5 - 12 P6 - 28	6	42
			Anos como professor da disciplina de Interpretação	P1/P4/P6 - 3 P2/P3 - 2 P5 - 1	6	
		Situação profissional	Vínculo a quadro de escola	P2 - quadro de escola	1	
			Contrato a termo certo	P1/P3/P4/P5/P6 - contratado	5	
		Experiência profissional em teatro	Interpretação / encenação/	P3 - intérprete / ator P4 - atriz profissional	2	
			Outras vertentes do teatro	P1 - vinte anos de experiência profissional em companhias de teatro P3 - bailarino P6 - figurinos P6 - cenários P6 - diretora artística	5	
			Colaboração com companhias de Teatro	P1/P2 - Bando P1 - Teatro de Papel P1 - Lente - Teatro de Aumentar P1 - Ninho de Víboras P3 - projetos independentes P4 - Companhia de Teatro Pé de Vento P4 - Companhia de Teatro de Braga P4 - Teatro Art'Imagem P6 - A Barraca P6 - Teatrosfera	11	
			Colaboração com artistas individuais	P1 - Luís Assis P1 - Jorge Fraga P3 - Sofia Fitas P4 - António Fonseca P4 - Saguenail	5	

Tabela L3 – Concepções sobre a disciplina de Interpretação: Conteúdos programáticos.

Concepções sobre a disciplina de Interpretação	Conteúdos programáticos	Referências a Expressão Dramática	Momentos de aprendizagem	P1 - surge num contexto mais inicial, ao nível dos 1º, 2º e 3º ciclos / é a base P5 - deve ser o início do percurso do ator / é a base de toda a criatividade a nível teatral / P6 - o início [da Interpretação] é parecido com a Expressão Dramática	3	26
			Desenvolvimento das relações interpessoais	P1 - tem a ver com o estar em grupo / o Teatro e a Expressão Dramática são tão importantes para a formação das pessoas: mesmo que não saiam daqui grandes atores, que eles saiam daqui pessoas um bocadinho melhores P2 - disciplina complexa e muito pessoal, que se vai revelando com as experiências que vamos tendo no campo / ajudá-los a afirmarem a sua personalidade e conseguir que não sejam assim tão autodeterminativos. Gerir os conflitos interpessoais entre eles. Mas têm-se unido e temos funcionado muito melhor / todos crescemos neste curso P3 - desenvolve algumas competências que qualquer aluno do ensino regular poderia obter P4 - queremos é que eles saiam daqui pessoas bem formadas, que aprenderam algo, para além da teoria P5 - é uma forma de me conhecer a mim, de estabelecer uma relação com os outros e com o mundo exterior. É uma forma de crescimento pessoal / o autoconhecimento, o trabalho do grupo, o vivenciar o jogo como uma experiência descomprometida em relação ao real, em relação a nós próprios, em relação aos outros / é mais lúdica, é um autoconhecimento, é um	6	

			<p>Desenvolvimento das relações interpessoais</p>	<p>experimentar com os outros / na expressão dramática, é um bocadinho aprender a ser um cidadão</p> <p>P6 - para crescer, para abrir horizontes, para ganhar sentido crítico / pretende-se que os alunos saibam quem são, o que andam a fazer, portanto, a sua identidade / É um trabalho interior, é disciplina para eles descobrirem quem são e trabalharem muito o “aqui” e o “agora” / Devemos ser muito atentos ao que se passa lá fora, descentrarmos um bocadinho de nós próprios e saber o que é que se passa na sociedade / os alunos que tinham tido a opção de Teatro / eram muito mais conscientes, mais maduros, tendo sido a Expressão Dramática a proporcionar essa abertura</p>	6	
			<p>Desenvolvimento de competências comunicativas e expressivas</p>	<p>P1 - o estar em palco / [na Expressão Dramática] não se pretende formar atores</p> <p>P2 - estabelece um vínculo à mensagem através das personagens, constitui um caminho para a receção estética</p> <p>P4 - o aluno descobre que compreende e consegue fazer e transmitir o texto organicamente</p> <p>P6 - Trabalho a sua identidade e um bocadinho a sua personalidade artística</p>	4	
			<p>Práticas que a expressão dramática promove</p>	<p>P1 - jogos de desinibição, de ritmo</p> <p>P2 - trabalho sobre a técnica e a expressão do ator</p> <p>P3 - pode ser feita de uma forma mais lúdica, em contextos diferentes / em regime livre</p> <p>P4 - é a descoberta do aluno / É um todo completo: corpo, voz, imaginação e emoções / A expressão dramática e a interpretação têm que ser uma procura deles</p> <p>P5 - Aliaria à expressão dramática a palavra jogo / é um experimentar com os outros, não há exigência de</p>	6	

				<p>um produto final, o que interessa é mais o processo em termos pedagógicos</p> <p>P6 - improvisação, exercícios de desinibição, trabalho de grupo / [É um trabalho interior] não há apresentação pública ainda</p>		
			<p>Desenvolvimento de competências técnicas e artísticas específicas do ator</p>	<p>P2 - utilizamos a Expressão Dramática, mas pensamos também no público</p> <p>P3 - tem uma exigência muito maior ao nível técnico, ao nível da investigação, de trabalho prático, de trabalho teórico</p> <p>P4 - a Expressão Dramática prolonga-se na Interpretação</p> <p>P5 - incluímos a expressão dramática como a disciplina do ator / permite, de uma forma descomprometida, chegarmos à Interpretação / acaba por tomar resultados na Interpretação, num espetáculo, com todo o valor que o teatro tem / é um nível já mais, digamos, profissional do teatro / compromisso de um produto final que inclui, para lá do trabalho da expressão corporal, da expressão vocal e da expressão dramática em si, uma técnica de ator e de espetáculo / remetemos para as outras linguagens do espetáculo / mais abrangente, para lá do jogo descomprometido que a expressão dramática propõe / área mais técnica</p> <p>P6 - é a disciplina do ator / um ator o que tem é a sua história. Tudo se baseia nas emoções por que nós já passámos, nas histórias que já tivemos / o nosso baú, onde nós vamos buscar elementos, é a nossa vida. O princípio é esse treino de tomarmos consciência de qual é o nosso espólio / importantíssimo para um</p>	5	

			ator: não ter medo do ridículo, aceitar o falhanço, só assim é que aprendemos / Um princípio pedagógico importante é não fazer pequeninas coisas que desviem a atenção do público. É preciso saber dar foco na cena		
		Finalidade da disciplina	P1 - pretendemos formar atores, intérpretes-criadores P6 - formar atores / seguirem o curso superior e serem atores	2	
	Referências a Dramaturgia	Autores não teatrais portugueses	P3/P4/P5 - Fernando Pessoa P4/P5 - Mário Cesariny P4 - Herberto Helder P4 - Ruy Belo P4 - António Botto P5 - Paula Rego P5 - Sophia de Mello Breyner Andresen P5 - Eugénio de Andrade	11	116
		Autores não teatrais estrangeiros	P1 - [Bertolt] Brecht P3 – [Constantino] Kavafis P5 – [Rene] Magritte	3	
		Referências da literatura/escrita	P3/P4/P5/P6 - poesia P3/P4/P6 - ficção P3 - adaptação dramática P3 - escrita automática P3 - escrita criativa P4 - narrativo P6 - informativos	12	
		Referências de outras áreas artísticas	P5 - Pinturas / fotografias / construo algumas situações. Não tem que ser obrigatoriamente o texto dramático / recorro a imagens	1	
		Autores/dramaturgos portugueses	P1/P4/P5 - Luísa Costa Gomes P1/P2 - Gil Vicente P1 - Jacinto Lucas Pires P4 - António Fonseca P4 - Luís de Sttau Monteiro P5 - Abel Neves P5 - Yvette Centeno	10	

			Autores/ dramaturgos estrangeiros	P1/P2/P4/P6 – [William] Shakespeare P1/P4/P5 – [Federico Garcia] Lorca P1/P4 – [Bertolt] Brecht P4/P6 – [Eugene] Ionesco P1/P4 - Aristófanes P3 – [Samuel] Beckett P4 – [Anton] Tchekhov P4 – [Maximo] Gorki P4 - Frank Wedekind P4 - Xavier Tomeo P4 - Heiner Müller P5 – [August] Strindberg P6 – [Rainer Werner] Fassbinder P6 - David Yves	22	
			Autores/ alunos	P3/P5/P6 - criação de textos por parte dos alunos	3	
			Peças de autores portugueses anteriores ao séc. XX	P2 - <i>Auto da Alma</i> [de Gil Vicente] P2 - <i>Auto da Índia</i> [de Gil Vicente] P2 - <i>Auto da Barca</i> [de Gil Vicente] P2 - <i>O Velho da Horta</i> [de Gil Vicente] P2 - <i>Barca do Inferno</i> [de Gil Vicente]	5	
			Peças de autores portugueses desde o séc. XX	P1 - <i>Universos e Frigoríficos</i> [de Jacinto Lucas Pires] P4 - <i>Auto da Barca com o Motor Fora da Borda</i> [de Luís de Sttau Monteiro]	2	
			Peças de autores estrangeiros anteriores ao séc. XX	P1 - <i>As Aves</i> [de Aristófanes] P1 - <i>Sonho de uma Noite de verão</i> [de William Shakespeare] P2 - <i>Timão de Atenas</i> [de William Shakespeare] P2 - <i>Muito Barulho por Nada</i> [de William Shakespeare] P2 - <i>Hamlet</i> [de William Shakespeare] P4 - <i>Romeu e Julieta</i> [de William Shakespeare] P4 - <i>As Mulheres no Parlamento</i> [de Aristófanes] P4 - <i>O Despertar da primavera</i> [de Frank Wedekind] P6 - <i>As Troianas</i> [de Eurípides]	9	

			Peças de autores estrangeiros desde o séc. XX	P1/P5 - <i>A Casa de Bernarda Alba</i> [de Federico Garcia Lorca] P1 - <i>Yerma</i> [de Federico Garcia Lorca] P1 - <i>D. Rosinha a Solteira</i> [de Federico Garcia Lorca] P4 - <i>A Gaivota</i> [de Anton Tchekhov] P4 - <i>Hamlet Machine</i> [de Heiner Muller] P6 - <i>Cantora Careca</i> [de Eugène Ionesco]	7	
			Períodos, estilos, correntes e subgéneros do dramático	P1/P3/P4/P5/P6 - teatro grego / gregos / Grécia / ritual de Dionísio / tragédia grega / tragédia Ática / comédia grega P1/P3/P4/P6 - teatro contemporâneo / contemporâneos / experiências performativas do século XXI P1/P5 - naturalismo / naturalismo-realismo P3/P5 - shakespearianos / teatro isabelino P4/P6 - renascimento de Vicente P5/P6 - teatro do absurdo P2/P3 - clássicos P6 - teatro de reportório P1 - teatro francês P1 - teatro espanhol P1 - a corrente italiana P1 - <i>clown</i> P2 - Romantismo P4 - <i>commedia dell'arte</i> P4 - teatro não emotivo P4 - teatro surrealista P5 - teatro épico P5 - teatro aristotélico P5 - teatro íntimo	31	
		Referências da interpretação/ artes de palco	Atores e/ou encenadores portugueses	P1/P6 - Luís Miguel Cintra P1/P6 - Miguel Seabra P1 - Miguel Guilherme P1 - Maria João Luís P2 - Ruy de Carvalho P2 - Laura Alves P2 - Célia Figueira P3 - Jorge Silva Melo P3 - Mónica Calle P4 - António Fonseca P4 - Rita Loureiro P4 - Elisabete Piecho P4 - Marques d'Arede P4 - Luís Vicente P4 - Teresa Gafeira	24	69

				P4 - Tiago Rodrigues P4 - Filipe Crawford P5 - Miguel Borges P6 - Maria do Céu Guerra P6 - Maria João Luís P6 - João Ricardo P6 - José Carretas		
			Atores e/ou encenadores estrangeiros	P1 - Bob Wilson P4 - Peter Stein P5 - Meryl Streep P5 - Clint Eastwood P5 - Marlon Brando P6 - John Mowat	6	
			Criadores de outras áreas artísticas portuguesas	P3 - Vera Mantero P4 - Olga Roriz P4 - Paulina Santos P4 - Catarina Molder P6 - Madalena Victorino	5	
			Criadores de outras áreas artísticas estrangeiros	P3/P5 - Pina Bausch P3 - Isadora Duncan P3 - Orlan P3 - Marina Abramovic P3 - Stelarc [Stelios Arcadiou] P3 - Philippe Decouflé P4 - Laurie Anderson P4 - Meredith Monk	9	
			Companhias de teatro portuguesas	P1/P4/P5 - Teatro da Cornucópia P1/P4/P6 - Teatro Meridional P2/P5 - Teatro Bando P2/P4 - Teatro Municipal de Almada P3/P5 - Artistas Unidos P1 - Primeiros Sintomas P2 - Extremo P4 - Companhia de Braga P4 - Teatro da Garagem P4 - As Boas Raparigas P4 - Companhia Ópera do Castelo P4 - Teatro Bruto P6 - Os Peripécia	20	
			Companhias de teatro estrangeiras	P3/P4 - La Fura dels Baus P1 - Berliner Ensemble P3 - DV8 P4 - Schaubühne	5	
		Técnicas de Interpretação	Técnicas e métodos praticados em teatro,	P1/P2/P5/P6 - naturalismo / realismo P1/P2/P3/P4- técnicas de movimento / de expressão	17	34

			abordados pelos professores	corporal / teatro físico P1/P4/P6 - técnica de <i>clown</i> P1 - cinema e vídeo P1 - teatro de rua P2 - técnicas de expressão vocal P4 – técnica de máscara / <i>commedia dell'arte</i> P6 - Expressão Dramática P6 - teatro do absurdo	17	34
			Técnicas e métodos praticados em teatro, não abordados pelos professores	P3 - não trabalho com máscaras e com marionetas P5 - Máscaras e marionetas são aquelas temáticas que não aprecio	2	
			Autores de técnicas, métodos e metodologias de referência	P2/P3/P4/P5 – [Constantin] Stanislavski P2/P5 – [Bertolt] Brecht P3/P5 - Peter Brook P1/P5 – [Augusto] Boal P1 - Viola Spolin P5 – [Vzevolod] Meyerhold P5 – [Jerzy] Grotowski P6 - Eugenio Barba P6 - Marcia Haufrecht	15	
		Componentes visual e sonora do espetáculo	Espaço cénico, Adereços e Figurinos	P1 - pormenores ao nível dos figurinos e cenário P3 - os alunos, no início do curso, não têm a mínima noção do modo como se deslocam no espaço, como preenchem o espaço cénico / utilizamos adereços e figurinos P4 - Os figurinos, a maquilhagem, isso surge tudo depois. Primeiro fazemos um trabalho com o corpo / A partir do momento em que se tem o trabalho de interpretação feito, começa a surgir uma procura plástica, que só fazemos no final, ou às vezes nem fazemos/descalços e com uma roupa básica preta P5 - O espaço é sempre a grande referência, porque é a partir daí que tudo acontece. Os adereços e figurinos devem ter um sentido dramático P6 - eles descobrem a sua <i>persona</i> / a nível da	5	25

			Espaço cénico, Adereços e Figurinos	caracterização, eles criam o figurino / A nível de cenários é sempre pela simplicidade / são eles a montar: montam, penduram as cortinas	5	25
			Iluminação e Audiovisuais	P1 - pormenores ao nível da iluminação P2 - luminotecnia P3 - temos oito projetores, temos uma iluminação possível. Não é uma teia de luzes, mas dá para fazer alguns jogos P5 - Iluminação P6 - uns seis ou sete projetores e uma mesinha de luz manual P3/P5 – audiovisuais	7	
			Música e Som	P2/ P3/ P5 – sonoplastia/ som P3/P5 - música P4 - música clássica / há música-música e há música que é música teatral P6 - são os alunos que fazem também a banda sonora / apresentam as suas propostas, descobrem os programas e o <i>software</i> para as misturas	7	
			Despojamento material	P2 - não temos meios técnicos, trabalhamos sobretudo as técnicas de expressão corporal e vocal P4 - Um espetáculo pode funcionar sem luz, sem música. Pode-se improvisar	2	
			Formação na globalidade de áreas do espetáculo	P1 - pretendemos que eles não sejam só intérpretes mas também criadores / está tudo interligado / é um todo. Um ator tem de saber trabalhar nesse todo P3 - importante que os alunos se habituem a prestar atenção à iluminação / criam ambientes fundamentais / A relação com o espaço cénico, a composição da personagem com o figurino, a iluminação e o som vão ser as linguagens que o aluno irá utilizar no seu futuro, como ator, como artista, como intérprete P4 - Tudo faz parte. O	4	

				espetáculo é um todo / Eles descobrem a cenografia, os figurinos ou a iluminação no âmbito dos projetos que vamos fazendo P5 – [é fundamental] porque estamos a falar de estética		
--	--	--	--	--	--	--

Tabela L4 – Práticas na disciplina de Interpretação: Conteúdos programáticos organizados em módulos.

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (UR)	F/UR	F/UC
Práticas na disciplina de Interpretação	Conteúdos programáticos organizados em módulos	Responsáveis pela escolha dos módulos	Escolha dos módulos pelos professores	P2 - elaborados de modo a dar-lhes uma base cultural sólida P3 - tento definir os conteúdos consoante as necessidades dos alunos / os objetivos e conteúdos de cada módulo têm que olhar para o aluno / adequar os conteúdos e os objetivos às capacidades dos meus alunos P6 - No primeiro ano surgem os módulos iniciais da Expressão Dramática como disciplina de preparação para o ator. De seguida vem o <i>Clown</i> , o medo do ridículo, aceitar o falhanço, coisas básicas de que o ator precisa, assim como a relação com o público. Depois os Gregos; teatro de reportório; e, por fim, autores do século XX e contemporâneos	3	13
			Escolha dos módulos pelas direções pedagógicas	P5 - um programa próprio / com três módulos de Interpretação, um em cada período / O diretor do curso estabelece os módulos e trabalhamos essa planificação / Há uma organização dos módulos e a adequação ao momento real da sala de aula, à nossa disponibilidade, dos materiais e dos alunos	1	
			Escolha dos módulos em	P1 - é feita em função de todas as disciplinas,	2	

			conjunto por professores/ direções pedagógicas	<p>cruzando e interligando os módulos e os conteúdos da Interpretação com os das outras disciplinas / Todas as disciplinas acabam por se cingir à disciplina de Interpretação, que é a que tem mais horas no curso / temos em conta o contexto sociocultural / em termos de conteúdos e em termos dos alunos que temos</p> <p>P4 - definido por nós com o diretor do curso. Fazemos uma reunião onde definimos o que vamos trabalhar / o que eu faço é criar os meus próprios objetivos e definir, a partir da base que foi estabelecida em grupo, o que vou trabalhar e o que pretendo de cada parâmetro. O diretor de curso dá os objetivos gerais e nós, dentro daqueles objetivos gerais, especificamos o que vamos trabalhar: exercícios a utilizar; metas pedagógicas; metas práticas</p>		
		Organização/ gestão modular	Flexibilidade na organização/ gestão dos módulos	<p>P1 - existe uma certa margem de manobra para poder lidar com o que temos de trabalhar</p> <p>P2 - Os módulos <i>per si</i> não excluem uma continuidade na lecionação dos conteúdos</p> <p>P3 - existe um Programa que eu tenho que cumprir / existe alguma liberdade de escolha, pelo menos em relação aos módulos opcionais</p> <p>P4 - Nós tentamos sempre readaptar</p> <p>P6 - Faço sempre dois módulos para cada temática</p>	5	
			Dificuldades sentidas pelos professores	P4 - Aquilo com que me deparo na prática, é o facto de haver módulos que poderiam ter mais tempo, e	2	

			na organização/gestão dos módulos	outros menos P5 - não ser repartido em tempos letivos tão pequenos, [módulos] de vinte ou trinta horas, mas ser por períodos, permite ao professor ter mais liberdade e elasticidade na forma como dá os conteúdos, mais tempo de manobra para fazer projetos		
--	--	--	-----------------------------------	--	--	--

Tabela L5 – Práticas na disciplina de Interpretação: Metodologias de ensino.

Práticas na disciplina de Interpretação	Metodologias de ensino	Tipos de aulas	Aulas "ativas"/ práticas	<p>P1 - Aulas ativas. Expositivas raramente</p> <p>P2 - Funciono muito à base da empatia com eles / Aulas expositivas, faço muito pouco. Eles têm uma grande inapetência para as questões teóricas / Em termos de entendimento, para eles, se partir da prática, é muito mais profundo</p> <p>P3 - tento que as minhas aulas não sejam expositivas e que toda a informação que tenho para dar ocupe uma pequena parte da aula, ou então, depois, visualizamos um vídeo. / quero que o aluno passe sempre pela experiência, pela descoberta, com a minha ajuda, mas que ele sinta na pele o processo</p> <p>P4 - Utilizo métodos mais ativos</p> <p>P6 - Metodologias ativas / Há uma experiência vivenciada / Não acho as aulas teóricas muito relevantes, porque conversamos muito sobre o que fazemos / [Autores abordados em aula] contextualização nas épocas em que estão integrados, as razões por que fizeram</p>	6	16
---	------------------------	----------------	--------------------------	--	---	----

				aquilo naquela altura	
			Complementaridade entre aulas “ativas” e “expositivas”	<p>P2 - Depois do trabalho prático feito nas aulas, fazemos alguma teoria e tentamos comentá-la à luz do que fizemos aqui</p> <p>P5 - Inicialmente, sou muito ativa / depois, então, vou sendo mais expositiva / Vou articulando estes dois saberes, práticos e teóricos / através de exercícios e jogos de expressão dramática / conseguir esse espaço mais expositivo, intercalando a prática, o ativo com o expositivo</p>	2
		Opções metodológicas dos professores	Processos que valorizam a experimentação pelos alunos	<p>P1 - Trabalhamos pelo erro e não pela vitória, é a questão da persistência / procuramos que, tal como um ator deve ser persistente, eles também o sejam, que tentem e não desistam / O “saber-fazer” é para nós mais importante do que o “saber-saber”. Não é só com a teoria que as pessoas vão lá: experimentar, vivenciar é mais importante do que teorizar</p> <p>P6 - temos que experimentar e falhar / os alunos assistem uns aos outros para verem de fora e perceberem as minhas opções quando estou a dirigir / Para criar os tais códigos, faço jogos / Gosto muito de trabalhar com improvisação e crio códigos que depois utilizo no dia a dia com os alunos</p>	2
			Processos que valorizam as escolhas pelos alunos	<p>P2 - tento levá-los a serem eles, a construírem por eles próprios. Tento perceber se gostam da personagem, se se sentem bem / ter em</p>	3

			<p>conta a apetência deles para textos mais contemporâneos, que alivia um pouco o peso dos clássicos do programa</p> <p>P3 - gosto muito da descoberta guiada / um tipo de ensino que faz com que o aluno consiga descobrir, com a minha colaboração, o seu próprio caminho na interpretação e na capacidade de criar personagens E a capacidade de proporcionar aos alunos a descoberta do seu próprio caminho, sem “gavetas”, sem dogmas / Alguns alunos são curiosos na procura de textos, pedem opiniões, por vezes encontram textos bastante elaborados, que eu considero difíceis. É importante que a sua curiosidade os faça levar a cabo a sua própria busca artística</p> <p>P4 - Eles perguntam no que me baseio quando preparo os exercícios e eu sugiro os vários autores, com base nos quais faço o meu próprio filtro, e adapto para as aulas / Tudo aquilo que vejo que um aluno pode dar eu uso para os exercícios / As referências passam por aquilo que eles pedem ao professor, porque sentem essa necessidade de querer saber mais / cada um traz sugestões, para que seja uma procura deles, também, de tentarem descobrir coisas diferentes e novas</p>		
		Processos que valorizam o	P2 - Em termos de técnicas, os alunos fazem a preparação das leituras,	3	

			uso de recursos e o acesso a práticas artísticas	fazemos a distribuição dos papéis / Tiveram oportunidade de ver profissionais a fazer preparação, e de comentar os trabalhos a que assistiram P4 - devemos ler muito / trago filmes / fazê-los ter vontade de ir ao teatro P5 - dizia-lhes para escolherem um filme e depois falava-se do filme na sala de aula / recorro a filmes que vão desde o comercial ao não comercial, pelos opostos também		
		Recursos pedagógicos	Autores abordados em aula	P1/P5 - Augusto Boal P1/ P4 – [Constantin] Stanislavski P4/P5 - Peter Brook P1 - Viola Spolin P3 - toda a bibliografia que faz parte [do Programa] da disciplina de Interpretação P3 - Mónica Calle P3 - José Gil P4 - Eugenio Barba P4 – [Jerzy] Grotowski P5 – [Bertolt] Brecht P6 - diversos autores	14	37
			Livros de apoio às aulas	P2 - <i>Alice no País das Maravilhas</i> [de Lewis Carroll] P5 - <i>Dicionário de Símbolos</i> [de Jean Chevalier] P5 - <i>O Espaço Vazio</i> [de Peter Brook]	3	
			Filmes de apoio às aulas	P2 - <i>Romeu e Julieta</i> [de Baz Luhrmann] P2 - <i>O Nome da Rosa</i> [de Jean-Jacques Annaud] P5 - <i>Fame</i> [de Alan Parker] P5 - <i>Dancer in the Dark</i> [de Lars von Trier] P4 - <i>Timon de Atenas</i>	5	
			Materiais pedagógicos (impressos) de apoio às	P1/P3/P5/ P6 - textos de apoio à prática letiva P3/P5 - livros P2 - Outras bibliografias,	10	

			aulas	eles não leem. Eles próprios trazem as suas referências P3 - entrevista / jornal P4 - é importante eles verem e lerem / sobre o ator P5 - excertos de poemas / revistas de teatro		
			Materiais pedagógicos (audiovisuais) de apoio às aulas	P1/P2/P5 - filmes relacionados com os conteúdos que estamos a trabalhar P3/P4- vídeos de referências de coreógrafos / entrevistas de atores e de encenadores, através do <i>youtube</i>	5	
		Entendimentos sobre os recursos físicos e materiais	Adaptação dos espaços existentes na escola	P1 - Esta sala foi construída por nós, ainda há pouco tempo a pintámos de preto / mesmo não tendo as condições todas fantásticas, as coisas acontecem na mesma. Às vezes ter menos condições é melhor, porque as pessoas têm de pensar mais e ser mais criativas P3 - conseguimos tirar grande parte das cadeiras e mesas da sala, para não termos de andar sempre a tirar as cadeiras e as mesas antes de começar P4 - pintámos a sala de aula com os alunos, porque estava um bocadinho decadente para uma sala de teatro / fizemos um espaço para arrumações para termos os figurinos direitinhos	3	15
			Reutilização de materiais	P2 - andamos ao lixo e reciclamos P4 - Nós usamos tudo o que está na sala de aula / usamos tudo o que já foi feito, em tempos áureos, quando havia dinheiro. Não desperdiçamos nada,	2	

				reciclamos tudo nos espetáculos que fazemos a seguir, e reinventamos	
			Escassez de recursos	<p>P1 - Não temos muitos recursos</p> <p>P2 - não temos meios técnicos / Zero! Temos poucos recursos / não dispomos de equipamento e não se torna compatível usar outras aulas com equipamentos a funcionar / não é possível usar a biblioteca, deixou de ser mediateca / Não é fácil conseguir disponibilidade de equipamento. Nós nem temos a possibilidade de utilizar os tapetes de Educação Física porque não há compatibilidade de horários. Temos uns colchões e mais nada</p> <p>P3 - Ao nível do equipamento, nós trabalhamos numa sala com dimensões pequenas e com um chão que eu não considero o mais apropriado / o equipamento não é muito satisfatório</p> <p>P5 - Não tenho condições nenhuma. Tenho uma sala normal / tem mesas e cadeiras / existe uma componente prática. Não serve para dar aulas de Voz nem de Interpretação. Não há figurinos, não há luzes, não temos materiais. Não tenho condições de equipamento, nem de materiais</p>	4
			Recursos considerados satisfatórios pelos professores	<p>P4 - Este ano adquirimos algum material de luz e uma mesa de som</p> <p>P6 - As condições são positivas. Temos o auditório com muito espaço e limpo /</p>	2

				não ter uma teia, não há sítio para pendurar projetores, mas tem a carga elétrica necessária. Há um projetor de vídeo grande / temos umas colunas de som. E temos uma bancada amovível, podemos dispor o espaço de muitas maneiras		
			Recursos que os professores consideram ser de melhorar	<p>P2 - Ter instalações possíveis com condições para trabalhar. É muito importante que as escolas tenham consciência do equipamento necessário para os cursos que lançam a público</p> <p>P3 - Melhorar as condições de equipamento e materiais é também fundamental</p> <p>P5 - temos de ter uma sala, tipo um estúdio, com espelhos. Nem é preciso tanto, mas precisamos de espaço livre. Acho que é importante haver pelo menos projetores, o mínimo de <i>régie</i>, para os miúdos saberem o que é o projetor, o que é uma mesa de luz, para que não saiam completamente ignorantes, também do lado técnico / Haver espaço para bastidores</p> <p>P6 - que as salas fossem equipadas, para eu não ter que andar com tudo sempre para trás e para a frente. Devia haver uma teia para os projetores. Um ator tem de saber andar na luz e a sala não têm teia. Quando falo em melhorias é mais tecnicamente, em termos de equipamentos e materiais</p>	4	
		Articulação entre as	Apoio de companhias de teatro	<p>P1 - Teatro de Almada / Teatro Extremo</p> <p>P2 - Angariamos alguns</p>	3	12

		escolas e as estruturas locais	Apoio de companhias de teatro	adereços e figurinos e temos alguns empréstimos do Teatro de Animação de Setúbal, onde estão a estagiar alguns alunos P4 - Teatro Municipal de Almada / Teatro Extremo	3	12
			Colaboração com festivais de teatro	P1 - Participamos sempre no Festival de Teatro «Interescolas» [Ensaarte] P2 - Colaboramos com o Fantasiarte e o Ensaarte P4 - festivais, por exemplo, o Ensaarte	3	
			Colaboração com instituições de âmbito social e/ou cultural	P1 - Câmara Municipal [de Almada] / Associação Mundo do Espetáculo P2 - Companhia de Dança de Almada P3 - Em relação a materiais e a figurinos, há alguma colaboração da parte da Câmara dos Ofícios, que é uma empresa que colabora com a escola e com o curso de Artes do Espetáculo P4 - Fórum Romeu Correia P5 - colaborávamos bastante com a Câmara [Municipal de Lisboa] P6 – com instituições sociais, por exemplo da Bela Vista, aqui na Graça	6	
		Práticas interdisciplinares	Articulação entre disciplinas das componentes técnica, científica e sociocultural	P1 - Os módulos foram definidos em função da interdisciplinaridade / Quando os módulos foram estruturados e definidos, foi de forma a que os projetos pudessem acontecer em colaboração e que as disciplinas estivessem todas interligadas / há sempre a tal questão colaborativa / trabalhamos com as disciplinas interligadas. Quando é para apresentar um espetáculo juntamo-nos todos para haver o tal	6	20

				<p>trabalho interdisciplinar, que é da natureza do teatro</p> <p>P2 - Tem havido articulação entre as disciplinas / Movimento, Interpretação e Voz colaboraram / Uma vez que temos pouco tempo para fazer outras atividades além do programa, vamos fazendo em colaboração com outras disciplinas / Colaboro com a professora de História e Cultura das Artes, a sala onde ela dá aulas tem recursos que aqui não dispomos / Tenho tido a colaboração de colegas estagiários, também fazemos loga, Hip Hop, Body Combat</p> <p>P3 - a disciplina de Interpretação pode ser sempre articulada com as disciplinas de Voz e de Movimento / procuro que haja esta articulação com os colegas das outras disciplinas técnicas / espetáculos onde a parte dramatúrgica era do professor de Interpretação, a parte de movimento do professor de Movimento, o professor de Voz colaborou na parte da projeção vocal e do canto / Tem que existir abertura para que as disciplinas possam fluir e possam encontrar-se, pelo menos no resultado que se pretende, que é a realização do espetáculo / é preciso tentar fazer tudo o que for possível para colaborar com os outros colegas, com as outras disciplinas, para tentar cumprir os objetivos / é importante a interdisciplinaridade das disciplinas de formação técnica</p> <p>P4 - Vamos estar todos</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>envolvidos numa relação interdisciplinar / As minhas aulas são um bocadinho de tudo, complementam as outras duas disciplinas / Para além desta interdisciplinaridade, tenho a mania de envolver a escola / Tem que haver uma estimulação também da parte da Dramaturgia</p> <p>P5 - As condições para desenvolver um trabalho mais colaborativo e pensar em projetos interdisciplinares não são muito favoráveis / [existiu] colaboração interdisciplinar com o professor de Interpretação / juntámos as diferentes cenas que tínhamos trabalhado / realizei exposições, na área da Expressão Plástica</p> <p>P6 - Cada vez mais trabalhamos em conjunto. As turmas são divididas em dois turnos. Eu estou a dar Interpretação, que é a que tem mais horas, e paralelamente ou há Voz ou Movimento. No início, até estar orientado o trabalho, as aulas são feitas em conjunto. Depois há uma separação e, finalmente, juntamo-nos outra vez</p>	
			Articulação com a Formação em Contexto de Trabalho (FCT)	<p>P1 - Em relação à FCT, fazemos prática simulada, / Simulamos a prática: eles vêm para aqui como se fossem uma companhia de teatro, têm ensaios e apresentam um espetáculo final / eles vão fazer a FCT na Companhia de Teatro de Almada, também na Companhia de Olga Roriz e na Acert. Eles fazem variadas funções que um ator também faz, como</p>	4

				<p>ajudar no trabalho de produção, porque numa companhia um ator não é só ator, faz variadíssimas coisas. Este ano, eles fizeram figuração especial na Companhia de Teatro de Almada</p> <p>P2 - Quanto à FCT, temos tido a oportunidade de assistir aos ensaios e contamos com a colaboração da Companhia de Dança de Almada. O estágio de formação é altamente enriquecedor para eles, obriga-os a metodologias completamente diferentes. / em estágio, fazem o que está destinado no projeto e não se podem desviar disso. Têm de conseguir aquele corpo cénico nesse momento. Aqui, nas aulas, são conduzidos de uma forma mais caótica porque cada um tem que encontrar a sua “florescência”. Mas não tem dado menos frutos. Eles têm a noção de que têm de conseguir gerir os diferentes modos de funcionamento</p> <p>P3 – [A disciplina de Interpretação pode ser sempre articulada com] os trabalhos da FCT</p> <p>P6 - Sou eu que faço o contacto com as companhias e vou seguindo os estagiários. Vou fazendo um acompanhamento, orientando e aconselhando</p>		
			Articulação com a Prova de Aptidão Profissional (PAP)	<p>P1 - deve haver uma parte criativa em relação à PAP. Criámos grupos/núcleos. São 6 núcleos que constroem as suas próprias PAP, mediante algumas regras. Uma delas é ter uma peça de 15 minutos, que</p>	5	

				<p>podem desenvolver e torná-la maior. Eles próprios constroem o seu projeto, encenam e representam. Depois simulamos que o apresentam / Os alunos têm um orientador cá da escola que é apenas orientador e nunca criador, de modo a que a PAP seja um trabalho desenvolvido por eles, para que eles possam, se quiserem, vendê-lo a Câmaras Municipais ou outras instituições. Também devem incluir reflexões teóricas a nível da História e Cultura das Artes, da Psicologia, da Dramaturgia, porque eles têm essas disciplinas / Todos os anos fazemos direção de atores e encenação, e nós queremos que neste último projeto sejam eles próprios a fazer isso</p> <p>P2 – [colaborei nas] apresentações das PAP</p> <p>P3 – [A disciplina de Interpretação pode ser sempre articulada com os trabalhos] da PAP</p> <p>P4 - Nas PAP os alunos são divididos em grupos pelos professores orientadores e cada projeto tem 15 minutos. O trabalho é exclusivamente feito por eles, nós só os orientamos / os alunos pediram-me livros, sugestões musicais, referências teóricas, porque sentem falta disso / Outros escreveram os textos deles</p> <p>P5 - os alunos pegam em trabalhos que já fizeram em Interpretação ou em Voz, e a partir daí estão a construir a sua PAP. Julgo que é positivo, desde que não seja uma repetição daquilo que</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				foi trabalhado, e que aprofundem mais o tema		
			Mais-valias da articulação entre disciplinas e/ou projetos	<p>P1 - É uma forma de os incentivar a desenvolver os seus próprios projetos e não serem só o género de atores que vão bater às portas das companhias a perguntar se têm trabalho para eles. É para eles próprios serem criadores e estimular neles esse incentivo</p> <p>P3 - Permite aos alunos utilizarem materiais diversos / ajuda a abrir mentes</p> <p>P4 - [seria] uma mais-valia haver esta interação de escolas; as escolas daqui poderem apresentar os trabalhos lá, e vice-versa</p> <p>P5 - Projetos interdisciplinares podem trazer mais-valias para o trabalho de todos. Os alunos ficam a saber que o teatro é uma arte coletiva. Isso é um bom exemplo para os alunos sobre o processo do trabalho pedagógico e artístico, para o seu futuro / Quanto mais colaboração e pontes com outros saberes, mais ricos ficamos todos, mais rico fica o projeto / É muito importante não ficarmos fechados só no teatro. As outras áreas artísticas também são muito importantes. A música, a pintura, acho que tudo isso constrói o artista</p> <p>P6 - As mais-valias desta interdisciplinaridade são o amadurecimento e o crescimento dos próprios professores, de toda a equipa</p>	5	
		Apresentação de	Espetáculos criados a	P1/P4 - <i>Auto da Barca com o Motor Fora da Borda</i> [de Luís	26	43

		espetáculos (exercícios)	partir de obras publicadas	de Stau Monteiro] P1/P6 - textos de Shakespeare P5/P6 - colagem de poemas de vários autores / uma recolha de poemas de amor P2/P6 - cenas do Gil Vicente / de Gil Vicente P1 - <i>Sonho de uma Noite de verão</i> [de William Shakespeare] P4 - cenas do <i>Romeu e Julieta</i> , do Shakespeare P1 - <i>Universos e Frigoríficos</i> [de Jacinto Lucas Pires] P1 - <i>A Casa de Bernarda Alba</i> [de Federico Garcia Lorca] P2 - <i>O Ensaio Atrapalhado</i> [de Célia Figueira] P3 - Criámos algumas coreografias que se basearam em trabalhos, por exemplo, da Pina Bausch P3 - <i>Silvervit e Lillvacker</i> / uma peça de um dramaturgo sueco, Fridtjuv Berg P4 - <i>As Mulheres no Parlamento</i> [de Aristófanes] P4 - <i>Hamlet Machine</i> , de Heiner Müller P4 - excertos de <i>Os Vilões</i> P5 - <i>Poemas e Cenas</i> de Brecht P5 - <i>Teatro de Vanguarda / A Birra do Morto</i> do Vicente Sanches P5 - sobre as pinturas de diversos artistas P6 - <i>As Troianas</i> , de Eurípedes P6 - Almeida Garrett P6 - David Yves P6 - [Rainer Werner] Fassbinder P6 - [Eugène] Ionesco	26	43
--	--	--------------------------	----------------------------	---	----	----

			<p>Espectáculos criados de raiz com os alunos</p>	<p>P1 - S.O.S., partiu da ideia sobre a solidão na confusão que é esta sociedade, e resultou num espetáculo de 20 minutos / Às vezes pode ser só a partir de uma ideia, não é preciso ser um autor ou uma dramaturgia específica, também se pode partir de uma ideia, neste caso os próprios alunos são os dramaturgos</p> <p>P2 - ensaios abertos / apresentação de coreografias / canto / exercícios de Movimento</p> <p>P3 - tenho apresentado espetáculos que são criados em conjunto com os alunos, com outros colegas e que são o resultado do processo criativo do módulo ou módulos que estamos a trabalhar / apresentámos trabalhos de criação coletiva, os alunos trouxeram ideias, alguns textos de dramaturgos que eles gostavam e fizeram uma "amalgama" de espetáculo / vários espetáculos, alguns que foram mesmo criações individuais dos alunos</p> <p>P5 - com base na construção de personagens / e na escrita de um guião</p> <p>P6 - com base em textos criados pelos alunos / um texto com um professor da escola / uma crítica à escola / espetáculos de <i>clown</i></p>	5	
			<p>Locais de apresentação dos espetáculos</p>	<p>P1 - Temos conseguido fazer de vez em quando as peças no Teatro de Almada. Também no Teatro Extremo tem havido alguma disponibilidade / Fazemos animação de rua e apresentamos espetáculos noutros sítios / É importante fazer o espetáculo em salas</p>	6	

			<p>diferentes, para poderem perceber que um mesmo espetáculo funciona de maneira diferente em salas diferentes</p> <p>P2 - fazemos apresentações em escolas secundárias / na Sé Catedral em Lisboa e na Igreja do Castelo de Palmela. E aqui no Pinhal Novo, na rua</p> <p>P3 - nós abrimos sempre a nossa escola à comunidade com os espetáculos que desenvolvemos em Interpretação, Movimento, Voz. Este ano já realizámos mais de dezoito espetáculos abertos à comunidade</p> <p>P4 - Para as representações temos sempre ali a sala experimental do Teatro Municipal de Almada / ou o Teatro Extremo</p> <p>P5 - fizemos apresentação de espetáculos no cineteatro da cidade</p> <p>P6 - Apresentamos espetáculos em instituições sociais, por exemplo da Bela Vista, aqui na Graça</p>		
		Momentos de apresentação dos espetáculos	<p>P4 - Sempre que acabo um módulo, faço uma apresentação do trabalho que estou a desenvolver / faço vários por ano, ou uma aula aberta, depende do trabalho</p> <p>P5 - uma apresentação em cada período, cada módulo teve o seu projeto / o espetáculo final / nas datas festivas, como o “Dia Mundial da Criança”, colaborávamos sempre com animação e teatro. A escola estava sempre presente nesses eventos</p>	2	
		Objetivos subjacentes	P1 - Todos os espetáculos são pensados e trabalhados	4	

			<p>à preparação de espetáculos</p> <p>em colaboração / para que os projetos possam acontecer / a questão colaborativa é essencial no Teatro / Teatro tem a ver com isso de cada um ter a sua maneira de ver, mas a questão da colaboração é essencial / As razões que estão subjacentes à escolha de textos decorrem do programa e da colaboração com outras disciplinas, mas também das circunstâncias do próprio grupo</p> <p>P3 - é fundamental que os alunos entrem em contacto com o público, que percam o medo do ridículo, e se habituem, cada vez mais, a apresentar o trabalho que desenvolvem</p> <p>P4 - têm a ver com aquilo de que eu gosto e que acho que eles devem tocar [trabalhar]</p> <p>P5 - um bom motivo trabalhar os seus poemas [de Brecht] na prática para depois completar com a teoria / uma forma de eles conhecerem aquele método e foi uma forma de se trabalhar o monólogo. Portanto, ter noção do que é um monólogo, mas num contexto brechtiano / Elaborámos um encadeamento de cenas, de forma a dar um espetáculo em grupo / um bom desafio e também uma forma de os alunos conhecerem um autor português que eles desconheciam [Vicente Sanches]</p>		
		Atividades complementares realizadas	<p>Visitas de estudo</p> <p>P1 - O máximo possível, vamos ver tudo e mais alguma coisa / Fomos ao Museu do Teatro, e ao Centro Cultural de Belém,</p>	4	14

		fora da escola	Visitas de estudo	para eles perceberem que as artes plásticas também estão ligadas com o teatro P3 - Realizamos visitas de estudo todos os anos P5 - fomos à Escola Superior de Dança / fomos à Comuna e ao Teatro Nacional D. Maria, onde tivemos uma conversa informal com o João Mota P6 - Fomos ao Indie, na área do cinema. É importante realizar atividades	4	14
			Idas a espetáculos	P1 - Companhia de Dança da Olga Roriz / ver espetáculos a Lisboa P2 - Vamos ao teatro com alguma regularidade: ao [Teatro] Bando, ao Teatro Municipal de Almada, ao [Teatro] Extremo P3 - Teatro Maria Matos ver uma peça de Tchekov / ao Teatro da Comuna e ao Teatro Nacional D. Maria II P4 - levá-los a ver outros espetáculos diferentes / Também os levo à ópera / Fomos ver o <i>Sonho de uma Noite de verão</i> . Quando demos <i>commedia dell'arte</i> , fomos ver um espetáculo que estava a decorrer no Teatro [Municipal] de Almada, que tinha a ver com a <i>commedia dell'arte</i> P5 - Escola Superior de Dança / realizamos idas ao teatro P6 - Assistimos a espetáculos de teatro: no [Teatro] Meridional, no [Teatro] Nacional [D. Maria II], no FIMFA [Festival de Internacional de Marionetas e Formas Animadas]	6	
			Formações complementares	P2 - Tenho ido com os alunos às formações do	2	

			tares	Centro Cultural de Belém que considero muito pedagógicas P5 - fizemos uma formação com bailarinos		
			Obstáculos/ apoios à realização de atividades fora da escola	P1 - É sempre muito complicado. Acabamos por ver muita coisa aqui em Almada, porque fazem uma redução de preço bastante grande P2 - Não há transportes à noite, mas os pais têm tido um grande empenho e vão também. Conseguimos descontos das companhias de teatro	2	

Tabela L6 – Práticas na disciplina de Interpretação: Metodologias de avaliação.

Práticas na disciplina de Interpretação	Metodologias de avaliação	Atividades e registos de avaliação	Práticas avaliativas na aula	<p>P1 - o trabalho em aula</p> <p>P2 - as aulas práticas / As apresentações [de espetáculos]</p> <p>P3 - atividades da sala de aula / A avaliação das atividades práticas é direta e diária</p> <p>P5 - apresentação de trabalhos [teóricos e práticos, incluindo os espetáculos]</p>	4	23
			Registos escritos pelos alunos	<p>P1 - a reflexão escrita em casa / a realização do Diário de Bordo / é necessário percebermos a reflexão que os alunos fazem sobre a sua aprendizagem e ter isso bem presente. É importante saber onde é que eles estão a conseguir chegar mentalmente com o que estão a fazer</p> <p>P3 - os alunos fazem um registo escrito, a que chamamos Portefólio, que é um registo acerca da experiência no processo criativo nas aulas. Pode ser o registo do caderno diário, mas é mais do que um diário de bordo, no qual o aluno fala das experiências com os colegas nos vários projetos. Também pode conter alguma investigação teórica relacionada com os conteúdos lecionados</p> <p>P4 - um diário de bordo obrigatório, onde expõem tudo aquilo que é dado nas aulas, todos os exercícios, e qual a sensação deles em relação a eles / O Diário de Bordo é um elemento de avaliação</p> <p>P5 - portefólio</p>	4	

			Registos escritos do professor	P4 - Eu aponto tudo P6 - Quando avalio, comparo uns com os outros, vejo tudo desde o princípio e faço gráficos para quando estiver a explicar o porquê das notas aos alunos. Tenho os dados todos organizados. Não faço relatórios nem trabalhos mais teóricos	2	
		Domínios, critérios e parâmetros de avaliação	Responsáveis pela definição de critérios e parâmetros de avaliação	P1 - Vêm definidos pelo Ministério da Educação P3 - Este curso pertence ao departamento das Expressões, onde são definidos critérios e parâmetros de avaliação que eu sigo, dentro da especificidade da disciplina. Faço a avaliação contínua: ao longo do módulo P5 - Utilizo os critérios que a escola me dá	3	
			Critérios e parâmetros de avaliação do domínio pessoal /social	P1 - o empenho, a dedicação. O respeito pelas regras, pelos outros, perceber o espaço de cada um P2 - a atitude, a concentração, a participação no trabalho do grupo / Valorizo o crescimento pessoal P3 - avalio a participação dos alunos e a colaboração com os colegas P4 - A assiduidade é fundamental P5 - a assiduidade, a responsabilidade, ouvir o outro, saber estar / o comportamento na sala de aula / A capacidade de mobilizar os outros é muito importante e bastante valorizado / regras que têm de ser cumpridas, o cumprimento dos prazos / aprender a ser um cidadão.	6	

				<p>Se isso está comprometido, dificilmente a avaliação será muito positiva / o teatro acima de tudo é uma área que forma pessoas. Não pode ser só uma arte. Eu acho que é muito mais do que isso</p> <p>P6 - Assiduidade, pontualidade, não prejudicar o grupo, respeito pelos colegas, o crescimento, a evolução</p>		
			<p>Critérios e parâmetros de avaliação do domínio técnico/criativo</p>	<p>P1 - o dar e o receber a deixa que é uma das coisas que se vive em palco</p> <p>P2 - As apresentações podem ser mais valorizadas mas depende do trabalho que estamos a fazer</p> <p>P3 - Avalio a participação ativa no processo criativo, as ideias que o aluno traz, como as desenvolve, e se consegue concretizar essas ideias no projeto em que estamos a trabalhar / o Portefólio tem uma pequena percentagem na avaliação, as atividades da aula e os projetos da disciplina têm maior peso na avaliação</p> <p>P4 - Há um lado teórico que eles também têm de ter, não é só o fazer, eles têm que aprender a refletir sobre aquilo que fazem. É importante estarmos sempre a autoquestionar o que fazemos e sempre a arranjar formas de fazer diferente</p>	4	

Tabela L7 – Considerações gerais sobre aspectos da Educação: a disciplina de Interpretação, o curso e a docência em Teatro.

<p>Considerações gerais sobre aspectos da Educação</p>	<p>Reflexões relacionadas com o curso de Artes do Espetáculo e a disciplina de Interpretação</p>	<p>Reflexões sobre disciplina de Interpretação</p>	<p>Melhoria dos hábitos de trabalho, pelos alunos</p>	<p>P1 - perceber como é que os jovens hoje em dia encaram a vida. É muito difícil que eles percebam e queiram trabalhar a sério / estão habituados a ter as coisas de mão beijada e não estão habituados a lutar pelas coisas / é tudo complicado: o estado emocional, a unha do pé, o texto para decorar demora mais de um mês e meio / trabalhamos de uma maneira cooperativa e pretendemos inculcar-lhes isso, em que toda a gente depende de toda a gente, se falha um, estraga o trabalho de todos. Eles perderam essa responsabilidade / ter alunos que não falhassem um dia, sempre dispostos a trabalhar para poderem evoluir, dispostos a arriscar / Não é um problema de educação, mas um problema de sociedade / Não se agarra realmente no âmago das coisas. Uma sociedade de consumo, teoricamente fácil, ilusória, e que depois reúne aqui pessoas que desconhecem o lado da natureza do teatro, que é colaborativo por essência, e se confrontam com isso P3 - necessidade de alguns alunos trabalharem mais. Numa turma de dezassete ou dezoito alunos, há sempre oito ou dez que trabalham bastante e outros que trabalham pouco, ou trabalham o “q.b.”, o quanto basta, outros muito pouco / o trabalho que alguns alunos não desenvolvem / não</p>	<p>3</p>	<p>6</p>
--	--	--	---	--	----------	----------

				<p>preparam os textos em casa / atrasa muito o processo / os alunos não trabalham fora da sala de aula cria algumas dificuldades. Há alunos que chegam à sala de aula com a sua preparação de casa, e outros que não / atritos entre os alunos, pode criar discussões / A falta de assiduidade de alguns alunos cria também problemas no elenco / temos um elenco preparado para atuar, e um aluno chega atrasado, ou não vem naquele dia e deixa uma equipa de doze ou catorze pessoas em maus lençóis</p> <p>P4 - a displicência com que alguns alunos trabalham, estando no curso que escolheram / conseguirmos alcançar um objetivo, que é uma mostra de espetáculo ou exercício teatral, uma vez que a assiduidade se torna fraca, a participação é pouca e acho que só acordam no próprio dia do espetáculo / O resultado final, que é o que as pessoas veem, não é o percurso que se tem com eles. O percurso e o processo são muito complexos. E as pessoas não têm ideia do quão complexo é</p>		
			Redimensionamento das turmas	<p>P5 - Turmas de trinta alunos, não funciona. Nas disciplinas da componente técnica tem de haver uma divisão por turnos, se não torna-se muito caótico / muitas dificuldades pela quantidade de alunos que tenho. São trinta / como as aulas são práticas, torna-se mais complicado / Dantes tinha um número mais aceitável de alunos e</p>	1	

				consegua ter mais noção do processo e do atingir, ou não, de objetivos		
			Respeito pela formação específica em Interpretação, na contratação de professores	P2 - Ter um professor de Interpretação, alguém com formação de base em Teatro	1	
			Atribuição de maior carga horária para a disciplina	P4 - É termos mais tempo (mais horas) para a Interpretação. Seria importante, na altura em que temos projetos, poderem parar as aulas teóricas, e estarmos só dedicados ao projeto que vai ser apresentado. Haver um período em que eles só estão focados a trabalhar no projeto, senão dispersam-se muito	1	
		Reflexões sobre o curso de Artes do Espetáculo	Melhorar a motivação dos alunos para o curso	P4 - estarem neste curso, apenas alunos interessados e motivados para um curso artístico / desejaria que os alunos, ao virem para o curso, viessem com aquela dedicação plena e a convicção de que é aquilo que querem fazer / não devia ser permitido a um aluno, que não quer fazer um curso artístico, entrar num curso artístico / independentemente de querer ser ator, tem de ter um desejo muito grande de querer fazer aquilo, de querer estar em palco / queremos é que eles saiam daqui pessoas bem formadas, que aprenderam algo, para além da teoria	1	6

			Incrementar a colaboração entre professores do curso	P5 - mais colaboração entre os professores das disciplinas da componente de formação técnica / para falar sobre os projetos da escola, de pedagogia, dos alunos / conseguir essa tal colaboração, desenvolver este curso e ter uma escola que vai no mesmo sentido, fica comprometido porque não temos esse tempo real na escola	1
			Melhorar as condições materiais para a lecionação na área do teatro	P5 - ter o mínimo de condições. É preciso a escola ter consciência do que é o teatro e do que implica lecionar Artes do Espetáculo	1
			Realizar intercâmbios entre escolas com os mesmos cursos	P4 - troca de experiências de escolas e trabalhos dos alunos/professores de escolas artísticas das várias regiões do país. Mesmo para os professores, deve haver partilha das várias experiências e a possibilidade de "reciclagens" práticas, com <i>workshops</i>	1
			Lacunas curriculares	P4 - a falta das disciplinas técnicas neste curso, a cenografia, iluminação ou figurinos, pelo menos no 1º ano	1
			Apoio por parte dos órgãos de gestão das escolas	P6 - apoio por parte dos órgãos de gestão da escola em reconhecer o trabalho que tem vindo a ser feito com os alunos deste curso / [é difícil] o convívio de uma disciplina desta natureza com a dinâmica da escola, com tantos alunos e cursos diferentes / a escola tem ganho respeito através das	1

				<p>pessoas de fora, do público, que vem assistir / reconhece que há trabalho / termos ganho um prémio este ano já gerou uma certa mudança. Esta escola tem muita tradição em Teatro e a estima dos professores e da comunidade para que continue</p>		
		Reflexões sobre a docência em teatro	A precariedade da situação contratual dos professores de teatro	<p>P3 - A insegurança profissional que sinto faz com que muitas das vezes não tenha tempo, pelo menos na altura em que é suposto parar, pensar e refletir, para fazer esta reflexão e preparar o novo ano com alguma calma e alguma tranquilidade, alguma transparência. Isto para mim é um fator muito importante para melhorar como professor / a questão da precariedade do estatuto profissional dos professores de Artes do Espetáculo é importante</p> <p>P5 - Enquanto o Ministério da Educação não perceber que precisa dos professores e técnicos de Expressão Dramática e Artes do Espetáculo, este curso é uma ficção. Sinto-me muito injustiçada, assim como os meus colegas, por ter formação específica para dar estas aulas e isso não me assegurar trabalho como professora. Se precisam de nós, porque é que não criaram um grupo disciplinar? Todos os anos precisam de nós, mas somos os últimos a serem chamados, somos o último recurso. O problema de base vem daí. Enquanto isto não se resolver, não vão haver</p>	3	5

				<p>condições psicológicas e emocionais para que seja feito um trabalho de excelência</p> <p>P6 - a precariedade do estatuto dos professores destas disciplinas, que é um assunto importante também para os alunos e para as escolas</p>		
			<p>Visão sobre a função do professor</p>	<p>P4 - [ser professor é também] uma pesquisa em relação àquilo que estamos a dar e como é absorvido pelos alunos</p> <p>P6 - Um professor de Interpretação tem de gostar de pessoas para estar disponível e ajudar a crescer: transformamos pessoas. E públicos</p>	2	

