



**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NA MOSTRA DE TEATRO DAS ESCOLAS DE SINTRA**

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

Sandra Cristina Henriques Passos Ferreira Gomes

2014



**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NA MOSTRA DE TEATRO DAS ESCOLAS DE SINTRA**

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

Sandra Cristina Henriques Passos Ferreira Gomes

Orientação do Prof. Doutor Miguel Falcão

2014

Aos meus estimados avós
e à minha querida mãe,
meus anjos na terra e no céu...

RESUMO

A Expressão Dramática/Teatro (ED/T) faz parte integrante dos currículos escolares. Contudo, apesar do reconhecimento generalizado da sua importância para o desenvolvimento – físico, intelectual, estético, artístico, cultural e social – das crianças e dos jovens, esta área é frequentemente esquecida ou relegada para abordagens superficiais e descontínuas. A formação dos professores – inicial, contínua ou ao longo da vida – pode dar um contributo relevante para a valorização e o conhecimento de processos de abordagem da ED/T e das suas específicas componentes.

Este estudo, centrado na formação de professores realizada no âmbito da Mostra de Teatro das Escolas de Sintra (MTES), tem como objetivos: (1) conhecer as necessidades de formação dos professores na área da ED/T; (2) identificar as conceções de diversos agentes sobre as necessidades de formação dos professores participantes na MTES; e (3) conhecer as representações de diversos agentes sobre a formação do projeto da MTES.

O estudo foi orientado por duas questões: i) quais as necessidades de formação dos professores na área da ED/T; e ii) em que medida a formação ministrada na MTES é uma mais-valia para a prática pedagógica dos professores nela envolvidos.

O estudo desenvolveu-se através de uma metodologia mista, sendo a amostra constituída pelos formadores responsáveis pela formação, pelos professores que a frequentaram e pelos monitores que apoiaram diretamente os professores nos seus contextos de intervenção. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semidiretivas, questionários e pesquisa documental, posteriormente tratados através da análise de conteúdo, análise estatística e análise documental.

Concluimos que os professores sentem necessidade de formação na área da ED/T, em especial em Expressão Corporal, Voz, Encenação e Interpretação, e que a formação da MTES contribui para a melhoria da prática pedagógica dos professores, embora esta dimensão não seja a que os próprios mais valorizam.

Palavras-chave: Teatro na Educação; Expressão Dramática; Formação de professores; Mostra de Teatro das Escolas de Sintra.

ABSTRACT

The Drama is a component of the schools curriculums'. However, regardless of the importance of the general recognition of the development - physical, intellectual, aesthetic, artistic, cultural and social – of children and young adults, this area is frequently forgotten or delegated to matters that are considered more important. The teacher's training – initial, continual assessment, or a lifelong study – a pertinent contribution can be made to validate and the knowledge to the process and strategy of the ED/T and its specific components.

This study, centres its training of teachers in the extent of the Showing of the Schools of Theater of Sintra (Mostra de Teatro de escolas de Sintra) (MTES), having objectives like: (1) being able to distinguish the necessities of the teachers training in the area of Drama; (2) to identify the several connections about the necessities of the participants in the teachers training of MTES; and (3) to become aware of the different representations about the training of the project MTES.

The study was oriented by two issues: (i) what are the necessities of the training of the teachers in the field of Drama?; and (ii) in what standard is the training given of the MTES and is it an asset to the practice of the pedagogy of the teachers in it involved?

The study developed through a mixed methodology, being that the sample is constituted by the trainers responsible for the training, for the teachers attending and by the monitors supporting directly the teachers and their contexts of intervention. The data was collected through interviews, semi directives, questionnaires and documented research, posteriorment treated through the analysis of the content, statistical analysis and documental analysis.

We conclude that the teachers feel the need for the training in this area of the Drama in corporal expression, voice, staging and interpreting, and that the training of MTES contributes to better the practice of the pedagogy of the teachers, although this dimension isn't what they themselves value more.

Keywords: Drama; Training of teacher; Showing of the Schools of Theater of Sintra.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho é o resultado de um processo de crescimento pessoal e profissional e da minha vontade de ser melhor professora.

Agradeço a todos os que contribuíram, direta ou indiretamente, para cumprir o meu objetivo. Mas não posso deixar de salientar algumas pessoas, pela importância que tiveram neste percurso.

Primeiramente, ao Professor Doutor Miguel Falcão, meu orientador, pela disponibilidade, crítica, incentivo e rigor científico.

Aos professores que lecionaram o Mestrado em Educação Artística - Teatro na Educação, o meu agradecimento por tudo o que aprendi com eles.

Aos professores, monitores e formadores que participaram neste estudo, pela sua disponibilidade e partilha. Sem a sua colaboração, não teria sido possível a realização desta dissertação.

Ao Nuno Pinto e ao Cláudio Canadá pela sua disponibilidade e incentivo.

À Ana Mendes, à Marta Rodrigues e à Joana Oliveira pelo apoio, carinho e disponibilidade nas horas difíceis.

Aos meus amigos, pelo apoio e compreensão manifestados ao longo deste percurso.

À minha família, que sempre acreditou ser possível.

Ao meu João, pela possibilidade.

Muito obrigada!

ÍNDICE GERAL

1.	Introdução - - - - -	1
2.	Enquadramento teórico - - - - -	4
2.1	ED/T em contextos educativos formais - - - - -	4
2.1.1	Alguns conceitos centrais - - - - -	4
2.1.1.1	Educação pela arte, educação para a arte e educação artística - - - - -	4
2.1.1.2	Expressão dramática e teatro - - - - -	5
2.1.2	ED/T no currículo: panorâmica histórica - - - - -	7
2.1.3	Finalidades da ED/T - - - - -	15
2.2	Formação de professores em ED/T - - - - -	18
2.2.1	Formação inicial - - - - -	23
2.2.2	Formação contínua - - - - -	25
2.2.3	Formação ao longo da vida - - - - -	29
3.	Metodologia - - - - -	32
3.1	Problema, questões orientadoras e objetivos- - - - -	32
3.2	Natureza e plano do estudo - - - - -	35
3.3	Caracterização da população e da amostra - - - - -	38
3.4	Processos e técnicas de recolha de dados - - - - -	39
3.4.1	Questionário- - - - -	39

3.4.2	Entrevista - - - - -	43
3.4.3	Pesquisa documental - - - - -	44
3.5	Processos e técnicas de análise de dados - - - - -	45
3.5.1	Análise estatística - - - - -	45
3.5.2	Análise de conteúdo - - - - -	46
3.5.3	Análise documental - - - - -	48
4.	Apresentação dos resultados - - - - -	50
4.1	Resultados dos questionários - - - - -	50
4.1.1	Professores - - - - -	50
4.1.1.1	Questionário 1 – prévio à formação - - - - -	51
4.1.1.2	Questionário 2 – posterior à formação - - - - -	55
4.1.1.3	Questionário 3 – após conclusão da MTES - - - - -	59
4.1.2	Monitores - - - - -	61
4.1.2.1	Questionário 1 – prévio ao trabalho com os professores- - - - -	62
4.1.2.2	Questionário 2 – posterior ao trabalho com os professores - - - - -	66
4.2	Resultados da análise de conteúdo às entrevistas - - - - -	69
4.2.1	Organização da Mostra de Teatro das Escolas de Sintra - - - - -	69
4.2.2	Formação na Mostra de Teatro das Escolas de Sintra - - - - -	72
4.2.2.1	Formação nas primeiras vinte edições - - - - -	72
4.2.2.2	Formação na 21ª edição - - - - -	74

4.2.3	Concepções dos formadores-	76
4.2.3.1	Concepções artístico-pedagógicas	76
4.2.3.2	Concepções dos formadores sobre o seu próprio papel	79
4.2.3.3	Concepções dos formadores sobre os docentes	80
4.2.3.4	Concepções dos formadores sobre os alunos	82
4.2.3.5	Concepções dos formadores sobre conceitos e terminologias	82
4.3	Resultados da análise documental	84
4.3.1	MTES – Resenha histórica, objetivos e metodologia	83
4.3.2	Ano 2012/2013 – 21ª edição da MTES	86
5.	Discussão dos resultados	91
5.1	MTES como projeto educativo	91
5.2	Formação	92
5.2.1	Aspetos gerais	92
5.2.2	Formação dos professores	94
5.2.3	Prática pedagógica	95
6.	Conclusões	99
	Referências	102
	Anexos	110

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Síntese do plano de estudo - - - - -	38
Figura 2	Síntese da AC sobre organização da MTES - - - - -	70
Figura 3	Síntese da AC sobre a formação nas primeiras vinte edições da MTES- - - - -	73
Figura 4	Síntese da AC sobre a formação na 21ª edição da MTES - - - -	75
Figura 5	Síntese da AC sobre as concepções artístico-pedagógicas dos formadores- - - - -	77
Figura 6	Síntese da AC das entrevistas aos formadores sobre as suas concepções acerca do seu próprio papel - - - - -	79
Figura 7	Síntese da AC aos formadores sobre as concepções que têm acerca dos docentes - - - - -	80
Figura 8	Síntese da AC aos formadores sobre as concepções que têm acerca dos alunos - - - - -	82
Figura 9	Síntese da AC aos formadores sobre as concepções que têm acerca de alguns conceitos - - - - -	83
Figura 10	Origem dos grupos participantes - - - - -	87
Figura 11	Número e tipo de grupo apoiado por cada monitor - - - - -	88
Figura 12	Síntese de cada uma das fases do projeto - - - - -	89

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Constituição da amostra de estudo- - - - -	39
Tabela 2	Contagem dos questionários recebidos - - - - -	41
Tabela 3	Síntese dos momentos e modos de aplicação dos questionários aos professores- - - - -	50
Tabela 4	Síntese da AC sobre o tipo de trabalho que cada docente desenvolve com os seus alunos no âmbito da EA - - - - -	52
Tabela 5	Síntese das respostas dos professores sobre as CT que trabalham com os alunos - - - - -	53
Tabela 6	Síntese das necessidades de formação dos professores no âmbito das CT - - - - -	54
Tabela 7	Síntese da AC sobre as expectativas dos professores em relação à presente formação - - - - -	54
Tabela 8	Síntese da AC sobre o que os professores consideram mais importante na formação - - - - -	55
Tabela 9	Síntese da AC sobre as expectativas dos professores em relação à formação - - - - -	56
Tabela 10	Síntese da AC sobre a aplicação na prática pedagógica dos conhecimentos adquiridos na formação - - - - -	57
Tabela 11	Síntese da AC sobre as mudanças nas práticas pedagógicas decorrentes da formação - - - - -	58
Tabela 12	Síntese das CT que cada professor pretende privilegiar na atividade curricular - - - - -	58
Tabela 13	Síntese da AC sobre o trabalho que os professores desenvolveram, com os seus alunos, no âmbito da ED/T, ao longo do ano letivo- - - - -	59
Tabela 14	Síntese da AC sobre a descrição do apoio prestado pelo monitor - - - - -	60
Tabela 15	Síntese da AC, referente à opinião dos professores, sobre o apoio prestado pelos monitores - - - - -	61
Tabela 16	Síntese dos momentos e modos de aplicação dos questionários aos monitores - - - - -	62

Tabela 17	Síntese da AC sobre como cada monitor se tornou monitor da MTES - - - - -	63
Tabela 18	Síntese da AC sobre o tipo de apoio prestado aos grupos - - -	64
Tabela 19	Síntese das respostas dos monitores sobre as CT fundamentais para uma competente prática pedagógica em ED/T - - - - -	65
Tabela 20	Síntese das respostas dos monitores em relação às necessidades de formação dos professores, no âmbito da ED/T-	65
Tabela 21	Síntese da origem dos grupos, apoiados pelos monitores - - -	66
Tabela 22	Síntese do apoio prestado pelos monitores - - - - -	67
Tabela 23	Síntese da AC sobre as CT que cada monitor trabalhou com cada grupo - - - - -	67
Tabela 24	Síntese da AC sobre a importância da formação para o processo de trabalho dos professores com os seus grupos- - -	68
Tabela 25	Síntese das respostas dos monitores em relação às necessidades de formação dos professores, no âmbito das ED/T - - - - -	69
Tabela 26	Número de alunos e escolas participantes nas várias edições da MTES - - - - -	85
Tabela 27	Número e média de monitores participantes e grupos apoiados -	86
Tabela 28	Necessidades de formação dos professores - - - - -	94
Tabela 29	CT que os professores trabalham com os alunos - - - - -	97

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
APEE	Associação de Pais e Encarregados de Educação
APS	Associação de Professores de Sintra
ATL	Centros de Atividades de Tempos Livres
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CFAE	Centro de Formação das Associações de Escolas
CIP	Centro de Investigação Pedagógica
CMS	Câmara Municipal de Sintra
CNCE	Currículo Nacional: Competências Essenciais
CO	Chão de Oliva
CT	Componentes do Teatro
DL	Decreto-Lei
EA	Educação Artística
EB/JI	Ensino Básico de 1º Ciclo e Jardim de Infância
EB 2,3	Ensino Básico de 2º e 3º Ciclos
ED/T	Expressão Dramática/Teatro
ES	Ensino Secundário

F	Frequência absoluta
FCG	Fundação Calouste Gulbenkian
F1	Formador 1
F2	Formador 2
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
M	Monitor
MTES	Mostra de Teatro das Escolas de Sintra
P	Professor
REA	Roteiro para a Educação Artística
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UR	Unidade de Registo
UR/C	Unidade de Registo/ Categoria
UR/SC	Unidade de Registo/ Subcategoria
UR/IND	Unidade de Registo/ Indicador

1. INTRODUÇÃO

A Educação Artística (EA) é uma área curricular, a par das Ciências e das Línguas. Está inserida nos programas curriculares, consta das metas de aprendizagem, tem tempos prédefinidos para cada ano de escolaridade e para cada uma das disciplinas. Contudo, as constantes reestruturações que têm sido feitas nos programas, pelos sucessivos governos, mais nuns casos do que noutros, têm enfatizado uma preocupação crescente dos professores com o Português e a Matemática em detrimento das restantes áreas curriculares, nomeadamente, das componentes da Educação Artística.

Se, por um lado, se assume nos documentos normativos que a EA é parte integrante do currículo e deve ser adequadamente trabalhada, por outro, é claramente perceptível a hierarquização definida, sendo a Educação Artística relegada para segundo plano.

Esta realidade, associada à deficiente formação dos professores em EA – e, por vezes, à pouca sensibilidade, por parte dos professores, para a importância desta área – e à falta de oferta de formação contínua nesta área, são razões suficientes para que nas escolas do ensino básico a EA continue a ser descurada.

A EA, em geral, e a Expressão Dramática e o Teatro (ED/T), em particular, são fundamentais para o desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças e jovens, não só pela vertente pessoal e social mas também pela cultural, pois, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos, com respeito pelas diferentes culturas e, portanto, mais tolerantes. Ao contactarem com a obra artística e com os próprios artistas – dança, música, teatro, escultura, pintura, etc. – as crianças e jovens têm oportunidades de criação e fruição, e serão espetadores mais exigentes.

O projeto da Mostra de Teatro das Escolas de Sintra (MTES) desenvolve-se em torno da ED/T, ao longo de um ano letivo. Tendo como preocupação o processo de criação e conseqüente apresentação de um espetáculo, foca-se, também, na formação dos professores. Abrange todo o concelho de Sintra e todas as escolas/instituições de crianças e jovens, públicas e privadas, que queiram inscrever-se. É um projeto com vinte anos de existência ininterrupta e que resulta de uma parceria entre o Pelouro da Educação da Câmara Municipal de Sintra (CMS) e a associação Chão de Oliva (CO).

Do processo de formação, fazem parte os professores e os formadores e, do processo de criação, os professores e os monitores.

É neste projeto que centramos o nosso estudo. Focámo-nos na 21ª edição da MTES e pretendemos perceber quais as necessidades de formação dos professores em ED/T e em que medida a formação da MTES é uma mais-valia para a prática pedagógica dos professores.

Este trabalho encontra-se estruturado em cinco partes.

Na primeira parte, apresentamos o enquadramento teórico, constituído por dois capítulos: “ED/T em contextos educativos formais” e “Formação de professores em ED/T”. No primeiro, abordamos, de forma breve, alguns conceitos, fazemos uma incursão pelo que, nas últimas décadas, tem sido a integração de ED/T no currículo e apresentamos as finalidades de ED/T. No segundo, analisamos o tema da formação de professores, pondo em relevo três dimensões: a formação inicial, a formação contínua e a formação ao longo da vida.

A segunda parte do estudo, que compreende a metodologia, está estruturada em cinco capítulos. No primeiro “Problema, questões orientadoras e objetivos”, contextualizamos o problema que deu origem à nossa investigação e formulamos as questões orientadoras e os objetivos. No segundo, “Natureza e plano do estudo”, apresentamos a natureza deste estudo – exploratório e descritivo, com recurso a uma metodologia mista – e apresentamos a sequência do trabalho delineado. No terceiro, caracterizamos a população e a amostra. Os dois últimos são dedicados às técnicas usadas: apresentamos um enquadramento das técnicas de recolha de dados que utilizámos (questionário, entrevista e pesquisa documental), bem como as técnicas usadas para o respetivo tratamento (análise estatística, análise de conteúdo e análise documental).

A terceira parte, “Apresentação dos resultados”, encontra-se organizada em três capítulos, associados aos três processos de recolha de dados. No primeiro, “Resultados dos questionários”, apresentamos os resultados dos questionários aplicados aos professores e aos monitores; no segundo, “Resultados da análise de conteúdo às entrevistas”, apresentamos os resultados das entrevistas aos formadores; e, no terceiro, “Resultados da análise documental”, apresentamos os resultados da análise documental.

Na quarta parte, “Discussão dos resultados”, analisamos e triangulamos os dados obtidos pelos questionários, pelas entrevistas e pela análise documental, cruzando-os também com a informação do enquadramento teórico, com vista a encontrarmos resposta para as questões orientadoras do estudo.

Na quinta parte, “Conclusões”, procuramos dar resposta às questões formuladas, bem como conferir o cumprimento dos objetivos da investigação, para além de identificarmos as limitações do estudo e apontarmos eventuais pistas para outros possíveis estudos.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 ED/T em Contextos Educativos Formais

Os conceitos, objetivos e conteúdos de Educação pela Arte, Educação para a Arte e Educação Artística (EA) são, frequentemente, utilizados como sinónimos. Também no que à Expressão Dramática e Teatro (ED/T) diz respeito, há autores que entre ambos estabelecem articulações claras e outros que os distanciam, desde logo nos objetivos. Na base deste estudo, propomos um quadro teórico – um quadro teórico possível – para estes conceitos.

Ainda neste capítulo, faremos um percurso pela inclusão de ED/T no currículo nacional do ensino básico e abordaremos as finalidades de ED/T.

2.1.1 Alguns conceitos centrais

2.1.1.1 Educação pela Arte, Educação para a Arte e Educação Artística

A EA engloba, no conceito de Madalena Perdigão (1981), “a educação pela arte, a arte na educação e a educação para a arte” (p. 287). A primeira pressupõe “o desenvolvimento harmonioso da personalidade, através de atividades de expressão artística . . . [a segunda] é a utilização da arte . . . como instrumento pedagógico . . . [e a terceira] visa a formação de artistas profissionais] (Ibidem).

Por outro lado, Porcher (1982) defende que a EA tem pelo menos três finalidades fundamentais:

[Propõe-se] a criar nos indivíduos . . . uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente, . . . [a promover] um desenvolvimento global da personalidade, através de . . . atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras . . . [e] pressupõe . . . a utilização de métodos pedagógicos específicos, progressivos e controlados, os únicos capazes de produzirem a alfabetização estética (plástica, musical, etc.) sem a qual toda a expressão permanece impotente e toda a criação é ilusória. (Porcher, 1982, p. 25).

Para Melo (2005), se um trabalho desenvolvido no âmbito dos pressupostos de Educação pela Arte também puder proporcionar “aprendizagem de saberes e competências das diferentes expressões artísticas e suas linguagens” (p. 7), então também poderá apelar estas abordagens de EA.

Aqueles autores deixam de lado as questões relacionadas com a criação e a fruição artísticas, o que, no entender de Lopes (2011), os afasta da concepção de EA.

Segundo Laferrière:

A educação artística é uma formação de base anterior a toda a especialização, com o mesmo título que as matemáticas ou a língua materna: ajuda a criança a harmonizar o seu pensamento e a sua vida afetiva e permite-lhe estabelecer um equilíbrio entre a sensibilidade e a linguagem verbal.¹ (2000, p. 105)

Na nossa concepção, a EA implica o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade, promove a capacidade de expressão e comunicação, torna os cidadãos mais críticos e exigentes e inicia-os na linguagem específica das artes através da sua criação e fruição. É desta forma que, no nosso estudo, entendemos a EA.

O *Roteiro para a Educação Artística* (REA) (2006) explicita que existem dois métodos de EA. Um, em que as artes podem ser abordadas de forma independente, mas com recurso às diferentes disciplinas artísticas; e outro, em que as artes são utilizadas como método de ensino e aprendizagem, em todas as disciplinas. Em ambos tem de existir a preocupação de abordar as diferentes dimensões: estudo de trabalhos artísticos através da investigação, contacto direto com artistas e obras (através de exposições, concertos, livros...) e participação ativa na criação dos seus próprios trabalhos artísticos.

2.1.1.2 Expressão Dramática e Teatro

Os conceitos de Expressão Dramática e de Teatro têm sido usados de formas diferenciadas.

¹ Tradução nossa.

A Expressão Dramática é definida como sendo imprescindível para o desenvolvimento pessoal e social (Bayón, 2003; Lenhardt, 1974; Motos, 2000; Terruel & Laferrière, 2003; Porcher, 1982). Consiste numa atividade natural da criança (Bayón, 2003), desenvolve a criatividade (Bayón, 2003) e é uma forma de “expressão e comunicação” (Aguilar, 2001), em que, de acordo com Melo (2005) “múltiplas linguagens confluem e/ou onde intencionalmente são convocadas” (citada por Lopes, 2011, p. 111). Aqui, não existe a preocupação com públicos ou com publicidade. A sua essência encontra-se na experiência dos participantes e do grupo. Privilegia-se o processo, que “se esgota ao realizar-se” (Lenhardt, 1974, p. 24), em detrimento do produto final e acabado que, no caso do Teatro, será o espetáculo apresentado. Este é o resultado de um rigoroso processo de trabalho artístico (Motos, 2000), que implica contacto com público (Lopes, 2011). Segundo Lenhardt, “a criança, e até o adolescente, não têm a maturidade psicológica indispensável à representação teatral” (1974, p. 16).

Os documentos normativos tanto utilizam a terminologia Expressão Dramática como Teatro.

Neste estudo, optámos por uma combinação de ambas: Expressão Dramática e Teatro (ED/T). Entendemo-la como um conceito abrangente, que abarca a disciplina enquanto área curricular por excelência, na medida em que faz parte dos currículos e visa o desenvolvimento do indivíduo como um todo, preocupando-se com as questões de criação e fruição artísticas, que, por seu lado, integram o conhecimento explícito da própria linguagem artística. Vianna e Strazzacappa (2001) vão mais longe, abordando a importância da herança cultural. Defendem que através da arte se pode fomentar o respeito pelas diferentes sociedades.

No nosso estudo, adquirem particular relevância algumas componentes do teatro (CT): encenação, interpretação, expressão corporal, voz, texto, marionetas, teatro de sombras, figurinos, adereços, luminotecnia, sonoplastia e cenografia. Estas componentes são importantes, porque em parte concretizam a especificidade de uma linguagem artística, cuja compreensão é fundamental no âmbito de uma desejada “literacia” em ED/T.

2.1.2 ED/T no Currículo: panorâmica histórica

A decisão de introdução ou supressão, bem como de valorização ou menorização, das expressões artísticas ou das áreas da EA, nos currículos escolares portugueses, tem oscilado consoante as diferentes políticas educativas. Estas decisões focam-se, segundo Reis (2003), em aspetos de vária ordem:

O modelo de educação adoptado em cada país, para além de assente formalmente nos seus princípios constitucionais, nas suas questões de fundo, depende de inúmeros parâmetros (política governamental, condições geográfico-sociais da escola, condições psico-sociais de professores e alunos, visão do futuro) e ainda de outros afins (condições económicas, interesse cultural, existência de professores qualificados, etc.). (Reis, 2003, p. 35)

No decurso da Segunda Guerra Mundial, Herbert Read publicou um estudo, *Education through art* (1943), no qual “promovia a ideia de que a arte transcende a política e o nacionalismo” (Reis, 2003, p. 13). Para Read (2010), “ainda que uma revolução possa, em princípio, ser apenas garantida pela força, se for feita por meio da educação pode ser alcançada com convicção em dez anos, e, em vinte anos ela será uma tradição inconsciente” (p. 367). Não podemos desligar esta convicção do momento político e social que se vivia na época. Se, por um lado, o clima de guerra poderia conduzir o Homem a repensar a sua relação com os outros e a forma de os educar, por outro, o que estava a acontecer poderá ter influenciado o estudo de Read. Como escreve Steiner (2014), “o que o homem infligiu ao homem, num período muito recente [1914-1945], afectou a matéria-prima do escritor” (p. 22). Contudo, na sua tese, Read sustenta, por um lado, que a educação é imprescindível para o desenvolvimento individual, e conseqüente interação com o meio social onde cada um se integra, e, por outro, que tal educação só é possível através da arte. Defendia, portanto, que “a arte deveria ser a base da educação” (Read, 2010, p. 26).

Esta premissa impulsionou, de forma mais abrangente e à escala internacional, a inclusão da educação pela arte nos currículos escolares e conduziu à formação do movimento de Educação pela Arte.

No âmbito deste movimento, surgiram associações internacionais, como a *INSEA – International Society for Education Through Art* (em 1954)² e, dois anos depois, em 1956³, a nível nacional, a Associação Portuguesa de Educação pela Arte. Ainda nesse ano, foi fundada, em Portugal, a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), que estabeleceu, entre os seus objetivos prioritários, o apoio à Arte, à Educação e à Cultura⁴. Para Lopes (2011), o “Centro de Investigação Pedagógica [CIP], do Instituto Gulbenkian da Ciência, teve [uma importância preponderante] na reflexão e investigação sobre o papel das artes na educação e, por conseguinte, na preparação e criação de condições para que se tornasse uma realidade institucional” (p. 77).

Durante os quinze anos que se seguiram, nomes importantes do panorama educacional, cultural, médico e artístico português (como Delfim Santos, Rui Grácio, Natália Pais, Arquimedes da Silva Santos, João dos Santos, entre outros) organizaram conferências e colóquios, refletiram e investigaram sobre a importância das artes no currículo escolar e as questões relacionadas com a formação de professores. Defendiam dois pressupostos: (i) a criação de um Instituto de Pedagogia, para melhor preparar os professores para a docência; e (ii) a educação das crianças e jovens através da arte (Santos, 1966). Como resultado destes esforços, foram implementadas duas iniciativas: a criação de um projeto, em 1965, no CIP da FCG, com o objetivo de investigar a expressividade e a criatividade artísticas, numa perspetiva pedagógica; e, três anos depois, em 1968, a criação do primeiro Curso do CIP que, para Natália Pais, esteve na origem do processo de Formação de Educadores pela Arte (AA.VV, 2000). Segundo Santos (2008), em 1971, na sequência do *Colóquio sobre o Projeto da Reforma do Ensino Artístico*, promovido pela Dr.^a Madalena Perdigão, o ministro Veiga Simão nomeou uma comissão para a reforma do Conservatório Nacional e, ainda nesse ano, foi fundada, naquela instituição, a Escola Piloto de Educação pela Arte que formaria professores do “Ensino Artístico (Música, Dança e Teatro) [e] Professores de Educação pela Arte” (p. 22).

Lopes (2011) reconhece o esforço e o empenho destas personalidades, referindo no seu estudo que houve “tentativas históricas de alguns pedagogos isolados que, insistentemente, alertavam para a importância da Arte e, mais concretamente, do

² Informação retirada do site da INSEA www.insea.org/insea/about

³ Idem.

⁴ Informação retirada do site www.gulbenkian.pt/inst/pt/Footer?a=348

Teatro na Educação” (p. 77). Porém, só após a Revolução dos Cravos “se poderá dizer que o Drama/Expressão Dramática conquistou uma presença real nos nossos currículos do Ensino Básico – Pré-Escolar e 1º Ciclo” (Ibidem).

Costa (2003), também numa panorâmica histórica, enfatiza não só a introdução da área de Drama/Expressão Dramática no 1º CEB, mas também nos currículos da formação “dos seus futuros professores” (p. 132).

Amorim (1995) partilha da mesma opinião ao afirmar que, “com a Revolução de Abril outras componentes e nomeadamente a lúdica e a pedagógico-artística começaram progressivamente a impor-se e a ganhar força no que respeita à prática extracurricular de actividades de carácter dramático-teatral” (p. 13). Este autor refere, no entanto, que entre os anos 80 e meados da década de 90, “o ensino tinha passado por períodos conturbados e convulsos” (Ibidem, p. 16), devido às sucessivas reformas que se foram instaurando no nosso sistema educativo.

Se, por um lado, em 1980, foi determinada a suspensão da Escola Superior de Formação de Professores de Educação pela Arte⁵, apesar dos “frutos que começavam a ser visíveis” (Santos, 2008, p. 36), por outro lado, cerca de dois anos antes, em 1978, havia sido eleito um grupo de trabalho para a Reestruturação do Ensino Artístico, cuja função seria elaborar um *Plano Nacional de Educação Artística*, que deveria abranger a escolaridade básica obrigatória. Apesar destas alterações, foi por aquela altura que surgiam, oficialmente e pela primeira vez em Portugal, os conceitos de *educação pela arte* e de *educação para a arte*.

Ainda na década de 80, em consequência do DL 310/83, de 1 de julho, estruturou-se o ensino profissional do Teatro, da Música, do Cinema e da Dança. Este documento defendia que a “educação artística que a todos deve ser proporcionada nos domínios da música e do movimento e do drama não é objeto deste diploma, uma vez que a sua definição se situa no âmbito mais geral dos planos de estudo e programas do ensino básico e secundário” (ponto 1). Contudo, surgia “a preocupação de definir um estatuto especial para o ensino das artes” (Ibidem). Estas passariam a ser inseridas “nos moldes gerais dos ensinos, básico, secundário e superior” (ponto 5, alínea a). Além disto, preconizava-se a “criação de áreas vocacionais da música e da dança no ensino

⁵ Em outubro de 1980, um despacho ministerial determinou que, no ano letivo de 1980/81, “não... [seriam] permitidas matrículas a novos alunos” (Santos, 1994, p. 65), embora os alunos que iniciaram o seu curso em 1979/80 pudessem concluí-lo, até 1982.

geral preparatório e secundário” (ponto 5), exigindo a integração curricular entre o domínio artístico e uma componente mais geral e, por último, defendia-se que os Institutos Politécnicos deviam formar artistas especializados nas suas diferentes áreas. Avançava-se, em linhas gerais, a formação (preparação técnica, metodologias de ensino e estágio) que os futuros professores de música e dança deveriam ter e estruturavam-se as carreiras docentes. Seriam criadas, em Lisboa, as Escolas Superiores de Música, Dança e Teatro e Cinema.

Em 1986, com a publicação da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), verifica-se uma mudança de paradigma. Se, até então, o paradigma da Educação pela Arte era preponderante, a partir desta altura, adquiria maior importância a sensibilização para o conhecimento das linguagens artísticas, tendo sido introduzido, no texto da própria legislação, o conceito de EA. Esta lei previa, no quadro geral do sistema educativo, o desenvolvimento da EA e a sensibilização para os diferentes modos de expressão (Artigo 7º, alínea c)), tendo definido: para o 1º ciclo do ensino básico (CEB), as áreas das expressões plástica, musical, dramática e motora; para o 2º ciclo, a formação artística; e, para o 3º ciclo, o conhecimento da cultura moderna, em diferentes esferas. Explicitava os princípios gerais sobre a formação de professores para cada ciclo, referindo que “a formação de professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico e secundário adquire-se em cursos profissionais adequados, que se ministram em escolas superiores, complementadas por uma formação pedagógica” (Artigo 31º, ponto 2).

Estava previsto que, um ano mais tarde, fosse publicado um DL com “legislação complementar” necessária para o desenvolvimento daquela Lei e que considerasse, entre vários domínios, o da Educação artística”. (Artigo 59º, ponto 1). Tal não sucedeu até 1990, quando foi publicado o DL 344/90, de 2 de novembro, que assumia, no próprio texto legislativo, que o incremento dado à EA tinha sido insuficiente e muito aquém do que se passava na Europa. O documento enunciava alguns dos princípios que educadores e pedagogos defenderam, ao longo de várias décadas, entre os quais a formação de artistas e investigadores e o estímulo à investigação científica das atividades artísticas. Previa a publicação de uma legislação organizada “sob a forma de diplomas regulamentadores para cada área . . . [de acordo com] as especificidades e condicionantes próprias [de cada uma]” (DL 344/90, [Preâmbulo]). Considerava que

as áreas artísticas eram: Música, Dança, Teatro, Cinema e Audio-visual e Artes Plásticas. Se, por um lado, no 2º e 3º CEB e Ensino Secundário (ES) era exigida formação especializada das docentes, por outro, no 1º CEB, a EA seria assegurada pelo “docente do ensino regular, procurando a colaboração dos pais e encarregados de educação” (Artigo 2º), embora estivesse prevista a hipótese de existirem docentes especializados nas escolas que o pudessem fazer. A Música e a Dança podiam ser ministradas no próprio estabelecimento de ensino (Artigo 12º, ponto 2), por professores especializados que lecionassem noutros estabelecimentos (Artigo 14º, ponto 2). No documento não existe qualquer referência ao Teatro.

Em 2000, os Ministérios da Educação e da Cultura tinham como funções promover, na escola, a EA e as artes, e, ainda, acompanhar o processo da respetiva implementação e estimular a discussão pública sobre esta temática.

Em janeiro de 2001, foi publicado o DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que viria a reorganizar o currículo do ensino básico. Estipulava a obrigatoriedade do desenvolvimento da EA. As Expressões Artísticas eram consideradas áreas curriculares disciplinares no 1º CEB, não estando definidas cargas horárias; no 2º CEB figurava a Educação Artística e Tecnológica (constituída por Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical), com uma carga semanal de três tempos, cada um com noventa minutos, em cada um dos anos; no 3º CEB a EA aparecia como disciplina independente, constituída por Educação Visual e outra disciplina, que a escola devia oferecer, e que podia ser Educação Musical, Teatro, Dança ou outra. No 7º e 8º ano de escolaridade tinham noventa minutos semanais e, no 9º ano, duas horas semanais para a EA, sendo que só poderiam escolher uma disciplina, entre os domínios artísticos e tecnológicos.

Ainda no mesmo ano, foi publicado o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (CNCE). Assentava no conceito de *competência* como um *saber em uso* ou *em ação* e delineava o conjunto de competências, de caráter geral e específico, essenciais para o ensino básico. Incluía a denominação de EA. Postulava que as artes são preponderantes para o desenvolvimento do aluno e defendia uma Literacia em Artes, para a qual teriam de ser levados em conta quatro eixos: (i) desenvolvimento e capacidade de expressão e comunicação; (ii) desenvolvimento da criatividade; (iii) apropriação da linguagem elementar da Expressão Dramática e (iv)

compreensão das artes em contexto. A EA contemplava Educação Visual, Música, ED/T e Dança.

No ano seguinte, foi publicado o DL n.º 209/2002, de 17 de outubro, que reorganizava o currículo. Mantinham-se em vigor as orientações no âmbito das Expressões Artísticas e da EA e Tecnológica, para o 1º e 2º CEB, respetivamente. Em relação ao 3º CEB, introduziu alterações. A EA continuava a incluir a Educação Visual e outra disciplina, na modalidade de Oferta de Escola, que podia ser Educação Musical, Teatro, Dança ou outra, mas somente se a escola, no seu quadro docente, tivesse professores para a sua lecionação. Caso contrário, a Educação Tecnológica preencheria estes tempos. Em termos de carga horária, os quadros não apresentavam alterações significativas. Mas, uma vez que as escolas teriam poucos professores das áreas artísticas nos seus quadros (talvez à exceção de Música, por ser uma disciplina tradicionalmente mais antiga nos currículos), já se vislumbrava aqui um – ainda mais notório – enfraquecimento do Teatro nas escolas, como disciplina curricular.

Em 2006, o Despacho n.º 19575/2006 definia tempos mínimos de lecionação para o 1º CEB, atribuindo um mínimo de oito horas para a Língua Portuguesa, sete para Matemática, cinco para Estudo do Meio e cinco para as Expressões e restantes áreas curriculares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica). Nesta matriz, verificava-se uma diminuição da possibilidade de trabalho no âmbito das Expressões, uma vez que, em termos concretos, cinco horas semanais teriam de ser suficientes para cumprir o estipulado no programa de Expressões Artísticas (Dramática, Musical e Plástica) e Físico Motora e, ainda, para explorar as áreas curriculares não disciplinares.

Em 2010, foram definidas Metas de Aprendizagem, que, tendo como matriz o CNCE, se apresentavam estruturadas de acordo com os mesmos quatro eixos, ali propostos.

Um ano depois, o CNCE foi revogado pelo Despacho n.º 17168/2011, de 23 de dezembro, com a justificação de que a “categoria de «competências» . . . minorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos . . . [e] desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização”.

Em 2012, foi publicado o DL n.º 139/2012, de 5 de julho, que visou uma revisão da estrutura curricular. No 1º CEB, o tempo total semanal continuou a ser de vinte e cinco horas. Destas, um mínimo de catorze passava a ser, obrigatoriamente, para Português

e Matemática e três para as áreas não disciplinares. Remanesciam oito horas para Estudo do Meio e para as Expressões Artísticas – Dramática, Musical e Plástica – e Físico-Motoras (que voltaram a ter estas designações). Esta definição de horas mínimas tem suscitado questões sobre a segmentação das aulas no 1º CEB em tempos excessivamente específicos, pois, deve existir articulação e continuidade pedagógica no trabalho que se desenvolve. Para além disso, os programas de Estudo do Meio e de cada uma das Expressões são extensos e envolvem aprendizagens significativas, pelo que é preciso tempo, e abordagem regular, para serem cumpridos. No mesmo DL é feita referência a um limite mínimo de horas para a lecionação de Português e Matemática – e, repare-se, não existe limite máximo de horas para estas áreas –, o que deixa uma porta aberta para que os docentes se foquem nestas duas áreas, que são, aliás, deliberadamente, as únicas sujeitas a exame nacional. Torna-se notório que algumas áreas são remetidas para um plano secundário e que são abordadas de modo menos sistemático.

O processo de avaliação dos alunos tem incidido, sobretudo, na língua e na matemática e os professores sentem-se pressionados para apresentar resultados na avaliação externa. No estudo que realizou com professores do 1º CEB, Berta Pereira (2012) concluiu que “todas as professoras assumem incluir esta área [ED/T] no seu horário semanal” (p. 84), apesar de, frequentemente, não ser cumprida, justificando esta opção pelas “dificuldades de gestão do horário derivadas de um assoberbamento de trabalho, motivado em parte pelas exigências atuais de apresentação de resultados nas áreas de Língua Portuguesa⁶ e de Matemática” (Ibidem). Este pensamento vem ao encontro do exposto no DL n.º 139/2012, no qual se pode ler que “os processos de avaliação interna serão acompanhados de provas e exames de forma a permitir a obtenção de resultados fiáveis sobre a aprendizagem [pretendendo-se] a promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico” (Artigo 3º, alínea L).

No DL n.º 139/2012, pode ler-se que a carga horária do 2º e do 3º CEB, atribuída às áreas expressivas, mantém-se inalterada, ao contrário da de outras disciplinas, onde foi reforçada. Este documento refere que “a redução da dispersão curricular concretiza-se no reforço de disciplinas fundamentais, tais como o Português, a

⁶ Aquando do seu estudo, a área curricular definida ainda tinha esta denominação. Atualmente é designada de Português.

Matemática, a História, a Geografia, a Físico-Química e as Ciências Naturais e na área das expressões reafirma-se um reforço da identidade disciplinar” ([Preâmbulo]). Contudo, constatamos que, na matriz curricular do 3º CEB, a disciplina de Teatro, apesar de continuar a ser Oferta de Escola, foi retirada do 9º ano de escolaridade. Só os alunos do 7º e 8º anos de escolaridade poderão usufruir desta disciplina, caso exista no agrupamento. Além disto, verifica-se o regresso a um paradigma expressivo, com implicações na própria terminologia, uma vez que o quadro concetual da EA parece desvanecer-se em detrimento da expressão artística. O DL n.º 91/2013, de 10 de julho, que procede à primeira alteração ao DL 139/2012, estabelece que, para o 1º CEB, o número mínimo de horas para as Expressões Artísticas e Físico-Motoras é de três. A distribuição da carga horária semanal é sugerida de forma precisa (com ínfimas possibilidades de oscilação), havendo duas horas e meia semanais que os docentes poderão distribuir pelas diferentes áreas, como entenderem ou de acordo com diretivas das direções de agrupamento. É possível que, pelo menos nalguns casos, tais horas sejam atribuídas ao Português e à Matemática.

Percebe-se que, apesar da inclusão da ED/T no programa do 1º CEB, esta é, ainda, uma área que fica aquém do seu potencial. Aguilar (2011) defende que, “nas escolas do 1º ciclo do ensino básico, onde a Expressão e Educação Dramática é considerada obrigatória na rubrica do programa, sabemos que apesar disso são muitas as lacunas e os equívocos na sua aplicação” (p. 129).

Nas últimas décadas, os cursos de formação de professores foram reestruturados e o currículo do ensino básico foi modificado, embora haja particularidades que precisam de ser atendidas:

Os jovens que chegam às Escolas Superiores de Educação [têm] um trajeto escolar que cobre disciplinas consideradas importantes como a Matemática, o Português, as Ciências e outras. Quanto às artes, e com um estatuto declaradamente secundário, vivenciaram um pouco a Educação Visual e a Educação Musical, ambas no 2º ciclo. No que diz respeito à Expressão Dramática, é uma vivência praticamente inexistente. (Lopes, 2011, p. 21)

Este contexto, associado ao pouco à vontade que os professores manifestam pelas áreas expressivas, tem como consequência um fraco investimento nestas áreas, por parte dos professores. Laferrière (2000) é perentório:

O ensino dos conteúdos artísticos impõe grandes exigências. Pressupõe, do professor, não apenas qualidades pedagógicas e conhecimentos de didática das artes, mas também uma convicção profunda sobre a educação artística, uma sensibilização para os valores estéticos e culturais, um estilo de intervenção que mobilize a sua participação e um tipo de relação pedagógica em que transpareça o que ele é de forma espontânea.⁷ (p. 104)

O pouco investimento nas artes em educação e a flutuação de políticas fundamentadas e constantes para o sector estiveram na origem da “Recomendação sobre Educação Artística” (2013), do Conselho Nacional de Educação. Este órgão veio chamar a atenção para o facto de, no DL n.º 139/2012, não se vislumbrar nem sensibilidade nem atenção à questão da EA. Defende que Portugal está muito afastado do que se desenvolve noutros países e que, no currículo português, a EA aparece de forma ambígua, descontinuada e cada vez mais reduzida.

Apesar de todas estas contrariedades, muitos docentes vão abordando regularmente a área de ED/T e alguns projetos, envolvendo as escolas portuguesas, continuam a ser desenvolvidos, entre os quais, os Encontros de Teatro na Escola (Amorim, 1995; Caldas & Pacheco, 1999; Pacheco, Caldas & Terrasêca, 2007) e a Mostra de Teatro das Escolas de Sintra (MTES) (Dias, 2012).

2.1.3 Finalidades da ED/T

O reconhecimento da importância da ED/T para o desenvolvimento pleno e integral do indivíduo é fundamental para que esta área comece, de fato, a integrar as práticas curriculares nas salas de aula.

São vários os autores que se referem às diferentes dimensões do desenvolvimento das crianças e dos jovens – pessoal, social, psicomotora, criativa, estética e artística –

⁷ Tradução nossa.

que um trabalho adequado, no âmbito da ED/T, pode promover. Contudo, Terruel e Laferrière (2003) demonstram que nem todos os autores enfatizam cada uma destas esferas ou as abordam com intensidade semelhante.

As dimensões que parecem sobressair, na literatura reunida e analisada neste estudo, são as do desenvolvimento pessoal e social e da criatividade. Porém, encontramos, aqui e ali, referências à importância da ED/T para o desenvolvimento psicomotor, estético e artístico. Outros eixos importantes são os da criação e da fruição artística.

Motos (2000) defende que a ED/T usa ferramentas indispensáveis “para o ensino dos valores e das habilidades sociais” (p. 128). Ao realizarem atividades em grupo, as crianças e os jovens aprendem a gerir conflitos e a contribuir para uma relação harmoniosa entre e com os pares. Faure e Lascar (1982) são mais precisos ao afirmarem que as atividades de ED/T são genuinamente “oportunidades de socialização autêntica” (p. 17), uma vez que nada – ou muito pouco – é realizado individualmente. Rooyackers (2004), por outro lado, defende que a ED/T permite uma melhor consciencialização das interações com os outros, controlando melhor “o que se diz” (p. 17). A atenção sobre o que se verbaliza e a sensibilidade para ouvir, no seio do grupo, permite momentos de partilha, que contribuem para a desinibição das relações e respeito pelas diferenças culturais.

Num eixo mais próximo do desenvolvimento pessoal, Costa (2003) reflete sobre as “práticas teatrais das crianças, dos jovens [e] dos adultos [assegurando] que conduzirá todos à construção de um equilíbrio pessoal” (p. 13).

O conhecimento e o domínio do corpo é outra vertente da ED/T. Todos nós comunicamos com o corpo. Segundo Bayón (2003), “a linguagem corporal serve-se do gesto, da posição do corpo, do rosto [para transmitir uma mensagem]”⁸ (p. 68). Até a imobilidade manifesta um sentir. Leenhardt (1974) defende que, pela “expressão dramática, a criança descobre [a] linguagem do corpo que tantas vezes nos faz falta” (p. 45). Um orador que controle o diafragma, para potenciar os movimentos respiratórios, terá maior facilidade na exposição do seu trabalho. Um enfermeiro (que tantas vezes precisa de tocar nos doentes) conseguirá estar mais à vontade perante o paciente, se foi habituado ao contacto físico. Esta disponibilidade para o contacto físico é defendida também por Rooyackers (2004). Por seu lado, Faure e Lascar (1982) associam o domínio do corpo à sensibilidade, importante para controlar as

⁸ Tradução nossa.

emoções. Escrevem estes autores que “esse domínio do corpo é igualmente domínio da sensibilidade: ao representar o choro consegue-se evitar as lágrimas; e os medos são dominados pela própria representação” (Faure & Lascar, 1982, p. 16).

O desenvolvimento da criatividade é uma das capacidades que parece ser transversal à maioria dos autores. Terruel e Laferrière (2003) citam Marin (1977) para defenderem que todo o processo de ensino-aprendizagem se deve apoiar na criatividade. Os mesmos autores veiculam que a criatividade deve ser um fim em si mesma, e não apenas um recurso para alcançar determinados objetivos. Prado (2000) define-a como “radicalmente inconformista” (p. 61), responsabilizando-a por formas desconhecidas de “pensar, criar, ensinar e aprender” (Ibidem). Todavia, a criatividade tem de ser treinada. Porcher (1982) preocupa-se com esta questão e inquieta-se com a possibilidade de a criatividade ser explorada de modo incorreto:

[E]m estado natural, a criatividade artística é apenas uma virtualidade, um potencial, talvez uma esperança. Ela só tomará forma, expressão, linguagem, mediante a operação de um trabalho pedagógico. Ainda assim, é preciso que esse trabalho não se equivoque quanto ao seu objeto e destino: não se trata de inculcar arquétipos ou estereótipos, mas de dar instrumentos de expressão. Não se trata de reprimir, de suprimir, nem mesmo de sublimar a vida sensível, emocional, imaginária: trata-se de permitir que ela aflore, se exteriorize, se universalize, sem nada perder da sua especificidade individual e sensível, mas expondo-se enquanto forma e enquanto estilo. (p. 34)

Bayón (2003) partilha da mesma opinião, mencionando que “a capacidade de criar não é exclusiva de algumas pessoas . . . e que a criatividade pode e deve ensinar-se”⁹(p. 79). Como consequência, os alunos serão mais críticos e competentes e, estando em formação, terão a “capacidade de intervir na transformação do mundo que os cerca” (Santos, 2008, p. 365). Os seus sentidos estarão apurados e apreciarão a música, a poesia, a pintura, a escultura... de uma outra forma. A obra de arte será apreendida enquanto obra de arte e não como outra coisa qualquer ou em função da sua utilidade imediata. De acordo com Porcher (1982), os alunos estarão despertos para a sensibilidade estética. Melo (2005) partilha a mesma opinião:

⁹ Tradução nossa.

O conhecimento estético, corporizado em actos de fruição ou criação artística, assume a forma de uma apreensão e construção de um real, ou seja, trata-se de um conhecimento construído a partir de uma postura empática do sujeito, sujeito que actua simultaneamente como ator e “objeto”, conhecendo e conhecendo-se criando. (p. 14)

Vivendo estas experiências, as crianças e os jovens tornar-se-ão espetadores formados, críticos e exigentes. Uma evidência dos resultados deste tipo de experiências é o testemunho de Sandra Barros, uma ex-aluna da Escola Secundária Carolina Michaelis, sobre o seu percurso nos Encontros de Teatro na Escola:

Ao longo destes quatro anos cresci muito, não só por fora, como também por dentro; se, por um lado, posso ter crescido somente o natural para a minha idade (tenho quase dezoito anos), por outro lado, tenho a nítida sensação que cresci de uma melhor forma, uma forma mais aberta, mais interessada pela cultura, mais apaixonada pela arte efémera, pura, espontânea e viva que é o teatro. (citada em Caldas & Pacheco, 1999, p. 53)

A ED/T integra os planos curriculares, mas nem sempre é implementada e raramente faz parte, de forma estruturada, da vida das crianças e dos jovens. Todavia, a literatura especializada é unânime em reconhecer que promove o desenvolvimento pessoal, social e físico, estimula a criatividade e a sensibilidade estética, fomenta o sentido crítico e a cidadania, proporciona oportunidades de criação e fruição e contribui, a longo prazo, para a formação de espectadores, mais conhecedores e exigentes.

2.2 Formação de Professores em ED/T

Formação é um termo que faz parte do vocabulário de qualquer professor, independentemente da fase do percurso académico ou profissional em que se encontre. Se frequenta um curso de licenciatura, associamo-lo a formação inicial, mas, se já é docente, dizemos que terá de “fazer” formação contínua. Porém, numa perspectiva pessoal e continuada, pode empreender outras formas de aprendizagem,

formais ou informais, assentes nas suas experiências e nas oportunidades que cria ou a que vai estando exposto no seu quotidiano: trata-se, neste caso, da aprendizagem ao longo da vida (ALV).

Neste capítulo, abordamos estes três tipos de formação, mas clarificamos, primeiramente, o que se entende por formação de professores, fazendo também uma incursão pela formação de professores em ED/T.

Rodrigues (2006) entende a formação como (i) um processo de transmissão e aquisição de conhecimentos, (ii) que envolve os participantes, (iii) conduzindo-os a alterações de comportamentos e atitudes, que, por sua vez, (iv) promovem a apropriação dos saberes adquiridos, com vista a (v) novos investimentos e atitudes na vida. Para a autora, se um destes elementos faltar, já não se trata de um processo de formação, mas de educação ou ensino. Prosseguindo nesta linha, José Tavares (1997) defende que é impossível haver formação sem que exista produção e aquisição de conhecimento. Vai mais longe ao afirmar que “a atividade do conhecimento, quer o seu enfoque seja colocado ao nível cognitivo ou metacognitivo, atravessa todo e qualquer processo de formação” (p. 70). Nóvoa (1992) partilha da mesma opinião, afirmando que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 25).

A formação é, portanto, entendida como um processo, cujos intervenientes são membros ativos que se responsabilizam pelas experiências vividas e têm, sobre elas e os contextos em que se inserem, uma visão reflexiva e crítica, capaz de os levar a adaptar ou modificar comportamentos e atitudes.

O nosso entendimento sobre a formação de professores está de acordo com esta linha de pensamento e encontra a sua síntese nas palavras de Nóvoa (1992):

A formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (p. 25)

Formosinho (2009) entende que a formação implica a aprendizagem de diferentes áreas necessárias à docência, englobando “teorias, práxis, relações e afetos, valores e normas” (p. 9). Por sua vez, Tavares (1997) salienta, como eixos importantes da formação, as competências científica, pedagógica e pessoal, associando, a cada uma destas, três dimensões do ser professor: o saber, o saber-fazer e o saber ser/saber tornar-se.

Daqui se conclui que a formação de docentes é um tema complexo. E recente. Rodrigues (2006) defende que a formação de professores, como área de estudo científico, está na sua primeira infância. Em Portugal, a publicação da LBSE, em 1986, foi um marco determinante. No artigo 30º aparecem os princípios da formação inicial e contínua e no 31º a determinação das instituições que ministram os cursos para a docência, dependendo estes do grau de ensino a que se reportam. As Escolas Superiores de Educação tornaram-se responsáveis “por toda a formação de professores: a formação inicial, a formação em serviço, a formação especializada e, até, a formação contínua” (Formosinho & Niza, 2009, p. 135). Esta alteração da tutela dos serviços do Ministério da Educação para as instituições de ensino superior acarretou uma mudança na formação de professores, especificamente no domínio científico (Rodrigues, 2006). Para alguns autores (Formosinho, 2009; Lopes, 2011; Nóvoa, 1992; Rodrigues, 2006), tal não foi benéfico. A *universitarização*¹⁰ da formação de professores implicou um fosso entre a teoria e a prática. Para Formosinho, a formação assim concebida não traça uma escola para todos, na medida em que se acentua a componente intelectual, deixando para segundo plano as questões relacionais e morais. Por outro lado, poderá trazer alguns benefícios, nomeadamente, maior ênfase na fundamentação teórica da prática educativa, valorização do estatuto da profissão docente e aumento da investigação nas Ciências da Educação (2009).

Zeichner (1993) sustenta que “nos programas de formação de professores . . . só se podem [na melhor das hipóteses] preparar os professores para começarem a ensinar” (p. 17). Defende o ensino reflexivo, ou seja, que os professores devem pensar e

¹⁰ Termo usado por vários autores para descrever a política que envolve a transformação de toda a formação de professores em formação de nível superior (Formosinho, 2009). Formosinho (2009) opta pelo termo *academização*, uma vez que aquele pode gerar alguma confusão, no contexto português. Desta forma, engloba universidades e politécnicos e utiliza-o como um “conceito crítico, ao invés de apenas descritivo” (p. 74).

refletir, individualmente e em grupo, na ação e sobre a ação, com vista a desenvolver as suas práticas, não esquecendo as condições sociais em que se inserem.

Schön (1992) partilha do mesmo entender, desenvolvendo o termo *practicum reflexivo* que conjuga três dimensões distintas: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Avança que a formação de professores, caso siga esta linha, pode confrontar-se com duas grandes dificuldades: “a epistemologia dominante na universidade . . . [e] o seu currículo profissional normativo: primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada” (p. 91).

O mesmo autor defende que há muito a aprender com as tradições da EA. Estas áreas, tendo “longas tradições de formação profissional” (Ibidem, p. 89), abraçam as características do *practicum reflexivo*, pois, “implicam um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer” (Ibidem).

Lopes (2011) refere-se a esta possibilidade do seguinte modo:

Subentende-se, portanto, neste pensar a formação de professores e a escola, uma ênfase na reflexão sobre uma prática que a todos pretende, que é inclusiva, onde a experiência artística e mais concretamente a teatral, aparecem recomendadas como modelos de formação de professores, pela sua natureza prática e pessoal, inerentemente assente em diálogos imaginados, reflexivos e construtivos. (p. 125)

Ainda neste estudo, a investigadora refere-se a outros autores que defendem o mesmo conceito (Gómez, 1995; Taggart, 1998; Vasconcelos, 2003).

Se, por um lado, a EA é recomendada como área relevante nos cursos de formação de professores, por outro, parece manter-se a ideia de que os professores do ensino básico¹¹ não estão devidamente preparados para trabalhar a EA com os seus alunos.

¹¹ Entenda-se aqui o conjunto dos professores que podem trabalhar a EA nas suas aulas e não apenas os professores do 1º CEB ou os especializados em determinadas áreas (música, EV...).

Fragateiro, que prefacia o livro de Amorim (1995), é crítico no que diz respeito a esta dupla relação:

O período em que vivemos é extremamente significativo no contexto da história dos movimentos nacional e internacional de teatro e educação, pois nele podemos perceber todo um percurso paradigmático que partiu do mundo do teatro para entrar no mundo da educação e que agora retorna ao teatro, um retorno diferente porque enriquecido pelas novas abordagens ganhas no interior da educação. Refazer esta teia complexa e diversa é um trabalho prioritário para quem se propõe actuar neste tempo de mutação e responder aos desafios com que o ensino das artes se confronta actualmente em Portugal. Um desafio que implica romper com o quadro de referências actualmente dominante no nosso sistema educativo e que tem trazido as artes, que deveriam ser práticas de rotura e transgressão, a reboque e servindo utilitariamente perspectivas pedagógicas.

Esta contradição é também visível [pois] . . . fala-se da preocupação de encontrar professores com formação específica e com formação pedagógica, quando hoje se começa a afirmar que a dimensão artística é muito mais “pedagógica” do que a própria pedagogia e de que é às artes que a formação deve ir buscar muitos dos seus modelos de referência, como o mostram os trabalhos de Schön. (p. 11)

A deficiente – ou ausência de – formação que os professores manifestam nas áreas da EA, em especial em ED/T, é apontada por vários autores (Aguilar, 2001; Amorim, 1995; Caldas & Pacheco, 1999; Faure & Lascar, 1982; Lenhardt, 1974; Pacheco & Caldas, 2007; Perdigão, 1981; Porcher, 1982; Santos, 1966; Santos, 2008; Sousa, 2003).

Para colmatar estas dificuldades surgem algumas propostas: aproximar a formação teórica à prática – no âmbito da formação inicial e contínua; implementar a EA nos cursos de preparação para a docência e nas ofertas de formação contínua; implementar um trabalho conjunto entre artistas e professores.

A este propósito, Teresa Duarte (citada em Caldas, Pacheco & Terrasêca, 2007) remete para os pares pedagógicos professores-artistas, em que “surgem artistas

dedicados à pedagogia da arte e professores seduzidos pelas artes e pelas práticas artísticas” (p. 91). Sousa (2007) não se distancia desta ideia, pois, assume que têm de existir pessoas com a formação adequada para integrar as duas realidades (professores e educadores com formação pós-graduada nas artes ou artistas com formação em ciências da educação). Terruel e Laferrière (2003) defendem a ideia do artista-pedagogo:

Um profissional de ensino, especializado na arte teatral, que sabe utilizar os conhecimentos, as técnicas e os instrumentos próprios desta arte e também a pedagogia, tanto em classes teóricas como em tarefas práticas, com o fim de conjugá-los e obter a sua máxima potencialidade, com vista a um ensino criativo e a um desenvolvimento da socialização e cultura. É um profissional que se implica e faz a ponte entre a escola e o teatro. Possui uma dupla competência, artística e pedagógica, e põe-na em prática, no exercício das suas funções. Adquiriu uma profunda formação, em especial no que se refere ao ensino-aprendizagem e à animação sociocultural, mediante o visionamento de espetáculos teatrais. É um mediador implicado na formação dos estudantes em teatro, na produção de espetáculos escolares e na programação dos espetáculos para os quais os estudantes são convidados e incitados a assistir.¹² (p. 33)

2.2.1 Formação Inicial

A formação Inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário é a que habilita para a docência, conferindo-lhes qualificações didáticas, pedagógicas e científicas que são ministradas em institutos politécnicos ou universidades, dependendo do nível de ensino a que se reportam (LBSE, DL n.º 139-A/90).

Rodrigues (2006) vai mais longe, ao defender que as instituições de formação inicial não esgotam em si o processo de formação de professores, uma vez que as exigências sociais associadas à docência – preocupação com o insucesso escolar,

¹² Tradução nossa.

domínio das tecnologias, renovação dos conhecimentos teóricos, preocupações com os valores – são bastantes. Recorre a estudos de vários autores para concluir:

O conhecimento hoje disponibilizado pela investigação desenvolvimentista em geral e sobre o desenvolvimento da carreira dos professores em particular, sobre as preocupações características das etapas e ciclos de vida, sobre o desenvolvimento cognitivo e moral, sobre o processamento de informação cognitiva e sobre as diferenças entre principiantes e experientes, impede de pensar o professor como um ser acabado que é possível formar definitivamente no início da carreira profissional. (Rodrigues, 2006, p. 38)

Em relação à formação inicial, António (2012) mostra-nos no seu estudo uma síntese das unidades curriculares de ED/T do curso de Educação Básica de instituições públicas e privadas, para o ano letivo 2012/2013. Das instituições estudadas, o número mínimo de créditos para a área da ED/T foi 11 e o máximo foi 30. Verifica-se, pois, uma grande discrepância entre as instituições. Se umas têm disciplinas na área de ED/T ao longo dos três anos, outras só têm durante um ano. Ainda no seu estudo, mostra que os professores que frequentaram formação específica na área de ED/T ao longo da vida nem sempre correspondem aos que a tiveram na formação inicial. Contudo são os professores que tiveram ED/T na sua formação inicial que lhe conferem uma maior importância. Outra conclusão a que o mesmo autor chegou foi a de que ambos os grupos de professores estudados¹³ consideraram que a formação que tiveram em ED/T na formação inicial foi insuficiente.

Ora, se a formação inicial em ED/T é, *grosso modo*, insuficiente para o exercício da docência, é necessário proporcionar aos docentes outras formações que a completem e que, simultaneamente, acompanhem não só as políticas educativas e o conhecimento científico, didático e pedagógico, mas também o desenvolvimento social, o avanço tecnológico e as dificuldades sentidas na – com a – prática. É essa a grande finalidade da formação contínua.

¹³ Neste estudo, o autor optou por dividir a sua amostra em dois grupos: o grupo de professores que frequentaram formação específica em ED/T ao longo da vida e o grupo de professores que não frequentaram qualquer formação nesta área.

2.2.2 Formação Contínua

A formação contínua, definida na LBSE como um complemento e atualização da formação inicial (Artigo 30º, ponto 1), é um direito de todos os educadores e professores. Neste documento, estipula-se ainda que a formação contínua “deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais” (Artigo 35º, ponto 2). Fernando Ferreira (2009) sustenta que a formação contínua deve estar em consonância com os ambientes de trabalho e as realidades profissionais, organizacionais e comunitárias das escolas dos docentes-formandos.

Rodrigues (2006) refere-se a esta modalidade de formação como um “meio de ajustamento continuado”:

[A formação contínua é] um meio de ajustamento continuado, de atualização e de aprofundamento dos conhecimentos profissionais e das competências exigidas nos vários domínios da ação educativa, superando lacunas da formação inicial, numa tentativa de melhoria de qualidade do ensino e das aprendizagens e também disponibilizando conhecimentos, capacidades e atitudes favoráveis à mudança e facilitadores das deliberações que o professor tem de efetuar na situação singular do exercício profissional. (p. 37)

O DL n.º 344/89, de 11 de outubro, realçou um aspeto importante: a formação contínua é necessária para a progressão na carreira e pode estar sujeita a creditação, definida por decreto regulamentar (Artigo 26º, ponto 4, e Artigo 28º, pontos 1 e 2). Continua a ser ministrada pelas instituições de formação de professores ou por outras e deve sê-lo de forma articulada (por exemplo, os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) de uma dada área geográfica). Esta obrigatoriedade levanta algumas questões. Ferreira (2009) defende que esta estratégia pode não surtir o efeito esperado, uma vez que “os créditos necessários para a progressão são, muitas vezes, considerados os principais efeitos da formação” (p. 340). Rodrigues (2006) alerta, também, para esta realidade, referindo o efeito perverso que a relação formação/progressão na carreira pode ter. Se, por um lado, é esperado que os professores façam formação para melhorarem as suas práticas e as aprendizagens dos alunos, por outro, talvez o investimento na formação só aconteça – ou aconteça

principalmente – por ser a única forma de progredirem na carreira. A formação perde, portanto, a sua essência. Para além de permitir que o professor mude de escalão, o que lhe confere, à partida, uma remuneração superior, esta creditação poderá não surtir outro efeito. Rodrigues afirma-o perentoriamente, pois, reconhece que “na estrutura da carreira do professor a valorização da formação é fraca” (2006, p. 61). Perrenoud (1993), embora ressalvada a distância temporal das suas afirmações, reforçou também esta ideia:

Um professor que segue uma formação contínua intensiva não recebe mais do que qualquer outro. Não tem mais autonomia nem mais poder. Não é muito bem considerado, atraindo pelo contrário a ironia ou a hostilidade dos que acham que fez demais. Não é mais livre de escolher a escola, o grau de ensino ou as modalidades de colaboração com outros intervenientes . . . em muitas escolas, a formação contínua não é incluída no período de trabalho, mesmo quando é imposta ou recomendada. Para um projeto mais pessoal, torna-se por vezes difícil obter uma licença ou suportar grandes reduções salariais. (p. 104)

Em 2014, o DL nº 22/2014, de 11 de fevereiro, apresentou um novo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, revogando o DL 249/92, de 9 de novembro. Este estabelecia “as finalidades da formação contínua, os princípios a que deve obedecer, as áreas sobre as quais deve incidir e as várias modalidades e níveis que pode assumir” (p. 1). No DL 22/2014, é assumida uma mudança de paradigma:

[E]stabelece um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional. ([Preâmbulo])

Este documento normativo aponta para a emergência de se considerarem os resultados da avaliação das escolas e das necessidades de desenvolvimento profissional dos seus docentes. E estabelece:

A formação contínua tem como objetivos: promover a satisfação das prioridades formativas dos docentes . . . tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e eficácia; a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos; o desenvolvimento profissional dos docentes [para que possam contribuir] para a melhoria dos resultados escolares; a difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e autonomia dos [estabelecimentos de ensino] . . . a partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes. (Artigo 4º)

Daqui decorre uma especial importância consagrada aos resultados escolares, subentendendo-se a pressão a que os professores e as escolas estão sujeitos para atingir estes objetivos. Em consequência de um conjunto de políticas educativas – que estabelecem turmas com um número de alunos cada vez maior, menos professores nas escolas, redução do número de apoios sociais, educativos e especiais prestados aos alunos, aumento da carga horária dos alunos e professores, alteração regular dos programas –, espera-se que a formação contínua contribua, de forma inequívoca e complementar, para a consecução dos objetivos expostos. E também se espera, como afirma Ferreira (2009), que gere mudanças:

O principal efeito da formação é a mudança das pessoas envolvidas. Espera-se obter, direta ou indiretamente, efeitos na melhoria das aprendizagens dos alunos, seja através da atividade didática do professor, em contexto de sala de aula, seja através da atividade organizativa da escola, no sentido da melhoria da qualidade de vida e do conforto nos espaços e no ambiente escolar, seja ainda na melhoria dos contextos e das condições de vida familiares e comunitárias. (p. 340)

Rodrigues (2006) partilha a mesma opinião. A autora defende que a formação deve ir ao encontro das necessidades sentidas por quem está no terreno, no caso, os docentes. Contudo, estabelece uma ressalva: é preciso sermos cuidadosos para que não se confundam necessidades de formação com preferências. O DL 22/2014 estabelece as áreas de formação contínua a serem consideradas:

[Á]reas do conhecimento, que constituem matérias curriculares; prática pedagógica e didática na docência; formação educacional geral e das organizações educativas; administração escolar e administração educacional; liderança, coordenação e supervisão pedagógica; formação ética e deontológica; tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar. (Artigo 5º)

Estas áreas estão de acordo com algumas das que são definidas por Ferreira (2009). O autor propõe diferentes domínios: competências técnicas e didáticas; atitudes, valores e comportamentos; capacidades reflexivas, investigativas, relacionais e colaborativas; competências de organização e gestão escolar; formação cultural, social, afetiva e emocional.

O DL 22/2014 estabelece, como modalidades de formação, os cursos, as oficinas, os círculos de estudos e as ações de curta duração (Artigo 6º), e que pelo menos 50% da formação incida na dimensão científica e pedagógica (Artigo 9º). Os formandos têm o direito de “escolher as ações de formação mais adequadas ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal, sem prejuízo do cumprimento de programas ou prioridades definidos pela escola a que pertence ou pelos serviços centrais do Ministérios da Educação e da Ciência” (Artigo 17º).

Vários estudos (Machado & Formosinho, 2009; Perrenoud, 1993; Rodrigues, 2006) têm demonstrado que os professores preferem formações eminentemente práticas, baseadas nos problemas/situações com que se deparam no dia-a-dia. Por outro lado, quando um professor frequenta uma ação de formação por decisão da direção do agrupamento de escolas, a formação deixa de ser voluntária e o professor pode considerar que aquela não seria a formação mais adequada para desenvolver um melhor trabalho com os seus alunos, cujo objetivo é, sempre, obter melhores resultados. A este propósito, Perrenoud (1993) é muito claro: “a formação contínua

dirige-se ao conjunto de professores, mas nem todos lucram quando ela é facultativa; e quando é obrigatória, alguns estão só de passagem!” (p. 99).

O DL 22/2014 aponta, ainda, como recurso prioritário, para a criação de uma bolsa de formadores internos em cada CFAE. Esta opção parece querer fazer face aos efeitos mais perversos de uma oferta formativa escolarizada, tal como foi descrita num estudo de Barroso e Canário (1999), referido por Rodrigues (2006), realizado na área geográfica abrangida pela Direção Regional de Educação de Lisboa:

O retrato dos centros de formação que, a partir da investigação empírica realizada, é possível traçar devolve-nos a imagem de uma organização em que a lógica da tutela se sobrepõe claramente a uma possível lógica de autonomia, aparecendo os centros de formação como instrumentos de execução de programas financeiros que alimentam um mercado de formação contínua de professores em que dominam os traços mais negativos da oferta formativa escolarizada. (Rodrigues, 2006, p. 149)

Júlia Oliveira-Formosinho (2009) sustenta que a formação contínua é uma área que está a ser estudada e investigada e que assim deve continuar.

2.2.3 Formação ao longo da vida

A formação de professores é um processo contínuo (Perrenoud, 1993), que não se esgota na formação inicial e nas ações de formação que cada docente tem de fazer para progredir na carreira. Se assim acontecer, o professor está a demitir-se da sua responsabilidade.

Nóvoa (s/d.), que se diz cansado do conceito de competência, sugere “um novo conceito, disposição, . . . mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (p. 3). Para o autor, um bom professor englobará cinco predisposições: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social. A primeira consiste em práticas que levem os alunos à aprendizagem; a segunda refere-se à integração com os colegas e com a instituição escolar, não descurando a reflexão sobre a prática e a avaliação; o

tato pedagógico aponta para a capacidade de relação e comunicação, para a serenidade e sabedoria de cruzar a dimensão profissional com as dimensões pessoais; o trabalho em equipa inclui as dimensões colaborativas e de intervenção conjunta dentro da escola, mas também nos movimentos pedagógicos exteriores às instituições; e, por fim, o compromisso social, que se foca na atenção prestada aos valores e à diversidade cultural.

Ser professor é, pois, o resultado de um percurso formativo que se constrói ao longo da vida. É um processo inacabado, que vai dependendo não só das exigências que a tutela impõe, mas também do meio sociocultural em que os docentes estão envolvidos – cada um e a escola onde trabalha. Depende, também, dos valores de cada um, das suas dificuldades científicas, didáticas e pedagógicas e da sua vontade enquanto docentes.

Ana Luísa Pires (2005) define *longo da vida* como “um alargamento das dimensões temporal e espacial” (p. 30), não estando a formação cingida aos tempos de educação formal – licenciatura, mestrado, doutoramento – nem às instituições e contextos que os ministram (institutos politécnicos e universidades). Sendo assim, esta aprendizagem, denominada ALV, desenvolve-se de três formas distintas: formalmente – nas instituições próprias, levando à aquisição de diplomas e qualificações; informalmente – na vida pessoal e social de cada um de nós; e, de um modo não formal – nos contactos e ações que acontecem no exterior das instituições e que não conduzem a uma certificação. Num outro texto, a mesma autora foca-se na importância da “articulação entre diferentes sistemas (e subsistemas) de educação/formação . . . [referindo] ser necessário equacionar as formas de articulação entre educação geral e formação profissional, entre educação/formação inicial e contínua, entre educação formal, não-formal e informal” (Pires, 2007, p. 38).

Reginaldo Siteo (2006) apresenta o conceito de ALV do seguinte modo:

A aprendizagem ao longo da vida significa que, se uma pessoa tem o desejo de aprender, ela terá condições de fazê-lo, independentemente de onde e quando isso ocorre. Para tanto, é necessária a confluência de três fatores: que a pessoa tenha a predisposição de aprendizagem, que existam ambientes de aprendizagem (centros, escolas, empresas, etc.) adequadamente organizados

e que haja pessoas que possam auxiliar o aprendiz no processo de aprender (agentes de aprendizagem). (p. 5)

Rodrigues (2006) defende que a ALV é a ligação entre a formação inicial, que acontece num “momento breve” da vida (p. 40), e a formação contínua, “fundamental para o desenvolvimento” (Ibidem). Para Ana Luísa Pires (2005), o conceito de ALV está associado ao de formação ao longo da vida e é este que mobilizamos no nosso estudo.

Concluimos, portanto, que, se a formação é imprescindível para o desenvolvimento profissional do professor, também é fator de destaque para o seu desenvolvimento pessoal. Surpreende-nos, porém, que, perante estes estudos mais recentes, a ALV não seja referenciada no DL 22/2014. Como acima expusemos, as formações que os professores devem realizar incidem na aprendizagem formal, com temas muito específicos e objectivos precisos.

3. METODOLOGIA

3.1 Problema, questões orientadoras e objetivos

No exercício da minha profissão de docente do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), desde 1999, tenho-me deparado com o pouco investimento, generalizado, dos professores na área da Expressão Dramática e Teatro (ED/T), quer em termos de desenvolvimento desta atividade com os seus alunos em tempo letivo, quer na frequência de ações de formação.

Por um lado, a dimensão daquele (des)investimento pode estar relacionada com a insuficiente, ou mesmo inexistente, formação dos professores – quer inicial, quer contínua ou ao longo da vida – na área de ED/T (António, 2012). Por outro lado, existem fatores que também não são promotores deste tipo de prática, entre os quais o reduzido número de horas previsto para a Educação Artística (EA) no currículo, que é revelador da importância que política e socialmente lhe vem sendo atribuída¹⁴, ou a resistência generalizada em reconhecer os benefícios da EA. Podemos interrogar-nos: Para quê a EA no ensino? Arquimedes da Silva Santos estabelece, na sua resposta, um conjunto de relações com várias dimensões do desenvolvimento da criança: “o desenvolvimento harmonioso, o apuramento da sensibilidade e da afetividade, o aproveitamento noutras áreas escolares, o equipamento experiencial para a vivência artística e o enriquecimento expressivo na formação artística” (2008, p. 29).

A EA, em geral, e a ED/T em particular, têm sido tratadas como o *parente pobre* do currículo, uma vez que as atividades desenvolvidas passam, sobretudo, pelo ensaio e preparação de momentos de teatro, poesia, dança ou canções para momentos festivos, como as festas de Natal ou de fim de ano letivo ou pela ida de grupos de teatro à escola, onde apresentam os seus espetáculos.

António (2012) defende esta ideia no seu trabalho de investigação: “durante mais de uma década de atividade docente . . . [constatámos] a pouca importância que, em geral, os colegas com quem trabalhamos atribuem ao TED [Teatro/Expressão

¹⁴ Note-se que, ao longo dos nove anos de ensino básico, os alunos são sujeitos a Provas Nacionais no final de cada ciclo, em Português e Matemática.

Dramática]” (p. 49). Nas considerações finais do seu estudo, Pereira (2012) escreve que, “quanto à formação contínua nesta área [ED/T], é unânime a opinião [dos docentes respondentes] sobre a sua escassez e os elevados custos da existente” (p. 90).

Mas, se, por um lado, alguns estudos enfatizam a inexistência/escassez de ações de formação na ED/T, por outro lado, outros estudos, apontam como necessidades de formação primordiais dos professores do 1º CEB, as que implicam: “a planificação de aulas, e a utilização das novas tecnologias” (Rocha, 2010, p. 100).

Consultando a formação disponibilizada para docentes na Associação de Professores de Sintra¹⁵ (APS), durante os anos 2010, 2011 e 2012, constatamos a tendência atrás referida. No decurso destes três anos, das cinquenta e uma ações propostas, uma designava-se “*Fantoches e outras personagens*”, o que, pelo título, nos faz supor que se enquadra na ED/T. Mas terá sido a única.

O Programa do 1º CEB, publicado em 1990, apresenta uma organização curricular deste ciclo de ensino, estruturando-o em quatro grandes áreas: Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica. São objetivos do ensino básico, entre outros, “o desenvolvimento da criatividade . . . [e] sensibilidade estética, [a promoção da] educação artística e [a sensibilização] para as diversas formas de expressão estética” (1998, p. 16). Privilegam-se, ainda, as relações sociais e afetivas, a cooperação, “a intervenção consciente e responsável [e a] formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes” (Ibidem).

Os Princípios Orientadores para a Expressão e Educação Dramática explicitam que “a exploração de situações imaginárias . . . dará oportunidade a que a criança . . . se reconheça melhor e entenda melhor o outro” (1998, p. 83) e que é através do “*jogo dramático* . . . [que a criança é colocada perante problemas que tem de resolver, nomeadamente] problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na ação” (Ibidem).

As orientações de abordagem das áreas artísticas, veiculadas naqueles documentos normativos, deviam ser seguidas por todos os docentes. No entanto, isto não

¹⁵ A informação está disponível no *site* <https://sites.google.com/a/profsintra.org/aps/centro-formacao/formacao> (consultado a 21 junho 2014)

acontece. Ao agir desta forma, os professores comprometem o desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças. Se, por um lado, não cumprem o que está legislado, por outro, impossibilitam os alunos de vivenciarem experiências, diferentes das chamadas “áreas nucleares” da educação (Português e Matemática). Contudo, a tomada de consciência dos professores para o reconhecimento da importância das expressões no desenvolvimento da criatividade, na promoção de relações pessoais e sociais de qualidade e na valorização das questões estéticas, culturais e artísticas é o primeiro passo para que a situação se modifique.

A transformação pretendida pode ser possível através do projeto Mostra de Teatro das Escolas de Sintra (MTES), uma vez que este visa o desenvolvimento e a apresentação de processos teatrais em contextos educativos formais e não formais do concelho, realizados ao longo de quase um ano letivo.

Os professores que queiram integrar este projeto, pela primeira vez e também nos casos em que participam pelo segundo ano, têm, obrigatoriamente, de fazer a formação proporcionada pela associação Chão de Oliva (CO). São ações ministradas pelos profissionais do próprio CO ou por profissionais por eles contratados e que englobam dois módulos¹⁶: um na área da ED/T e outro que varia de ano para ano e que se foca em questões mais específicas das componentes do teatro (CT), como a luminotecnica, as marionetas ou outras.

Em Sintra, esta foi a única formação na área da ED/T, destinada a docentes, da educação pré-escolar ao ensino secundário (ES), que existiu ininterruptamente durante duas décadas (entre 1992 e o ano letivo 2012/2013¹⁷). Por este motivo, decidimos conhecer a formação que é proposta neste projeto¹⁸ e tentar compreender de que forma corresponde às necessidades pedagógicas dos seus formandos. O nosso estudo incide na 21ª edição da MTES, cujo processo integral decorreu entre outubro de 2012 e maio de 2013.

¹⁶ A existência destes dois módulos depende de condicionalismos financeiros; anos houve em que apenas foi desenvolvida uma formação. O ano a que se reporta esta investigação – 2012-2013 – foi um deles.

¹⁷ Referência ao ano em que foi realizada a recolha de dados para este estudo, embora a MTES tenha tido continuidade nos anos subsequentes.

¹⁸ Este projeto é, desde o início, realizado em parceria pelo Pelouro da Educação da Câmara Municipal de Sintra (CMS) e pelo CO.

Tendo em conta a problemática, definimos as seguintes questões orientadoras para este estudo:

- Quais são as necessidades de formação dos professores na área da ED/T?
- Em que medida a formação ministrada na MTES é uma mais-valia para a prática pedagógica dos professores?

Em direta relação com as perguntas orientadoras formuladas, definimos os seguintes objetivos gerais deste estudo:

- Conhecer as necessidades de formação dos professores na área da ED/T.
- Identificar as conceções de diversos agentes – professores, formadores e monitores - sobre as necessidades de formação dos professores participantes na MTES.
- Conhecer as representações dos professores, formadores e monitores sobre a formação desejada, ministrada e recebida na MTES.

3.2 Natureza e Plano do Estudo

A investigação científica assenta em dois paradigmas distintos que, entre outros aspetos, diferem entre si nos objetivos, no plano de investigação e no modo como os dados são recolhidos e analisados. As duas perspetivas têm caminhado em sentidos opostos (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori & Teddlie 1998). Se, por um lado, o paradigma positivista analisa a realidade como se esta fosse estática e, por consequência, considerando que o que acontece num dado momento é objetivo e passível de ser replicado, por outro lado, o paradigma interpretativo defende que a realidade social é um produto da consciência dos indivíduos e que, portanto, o conhecimento dessa mesma realidade é subjetivo. No primeiro, o investigador mantém-se distanciado e os métodos de apreensão do real são sobretudo numéricos, com foco no processo de dedução; no segundo, o investigador envolve-se com o real e os dados são apresentados recorrendo a métodos privilegiadamente qualitativos, através do pensamento indutivo. Se os dois paradigmas se situam em zonas

antagónicas em termos epistemológicos, o mesmo não se verifica quanto à metodologia (Gentil, 2011; Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Bogdan e Biklen sustentam a premissa de que “investigadores inexperientes que tentem combinar um bom plano experimental quantitativo com outro qualitativo deparam-se com sérios problemas” (1991, p. 63) e que a qualidade do trabalho final é inferior à de cada uma das partes, caso tivessem sido trabalhadas separadamente.

Contudo, existem autores que defendem ser possível o uso de uma metodologia mista, desde que essa opção vá ao encontro das necessidades da própria investigação (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori & Teddlie, 1998). Segundo Quivy e Campenhoudt, a escolha de um método de investigação depende “dos objetivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise” (1998, p. 186). Para estes autores e neste contexto, “método” é sinónimo de “dispositivo específico de recolha ou de análise das informações, destinado a testar hipóteses de investigação” (Ibidem, p. 187). Morais e Neves defendem, igualmente, que “diferentes métodos de análise são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões” (2007, p. 76) e que a metodologia mista não visa “integrar as duas formas de inquérito . . . mas utilizar características associadas a cada uma”. (Ibidem, p. 78)

São inúmeras as investigações em que são utilizadas simultaneamente técnicas qualitativas e quantitativas, naquilo que se denomina por metodologia mista (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori & Teddlie, 1998). Para Johnson e Onwuegbuzie, “quanto mais autores estudarem e ajudarem a desenvolver esta metodologia, mais sucesso ela terá¹⁹” (2004, p. 14). Estes autores definem metodologia mista como sendo “a parte da pesquisa em que os investigadores misturam ou combinam técnicas de pesquisa, métodos, abordagens, conceitos ou linguagens qualitativa e quantitativa, tudo num mesmo estudo” (Ibidem, p. 17).

Ghiglione e Matalon (2001) defendem que “na prática, é frequente recorrer a métodos mistos, como por exemplo, uma entrevista não diretiva imediatamente seguida de uma fase semidiretiva, ou um questionário alternando questões abertas e questões fechadas” (p. 64).

¹⁹ Tradução nossa.

Neste sentido, e por considerarmos esta opção a mais adequada aos objetivos deste estudo, no presente trabalho recorreremos a uma metodologia mista. Os dados foram recolhidos através de três formas distintas – questionários, entrevistas e pesquisa documental –, a que corresponderam diferentes técnicas de tratamento de dados.

O recurso aos questionários justificou-se não só pelo elevado número de pessoas que queríamos inquirir²⁰, em momentos e espaços geográficos diferentes, como também pela necessidade de conhecer esta população e compreender “as suas opiniões . . . e representações” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 13) enquanto formandos e monitores da MTES. Aos formadores, optámos por realizar entrevistas, uma vez que, tratando-se somente de dois indivíduos, esta modalidade de inquérito permitiria a obtenção de dados mais aprofundados. Esta metodologia permitiu-nos um maior “grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos [e um importante conhecimento dos] . . . quadros de referência dos entrevistados” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 194). Facultou-nos, ainda, “as explicações ou razões a respeito [de crenças, sentimentos, desejos, atitudes e comportamentos dos entrevistados]” (Gil, 1987, p. 113). Ao recorrer à entrevista, foi-nos permitido, em tempo real, clarificar, quer as perguntas quer as respostas.

No âmbito da observação indireta, “o investigador . . . dirige[-se] ao sujeito para obter a informação procurada . . . [sendo que nesta] o instrumento de observação é um questionário ou um guião de entrevista” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 164). Após a revisão de literatura inicial, e tendo em vista os objetivos da própria investigação (Ghiglione & Matalon, 2001; Quivy & Campenhoudt, 1998), procedemos à conceção e elaboração dos inquéritos – por questionário e por entrevista – para a sua posterior aplicação.

Para Lima e Pacheco (2006), “o modelo de recolha de dados não é senão a identificação das diversas etapas de recolha de informação que, de uma forma coerente e sistemática, nos indicam uma determinada perspetiva” (p. 5). Os dados foram tratados com recurso ao tratamento estatístico, no caso das questões fechadas dos questionários, e à análise de conteúdo (AC), no caso das entrevistas e no das

²⁰ No total, seriam dezoito indivíduos. Destes, onze são professores formandos, que responderiam, cada um, a três questionários distintos, consoante as fases de trabalho, perfazendo um total de trinta e três questionários. Os restantes sete são monitores, que responderiam a dois questionários cada um, o que totalizaria catorze questionários. No final da recolha, seriam contabilizados 47 questionários.

respostas abertas dos questionários. Utilizámos ainda a análise documental para tratamento específico dos dados diretamente obtidos de fontes documentais.

Trata-se de um estudo exploratório e descritivo que, sem interferência do investigador, visa uma melhor compreensão da realidade relacionada com o projeto da 21ª edição da MTES. Planeámos o nosso estudo conforme a síntese apresentada na Figura 1.

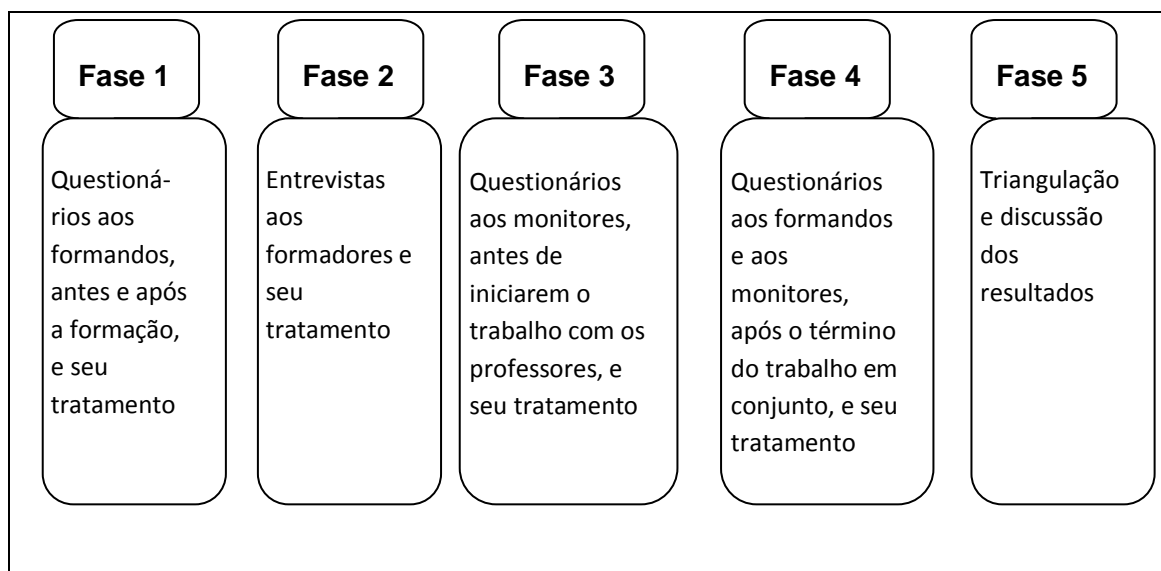


Figura 1. Síntese do plano do estudo.

3.3 Caracterização da População e da Amostra

A população do estudo é constituída pelos participantes na 21ª edição da MTES, referente ao ano letivo de 2012/2013. Contudo, não seria útil para este estudo reunir dados relativos a todos os elementos que integram o projeto²¹, uma vez que incidimos sobre a formação de professores. Assim, a amostra consiste num “conjunto não estritamente representativo, mas característico da população” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 162), que inclui os monitores que acompanharam os professores com os seus grupos, os dois formadores e os formandos que realizaram a formação (mas, de entre estes, apenas os professores). A amostra, sistematizada na Tabela 1 enquadra-se no que Quivy e Campenhoudt (1998) identificam como amostra por conveniência.

²¹ Além dos monitores, formadores e formandos, a MTES integra os elementos do júri, professores que não fizeram a formação e responsáveis por grupos que não são professores. Neste caso, temos, por exemplo, os grupos de teatro de escolas secundárias.

Tabela 1

Constituição da amostra do estudo

Monitores	Formandos-Professores	Formadores
7	11	2

3.4 Processos e Técnicas de Recolha de Dados

Os métodos de recolha de informação devem ser escolhidos em função dos objetivos de investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Os dados foram recolhidos com recurso a inquérito por questionário e por entrevista, o que, segundo Lima e Pacheco (2006), “é usual na investigação educativa” (p. 6). Estes autores ressaltam, no entanto, que a objetividade da investigação pode ser oscilante, ainda que se cumpram os requisitos de validade. Para Ghiglione e Matalon (2001), “inquéritos são todas as formas de interrogar indivíduos tendo em vista a generalização” (p. 15). Quivy e Campenhoudt (1998) referem que, no “caso da observação indireta, o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas o sujeito intervém na produção da informação. Esta não é recolhida diretamente sendo, portanto, menos objetiva” (p. 164). Para estes autores, este tipo de observação inclui três ações: a criação do instrumento de observação, a respetiva aplicação com o fim de a testar e, por fim, a recolha de dados. Usámos, ainda a pesquisa documental para recolher informações sobre a edição da MTES que pretendíamos analisar.

3.4.1 Questionário

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), um questionário “é um conjunto de perguntas que cobrem todos os indicadores de todos os conceitos implicados pelas hipóteses. Cada pergunta corresponde a um indicador e tem como função produzir, com a sua resposta, a informação necessária” (p. 165). Cada pergunta deve ser objetiva e a informação obtida pela resposta deverá ser a necessária e prestar-se “às operações de análise estatística” (Ibidem, p. 171). Quanto ao conteúdo, de acordo com Ghiglione

e Matalon (2001), os questionários devem incluir questões sobre fatos mas também sobre opiniões e, quanto à forma, é importante que contenham questões de resposta fechada e outras de resposta aberta.

Se, por um lado, as questões de resposta fechada cobrem a “totalidade do campo e permitem evitar erros/precipitações na resposta, [permitem que sejam fornecidas aos inquiridos] indicações acerca do campo das respostas que consideramos aceitáveis [e fornecem ao inquirido uma lista que] terá a vantagem [de o] fazer recordar [as possibilidades de resposta]” (Ghiglione e Matalon 2001, pp. 118-119), por outro lado, as questões de resposta aberta dão a “ilusão de respeitar a riqueza de pensamento das pessoas inquiridas e de recolher um material mais complexo do que aquele que obteríamos se a questão fosse fechada, . . . [bem como dão] à pessoa a impressão de que está a ser ouvida e podem servir de apoio a quem interpreta os resultados” (Ibidem, pp. 116-117).

Em relação à análise dos resultados, as questões de resposta fechada são, à partida, mais simples de tratar, enquanto as abertas levantam, *a priori*, menos dificuldades aquando da sua aplicação pois é só “colocá-la e registar textualmente a resposta” (Ibidem, p. 116). Nos nossos questionários, incluímos questões de resposta fechada, em listagem e por ordenação, em que “a pessoa responde livremente” (Ibidem, p. 116).

Os questionários foram administrados de modo direto, ou seja, “foram os próprios inquiridos que o preencheram” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 188).

Dos trinta e três questionários recebidos, dezassete (51,5%) estavam corretamente preenchidos e os restantes dezasseis (48,5 %) estavam incompletos ou com incorreções. Os autores mencionados consideram esta situação espectral, porque “as perguntas são muitas vezes mal interpretadas e o número de respostas é geralmente fraco” (Ibidem, p. 189).

Gil (1987) também alerta para esta possibilidade, ao afirmar que um questionário “não oferece a garantia de que a maioria das pessoas o devolvam devidamente preenchido” (p. 126), e Carmo e Ferreira (2008) referem que “um dos grandes problemas dos inquiridos por questionário é a elevada taxa de não-respostas” (p. 155). A Tabela 2 ilustra, de forma resumida, esta situação.

Analisando a Tabela 2, podemos verificar que o único momento em que houve um total de 100% de questionários entregues foi no caso dos formandos, no momento

prévio à formação. Se considerarmos o momento do fim do processo do mesmo grupo, verificamos que apenas três professores entregaram os questionários, que se encontravam, por sua vez, todos corretamente preenchidos. Em relação aos monitores, o número de questionários entregues foi superior a 50% em cada um dos momentos, embora, no momento posterior ao trabalho com os professores, a maioria tenha vindo preenchida de modo incorreto ou incompleto.

Tabela 2

Contagem dos questionários recebidos

	Formandos			Monitores		Questionários entregues
	Prévio à formação	Posterior à formação	Fim do processo	Prévio ao trabalho com professores	Posterior ao trabalho com professores	
Questionários preenchidos de forma incorreta/ Incompletos (F, %)¹	6 54,5%	5 56%	0 0%	2 33,3%	3 75%	16
Questionários bem preenchidos (F, %)¹	5 45,5%	4 44%	3 100%	4 66,7%	1 25%	17
Questionários entregues (F, %)²	11 100%	9 82%	3 27%	6 86%	4 57%	33

¹ A frequência e respetiva percentagem são consideradas em relação ao total de questionários entregues.

² A frequência é estabelecida em relação ao número de questionários entregues e a percentagem em relação ao número total de questionários que era suposto termos recebido. Por exemplo, no momento posterior à formação dos formandos, foram entregues nove questionários, ou seja, 82% da totalidade de formandos inicial (11).

O nosso estudo integrava onze professores, que seriam questionados em três momentos diferentes, e sete monitores cujo contributo seria solicitado em dois

momentos distintos. Este plano perfazia um total de quarenta e sete questionários. No entanto, só foram devolvidos trinta e três, o que corresponde a 70,2 % do total.

Carmo e Ferreira (2008) alertam para os fatores que, segundo vários especialistas, condicionam a devolução dos questionários. São eles: (i) a *natureza da pesquisa* – se a pesquisa tiver uma temática interessante para o inquirido, a taxa de respostas aumenta; (ii) o *tipo de inquirido* – pessoas com mais habilitações académicas, tendem a ser mais eficientes; (iii) o *sistema de perguntas* – perguntas mais simples e concisas, com instruções claras e objetivas, proporcionam maior número de respostas corretas; (iv) – as *estratégias de reforço* – estratégias que reforcem a importância/legitimação da investigação proporcionam maior colaboração. Para evitar os constrangimentos associados ao “sistema de perguntas”, enveredámos por um percurso rigoroso e preciso de preparação destes instrumentos.

Previamente, estabelecemos uma fase de aplicação e validação dos questionários num grupo de professores semelhante ao que constitui a amostra, para corrigir eventuais falhas de conceção ou de aplicação (Ghiglione & Matalon, 2001; Quivy & Campenhoudt, 1998). O pré-questionário foi aplicado a outros docentes que concluíram a formação da MTES em anos anteriores e que não incluem a amostra do presente estudo. Este teste prévio “indica-nos como as questões e as respostas são compreendidas, permite-nos evitar erros de vocabulário e de formulação e salientar recusas, incompreensões e equívocos” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 157), com o propósito de melhorar o questionário para o aplicar. Elaborámos, assim, uma nova versão que foi aplicada, em três momentos distintos, aos professores que frequentaram a formação: antes do início da formação, no dia sete de novembro de dois mil e doze (cf. Anexo A.1); após o término da formação, a vinte e dois de novembro (cf. Anexo A.2); e no final de todo o trabalho efetuado com os alunos, entre maio e julho (cf. Anexo A.3). Aos monitores foram aplicados dois questionários: um primeiro, presencialmente, antes de iniciarem o seu trabalho com os professores, no dia vinte e três de janeiro de dois mil e treze (cf. Anexo B.1); e o segundo, por correio eletrónico, após o término do seu trabalho com os grupos, entre maio e julho de 2013 (cf. Anexo B.2).

3.4.2 Entrevista

As entrevistas aos formadores responsáveis pela formação na MTES foram realizadas presencialmente e em dias distintos (vinte e dois de novembro ao Formador 2 (F2) e vinte e seis de dezembro ao Formador 1 (F1)).

Bogdan e Biklen definem entrevista nos seguintes termos:

Conversa intencional . . . dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra [sendo] . . . utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (1991, p. 134).

As entrevistas efetuadas são semidiretivas, “no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.192). Bogdan e Biklen afirmam que numa entrevista semidiretiva, também designada de semiestruturada, se “fica com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (1991, p. 135).

Para ambas foi delineada uma estrutura com cinco blocos (apresentação, percursos académico e profissional, trabalho com crianças, trabalho com professores), respetivos objetivos e ideias de questões que pretendíamos ver respondidas pelos entrevistados, mas sem uma sequência rígida (cf. Anexo C.1). De acordo com Ghiglione e Matalon, “o entrevistado responde de forma exaustiva, pelas suas próprias palavras e com o seu próprio quadro de referência a uma questão geral” (2001, p. 88).

Tivemos em atenção o reencaminhamento das ideias quando havia dispersão por parte do entrevistado, não havendo obrigatoriedade de cumprir o guião pela sequência previamente definida. Preocupámo-nos em realizar as entrevistas em locais escolhidos pelos entrevistados, por utilizar uma linguagem clara e promover uma postura de bem-estar para que os entrevistados se sentissem descontraídos e predispostos a colaborar. Esclarecemos os pressupostos da investigação e assegurámos o anonimato das informações (Bogdan & Biklen, 1991; Ghiglione & Matalon, 2001; Quivy & Campenhoudt, 1998). Preocupámo-nos em realizar “boas entrevistas [que se caracterizam] pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 136).

Ambas as entrevistas foram gravadas, transcritas e devolvidas aos entrevistados para as validarem (cf. Anexo C.2 e Anexo C.3).

3.4.3 Pesquisa documental

A pesquisa documental é um complemento a outros métodos de recolha de informação, através da qual se constitui o *corpus*, ou seja, “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2004, p. 90).

Carmo e Ferreira consideram que a “pesquisa documental visa seleccionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis . . . com vista a dela extrair algum sentido” (2008, p. 73).

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) argumentam que a pesquisa documental deve ser “apreciada e valorizada” (p. 2). Defendem que, além de permitir o acesso a fontes ricas de informação, é um meio que ajuda a situar o investigador no tempo e no espaço, seja ele histórico, cultural ou social. Segundo aqueles autores, “a pesquisa documental . . . propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenómenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (2009, p. 13).

Quivy e Campenhoudt (1998) reconhecem que a pesquisa documental tanto apresenta vantagens como limites e problemas. Nos primeiros incluem:

[A] economia de tempo e dinheiro o evitar o recurso abusivo às sondagens e aos inquéritos por questionário e a valorização de um importante e precioso material documental que não para de se enriquecer devido ao rápido desenvolvimento das técnicas de recolha, de organização e de transmissão de dados. (p. 202)

Nos problemas, abrangem a acessibilidade aos documentos e a credibilidade e adequação dos dados.

Neste estudo, recolhemos e tratámos informações sobre a 21ª edição da MTES, através do seu Regulamento (cf. Anexo G.1) e da distribuição dos grupos participantes por cada monitor (cf. Anexo G.2).

3.5 Processos e Técnicas de Análise de Dados

À fase de recolha, seguiu-se a de análise dos dados. Quivy e Campenhoudt defendem que “os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho” (1998, p. 185).

Os questionários que, conforme explicámos, incluíram questões fechadas e abertas, foram tratados com base na análise estatística das respostas fechadas e recorrendo à análise de conteúdo (AC) para as respostas abertas. As entrevistas foram tratadas com recurso à AC (Ghiglione & Matalon, 2001; Quivy & Campenhoudt, 1998).

Procedemos também à análise documental do livro: *Mostrar as Mostras: 20 anos de Mostra de Teatro das Escolas do Concelho de Sintra* (2012), de Carla Dias, que pretende ser um testemunho do que tem sido este projeto. Reúne informação factual, com tabelas estatísticas de cada edição e opiniões de alguns dos intervenientes. Recorremos ainda à análise de documentos relativos à edição da MTES a que é referente este estudo.

3.5.1 Análise Estatística

No caso do tratamento das respostas fechadas, apresentamos a informação obtida através da “estatística descritiva e da expressão gráfica” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 223). Estes autores sustentam que “apresentar os dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações” (Ibidem).

Segundo Quivy e Campenhoudt, “chama-se variável a todo o atributo, dimensão ou conceito suscetível de assumir várias modalidades” (1998, p. 217). Para estes autores, as variáveis podem ser nominais, ordinais ou contínuas. Cada uma será descrita de acordo com a sua especificidade sendo comum recorrer-se às percentagens para as primeiras, à mediana para as segundas e à média para as terceiras.

No nosso estudo, organizámos e apresentamos os dados da análise estatística em gráficos e tabelas, por nos parecer que estes oferecem uma melhor e mais rápida leitura a quem os interpreta. Recorremos, sempre que considerámos pertinente, às percentagens, por considerarmos que nos dão uma visão global e instantânea sobre os assuntos. Optámos por não utilizar medidas de tendência central ou de dispersão,

pois, consideramos que o número de inquiridos que temos em cada um dos grupos não permite tal análise, uma vez que, tratando-se de poucos respondentes, cada indivíduo iria ter grande influência no resultado final.

3.5.2 Análise de Conteúdo

As respostas abertas foram sujeitas a AC, mas, numa fase anterior, procedemos a uma leitura prévia, comumente denominada de leitura flutuante, para tentar apreender o que foi dito pelos entrevistados (Bardin, 2004; Ghiglione & Matalon, 2001).

Holst define AC como sendo “uma técnica para fazer inferências pela identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem” (citado por Ghiglione & Matalon, 2001, pp. 181-182). Para Bardin, trata-se de “um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (2004, p. 33), e que comporta três fases distintas, mas sequenciais: a descrição, a inferência e, por fim, a interpretação.

Ghiglione e Matalon enunciam que a AC visa “colocar cada discurso sob uma forma que o torne mais inteligível . . . obter um resumo para, sob uma forma mais cómoda, poder comparar, por exemplo, várias entrevistas” (2001, p. 185).

A AC deve ser adequada aos objetivos e requer regras de homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade e adequação, que nem sempre são fáceis de aplicar (Bardin, 2004; Ghiglione & Matalon, 2001).

Segundo Bardin, a AC “assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados em bruto a dados organizados) não introduz desvios no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos” (2004, p. 113).

Estabelecemos, assim, a análise categorial que consiste em definir categorias e, caso haja necessidade, subcategorias. Bardin defende que, a “categorização pode empregar dois processos inversos” (Bardin, 2004, p. 113): um, denominado “procedimento por *caixas*”, em que o sistema de categorias existe previamente ao recorte do texto e em que se procura integrar as unidades textuais nas categorias já definidas; e outro, oposto, denominado “procedimento por *milha*”, em que “o sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos” (Ibidem). Do mesmo modo, Ghiglione e Matalon

distinguem este tipo de procedimento, denominando os primeiros por “procedimentos fechados ... [e os segundos por] procedimentos abertos” (2001, p. 197).

Para Bardin, “existem boas e más categorias” (2004, p. 113), sendo que, para pertencerem ao primeiro grupo, devem possuir as “qualidades de exclusão mútua, . . . homogeneidade, . . . pertinência, . . . objetividade, . . . fidelidade . . . e produtividade” (Ibidem).

Nas entrevistas, optámos por um procedimento misto, ou seja, socorremo-nos de dois processos distintos. Numa primeira fase recorreremos ao “procedimento *por caixas*” ou “procedimentos *fechados*”, uma vez que as categorias e subcategorias foram definidas tendo em conta os blocos temáticos e a tipologia de perguntas prevista no guião. Num momento posterior, utilizámos o procedimento inverso, ou seja, o que Bardin designa por “procedimento *por milhas*” e Ghiglione e Matalon denominam de “procedimento *aberto*”, que se caracteriza pelo recorte do texto em unidades menores, designadas por unidades de registo (UR), com vista ao seu enquadramento em indicadores e, posteriormente, nas subcategorias já especificadas. Este processo inicia-se pela codificação, ou seja, pela reorganização dos dados do texto com o propósito de melhor perceber o seu conteúdo. A codificação assenta em três momentos: o recorte, que consiste na escolha das unidades; a enumeração, que estabelece as regras de contagem; e a classificação e agregação, que compreendem a integração das unidades nas categorias (Bardin, 2004; Ghiglione & Matalon, 2001).

A UR é definida, por Bardin, como “a unidade de significação a codificar [correspondendo] ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base” (2004, p. 98) e, por Ghiglione e Matalon, como “o segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise” (2001, p. 191). A unidade de contexto, para Bardin, “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo” (2004, pp. 100-101) e, para Ghiglione e Matalon, é “o mais estreito segmento de conteúdo necessário para compreender a unidade de registo “ (2001, p. 192).

As respostas abertas dos questionários foram tratadas de acordo com o procedimento *por milhas* ou procedimento *aberto*. Partindo de várias UR, associámo-las em indicadores, que, por sua vez, agrupámos em categorias. Bogdan e Biklen sistematizam este processo do seguinte modo:

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu . . . , de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. (1991, p. 221)

Para realizar a AC das entrevistas, definimos, além dos indicadores, categorias e subcategorias e, para os questionários, apenas categorias. Devido à quantidade de informação presente nas entrevistas, sentimos necessidade de subdividir as categorias. No caso dos questionários, as respostas apresentaram-se mais sucintas e, por esta razão, optámos por definir apenas categorias e indicadores.

3.5.3 Análise Documental

Os documentos relacionados com a organização, preparação e avaliação da 21ª edição MTES permitem-nos ter uma visão mais concreta deste projeto. Para tal, recorreremos à análise do *corpus* documental (cf. Anexo G).

Alguns autores (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009) distinguem análise documental de análise bibliográfica, uma vez que a primeira abrange um conjunto variado de fontes de análise, como filmes ou fotografias, e o segundo cinge-se ao “estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos” (Ibidem, p.5).

Quivy e Campenhoudt defendem que os documentos a serem analisados podem ser de vários tipos: “manuscritos, impressos ou audiovisuais, oficiais ou privados, pessoais ou provenientes de um organismo” (1998, p. 202). Contudo, o investigador deve preocupar-se com a credibilidade, quer dos documentos quer dos seus conteúdos, e certificar-se de que são ajustados ao trabalho em curso. Quando os documentos são adequados, “a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o

seu uso . . . porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009, p. 2).

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A amostra inclui três subgrupos de participantes no projeto da Mostra de Teatro das Escolas de Sintra (MTES): os professores, os monitores e os formadores. Por nos parecer que permite uma mais clara sistematização, optámos por apresentar os dados por subgrupo, decorrentes, respetivamente, (i) dos três questionários aplicados aos professores, (ii) dos dois questionários que os monitores preencheram e, por fim, (iii) das entrevistas aos formadores. O último subcapítulo incide nos dados da análise documental.

4.1 Resultados dos Questionários

Os resultados dos questionários são apresentados, de forma segmentada, de acordo com cada subgrupo da amostra: Professores e Monitores.

4.4.1 Professores

Os professores responderam a três questionários, respeitantes a três momentos distintos do processo. A Tabela 3 sistematiza os momentos e os modos de aplicação, bem como o número de respondentes.

Tabela 3

Síntese dos momentos e modos de aplicação dos questionários aos professores

	1º questionário	2º questionário	3º questionário
Momento da aplicação	7 novembro	22 novembro	de maio a julho
Modo de aplicação	presencialmente	presencialmente	por email
Número de respondentes	11	9	3

Dois docentes não responderam ao segundo questionário por terem faltado à sessão do dia em que foi aplicado. O último questionário, no fim do processo, só foi devolvido por três professores. O fato de ter sido enviado por *email*, no final do processo (coincidente com fases de avaliação do final do ano letivo, em que os professores se

encontravam com sobrecarga de trabalho), poderá justificar o número reduzido de respostas obtidas. Apesar dos vários *emails* enviados e de ter sido solicitada a colaboração de um dos responsáveis da MTES na sensibilização dos docentes para o preenchimento do questionário, o número de respostas obtidas manteve-se.

No tratamento estatístico (cf. Anexo D.1, Tabela D3, Tabela D4, Tabela D5), referente ao questionário 1 a professores, estes foram identificados com letras maiúsculas (A, B, C...). Todavia, não existe correspondência entre as respostas dos professores nas diferentes fases, uma vez que os questionários eram anónimos e não foram, para tal, codificados. Assim, o professor A do questionário 1 pode não ser o professor A das fases seguintes e assim sucessivamente.

Na AC, os professores foram identificados por números (1, 2, 3...).

4.1.1.1 Questionário 1 – Prévio à Formação

A análise estatística efetuada aos questionários (cf. Anexo D.1) mostra que os professores são, na maioria, mulheres (91%), com idades compreendidas entre os 30 e os 59 anos e todos licenciados. Dos onze que responderam ao primeiro questionário, apenas quatro tiveram formação em Expressão Dramática e Teatro (ED/T) aquando da formação inicial. Nos últimos cinco anos, todos fizeram formação, em diferentes áreas, sendo que 54,5% a efetuou nas áreas artísticas (Expressão Dramática, Dicção, Expressão Corporal, Música). A maioria dos respondentes tem entre 10 e 29 anos de profissão. Apenas um dos professores é contratado por tempo determinado e os restantes são professores do Quadro de Agrupamento. Mais de metade destes professores (54,5%) leciona no 3º ciclo do ensino básico (CEB) e todos trabalham em agrupamentos de escolas do concelho de Sintra.

Os professores fizeram menções ao trabalho que desenvolvem com alunos na área da Educação Artística (EA) (cf. Anexo E.1, Tabela E1). Ao analisar a Tabela 4, constatamos que o maior número de unidades de registo (UR) se reporta a áreas curriculares (47%), sendo as Línguas, as Artes Plásticas e as Expressões, em geral, as mais mencionadas. Apenas duas UR se reportam à ED/T, mas as respostas foram iguais:

P8 – Expressão Dramática (cf. Anexo E.1).

Da totalidade de respostas, 25% são referentes ao tipo de atividades. Destas, todas se relacionam com a ED/T: escrita do guião/texto, encenação, construção de cenários, produção de figurinos e adereços. Um docente salienta o trabalho realizado em tópicos da tradição oral, como “pregões” e “recitação de poemas” (cf. Anexo E.1).

Tabela 4

Síntese da AC sobre o tipo de trabalho que cada docente desenvolve com os seus alunos no âmbito da EA

TEMA	CATEGORIA	INDICADOR	UR/ IND	UR/ C
Tipo de trabalho	Áreas curriculares em que desenvolve a EA	Línguas	3	22
		Ciências	1	
		Expressões/ Teatro	2	
		Expressões/ Música	1	
		Expressões/ Artes Plásticas	3	
		Expressões em geral	3	
		Interdisciplinar	1	
		Educação Visual e Tecnológica	8	
	Tipos de atividades curriculares	Atividades Específicas de Teatro	8	12
		Atividades relacionáveis com Teatro	4	
	EA e desenvolvimento de competências transversais	Desenvolvimento de capacidades individuais	2	3
		Desenvolvimento de capacidades sociais	1	
	Tempo dedicado à EA no currículo	Regularidade semanal	2	4
		Outras regularidades	2	
	EA em âmbito não curricular	Atividades não curriculares de Teatro	2	5
		Atividades não curriculares de outras áreas artísticas	3	
	Experiência docente	Anos de lecionação em Teatro	1	1

Nota. UR/IND – Frequência das unidades de registo por indicador; UR/C – Frequência das unidades de registo por categoria.

Os professores referem o desenvolvimento de competências transversais (6% do total de UR), como:

P4 – Critividade (cf. Anexo E.1).

P11 – Dinâmicas de grupo (cf. Anexo E.1).

Apenas quatro docentes (36%) mencionaram o tempo semanal dedicado à EA. Duas respostas não são específicas, mas as restantes apontam para opções díspares.

As atividades não curriculares passam por Grupos de Teatro e projetos de escola.

Solicitámos aos professores que numerassem, por ordem crescente as componentes do teatro (CT) que trabalham com os seus alunos (Cf. Anexo D.1, Tabela D3). A Tabela 5 apresenta a síntese das respostas dos professores.

Tabela 5

Síntese das respostas dos professores sobre as CT que trabalham com os alunos

CT	Cenografia	Expressão Corporal	Encenação	Texto	Sonoplastia	Voz	Luminotecnia	Marionetas	Figurino	Interpretação	Teatro de Sombras	Adereços
CT %	80	100	80	100	20	80	40	40	80	100	20	100

As CT que são trabalhadas por todos os professores são a Expressão Corporal, o Texto, a Interpretação e os Adereços. A Sonoplastia e o Teatro de Sombras são assinalados apenas por um professor. A Voz é abordada por 80% dos respondentes.

Mais de metade dos inquiridos (54,5%) nunca tinha participado na MTES e ia fazê-lo pela primeira vez (cf. Anexo D.1, Figura 10).

Em relação à formação, constatamos que as razões mais assinaladas pelos professores, que justificam a sua inscrição, são (i) a proximidade do local de trabalho ao local da formação, (ii) a necessidade de obtenção de créditos, (iii) o já a ter feito em anos anteriores e ter gostado e (iv) a inexistência, em Sintra, de formações nas áreas artísticas (cf. Anexo D.1, Tabela D4).

Relativamente às CT em que os professores manifestam maior necessidade de formação (cf. Anexo D.1, Tabela D5), apresentamos uma síntese na Tabela 6.

As necessidades de formação assinaladas pelo grupo são, sobretudo, em Encenação, Interpretação, Cenografia e Expressão Corporal. A Voz está inserida nas menos nomeadas (apenas dois professores a assinalaram).

Tabela 6

Síntese das necessidades de formação dos professores no âmbito das CT

CT	Cenografia	Expressão Corporal	Encenação	Texto	Sonoplastia	Voz	Luminotecnia	Marionetas	Figurino	Interpretação	Teatro de Sombras	Adereços	Outras
CT %	67	67	100	50	50	33	50	50	33	83	50	33	33

Inquirimos os professores sobre as expectativas em relação à formação que iam começar a desenvolver. Procedemos à análise de conteúdo (AC) (cf. Anexo E.1, Tabela E2) e apresentamos uma síntese desses resultados na Tabela 7.

A maioria das respostas (63%) situa-se na esfera das competências pedagógicas, prevalecendo a realização de novas aprendizagens, sejam mais teóricas ou mais ligadas à prática.

P5 – Adquirir novos conhecimentos (cf. Anexo E.1).

P8 - Aumenta as vivências (cf. Anexo E.1).

Tabela 7

Síntese da AC sobre as expectativas dos professores em relação à presente formação

TEMA	CATEGORIA	INDICADOR	UR/IND	UR/C
Expectativas sobre a formação	Aperfeiçoamento da competências pedagógicas	Realização de novas aprendizagens	8	12
		Melhoria da comunicação com os alunos	2	
		Desenvolvimento de competências	2	
	Aperfeiçoamento de conhecimentos em Teatro	Aquisição de conhecimentos técnicos	6	7
		Formação em função dos alunos	1	

Alguns professores pretendem melhorar a comunicação com os alunos:

P9 – Para transmitir (cf. Anexo E.1).

Constatamos, também, que os professores estão preocupados com aspetos técnicos, pois, 88% das UR situam-se no aperfeiçoamento de conhecimentos em Teatro. Alguns focam as suas respostas nas CT e outros são mais ambíguos:

P1 – Colocação de voz (cf. Anexo E.1).

P7 – Aspetos que fazem parte do Teatro (cf. Anexo E.1).

4.1.1.2 Questionário 2 – Posterior à Formação

Após o término da formação aplicámos o segundo questionário.

Fizemos a caracterização do grupo (cf. Anexo D.2) e inquirimos os professores sobre as vertentes da formação que consideraram mais importantes. Na Tabela 8 apresentamos o resumo da AC das respostas. Ao analisar a Tabela 8, verificamos que os professores estavam satisfeitos com a formação.

Tabela 8

Síntese da AC sobre o que os professores consideraram mais importante na formação

TEMA	CATEGORIA	INDICADOR	UR/ IND	UR/ C
O mais importante na formação	Vertentes da formação	Vivência de novas experiências	2	9
		Realização de aprendizagens	2	
		Desenvolvimento de processos mentais	2	
		Desenvolvimento de competências	3	
	Satisfação generalizada	Interesse por todas as propostas	5	5
	Metodologia de trabalho	Desenvolvimento de dinâmicas de grupo	2	5
		Criação de ambientes formativos favoráveis	1	
		Estímulo à predisposição dos formandos	2	

O desenvolvimento de competências é a vertente que apresenta uma maior incidência de UR (v. Tabela 8), mas os professores também se focaram na vivência de

experiências, nas aprendizagens e no desenvolvimento de processos mentais, como demonstramos com algumas respostas.

P7 – Tem algo novo que nunca tinha experimentado (cf. Anexo E.2).

P5 – Repercussão na aprendizagem (cf. Anexo E.2).

P3 – Reflexão (cf. Anexo E.2).

O desenvolvimento das dinâmicas de grupo e o estímulo à predisposição dos formandos são componentes das metodologias de trabalho que os professores realçam (v. Tabela 8).

Curiosamente, as respostas não apontam nem para as CT, nem para as finalidades da ED/T. Também não existe nenhuma referência ao próprio projeto da MTES.

Após o término da formação, quisemos saber sobre a concretização das expectativas. Realizámos a AC das respostas dos professores (cf. Anexo E.2, Tabela E4) e agrupámos as UR em três categorias, conforme a síntese da Tabela 9.

Tabela 9

Síntese da AC sobre as expectativas dos professores em relação à formação

TEMA	CATEGORIA	INDICADOR	UR/ IND	UR/ C
Concretização das expectativas	Expectativas sobre as aprendizagens	Aprendizagens efetuadas	1	2
		Foco da abordagem	1	
	Expectativa sobre a transposição para a prática pedagógica	Repercussão na prática pedagógica	2	2
	Expectativas globais	Expectativas ultrapassadas	5	10
		Apreciação global muito positiva	3	
		Sentimento genérico de surpresa	2	

A maioria dos professores (71%) centra-se nas expectativas globais e considera que estas foram ultrapassadas. Na Tabela 9, verifica-se também que poucas são as UR relacionadas com as aprendizagens ou com a prática pedagógica (14% do total de UR, para cada uma destas categorias). Contudo, surgem respostas interessantes:

P5 – Abordagem mais a nível corporal (cf. Anexo E.2).

P1 – Posso trabalhar com os meus alunos (cf. Anexo E.2).

Inquirimos os professores sobre a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos com esta formação (cf. Anexo E.2, tabela E5). Apresentamos a síntese na Tabela 10.

Tabela 10

Síntese da AC sobre a aplicação na prática pedagógica dos conhecimentos adquiridos na formação

TEMA	CATEGORIA	INDICADOR	UR/ IND	UR/ C
Aplicação na Prática Pedagógica dos conhecimentos adquiridos na formação	Com que objetivos vão aplicar os conhecimentos adquiridos	Coesão do grupo/ turma	5	8
		Desenvolvimento de competências individuais	2	
		Atividades de descontração	1	
	O que vão privilegiar	Exercícios/ jogos	5	6
		Atividades performativas	1	
	Onde vão aplicar os conhecimentos adquiridos	Em atividades extra-curriculares	2	3
		Em atividades curriculares	1	
	Quando vão aplicar os conhecimentos adquiridos	No presente	1	2
		Quando for oportuno	1	

Verificamos que não existem UR relacionadas com as CT nem com a maioria das finalidades da ED/T. Não constam, destas respostas, UR específicas sobre EA. A maioria das UR (53%) está distribuída, equitativamente, por dois indicadores: a coesão do grupo/turma e os exercícios/jogos.

Os professores afirmam que vão aplicar os conhecimentos adquiridos em atividades extracurriculares. Apenas uma resposta é referente à atividade curricular.

A questão seguinte incidiu na influência da formação na mudança da prática pedagógica (cf. Anexo E.2, Tabela E6), cujos resultados são sistematizados na Tabela 11. O sentido crítico e a confiança são os aspetos mais mencionados. Em relação às novas aprendizagens, dois - dos três professores - mencionam as técnicas.

Um professor afirma que a formação não terá quaisquer repercussões, porque, simplesmente, não realiza atividades de teatro com os alunos, o que suscita dúvidas sobre os motivos que levam os professores a participar neste tipo de formação e de organização. Todavia, na generalidade, as respostas parecem-nos ambíguas em

relação ao que se pretendia: mudanças efetivas na prática pedagógica destes docentes.

Tabela 11

Síntese da AC sobre as mudanças nas práticas pedagógicas decorrentes da formação

TEMA	CATEGORIA	INDICADOR	UR/ IND	UR/ C
Mudanças nas práticas pedagógicas decorrentes da formação	Conhecimento específico mais aprofundado	Novas aprendizagens	3	3
	Maior sentido crítico e confiança	Reflexão	2	4
		Observação	2	
	Importância da formação	Confirmação da convicção	2	2
Formação sem repercussões	Não aborda a área do Teatro	1	1	

Por fim, solicitámos aos professores que numerassem as CT que pretendiam trabalhar com os seus alunos (cf. Anexo D.2, Tabela D6) e apresentamos a respetiva síntese na Tabela 12.

Tabela 12

Síntese das CT que cada professor pretende privilegiar na atividade curricular

CT	Cenografia	Expressão Corporal	Encenação	Texto	Sonoplastia	Voz	Luminotecnia	Marionetas	Figurino	Interpretação	Teatro de Sombras	Adereços	Outras
CT %	14	71	29	29	14	43	14	29	14	29	29	14	29

Sobressaem, como prioridades a trabalhar com os alunos, a Expressão Corporal (71%) e a Voz (43%).

4.1.1.3 Questionário 3 – Após Conclusão da MTES

No fim de todo o projeto voltámos a inquirir os docentes, com o intuito de percebermos a forma como descreveriam o processo realizado e os aspetos valorizados na globalidade da MTES. Como já referimos, só nos foram devolvidos três questionários e é neles que incide esta análise. Um destes professores era do 1º CEB e os outros dois do 3º CEB. Um deles trabalhava com o grupo entre 45 a 90m/ semana e, outro, mais do que 90m semanais. O terceiro professor refere que o tempo semanal dedicado à ED/T dependia da evolução do trabalho (cf. Anexo E.3, Figura 14, Tabela E7).

As respostas abertas do questionário foram sujeitas a AC (cf. Anexo E.3). Os professores descreveram o trabalho realizado ao longo do ano letivo com os seus grupos, no âmbito da ED/T (cf. Anexo E.3, Tabela E7). A Tabela 13 mostra a síntese dos resultados da AC.

Tabela 13

Síntese da AC sobre o trabalho que os professores desenvolveram, com os seus alunos, no âmbito da ED/T, ao longo do ano letivo

TEMA	CATEGORIA	INDICADOR	UR/ IND	UR/ C
Trabalho desenvolvido com o grupo/turma	Desenvolvimento de dinâmicas e grupo	Concentração/descontração	3	10
		Relação com os pares	3	
		Sentido crítico e capacidade de avaliação	4	
	Desenvolvimento de áreas de conteúdo	Jogo dramático	2	12
		Corpo	4	
		Voz	3	
		Trabalho de texto	3	
	Valorização da apresentação final	Realização de ensaios	2	5
		A realização de espetáculos	3	

Verificamos que o maior número de respostas (44%) incide no desenvolvimento de áreas de conteúdo, destacando-se o Corpo e a Voz.

Os aspetos relacionados com as dinâmicas de grupo também tiveram um número expressivo de respostas (37%). As respostas dos professores inserem-se em processos de concentração e descontração, relação com os pares e sentido crítico.

A preocupação com a apresentação final corresponde a 19% das UR. Um professor centra o seu discurso nos ensaios e os outros dois na realização de espetáculos.

Curiosamente, de todos os indicadores, os únicos que apresentam UR comuns aos três professores são Expressão Corporal e Voz (cf. Anexo E.3).

As CT que os três professores privilegiaram no trabalho com o seu grupo foram a Encenação e a Interpretação. Dois professores também se focaram no Texto e na Voz e, cada uma das restantes CT, é indicada apenas por um professor, incluindo a Expressão Corporal (cf. Anexo D.3, Figura 15).

Todos os professores consideram que o apoio, por parte do monitor, foi uma mais-valia para o projeto que desenvolveram com os alunos (cf. Anexo D.3). A Tabela 14 apresenta a síntese da AC das descrições, pelos professores, do tipo de apoio obtido por parte dos monitores (cf. Anexo E.3, Tabela E8). E a Tabela 15 sintetiza, a partir da AC (cf. Anexo E.8, Tabela E9), a opinião dos professores sobre o apoio prestado pelos monitores.

Tabela 14

Síntese da AC sobre a descrição do apoio prestado pelo monitor

TEMA	CATEGORIA	INDICADOR	UR/ IND	UR/ C
Descrição do apoio por parte do monitor	Apoio no plano técnico	Relação com as CT	4	4
	Apoio no plano da motivação	Relação com o grupo	4	7
		Acompanhamento do grupo	3	
	Valorização do apoio prestado	Apreciação geral do apoio	2	2

Na Tabela 14, verificamos que as UR relacionadas com o indicador Relação com as CT são todas de um único professor e que as UR referentes ao Acompanhamento do grupo são comuns aos três professores (cf. Anexo E.3, Tabela D8). Mais de metade das UR (54%) relaciona-se com aspetos motivacionais.

A Tabela 15 apresenta os dados da síntese da AC sobre o apoio dos monitores.

Os resultados da Tabela 15 mostram que os três professores dão muita importância ao fato de o monitor dominar a área do Teatro (75% das UR) (cf. Anexo E.3, Tabela E9).

P2 – As críticas fizeram com que a peça evoluísse (cf. Anexo E.3, Tabela E9).

P1 – Enriqueceu significativamente o nosso trabalho [de alunos e professores] (cf. Anexo E.3, Tabela E9).

Tabela 15

Síntese da AC, referente à opinião dos professores, sobre o apoio prestado pelos monitores

TEMA	CATEGORIA	INDICADOR	UR/ IND	UR/ C
O apoio prestado pelo monitor é uma mais-valia para o projeto desenvolvido com os alunos	O monitor domina a área do Teatro	Tem experiência.	1	6
		É profissional.	3	
		Tem uma opinião válida.	2	
	O monitor contribui para o aperfeiçoamento do projeto	Ao nível das atividades propostas.	1	2
		Ao nível do grupo.	1	

Todos os professores referem precisar de formação na área da Voz e dois entendem que precisam de aprender sobre Encenação, Interpretação e Marionetas. O Texto, a Expressão Corporal e o Teatro de Sombras são necessidades de formação referidas por um professor. As restantes CT (Cenografia, Luminotecnia, Figurino, Sonoplastia e Adereços) não são mencionadas por nenhum respondente (cf. Anexo D.3, Figura 16).

4.1.2 Monitores

Aos monitores – sete no total – solicitámos que respondessem a dois questionários, em fases distintas do processo. A Tabela 16 resume os momentos e os modos de aplicação, bem como o número de respondentes.

Uma monitora não respondeu ao primeiro questionário, pois, faltou à reunião em que foi aplicado, tendo havido 86% de respostas. Dos seis respondentes, cinco são do género masculino. As suas idades estão compreendidas entre os 30 e os 59 anos. O segundo questionário foi devolvido por quatro monitores, o que perfaz 57% da

amostra. As tentativas para sensibilizar os monitores para o preenchimento dos questionários, através do envio de vários *emails* e da colaboração de um dos responsáveis da MTES, não surtiram o efeito desejado.

Tabela 16

Síntese dos momentos e modos de aplicação dos questionários aos monitores

	1º questionário	2º questionário
Momento da aplicação	23 janeiro	de maio a julho
Modo de aplicação	presencialmente	por email
Número de respondentes	6	4

Em cada momento, no tratamento dos dados, os monitores foram identificados com letras maiúsculas (A, B, C...). Todavia, não existe correspondência entre as respostas dos monitores nas duas fases, uma vez que os questionários eram anónimos e não foram, para tal, codificados. Assim, o monitor A do primeiro questionário, pode não ser o monitor A da fase seguinte (cf. Anexo G.2).

4.1.2.1 Questionário 1 – Prévio ao Trabalho com os Professores

Dois monitores (33%) referem não ter qualquer conhecimento do estipulado no currículo ou no programa do 1º CEB para a área da ED/T. O número mínimo de anos de profissão que têm é dez e o máximo é vinte e nove, sendo que todos desempenham funções relacionadas com as artes, seja em escolas ou em serviços educativos (cf. Anexo D.4, Figura 19, Figura 20). Uns são monitores da MTES há mais de quinze anos e outros integraram o projeto há menos de quatro anos (cf. Anexo D.4, Figura 21). A constituição e o número de grupos com que trabalham são variáveis (cf. Anexo D.4, Figura 22).

Relativamente às formações académicas que possuem, somente um monitor indicou ser detentor do grau de mestre. No que diz respeito às formações, têm percursos muito diferentes, pelo que se trata de um grupo bastante heterogéneo. Apenas dois mencionam possuir formações específicas relacionadas com a ED/T. É de salientar

que a maioria das formações que os monitores têm são eminentemente práticas (67%) sendo que, no total das UR, 89% das suas respostas reportam-se a formação contínua (cf. Anexo E.4, Tabela 12).

Relativamente à questão sobre como cada respondente se tinha tornado monitor da MTES, as respetivas respostas abertas foram sujeitas a AC (cf Anexo E.4, Tabela E10) e a Tabela 17 apresenta a respetiva síntese.

Tabela 17

Síntese da AC sobre como cada monitor se tornou monitor da MTES

TEMA	CATEGORIA	INDICADOR	UR/ IND	UR/ C
Como se tornou monitor da MTES	Pela ligação ao Chão de Oliva	Por convite da Companhia de Teatro de Sintra	6	6
	Pelo percurso profissional	Experiência em Teatro	2	2
	Pela formação académica	Formação em Teatro	1	1

Constatamos que, na génese do desempenho da função de monitor da MTES pela maioria dos respondentes (67%), está a sua ligação ao Chão de Oliva (CO). A formação académica é pouco considerada (11%).

Os monitores costumam trabalhar mais frequentemente com alunos do ensino básico (cf. Anexo D.4, Figura 22), sendo o número variável (cf. Anexo D.4, Figura 23).

Noutra pergunta de resposta aberta, solicitámos aos monitores que descrevessem o tipo de apoio que ministram quando trabalham com um grupo de alunos e o respetivo docente responsável. Procedemos à AC (cf. Anexo E.4, Tabela E11) e a síntese dos resultados encontra-se sistematizada na Tabela 18.

Verificamos um equilíbrio nas respostas dos monitores, quer em relação ao Apoio direto em áreas específicas do Teatro (55% de UR), quer em relação aos processos de trabalho (45%) A Expressão Dramática é a que tem maior ocorrência de UR, seguida da Encenação. Em relação ao Apoio Indireto, os monitores apresentam respostas distintas:

M1 – Depende muito do grupo/ faixa etária e contexto escolar e educacional (cf. Anexo E.4, Tabela E11).

M4 – Dou indicações várias (cf. Anexo E.4, Tabela E11).

M5 – Dou o apoio que sinto que os professores precisam ou pedem (cf. Anexo E.4, Tabela E11).

Parece-nos importante referir que um monitor (v. Tabela 18) considera que o seu apoio deve ter em conta os resultados, referindo-se possivelmente às apresentações.

Tabela 18

Síntese da AC sobre o tipo de apoio prestado aos grupos

TEMA	CATEGORIA	INDICADOR	UR/ IND	UR/ C
Tipo de apoio prestado aos grupos de alunos e respetivos docentes/responsáveis	Apoio direto em áreas específicas do Teatro	Texto	2	11
		Encenação	3	
		Exercícios de Teatro	1	
		Componente plástica	1	
		Expressão Dramática	4	
	Apoio indireto nos processos de trabalho	Interdisciplinar	2	9
		Dependente das necessidades	2	
		Tendo como objetivo os resultados	1	
		Esclarecer	2	
		Apoiar	2	

A Tabela 19 sintetiza as repostas dos monitores relacionadas com as CT consideradas fundamentais para a prática pedagógica em ED/T. As percentagens são relativas ao total de repostas possíveis para cada CT.

Todos os monitores foram unânimes em referir que a Expressão Corporal é fundamental para uma competente prática pedagógica em ED/T (cf. Anexo D.4, Tabela D8). A Cenografia aparece em segundo lugar, com 83%. A Sonoplastia, as Marionetas, os Figurinos e o Teatro de Sombras têm, cada um, 50% de repostas. A Voz foi assinalada por quatro monitores (67%) (v. Tabela 19).

Tabela 19

Síntese das respostas dos monitores sobre as CT fundamentais para uma competente prática pedagógica em ED/T

CT	Cenografia	Expressão Corporal	Encenação	Texto	Sonoplastia	Voz	Luminotecnia	Marionetas	Figurino	Interpretação	Teatro de Sombras	Adereços
CT %	83	100	67	67	50	67	67	50	50	67	50	67

Relativamente às CT em que os monitores julgavam que os professores sentiam maior necessidade de formação, as respostas não divergiram muito, uma vez que cinco deles (83%) mencionaram a Expressão Corporal (cf. Anexo D.4, Tabela D9). A Tabela 20 apresenta estes dados sistematizados.

Tabela 20

Síntese das respostas dos monitores em relação às necessidades de formação dos professores, no âmbito da ED/T

CT	Cenografia	Expressão Corporal	Encenação	Texto	Sonoplastia	Voz	Luminotecnia	Marionetas	Figurino	Interpretação	Teatro de Sombras	Adereços
CT %	67	83	67	50	50	50	50	33	33	67	50	50

No entender dos monitores, para além da Expressão Corporal, os professores necessitavam também de formação, sobretudo, em Cenografia, Encenação e Interpretação. A Voz foi considerada por metade dos monitores.

4.1.2.2 Questionário 2 – Posterior ao Trabalho com os Professores

Os quatro monitores que responderam ao segundo inquérito apoiaram catorze dos dezoito grupos: dois monitores com quatro grupos cada e dois monitores com três grupos cada. Cada um destes quatro indivíduos trabalhou com, pelo menos, dois tipos de grupos distintos: um monitor trabalhou com alunos de Ensino Secundário (ES) e de Ensino Básico de 1º Ciclo e Jardim e Infância (EB/JI); o segundo com EB/JI e Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE); o terceiro com EB/JI, Ensino Básico de 2º e 3º Ciclos (EB 2/3) e Centros de Atividades de Tempos Livres (ATL) e o quarto apenas com APEE (cf. Anexo D.5, Figura 24). Os grupos tinham origens diversificadas (cf. Anexo D.5, Tabela D10), conforme sintetiza a Tabela 21.

Tabela 21

Síntese da origem dos grupos, apoiados pelos monitores

Origem dos grupos	EB/JI	EB 2/3	ES	APEE	IPSS	ATL
%	28,6	28,6	21,5	7,1	7,1	7,1

Verificamos que mais de metade das respostas (57,2%) é correspondente ao trabalho com alunos do ensino básico: EB/JI e EB 2/3 (v. Tabela 19). Os resultados completos mostram que apenas 7,3% dos grupos são apoiados em atividade curricular e 92,7% são grupos de Teatro das escolas ou de outras instituições (cf. Anexo D.5, Tabela D10).

Questionámos os monitores sobre o tipo de apoio que prestaram aos responsáveis pelos grupos (cf. Anexo E.5, Tabela E13). As respostas encontram-se sistematizadas na Tabela 22.

Não aparecem respostas relacionadas com a Expressão Corporal nem com a Voz.

No que diz respeito aos processos de trabalho, um monitor centra-se em aspetos gerais na sua função:

M4 – Apoio direto à professora dando sugestões durante o processo que ela pensou e construiu com os alunos (cf. Anexo E.5, Tabela E13).

Tabela 22

Síntese do tipo de apoio prestado pelos monitores

TEMA	CATEGORIA	INDICADOR	UR/ IND	UR/ C
Tipo de apoio prestado ao responsável pelo grupo	Apoio de âmbito específico de Teatro	Texto	1	16
		Encenação	8	
		Adereços	1	
		Marionetas	1	
		Interpretação	5	
	Apoio de âmbito geral, em Teatro	Processos de trabalho	4	4

Em relação às CT exploradas com cada grupo, obtivemos respostas somente de dois monitores (cf. Anexo E.5, Tabela E14. A Tabela 23, apresenta a síntese das suas respostas.

Tabela 23

Síntese da AC sobre as CT que cada monitor trabalhou com cada grupo

TEMA	CATEGORIA	INDICADOR	UR/ IND	UR/ C
Tipo de apoio prestado ao responsável pelo grupo	Apoio no âmbito das CT	Apoio na interpretação	6	15
		Apoio no recurso a objetos	1	
		Apoio na prática vocal	4	
		Apoio na encenação	4	
	Apoio no âmbito das competências transversais	Promoção da atenção	5	6
		Relação com pares	1	
	Apoio geral	Apoio ao professor	1	1

Verificamos que a maior parte dos apoios prestados (68%) incidiu nas CT. Os monitores focam-se na Interpretação, na Voz e na Encenação (v. Tabela 23).

As competências transversais têm uma incidência de 27% das respostas dos monitores. Um monitor revela a preocupação de que o seu apoio vá ao encontro do trabalho que o professor desenvolve com os seus alunos:

M4 – Reforço às três premissas que a professora [responsável pelo grupo] implementou (cf. Anexo E.5, Tabela E14).

Metade dos monitores é de opinião que a formação ministrada influenciou o trabalho do responsável pelos grupos e os restantes 50% têm opinião oposta (Cf. Anexo D.5). No primeiro conjunto, as respostas estão relacionadas com três aspetos: a existência de professores que já trabalham bem esta área, a importância que é reconhecida ao apoio de um profissional (monitor) e a relação que se estabelece entre estes dois indivíduos. No segundo, as respostas são díspares: um dos monitores refere que alguns professores, como já participaram na MTES durante mais de dois anos, estão dispensados da formação, pois, já a fizeram; e outro refere, taxativamente, que os professores não aplicam o que aprendem:

M2 – Os professores continuam a não utilizar as ferramentas que sei que lhes são passadas na formação (cf. Anexo E.5, Tabela E15).

Contudo, três, dos quatro monitores, consideram que a frequência da formação é um fator distintivo dos processos de trabalho (cf. Anexo D.5, Figura 26). A Tabela 24 resume a AC das respostas dos monitores que justificaram a sua opinião (cf. Anexo E.5, Tabela E16).

Tabela 24

Síntese da AC sobre a importância da formação para o processo de trabalho dos professores com os seus grupos

TEMA	CATEGORIA	INDICADOR	UR/ IND	UR/ C
A frequência da formação proposta no âmbito da Mostra é um fator distintivo dos processos de trabalho dos grupos	A frequência da formação é um fator distintivo	Os professores aplicam as aprendizagens adquiridas na formação	5	8
		Professores que fazem chegar a mensagem aos alunos	3	
	A frequência da formação não é um fator distintivo	Os professores já tinham formação/experiência	3	5
		Os professores, apesar da formação, ainda têm dificuldades acentuadas	2	

As UR que justificam que a formação é um fator diferenciador dos processos de trabalho correspondem a 62% do total. Os monitores focam-se em dois aspetos: na

aplicação direta das aprendizagens e no objetivo de que os conhecimentos sejam transmitidos aos alunos pelos professores.

Na opinião dos monitores, apesar de alguns professores terem formação, esta ainda não é suficiente para um melhor trabalho:

M1 – Notam-se os que ainda precisam de formação (cf. Anexo E.5, Tabela E16).

Após a etapa de apoio, voltámos a questionar os monitores sobre as necessidades de formação dos professores, no âmbito das CT. Só dois monitores responderam a esta questão (cf. Anexo D.5, Tabela D11). A Tabela 25 resume essas respostas.

Os dois monitores são unânimes em relação à necessidade de formação dos professores em Cenografia, Expressão Corporal, Encenação, Sonoplastia, Voz e Interpretação. As restantes CT só foram assinaladas por um dos monitores, o que perfaz 50% das respostas. Um monitor refere que os professores precisam de ter formação em todas as CT e o outro destaca, de entre as CT, Cenografia, Expressão Corporal, Encenação, Sonoplastia, Voz e Interpretação (cf. Anexo D.5).

Tabela 25

Síntese das respostas dos monitores em relação às necessidades de formação dos professores, no âmbito da ED/T

CT	Cenografia	Expressão Corporal	Encenação	Texto	Sonoplastia	Voz	Luminotecnia	Marionetas	Figurino	Interpretação	Teatro de Sombras	Adereços
CT %	100	100	100	50	100	100	50	50	50	100	50	50

4.2 Resultados da Análise de Conteúdo às Entrevistas

A AC das duas entrevistas permitiu-nos organizar as respostas em três grandes temas: organização da MTES, formação na MTES e conceções dos formadores.

4.2.1 Organização da Mostra de Teatro das Escolas de Sintra

TEMA	CATEGORIA	SUB CATEGORIA	INDICADOR	UR/IND	UR/SC
Organização da Mostra de Teatro das Escolas de Sintra	Dimensão educativa/ pedagógica do projeto	Objetivos gerais do projeto	Projeto como instrumento educacional	5	17
			Projeto centrado na educação artística/ expressão dramática	6	
			Projeto com dimensão local	2	
			Projeto com repercussões a nível nacional	4	
		Competências e aprendizagens a desenvolver pelos alunos	Desenvolvimento do sentido crítico	3	25
			Desenvolvimento da criatividade	2	
			Desenvolvimento da sensibilidade	7	
			Vivência de novas experiências	4	
			Desenvolvimento do sentido estético/artístico	2	
			Desenvolvimento de capacidades/conhecimentos relacionados com as componentes do teatro	7	
	Competências e papel dos professores	Promoção do trabalho cooperativo.	1	5	
		Valorização do processo de trabalho	4		
	Relação com a Comunidade Educativa	Aproximação dos pais à escola e aos filhos	6	10	
		Aproximação a outros elementos da comunidade educativa	4		
	Avaliação do projeto	Avaliação do/Opinião sobre número limite de inscrições	4	10	
		Avaliação do/Opinião sobre trabalho de parceria entre a CMS e o CO	6		
Dimensão	Gestão	Obtenção de financiamento	2	3	

	organizacional	financeira	Pagamento de despesas	1	13
		Gestão dos recursos institucionais	Responsabilidades específicas da CMS	4	
			Responsabilidades específicas do CO	6	
			Responsabilidades comuns à CMS e ao CO	2	
			Crítérios do júri	1	

Figura 2. Síntese da AC sobre a Organização da MTES.

A análise da Figura 2 permite-nos constatar que a maioria das respostas dos entrevistados (81%) corresponde à dimensão educativa/pedagógica do projeto. Como objetivo sobressai o fato de ser um projeto centrado na educação artística/expressão dramática.

Mas não podemos deixar de atender a dois fatores importantes: por um lado, o ser considerado um instrumento educacional e, por outro, ter repercussões a nível nacional.

F1 – Comecei a achar que tinha [a Mostra] outros fundamentos, era um conceito que não era só de partilha mas sim de semear, ou seja, passou a ter outra dimensão (cf. Anexo F).

F1 – A [Mostra] da Amadora é filha desta (cf. Anexo F).

F1 – Existem várias Mostras no país (cf. Anexo F).

No domínio das competências verificamos que o desenvolvimento da sensibilidade e o de capacidades/conhecimentos relacionados com as CT são os mais evidentes.

As respostas agrupadas no desenvolvimento do sentido estético/artístico aproximam-nos da fruição:

F1- É muito bonito os ex-alunos dizerem que a primeira experiência que tiveram, em Teatro, foi na escola e que agora levam os filhos a ver Teatro (cf. Anexo F).

Os formadores focam-se, ainda, na valorização do processo de trabalho, na aproximação dos pais à escola e salientam a importância da parceria entre a Câmara Municipal de Sintra (CMS) e o CO, como sendo fatores bastante positivos.

F1 – Para nós o processo é o mais importante (cf. Anexo F).

F1 – Muitas vezes os pais começam a olhar para os filhos e estes para os pais, de outra forma. E para a escola também (cf. Anexo F).

F1 – O CO nunca organiza nada sozinho. Há reuniões de três em três meses, fazem-se pontos de situação, vê-se o que é que se pode melhorar, o tipo de formação, sobre como resolver um determinado problema com um dado professor (cf. Anexo F).

No que diz respeito à organização, o aspeto mais enfatizado é o da gestão dos recursos institucionais (81% de UR nesta categoria), nomeadamente as responsabilidades de cada uma das partes envolvidas.

F1- Da parte deles [CMS] é mais o lado da educação (cf. Anexo F).

F1 – Da nossa parte [CO] tem muito a ver com os conteúdos de Teatro (cf. Anexo F).

4.2.2 Formação na Mostra de Teatro das Escolas de Sintra

Optámos por efetuar, separadamente, a AC da formação nas primeiras vinte edições da MTES e a da formação da 21ª edição, uma vez que o nosso estudo incide somente nesta última e não recolhemos dados comparáveis em relação às anteriores.

4.2.2.1 Formação nas primeiras vinte edições

As respostas relativas à formação nas primeiras vinte edições da MTES, sintetizadas na Figura 3, centram-se, também, na dimensão educativa/pedagógica, com uma incidência de 85%, pois englobam 49 das 58 UR. Surpreende-nos que apenas uma resposta se situe na dimensão organizacional (1,7%) e oito na dimensão científica (14%).

Os objetivos gerais da formação e as responsabilidades dos formadores são as preocupações que sobressaem, perfazendo um total de 61% das respostas enquadradas na categoria dimensão educativa/pedagógica da formação. Entre os primeiros, destaca-se a promoção das ligações entre a formação e a prática pedagógica e, nas segundas, a partilha de experiências.

F1 – Se isto for contagiante, tenho a esperança que os formandos-professores sintam esse contágio para o levarem por sua vez aos alunos (cf. Anexo F).

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR/ IND	UR/ SC
Formação nas primeiras vinte edições da MTES	Dimensão educativa/ pedagógica da formação	Objetivos gerais da formação	Promoção das ligações entre formação recebida e prática pedagógica	8	13
			Criação de condições para o desenvolvimento de competências	5	
		Responsabilidades dos formadores	Identificação das necessidades de formação dos professores	4	17
			Adequação da formação às necessidades dos professores	4	
			Partilha de experiências	7	
			Apoio aos professores	2	
		Seleção dos formadores	Diversidade de formações e experiências profissionais	3	9
			Reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos formadores convidados	6	
		Metodologia de trabalho	Envolvimento dos formandos	1	3
			Proximidade com os formandos	2	
	Conteúdos abordados	Conteúdos específicos	5	7	
		Abrangência de conteúdos	2		
	Dimensão organizacional da formação	Gestão financeira	Restrições orçamentais	1	1
	Dimensão científica da formação	Fragilidades no enquadramento teórico	Desconhecimento de fundamentação teórica	2	3
Desconhecimento do currículo do 1º CEB			1		

		Conhecimento do enquadramento teórico	Conhecimento de fundamentação teórica	4	5
			Conhecimento do currículo do 1º CEB	1	

Figura 3. Síntese da AC sobre a formação nas primeiras vinte edições da MTES.

Apesar de não ter, em termos quantitativos, um valor elevado, não queremos deixar de sinalizar o indicador *criação de condições para o desenvolvimento de competências*, uma vez que os formadores consideraram que o projeto da MTES tem vindo a dar os seus frutos. Os conteúdos abordados são diversos e enquadram-se nas CT.

Em relação à dimensão científica da formação, verificamos que cerca de metade das respostas (44%) se relacionam com fragilidades no enquadramento teórico, enquanto a outra metade (56%) manifesta conhecimentos teóricos e curriculares.

F1 – Não me perguntes fundamentos teóricos nem essas coisas (cf. Anexo F).

F2 – Sim [conheço o currículo], fiz o primeiro ano curricular do mestrado [Educação Artística – Teatro na Educação]. Tenho alguma noção (cf. Anexo F).

4.2.2.2 Formação na 21ª edição

No que diz respeito à formação na 21ª edição da MTES, conforme sintetizado na Figura 4, 34 das 37 UR (92%) são relativas à dimensão educativa/pedagógica, remanescendo 8% referentes à dimensão organizacional, na qual sobressaem as menções às alterações introduzidas nas formações devido a restrições orçamentais (cf. Anexo F).

Verificamos que nenhuma UR relaciona a teoria com a prática. Outra constatação que nos parece pertinente é em relação aos objetivos a alcançar. Os formadores não referiram quaisquer finalidades específicas da ED/T, tendo preferido focar-se no desenvolvimento pessoal e social dos formandos (83% das UR referentes a esta subcategoria), de que é ilustrativa a seguinte citação:

F2 – Eles [professores] são o meu braço. As crianças estão demasiado longe, neste momento, para eu lá chegar. Por isso é que estou muito centrada neles. Eu tenho de confiar, é como num filho, portanto é neles que estou muito concentrada, neles, professores com valores, mas sobretudo, antes dos professores, nas pessoas que são (cf. Anexo F).

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR/ IND	UR/ SC
Formação na 21ª edição da Mostra de Teatro das Escolas de Sintra	Dimensão educativa/ pedagógica da formação da 21ª edição da MTES	Objetivos a alcançar	Desenvolvimento pessoal e social dos formandos	5	6
			Esclarecimento de dúvidas	1	
		Seleção dos formadores	Seleção por convite	1	1
		Metodologia de trabalho	Definição da metodologia tendo em conta a constituição do grupo	4	8
			Definição da metodologia tendo em conta os objetivos definidos	1	
			Definição da metodologia tendo em conta as opções pedagógicas do próprio formador	3	
		Conteúdos abordados	Definição dos conteúdos em função das necessidades	2	7
			Definição dos conteúdos em função do trabalho a fazer posteriormente	2	
			Componentes do Teatro privilegiadas	3	
		Motivações dos formandos	Motivos diversificados	4	12
			Desconhecimento dos conteúdos	2	
			Conhecimento dos conteúdos	4	

			Conhecimento sobre a metodologia	1	
			Creditação	1	
	Dimensão organizacional da formação	Gestão financeira	Restrições orçamentais	3	3

Figura 4. Síntese da AC sobre a formação na 21ª edição da MTES.

4.2.3 Concepções dos formadores

Da AC das entrevistas, resultaram cinco temas relacionados com as concepções dos formadores: (i) artístico-pedagógicas, (ii) sobre o seu próprio papel, (iii) sobre os docentes, (iv) sobre os alunos e (v) nos planos concetual e terminológico de ED/T.

4.2.3.1 Concepções artístico-pedagógicas

As categorias definidas no âmbito das concepções artístico-pedagógicas são sintetizadas na Figura 5. De entre elas, 32 são referentes ao Teatro (41%), seguindo-se a ED/T como área curricular (32%). As duas restantes têm um valor percentual aproximado no que ao número de UR diz respeito: Teatro na Escola com 13% e Expressão Dramática como ferramenta com 14%.

Em relação à categoria Teatro, as UR dos entrevistados evidenciam que, segundo eles, no Teatro, existe a preocupação de se trabalhar cada indivíduo de acordo com as suas especificidades, para que a apresentação seja um sucesso e o público entenda a mensagem (cf. Anexo F).

Na opinião dos formadores, existe uma dificuldade na afirmação do Teatro no currículo devido a dois motivos: por um lado, as mudanças constantes nos próprios currículos e, por outro, a inércia dos professores (cf. Anexo F).

De acordo com os formadores e tendo em vista a nossa AC, o trabalho em torno da ED/T como área curricular compreende competências, quer dos professores (60% das respostas para esta categoria) quer dos alunos (40%). De acordo com os formadores,

o professor deve, sobretudo, promover o trabalho de grupo (53% das respostas para esta categoria) e valorizar o processo (40%).

F1 – Não trabalhamos o indivíduo para o todo mas o todo para o indivíduo (cf. Anexo F).

F2 – O processo ainda é uma coisa difícil de entender. [Os professores valorizam muito] o Teatro da palavra, o Teatro do texto (cf. Anexo F).

TEMA	CATEGORIA	SUB CATEGORIA	INDICADOR	UR/IND	UR/SC
Conceções artístico-pedagógicas dos formadores	Teatro	Definição de teatro	Relação entre Teatro e vida	2	3
			Diferença entre Teatro e “Faz de conta”	1	
		Objetivos a alcançar no teatro	Apresentação de espetáculos sem incidentes	1	4
			Preocupação com o público	3	
			Valorização do teatro enquanto arte	1	
		Competências do encenador	Direção do aluno	1	4
			Conhecimento e utilização de códigos	3	
		Metodologia de trabalho	Treino e aquisição de técnicas	6	21
			Estratégias diretivas	2	
			Perspetivas tradicionais de teatro	3	
	Perspetivas atuais de teatro		10		
	Teatro na escola	Dificuldade na afirmação do teatro no currículo	Mudanças frequentes nas orientações do currículo	4	7
			Alheamento da parte dos professores	3	
		Perspetivas sobre a afirmação do teatro no currículo	Reconhecimento de boas práticas internacionais	2	2

	ED/T como área curricular	Competências/ papel dos professores	Valorização do processo	6	15
			Atenção às dificuldades de cada aluno	1	
			Promoção do trabalho de grupo	8	
		Competências/ aprendizagens a desenvolver pelos alunos	Expressão e recriação através de experiências lúdicas	4	10
			Desenvolvimento da sensibilidade estética	2	
			Desenvolvimento da criatividade	1	
			Desenvolvimento da cidadania	1	
			Desenvolvimento da consciência de si próprios	2	
		ED como ferramen- ta	Competências/ papel do professor	Recurso quando necessário	4
	Objetivos a alcançar		Promoção da atenção/concentração dos alunos	2	3
			Perspetiva instrumental de Expressão Dramática/Teatro	1	
	Atividades a desenvolver em expressão dramática/ teatro		Realização de exercícios	1	4
			Realização de jogos	1	
			Organização do espaço	2	

Figura 5. Síntese da AC sobre as concepções artístico-pedagógicas dos formadores.

Em relação às competências/aprendizagens a desenvolver pelos alunos, os formadores destacam finalidades da ED/T como o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade ou o desenvolvimento pessoal e social:

F1 – O aluno pode fazer um leão de uma forma muito estrambólica, porque o sente daquela maneira (cf. Anexo F).

F2 – [Os alunos] tornam-se mais conscientes do que são, de quem os rodeia, tornam-se mais conscientes do presente (cf. Anexo F).

Na perspectiva dos formadores, o professor deve recorrer à ED como recurso/ferramenta, sempre que necessário. As UR correspondentes a este indicador representam 36% em relação ao total das UR da categoria Expressão Dramática como ferramenta.

F1 – A Expressão Dramática como ferramenta neste aspeto seria fundamental [acalmar os alunos quando estão excitados/desconcentrados] (cf. Anexo F).

F2 – Houve uma altura em que eu fui júri também e consegui ver que alguns aproveitavam as coisas que faziam aqui. Não só os exercícios mas a maneira de estar e de estar com os miúdos (cf. Anexo F).

Em relação às atividades a desenvolver em ED/T, agrupam-nas em exercícios, jogos e organização do espaço.

4.2.3.2 Concepções dos formadores sobre o seu próprio papel

Foram recortadas 23 UR referentes às concepções dos formadores sobre o seu próprio papel, conforme a síntese da Figura 6.

Os formadores revelam preocupações com a comunicação (36% de UR em relação a esta subcategoria) e manifestam um investimento considerável no seu processo de ALV (64%):

F1 – Se o que queremos comunicar não passa, é difícil (cf. Anexo F).

F2 – É a prática. Temos de estar ativos, não é só dar aulas. À medida que vais crescendo como pessoa há uma data de camadas, uma data de experiências que vais tendo e que vão desestabilizando aquilo que tu achas que aprendeste (cf. Anexo F).

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR/ IND	UR/ SC
Concepções dos formadores sobre o seu próprio	Perspetivas sobre a função de formador	Competências enquanto formador	Preocupação com a sua competência comunicativa	4	11
			Investimento na sua própria aprendizagem ao longo da vida	7	
		Motivações para a docência em teatro	Gosto pessoal	2	2

papel	Perspetivas sobre os contextos de intervenção	Faixas etárias com as quais trabalham em teatro	Trabalho com crianças e jovens	2	6
			Trabalho com adultos	3	
			Trabalho com faixas etárias diversificadas	1	
		Contextos em que desenvolvem as actividades de teatro	Contextos escolares	3	4
			Contextos extra-escolares	1	

Figura 6. Síntese da AC das entrevistas aos formadores sobre as suas concepções acerca do seu próprio papel.

Constatamos também que os formadores trabalham com diversas faixas etárias, em contextos escolares e extra-escolares.

4.2.3.3 Concepções dos formadores sobre os docentes

As concepções dos formadores sobre os docentes remetem, globalmente, para duas dimensões, a educativa/pedagógica e a científica, conforme a síntese da Figura 7.

Existe entre a dimensão educativa/pedagógica e a dimensão científica uma discrepância significativa, se contabilizarmos as respetivas UR: 61% são referentes à primeira dimensão. Neste aspeto, quando se referem à relação entre docentes e alunos, todas as suas respostas incidem nas dificuldades, de relacionamento ou de comunicação:

F1 – Eu não percebo muitas vezes como é que os professores não sabem comunicar, seja de forma verbal ou não verbal (cf. Anexo F).

Na subcategoria das atitudes e responsabilidades dos docentes, verificamos que metade das UR apontam para conformismo e passividade na profissão.

F2 – O professor não se quer desafiar (cf. Anexo F).

Apenas três das 20 UR da dimensão educativa/pedagógica se reportam a constrangimentos exteriores aos professores, o que significa, 15% das respostas.

F1 – Sabemos que as condições das salas de aula são horríveis (cf. Anexo F).

F2 – [Os professores] estão mais preocupados com um monte de papéis do que com um bando de miúdos (cf. Anexo F).

TEMA	CATEGORIA	SUB CATEGORIA	INDICADOR	UR/IND	UR/SC
Concepções dos formadores sobre os docentes	Dimensão educativa/ pedagógica	Relação docente-alunos	Dificuldades de relação dos docentes com os alunos	1	7
			Dificuldade de comunicação dos docentes com os alunos	6	
		As atitudes e as responsabilidades dos docentes	Atitude de conformismo face à profissão	3	8
			Passividade na profissão	1	
			Pressão nos processos de avaliação	2	
			Cumprimento do currículo	2	
		Constrangimentos decorrentes das condições existentes nas das escolas	Condições insuficientes das salas de aula	2	2
		Constrangimentos administrativos	Burocracia excessiva	1	1
	Boas práticas em ED/T	A relevância da formação e do gosto pessoal nas práticas dos docentes	2	2	
	Dimensão científica	Formação em expressão dramática/teatro	Com formação generalista	2	13
Sem formação específica			11		

Figura 7. Síntese da AC aos formadores sobre as concepções que têm acerca dos docentes.

No entanto, os formadores reconhecem que existem boas práticas, relacionadas com a frequência de formações e com o gosto pessoal do docente, embora numa percentagem baixa (10%):

F1 – O que muitas vezes existe, quando vimos bons trabalhos, tem a ver com aquela pessoa, que está desperta para aquela área, ou porque já fez workshops ou formações, ou passam por experiências destas em crianças (cf. Anexo F).

Em relação à dimensão científica, verificamos que a maior parte das UR (85%) se enquadra na ausência de formação específica que os docentes têm em ED/T.

F1 – Nesta área do Teatro, da Expressão Dramática, é gritante a falta de formação que os professores têm (cf. Anexo F).

F2- Estes grupos de professores têm pouca experiência e pouca formação ao nível do trabalho de ator, de técnica teatral (cf. Anexo F).

4.2.3.4 Conceções dos formadores sobre os alunos

Na Figura 8, verificamos que os formadores referem no seu discurso que os alunos têm uma atividade curricular intensa (57% das UR em relação a este tema), faltando-lhes experiências nas áreas artísticas, tanto em contexto extra-escolar como na escola.

Relativamente à insuficiência de experiências artísticas vivenciadas pelos alunos, os entrevistados manifestaram as suas opiniões no sentido que as seguintes citações documentam:

F1 – Hoje os alunos não têm muitas experiências fora do âmbito curricular, como, por exemplo, nas expressões (cf. Anexo F).

F2 – [A escola considerada ideal] é a escola que proporciona uma prática mais rápida (cf. Anexo F).

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR/IND	UR/SC
Conceções dos formadores sobre os alunos	Os alunos em contexto extra-escolar	Insuficiência de experiências significativas	Experiências irregulares nas áreas artísticas	1	1
	Os alunos em contexto	Atividade curricular muito intensa	Excesso de conteúdos a aprender	2	4
			Excesso de carga	1	

	escolar		horária letiva		
			Excesso de componentes teóricas	1	
		Problemas desde a constituição das turmas	Excesso de alunos por turma	1	1
		Aceitação de adultos externos à escola	A atenção prestada ao professor de expressão dramática/teatro	1	1

Figura 8. Síntese da AC aos formadores sobre as concepções que têm acerca dos alunos.

4.2.3.5 Concepções dos formadores sobre conceitos e terminologias

A síntese da Figura 9 mostra que os formadores pareceram ter alguma dificuldade em definir Expressão Dramática e Teatro, que eram, no âmbito da MTES, os conceitos mais utilizados para nomear a formação por que eram responsáveis.

Os formadores distinguiram, no entanto, os dois conceitos a partir de dicotomias. Para eles, a Expressão Dramática é lúdica, trabalha o grupo e a sua finalidade é que a criança experiencie, sendo orientada pela figura do orientador-catalisador. O Teatro, também na sua opinião, é mais técnico, centrado no indivíduo e tem como figura central um encenador.

TEMA	CATEGORIA	SUB CATEGORIA	INDICADOR	UR/IND	UR/SC
Concepções dos formadores sobre conceitos e terminologias	Teatro ou Expressão Dramática	Clarificação dos conceitos	Dificuldade na definição de conceitos afins e não consensuais	2	3
			Separação entre Expressão Dramática e Teatro	1	
		Distinção entre Teatro e Expressão Dramática a partir de dicotomias	Técnica vs ludicidade	2	7
			Grupo vs indivíduo	2	
			Espectáculo vs sujeito	3	

Figura 9. Síntese da AC aos formadores sobre as concepções que têm acerca de alguns conceitos.

4.3 Resultados da Análise Documental

A análise documental incidiu nos dados constantes no *Regulamento da 21ª Mostra de Teatro das Escolas de Sintra* (cf. Anexo G.1) e na informação fornecida sobre o número de monitores e grupos participantes (cf. Anexo G.2).

4.3.1 MTES - Resenha Histórica, Objetivos e Metodologia

A MTES é um projeto educativo, numa parceria conjunta, desde a primeira edição, entre o Pelouro da Educação da Câmara Municipal de Sintra (CMS) e o CO, estando muito bem definidas as funções de cada instituição. Mas a história da MTES relaciona-se com o movimento teatral no concelho de Sintra e com os seus protagonistas.

Em 1979/1980, numa escola secundária no norte do país, organizou-se um encontro de professores que dinamizavam atividades de Expressão Teatral. Foi o início dos Encontros de Teatro nas Escolas, que visavam tanto a reflexão e a partilha de experiências na área da ED/T por parte dos professores envolvidos, como a preocupação com o desenvolvimento integral do aluno enquanto indivíduo (Amorim, 1995; Dias, 2012). A iniciativa foi crescendo e João de Mello Alvim, que veio a ser co-fundador do CO e é o seu atual director artístico, ao chegar a Sintra, para lecionar na Escola Secundária de Santa Maria, quis implementar naquele concelho o conceito que já tinha quatro anos de existência. Foi ele que “trouxe consigo a 5ª edição deste evento . . . e muitos sonhos no bolso para fazer crescer a expressão dramática em Sintra” (Dias, 2012, p. 9). De acordo com as informações prestadas pelo Formador 1 (F1) na entrevista concedida, naquela escola secundária, havia uma associação de estudantes muito ativa, que apoiava o seu grupo de teatro, denominado Cidra, orientado por João de Mello Alvim. Todos os anos, o Cidra participava nos Encontros de Teatro nas Escolas. No final dos anos oitenta, a coletividade União Sintrense, que, até então, desenvolvia várias atividades artísticas e culturais em Sintra, sofreu alterações e o grupo de teatro que lá realizava atividade distanciou-se. Foi criada a *Associação Chão de Oliva* e o grupo de teatro *Meia-lua*. Em 1990, profissionalizou-se parte da estrutura do CO e formaram-se, no seu âmbito, a Companhia de Teatro de Sintra e, passados quatro anos, um grupo de marionetas denominado *Fio d’Azeite* (cf. Anexo C.2). Ainda hoje, o CO alicerça o seu trabalho em torno de quatro eixos:

Criação, Programação, Acolhimentos e Formação. Desde o início, desenvolve várias ações destinadas à comunidade, como debates, cursos, exposições, concertos, espetáculos, seminários e acolhimentos de grupos nacionais e estrangeiros.

Em 1992, surgiu a *Mostra de Teatro das Escolas de Sintra*, com a “intenção premente de incluir a expressão dramática nos currículos escolares” (Dias, 2012, p. 9). São ainda objetivos deste projeto, desde o primeiro momento, (i) a preocupação com o – e o respeito pelo – trabalho de grupo, (ii) o desenvolvimento integral do aluno que deve, por seu turno, ser o centro do processo, (iii) a preocupação com o percurso e não com o resultado final e (iv) a formação dos professores e educadores na área da Expressão Dramática (Dias, 2012).

No decorrer das suas duas décadas, a MTES foi evoluindo e abrangendo crianças da educação pré-escolar e alunos dos ensinos básico e secundário das redes pública e privada, ATL, APEE e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Na Tabela 26 podemos ver o número mínimo e máximo de alunos e de escolas participantes, bem como a média anual²².

Tabela 26

Número de alunos e escolas participantes, nas várias edições da MTES

	Nº. Mínimo	Nº. Máximo	Média/ ano
Escolas Participantes	10	39	24
Alunos Participantes	144	802	448

Só nos seus primeiros vinte anos, trabalharam, no projeto sessenta e dois monitores. Alguns estão na MTES desde a primeira edição; outros participaram no projeto uma única vez. O número máximo de grupos que cada monitor já apoiou é seis, embora o mais comum seja cada monitor ter apenas um grupo. Ao longo dos anos, o número de monitores e de grupos apoiados foi sendo diferente, conforme verificamos na Tabela 27.

A duração de cada uma das edições foi variando, sendo que a primeira decorreu entre janeiro e março de 1992 e a vigésima entre outubro de 2011 e maio de 2012.

²² Os valores incluem todos os inscritos, mesmo que tenham desistido ao longo do processo.

Em cada edição, são três as fases de desenvolvimento do projeto, para cada grupo participante: formação, criação e apresentação. Um júri²³, cuja constituição tem variado ao longo dos anos, avalia, segundo critérios previamente definidos²⁴, que também têm sofrido alterações, o trabalho desenvolvido por cada grupo, atribuindo menções honrosas aos que se destacam. Existem, ainda, dois momentos posteriores ao processo: o primeiro, em que os elementos de todos os grupos se juntam para assistirem a um espetáculo propiciado pelo CO, seguido da entrega, a cada grupo, de um diploma de participação e do anúncio das menções honrosas; e outro, o segundo, numa semana posterior, que consiste na apresentação dos trabalhos distinguidos com menções honrosas, para toda a comunidade educativa e público em geral, numa casa de teatro do concelho de Sintra.

Tabela 27

Número e média de monitores participantes e de grupos apoiados

	N.º Mínimo	N.º Máximo	Média/ ano
Monitores Participantes	6	13	8
Grupos Apoiados	10	30	17

4.3.2 Ano 2012/13 – 21ª Edição da MTES

A 21ª edição da MTES decorreu entre outubro de 2012 e maio de 2013.

Os grupos participantes foram vinte, distribuídos pelos diferentes contextos educativos, sendo que dezoito foram apoiados por monitores. No geral, os participantes rondaram os trezentos elementos²⁵, com idades entre os seis e os

²³ O júri é constituído por elementos do Pelouro da Educação da CMS e do CO.

²⁴ Nas primeiras edições privilegiavam-se, por exemplo, a “capacidade de expressar personagens” ou as “componentes plásticas e musicais”; na 16ª, os parâmetros incluíam “um registo do processo” e o “envolvimento da comunidade educativa”; e na 20ª, a avaliação estava estruturada em cinco etapas: Avaliação na Primeira Observação (a partir da 17ª edição, o júri começou a visitar, por duas ocasiões, os grupos e a observar/avaliar o seu trabalho em diferentes fases do processo), Avaliação na Segunda Observação, Portefólio, Apresentação do Trabalho Final e Apreciação Final do Processo.

²⁵ Não nos é possível indicar um número exato, uma vez que dois monitores não responderam a esta questão na sua avaliação.

sessenta anos. A amplitude desta faixa etária justifica-se pelo fato de alguns grupos de APEE integrarem pais e avós.

Procedemos à análise da distribuição dos grupos por cada monitor (cf. Anexo G.2) e sintetizamos, na Figura 10, os resultados. Verificamos que 33% dos grupos é composto por alunos do 2º/3º CEB.

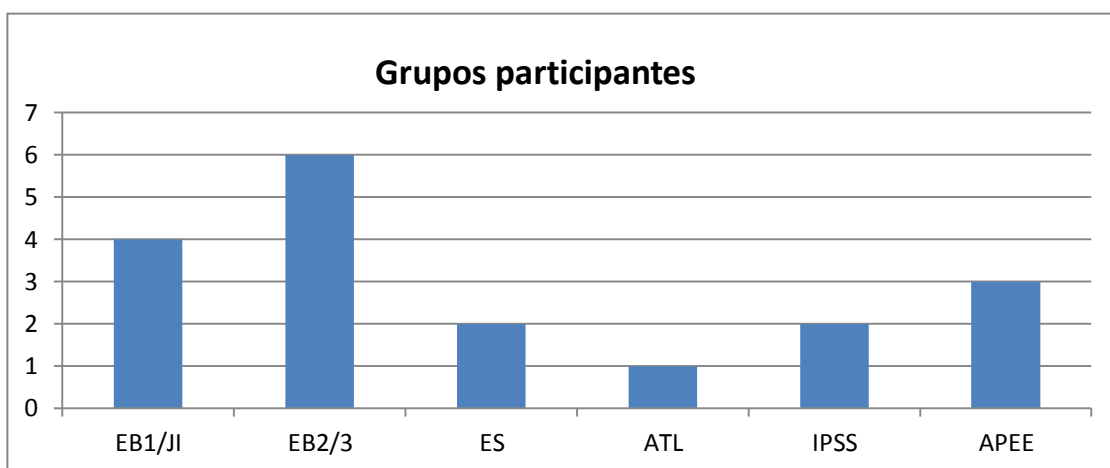


Figura 10. Origem dos grupos participantes.

Na Figura 11, apresentamos o número de grupos com que cada monitor (M) trabalhou e, também, a sua constituição. Verificamos que dois monitores (MD, MG) trabalharam apenas com um grupo, um monitor (MC) com dois grupos, outros dois monitores (MA e MB) com três grupos e, ainda, outros dois monitores (ME e MF) com quatro grupos. O número de horas semanais de apoio, pelos monitores, a cada grupo, variou entre cinquenta minutos e duas horas. No total, a participação de cada um fez quinze horas de trabalho.

De acordo com *O Regulamento da 21ª MTES* (cf. Anexo G.1), todos os grupos de 1º CEB, Jardim de Infância (JI) e ATL tiveram de trabalhar com um monitor do CO, que presta tipos de apoio diferentes, consoante a natureza dos projetos (em luminotecnia, dança, voz, marionetas, expressão corporal...). Para os restantes contextos educativos, a opção pelo apoio de um monitor era facultativa.

Nesta edição participaram grupos de nove freguesias do concelho de Sintra: Algueirão-Mem-Martins, Agualva, Belas, Colares, Massamá, Mira Sintra, Monte Abraão, Rio de Mouro, Santa Maria e São Miguel.

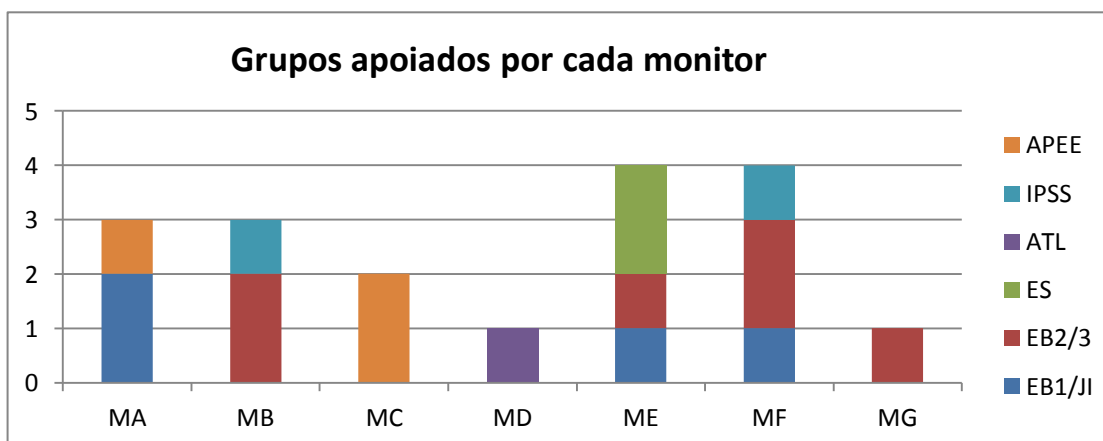


Figura 11. Número e tipo de grupo apoiado por cada monitor.

A 21ª edição foi organizada em etapas, ao longo do ano letivo, conforme a síntese da Figura 12.

O esquema da Figura 12 é revelador de que o processo decorre ao longo de todo o ano letivo, com início em setembro. Nesta altura, o responsável por cada grupo procede à inscrição, por via eletrónica, em documento próprio.

A formação, com a designação de “Criar, Comunicar, Estar... Expressão Dramática ao Serviço do Professor/Educador”, era obrigatória para quem participasse na MTES pela primeira ou pela segunda vez e teve lugar em novembro. Compreendia um total de 35 horas, estando a cargo de dois formadores (cf. Anexo G.1).

Ainda em novembro, houve uma reunião entre os responsáveis do CO e os monitores. Entretanto os professores/responsáveis pelos grupos poderiam já ter dado início aos projetos. Entre janeiro e março, os monitores acompanharam os grupos e o júri fez duas visitas, previamente marcadas, a cada grupo, para esclarecerem dúvidas, perceberem as dinâmicas de trabalho e fazerem uma primeira análise do portefólio, entretanto iniciado. Foram calendarizadas as apresentações à comunidade, que ocorreram em abril. Em maio, o CO apresentou um espetáculo, numa sala de Teatro do concelho, e, a cada grupo participante, foram entregues diplomas de participação. Naquele mesmo dia, foram divulgadas as menções honrosas. Passada uma semana (nesta edição, já em junho), os trabalhos distinguidos com menção honrosa apresentaram os seus projetos, numa sala de Teatro do concelho, a toda a comunidade.

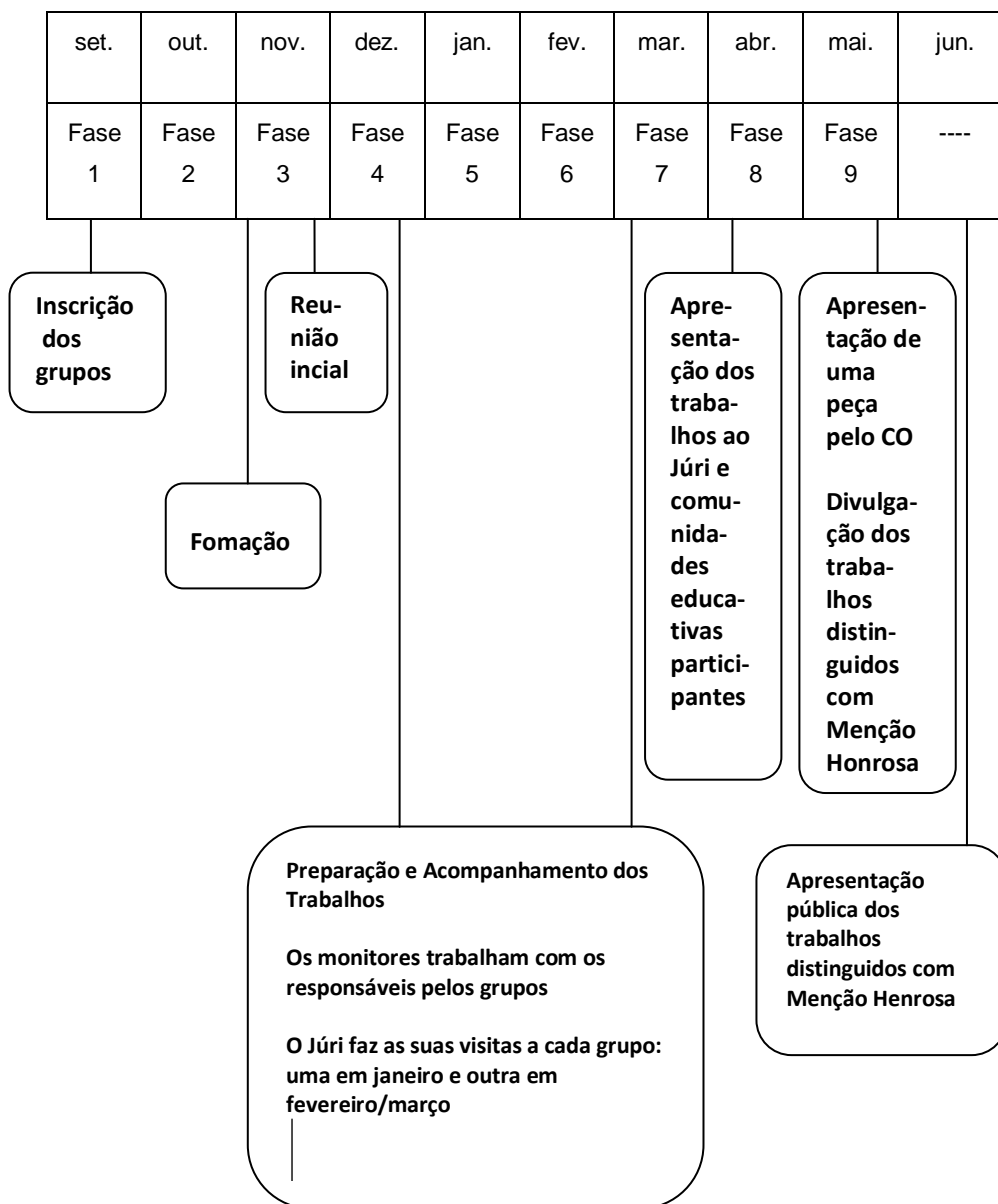


Figura 12. Síntese de cada uma das fases do projeto.

Nesta edição, o número máximo de candidaturas aceite foi de 25 e os critérios de selecção definidos foram: data de entrega das candidaturas, equidade de participação (preocupação com a existência de diferentes níveis etários e contextuais) e variedade de representação por agrupamento de escolas ou por freguesia, no caso das IPSS (cf. Anexo G.1). O júri, constituído por elementos da CMS e do CO, avaliou todos os trabalhos, segundo os critérios previamente definidos: o processo (nas várias etapas),

a apresentação final e o portefólio, sendo cruciais para a decisão tanto as observações efetuadas nos momentos em que deslocaram à escola como a apresentação final.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Assentamos a discussão dos resultados em três grandes eixos: (1) a Mostra de Teatro das Escolas de Sintra (MTES) como projeto educativo, (2) a formação e (3) a prática pedagógica.

5.1 MTES como Projeto Educativo

A MTES é considerada, pelos formadores, como um projeto educativo, centrado na Educação Artística (EA) e na Expressão Dramática e Teatro (ED/T). Tem repercussões a nível nacional e visa o desenvolvimento não só da sensibilidade, mas também de capacidades e conhecimentos no âmbito das componentes do teatro (CT). Os formadores (F1 e F2) valorizam os processos de trabalho, a aproximação dos pais à escola e o desenvolvimento da fruição. Reconhecem a importância e o bom trabalho que se articula entre as duas instituições promotoras: o Chão de Oliva (CO) e a Câmara Municipal de Sintra (CMS). De acordo com o Roteiro para a Educação Artística (REA), esta é uma estratégia fundamental para se conseguir uma EA de qualidade: “o desenvolvimento de parcerias entre os sistemas educativos e culturais” (2006, p. 13), sustentados em ligações entre os Ministérios da Educação e da Cultura e as autarquias, promovendo a aproximação do “sistema educativo ao mundo cultural” (Ibidem, p. 16). Na análise documental que realizámos, constatámos que a origem deste projeto são os Encontros de Teatro nas Escolas cujas finalidades são a reflexão e partilha de experiências em ED/T e a preocupação com o desenvolvimento integral do aluno. Estas ideias estão bem presentes em Amorim (1995).

Nos documentos, os objetivos da MTES são os mesmos apontados pelos formadores. No entanto, acrescem duas preocupações: a inclusão da ED/T no currículo e a formação de professores nesta área. Esta é também uma linha de ação expressa no REA, “uma formação relevante e eficiente de professores e artistas” (p. 13), para que possam trabalhar em parceria e levar, até aos alunos, uma verdadeira EA. Pelo

exposto, parece-nos ser possível afirmar que os formadores estão por dentro do projeto e do que ele propõe.

5.2 Formação

5.2.1 Aspetos gerais

Os conteúdos abordados nas várias edições da MTES são variados e, na opinião dos formadores, enquadram-se no âmbito das CT. Defendem que existe a preocupação de articular a teoria com a prática, através da partilha de experiências, o que está de acordo com a bibliografia estudada (Machado & Formosinho, 2009; Perrenoud, 1993; e Rodrigues, 2006). As suas respostas, no que diz respeito à formação, incidem, em larga escala, na dimensão educativa/pedagógica, estando bem patentes as fragilidades que os próprios formadores sentem relacionadas com os conceitos teóricos. Este afastamento, assumido, da dimensão teórica do conhecimento parece opor-se à ideia de que a formação dos professores enfatiza o intelecto em detrimento da prática (Formosinho, 2009). A dimensão educativa/pedagógica é ainda mais expressiva nas respostas dos formadores sobre a formação na 21ª edição da MTES. Contudo, não referem outros objetivos prioritários, além do desenvolvimento pessoal e social, nem se reportam à importância da aproximação entre a teoria e a prática. Não incidem, portanto, em importantes finalidades da ED/T, como os processos de criação e fruição, com vista, também, à formação de novos públicos (Laferrrière, 2000; Lopes, 2011). Como as entrevistas incidiam na formação, em geral, e, também, na formação nesta edição, os formadores podem não ter sentido necessidade de especificar melhor.

É de salientar que um número considerável de unidades de registo (UR) da dimensão educativa/pedagógica da 21ª edição está diretamente relacionada com a motivação dos formandos para integrarem a formação. Na opinião dos formadores, as razões dos formandos passarão pelos conteúdos (o seu conhecimento ou não) e, igualmente, pela metodologia e pela creditação. Por seu lado, as respostas dos próprios professores sobre esta questão incidem na proximidade entre o local de formação e de trabalho, a obtenção de créditos, o já ter feito em anos anteriores e ter gostado e a inexistência, em Sintra, de formações nas áreas artísticas. Esta última razão vem ao encontro da

nossa constatação de que, no Centro de Formação das Associações de Escolas (CFAE) de Sintra, a oferta formativa em ED/T é escassa ou inexistente.

Realçamos o fato de mais de metade dos professores participantes nunca ter frequentado esta formação, o que pode ser indicador de que a MTES continua a ser um projeto pertinente, de resto, na linha da afirmação de F1: “a MTES tem vindo a dar os seus frutos” (cf. Anexo C.2). Todavia, o fato de a formação inserida na MTES corresponder à obrigatoriedade de formação creditada para a progressão na carreira docente pode ser um aspeto que lhe confira menor genuinidade (Ferreira, 2009; Rodrigues, 2006).

Nesta edição, as expectativas dos professores, em relação à formação, incidiam em duas esferas: a pedagógica, através da realização de novas aprendizagens, de recursos para comunicar melhor com os alunos e do desenvolvimento de competências; e a do aprofundamento de conhecimentos, relacionados com uma vertente técnica do Teatro, inseridos ou não no âmbito das CT. Estas expectativas não coincidiam totalmente com os objetivos da formação, pelo menos nos termos em que os formadores os identificaram, uma vez que estes salientaram, prioritariamente, o desenvolvimento pessoal e social dos formandos, bem como a abordagem dos conteúdos de acordo com as necessidades do grupo. Os professores esperavam uma formação que, por um lado, os pudesse levar a alterar a sua prática pedagógica e, por outro, fosse mais teórica. Porém, os formadores optaram por um processo preponderantemente prático, adequando as metodologias ao grupo de formandos, o que está em consonância com o defendido por alguns autores (Ferreira, 2009; Rodrigues, 2006). Uma das recomendações do REA consiste em proporcionar aos professores formação “ao nível da teoria e da prática em EA” (2006, p. 27).

No fim da formação, todos os professores se mostraram satisfeitos, destacando positivamente a vivência de novas experiências, a realização de aprendizagens e o desenvolvimento de processos mentais. No entender de alguns autores, estes são fatores importantes para que, de fato, haja formação (Nóvoa, 1992; Rodrigues, 2006; Tavares, 2007). Além destes aspetos, são ainda mencionadas as dinâmicas de grupo e o estímulo à predisposição, o que se enquadra no pensamento de Nóvoa (s/d), quando se refere à disposição para aprender. Não houve qualquer referência às CT ou às fases seguintes do projeto. E, sobretudo, constatámos que as repercussões da formação nas práticas pedagógicas foram pouco relatadas, apesar de alguns autores

(Ferreira, 2009; Formosinho, 2009) sustentarem que este deve ser o objetivo maior da formação: a repercussão na melhoria das aprendizagens dos alunos.

5.2.2 Formação dos professores

Nos últimos cinco anos todos os professores fizeram formação contínua, sendo que 54,5% a realizaram, além de outras, em áreas artísticas (Expressão Dramática, Dicção, Expressão Corporal, Música). As necessidades de formação dos professores, no âmbito das CT, antes da formação e no fim do processo, são diferentes, quer na opinião dos próprios professores quer na opinião dos monitores, como verificamos na Tabela 28.

Tabela 28

Necessidades de formação dos professores

CT	Necessidades de formação dos professores			
	Na opinião dos professores		Na opinião dos monitores	
	Antes da formação	Fim do projeto	Antes do trabalho com professores	Após trabalho com professores
Cenografia	67	0	67	100
Expressão Corporal	67	33	83	100
Encenação	100	67	67	100
Texto	50	33	50	50
Sonoplastia	50	0	50	100
Voz	33	100	50	100
Luminotecnia	50	0	50	50
Marionetas	50	67	33	50
Figurino	33	0	33	50
Interpretação	83	67	67	100
Teatro de Sombras	50	33	50	50
Adereços	33	0	50	50

No início do processo, as opiniões dos professores e dos monitores não são significativamente diferentes. Todavia, cada uma delas sofre alterações acentuadas na fase seguinte do projeto, sendo que, no fim, as opiniões dos professores e dos monitores só coincidem no que diz respeito à Voz. Porém, na Expressão Corporal tal coincidência não se verifica, sendo menos nomeada pelos professores no fim do processo. Esta situação decrescente nos professores entre cada fase e crescente nos monitores, acontece com outras CT: Cenografia, Sonoplastia, Figurino e Interpretação. O Texto e o Teatro de Sombras são as CT que mantêm alguma regularidade ao longo de todo o processo, em cada grupo e entre ambos.

Os professores referem que os conhecimentos adquiridos na formação serão aplicados na prática pedagógica – sobretudo em atividades extra curriculares – com o objetivo de trabalhar as dinâmicas de grupo, através de exercícios/jogos. Verifica-se, assim, e uma vez mais, que (i) a ED/T continua a ser posta de parte, não integrando – como devia e está explícito nos documentos normativos - as práticas pedagógicas dos professores; e que (ii) continua a não ser trabalhada como área curricular, com o programa específico que possui. Os professores não fazem referência às CT nem a outras finalidades da ED/T. Mencionaram que as mudanças na sua prática serão, sobretudo, ao nível do sentido crítico e do desenvolvimento da confiança, o que, todavia, encontra eco nas reflexões de Zeichner (1993) e Schön (1992), que defendem que um bom professor deve ser um profissional reflexivo.

Por sua vez, metade dos monitores considera que a formação influencia o trabalho dos grupos (alguns professores trabalham bem a área, é reconhecida a importância do monitor e se a relação professor/monitor for articulada, isso trespassa para os alunos e, conseqüentemente, para os trabalhos); a outra metade responde que, quando os professores fazem a formação, muitas vezes não aplicam o que lhes é ensinado e, portanto, não há influência sobre o trabalho dos grupos. A maioria (75%) é de opinião que, se os professores aplicarem o que aprendem e transmitirem isso aos alunos, os trabalhos terão mais qualidade. Mais uma vez, apontamos para os autores estudados (Nóvoa, 1992; Rodrigues, 2006; Schön, 1992; Zeichner, 1993), que sustentam que a formação só será profícua se alterar as práticas.

5.2.3 Prática Pedagógica

Parece-nos importante que qualquer formação e processo de aprendizagem se baseie em duas dimensões, que consideramos igualmente fundamentais: a teoria e a prática. Entendemos por teoria os fundamentos de determinadas práticas e, por estas, a operacionalização da teoria *no terreno*, com os alunos. Os formadores consideraram que a prática é mais importante do que a teoria, opinião partilhada pelos monitores. A maioria dos indivíduos que constituem estes dois grupos tem uma formação sobretudo empírica, apostando largamente na sua aprendizagem ao longo da vida (ALV). Parecem estar de acordo com Nóvoa (1992) e Perrenoud (1993) quando se referem à formação como um processo contínuo. Apesar disto, estes autores não explicitam que a prática seja mais importante que a teoria ou vice-versa. Um terço dos monitores e metade dos formadores não têm conhecimento do estipulado nos programas curriculares, no que se refere à ED/T. Sendo a MTES um projeto educativo, seria expectável que todos os participantes se inteirassem dos programas a implementar. De acordo com o REA:

É necessário rever os programas de formação de professores e artistas de forma a dotar uns e outros dos conhecimentos e experiências necessários para partilhar a responsabilidade de facilitar a aprendizagem e tirar o máximo proveito dos resultados da colaboração interprofissional. (2006, p. 12)

Se, por um lado, a maior parte dos grupos integrados na MTES esteve em atividade extracurricular, por outro, estes monitores trabalharam com crianças e jovens inseridas na escolaridade obrigatória. Parece-nos existir aqui alguma incongruência. Este aspeto, comum a anos anteriores, mas não referido pelos professores, aparentemente não tem tido implicação no sucesso do projeto. Outra hipótese que poderá aqui ser levantada está relacionada com o papel do monitor. A sua função é acompanhar e apoiar o professor naquilo que este necessite; presume-se que os professores conhecem o currículo e, portanto, este hiato poderá ser colmatado desta forma. Os monitores referem que o seu apoio assumiu duas formas: um apoio, mais direto, nas CT (Expressão Corporal e Encenação), e outro, mais indireto, nos processos de trabalho. Todos os professores mencionaram a importância do apoio do monitor para o acompanhamento do grupo, sendo que mais de metade se focou em aspetos

relacionados com a motivação. Apenas uma UR apontou para as CT e 75% das respostas dos professores foram referentes às competências dos monitores em Teatro. Parece-nos, portanto, que os professores valorizam o conhecimento que os monitores têm e que isso lhes dá confiança.

As CT que os professores mais trabalham com os grupos sofreram alterações entre o momento anterior à formação e a sua conclusão. A Tabela 29 sintetiza esta informação.

Tabela 29

CT que os professores trabalham com os alunos

CT que os professores privilegiam na prática	Antes da formação (%)	Após a formação (as que pretendem trabalhar com os alunos) (%)
Cenografia	80	14
Expressão Corporal	100	71
Encenação	80	29
Texto	100	29
Sonoplastia	20	14
Voz	80	43
Luminotecnia	40	14
Marionetas	40	29
Figurino	60	14
Interpretação	100	29
Teatro de Sombras	20	29
Adereços	100	14
Outras	0	29

Verificamos, na Tabela 29, que todas as CT sofreram um decréscimo nas intenções de trabalho específico com os alunos. Este resultado, embora surpreendente, pode ter explicação na dispersão de respostas dos professores, que assinalaram menos CT. Contudo, o fato de os formadores privilegiarem o Corpo e a Voz pode tê-los levado a estruturarem a sua formação em torno destas duas áreas. Parece existir, pois, alguma contradição com as respostas do último questionário. Quando solicitados a referir as CT que ao longo do ano privilegiaram na prática pedagógica, todos os professores nomearam a Encenação e a Interpretação, seguidas do Texto e da Voz. Mas, na

descrição, todos nomearam atividades relacionadas com a Expressão Corporal e a Voz.

Para uma competente prática pedagógica, todos os monitores consideraram que se deve trabalhar a Expressão Corporal, seguida da Cenografia (83%), aparecendo em terceiro plano a Encenação, Texto, Voz, Luminotecnia, Interpretação e Adereços (67% de respostas, cada uma) e, em último, a Sonoplastia, Marionetas, Figurinos e Teatro de Sombras (50%). Ora, percebemos que os monitores não estão em total acordo com os formadores. Mas, são aqueles que estão no terreno com os alunos e os professores e, talvez por isso, se apercebem melhor das necessidades de formação dos professores. Os monitores prestaram um maior apoio na Encenação. Nenhum deles refere a Expressão Corporal ou a Voz como tendo sido a CT em que apoiaram os professores. Mencionaram, ainda, os aspetos relacionados com competências transversais e com as dinâmicas de grupo. É curioso que apenas um monitor distinga o tipo de apoio prestado consoante os grupos.

Os formadores são de opinião que a ED/T não se afirma no currículo devido à inércia dos professores e às constantes alterações que vêm sendo introduzidas nos programas escolares (conforme mencionado no subcapítulo 2.1.1 do presente estudo). Consideraram também que os professores não têm formação adequada em ED/T indo, neste aspeto, ao encontro das convicções de vários autores (Aguilar, 2001; Amorim, 1995; Caldas & Pacheco, 1999; Faure & Lascar, 1982; Lenhardt, 1974; Pacheco & Caldas, 2007; Perdigão, 1981; Porcher, 1982; Santos, 1966; Santos, 2008; Sousa, 2003). Na sua opinião, as boas práticas pedagógicas em ED/T são reflexo da vontade, do gosto e do investimento em formação desses professores. Consideram que a ED/T, enquanto área curricular deve ser, sobretudo, abordada de forma lúdica e numa perspetiva instrumental, como ferramenta para apoiar as outras áreas, o que, no quadro de uma efetiva EA, também deve merecer reflexão.

6. CONCLUSÕES

Na génese deste estudo foram definidas duas questões orientadoras, relacionadas com (i) as necessidades de formação dos professores em Expressão Dramática e Teatro (ED/T) e (ii) a perceção da formação da Mostra de Teatro das Escolas de Sintra (MTES) como uma mais-valia para a prática letiva dos professores. Em consequência, definimos três objetivos: (i) conhecer as necessidades de formação dos professores; (ii) identificar as conceções de diversos agentes sobre as necessidades de formação dos professores que participaram na MTES; e (iii) conhecer as representações dos professores, monitores e formadores sobre a formação ministrada, desejada e recebida.

Delineámos um plano de trabalho que nos permitisse responder às questões a partir dos objetivos traçados. Realizámos entrevistas, inquéritos e pesquisa documental. Procedemos à análise estatística, à análise de conteúdo e à análise documental dos dados recolhidos.

Relativamente ao primeiro objetivo, “conhecer as necessidades de formação dos professores”, este estudo permitiu-nos não só confirmar que os professores reconhecem a necessidade de formação em ED/T, nas suas diferentes componentes, mas também identificar as áreas específicas que privilegiam. A Expressão Corporal, a Voz, Marionetas e a Interpretação são as CT em que os professores manifestam maiores necessidades de formação.

No que diz respeito ao segundo objetivo, “identificar as conceções de diversos agentes sobre as necessidades de formação dos professores participantes na MTES”, este estudo permitiu-nos não somente identificar conceções sobre as necessidades de formação em ED/T, como também perceber que os diversos agentes – professores, monitores e formadores – têm conceções distintas, ou por vezes muito distintas, sobre essas necessidades de formação.

Os formadores defendem que os professores precisam de formação, sobretudo, na Expressão Corporal e na Voz. Antes de trabalharem com os professores, os monitores focavam-se na Expressão Corporal como a componente do teatro (CT) mais premente, seguida das componentes de Cenografia, Encenação e Interpretação. Após o trabalho com os professores, todos são unânimes em referir que as CT primordiais a

trabalhar com os professores são a Cenografia, a Expressão Corporal, a Encenação, a Sonoplastia, a Voz e a Interpretação. Verificamos que os monitores, que, no início do processo, não coincidiam nas componentes de formação prioritárias identificadas pelos formadores, no final vieram a indicar também a componente de Voz, deste modo corroborando as duas CT que os formadores entenderam ser prioritárias. Curiosamente, todos os professores indicaram, antes da formação, a Encenação como a CT onde sentem mais dificuldade, logo seguida da Interpretação. Após a formação, todos são unânimes em referir a Voz, mas houve um decréscimo no que à Expressão Corporal diz respeito. Em segundo plano, aparecem a Encenação, as Marionetas e a Interpretação. Na tentativa de estabelecermos um padrão, diremos que as necessidades de formação dos professores são, primordialmente, a Expressão Corporal, a Voz, a Encenação e a Interpretação.

No que diz respeito ao terceiro objetivo, “conhecer as representações dos professores, monitores e formadores sobre a formação desejada, ministrada e recebida”, todos são unânimes no entendimento de que a formação é importante para o desenvolvimento profissional e para o trabalho com os alunos. Os formadores consideram importante que a formação vá ao encontro das necessidades do grupo. Entre a prática e a teoria valorizam a primeira e não têm um conhecimento explícito do currículo. Os monitores defendem que os professores necessitam de formação e que devem aplicar, na sua prática pedagógica, o que aprendem. Se o fizerem, o trabalho com o grupo sai beneficiado, o que é visível na apresentação final. À semelhança dos formadores, os monitores também se focam muito na sua própria aprendizagem ao longo da vida (ALV) e um terço não tem conhecimento do currículo. Os professores valorizam a vertente prática da formação e sentem-se seguros com o conhecimento teórico e técnico dos monitores. Todavia, não valorizam a aplicação na prática pedagógica do que aprenderam na formação da MTES.

Creemos poder concluir, em suma, que (i) os professores precisam de formação na ED/T, nas suas diversas CT, em especial em Expressão Corporal, Voz, Encenação e Interpretação, e que (ii) a formação da MTES é uma mais-valia para a prática pedagógica dos professores. Se, diretamente, os professores se apercebem das suas necessidades de formação e das CT que mais desenvolveram com os alunos, de uma forma indireta, estiveram mais despertos para as dinâmicas de grupo, o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e o desenvolvimento do sentido crítico.

Parece-nos haver, porém, um espaço, ainda por preencher, no que se refere às finalidades da ED/T relacionadas com o conhecimento específico da linguagem artística e, em particular, com as vertentes de criação e fruição.

O nosso estudo apresenta algumas limitações. O fato de, no último questionário aos professores, o número de respostas ter sido muito reduzido enfraqueceu uma análise mais precisa sobre o grupo de inquiridos. Para além disso, estamos agora convictos de que o recurso à observação naturalista das aulas dos professores, antes e após a formação, teria enriquecido o nosso estudo, pois, esta técnica ter-nos-ia permitido estabelecer relações entre as suas práticas e os seus discursos. Todavia, o tempo para realizar esse tipo de recolha de dados, e o respetivo tratamento, não era compatível com a calendarização e os prazos estipulados para a realização do trabalho. Uma outra limitação incide no fato de ser um estudo exploratório, focado nos participantes de uma única edição da MTES e com uma amostra de conveniência, cujos resultados não são generalizáveis. Consideramos, no entanto, que estas limitações não impedem a validação dos resultados e das conclusões obtidas.

Prospetivamente, seriam oportunos estudos sobre os efeitos, da formação dos professores da MTES em ED/T, percecionados pelos alunos ou sobre os modos como, também estes, entendem o papel e o apoio concreto dos monitores. Relativamente a projetos semelhantes à MTES, organizados noutros concelhos do país, seriam úteis mais investigações que contribuíssem para sistematizar, avaliar e divulgar processos e práticas que valorizam e dinamizam, em contextos escolares e extra-escolares, a EA e, especificamente, a área de ED/T.

REFERÊNCIAS

- AA.VV (2000). *Educação pela Arte: Estudos em Homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Aguilar, L. F. (2011). *Expressão e Educação Dramática: Guia pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Amorim, T. A. (1995). *Encontros de Teatro na Escola: História de um movimento*. Porto: Porto Editora.
- António, L. (2012). *Teatro no 1º Ciclo do Ensino Básico: relação entre formação de professores e práticas pedagógicas (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa)*. Disponível no Repositório Científico do IPL: <http://hdl.handle.net/10400.21/2328>
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (Luís Antero Reto & Augusto Pinheiro, Trad.). (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bayón, P. (2003). *Los Recursos del Actor en el Acto Didáctico*. Ciudad Real: Nãque Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos & Telmo Mourinho Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Caldas, J. & Pacheco, N. (Org.) (1999). *Teatro na Escola: Nostalgia do inefável*. Santa Maria da Feira: Quinta Parede.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para a auto aprendizagem*. (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, I. A. (2003). *O desejo de teatro*. Porto: Edições Afrontamento.

- DL 310/83 de 1 de julho. *Diário da República n.º 149 - 1.ª Série* –. Ministério da Educação, Lisboa.
- DL 344/89 de 11 de outubro. *Diário da República n.º 234 - 1ª Série* –. Ministério da Educação, Lisboa.
- DL 139-A/90 de 28 de abril. *Diário da República n.º 98 - 1ª Série* –. Ministério da Educação, Lisboa.
- DL 344/90 de 2 de novembro. *Diário da República n.º 253 - 1ª Série* –. Ministério da Educação, Lisboa.
- DL 249/92 de 9 de novembro. *Diário da República n.º 259 - 1ª Série A* –. Ministério da Educação, Lisboa.
- DL 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15 - 1ª Série A* –. Ministério da Educação, Lisboa.
- DL 209/2002 de 17 de outubro. *Diário da República n.º 240 - 1.ª Série* –. Ministério da Educação, Lisboa.
- DL 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129 - 1.ª Série* –. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- DL 91/2013 de 10 de julho. *Diário da República n.º 131 - 1.ª Série* –. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- DL 22/2014 de 11 de fevereiro. *Diário da República n.º 29 - 1.ª Série* –. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Departamento de Educação Básica [DEB] (1998). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º Ciclo (2ªed.)*. Mem-Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Despacho 17168/2011 de 23 de dezembro. *Diário da República n.º 245 - 2ª Série* –. Ministério da Educação, Lisboa.
- Despacho 19575/2006 de 25 de setembro. *Diário da República n.º 185 - 2ª Série* –. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa.
- Dias, C. (2012). *Mostrar as Mostras: 20 anos de Mostra de Teatro das Escolas de Sintra*. Sintra: Câmara Municipal de Sintra e Chão de Oliva – Centro de Difusão Cultural de Sintra.

- Faure, G. & Lascar, S. (1982). *O Jogo Dramático na escola primária* (Manuel Ruas Trad.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Ferreira, F. I. (2009). As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In J. Formosinho (Org.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 201-220). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (Org.) (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Org.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 119-139). Porto: Porto Editora.
- Gentil, H. S. (2011). *Pesquisa Educacional: Quantidade e qualidade*. Revista da Faculdade de Educação – Universidade do Mato Grosso, Editora UNEMAT, ano IX, nº 15, pp. 177-183. Consultado em http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_15/Faed_15.pdf (acedido em 2013/9/18).
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: teoria e prática* (Conceição Lemos Pires, Trad.) (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (1987). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Jonhson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: a research paradigm whose time has come *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26. Consultado em <http://www.tc.umn.edu/~dillon/CI%208148%20Qual%20Research/Session%2014/Johnson%20&%20Onwuegbuzie%20PDF.pdf> (acedido em 2013/9/18).

- Laferrière, G. (2000). Georges Laferrière. In F. Bercebal, D. Prado, G. Laferrière & T. Motos. *Sesiones de Trabajo com los Pedagogos de Hoy* (pp. 89-120). Ciudad Real: Nãque Editora.
- Leenhardt, P. (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. (Maria Flor Marques Simões, Trad.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Lei n.º 46/86 [LBSE], de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 - I.ª Série* – Assembleia da República, Lisboa.
- Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, M. S. P. (2011). *O Saber Dramático: A construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In J. Formosinho (Org.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 287-302). Porto: Porto Editora.
- Melo, M. C. (2005). *A Expressão Dramática: À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Morais, A. M. & Neves, I. P. (2007). Fazer Investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), pp. 75-104. Universidade de Lisboa. Consultada em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a04.pdf> (acedido em 2013/9/18).
- Motos, T. (2000). Tomás Motos. In Bercebal, F., Prado, D. Laferrière, G. & Motos, T. *Sesiones de Trabajo com los Pedagogos de Hoy*. (pp. 121- 163). Ciudad Real: Naque Editora.

- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (s.d.). *Para uma Formação de Professores construída dentro da profissão*. Lisboa. Consultado em http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Org.) *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, N., Caldas, J. & Terrasêca, M. (Orgs.) (2007). *Teatro e Educação: Transgressões disciplinares*. Porto: Edições Afrontamento.
- Perdigão, M. (1981). Educação Artística. In T. Silva (Ed.). *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 285-305). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B. (2012). *A Expressão Dramática/Teatro no 1º Ciclo do Ensino Básico: Concepções e Práticas dos Professores* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Disponível no Repositório Científico do IPL: <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2331>
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pires, A. L. (2007). Como vamos melhorar a educação nos próximos anos, tendo em vista construir um Portugal mais moderno e mais justo? In P. Santos & B. P. Campos (Coord.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 31-38). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Pires, A. L. O. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências* (pp. 21-106). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Porcher, L. (1982). *Educação artística: Luxo ou necessidade?* (Yan Michalski, Trad.). (5ª ed.). São Paulo: Summus editorial.
- Prado, D. (2000). David de Prado. In Bercebal, F., Prado, D. Laferrière, G. & Motos, T. *Sesiones de Trabajo com los Pedagogos de Hoy*. (pp. 55-88). Ciudad Real: Naque Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. (Ana Maria Rabaça & Luís Filipe, Trad.) Coimbra: Edições 70.
- Recomendação n.º 1/2013 de 28 de janeiro. *Diário da República*, n.º 19 - 2ª série. Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rocha, S. (2010). *Necessidades de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Um contributo para o seu estudo*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa). Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2828>.
- Rodrigues, M. A. P. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Rooyackers, P. (2004). *101 Jogos Dramáticos: Aprendizagem e diversão com jogos de teatro e faz de conta* (Jorge Palinhos Trad.) (2ª ed.). Lisboa: Edições Asa.
- Roteiro para a Educação Artística: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI (2006). Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.
- Sá-Silva, J. Almeida, C. D. & Guindani, J. F. (2009). *Pesquisa Documental: Pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. Ano I, Nº. I, 1-15 Consultado em

http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf (acedido em 2014/6/20).

Santos, A. S. (2008). *Mediações Arteducacionais: Ensaios coligidos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, J., Skapinakis, N., Rebelo, F. L., Portas, N., Branco, J. F. & Grácio, R. (1966). *Educação Estética e Ensino Escolar*. Prefácio do Prof. Dr. Delfim Santos. Lisboa: Publicações Europa-América.

Santos, M. E. B. (1994). *Avaliação da Escola Superior de Educação pela Arte*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Sitoe, R. (2006). Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico? *Comportamento Organizacional e Gestão.*, vol. 12 (2), 283-290. Consultado em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/cog/v12n2/v12n2a09.pdf>

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e dança* (2º vol.). Lisboa: Instituto Piaget.

Steiner, G. (2014). *Linguagem e Silêncio: Ensaios sobre a literatura, a linguagem e o inumano* (Miguel Serras Pereira, Trad.). Lisboa: Gradiva.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches, applied Social Research Methods Series*, vol. 46, sage publications, Califórnia. Consultado em http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=qtW04-pRJZ0C&oi=fnd&pg=PR9&dq=tashakkori&ots=6edvuC99vL&sig=lfkk4XfLGjVrmb9nGkqawZ32wUs&redir_esc=y#v=onepage&q=tashakkori&f=false (acedido em 2013/9/22).

Tavares, J. (1997). A Formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá- Chaves (Ed.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 59-73). Porto: Porto Editora.

Teruel, T. M. & Laferrière, G. (2003). *Palabras para la acción: Términos de teatro en la educación y en la intervención sociocultural*. Ciudad Real: Naque Editora.

Vianna, T. & Strazzacappa M. (2001). Teatro na Educação: Reinventando mundos. In S. Ferreira (Org.), *O Ensino das artes: Construindo caminhos* (pp. 115-138). Campinas: Papirus.

Zeichner, K. M. (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa.

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A	Questionários aos Professores	110
A.1	Questionário 1 – Prévio à Formação	110
A.2	Questionário 2 – Posterior à Formação	117
A.3	Questionário 3 – Após o Processo	120
Anexo B	Questionários aos Monitores	122
B.1	Questionário 1 – Prévio ao Trabalho com Professores	122
B.2	Questionário 2 – Posterior ao Trabalho com Professores	126
Anexo C	Entrevistas aos Formadores	128
C.1	Guião das Entrevistas	128
C.2	Protocolo da Entrevista de F1	131
C.3	Protocolo da Entrevista de F2	149
Anexo D	Tratamento Estatístico dos Questionários	162
D.1	Questionário 1 a Professores – Respostas Fechadas	162
D.2	Questionário 2 a Professores – Respostas Fechadas	171
D.3	Questionário 3 a Professores – Respostas Fechadas	174
D.4	Questionário 1 a Monitores – Respostas Fechadas	177

	D.5	Questionário 2 a Monitores – Respostas Fechadas - - - - -	184
Anexo E		Análise de Conteúdo dos Questionários- - - - - -	188
	E.1	Questionário 1 a Professores – Respostas Abertas - - - - -	188
	E.2	Questionário 2 a Professores – Respostas Abertas - - - - -	191
	E.3	Questionário 3 a Professores – Respostas Abertas - - - - -	195
	E.4	Questionário 1 a Monitores – Respostas Abertas - - - - -	198
	E.5	Questionário 2 a Monitores – Respostas Abertas - - - - -	201
Anexo F		Análise de Conteúdo das Entrevistas a F1 e F2 - - - - -	206
Anexo G		Documentos relativos à 21ª edição da MTES - - - - -	254
	G.1	Regulamento da 21ª edição da MTES - - - - -	254
	G.2	Distribuição dos grupos pelos monitores- - - - -	259

Anexo A. Questionários aos Professores

Anexo A.1 – Questionário 1 – Prévio à Formação

INQUÉRITO PARA OS FORMANDOS



ESTUDO: “A Formação de Docentes na Mostra de Teatro das Escolas de Sintra”

O presente inquérito visa a recolha de dados para a dissertação de mestrado de Sandra Gomes, intitulada “A Formação de Docentes na Mostra de Teatro das Escolas de Sintra”, realizada sob a orientação do Prof. Dr. Miguel Falcão na Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano letivo de 2012/2013.

O inquérito é anónimo e confidencial e as respostas obtidas destinam-se exclusivamente à realização deste trabalho académico.

Agradecemos a colaboração e disponibilidade.

Por favor, responda com “X”

1. Género:

Feminino

Masculino

2. Idade:

20-29

30-39

40-49

50-59

60 ou mais

3. Formação:

3.1 Indique o grau académico que detém:

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

3.1.1 Se possui outra formação não mencionada em 3.1, indique-a:

3.1.2 Indique a instituição em que concluiu a formação.

3.2 Na sua formação inicial, teve formação na área do teatro na educação?

Não

Sim

3.2.1 Se respondeu afirmativamente, especifique a(s) disciplina(s): _____

3.3 Nos últimos 5 anos frequentou ações de formação?

Sim

Não

3.3.1 Se respondeu afirmativamente, indique as áreas:

Língua Portuguesa

Matemática

Estudo do Meio/Ciências

TIC

Ensino Especial

Áreas Artísticas

Especifique a(s) área(s) _____

Outras. Quais _____

4. Atividade Profissional:

4.1 Número de anos completos de profissão:

0-9

10- 19

20-29

30-39

40 ou mais

4.2 Situação profissional:

Professor Contratado

Professor QZP

Professor QA

Professor de AEC's. Especifique qual a área que leciona _____

Outro. Especifique _____

4.3 Nível de ensino em que leciona:

JI

1º Ciclo

2º Ciclo

3º Ciclo

Secundário

4.4 Leciona/ trabalha no concelho de Sintra?

Sim

Não. Especifique o concelho onde trabalha _____ (passe para a questão 5)

4.5 Assinale a freguesia do concelho de Sintra onde leciona/trabalha.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Aqualva | <input type="checkbox"/> Algueirão-Mem-Martins |
| <input type="checkbox"/> Almargem do Bispo | <input type="checkbox"/> Belas |
| <input type="checkbox"/> Cacém | <input type="checkbox"/> Casal de Cambra |
| <input type="checkbox"/> Colares | <input type="checkbox"/> Massamá |
| <input type="checkbox"/> Mira Sintra | <input type="checkbox"/> Monte Abraão |
| <input type="checkbox"/> Montelavar | <input type="checkbox"/> Pero Pinheiro |
| <input type="checkbox"/> Queluz | <input type="checkbox"/> Rio de Mouro |
| <input type="checkbox"/> São João das Lampas | <input type="checkbox"/> São Marcos |
| <input type="checkbox"/> Sintra (Santa Maria e São Miguel) | <input type="checkbox"/> Sintra (São Martinho) |
| <input type="checkbox"/> Sintra (São Pedro de Penaferrim) | <input type="checkbox"/> Terrugem |
| <input type="checkbox"/> Não sei. Caso seja docente, especifique a Escola ou Agrupamento de Escolas | |
-

5 Atividade curricular em educação artística:

5.1 Descreva o tipo de trabalho na(s) área(s) da educação artística que desenvolve com os seus alunos (pode referir as áreas curriculares específicas disciplinares, a frequência com que aborda cada uma, a justificação destas opções, etc.)

5.2 Quais são as componentes do Teatro que privilegia na sua atividade curricular?

(Por favor, numere as seguintes hipóteses, sendo 1 a mais importante, 2 a seguinte e assim sucessivamente).

- | | | | |
|---|------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Cenografia | <input type="checkbox"/> Texto | <input type="checkbox"/> Luminotecnia | <input type="checkbox"/> Figurino |
| <input type="checkbox"/> Interpretação | <input type="checkbox"/> Encenação | <input type="checkbox"/> Sonoplastia | |
| <input type="checkbox"/> Expressão corporal | <input type="checkbox"/> Voz | | |
| <input type="checkbox"/> Teatro de sombras | <input type="checkbox"/> Adereços | <input type="checkbox"/> Marionetas | |
| <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____ | | | |

6 Participação na Mostra de Teatro das Escolas de Sintra:

6.1 - Número de anos em que já participou nas formações da Mostra:

0 1 2 3 4 5 ou mais

6.2- Da lista abaixo, selecione três razões que o levaram a inscrever-se nesta formação.

Por favor, numere-as de 1 a 3, sendo 1 para a mais importante e 3 para a menos importante.

- Preciso de obter créditos
 - É obrigatória para participar na Mostra
 - Já fiz em anos anteriores e gostei
 - O horário e/ ou duração da formação é adequado
 - O local é geograficamente próximo do meu local de residência e/ou trabalho
 - Inexistência, em Sintra, de formações nas áreas artísticas
 - Inexistência, em Sintra, de outras formações creditadas e gratuitas
 - Outra(s). Especifique _____
- _____

6.3 Quais são as suas expetativas em relação à presente formação?

6.4 Quais são as áreas do Teatro onde sente maior necessidade de formação? (numera-as, sendo 1 a mais importante, 2 a seguinte e assim sucessivamente).

- Cenografia Texto Luminotecnia Figurino
- Interpretação Teatro de sombras
- Encenação Sonoplastia Marionetas
- Expressão corporal Voz Adereços
- Outras. Quais? _____

Anexo A.2 – Questionário 2 – Posterior à Formação

INQUÉRITO PARA OS FORMANDOS



ESTUDO: “A Formação de Docentes na Mostra de Teatro das Escolas de Sintra”

O presente inquérito visa a recolha de dados para a dissertação de mestrado de Sandra Gomes, intitulada “A Formação de Docentes na Mostra de Teatro das Escolas de Sintra”, realizada sob a orientação do Prof. Dr. Miguel Falcão na Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano letivo de 2012/2013.

O inquérito é anónimo e confidencial e as respostas obtidas destinam-se exclusivamente à realização deste trabalho académico.

Agradecemos a colaboração e disponibilidade.

Por favor, responda com “X”

5. Género:

Feminino

Masculino

6. Idade:

20-29

30-39

40-49

50-59

60 ou mais

7. Atividade Profissional:

3.1 Indique a sua atividade profissional

Se for professor, responda às questões seguintes. Caso não seja, passe para a questão 4.

3.2 Situação profissional:

Professor Contratado

Professor QZP

Professor QA

Professor de AEC's. Especifique qual a área que leciona _____

Outro. Especifique

3.3 Nível de ensino em que leciona:

1º

2º Ciclo

3º Ciclo

4º Ciclo

Secundário

4 Participação na Mostra de Teatro das Escolas de Sintra:

4.1 O que considera ter sido mais importante, para si, na formação?

4.2 As suas expectativas foram alcançadas com esta formação?

Sim

Não

Porquê? _____

4.3 Como pensa aplicar, na sua prática pedagógica os conhecimentos adquiridos com esta formação?

4.4 Esta formação poderá levá-lo(a) a alterar a sua forma de trabalhar o Teatro e as suas componentes com os alunos?

Sim

Não

Porquê?

4.5 Quais são as componentes do Teatro que, após a realização desta formação, pretende privilegiar na sua atividade curricular?

(numera-as, sendo 1 a mais importante, 2 a seguinte e assim sucessivamente).

- Cenografia Texto Luminotecnia Figurino
- Interpretação Teatro de sombras
- Encenação Sonoplastia Marionetas
- Expressão corporal Voz Adereços
- Outras. Quais? _____

5 Contato

Seria importante para a prossecução deste estudo voltar a contactá-lo(a), no final do segundo período escolar.

Podemos contar com a sua colaboração? Sim Não

Nome:

Email:

Agrupamento de Escolas onde leciona:

Anexo A.3 – Questionário 3 – Após o Processo

INQUÉRITO PARA OS FORMANDOS



ESTUDO: “A Formação de Docentes na Mostra de Teatro das Escolas de Sintra”

O presente inquérito visa a recolha de dados para a dissertação de mestrado de Sandra Gomes, intitulada “A Formação de Docentes na Mostra de Teatro das Escolas de Sintra”, realizada sob a orientação do Prof. Dr. Miguel Falcão na Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano letivo de 2012/2013.

O inquérito é anónimo e confidencial e as respostas obtidas destinam-se exclusivamente à realização deste trabalho académico.

Agradecemos a colaboração e disponibilidade.

1-Indique o nome do seu grupo e caracterize-o preenchendo a tabela seguinte.

NOME DO GRUPO	CARACTERIZAÇÃO (indique o ano de escolaridade caso se trate de um grupo de escola, se é um grupo de Jardim de Infância, se é um grupo de APEE, ATL...)

2-Qual foi o tempo semanal médio que disponibilizou com o seu grupo para trabalhar a Expressão Dramática/Teatro)? (Rodeie a hipótese mais adequada)

até 90minutos/ semana cerca de 90 minutos/semana

mais de 90minutos/semana

3-Descreve o tipo de trabalho na área da Expressão Dramática/Teatro que desenvolveu com o grupo este ano letivo.

4- Assinale com uma X as componentes do Teatro que privilegiou este ano letivo na sua atividade com o grupo.

- Cenografia Texto Luminotecnia Figurino Interpretação
- Encenação Sonoplastia Marionetas Teatro de sombras
- Adereços Expressão corporal Voz
- Outras. Quais? _____

5- Descreva o apoio que teve da parte do monitor.

6- Em que medida o apoio que teve do monitor foi uma mais valia para a sua prática pedagógica ou para o trabalho desenvolvido com os alunos?

7- Sente que tem necessidade de formação na área da Expressão Dramática/ Teatro?

- Sim Não

Caso tenha respondido afirmativamente, indique em que componentes.

- Cenografia Texto Luminotecnia Figurino Interpretação
- Encenação Sonoplastia Marionetas Teatro de sombras

Adereços Expressão corporal Voz

Outras. Quais? _____

Anexo B. Questionários aos Monitores

Anexo B.1 Questionário 1 – Prévio ao Trabalho com Professores

INQUÉRITO PARA OS MONITORES



ESTUDO: “A Formação de Docentes na Mostra de Teatro das Escolas de Sintra”

O presente inquérito visa a recolha de dados para a dissertação de mestrado de Sandra Gomes, intitulada “A Formação de Docentes na Mostra de Teatro das Escolas de Sintra”, realizada sob a orientação do Prof. Dr. Miguel Falcão na Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano letivo de 2012/2013.

O inquérito é anónimo e confidencial e as respostas obtidas destinam-se exclusivamente à realização deste trabalho académico.

Agradecemos a colaboração e disponibilidade.

Por favor, responda com “X”

8. Género:

Feminino Masculino

9. Idade:

20-29 30-39 40-49 50-59 60 ou mais

10. Formação:

3.1 Indique o grau académico que detém:

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

10.1.1 Se possui outra formação não mencionada em 3.1, indique-a:

10.1.2 Indique a instituição (ou as instituições) em que concluiu a formação.

3.2 Na sua formação inicial de nível superior, teve formação nas áreas artísticas?

Sim Não

3.2.1 Se respondeu afirmativamente, especifique a(s) área(s): _____

11. Atividade Profissional:

4.1 Número de anos completos de profissão:

0-9 10-19 20-29 30-39 40 ou mais

4.2 Situação profissional:

Professor Contratado Professor QZP Professor QA
 Professor de AEC's. Especifique qual a área que leciona

Outro. Especifique

4.3 Caso seja docente, indique o nível de educação em que leciona:

Pré-escolar 1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo Secundário

7 Participação na Mostra de Teatro das Escolas de Sintra:

5.1- Número de anos em que já participou como monitor na Mostra:

0-4 5-9 10-14 15 ou mais

5.2- Como monitor da Mostra de Teatro das Escolas de Sintra trabalha mais comumente em:

Pré-escolar 1º ciclo 2º/3º ciclo Ensino Secundário

ATL

outros. Especifique

5.3 Explique como se tornou monitor do projeto Mostra de Teatro das Escolas de Sintra.

5.4 Que tipo de apoio dá quando trabalha com um grupo de alunos e respetivo docente/responsável?

5.5 Tem conhecimento sobre o que está estipulado no Currículo Nacional ou no programa na área de Expressão Dramática/Teatro, tendo em conta o nível de educação dos alunos a quem dá apoio?

Sim Não

5.6 Refira a formação (ou as formações) que já fez na área do Teatro, incluindo as da Mostra.

6 Quais são as componentes do Teatro que considera fundamentais para uma competente prática pedagógica nesta área? (numera-as, sendo 1 a mais importante, 2 a seguinte e assim por diante)

- | | | | |
|---|--------------------------------------|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Cenografia | <input type="checkbox"/> Texto | <input type="checkbox"/> Luminotecnia | <input type="checkbox"/> Figurino |
| <input type="checkbox"/> Interpretação | | <input type="checkbox"/> Teatro de sombras | |
| <input type="checkbox"/> Encenação | <input type="checkbox"/> Sonoplastia | <input type="checkbox"/> Marionetas | |
| <input type="checkbox"/> Expressão corporal | | <input type="checkbox"/> Voz | <input type="checkbox"/> Adereços |
| <input type="checkbox"/> Outras. Quais? | _____ | | |

-
- 7 Quais são as áreas do Teatro em que lhe parece que os professores/educadores têm maior necessidade de formação? (numera-as, sendo 1 a mais importante, 2 a seguinte e assim por diante)

Cenografia Texto Luminotecnia Figurino
 Encenação Sonoplastia Marionetas
 Adereços Teatro de sombras
 Expressão corporal Voz Interpretação
 Outras. Quais? _____

8 Contato

Seria importante para a prossecução deste estudo voltar a contactá-lo(a), no final do segundo período escolar.

Podemos contar com a sua colaboração? Sim Não

Nome: _____

Email: _____

Agrupamento de Escolas onde dá apoio:

Anexo B.2 – Questionário 2 – Posterior ao Trabalho com Professores

INQUÉRITO PARA OS MONITORES



ESTUDO: “A Formação de Docentes na Mostra de Teatro das Escolas de Sintra”

O presente inquérito visa a recolha de dados para a dissertação de mestrado de Sandra Gomes, intitulada “A Formação de Docentes na Mostra de Teatro das Escolas de Sintra”, realizada sob a orientação do Prof. Dr. Miguel Falcão, na Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano letivo de 2012/2013.

O inquérito é anónimo e confidencial e as respostas obtidas destinam-se exclusivamente à realização deste trabalho académico.

Agradecemos a colaboração e a disponibilidade.

1. Preencha a tabela seguinte, fazendo corresponder uma linha a cada grupo que tenha apoiado no decorrer da Mostra.

Nome do Grupo	CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO		Descreva o tipo de apoio que deu ao responsável pelo grupo	Escreva as componentes do Teatro que trabalhou com o grupo
	Ano de escolaridade (no caso do ensino básico)	Outro: APEE, ATL, Grupo de Teatro da Escola		

--	--	--	--	--

2. Considera que a formação específica, destinada a professores, no início deste ano letivo, se repercutiu no apoio que, enquanto monitor, foi solicitado a prestar aos grupos escolares?

___ Sim

___ Não

2.1 Porquê?

3. Assinale com uma X as componentes do Teatro que lhe parece serem aquelas em que os professores e educadores têm maior necessidade de formação.

Cenografia Texto Luminotecnia Figurino Interpretação

Encenação Sonoplastia Marionetas Teatro de sombras

Adereços Expressão corporal Voz

Outras. Quais? _____

4. Considera que o fato dos professores terem ou não terem frequentado a formação proposta no âmbito da Mostra é um fator que distingue os processos de trabalho dos grupos escolares?

___ Sim

___ Não

4.1 Porquê?

Anexo C. Entrevistas aos Formadores

Anexo C.1 – Guião das Entrevistas

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Tese de Mestrado em Educação Artística, área de Teatro na Educação

Guião de Entrevista para Formadores da Mostra de Teatro das Escolas de Sintra

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões	Notas
Bloco A Apresentação; Legitimação da entrevista; Motivação do entrevistado.	Apresentação do entrevistador e do entrevistado; Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado.	Apresentação Relembrar o tema e os objetivos do trabalho com referência à instituição Explicar como os dados vão ser recolhidos Assegurar o anonimato do discurso Solicitar autorização para fazer o registo áudio da entrevista Garantir informação sobre o resultado da investigação	
Bloco B Identificação do Entrevistado	Conhecer o percurso académico e profissional do entrevistado.	Questionar sobre o percurso académico Inquirir sobre o local onde fez a sua(s) formação (ões) Perguntar se tem outra(s) formação (ões) Interrogar sobre como se atualiza e como se especializou nesta área	

		<p>Pedir que explique como se tornou formador do projeto da Mostra de Teatro das Escolas de Sintra</p> <p>Solicitar que explicita a sua atividade profissional</p>	
<p>Bloco C</p> <p>Teatro – trabalho com as crianças e jovens</p>	<p>Conhecer as concepções do entrevistado em relação às componentes do Teatro que considera fundamentais abordar com as crianças e jovens na escola.</p>	<p>Perguntar quais as componentes do Teatro que considera fundamentais trabalhar com as crianças e jovens</p> <p>Indagar sobre a mais-valia do Teatro na educação das crianças e jovens</p> <p>Interrogar sobre o tipo de trabalho, na área do Teatro, que deve ser abordado com as crianças</p> <p>Inquirir sobre o tipo de trabalho que costuma fazer com crianças e jovens na escola</p>	
<p>Bloco D</p> <p>Teatro – trabalho com os professores</p>	<p>Conhecer as concepções do entrevistado em relação às componentes do Teatro que considera fundamentais abordar com os professores.</p>	<p>Perguntar quais as componentes do Teatro que considera fundamentais trabalhar com os professores</p> <p>Questionar sobre o conhecimento do currículo</p>	
<p>Bloco E</p> <p>Formação na Mostra de Teatro das Escolas de Sintra</p>	<p>Conhecer as concepções do entrevistado sobre a importância da formação que está a ministrar no âmbito da Mostra.</p>	<p>Questionar sobre em que consiste a formação que está a dar na Mostra</p> <p>Inquirir sobre os objetivos que espera alcançar/ou que os formandos alcancem</p> <p>Perguntar acerca dos conhecimentos que os professores têm na área do teatro e se o trabalham corretamente com os alunos</p> <p>Indagar sobre como espera que os formandos apliquem, na sua prática pedagógica, os conhecimentos adquiridos na formação</p>	

<p>Bloco F</p> <p>Validação da Entrevista</p>	<p>Validar a entrevista;</p> <p>Agradecer a disponibilidade.</p>	<p>Questionar se deseja acrescentar algo à entrevista</p> <p>Informar que a transcrição da entrevista será enviada para confirmação dos dados</p> <p>Solicitar email</p> <p>Agradecer e despedir</p>	
--	--	--	--

Anexo C.2 – Protocolo da Entrevista de F1

Entrevistado: Formador da Mostra de Teatro das Escolas de Sintra (F1)

Entrevistadora: Sandra Gomes

Local da entrevista: Sintra

Data da entrevista: 26 dezembro 2012

Esta entrevista realiza-se no âmbito da minha dissertação de mestrado na Escola Superior de Educação de Lisboa, sob a orientação do Professor Miguel Falcão. Estou a estudar a formação que é dada no âmbito do projeto da Mostra de Teatro das Escolas de Sintra. Faço-te esta entrevista na tua qualidade de formador da Mostra. Estamos a registar em áudio, pode ser?

Pode.

Tudo o que fica gravado é confidencial e serve apenas para este trabalho. Gostava que me falasses sobre o teu percurso académico, como é que foi, após a escola?

Sempre estive ligado às artes, depois a arquitetura e mais tarde, paralelamente a isso e ainda na escola, descobri o Teatro.

Escola secundária?

Escola secundária, 15, 16 anos. Descobri, se calhar, até por outras questões ligadas aos escuteiros, por causa das áreas das expressões. Por volta do 10º ano, estava ligado às artes na Escola Secundária de Santa Maria de Sintra, onde havia um grupo da associação de estudantes muito ativo, com várias valências: rádio, artes plásticas, rancho folclórico. Eu estava ligado mais às artes plásticas e dávamos assistência à parte dos cenários e apoio ao pessoal do Teatro. De repente, descobri o Teatro. Era uma coisa engraçada. Lá só fazia cenários, nunca tinha visto atores, a funcionar....

Mas a escola secundária tinha grupo de Teatro?

Tinha. E tinha também uma componente de circo. Com os anos, esse grupo foi-se afirmando na área da Expressão Dramática. E foi onde efetivamente nasceu esta Mostra. Foi aí na escola. O professor João Alvim, que tinha vindo do Porto, tinha algumas ideias e experiência do que era um grupo de Expressão Dramática, inclusivamente a nível nacional, pois já se tinham feito algumas experiências com a Expressão Dramática a nível escolar. Quando ele veio para Sintra, já tinha alguma experiência, não sei de quantos anos. Implementou cá o grupo e essa dinâmica. O grupo servia também para fazer experiências: circo, cinema, Teatro e outras áreas, mas foi-se afirmando, no Teatro e na Expressão Dramática. Inclusivamente todos os anos se montava um trabalho para depois se apresentar em termos nacionais num encontro nacional de escolas.

Estamos a falar na década de 80?

Sim. Depois entrei num espetáculo.

Licenciaste-te em arquitetura?

Não. Entretanto, estive sempre ligado ao Teatro, ao Chão de Oliva. Fazia sempre parte dos amadores. Em 90 foi necessário profissionalizar parte da estrutura do Chão de Oliva, nomeadamente formar uma nova companhia que era a Companhia de Teatro de Sintra e na altura separou-se quem iria seguir a via mais profissionalizante. Eu fui daqueles que escolhi ser amador pois não tinha vida para isso. Fui crescendo assim, a ver este projeto. Fui acompanhando de perto mas com a distância suficiente para não me envolver muito. De vez em quando era chamado para fazer apoios a várias escolas. Houve coisas muito engraçadas e houve algo que me marcou muito, como por exemplo o apoio no Estabelecimento Prisional de Sintra. Foi muito engraçado. Foram dois ou três anos.

Com homens, mulheres?

Com homens. Foi uma experiência muito rica mas ao mesmo tempo uma convulsão de coisas: desde o medo, era muito estranho, tinha coisas muito boas mas também tinha coisas horríveis. Histórias imensas, coisas violentas a passar muito perto. Sempre muito protegido pelos homens, pelas pessoas com quem nós lidávamos. Era uma extensão que a escola D.

Fernando II estava a fazer naquele momento. E fui convidado por um professor que agora já está falecido....

José Luís.

José Luís Godinho. Convidou-me e acho que foi em boa altura que eu aceitei. Não era toda a gente que podia aguentar aquele ambiente. Aquilo era um bocadinho pesado e vê-se algumas coisas terríveis. Mas isto deu para perceber também, mais do que o Teatro, a verdadeira dimensão humana das pessoas e, muitas vezes, em determinados contextos como há coisas boas e coisas más que acontecem.

Mas isso era uma espécie de voluntariado que fazias?

Era uma espécie de voluntariado, mas integrado na Mostra. Quis a escola D. Fernando II integrar o trabalho que eventualmente se estava a desenvolver em Português. Para o professor José Luís, era uma forma de incentivar também os alunos que tinha em Português, a fazerem uma coisa mais para o Teatro, a brincarem com as expressões, com textos que ele estava a trabalhar com eles. E eu fui de arrasto para ajudar nessa área, porque havia alguma dificuldade. E acabámos por integrar aquele trabalho na Mostra, em condições especiais, porque eles não podiam sair da cadeia... Houve um ano que se conseguiu finalmente. Aquilo começou a ter tanto êxito internamente que foi difícil o próprio diretor do estabelecimento prisional não os deixar fazer uma apresentação na escola D. Fernando II, com as devidas medidas de segurança. Foi engraçado e acabaram por ir apresentar noutras prisões e para aqueles homens foi fantástico. O meu apoio no Chão de Oliva foi sempre ligado ao Teatro. Foi a partir da experiência pessoal e daquilo que nós, no Chão de Oliva, idealizávamos que era a Mostra e da partilha que fomos fazendo em várias escolas, que a Mostra foi crescendo. Entretanto o tempo foi passando e, antes dos 30 anos, vejo-me como profissional numa estrutura chamada Chão de Oliva.

Com o João Alvim?

Ele é o diretor artístico. Foi ele que foi o fundador desde os anos 86 ou 87. Começou-se a formar numa coletividade que se chama Sociedade União Sintrense, na vila de Sintra. Conto-te rapidamente a história para perceberes o que é o Chão de Oliva. O Chão de Oliva foi formado

na sociedade, porque na altura havia o grupo de Teatro na sociedade, como havia o grupo do karaté e da sueca. Nos anos 80 as sociedades caem em desuso e entretanto a direção do Judo e do Teatro, para terem espaço para ensaiarem e treinarem, juntam-se e fazem uma lista única, vencem e passam a ser direção. Rapidamente aquela sociedade deixa de ser sociedade recreativa filarmónica, etc. e passa a ser uma sociedade recreativa de âmbito cultural muito marcada. Fazem-se iniciativas fortes como a recuperação do baile das camélias, as visitas às ruínas.... Deixou de haver a Filarmónica. Dávamos música sempre na altura ligada a uma coisa chamada alternativa, contemporânea. Apostávamos em nomes que foram crescendo e que hoje se tornaram referências (João Pestes, Mão Morta). Estamos a falar de música, mas podíamos falar sobre dança, sobre várias artes. O projeto cresceu tanto que já era muito grande para aquelas quatro paredes. Não estamos a falar de paredes físicas... mas o projeto era mais do que uma sociedade recreativa de âmbito de comunidade local... Já estava a crescer esse conceito e portanto rapidamente se fechou a porta da sociedade, outros tomaram conta da sociedade... voltou a tal bisca, a sueca... eu ainda estava na escola, e com um pé dentro e outro fora dava uma ajuda no Teatro e no Cidra – o grupo de Teatro da Associação de Estudantes da Escola. Criou-se a Associação chamada Associação Chão de Oliva onde se formou dentro da associação um grupo de Teatro chamando Meia-Lua. Faziam-se brincadeiras a sério, ia-se a festivais: fomos representar o país ao Mónaco, no Festival de Teatro Amador. O festival de circo e de Teatro Amador, no Mónaco, é sempre de dois em dois anos, embora o de Circo seja o mais mediático. Ficámos num honroso 3º lugar, um espetáculo muito bonito, “*Foi como é*”, um espetáculo fetiche para o Chão de Oliva e que um dia havemos de repor e que tem muito a ver com este trabalho que nós pretendemos fazer nas escolas. O meu percurso de formação foi isto. A experiência ao longo dos anos entre o que era fazer Teatro no Teatro e partilhar isso nas escolas, sejam de 1º ciclo, 2º ciclo, não interessa. De repente, quando passei a profissional, larguei o plano que tinha traçado (arquitetura, publicidade) e tornei-me profissional nesta estrutura Chão de Oliva. E aí sim, já com outra perspetiva.

Como é que te tornaste profissional, através de formações, contratos assinados?

Como qualquer outra pessoa. Passas a pensar e a viver isto durante 24 horas. Recebes através de recibos verdes. Na altura já havia recibos verdes e até hoje estou a recibos verdes. Foi esse contrato....

Isso em finais de 80?

Não. Em 97. Foi o culminar de um processo. No princípio estava com um pé de fora e outro por dentro. Com o tempo, havia semanas em que já estava mais tempo no Teatro que na empresa. Ia à empresa orientar as coisas e depois vinha fazer aquilo que me dava gozo. Mas sempre na perspetiva de que era mais uma coisa que fazia na vida. Eu pensava que a minha vida era outra coisa, com trabalhos sérios...

Como se o Teatro não fosse....

Pois, era assim que se pensava. O facto é que ao longo deste tempo fui vendo as coisas mais profissionais e tendo outra consciência também e acho que com o tempo fui amando esta coisa da Mostra, não como «vou lá dar um bocadinho a minha perspetiva, partilhar a minha experiência e tentar orientar lá os moços ou as raparigas ou os professores»... Comecei a achar que tinha outros fundamentos, era um conceito que não era só de partilha mas sim de semear, ou seja, passou a ter outra dimensão. Eu hoje tenho a consciência de que o semear é um ato muito importante, tu plantas, regas, vais aparando mas depois vai crescendo por ela própria e, a partir daí, pouco podes fazer. Passei a fazer essa função do semear, que até aí eu fazia, mas fazia de uma forma completamente diferente.

E em contextos diferentes?

Sim, sim. Antes dava só apoio nas escolas e agora comecei a dar formação aos professores e a ter essa consciência de que é muito mais importante partilhar ideias e dar formação aos professores, sabendo eu que o objetivo dessa formação não são os professores mas os alunos... Tive essa consciência de perceber, no terreno, quais eram as necessidades e tentar ir à procura de colmatar essas necessidades, dando formação nesses pequenos segmentos. De fato, as escolas têm muita dificuldade nas expressões, no geral. Nesta área do Teatro, da Expressão Dramática, é gritante a falta de formação que as pessoas têm.

Só para ver se eu percebi bem... o teu percurso todo ao longo do Teatro é muito baseado na experiência, nas vivências, no contacto com os mestres que foste conhecendo? Não há uma formação formal?

Não há uma formação específica de Teatro. Há agora. Estou a fazer o mestrado numa coisa que apareceu, mas que infelizmente vai desaparecer, que é específica de ator marionetista. O resto é tudo muito informal, de experiências, cursos, seminários, *workshops* que vamos fazendo, de voz, movimento, danças, desenho de luz, construção de cenários...

Onde são ministradas essas formações?

Aqui no Chão de Oliva sempre tivemos necessidade de formar as pessoas aqui dentro.... E fazemos coproduções com outras estruturas que nos ensinam como é que os outros fazem... Hoje já estamos na fase de ensinar também a outros.... E há os Seminários internacionais de Artes Performativas (SIAP).

O que são?

São cursos para profissionais. Todos os anos mudam um bocadinho as temáticas. Cada vez mais o ator precisa de se complementar com várias disciplinas. Já não há aquela coisa "O Ator" em que o ator é só o que representa e que debita texto. Hoje é-lhe exigido muito mais do que isso: que utilize o seu corpo de outra forma, que não de há cinquenta anos atrás, onde praticamente desciam, subiam, iam para a esquerda, para a direita e debitavam texto sempre da mesma forma. Hoje já nem a forma como se diz o texto é igual de umas peças para as outras. A maneira como utilizamos o nosso corpo é diferente. Hoje o ator tem de ser mais completo. Perceber de cenografia, perceber de luz, perceber como tudo funciona. Já não é muito passivo. É um elemento muito ativo e muito interveniente. Contudo, hoje em dia existem diferentes linhas de encenação: por um lado as mais tradicionais, em que o encenador marca tudo e não precisa da opinião do ator, e por outro aquelas em que o ator é interveniente até estar fechado o espetáculo. Resumindo, a minha formação como ator e formador ligado a estas coisas das artes tem a ver com aquilo que é minha experiência muito intensa nesta área do Teatro, com muitas peças montadas com muita gente, com muitos formadores, desde os professores que davam aulas no conservatório, como José Peixoto ou Mário Barradas, até pessoal que vinha do estrangeiro com ideias novas em várias áreas disciplinares.

E daí até ao teu papel de formador dentro do projeto da Mostra, foi um pulinho natural...

Naturalmente aconteceu. Se numa primeira fase estava como apoio e partilhava a minha experiência, agora é com muito mais consciência das necessidades que existem e a tentar formar, arranjar conteúdos para ir ao encontro.

Em que consiste a formação que tu dás na Mostra?

Todos os anos tem coisas diferentes. Já dei cenografia. Estou muito ligado às marionetas que é a minha área de eleição. Quero formar, quero experimentar, quero criar umas coisas. Seja na área da construção ou da manipulação. Tenho feito algumas formações na Mostra sobre isso. Mas também cenografia, luz.

E este ano?

Este ano foi uma coisa nova que nós achámos que estava a faltar. A mim calhou-me fazer o primeiro módulo, estamos em 2012, e por várias contingências económicas este ano tivemos de reduzir drasticamente a formação e podíamos fazer uma de duas coisas: ou pedíamos formadores “de borla”, o que não nos parecia justo, ou então reduzíamos o número de formações. Optámos pela segunda. Este ano, convidámos uma Formadora [F2] para fazer a formação base, que é pôr os professores-formandos em contexto de alunos, em sala de aula, e trabalhar com eles. Eu complementei, num módulo inicial, a parte mais abrangente da outra formadora, tendo incidindo na desinibição do grupo e no esclarecimento de algumas dúvidas. Era um grupo novo, muitos formandos estavam na Mostra pela primeira vez e não faziam a mínima ideia ao que vinham. Vieram com motivações diferentes, uns pelos créditos, outros porque já ouviram falar mas não sabiam muito bem o que é, outros porque têm o bichinho do Teatro desde pequenos e aproveitaram esta iniciativa porque ouviram dizer que era interessante, que havia apoio e não andavam sozinhos a desenvolver o seu trabalho nas escolas, com os seus alunos.

Contextualizar.

Sim, é isso. E desinibir. As pessoas têm muito medo umas das outras. Vivemos numa sociedade em que viemos muito bem connosco próprios mas com os outros é muito difícil. Este ano foi isso. Foi uma espécie de complemento, uma preparação para o trabalho que se ia desenvolver logo a seguir.

Além da formação, qual é o teu trabalho? A tua atividade profissional consiste em...

Sou responsável administrativo e financeiro por esta estrutura, Chão de Oliva, que é a casa mãe – a associação – e que tem dois grupos que são profissionais: o Teatro de Marionetas,

que é o Fio d'Azeite, e a Companhia de Teatro de Sintra. O Chão de Oliva vai organizando outros eventos, como festivais, encontros, debates, enfim, uma série de iniciativas que o Chão de Oliva vai promovendo. Eu sou o responsável pela área financeira e administrativa do Chão de Oliva. Sou eu que faço o projeto financeiro e que, no dia-a-dia, faço a execução disso. Na Mostra somos dez a quinze pessoas a trabalhar. Há muitos centros de custos onde se pode dispersar dinheiro e é preciso controlar. Isso é uma área. É preciso fazer a gestão e reduzir custos porque as fontes de rendimento cada vez são menores e não queremos perder qualidade, em termos de oferta. Também faço produção. Tudo isto constitui cerca de 80 % do meu trabalho. Tenho uma área mais artística, em que entro no elenco dos dois grupos como ator ou marionetista, quer na Companhia de Teatro de Sintra quer no Fio D'Azeite. E neste muitas vezes entro como encenador. Sou o diretor artístico do Fio d'Azeite. Sou eu que penso a estratégia para onde vai caminhar o Fio d' Azeite dentro de um chapéu que é o Chão de Oliva. Normalmente sou eu que faço as encenações do Fio d'Azeite. Eu entro também como ator e manipulador. Quando é preciso dou uma mão na montagem das luzes, nos cenários, na área da formação.

E na Mostra?

Na Mostra tenho um papel importante na parte operacional. Faço a ponte entre as necessidades do Chão de Oliva e da Câmara. Embora sendo ideia inicial do Chão de Oliva, a Câmara juntou-se e percebeu qual a mais-valia de uma iniciativa deste género desde a primeira edição. Tem-nos acompanhado e tem sido um elemento muito importante neste projeto. É preciso organizar os júris, tentando arranjar-lhes condições para se reunirem, organizar as datas, fazer essa ponte entre uns e outros, arranjar monitores para as escolas. Neste momento estou na fase de contactar as escolas e perceber as necessidades destas em termos de apoio técnico e dos monitores que vão às escolas e tentar arranjar monitores que se encaixem nessas necessidades e nos horários e também nos locais.

Qual é a responsabilidade da Câmara no Projeto da Mostra?

A Câmara aqui tem sido parceira em todos os momentos. A Mostra ao longo destes vinte e um anos tem tido várias fórmulas de funcionamento e isso deve-se sobretudo à Câmara e ao Chão de Oliva pensarem em conjunto qual a melhor forma e o melhor caminho. O júri tem critérios e esses são pensados em conjunto. A Mostra também envolve dinheiro da Secretaria de Estado da Cultura, porque é preciso pagar a monitores, ao júri, transportes. O dinheiro para financiar a

Mostra vem da Secretaria de Estado da Cultura e da Câmara. Mas a Câmara, por exemplo, está sempre presente nos momentos em que é preciso pensar a Mostra e isso tem sido um bom contributo. Da nossa parte, tem muito a ver com os conteúdos de Teatro; da parte deles, é mais o lado da educação. Para eles e para nós isto é um projeto de educação, que, infelizmente, não pode estar à disposição de todas as escolas. Os técnicos da Divisão de Educação da Câmara discutem connosco os critérios de avaliação, datas, necessidades e estão atentos a algo que não corra bem, porque estão mais perto dos processos e estão dentro das escolas de uma outra forma. E portanto têm um *feedback* diferente. Tem sido um trabalho muito engraçado em que cada um tem as suas mais-valias. Nós estamos mais ligados àquilo que é esta coisa da ferramenta do Teatro e como é que nós a podemos utilizar e eles sabem quais os objetivos a atingir e portanto vamos trabalhando em conjunto. O Chão de Oliva nunca organiza nada sozinho. Há reuniões de três em três meses, fazem-se pontos de situação, vê-se o que é que se pode melhorar, o tipo de formação, sobre como resolver um determinado problema com um dado professor... tem sido muito bom.

Agora o trabalho mais relacionado com as crianças e com os jovens. Quais as Componentes do Teatro que tu consideras que é fundamental trabalhar com as crianças e com os jovens?

À partida, parecia mais lógico falar do corpo e da voz porque é aquilo que no Teatro se trabalha mais classicamente. Isso parece básico. A questão é que não queremos que esta Mostra seja redutora àquilo que é o Teatro. Tem uma condição básica que é despertar sensibilidades e criar cidadãos mais críticos. Não os torna mais críticos se só souberem muito Teatro, se souberem muito de Português, se souberem muito de Artes Plásticas ou de outras áreas. E se entramos só nas expressões... Eles não são mais criativos por saberem muito de Teatro. Eles são criativos porque ouvem, veem, sentem e têm a capacidade de sentir de maneira diferente e para isso não basta só trabalhar o corpo e a voz. Tem de se trabalhar o corpo, a voz, a musicalidade, várias coisas. Mas se me disseres que tenho mesmo de escolher duas, escolho o corpo e a voz porque é mais fácil escolher. Mas se trabalharmos só estes, algo fica coxo. Não acreditamos só nisso. As nossas formações têm revelado isso. Sempre que não há restrições orçamentais, temos apostado em formações nas várias áreas, como a música, canto, dicção, maquilhagem, construção dos figurinos, dos cenários... E diversificamos os formadores: desde pessoas que trabalham no Teatro Nacional, com determinadas condições e determinadas linhas de pensamento, até outros que trabalham no Teatro Independente e têm de fazer cenários com o que não há, tendo de ser mais conceptuais e minimalistas. Não queremos fechar esta Mostra ao Teatro. Cada vez mais necessitamos do Teatro. Normalmente

explicamos o percurso que se pode fazer e depois, se as pessoas quiserem, percorrem esse caminho, fazem-no e nós estamos aqui. Muitas vezes telefonam-nos a pedir ajuda para algo específico, como, por exemplo, a edição (música, grafismos...), e nós cá estamos prontos a ajudar. Para nós tem de ser o mais abrangente possível. Mas a base tem de ser o corpo e a voz.

Qual é que tu achas que é a mais-valia do Teatro na educação das crianças e jovens? Estou a partir do pressuposto que tu achas que é importante.... Acabaste de falar na questão do cidadão crítico e ativo.

Sim, é importante. Existem várias Mostras no país, a da Amadora que é filha desta. Esta foi a primeira que apareceu com esta orgânica. Havia os tais encontros de Teatro nas escolas, que é algo já antigo, mas com esta dimensão, a pensar a nível local, um conselho a apostar nisto, foi a primeira vez. Isto é a minha opinião pessoal: eu gosto muito desta Mostra que, ao contrário das outras que se centram muito no Teatro, Teatro texto ator, Teatro texto indivíduo, eu prefiro esta porque se centra mais na Expressão Dramática do que no Teatro. No Teatro trabalha-se o indivíduo para um todo, ou seja, tem de se trabalhar um indivíduo tecnicamente, e tem que se trabalhar cada indivíduo no corpo e na voz, para que depois o todo, que é a peça ou o espetáculo, aconteça bem. Com a Expressão Dramática aquilo que queremos incentivar nas escolas é o contrário, é trabalhar o grupo de maneira que o indivíduo seja trabalhado sem dar por isso, de uma maneira lúdica, se possível, para que depois o todo apareça no resultado. Não trabalhamos o indivíduo para o todo mas trabalhamos o todo para o indivíduo e neste sentido a mais-valia, não é ele saber dizer o texto, é ele perceber o texto. Um professor ou um aluno que entra na Mostra e só fica a saber como decora um texto e como declama um texto, parece-me curto. Se além disso souber como se pinta os cenários, porque há cenários, porque os figurinos são necessários e se ele interveio na escolha dos tecidos e das cores, isso torna tudo muito mais rico e, portanto, a mais-valia não é propriamente trabalhar o texto e saber dizer o texto, mas sim é essa experiência que é multidisciplinar, é esse conhecimento que ele tem de várias áreas que levam a um objetivo artístico que é aquele trabalho no final. Nós nem gostamos de chamar Teatro, trabalho de Teatro. Mas, se chamarmos Expressão Dramática, as pessoas não sabem tão bem o que é e é por isso chamamos Teatro, mas lutamos contra essa ideia de Teatro. É um trabalho porque é um culminar de um processo de aprendizagem que pode não estar fechado. Para nós, o processo é o mais importante e esse processo, quanto mais rico for nas várias disciplinas, melhor, seja na área da luminotecnia, da sonoplastia, dos ritmos (dançáveis ou tocáveis)... Quanto mais rica a experiência do aluno for nessas áreas todas mais ele evolui, então essa é que é a mais-valia desta Mostra em relação às outras. Isto leva-nos a dizer que se ele for sensível nestas áreas todas, que caminhou nestas áreas e teve

essa experiência (não precisa de ser intensivamente nas áreas todas ao mesmo nível), acredito que essa criança tornar-se um cidadão melhor daqui para a frente e se calhar ele nem tem consciência disso agora. Mas estamos a semear para ele depois colher e a sociedade também. Hoje os miúdos não têm muitas experiências fora do âmbito curricular, como, por exemplo, nas expressões. E quanto mais ricas forem as vivências das crianças, mais elas se tornam ricas e sensíveis. É difícil uma pessoa dizer que não é sensível quando escolhe entre o vermelho e o verde por uma determinada razão. Ele não escolhe ao acaso; é sensitivo e isso cria-lhe sensibilidade. Está a desenvolver capacidades para ele sentir e pensar sobre outras coisas... Resumindo, a mais-valia desta Mostra, que trabalha a Expressão Dramática em relação às outras que trabalham só o contexto do Teatro, é a diversidade e a multiplicidade de experiências que cada aluno tem e que o torna mais sensível e criativo. Torna-os mais críticos porque são obrigados a pensar sobre os assuntos. Mas não quer dizer que, como se trabalha o grupo, não seja respeitada a individualidade. Cada um desenvolve as suas competências para um mesmo fim. Podemos levar isto para a sociedade.

Para ti, então, existe esta grande diferença entre aquilo que é a Expressão Dramática e o que é o Teatro.

Há uma linha muito ténue porque o Teatro utiliza a Expressão Dramática e a Expressão Dramática utiliza o Teatro em algumas técnicas. A Expressão Dramática desenvolve capacidades de uma maneira lúdica, o Teatro utiliza a técnica de um modo mais consciente.

Tem que ver com idades?

Não, não tem. Dou um exemplo. Com um ator tenho de trabalhar a voz e direciono os exercícios para aquele indivíduo e cada um faz exercícios diferentes porque tem dificuldades diferentes. Na Expressão Dramática, na forma como nós concebemos que deve ser trabalhada na escola, o exercício é feito de uma forma lúdica e em coletivo, ou seja, não é direcionado àquele indivíduo para que ele melhore. Não. É de uma forma lúdica em coletivo mas ele não tem consciência que é direcionado para ele. O professor tem essa consciência mas esta não chega ao aluno. Por exemplo, toda a gente faz bocejos. Mas na Expressão Dramática, os bocejos têm uma espécie de tema, de história, brincamos com o bocejo e por isso podemos repetir os exercícios. Claro que isto é muito ténue... O que é que é o Teatro? O que é que é a Expressão Dramática? Outro exemplo: enquanto que, na Expressão Dramática, nós exprimimos aquilo que sentimos (o aluno pode fazer um leão de uma forma muito estrambólica,

porque sente o leão daquela maneira) e podemos dizer que a personagem está ao serviço do indivíduo; no Teatro existem códigos e – se alguém fizer o leão daquela maneira estrambólica ninguém vai perceber que aquilo é um leão; tem de ser contextualizado – neste caso podemos dizer que o personagem está ao serviço do espectáculo. Então tem que se ir ao código, arranjar uma representação do que é um leão e como se faz (técnica individual), para que o público perceba que é um leão. É uma espécie de estereótipo, um pouco formatado. Nós estamos a pedir à criança que sinta o que é um leão para ela, mas de maneira a que os outros percebam que é um leão. A Expressão Dramática começa nesta grande diferença. No Teatro há códigos que o público compreende. E hoje felizmente o público é muito inteligente e percebe perfeitamente vários códigos. O ator não precisa de estar dentro de um autocarro, ainda que seja só cenário, para o público perceber que a cena se passa dentro de um autocarro, bastam os gestos codificados/estandardizados. Ainda assim não é conhecedor de todos os códigos. Pergunto: não será mais importante deixar a criança exteriorizar o que sente ser o seu leão do que estar a fazer aquele leão que o professor ou o encenador pede? E isto faz toda a diferença, pois trabalha o indivíduo de uma outra forma, embora seja mais exigente para a pessoa que está a orientar, pois tem de saber tirar partido disso. Daí a importância da formação aos professores na Mostra. Essa é também uma diferença entre o Teatro e a Expressão Dramática. Enquanto no Teatro existe a figura do encenador, na Expressão Dramática existe a figura do «orientador-catalisador» – inventei agora esta palavra – que, pode ter algumas rotinas, mas vai tirando partido das capacidades de cada criança e está aberto para que algumas coisas que saem da criança sejam aproveitadas. O encenador dirige o aluno para aquilo que ele, encenador, quer e o aluno é espartilhado porque só pode ir naquele sentido. O que é pedido, significa códigos que têm de ser percebidos por um público médio e isso, para mim, é limitado.

Costumas trabalhar diretamente com crianças e jovens?

Sim. Nas minhas formações costumo trabalhar com crianças e com adultos. Ultimamente tem sido mais com adultos. Tenho a experiência de ambas e são completamente diferentes. Os adultos são muitos mais difíceis de trabalhar mas estou a falar de adultos no geral e não só de professores. Falo de pessoas da terceira idade com quem também gosto muito de trabalhar. Ultimamente tenho-me colocado do lado dos formandos e muitas vezes até peço a colegas meus para me colocarem nesse papel, porque é muito engraçado sentirmo-nos na pele do formando e tentar perceber como comunicamos, o que é que nos falha, novas formas de aprender, apreender e sentir e perceber como é que aquilo chega até nós. Para que, quando estamos a partilhar a nossa experiência, também consigamos perceber o que é que os outros,

que estão do outro lado, estão a sentir. E isso é uma coisa que me tenho esforçado por perceber, apesar de não ser fácil. Isto não é um exercício de humildade. É querer aprender, saber pôr-me nos sapatos dos outros para depois fazer melhor, comunicar melhor. Se o que queremos comunicar não passa, é difícil.

**A formação que fazes com crianças e jovens é em contexto escolar ou fora da escola?
Como é?**

É mais de apoio, direto, a miúdos e jovens. São grupos que têm que ver com escolas e, como sabem que sou ator, ou porque sou conhecido de alguém, pedem ajuda e vou lá dar apoio técnico. Outras vezes até vamos à casa do professor. Outras vezes pedem que trabalhe com os miúdos, mas não faço nada que o professor não faça; mas como sou de fora, como sou ator e os miúdos veem o apoio como sendo novidade ou com mais credibilidade, aceitam melhor. E às vezes é mais fácil identificar outras coisas, outros problemas, para quem está de fora do processo, porque quem pediu ajuda não consegue ver, por estar muito focado no problema e não conseguir distanciar-se o suficiente para ver toda a curva.

O que é que tu achas que falha na intervenção dos professores quando eles trabalham com os alunos?

Os professores são seres humanos e por isso podem ter mais apetência para umas coisas do que para outras. Eu acho que é essencial que os professores trabalhem com Expressão Dramática... eles não têm que ser especialistas em coisa nenhuma, nem na voz, nem no desenho do corpo, nem nos ritmos. O problema é que muitas vezes nem sequer têm formação. Eu não consigo perceber como é que o professor não sabe estar à frente dos alunos. Não sabe o que são «três quartos» (posição ideal entre os alunos e o quadro, por exemplo), qual a altura certa para escrever no quadro. Eu não percebo muitas vezes como é que os professores não sabem comunicar, seja de forma verbal ou não verbal. O próprio professor devia ter algumas noções e eu acho que alguns não têm. Posso estar a ser injusto. Mas ia melhorar bastante a relação entre eles e os alunos. Sabemos que as condições das salas de aula são horríveis, até em termos sonoros. Não é por nós gritarmos que nos fazemos ouvir, nem por sermos palhaços fazendo caretas, ou abrindo os braços, que comunicamos melhor... Na Expressão Dramática isto vai-se trabalhando e intuindo e não há formulas. Eu acho que, no geral, os professores não têm formação específica sobre esta área. Eu não percebo como é que o professor, que faz da voz o seu instrumento principal, não tem uma disciplina nuclear como higiene oral ou

vocalização, por exemplo. Os professores queixam-se de rouquidão porque não sabem cuidar do instrumento, bebendo água, fazendo o aquecimento antes das aulas. Não é que sejam comodistas, mas porque na sua formação não lhes foi dito que isto é essencial, ou quanto muito foi aflorado. Se estamos a falar da voz, que é uma área da Expressão Dramática... eu imagino as outras áreas, não é? E por aqui me fico. Falta muita formação e o que muitas vezes existe, quando vimos bons trabalhos, tem a ver com aquela pessoa, que está desperta para aquela área, ou porque já fez *workshops* ou formações, ou passaram por experiências destas em crianças.... Mas falta-lhes formação.

Achas que tem mais a ver com as experiências e com o gosto pessoal do que propriamente com a formação que os professores tiveram?

O que acontece de bom tem a ver com isso; o que acontece de mau tem a ver porque não tiveram formação. Não há formação de raiz nos professores e na Expressão Dramática, então, equivale a zero. Há coisas muito básicas como chegar a uma aula e perceber que um exercício, um jogo por exemplo, acalmava aquela turma. No Teatro e na Expressão Dramática, um espetáculo e uma aula não são retas. Graficamente, as aulas têm subidas e descidas e muitas vezes temos necessidade de os despertar ou acalmar. Existem exercícios e formas de o fazer e isso ajudaria o professor a fazer com que aquela turma chegasse a um dado ponto para depois abordar a matéria. Estou a falar das turmas, em especial do primeiro ano. Quando são novos, há imensos exercícios que se podem fazer e não temos de estar sempre a reorganizar o espaço para fazer os exercícios. Podemos fazer jogos sentados e com música, ritmos, desenhos.... Isto pode-se fazer e havendo uma disciplina e uma sensibilidade nas escolas de formação de professores, eles (os professores) teriam uma ferramenta em que o objetivo não seria a Expressão Dramática na escola, mas, sim, a área curricular em que os miúdos têm de aprender. A Expressão Dramática como ferramenta, neste aspeto, seria fundamental.

Esta ferramenta existe.

Sim, mas muito ténue.

Depende das instituições. A ESE de Lisboa tem vindo a ser uma grande aposta nos últimos anos e, neste momento, têm onze propostas de seminários diferentes, todas

dentro da área da Expressão Dramática. Tu conheces o que é suposto fazer, o que está previsto no currículo para as crianças trabalharem na escola?

Não.

Como é que tu esperas que aquilo que tu fazes como formador na Mostra com os professores chegue às crianças?

Há uma coisa em que eu aposto muito que é no entusiasmo. Se isso for contagiante, tenho a esperança de que os formandos-professores sintam esse contágio para o levarem por sua vez aos seus alunos. Como tenho a felicidade de conhecer no terreno algumas realidades, muitas vezes explico as minhas ideias, mas nunca como ideias fechadas. Claro que como formador gostava de ver aplicada as minhas ideias, sentir-me-ia orgulhoso. Isto é algo que toda a gente gostava, mas sabemos que nem sempre é assim. Mas, ao longo dos tempos, vais percebendo que a coisa vai passando. Pode não ser este ano mas pode passar no próximo. Nesta Mostra, conheço alguns professores que eram os tais professores-encenadores que davam aos alunos textos feitos, bonitos, muitas vezes até escritos por eles próprios, para que os alunos decorassem e passavam a aula toda, os ensaios, a decorar o texto e a marcar posições no palco. É o aluno ao serviço do encenador-professor, uma ideia de conceção de espetáculo e de método. Eu acredito que aquele aluno pode fazer a mesma coisa, ou muito semelhante, fazendo à sua maneira, tendo sido ele a fazer as descobertas. E o resultado, no conjunto, também será muito bom. Mas no geral, este segundo aluno cresceu dez vezes mais porque percebeu, porque as ideias são dele, porque o entusiasmo é dele, porque desenvolveu capacidades para perceber que aquilo era melhor. Ao longo dos anos e com alguns professores, é muito gratificante sentir que esta ideia foi interiorizando e que ao fim de dois ou três anos, esse dito professor já recorre aos alunos para fazer os textos. O próprio professor ainda vai interferindo mas o processo está lá. O professor começa a fazer o seu caminho. E isso deixa-me orgulhoso pois há o entusiasmo dos alunos. Com as marionetas, por exemplo, normalmente o que acontece é que se ensina uma forma de construir e de manipular, e se o professor não procurar mais nada além do que o que lhe foi ensinado naquela formação, vê-se que passou a mensagem porque chegou aos miúdos. Sabe bem, pois os miúdos pegam na marioneta como eu ensinei ao professor. No entanto, isso também pode ser perigoso e redutor. Crescem, tornam-se homens e acham que aquilo é assim, porque foi assim que aprendeu e tem de ser assim, não questiona. Há coisas que vão mudando com o tempo. Não é fácil. Os professores estão em contextos que muitas vezes não são propícios às mudanças. As pressões que os professores têm para mostrarem resultados não lhes permitem tempo para fazerem um planeamento a longo prazo. Por exemplo, um professor que um ano fica numa escola e não sabe se fica no ano seguinte, não pode fazer este trabalho a longo prazo porque

não tem tempo de o executar e como lhe é exigido que tenha os resultados imediatamente, muitas vezes, saltam-se etapas e o problema é que depois é tudo muito frágil, pouco consistente. Os pais adoram, a diretora da escola fica contente... mas quando as coisas são feitas a martelo, dificilmente perduram. Mas na Mostra há realidades diferentes. Um professor que já está na Mostra há muitos anos sabe que o “espírito” da Mostra não é fazer a vontade do professor, mas sim fazer crescer e tirar das crianças o que elas têm de melhor, sendo que essas capacidades não ficam só para o espetáculo mas atravessam várias esferas, como a autoconfiança, a auto disciplina... Mais tarde ou mais cedo, isso vê-se noutras áreas como no inglês ou na Matemática... Ainda outra vantagem da Expressão Dramática é a de se trabalhar em grupo sem dar destaque ao indivíduo, sem lhe dar demasiado protagonismo. No Teatro trabalha-se o indivíduo. Na Expressão Dramática, por exemplo, o rei pode ser feito por duas pessoas ao mesmo tempo e no Teatro, isto é mais difícil, pois normalmente é feito por uma só pessoa. É bom trabalhar em grupo e não haver individualismos. Mas há coisas tão bonitas, uma experiência fantástica. Um miúdo do terceiro ano, que era gago e tinha muita dificuldade em ler, não lia porque sabia que era gago e que se atrapalhava. Então, uma vez, na Mostra, puseram-no a declamar e ele achou que não conseguia. Houve um trabalho específico para ele, mas em conjunto, porque era desenvolvido por todos e ele sentiu-se apoiado por todos. Esse aluno começou a desenvolver essa capacidade e foi tão bonito no dia da apresentação. Todos sabiam que estava no grupo, mas ninguém sabia o que ele ia fazer, os pais, a comunidade... E de repente, ele vem à boca de cena, diz o poema sem gaguejar e faz-se um silêncio na sala... O miúdo foi um, antes da apresentação e foi outro, depois. Isto mexe com eles. Mas é perigoso porque ao mexer com eles, temos de saber como fazê-lo e podemos não ter as ferramentas para o fazer bem. É um pau de dois bicos. Isto é giro. Eu adoro. Eu amo isto e quero dedicar-me cada vez mais à formação. Não me perguntes fundamentos teóricos nem essas coisas, mas é algo que sinto e que cada vez mais tenho de partilhar aquilo que alguém já partilhou comigo e cada vez mais vejo neste evento, organizado pelo Chão de Oliva, um meio para isso. Não é por acaso que eu telefono às pessoas, nos últimos dois anos não o tenho feito com tanta regularidade por causa do mestrado, mas anteriormente telefonava às pessoas para saber como estavam a correr as coisas, por um lado porque tem de ser feito mas também porque gosto mesmo disto. Partilhar, preocupar-me com as pessoas, telefonar e tentar resolver as situações.

Voltando às mais-valias...

É muito bonito os ex-alunos dizerem que a primeira experiência em Teatro que tiveram foi na escola e que agora levam os filhos a ver Teatro. Essa é que é a mais-valia e a

pluridisciplinaridade da Mostra. Isso é tão bonito e cada vez me cativa mais ir ao encontro. Nós plantamos, regamos um bocadinho e depois cresce. Se faz florir ou não, não faz mal. Não tens de acompanhar depois todo o processo. Tomáramos nós podermos fazer um *upgrade* desta Mostra por círculos ou por patamares em que há um processo inicial e outro mais fundo. Mas a escola não tem capacidade para absorver um projeto destes. Isto já é bom. É pena não poder ser mais abrangente em termos de número de alunos para que possam ter esta experiência e para haver mais professores que fiquem sensibilizados. E procuram. E fazem com que nos apercebamos das lacunas. Eu conheço vários professores de outras áreas, de Português, de Matemática, que, depois desta experiência na Mostra, foram procurar formação noutras áreas do Teatro, porque se aperceberam das suas dificuldades, mas também das potencialidades. Portanto, a Mostra é um bom instrumento educacional. É mais um, mas este é aquele que eu conheço e que domino e é dentro daquilo que é a nossa experiência.

Queres acrescentar alguma informação?

Tenho muito entusiasmo. Gosto muito e cada vez acho que cada vez é mais necessário. Aos alunos cada vez lhes é debitada mais matéria para eles saberem, passam mais tempo na escola e nem sequer têm tempo para sedimentar matéria porque levam com outra logo a seguir. Cada vez mais esta área das expressões, seja Educação Física, seja Teatro, seja Expressão Plástica, seja o que for, cada vez é mais necessária e, portanto, eu, acreditando na potencialidade desta área do Teatro, vou lutar para contaminar esta ideia. Eu tenho pena que outros concelhos não tenham iniciativas como esta, andam todos virados para os seus umbigos, e não veem este belíssimo exemplo, que acontece neste concelho, que é vastíssimo e enorme e que num concelho mais pequeno criaria um outro impacto e maior ressonância.

Mas vocês não fecham as portas, as escolas é que se inscrevem.

Mas há um limite de inscrições. O limite de inscrições é menor que no ano passado, o limite de apoio às escolas também é menor e isto porque tudo envolve dinheiro. Mas tem rodado pelas escolas, apesar de algumas ficarem de uns anos para os outros e de algumas participarem todos os anos. Muitas vezes tem a ver com a tradição da própria escola ou com o próprio professor que está lá e que é um entusiasta do projeto. Mas nós, com este projeto, fizemos um percurso também. Antigamente era só para o 1º ciclo, depois abriu-se a outros ciclos, depois houve a necessidade de abrir ao ensino privado e ainda às IPSS. Mesmo assim, uns entram e outros saem. Têm aparecido várias escolas desde o mais rural ao mais urbano, desde Queluz

ao Cabo da Roca. Há uma brochura intitulada *Mostrar as Mostras – 20 anos de Mostra de Teatro das Escolas do Concelho de Sintra* e quem a ler vai perceber que são muitas as escolas que têm passado por isto e estamos muito contentes com o resultado. Por último, vou contar-te uma história. Uma vez pertenci ao Júri. Numa das escolas EB1/JI, estávamos nas cadeiras da frente e tínhamos os nossos papéis para fazer as nossas anotações. Os miúdos apresentavam o seu trabalho e um pai disse “Mas o meu miúdo é capaz de fazer isto?”. Quando olhei para trás, esse pai estava a chorar. Este pai nunca tinha ido à escola, nunca tinha participado na vida do filho e foi por causa daquele momento que o pai começou a olhar o filho de outra forma. Mais tarde, fiquei a saber que ele começou a ir às reuniões de pais. É a partir destes projectos que, muitas vezes, se ganham almas novas, não só os miúdos mas também os pais e é por isso que consideramos importante a participação da comunidade educativa. Não só a interdisciplinaridade de Português e Matemática ou de outros professores, como os das Atividades de Enriquecimento Curricular. Mas também a participação do senhor do comércio, da rua da frente à escola, que dá os botões, ou das assistentes operacionais, por exemplo. São estas experiências para as quais se deve chamar a comunidade, porque torna tudo mais rico, nos dois sentidos: dos alunos para os outros, mas também destes para os alunos. Muitas vezes os pais começam a olhar para os filhos e estes para os pais, de outra forma. E para a Escola também. Há uma vantagem que no fim haja uma apresentação do trabalho e que se veja o resultado do processo.

Anexo C.3 Protocolo da Entrevista de F2

Entrevistado: Formador da Mostra de Teatro das Escolas de Sintra (F2)

Entrevistadora: Sandra Gomes

Local da entrevista: Sintra

Data da entrevista: 22 novembro 2012

Como é que tem sido o teu percurso académico até aqui?

Conturbadíssimo! Eu não sou nada académica. O meu academismo chama-se intuição, chama-se amor, chama-se paixão e chama-se bicho do Teatro que se infiltrou em mim e eu deixo seguir um pouco...

E começaste como?

Eu comecei como atriz na Academia Contemporânea do Espetáculo (ACE). Antes disso estava, muito desassossegada, em gestão de marketing. Um dia fui a um bar e conheci muitas pessoas com as quais me identifiquei. E comecei a infiltrar-me. Muitos eram atores. Na altura atores era uma coisa muito estranha para mim também. Falaram-me da escola, da ACE. Um dia fui àquela escola e fiquei fascinada com aquele mundo, com aquele ambiente e, pouco a pouco, comecei a compreender-me melhor. Era um ambiente que me interessava. Havia o lado da arte, da criatividade, da quebra das regras, da reconstrução, desconstrução, uma data de coisas que eu já naturalmente fazia por mim, mas que não tinha ideia do que é que estava a fazer, não tinha consciência, acho eu. E assim começa o meu percurso no Teatro. O meu percurso nas aulas começa por sobrevivência monetária. Começo a dar aulas e acho que tenho a sorte de no primeiro dia ter ficado também fascinada com este poder que é o de partilhar aquilo que tu achas que sabes a outros. Eu sou uma pessoa muito energética, muito vigorosa e muito curiosa. Fiz uma espécie de reconhecimento e, ao mesmo tempo que estava fascinada pelas aulas, percebia que tinha que entrar pelo lado académico. E então fiz um curso na Escola Superior de Educação (ESSE) do Porto, para obter um diploma e assim poder ter mais acesso ao mundo profissional como professora. Na altura chamava-se *Expressão Dramática e Criação Teatral na Educação*. Tive também a sorte, ou não, de apanhar pessoas como o João Mota e a Isabel Alves Costa. Pessoas que de alguma forma estiveram ou estão na arte e no Teatro de uma forma pedagógica, como «artistas pedagogos», de uma forma

muito intensa, muito interessante a meu ver. No final do curso a coordenadora fez-me o convite para ficar lá a dar aulas.

Lá na ESE do Porto?

Lá na ESE. Estive lá quatro anos a dar aulas. Eu tenho um método muito próprio de chegar aos alunos, uma espécie de sedução. Naturalmente e de uma forma intensa chego aos alunos, desejo muito que se estabeleça uma relação muito íntima, quase como um casal, mas sem sexo! Comecei a sentir que tinha muito pouca experiência como pessoa, como mulher, como ser humano. Um professor de uma ESE, de uma faculdade, para mim, é de fato alguém que tem de ter uma experiência muito rica de vida, de teatro, de expressão dramática, uma grande experiência de vida, forte, profunda. Comecei praticamente a dar aulas aos 22 anos a pessoas de 30 e 40 anos, pessoas com muito mais bagagem de vida do que eu própria. Eu também nunca tinha dado aulas a pequeninos, a bebés, a crianças. As pessoas gostavam do meu jeito de lecionar mas eu não conseguia perceber se era da minha energia que eles gostam ou se dos conteúdos. Comecei a questionar-me muito: «O que é que eu estou a dizer a esta gente? Como posso ensinar estas pessoas a ensinarem a outros e sobretudo a crianças se eu própria desconheço, na prática, os seus comportamentos?». Senti a necessidade e o desejo de continuar a desenvolver o meu trabalho como atriz e com estes conflitos internos decidi sair do Instituto e percorrer o mundo. Comecei a dar aulas e *workshops* em infantários, em associações, quer de deficientes quer de meninos abandonados, em prisões, em empresas, em teatros, em escolas secundárias, a nível nacional e até fora de Portugal.

Na ESE davas aulas a futuros professores e educadores de infância, certo?

Sim.

E assim que saíste?

Educadores sociais e educadores de infância.

Professores, não?

Também. No último ano puseram-me a dar formação a pessoas que já tinham uma grande experiência e então aí decidi mesmo sair.

Foi a gota?

Eu gosto muito disto que faço. Não trabalho para sobreviver, não sobrevivo para trabalhar, o que faço mistura-se com a essência do que sou. Estava a ser muito teórica e eu não sou académica, eu não sou dos livros, ler dá-me conhecimentos, sim, mas se me fico por aí sinto-me de papel, tenho que ir lá meter a mão, trilhar...

Então depois começaste a dar aulas a crianças e jovens de várias faixas etárias, adultos...

Tudo. Fiz e tenho feito um percurso. Questionei-me: «A quem é que eu posso dar aulas e quem é que me quer?». E fui por aí. Claro que a minha grande experiência é com adolescentes, é a faixa etária que mais me agrada, é fascinante, desafiam-me. Quer dizer, neste momento já não sei se são os adolescentes ou os professores. Acho que me desafiam muito os dois grupos porque para mim são iguais, ambos pensam que sabem muito, ambos desconfiam muito dos outros e ambos têm um jardim interno, que, quando deixam abrir as portas da sua verdade mais íntima e limpa, é mágico é apaixonante.

De formas diferentes provavelmente....

Claro! O adolescente desafia-me porque ele próprio quer desafiar, então tem esse sentido. O professor desafia-me porque ele não se quer desafiar. E falo de uma forma geral como é óbvio. Está ali fechado numa carapaça, numa formatação e a mim dá-me gozo partir essa formatação.

Desbloquear...

Já nem é desbloquear, é mesmo desconcertar...

Portanto, vinte e dois anos, saíste e começaste a trabalhar e foste fazendo outras formações, outras coisas?

Sempre que posso faço *workshops* diversos. Desde circo, palhaço, dança. Utilizo muito o corpo, sou muito física e sou muito corpo. Não é só por uma característica pessoal minha mas também porque para mim o teatro não é igual à vida. Para mim, teatro é vida e mais qualquer coisa que ultrapassa a vida e passa a ser o tal teatro-vida mais saboroso, real e tridimensional; ultrapassa a vida mas a vida passa por lá. Nós, quando nascemos, começamos por ser corpo que não fala, que não percebe grande coisa e portanto tem primeiro que se concentrar na sua mecânica para depois então.... [Célia faz sons com a boca.] Isto é um som. Ah! Eu também falo! Por isso, quando inicio com estes grupos de professores, que têm pouca experiência e pouca formação ao nível do trabalho de ator, de técnica teatral, inicio como inicia um bebé. Conheces o teu corpo? O que é que o teu corpo faz? E por aí fora. Algo que eles próprios conheceram em tempos e depois no decorrer do seu amadurecimento foram desleixando, porque a vida nos vai levando por um caminho, caminho este que muitas vezes não deixa tempo para escutar o nosso silêncio interno. Quando falo de atividade física, não te falo necessariamente de ginástica, não se trata de ir ao ginásio. A consciência do corpo, também passa por isso, mas passa sobretudo por uma consciência corporal.

E vais fazendo formações em diversas áreas, em diversas zonas do país?

E no estrangeiro. Estive na Áustria, no Brasil, em Inglaterra.

Há alguma área, há alguma Componente do Teatro a que tu dês mais ênfase, além do corpo?

Vou colocar dois pontos: a expressão corporal e a dança, todas as técnicas que dão ênfase a estas duas.

Porquê?

São o princípio, a base, a estrutura. Para mim, não se deve construir um prédio sem se iniciar pelos chamados alicerces. Trabalho muito a estrutura por dentro.

O início?

A estrutura dos ossos, dos músculos, dos tendões, trabalho muito essa zona. A pele mais ou menos e a estética depende muito do grupo que tenha, embora eu não deixe de valorizar e de gostar da imagem, do figurino. Mas se eu trabalho com um grupo cujo conteúdo é oco, não consigo trabalhar a zona externa.

E essa tua forma de trabalhar aplica-se a qualquer uma das faixas etárias, é transversal?

Desde a ponta dos idosos até à ponta aos bebés.

De forma igual ou diferente?

Às vezes é o mesmo exercício, mas adaptado.

E como é que tu chegaste aqui a este projeto da Mostra? Já estás cá há algum tempo...

Sete anos.

Portanto tens sido uma formadora assídua...

Têm-me chamado sempre. Fiz um *workshop* onde o outro formador [1] também estava como participante. Achámos piada um ao outro em termos de trabalho. Ficámos imensas vezes no mesmo grupo de trabalho. Trabalhámos a dois, fizemos exercícios juntos e em conversa ele foi descobrindo o que é que eu gostava de fazer. Quando ele me falou na Mostra, todo o conceito que a envolve, fiquei cheia de curiosidade. Um dia ele chamou-me e a partir daí foi um casamento muito feliz, tem sido.

Pois, sete anos já é algum tempo...

Durante estes sete anos, fui percebendo que os professores que iam participando neste meu «laboratório», que queriam uma espécie de continuação. Comecei então, há quatro anos atrás, a oferecer pequeninos *workshops*. Por exemplo, há dois anos ofereci um *workshop* em Barcarena, na Fábrica da Pólvora, e outro em Massamá, um curso de um ano inteiro, duas

vezes por semana, com muitos dos professores que fazem esta formação e outros que se inscreveram.

Aqui é condensado?

É, mas às vezes não é só aprender. Para mim, como em qualquer outra área, isto é um laboratório e nem gosto de chamar, a esta formação, formação. É um laboratório. Pronto é evidente que mais uma vez Grotowski mexe aqui comigo, embora eu não seja totalmente *grotowskiana*. Admiro também nomes como Jacques Lecoq, Étienne Decroux, Marcel Marceau, Chaplin, Pina Bauch, Meyherold, Artaud, Stanislavsky, Peter Brook, vou beber a estes “museus”, mas claro que Jerzy Grotowski é um dos meus mestres... e tantos outros que não são “museus”, mas gente real que observo no meu dia a dia, no metro ou numa floresta onde por vezes me deixo ficar apenas a contemplar os movimentos. Então é a prática. Temos de estar ativos; não é só dar aulas. À medida que vais crescendo como pessoa há uma data de camadas, uma data de experiências que vais tendo e que vão desestabilizando aquilo que tu achas que aprendeste. Então os laboratórios servem para consolidar ou para deitares fora. Eu não sei se tu és professora...

Eu sou professora de 1º ciclo, sim.

Então provavelmente já passaste por isso. Preparaste aulas e ao fim de sete anos voltas a usar o mesmo material e às vezes acabamos por usar esse material sem termos consciência de que o ano em que começámos já não é aquele em que estamos. Muitos fatores se misturam, queremos-nos facilitar também. Trabalhamos muito para conseguir algo. O laboratório é uma oportunidade para tomares consciência do que é que estás cá a fazer como pessoa, como mulher, como atriz, como formadora sobretudo, e tomares consciência de atitudes perante o teu mestre que és tu.

E além deste projeto da Mostra, que dura estas três ou quatro semanas, o que é que tu fazes profissionalmente?

Sou atriz. E tu apanhas-me exatamente num momento da vida em que eu estou a colocar muita coisa em causa, por isso esta viagem, por isso isto de me juntar a um grupo nómada. Desisti de um mestrado. Tenho uma necessidade de mexer águas, de conhecer, reconhecer,

aprofundar, limpar esta personagem que tenho cá dentro a bater forte, que chora e se rebela contra tudo e todos e que se chama “Professora”. Estava a ter necessidade de encontrar um laboratório para mim.... Isto pode soar um pouco a pedantismo, mas não estava a encontrar nenhum *workshop* porque não é já técnica que procuro. Procuro qualquer coisa que me mova, que me abane. É-me demasiado caro e querido este trabalho como professora. Eu gostaria muito de voltar a dar aulas numa ESE, sim. Mas não estou nem no tempo nem no momento certo. Ou na realidade há um processo ainda pelo qual tenho que passar até voltar a chegar aí.

O Teatro não é valorizado o suficiente?

Não, pelas próprias pessoas que o fazem e isso é o que mais me dói. Não têm grande responsabilidade alguns, outros têm muita. Mas pesa mais quem tem de facto uma responsabilidade grande.

É uma opinião, não é?

É uma mera opinião. Mas de facto é uma opinião que podia não ter eco nenhum, mas nós olhamos e as provas estão à vista. Está tudo sempre a cair. É uma dificuldade terrível. O Teatro não se mantém na escola, as oficinas não se mantêm. Andamos sempre a experimentar algo Vamos avançar, vamos fazer coisas de facto.... Vamos olhar lá para fora, se nós não estamos instruídos o suficiente, há quem esteja. Vamos pesquisar lá fora, vamos beber dos outros. O Teatro escolar está muito...

O que é que tu achas que.... Além dessa questão do governo...

Isto é histórico. Nós eramos os descobridores, tínhamos uma costa e não sei o que é que se passou que de repente não lutamos de fato por aquilo que achamos que vale a pena, que é interessante. Habita em nós o medo; há o medo de experimentar; há o medo de quebrar regras. O medo existe muito em nós e a arte não se pode. Estou preocupada em forjar caminhos novos, mentalidades, mexer, refletir, abanar estruturas... Quando tu abanas, se a estrutura cai diz-te qualquer coisa. Por isso acho que a arte é estruturante, emocional, é desestruturante... É tudo, para mim é tudo; É tudo!

Está tudo lá incluído e portanto seria o ideal.

Há mil séculos, milénios. “O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem, o tempo respondeu ao tempo que o tempo não tem tempo para dizer ao tempo quanto tempo o tempo tem”... Então, andamos nisto. Há quanto tempo nós não sabemos disto?!

Qual a importância ou mais-valia do Teatro na educação das crianças e jovens, em particular de crianças na faixa etária do 1º CEB, em que incide a Mostra?

Só faz se fizer alguma coisa a ti. Se não te fizer nada a ti enquanto professora, não vai fazer nada aos teus alunos. Eles tornam-se mais conscientes do que são, de quem os rodeia; tornam-se mais conscientes do presente e não estão amarrados aos conceitos que os pais lhe trazem. E é isso que eu lhes digo. Concentrem-se no agora, no momento. Sintam e sejam verdadeiros com o que estão a fazer. O futuro vem, ele vai-se construindo. O passado atrasa-te; se estás muito preocupada com o passado, ele desconcentra-te. Preocupa-te com estares, com o agora. Somos todos frágeis e de vez em quando precisamos de parar, de silêncio, como no Teatro. Se não houver pausas, como um texto, se não tem vírgulas, pontos... Saramago dói ler! É isso que eu digo aos putos: “Se querem trabalhar o Teatro, é aqui e agora, a consciência e a verdade, a verdade do que se está a passar. Não projetem. Não façam de conta”. Fazer de conta não é Teatro para mim. É outra coisa qualquer que se inventou. Os professores dizem “agora vamos fazer de conta que somos uma planta”. Não é assim. Eu não vou fazer de conta que sou uma planta. Eu sou uma planta. É essa a mais-valia: torna os miúdos mais conscientes, com opinião, com estrutura. E mais exigentes com os seus professores. É um outro conceito de escola. Quando chego lá, digo: “Se vocês não exigirem de mim, eu não vos dou aulas”.

Qual é o conceito de escola que tu achas que os professores têm e qual o conceito que defendes?

O que têm: É uma obrigação, é uma seca. O que deveriam: É um orgasmo.

E achas que a maioria dos professores, hoje em dia, pensa assim?

Muito mais agora. Quase que te preocupas mais com um monte de papéis do que com um bando de miúdos.

O que é que devia ser para ti a escola?

Não sei. Por isso é que eu digo, eu estou em conflito e por isso é que eu saio. Eu estou em conflito. Estava a dar aulas na Escola Secundária Passos Manuel e, deliberadamente, disse que não a este ano porque estou em conflito. Sou uma pessoa que critico, mas para mim a crítica não é nada se tu não dás uma alternativa. Eu não estou a conseguir dar uma alternativa e então eu não consigo estar aqui. Saio. Vou para outra zona, talvez de mais conflito, não sei. Tão pouco sei se apenas sou uma mera covarde. Só sei que tenho que partir. Vou para outra zona onde eu consiga dar uma opinião, onde os meus braços consigam fazer outra coisa. Isto assim está a matar-me aos poucos. Por agora dou aulas, *workshops* em Espanhol, já dei em Francês e foi duríssimo, pois, tão pouco domino a língua, mas já me está a trazer frutos. E estão a dar-me oportunidades também. É sempre assim, o “made in fora” é sempre mais interessante, não é?

Tens um modelo de escola ideal?

Há aí algumas escolas que não são cá em Portugal. O ideal, eu tenho quase o ideal que é dezassete formandos por grupo e é muito bom. Geralmente tenho trinta. Quando somos muitos é muito complicado porque nós somos humanos e eu não consigo tocar todos ao mesmo tempo. A escola ideal é não ter tantos alunos? É ter professores apaixonados pelo que fazem? Sim, a escola ideal para mim, não sou de ideais, mas é uma escola que proporciona uma prática mais rápida. Teoria, sim, mas teoria ficando por aqui, no domínio das ideias. Sermos mais rápidos, não levarmos tantos anos. Perdemos muitos miúdos. Que têm valor. Outro tipo de valor. Se calhar precisam de pessoas que deem outro pontapé de saída. A estrutura não está para essas pessoas. Está para outro lado. Está para dinheiro. E o Teatro não é isto. Lembro-me do filme Matrix, o primeiro. Alguém que de repente vê claramente. E aquilo que nós temos de mudar.

Como é que tu consegues fazer chegar valores em que acreditas às crianças e aos professores?

Acho que da mesma forma.

Os grupos de professores diferenciam-se de outros grupos de adultos?

Em determinados aspetos sim. A experiência do corpo, uns não sabem o que é a sexualidade, outros já sabem, isso faz logo a diferença. Pelo cansaço, algumas doenças. Só mesmo a questão técnica, porque de resto faço a mesma coisa. Ou seja, vou sem medo, sem medo de mim e sem medo deles.

Como é que é uma sessão?

Os formandos que te respondam, é a melhor maneira. Eu sou muito espontânea. Ainda continuo a preparar as minhas sessões antes da formação, nunca preparo a primeira sessão, a primeira eu nunca preparo. Gosto, primeiro, de “apalpar” as pessoas que vou ter, gosto também da adrenalina de improvisar no momento com tudo o que o momento me oferece, os primeiros minutos são pura adrenalina, vê-los chegar à sala. Uns cheios de expectativas, outros completamente a borrifar-se para o que vai acontecer, um ou outro um pouco mais consciente e desperto para o que vem fazer. Enfim, deixo que a coisa se vá construindo por si, que o tempo vá passando sem nada acontecer. O silêncio, olho-os nos olhos e nada digo, deixo que a tensão se instale, que se quebrem todos os conceitos de como se deve começar uma sessão. O que sair, saiu. Normalmente saem coisas relacionadas com o comportamento deles. Eu trabalho muito a questão das atitudes, do estar. Depois gosto de preparar as sessões em função do grupo e de cada um no grupo. Amo o que faço porque aprendo muito também. Faço reflexões ou no meio de exercícios ou no final de cada sessão e acho que hei-de fazer sempre, a não ser que a sessão esteja a correr muito bem ou o tempo seja curto para tudo o que quero fazer. É um jogo, um jogo sem o ser, mas sendo um jogo.

E depois é a partir daí que tu planificas e pensas no trabalho?

Nesse dia não penso.

Depois, a partir daí?

Sim, a partir daí tenho um trabalho muito exaustivo, pois fico muito desperta. Digo-lhes que a formação começa no momento em que eu entre aqui, mas para mim começa antes. Tudo é formação, tudo pode ser jogo, tudo. Para mim o Teatro ou laboratório é igual a vida. E só desligo, às vezes, quando sai o último formando, às vezes só quando chego a casa.

E o que é que tu esperas que estes professores levem até às crianças e aos jovens, além desse abanar e dessa reflexão?

O que eu espero é que para eles isto lhes faça sentido, que eles consigam reflectir sobre como é que eles pensavam e tudo relacionado com teatro. É o que eu desejo só, não vou mais longe. Deixo ao critério deles. Eles são o meu braço, as crianças estão demasiado longe, neste momento, para eu lá chegar. Por isso é que eu estou muito centrada neles. Eu tenho de confiar, é como num filho, portanto é neles que eu estou muito concentrada, neles, professores com valores, mas sobretudo, antes dos professores, nas pessoas que são.

Conheces o currículo do ensino básico e sabes o que é suposto trabalhar, nesse âmbito, com crianças e jovens?

Sim, fiz o primeiro ano curricular do mestrado. Tenho alguma noção. Tenho vários documentos, estudei vários autores mas não me centro em nenhum. Eu só consigo estar próxima de um autor se apreender bem o que ele disser e essa informação passar por mim, para eu a transformar, tornando interessante o processo. Leio, observo e foco-me no meu próprio percurso. O outro formador [F1] dá-me liberdade, pois estamos em sintonia, muito próximos nos conceitos e daquilo que achamos interessante. Assim é mais fácil o trabalho que, apesar de não ser igual, traz mais riqueza.

Achas que a formação oferecida na Mostra é suficiente, que a semente fica lançada?

Diz-me a experiência que não chegamos a todos, ou melhor, que não chegamos todos a determinado objetivo de forma igual. Nestes anos de Mostra, muitos dos professores voltam a fazer esta formação. Por exemplo, nesta formação tenho ex-alunos a repetir pela terceira vez e isto pode querer dizer qualquer coisa. Nos cursos que eu dou fora da Mostra, tenho pessoas que já fizeram esta formação comigo e querem voltar. Independentemente de gostarem de mim ou não, é dos conteúdos que eles falam. Têm-me chegado filmes que as ex-formandas fazem. Mas parece que já vão acontecendo coisas.

Daí a minha pergunta.

Mas tens de perguntar a quem está no terreno. Porque eu lanço as sementes. Houve uma altura em que eu fui júri também e consegui ver que alguns aproveitavam as coisas que faziam

aqui. Não só os exercícios, mas a maneira de estar e de estar com os miúdos. Eu tento trabalhar um bocadinho de tudo, não é só o jogo! Estou interessada em como olham o jogo, como fazem o jogo e como se posicionam perante o jogo, porque às vezes isso faz toda a diferença. A experiência não engana.

Na tua perspetiva, quais são os conhecimentos que os professores têm em relação ao Teatro, às componentes do Teatro?

O Teatro da palavra, o Teatro do texto. A maior parte são professores de português. O processo ainda é uma coisa difícil de entender. É como jogar futebol e de repente passamos um dia inteiro a fazer abdominais, flexões... Estamos a exercitar os músculos para depois jogarmos futebol.

Portanto há essa parte relacionada com o texto, ler o texto, dizer o texto.

Não há o conteúdo!! Não há o motivo!! Como é que eu digo, porque é que eu digo, o que é que eu sinto, o que é que eu transmito. Isto não é o processo. Ser ator ou criar um espetáculo são coisas diferentes. A leitura tem uma gramática, a dança tem uma gramática, o chi-kung tem outra gramática, o canto tem outra gramática. Podemos juntá-las todas, mas cada uma tem a sua gramática e é preciso estudá-la, praticá-la, experienciá-la, vivê-la. Como eu, para escrever bom "Português académico" tenho que aprender a gramática!

Então, na tua opinião, o trabalho em redor do Teatro e nas diversas Componentes do Teatro, inclui a dança, a música, a voz, o figurino, a sonoplastia. Temos aqui uma abrangência enorme. Isto não é trabalhado e consegues diferenciar as crianças do 1º ciclo que têm um único professor e depois os outros mais velhos ou é sempre tudo igual e só trabalham mesmo o texto ou o texto só é trabalhado nos mais velhos porque as competências da leitura e de interpretação de texto são diferentes e não são trabalhadas nos mais pequeninos. O que é que chega até ti em relação a isto?

Eu gosto muito de trabalhar texto, gosto muito de trabalhar outras áreas. Mas eu vou sempre ao corpo. É uma questão de disponibilidade do nosso corpo. Passa tudo por ele, por isso é que nos bloqueamos muito. Eu não tenho grandes conhecimentos, não te consigo explicar, mas percebes o que eu digo? A experiência de alguma forma faz sentido. Tenho aqui uma data de formandas que se mexem, mas estão super tensas, rígidas. Não têm a mínima noção, estão

bloqueadas a um nível inconsciente. O que posso querer expressar é a auto estima. É preciso que ele esteja livre, solto, que é para ele dar a informação e não haver dúvidas.

Anexo D. Tratamento Estatístico dos Questionários

Anexo D.1 – Questionário 1 a Professores – Respostas Fechadas

No dia sete de novembro foi aplicado, presencialmente, o primeiro questionário aos professores. Este questionário foi aplicado antes do início da formação mas no dia em que esta se iniciaria.

I Caracterização do grupo

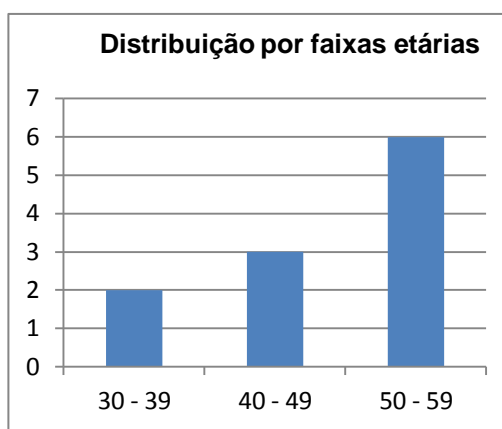
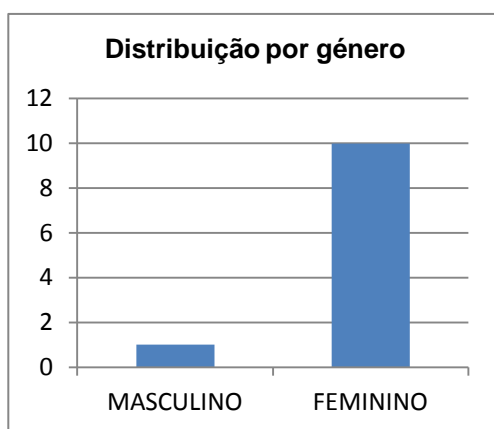


Figura 1. Distribuição dos professores por gênero. Figura 2. Distribuição dos professores por faixa etária.

Dos onze professores que frequentaram a formação, apenas um era do gênero masculino. Os restantes dez eram mulheres (cf. Figura 1). Seis docentes tinham idades compreendidas entre os 50 e 59 anos de idade, o que equivale a 54,5%. Entre os quarenta e os quarenta e nove, havia três docentes, o que equivale a 27,3% sendo que 18,2% tinham entre trinta e trinta e nove anos (cf. Figura 2).

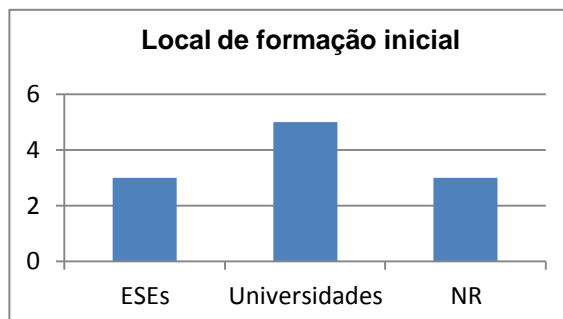
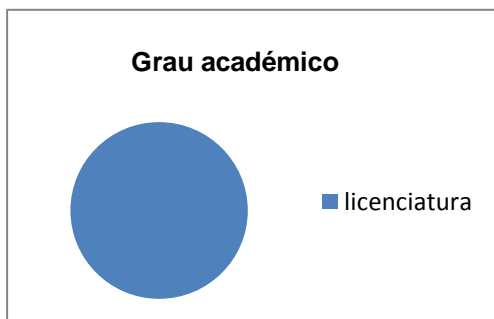


Figura 3. Grau académico dos professores.

Figura 4. Local da formação inicial.

A totalidade dos docentes que frequentaram a formação era licenciada (cf. Figura 3). Um docente tinha aproveitamento no primeiro ano de mestrado. Dos onze docentes inquiridos, três fizeram a sua formação numa ESE, o que equivale a 27,3% do total, cinco fizeram noutras instituições de ensino superior, que corresponde a 45,5% do total e os restantes três não responderam (cf. Figura 4).

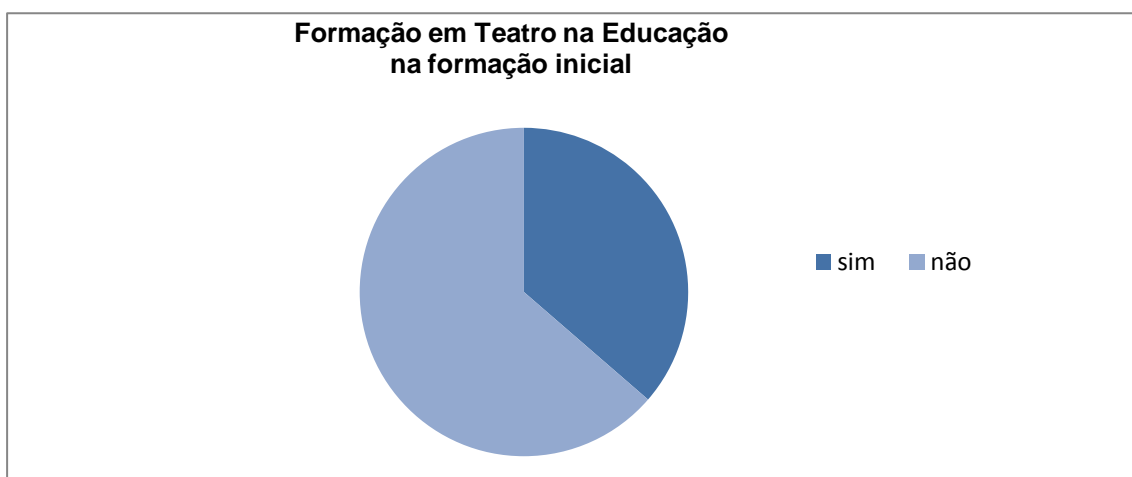


Figura 5. Existência de formação em Teatro na Educação na formação inicial.

Quando se perguntou aos professores se, na formação inicial, tiveram formação na área do Teatro na Educação, apenas quatro responderam que sim e os restantes sete que não. Ou seja, apenas 36,4% dos inquiridos teve algum tipo de formação na área do Teatro, na sua formação inicial (cf. Figura 5). Foi solicitado a estes quatro docentes que especificassem a disciplina, e as respostas encontram-se sistematizadas na Tabela D1.

Tabela D1

Disciplinas que os professores, na sua formação inicial, tiveram na área do Teatro na Educação

Disciplina	F/UR	% UR
Expressão e Movimento	1	25
Drama	1	25
Expressão Dramática	1	25

Dramática/Musical	1	25
-------------------	---	----

As disciplinas que os professores tiveram na sua formação inicial e que integram a área do Teatro são: Expressão e Movimento, Drama, Expressão Dramática e Dramática/Musical (cf. Tabela D1).

Quando questionados sobre a frequência, ou não, de ações de formação, nos últimos cinco anos, todos os professores responderam afirmativamente.

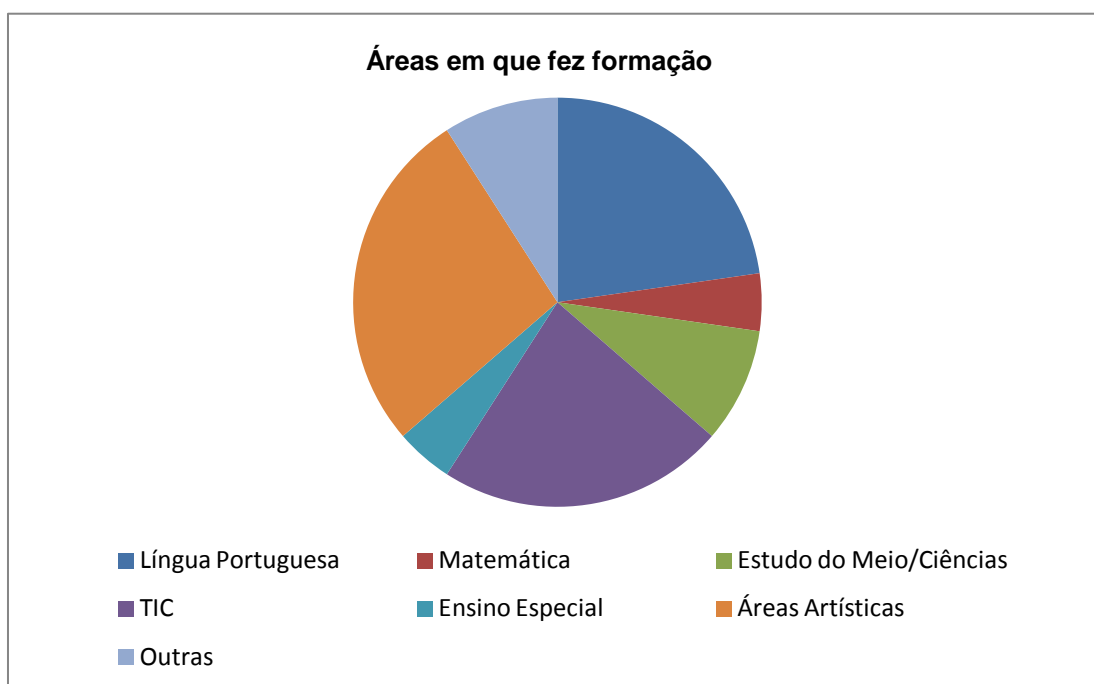


Figura 6. Áreas em que os professores fizeram formação.

O gráfico da Figura 6, apresenta as áreas em que os professores fizeram as formações. Destacam-se a Língua Portuguesa, as Áreas Artísticas e as TIC Tecnologias da Informação e Comunicação).

Na tabela D2 estão discriminadas a frequência de UR e em percentagem dos professores que fizeram formação em determinada área, por considerarmos ajudar na leitura. As Expressões Artísticas aparecem como tendo o maior número de respostas (26%) e a Matemática, o menor (4,4%). Aos professores que assinalassem “Áreas Artísticas” ou “Outras” era solicitado que discriminassem os temas. Das seis pessoas que marcaram as “Áreas Artísticas”, uma não especificou, mas as restantes cinco especificaram a Expressão Dramática (duas), a Dicção (uma), a Expressão Corporal (uma) e a Música (uma). No item “Outras”, os docentes mencionaram a Prevenção em Grupos de Risco (uma) e a Gestão de Conflitos (uma).

Tabela D2

Áreas (%) em que os professores fizeram formação

Área de Formação	F/ UR	% UR
Língua Portuguesa	5	21,7
Matemática	1	4,4
Estudo do Meio/Ciências	2	8,7
TIC	5	21,7
Ensino Especial	2	8,7
Áreas Artísticas	6	26,1
Outras	2	8,7

II – Caracterização da Atividade Profissional

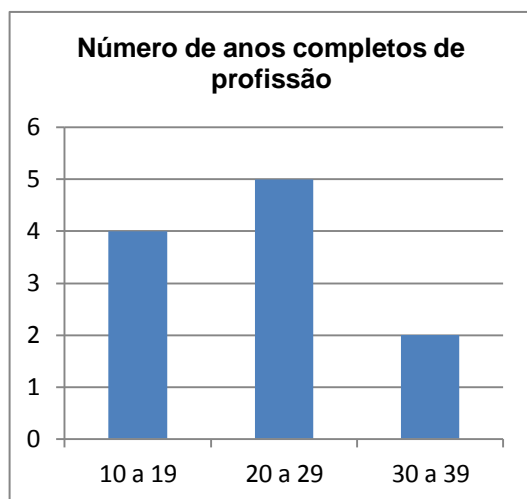


Figura 7. Número de anos de profissão.



Figura 8. Nível de ensino que leciona.

Cerca de metade dos professores (45,5%) tinha entre vinte a vinte e nove anos de profissão. Entre dez a dezanove anos de carreira, estavam 36,3% e com mais de trinta, apenas dois docentes, o que perfaz uma percentagem de 18,2% (cf. Figura 7). Dos onze docentes, dez já pertenciam ao Quadro de Agrupamento e apenas um era Professor Contratado. Também questionámos os professores sobre o nível de ensino em que lecionavam e obtivemos as repostas que se encontram no gráfico da Figura 8. Verificamos que mais de metade (54,5%) dos docentes leciona no 3º CEB, três são professores do 2º CEB (27,3%) e dois do 1º CEB (18,2%).

Questionámos os professores sobre o local onde lecionam.

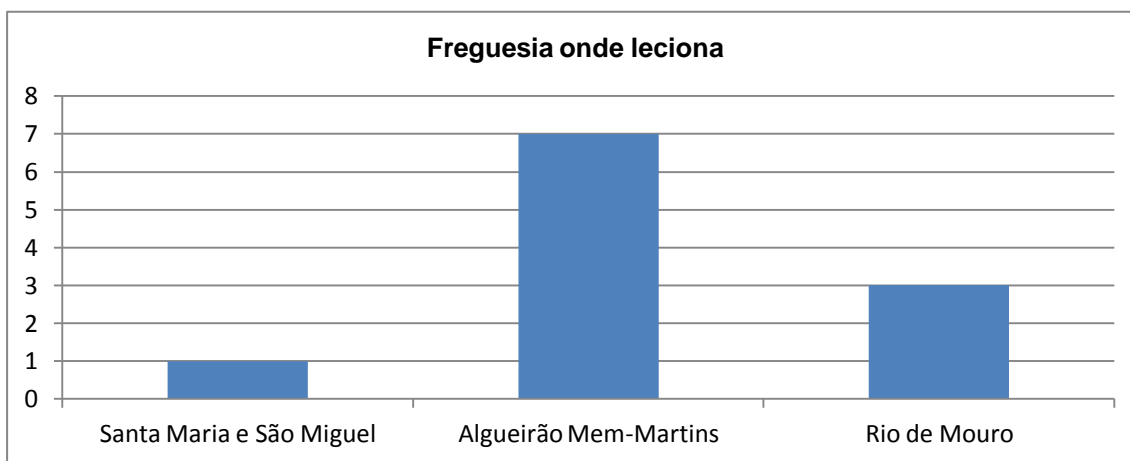


Figura 9. Freguesia onde os professores lecionam.

Todos os professores inquiridos lecionam no concelho de Sintra, estando o local de trabalho distribuído pelas freguesias de Santa Maria e São Miguel, Algueirão Mem Martins e Rio de Mouro (cf. Figura 9).

III Caracterização da Atividade Curricular em Educação Artística

Solicitámos que cada professor enumerasse por ordem de preferência as CT que trabalha na sua atividade curricular. Apenas cinco dos onze professores responderam adequadamente a esta questão pois quatro não responderam (uma delas justifica-se referindo que “neste momento não realizo nenhuma das enumeradas”) e duas apenas sinalizaram sem enumerar. A Tabela D3 corresponde à resposta de cinco professores, designando cada letra um docente e o número, o cardinal que a pessoa colocou na sua resposta para determinada componente.

Tabela D3

Respostas sobre as CT que cada professor trabalha, por ordem de preferência

CT	Professores					F/CT	% CT
	A	B	C	H	I		
Cenografia	A6	B3	C6	H7		4	80
Expressão Corporal	A1	B6	C5	H3	I1	5	100
Encenação	A7		C4	H4	I4	4	80
Texto	A2	B1	C1	H1	I3	5	100
Sonoplastia	A10					1	20
Voz	A5	B7	C3	H6		4	80
Luminotecnia	A9		C10			2	40
Marionetas	A11		C2			2	40
Figurino	A8	B4	C7			3	60
Interpretação	A3	B2	C8	H2	I2	5	100
Teatro de Sombras	A12					1	20
Adereços	A4	B5	C9	H5	I5	5	100
Outras						0	0

Verificamos que as CT (v. Tabela D3) que todos os professores assinalam são Expressão Corporal, Texto, Interpretação e Adereços. A Expressão Corporal e o Texto são as únicas CT que surgem em primeiro e segundo lugar. A Interpretação aparece em segundo lugar para três dos cinco professores. O Texto é o que tem os numerais mais baixos. A Sonoplastia e o Teatro de Sombras são referenciados apenas por um professor enquanto que a Cenografia, Encenação e Voz são trabalhadas por quatro professores.

IV Participação na Mostra de Teatro das Escolas de Sintra

Verificamos que seis docentes, o que corresponde a 54,5%, nunca participaram na formação da MTES, estando este ano pela primeira vez no projeto. Os resultados podem ser vistos na Figura 10.

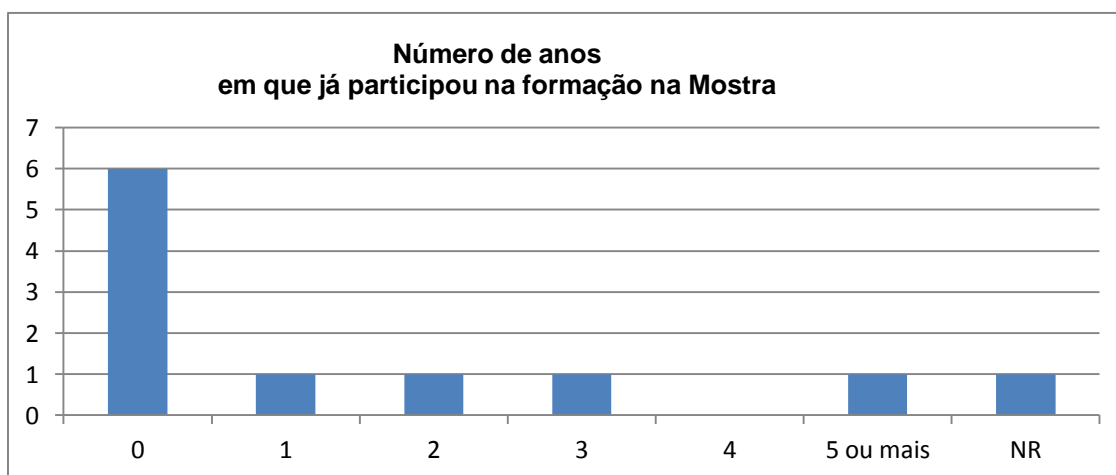


Figura 10. Participação na formação da MTES.

Quisemos saber as razões que levaram os professores a inscreverem-se na formação e solicitámos que enumerassem três, por ordem de preferência. Um professor não respondeu. As respostas dos restantes estão resumidas na Tabela D4, correspondendo cada letra a um docente e cada número ao cardinal que o professor colocou. Nas situações em que o professor não enumerou, colocámos a letra X.

É de salientar que, por um lado, o ter feito a formação em anos anteriores e ter gostado e, por outro, a inexistência, em Sintra, de formações nas áreas artísticas, aparecem só com números muito baixos (1 e 2). A proximidade geográfica entre o local de trabalho e o da formação é o terceiro fator escolhido, em seis dos dez professores. A necessidade de obtenção de créditos também ocupa os primeiros lugares. A proximidade geográfica do local de formação ao local de trabalho e a necessidade de obtenção de créditos são as razões mais assinaladas. Por outro lado, a obrigatoriedade da formação para a participação na MTES e o horário/duração da mesma são razões pouco escolhidas. As pessoas que assinalam Outras, referem-se à “ajuda que podem dar aos alunos com as ferramentas que vão adquirir” e também “para dar continuidade e melhorar o seu projeto de trabalho com os alunos da escola” (cf. Tabela D4).

Tabela D4

Razões de frequência da formação da MTES

Razões de frequência da formação (R)	Professores										F/R
	A2		C2	D2		F3	G1			Jx	
Preciso de obter créditos	A2		C2	D2		F3	G1			Jx	6
Já fiz em anos anteriores e gostei	A1		C1		E1				I2		4
É obrigatória para participar na Mostra		Bx									1
O horário e/ou duração da formação é adequado	A5						G2				2
O local é geograficamente próximo do meu local de residência e /ou trabalho	A3		C3	D3	E3		G3		I3	Jx	7
Inexistência em Sintra de formações nas áreas artísticas				D1	E2	F1			I1		4
Inexistência em Sintra de outras formações creditadas e gratuitas	A4		C4			F2				Jx	4
Outras	A x							Hx			2

Questionámos os professores sobre as CT onde sentem mais necessidade de formação, pedindo-lhes que as numerassem. As respostas encontram-se na Tabela D5, correspondendo cada letra a um professor e cada número ao cardinal da resposta que assinalou. Dos onze respondentes, apenas um deixou a resposta em branco.

Observando a Tabela D5 parece não haver qualquer tipo de regularidade entre as necessidades de formação dos professores. Dos professores que responderam Outras, um acrescentou “Todas” e outro “Tudo o que esteja relacionado com a área do Teatro”.

Tabela D5

CT em que os professores manifestam mais necessidade de formação

CT onde sentem mais necessidade de formação	Professores										F/CT	%
Cenografia	A4	Bx		D2		F1					4	67
Expressão Corporal	A10					F4		H3	I1		4	67
Encenação		Bx		D3	E1	F6		H2	I4		6	100
Texto	A9					F8			I3		3	50
Sonoplastia	A1		C1			F11					3	50
Voz	A7					F5					2	33
Luminotecnia	A2		C2			F9					3	50
Marionetas	A6		C3			F10					3	50
Figurino	A5					F7					2	33
Interpretação	A8				E2	F2		H1	I2		5	83
Teatro de Sombras	A3			D1		F12					3	50
Adereços						F3			I5		2	33
Outras							G*			J**	2	33

A Encenação e a Interpretação são as CT que obtêm maior percentagem (100% e 83%, respetivamente). As menos referenciadas são a Voz, o Figurino e os Adereços, cada uma com 33% de respostas (cf. Tabela D5). Na especificação da resposta Outras aparecem, como resposta dos professores, “Todas” e, no outro caso, “Tudo o que tenha a ver com a área do Teatro”.

Anexo D.2 – Questionário 2 a Professores – Respostas Fechadas

No dia vinte e dois de novembro, aquando do término da formação, foi aplicado, presencialmente, o segundo questionário aos professores. Segue-se a caracterização deste grupo, que era constituído por nove professores uma vez que dois deles não estiveram presentes, neste dia, na formação.

As letras correspondentes aos professores deste inquérito não correspondem necessariamente às mesmas pessoas do primeiro momento.

I Caracterização do grupo

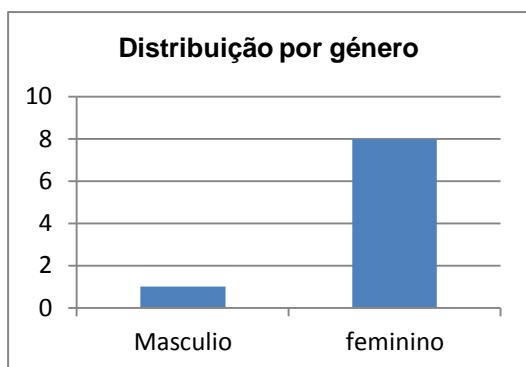


Figura 11. Distribuição por género.

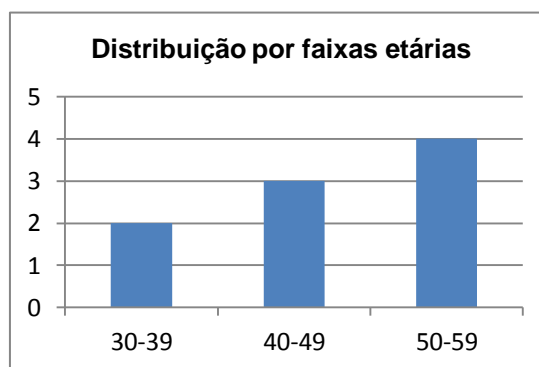


Figura 12. Distribuição por faixas etárias.

Dos nove docentes que responderam a este inquérito, apenas um é do género masculino o que perfaz um total de 88,9% de mulheres (cf. Figura 11). Responderam dois docentes com idades compreendidas entre os 30 e 39 anos, o que corresponde a 22,3%; três entre os 40 e 49 anos, o que equivale a 33,3% e quatro com idades dos 50 aos 59 anos, totalizando 44,4% do grupo (cf. Figura 12).

II – Caracterização da Atividade Profissional

Quanto à atividade profissional, todos são professores de Quadro de Agrupamento, estando distribuídos pelos três CEB, consoante se pode observar no gráfico da Figura 13. Verificamos que a maioria (66,7%) dos professores que respondeu a este inquérito leciona no 3º CEB, seguidos de dois (22,2%) no 1º CEB e de um (11,1%) no 2º CEB.

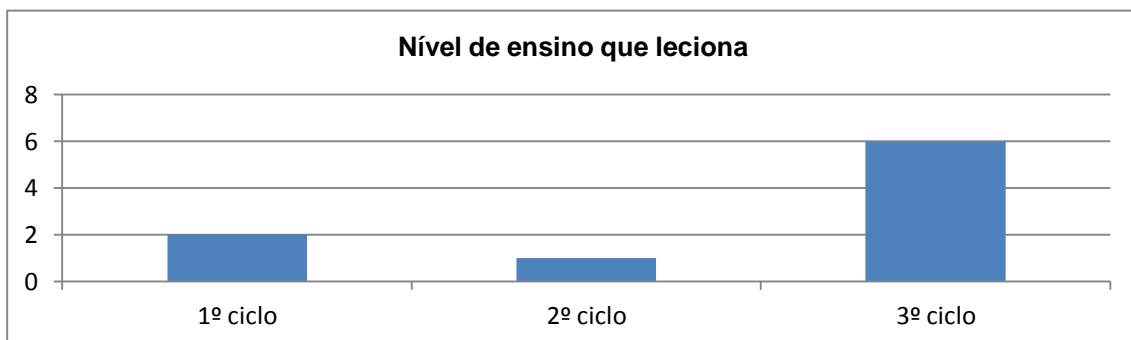


Figura 13. Nível de ensino que leciona.

III Participação na MTES

Perguntámos quais as CT que, após a realização da formação, o professor pretendia privilegiar na sua atividade curricular. Como dois professores não responderam, temos um total de sete respostas. Contudo, como apenas dois professores numeraram as CT, optámos por apresentar apenas a tabela com as frequências e percentagens para cada CT (cf. Tabela D6).

Tabela D6

CT que cada professor pretende privilegiar na atividade curricular

CT a privilegiar na atividade curricular	F/ CT	% CT
Cenografia	1	14
Expressão Corporal	5	71
Encenação	2	29
Texto	2	29
Sonoplastia	1	14

Voz	3	43
Luminotecnia	1	14
Marionetas	2	29
Figurino	1	14
Interpretação	2	29
Teatro de Sombras	2	29
Adereços	1	14
Outras	2	29

Verificamos que o que aparece em destaque é a Expressão Corporal com cinco respostas logo seguida pela Voz. A Cenografia, Sonoplastia, Luminotecnia, Figurino e Adereços obtiveram, cada um, uma resposta. Os professores que responderam Outras mencionaram “Performance” e “Publicidade, divulgação e apresentação da peça”.

Dos nove inquiridos, dois deles não se mostraram disponíveis para colaborar no próximo inquérito. Os restantes sete deixaram o seu contacto.

Anexo D.3 – Questionário 3 a Professores – Respostas Fechadas

O terceiro questionário foi enviado via *email* no fim do projeto e, após várias tentativas, recebemos apenas três respostas.

I Caracterização do grupo

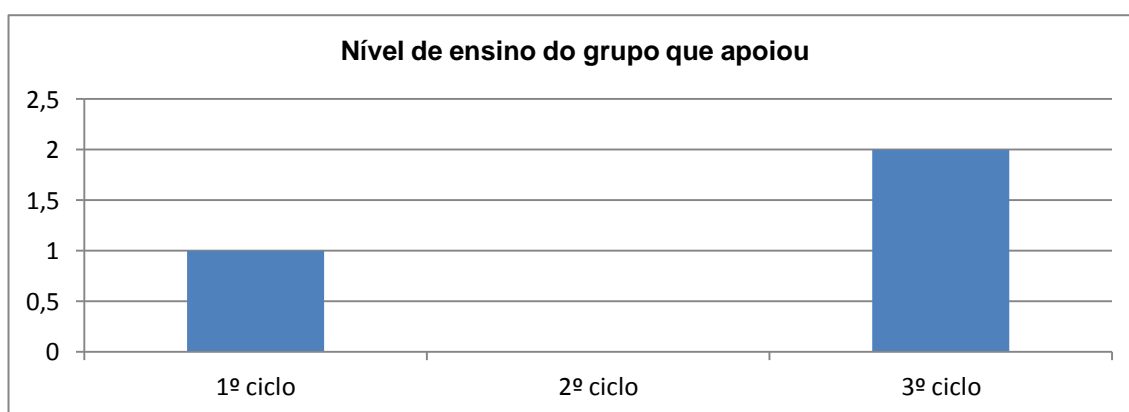


Figura 14. Nível de ensino do grupo.

Dos três professores que enviaram o questionário preenchido, dois eram professores do 3º CEB e um do 1º CEB (cf. Figura 14). O tempo médio semanal dedicado à ED/T era diferente em todos (cf. Tabela D7). Um professor trabalhava até 90m/semana, outro mais tempo do que este e um terceiro mencionou que o tempo médio semanal dedicado à ED/T dependia da evolução do trabalho.

Tabela D7

Tempo semanal dedicado à ED/T

Tempo médio semanal dedicado à ED/T (T)	F/ T
Até 45m	0
Entre 45m e 1h 30	1
Mais de 1h 30	1
Depende da evolução do trabalho	1

As CT que cada docente considera ter privilegiado, este ano letivo, no decorrer da sua atividade letiva poderão ser observadas no gráfico da Figura 15.

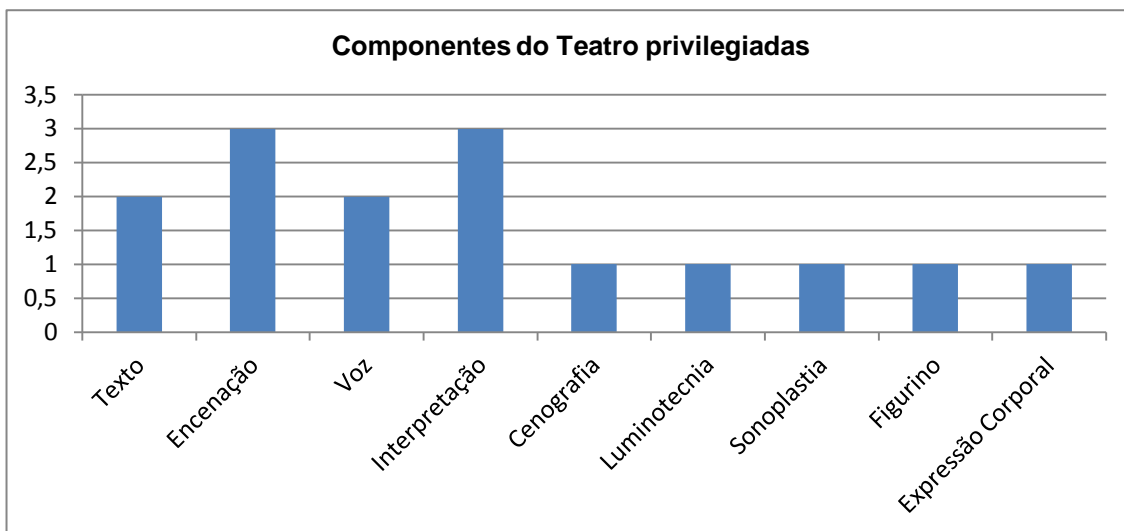


Figura 15. CT que cada professor privilegiou no presente ano letivo.

Analisando o gráfico da Figura 15, constatamos que a Encenação e a Interpretação foram privilegiadas pelos três professores. Dois deles, também enfatizaram o trabalho no Texto e na Voz e as restantes CT são mencionadas, cada uma, apenas uma vez.

Os três professores continuam a sentir necessidade de mais formação na área da ED/T e em algumas das suas componentes (cf. Figura 16).

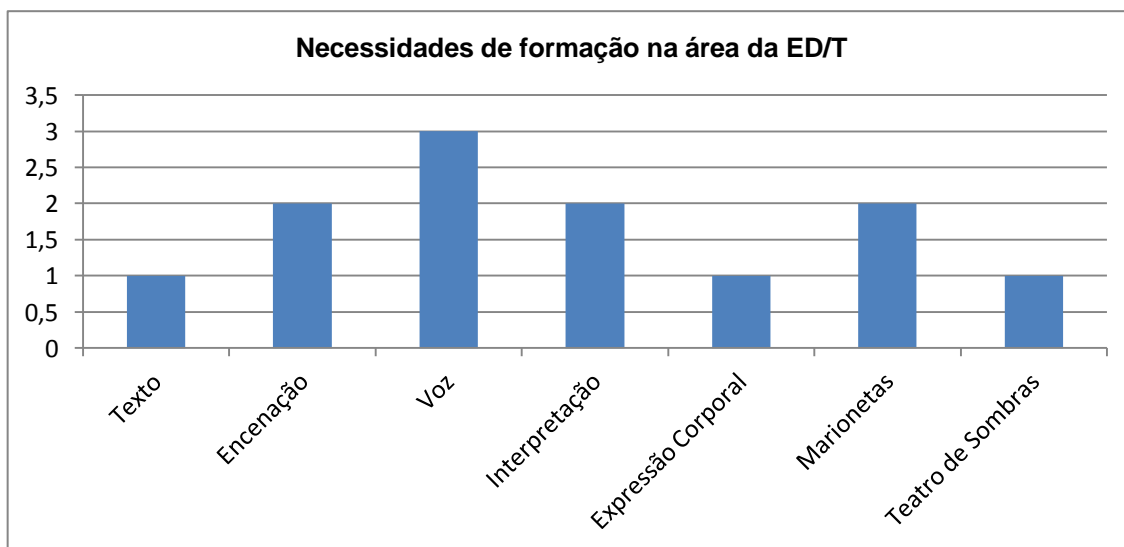


Figura 16. Necessidades de formação dos professores, na área da ED/T.

A totalidade dos professores refere precisar de formação na área da Voz. Seguem-se, em ponto de igualdade, a Encenação, a Interpretação e as Marionetas. O Texto, a Expressão Corporal e o Teatro de Sombras foram referenciados, cada um, apenas por um professor (cf. Figura 16). As restantes CT não foram assinaladas por nenhum dos professores.

Os três profesoress consideram que o trabalho do monitor foi importante para o desenvolvimento do projeto com os alunos.

Anexo D.4 – Questionário 1 a Monitores – Respostas Fechadas

No dia vinte e três de janeiro foi aplicado o primeiro questionário aos monitores numa reunião que tiveram de preparação e organização para o trabalho que iriam desenvolver. Dos sete monitores, apenas seis responderam a este questionário, uma vez que um dos elementos femininos tinha sido mãe há menos de uma semana e, portanto, não compareceu à reunião. A caracterização dos monitores, por género, está apresentada na Figura 17 e, por faixas etárias, na Figura 18. Cada monitor foi identificado com uma letra (A, B, C) que pode não corresponder ao mesmo monitor na fase seguinte, uma vez que os inquéritos eram anónimos.

I Caracterização do grupo

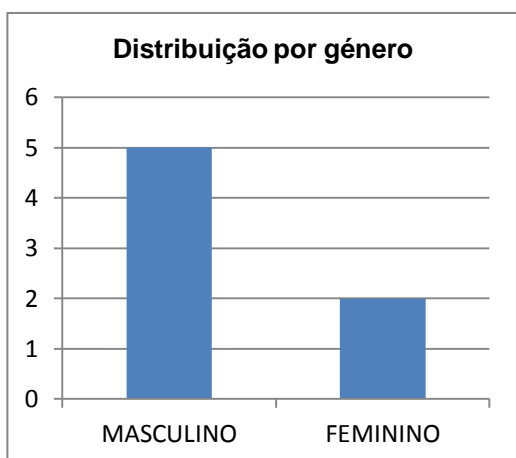


Figura 17. Distribuição por género.

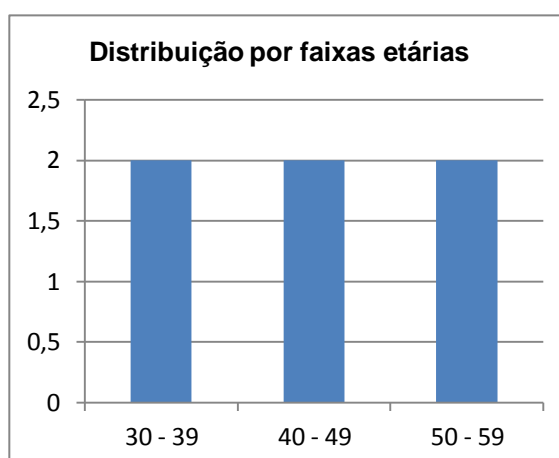


Figura 18. Distribuição por faixa etária.

Dos seis monitores, cinco não responderam acerca do seu grau académico. A única resposta assinalada é de um monitor que detém o grau de mestre, em Mestrado de Educação Artística, pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Tem ainda licenciatura em Antropologia e frequência do Curso de Formação de Atores na Escola Superior de Teatro e Cinema.

Quando questionados acerca de outras formações que tenham realizado, apesar de dois não terem respondido, um considera-se “autodidata” e outro é Técnico de Animação Cultural, pelo Instituto de Formação Profissional. Os restantes apresentam formações bastante diversificadas. Um deles refere ter a frequência do Curso de História da Faculdade de Letras

da Universidade de Lisboa, o Curso de Teatro no Centro em Movimento e ter realizado vários *workshops* no mesmo centro. Outro monitor menciona várias formações, relacionadas com o Teatro e as suas Componentes (Técnica de Máscara, Expressão Vocal, Expressão Dramática, Performance e História do Teatro).

II – Caracterização da Atividade Profissional

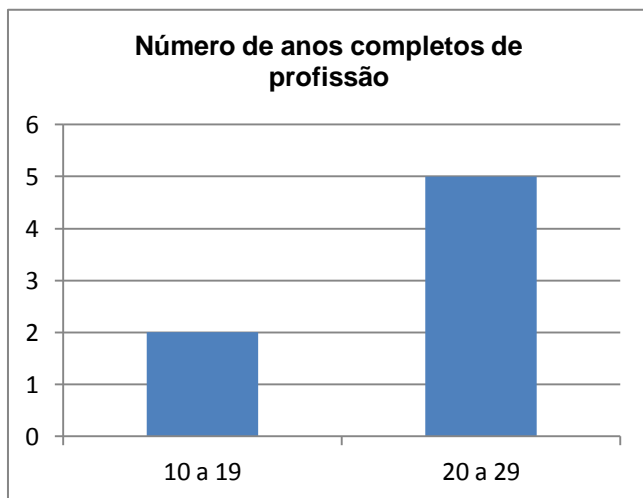


Figura 19. Número de anos completos de profissão.

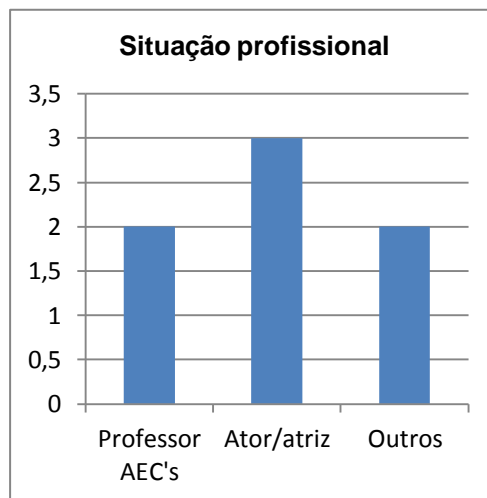


Figura 20. Situação profissional.

Pela observação do gráfico da Figura 19, constatamos que todos os monitores têm, pelo menos, dez anos de profissão e nenhum tem mais de vinte e nove. Um dos monitores não indica nenhum intervalo de tempo, referindo que tem tido várias profissões ao longo dos anos.

Em relação à atividade profissional (cf. Figura 20), dois dos monitores são professores das AEC (um na área da Expressão Dramática e outro na Expressão do Corpo, Movimento e Música), três são atores e dois desenvolvem outros trabalhos. Um é sócio-gerente de uma empresa de animação e produção de eventos e o outro desdobra-se em múltiplas funções: Responsável pelo Módulo Corpo ao Ensino Profissional, Monitor de Expressão Dramática de Seniores e Adultos, Técnico do Serviço Educativo no Palácio Nacional de Mafra, Assistente Geral e Investigador em Estrutura Artística e Profissional, Animador Sócio Cultural e Contador de Histórias.

Apenas um se considera docente referindo trabalhar com os três CEB e também com o Ensino Secundário (ES).

III – Participação como monitor na MTES

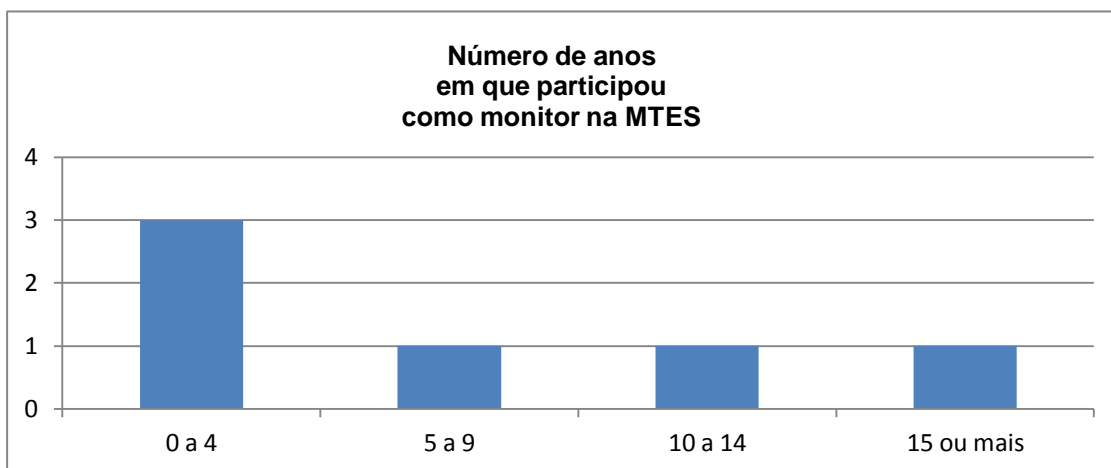


Figura 21. Número de anos em que participou como monitor na MTES.

Pela observação do gráfico da Figura 21, verificamos que três monitores trabalham na MTES há quatro anos ou menos e que os restantes três (50%) já o fazem há, pelo menos, cinco anos.

Analisemos, agora, o tipo de grupo com que cada monitor trabalha mais comumente.

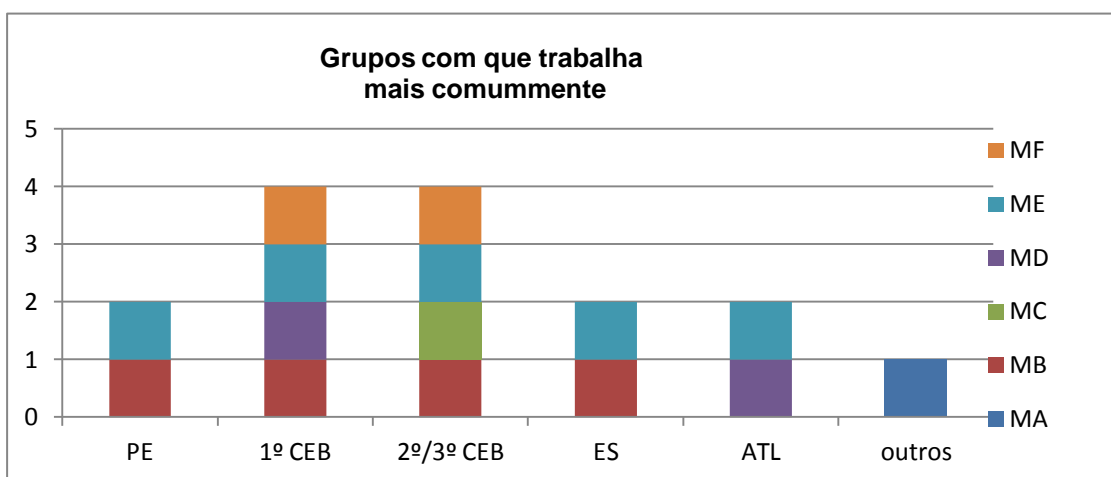


Figura 22. Tipologia dos grupos com que trabalha mais frequentemente.

Podemos observar que há mais monitores a trabalharem com o Ensino Básico (1º, 2º e 3º CEB), sendo que o monitor (MA) que assinalou “outros” especifica a sua resposta com “já trabalhei com todos”. No pré-escolar (PE) e no ES temos apenas dois monitores e em situação de ATL, um (cf. Figura 22). Questionámos os monitores sobre o número de grupos com que costumam trabalhar em cada edição da MTES. As suas respostas estão sistematizadas na Figura 23.



Figura 23. Número de grupos com que cada monitor trabalha.

Há um monitor que só trabalhou com um único grupo e que, analisando, também o gráfico da Figura 22, percebemos que se trata do MC, que tem estado ligado apenas ao 2º/3º CEB. Com dois grupos distintos, temos dois monitores, MD e MF, tendo o primeiro desenvolvido funções com 1º CEB e ATL e o segundo com 1º e 2º/3º CEB. Com quatro grupos distintos, intervém um monitor (MB) e com o total dos grupos, dois monitores (MA e ME) (cf. Figura 23). Nenhum monitor mencionou costumar trabalhar com três grupos.

Quando questionados sobre o que está estipulado no Currículo Nacional ou nos Programas na área ED/T, tendo em conta o nível de educação dos alunos a quem dão apoio, quatro monitores (66,7%) responderam que tinham esse conhecimento e dois (33,3%) que não.

Inquirimos os monitores sobre as CT que consideram fundamentais para uma competente prática pedagógica na área da ED/T. As respostas encontram-se organizadas na Tabela D8, correspondendo cada letra a um monitor e cada número ao cardinal da resposta que assinalou. Todos responderam a esta questão.

Tabela D8

CT que os monitores consideram fundamentais para uma competente prática pedagógica na ED/T

CT	Professores						F/ CT
Cenografia		B10	Cx	D5	E1	F7	5
Expressão Corporal	A 1*	B3	Cx	D3	E1	F1	6
Encenação		B5		D4	E1	F5	4
Texto		B2		D1	E1	F2	4
Sonoplastia				D6	E1	F8	3
Voz		B4		D10	E1	F4	4
Luminotecnia		B8		D7	E1	F9	4
Marionetas		B6			E1	F11	3
Figurino				D8	E1	F10	3
Interpretação		B1		D2	E1	F3	4
Teatro de Sombras		B7			E1	F12	3
Adereços		B9		D9	E1	F6	4
Outras							0

O monitor A que assinalou apenas a Expressão Corporal, acrescentou que “as restantes dependem muito do tipo de grupo, faixa etária e contexto escolar/institucional”. A única CT que

todos consideram importantes é a Expressão Corporal. Um dos monitores (E) considera que todas são igualmente imprescindíveis pois colocou o algarismo 1 em todas. O Texto e a Interpretação aparecem com números baixos (entre um e três) (cf. Tabela D8).

Pela análise da Tabela D8, verificamos que as CT que os monitores consideram mais importantes para um competente prática pedagógica em ED/T são, em primeiro, a Expressão Corporal, logo seguida pela Cenografia.

De seguida quisemos saber sobre quais as CT que, na opinião dos monitores, os professores tinham maior necessidade de formação. As respostas estão organizadas à semelhança do item anterior, na Tabela D9.

Tabela D9

CT em que, na opinião dos monitores, os professores terão mais necessidade de formação

CT	Professores						F/ CT
Cenografia		B10	Cx		E3****	F7	4
Expressão Corporal	A 1*	B3	Cx	D3		F2	5
Encenação		B9		D4	E1	F8	4
Texto		B7		D1		F4	3
Sonoplastia		B8**			E3****	F5	3
Voz		B4		D6		F3	3
Luminotecnia		B8**			E3****	F6	3
Marionetas		B6				F11	2
Figurino		B11				F9	2

Interpretação		B2		D2	E2	F1	4
Teatro de Sombras		B5	Cx***			F12	3
Adereços		B10		D5		F10	3
Outras							0

*Justifica a sua resposta referindo que “as restantes dependem muito do tipo de docente, da sua formação, experiência e do tipo de grupo/faixa etária/contexto escolar ou institucional em que dão a formação/apoio”.

**O monitor deu a mesma numeração a estes dois aspetos.

*** Mencionou “movimento”.

****O monitor escreveu o mesmo algarismo nestes três itens.

Ao analisar a Tabela D9, verificamos que os monitores não são unânimes em relação às necessidades mais prementes de formação dos professores. No entanto, os quatro que assinalaram a Interpretação, colocaram-na em primeiro ou segundo lugar. Constatamos, ainda, que o que aparece com maior frequência é Expressão Corporal, seguida de Cenografia, Encenação e Interpretação. As menos mencionadas são Marionetas e Figurino.

Anexo D. 5 – Questionário 2 a Monitores – Respostas Fechadas

No fim do processo, e após terem terminado o trabalho com os professores, cada monitor recebeu, via *email*, um inquérito, pois na primeira fase todos se mostraram disponíveis para o fazer. Isto aconteceu no início de maio e, até ao fim de julho, apenas foram devolvidos quatro, apesar de todas as tentativas de contacto efetuadas (via *email*, telefone e presencial). É sobre estes quatro inquéritos que faremos a nossa análise.

As letras correspondentes aos respondentes deste inquérito não correspondem necessariamente às mesmas pessoas do primeiro momento, uma vez que os inquéritos eram anónimos.

I Caracterização dos grupos de trabalho

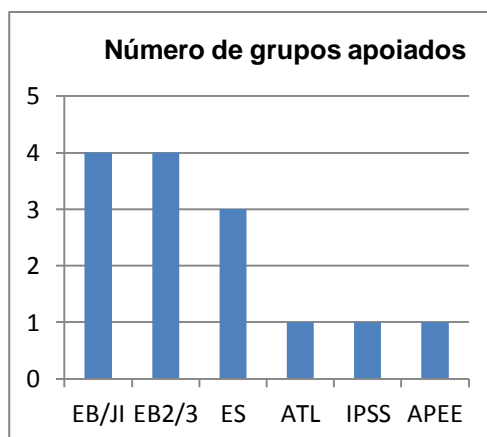
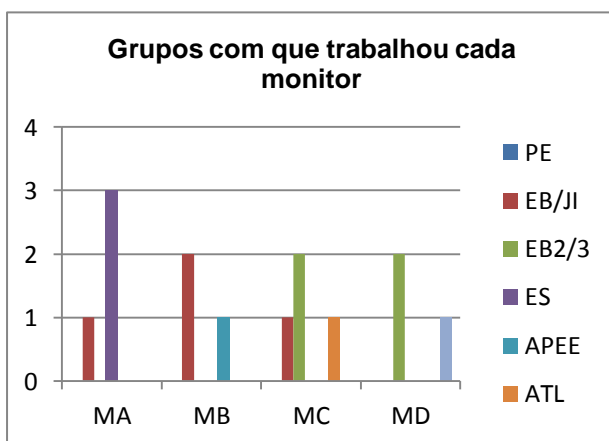


Figura 24. Tipologia dos grupos com que trabalhou cada monitor. Figura 25. Número de grupos apoiados.

Ao observar a Figura 24 verificamos que dois monitores (MB e MD) trabalharam com três grupos e outros dois monitores (MA e MC) com quatro grupos cada um. Em relação à tipologia (cf. Figura 25), quatro grupos são de EB/JI, outros quatro de EB2/3 e três de ES. Foram apoiados, por estes monitores, um total de catorze grupos. Sabemos que o número total de grupos apoiados foi dezoito, pelo que temos 77,8 % da caracterização dos grupos que tiveram apoio dos monitores.

Fizemos a caracterização destes grupos (cf. Tabela D10).

Tabela D10

Caracterização dos grupos apoiados pelos monitores

Tipologia do grupo	Constituição do grupo	F / Tipologia	% / Tipologia
EB/ JI	Turma de 2º ano	4	28,6
	Grupo de Teatro da AEC Expressão Dramática		
	Alunos do 1º ao 4º		
	Variado		
EB 2/3	Grupos de Teatro da Escola	4	28,6
	Alunos do 6º ao 9º		
ES	Variado	3	21,5
APEE	Alunos do 5º ao 9º e alguns pais	1	7,1
IPSS	Grupo de Teatro da Instituição	1	7,1
ATL	-----	1	7,1

Pela análise da Tabela D10, verificamos que 57,2% dos grupos apoiados, desenvolvem o seu trabalho em instalações de EB/JI e EB2/3. No entanto, consoante se pode ver pela análise da constituição dos grupos, a maioria não o faz em atividade curricular. Apenas um grupo (cf. Tabela D10) é constituído por uma turma de 2º ano de escolaridade. Esta realidade perfaz um total 7,4% de grupos que são apoiados em atividade curricular.

Verificamos que a maioria (92,9 %) dos grupos apoiados, são grupos de Teatro das respetivas instituições ou escolas.

II Influência da Formação da MTES no Trabalho dos Professores

Questionámos os monitores sobre a aplicação, por parte dos professores com os seus grupos, dos conteúdos trabalhados na formação. Metade dos inquiridos respondeu que a formação ministrada no âmbito da MTES no início do ano letivo se repercutiu no apoio que foi solicitado a dar enquanto monitor e os restantes 50% referiram que não.

Em relação às CT, solicitámos aos monitores que assinalassem aquelas que, na sua opinião, os professores têm mais dificuldades em trabalhar e, portanto, maior necessidade de formação. Apenas dois dos inquiridos responderam a esta questão. Estão assinaladas, na Tabela D11, as respostas de cada um, sendo que um monitor considera-as todas por igual.

Tabela D11

CT que, na opinião dos monitores, os professores têm mais necessidade de formação

CT que, na conceção dos monitores, os professores têm mais necessidade de formação	F/ CT
Cenografia	2
Expressão Corporal	2
Encenação	2
Texto	1
Sonoplastia	2
Voz	2
Luminotecnia	1
Marionetas	1
Figurino	1
Interpretação	2
Teatro de Sombras	1
Adereços	1
Outras	0

Os dois monitores que responderam a esta questão, são unânimes em considerar como importante para os professores, formação em Cenografia, Expressão Corporal, Encenação, Sonoplastia, Voz e Interpretação. Em relação às outras CT (Texto, Luminotecnia, Marionetas, Figurino, Teatro de Sombras e Adereços) estão em desacordo (cf. Tabela D11).

Por último, questionámos os monitores sobre a influência da frequência da formação, no processo de trabalho dos professores, com os seus grupos.



Figura 26. Influência da formação no trabalho com os grupos, segundo a perspetiva dos monitores.

Dos quatro inquiridos, três (75%) responderam que a frequência da formação, por parte dos professores, é um fator que distingue os processos de trabalho dos grupos escolares (cf. Figura 26).

Anexo E. Análise de Conteúdo dos Questionários

Anexo E.1 Questionário 1 a Professores – Respostas Abertas

Tabela E1

Análise das respostas que os professores deram sobre do tipo de trabalho na(s) área(s) da educação artística que o próprio professor desenvolve com os seus alunos

Tema	Categoria	Indicador	Unidade de Registo	UR/ IND	UR/ C
Tipo de Trabalho	Áreas Curriculares em que desenvolve EA	Línguas	P1 – Português.	3	22
			P1 – Inglês.		
			P8 - Língua Portuguesa.		
		Ciências	P8 - Estudo do Meio.	1	
		Expressões/ Teatro	P8 - Expressão Dramática.	2	
			P9 - Expressão Dramática.		
		Expressões/ Música	P8 - Expressão Musical.	1	
		Expressões/ Artes Plásticas	P9 - Expressão Plástica.	3	
			P11 - Projetos de Artes Plásticas.		
			P11 - Pintura e escultura.		
		Expressões em geral	P9 - Área das expressões.	3	
			P1 - Educação pela Arte.		
			P6 – Artística.		
		Interdisciplinar	P1 - Todas as disciplinas.	1	
		Educação Visual e Tecnológica	P4 – Design gráfico.	8	
P4 – Comunicação.					
P6 - CEF - Artes gráficas.					
P6 - Componente tecnológica.					
P6 - Composição de trabalhos gráficos comerciais.					
P6 - Paginação gráfica.					
P11 - Educação Visual e tecnológica.					
P2 - Criação de objetos artísticos					

			e funcionais.			
	Tipos de actividades curriculares	Atividades específicas de Teatro	P3 - Escrita Criativa.	8	12	
			P3 - Produção de texto dramático.			
			P3 - Construção do guião.			
			P1 - Dramatização de textos.			
			P3 – Encenação.			
			P3 - Construção de cenários.			
			P3 - Produção de figurinos.			
			P3 - Produção de adereços.			
		Atividades relacionáveis com Teatro	P1 – Ritmo.	4		
			P1 - Recitação de poemas.			
			P1 - Ditos populares.			
			P1 – Pregões.			
		EA e desenvolvimento de competências transversais	Desenvolvimento de capacidades individuais	P4 – Criatividade.	2	3
				P4 – Imaginação.		
Desenvolvimento de capacidades sociais	P11 - Dinâmicas de grupo.		1			
Tempo dedicado à EA no currículo	Regularidade semanal	P8 - Meia hora semanal.	2	4		
		P9 - Uma a duas vezes por semana.				
	Outras regularidades	P9 - Dar tempo e espaço.	2			
		P11 – Pontualmente.				
EA em âmbito não curricular	Atividades não curriculares de Teatro	P5 - Grupo de Teatro.	2	5		
		P2 - Coordenação do grupo de Teatro.				
	Atividades não curriculares de outras áreas artísticas	P8 - Projeto Ser Saloio – Folclore.	3			
		P8 - Ensaios Folclore.				
		P11 - Oficina de Artes.				
Experiência docente	Anos de leccionação em Teatro	P6 - Já dou [Expressão Dramática] há 12 anos.	1	1		

Tabela E2

Análise das respostas dos professores sobre as suas próprias expectativas em relação à presente formação

Tema	Categoria	Indicador	Unidade de Registo	UR/ IND	UR/ C
Expectativas sobre a formação	Aperfeiçoamento das competências pedagógicas	Realização de novas aprendizagens	P2 – Aprender.	8	12
			P2 – Melhorar.		
			P2 - Aprender muito.		
			P5 - Melhor desempenho.		
			P5 - Adquirir novos conhecimentos.		
			P8 - Aumenta as vivências.		
			P9- Aprender.		
			P10- Aprender.		
		Melhoria da comunicação com os alunos	P5 - Transmitir aos alunos.	2	
			P9 - Para transmitir.		
	Desenvolvimento de competências	P2 – Competências.	2		
		P5 - Desenvolver competências.			
	Aprofundamento de conhecimentos em Teatro	Aquisição de conhecimentos técnicos	P1 - Exercícios de expressão corporal.	6	7
			P1 - Ajudem na performance.		
			P1 - Colocação de voz.		
P1 – Luz.					
P1 – Som.					
P7 - Aspetos que fazem parte do Teatro.					
Formação em função dos alunos		P8 - Permitir que os alunos tenham contato com o Teatro.	1		

Anexo E.2 Questionário 2 a Professores – Respostas Abertas

Tabela E3

Análise das respostas dos professores sobre o que foi mais importante para si, na formação

Tema	Categoria	Indicador	Unidade de Registo	UR/ IND	UR /C
O mais importante na formação	Vertentes da formação	Vivência de novas experiências	P4 - Vivência de novas experiências.	2	9
			P7 - Tem algo novo que nunca tinha experimentado.		
		Realização de aprendizagens	P4 – Aprendizagem.	2	
			P5 - Repercussão na aprendizagem.		
		Desenvolvimento de processos mentais	P3 – Reflexão.	2	
			P9 - Compreensão do processo de criação.		
		Desenvolvimento de competências	P5 - Desenvolvimento das minhas competências.	3	
	P6 - Mais a nível profissional.				
	P5 - Na minha atividade com o Grupo de Teatro.				
	Satisfação generalizada	Interesse por todas as propostas	P1 – Tudo.	5	5
			P2 – Tudo.		
			P5 – Tudo.		
			P6 – Tudo.		
			P5 - Difícil enumerar.		
	Metodologia de trabalho	Desenvolvimento de dinâmicas de grupo	P3 - Noção de grupo.	2	5
			P9 - Sentido de grupo.		
		Criação de ambientes formativos favoráveis	P8 - Energia positiva.	1	
Estímulo à predisposição dos formandos			P9 – Disponibilidade.		
		P6 - A nível pessoal.			

Tabela E4

Análise das respostas dos professores sobre o alcance ou não das expectativas que tinham em relação à formação

Tema	Categoria	Indicador	Unidade de Registo	UR/ IND	UR /C
Concretização das expectativas	Expectativas sobre as aprendizagens	Aprendizagens efetuadas	P1 - Adquirir noções importantes.	1	2
		Foco da abordagem	P5 - Abordagem mais a nível corporal.	1	
	Expectativas sobre a transposição para a prática pedagógica	Repercussão na prática pedagógica	P1 - Possa trabalhar com os meus alunos.	2	2
			P4 - Foi possível transmitir aos meus alunos o que aprendi.		
	Expectativas globais	Expectativas ultrapassadas	P3 - Superou em tudo o que tinha idealizado.	5	10
			P4 - Foram ultrapassadas.		
			P4 - Foram ultrapassadas.		
			P7 - Foram ultrapassadas.		
		Apreciação global muito positiva	P5 - Ultrapassaram-nas.	3	
			P5 – Fascinante.		
P6 - Foi muito bom.					
Sentimento genérico de surpresa		P7 - Foi excelente.	2		
		P5 – Inesperado.			
		P7 - Não fazia a mínima ideia do que me esperava.			

Tabela E5

Análise das respostas dos professores sobre como os próprios pensam aplicar na Prática Pedagógica os conhecimentos adquiridos com esta formação

Tema	Categoria	Indicador	Unidade de Registo	UR/ IND	UR/ C
Aplicação na Prática Pedagógica dos conhecimentos adquiridos na formação	Com que objetivos vão aplicar os conhecimentos adquiridos	Coesão do grupo/turma	P4 - Ajudam a criar a coesão de grupo.	5	8
			P6 - Ajuda-nos a trabalhar o grupo/alunos		
			P8 - Poderão unir o grupo/turma.		
			P9 - Conseguir promover o espírito de grupo.		
			P3 - No grupo de pares a noção de partilha.		
		Desenvolvimento de competências individuais	P3 - Reformular a liderança.	2	
			P9 - Respeito pelo outro.		
		Atividades de descontração	P4 - Promover a tranquilidade.	1	
		O que vão privilegiar	Exercícios/jogos	P4 – Jogos.	
	P6 - A maior parte dos jogos.				
	P7 - Alguns exercícios.				
	P8 - Os exercícios/jogos realizados.				
	P9 - Aplicar exercícios e jogos.				
	Atividades performativas		P2 - Artes performativas.	1	
	Onde vão aplicar os conhecimentos adquiridos	Em atividades extra curriculares	P5 - Em virtude de trabalhar com o grupo de Teatro da escola ser-me-á muito fácil aplicar os conhecimentos interiorizados.	2	3
P4 - No grupo de Teatro da escola.					
Em atividades		P4 - Nas aulas.	1		

		curriculares			
	Quando vão aplicar os conhecimentos adquiridos	No presente	P4 - Já estou a aplicar.	1	2
		Quando for oportuno	P7 - Sempre que possível.	1	

Tabela E6

Análise das respostas dos professores sobre se a formação os poderá levar a alterar a forma de trabalhar o Teatro e as suas componentes com os alunos e razões que o justifiquem

Tema	Categoria	Indicador	Unidade de Registo	UR/IND	UR/C
Mudanças nas práticas pedagógicas decorrentes da formação	Conhecimento específico mais aprofundado	Novas aprendizagens	P4 - Há técnicas que eu desconhecia.	3	3
			P5 - Novas formas de desenvolver os meus projetos.		
			P7 - Adquire-se algumas técnicas que anteriormente eu não possuía.		
	Maior sentido crítico e confiança	Reflexão	P5 - Esta formação levou-me a rever e a refletir bastante.	2	4
			P6 - Veio acentuar a opinião que eu tinha.		
		Observação	P8 - A observação.	2	
	P8 - Estar mais atenta aos meus alunos.				
Importância da formação	Confirmação da convicção	P5 - Sem dúvida alguma.	2	2	
		P4 - São extraordinárias [as formações].			
Formação sem repercussões	Não aborda a área de Teatro	P3 - Não faço Teatro com os miúdos.	1	1	

Anexo E.3 Questionário 3 a Professores – Respostas Abertas

Tabela E7

Análise das respostas dos professores sobre a descrição do trabalho que cada um desenvolveu com o grupo, durante este ano letivo, na área da ED/T

Tema	Categoria	Indicador	Unidade de Registo	UR/ IND	UR/ C
Trabalho desenvolvido com o grupo/turma	Desenvolvimento de dinâmicas de grupo	Concentração/descontração	P3 – Relaxamento.	3	10
			P3 – Concentração.		
			P3 - Perceções sensoriais.		
		Relação com os pares	P2 - Interação com os pares.	3	
			P3 - Dinâmica e coesão do grupo.		
			P3 - Promoção da confiança em si e nos outros.		
		Sentido crítico e capacidade de avaliação	P2 – Refletiam.	4	
			P2 - Faziam críticas.		
			P3 - Saber observar.		
	P3 - Saber escutar.				
	Desenvolvimento de áreas de conteúdo	Jogo Dramático	P1 - Jogo dramático.	2	
			P2 - Jogos dramáticos.		
		Expressão Corporal	P1 - Exercícios corporais.	4	
			P2 - Deslocação no espaço.		
			P3 - Conhecimento e controlo de posturas corporais.		
			P3 - Controle e coordenação de movimentos segmentares e globais.		
		Voz	P1 – Voz.	3	
P2 - Colocação da voz.					
P3 – Estímulo.					
Trabalho de Texto		P1 - Trabalhámos dois textos.	3		
	P1 - Trabalhámos o conto reescrito em texto dramático.				
	P2 - Tinham diário de bordo.				
Valorização da	A realização de ensaios	P2 - Ensaivavam os tempos de entrada em cena.	2	5	
		P2 - Ensaivavam os papéis.			

	apresentação final	Realização de espetáculos	P1 - Apresentados na festa de Natal da Escola.	3	
			P1 - A fim de apresentá-lo na Mostra de Teatro e na Escola.		
			P3 - Preparação e apresentação da peça.		

Tabela E8

Análise das respostas dos professores sobre o apoio que cada um considera ter obtido da parte do monitor.

Tema	Categoria	Indicador	Unidade de Registo	UR/IND	UR/C
Descrição do apoio por parte do monitor	Apoio no plano técnico	Relação com as CT	P2 - Orientou o grupo na colocação da voz.	4	4
			P2 - Ocupação dos espaços no palco.		
			P2 - Na imagem e no som no dia da apresentação.		
			P2 - Ligação entre cenas.		
	Apoio no plano da motivação	Relação com o grupo	P2 – Motivando.	4	7
			P3 – Dedicado.		
			P3 – Exigente.		
		Acompanhamento do grupo	P3 - Sobretudo profissional.		
			P1 - Desde o início do processo até ao final do mesmo.	3	
			P2 - Nos dias em que o grupo atuou, esteve presente.		
P3 - Presente sempre que necessário.					
Valorização do apoio prestado	Apreciação geral do apoio	P1 - Apoio total.	2	2	
		P2 - Foi fundamental.			

Tabela E9

Análise das respostas dos professores sobre o apoio prestado pelo monitor para o desenvolvimento do projeto com os alunos

Tema	Categoria	Indicador	Unidade de Registro	UR/ IND	UR/ C
O apoio prestado pelo monitor é uma mais-valia para o projeto desenvolvido com os alunos	O monitor domina a área do Teatro	Tem experiência	P1 – Experiência.	1	6
		É profissional	P1– Profissionalismo.	3	
			P3 - Deu uma perspectiva profissional e técnica.		
			P3 – Técnicas.		
	Tem uma opinião válida	P2 - As críticas fizeram com que a peça evoluísse.	2		
		P2 - Os alunos sentiram que o seu papel era importante.			
	O monitor contribui para o aperfeiçoamento do projeto	Ao nível das atividades propostas	P1 - Enriqueceu significativamente o nosso trabalho [de alunos e professores].	1	2
Ao nível do grupo		P2 - A relação do grupo melhorou.	1		

Anexo E.4 Questionário 1 a Monitores – Respostas Abertas

Tabela E10

Análise das respostas dos monitores sobre como se tornaram monitores da MTES

Tema	Categoria	Indicador	Unidade de Registo	UR/ IND	UR/ C
Como se tornou monitor da MTES	Pela ligação ao Chão de Oliva	Por convite da Companhia de Teatro de Sintra	M1 - Por convite do Chão de Oliva.	6	6
			M2 - Por convite do Chão de Oliva.		
			M3 - Estava na Companhia de Teatro de Sintra.		
			M5 - Fui convidado para colaborar na Mostra.		
			M5 - Minha colaboração com a Companhia de Teatro de Sintra.		
			M6 - Convidado pelo Chão de Oliva.		
	Pelo percurso profissional	Experiência em Teatro	M4 - Trabalhei como ator durante mais de 15 anos.	2	2
			M5 - Minha experiência no Teatro.		
	Pela formação académica	Formação em Teatro	M4 - Frequentei vários cursos de formação teatral.	1	1

Tabela E11

Análise das respostas dos monitores sobre o tipo de apoio que dá quando trabalha com um grupo de alunos e respetivo docente/responsável

Tema	Categoria	Indicador	Unidade de Registo	UR/ IND	UR/ C
Tipo de apoio prestado aos grupos de alunos e respetivos docentes/	Apoio direto em áreas específicas do Teatro	Texto	M5 - Construção da história.	2	11
			M6 - Ajuda na elaboração do texto.		
		Encenação	M4 - Sensibilização para o estar em palco.	3	
			M5 - Encenação e representação.		

responsáveis			M6 - Resolução de problemas cénicos.		
		Exercícios de Teatro	M6 - Exercícios teatrais.	1	
		Componente plástica	M3 - Produção na área da Expressão Plástica.	1	
		Expressão Dramática	M1 - Através das ferramentas disponíveis na Expressão Dramática.	4	
			M2 - Monitor de Teatro/Expressão Dramática.		
			M3 - Ao nível da Expressão Dramática.		
			M3 – Movimento.		
	Apoio indireto nos processos de trabalho	Interdisciplinar	M4 - Dou indicações várias.	2	
			M5 - Abrange todas as áreas.		
		Dependente das necessidades	M1 - Depende muito do grupo/faixa etária e contexto escolar ou institucional.	2	
			M5 - Dou o apoio que sinto que os professores precisam ou pedem.		
		Tendo como objetivo os resultados	M4 - Obter melhores resultados.	1	
		Esclarecer	M1 - A função do monitor é dar apoio, suprir as dúvidas.	2	
			M1 - Estabelecer e elucidar as pontes a fazer de acordo com o espírito da Mostra, que visa o desenvolvimento pessoal e social de todos os envolvidos.		
Apoiar		M1 - Nunca substituo o trabalho do responsável.	2		
	M5 - O trabalho é dos alunos e do professor.				

Tabela E12

Análise das respostas dos monitores sobre a formação (ou as formações) que já fez na área do Teatro, incluindo as da Mostra.

Tema	Categoria	Indicador	Unidade de Registo	UR/ IND	UR /C
Formação na área do Teatro	Formação Contínua	Formação em contexto profissional	M2 - Experiência adquirida no âmbito do exercício da profissão.	1	16
		Formação eminentemente prática	M1 - Técnica de Máscara.	12	
			M2 - Workshop sobre Técnica de Ator.		
			M5 - Workshop da Técnica do Método Lee Strasberg.		
			M5 - Workshop da Técnica de Meiner.		
			M6 - Formação de Atores do CO.		
			M3 – Movimento.		
			M5 - Workshop de Movimento.		
			M1 – Performance.		
			M5 - Workshop de corpo.		
			M1 - Expressão Vocal.		
			M5 - Workshop de Voz.		
	M3 - Expressão Dramática.				
Formação eminentemente teórica	M1 - História do Teatro.	3			
	M3 - Educação pela Arte.				
	M5 - Curso de Teatro (nível 1 e nível 2).				
Formação superior	Formação inicial	M1 - Frequência do Curso de Formação de Atores [licenciatura] da ESTC – IPL.	1	2	
	Formação pós graduada	M1 – Mestrado em Educação Artística na FBA.	1		

Anexo E.5 Questionário 2 a Monitores – Respostas Abertas

Tabela E13

Análise das respostas dos monitores sobre o tipo de apoio que deu ao responsável pelo grupo.

Tema	Categoria	Indicador	Unidade de Registo	UR/ IND	UR/ C
Tipo de apoio prestado ao responsável pelo grupo	Apoio de âmbito específico do Teatro	Texto	M4 - Ao nível do texto.	1	16
		Encenação	M1 - Apoio geral na montagem da peça de teatro.	8	
			M1 - Apoio geral na montagem da peça de teatro.		
			M1 - Apoio geral na montagem da peça de teatro.		
			M3 - Apoio à encenação.		
			M3 - Apoio à encenação.		
			M3 - Apoio à encenação.		
			M3 - Apoio à encenação.		
			M4 – Encenação.		
		Adereços	M4 – Adereços.	1	
	Marionetas	M4 - Manipulação dos objetos.	1		
	Interpretação	M3 - Apoio à interpretação.	5		
		M3 - Apoio à interpretação.			
		M3 - Apoio à interpretação.			
M3 - Apoio à interpretação.					
Apoio de âmbito geral, em Teatro	Processos de trabalho	M1 – Monitor.	4	4	
		M1 – Monitor.			
		M1 – Monitor.			
		M4 - Apoio direto à professora dando sugestões durante o processo que ela pensou e construiu com os alunos.			

Tabela E14

Análise das respostas dos monitores sobre as CT que trabalhou com o grupo

Tema	Categoria	Indicador	Unidade de Registo	UR/ IND	UR/ C	
Tipo de apoio prestado ao responsável pelo grupo	Apoio na interpretação		M3 - Interpretação.	6	15	
			M3 - Interpretação.			
			M3 - Interpretação.			
			M3 - Interpretação.			
			M4- Criação da personagem.			
			M4 – Representação.			
	Apoio no âmbito das CT	Apoio no recurso a objetos	M4 - Interação com objetos.	1		
		Apoio na prática vocal	M3 - Colocação da voz.	4		
			M3 - Colocação da voz.			
	M3 - Colocação da voz.					
	M3 - Colocação da voz.					
	Apoio na encenação		M3 – Movimentação.	4		
			M3 – Movimentação.			
			M3 – Movimentação.			
			M3 – Movimentação.			
	Apoio no âmbito das Competências transversais	Promoção da atenção	M4 – Relaxamento.	5		6
			M4 – Relaxamento.			
			M4 – Relaxamento.			
			M4 – Concentração.			
M4- Exploração sensorial.						
Relação com pares	M4 – Relacionamento.	1				
Apoio geral	Apoio ao professor	M4 - Reforço às três premissas que a professora [responsável pelo grupo] implementou.	1	1		

Tabela E15

Análise das respostas dos monitores sobre se considera que a formação específica, destinada a professores no início deste ano letivo, se repercutiu no apoio que, enquanto monitor, foi solicitado a prestar aos grupos

Tema	Categoria	Indicador	Unidade de registo	UR/ IND	UR/ C
A formação específica em Teatro repercutiu-se no tipo de apoio solicitado aos monitores	Repercussão na qualidade das intervenções dos professores	Trabalham bem a Expressão Dramática	M3- Já encontrei professores com boas bases no trabalho que pretendiam fazer.	2	2
			M3- A formação que tiveram já se evidenciava.		
	Repercussão na interação entre professor e monitor	Depende dos conhecimentos do professor na área da Expressão Dramática	M4 - Quanto maior for o conhecimento sobre a Expressão Dramática, quanto mais sólida for a sua preparação nesta área, mais disponibilidade fica em mim para poder dar sugestões mais elaboradas e procurar que o trabalho arrisque mais e vá mais longe nos seus objetivos.	1	1
A formação específica em Teatro não se repercutiu no tipo de apoio solicitado aos monitores	Participação na Mostra, em anos anteriores	Os participantes há mais de dois anos que não frequentam formação	M1 - Não usufruíram este ano da formação dado os anos de permanência na Mostra.	4	4
			M1 - Estão dispensados.		
			M1 - Já o fizeram em anos anteriores.		
	A formação não foi realizada		M1- Já terem os conteúdos essenciais.		
	A formação não foi tida em conta	Os participantes não aplicam o que aprendem	M2 - Os professores continuam a não utilizar as ferramentas que sei que lhes são passadas na formação.	1	1

Tabela E16

Análise das respostas dos monitores sobre se o fato dos professores ter, ou não terem, frequentado a formação proposta no âmbito da MTES é distintiva dos processos de trabalho dos grupos

Tema	Categoria	Indicador	Unidade de Registo	UR/ IND	UR/ C
A frequência da formação proposta no âmbito da Mostra é um fator distintivo dos processos de trabalho dos grupos escolares	A frequência da formação é um fator distintivo	Os professores aplicam as aprendizagens adquiridas na formação	M1 - Notam-se perfeitamente os casos em que os conhecimentos da formação já estão interiorizados.	5	8
			M1 - A importância da reciclagem neste tipo de formação, pois em casos de escolas que estão há mais tempo, nota-se uma certa saturação.		
			M3 - Foi importante essa formação porque ficaram com maiores conhecimentos dos aspetos teatrais.		
			M4 - É sempre bom uma reciclagem ou aprofundamento de conhecimentos.		
			M4 - Frequentando-a ficam com uma base mais sólida para orientarem o seu trabalho.		
	Professores que fazem chegar a mensagem aos alunos	M3 - Vi que passavam isso aos alunos.	3		
		M3 - Mesmo nos exercícios de concentração e relaxamento.			
		M4- Isso reflete-se, inevitavelmente, na orientação a dar ao projeto que desenvolvem.			
	A frequência da formação não é um fator distintivo	Os professores já tinham formação/ experiência	M2 - Não é determinante, embora por vezes se verifique.	3	5
			M4 - A experiência que já tinha de Teatro era uma mais valia.		
M4 - Os professores já têm experiência na área da Expressão Dramática.					
Os professores,		M1 - Notam-se os que ainda precisam de mais formação.			

		apesar da formação, ainda têm dificuldades acentuadas	M4 - Muitos têm pouca ou nenhuma formação.	2	
--	--	---	--	---	--

Anexo F. Análise de Conteúdo das Entrevistas

Anexo F – Análise de Conteúdo das Entrevistas a F1 e a F2

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	UR/ind	UR/S/C
Organização da Mostra de Teatro das Escolas de Sintra	Dimensão educativa/ pedagógica do projeto	Objetivos gerais do projeto	Projeto como instrumento educacional	F1 – Para eles [CMS] e para nós [CO] é um projeto de educação.	5	17
				F1 - A Mostra é um bom instrumento educacional.		
				F1 - É um processo.		
				F1 - Comecei a achar que tinha [a Mostra] outros fundamentos, era um conceito que não era só de partilha mas sim de semear, ou seja, passou a ter outra dimensão.		
				F1 – É um trabalho porque é um culminar de um processo de aprendizagem que pode não estar fechado.		
			Projeto centrado na EA/ED	F1 - Não queremos que esta Mostra seja redutora àquilo que é o Teatro.	6	
				F1 - Não queremos fechar esta Mostra ao Teatro. Cada vez mais necessitamos do Teatro.		
				F1 - A mais valia é que trabalha a Expressão		

				Dramática.		
				F1 – Quanto mais rica for a experiência do aluno nestas áreas todas [luminotecnia, sonoplastia...], mais ele evolui.		
				F1 – Há uma vantagem que no fim haja uma apresentação do trabalho e que se veja o resultado do processo.		
				F1 – Mas no geral, este segundo aluno cresceu dez vezes mais porque percebeu, porque as ideias são dele, porque o entusiasmo é dele, porque desenvolveu capacidades para perceber que aquilo era melhor.		
			Projeto com dimensão local	F1 - Esta foi a primeira que apareceu com esta orgânica.	2	
				F1 - Com esta dimensão, a pensar a nível local, um conselho a apostar nisto, foi a primeira vez.		
			Projeto com repercussões a nível nacional	F1 - Existem várias Mostras no país.	4	
				F1 - A [Mostra] da Amadora que é filha desta.		
				F1 - Eu tenho pena que outros concelhos não tenham iniciativas como esta.		
				F1 - Num concelho mais		

				pequeno criaria um outro impacto e maior ressonância.		
		Compe- tências e aprendi- zagens a desenvol- ver pelos alunos	Desenvol- vimento do sentido crítico	F1 - Não os torna mais críticos se souberem muito de Teatro, se souberem muito de português, se souberem muito de artes plásticas ou de outras áreas.	3	25
				F1 - Torna-os mais críticos porque são obrigados a pensar sobre os assuntos.		
				F1 - Criar cidadãos mais críticos.		
			Desenvol- vimento da criatividade	F1 – Eles [alunos] não são mais criativos por saberem muito de Teatro. São criativos porque ouvem, veem, sentem.	2	
				F1 - Torna-os mais criativos.		
			Desenvol- vimento da sensibili- dade	F1 - Têm [os alunos] a capacidade de sentir de maneira diferente.	7	
		F1 - Tem uma condição básica que é despertar sensibilidades.				
		F1 - Torna-os mais sensíveis.				
		F1 - E quanto mais ricas forem as vivências das crianças, mais elas se tornam sensíveis.				

			<p>F1 - É difícil uma pessoa dizer que não é sensível quando escolhe entre o verde e o vermelho por uma determinada razão.</p>	
			<p>F1 - Ele não escolhe ao acaso; é sensível e isso cria-lhe sensibilidade.</p>	
			<p>F1 - Está a desenvolver capacidades para ele sentir e pensar sobre outras coisas.</p>	
		Vivência de novas experiências	<p>F1- Experiência multidisciplinar.</p>	4
			<p>F1 – A mais valia é a diversidade e multiplicidade de experiências que cada aluno tem.</p>	
			<p>F1 - Quanto mais rico for o processo nas várias disciplinas, melhor, seja na área da luminotecnia, da sonoplastia dos ritmos.</p>	
			<p>F1 – Eu acredito que aquele aluno pode fazer a mesma coisa, ou muito semelhante, fazendo à sua maneira, tendo sido ele a fazer as descobertas.</p>	
		Desenvolvimento do sentido estético/artístico	<p>F1 - É muito bonito os ex-alunos dizerem que a primeira experiência que tiveram, em Teatro, foi na escola e que agora levam os filhos a ver Teatro.</p>	2
			<p>F1 – A mais valia não é</p>	

			<p>propriamente trabalhar o texto e saber dizer o texto, mas sim é essa experiência que é multidisciplinar, é esse conhecimento que ele tem de várias áreas que levam a um objeto artístico que é aquele trabalho no final.</p>	
		Desenvolvimento de capacidades/	F1 - Não basta só trabalhar o corpo e a voz. Tem de se trabalhar o corpo, a voz, a musicalidade, várias coisas.	7
		conhecimentos relacionados com as CT	F1 - Se tiver mesmo de escolher duas [CT que considero importante trabalhar com as crianças e jovens], escolho o corpo e a voz porque é mais fácil escolher.	
			F1 – Parece mais lógico falar do corpo e da voz porque é aquilo que no teatro se trabalha mais classicamente. Isso parece básico.	
			F1 – Se trabalharmos só estes [o corpo e a voz], algo fica coxo. Não acreditamos só nisso.	
			F1 – Mas a base tem de ser o corpo e a voz.	
			F1 – Souber como se pinta o cenário.	
			F1 - Se ele [aluno] interveio na escolha dos tecidos e das cores [para os figurinos], isso torna	

				tudo mais rico.		
		Compe- tências e papel dos professo- res	Promoção do trabalho cooperati- vo.	F1 – O professor recorre aos alunos para fazer o texto.	1	5
	Valoriza- ção do processo de trabalho		F1 - O professor ainda vai interferindo, mas o processo está lá.	4		
			F1 – O professor começa a fazer o seu caminho.			
			F1 – A pessoa [professor] que está a orientar tem de saber tirar partido disso [do processo em que a criança se exprime como sabe em vez de obedecer ao que o professor solicita].			
		Relação com a Comuni- dade Educativa	Aproxima- ção dos pais à escola e aos filhos	F1 – Os miúdos apresentavam o seu trabalho e um pai disse “Mas o meu miúdo é capaz de fazer isto?” Quando olhei para trás esse pai estava a chorar. Começou a olhar o filho de outra forma.	6	10
	F1 – É a partir destes projetos que, muitas vezes se ganham almas novas, não só os miúdos mas também os pais.					
	F1 – Este pai nunca tinha ido à escola, nunca tinha					

				participado na vida do filho.		
				F1 – Foi por causa daquele momento que o pai começou a olhar para o filho de outra forma.		
				F1 – Muitas vezes os pais começam a olhar para os filhos e estes para os pais, de outra forma. E para a escola também.		
				F1 - Mais tarde, fiquei a saber que o pai começou a ir às reuniões.		
			Aproximação a outros elementos da comunidade educativa	F1 - Consideramos importante a participação da Comunidade Educativa. Não só a interdisciplinaridade de Português e Matemática ou de outros professores, como os das Atividades de Enriquecimento Curricular.	4	
				F1 - Participação do senhor do comércio, da rua da frente à escola, que dá botões.		
				F1 – São estas experiências para as quais se deve chamar a comunidade, porque torna tudo mais rico nos dois sentidos: dos alunos para os outros, mas também destes para os alunos.		
				F1 – Participação das Assistentes Operacionais.		
		Avaliação	Avaliação	F1 – Infelizmente, não pode estar [o projeto da		

		do projeto	do/ Opinião sobre número limite de inscrições	<p>MTES] à disposição de todas as escolas.</p> <p>F1 - É pena não poder ser mais abrangente em termos de número de alunos para que possam ter essa experiência e para haver professores que fiquem sensibilizados.</p> <p>Nós não conseguimos abranger todas as crianças nem todas as escolas.</p> <p>F1 - Mas há um limite de inscrições.</p>	4	10
			<p>Avaliação do/ Opinião sobre trabalho de parceria entre a CMS e o CO</p> <p>F1 - Mas a CMS, por exemplo, está sempre presente nos momentos em que é preciso pensar a Mostra e isso tem sido um bom contributo.</p> <p>F1 - Tem sido um trabalho muito engraçado em que cada um tem as suas mais valias.</p>	6		
				<p>F1 - Tem sido muito bom.</p> <p>F1 - O CO nunca organiza nada sozinho. Há reuniões de três em três meses, fazem-se pontos de situação, vê-se o que é que se pode melhorar, o tipo de formação, sobre como resolver um determinado problema com um dado professor.</p> <p>F1 - Vamos trabalhando em conjunto.</p>		

				F1 - A Câmara tem sido parceira em todos os momentos.		
Dimensão organizacional do projeto	Gestão financeira	Obtenção de financiamento	F1 - A Mostra também envolve dinheiro da Secretaria de Estado da Cultura.	2	3	
			F1 - O dinheiro para financiar a Mostra vem da Secretaria de Estado e da Câmara.			
		Pagamento de despesas	F1 - É preciso pagar a monitores, ao júri, os transportes.	1		
	Gestão dos recursos institucionais	Responsabilidades específicas da CMS	F1 - Da parte deles [CMS], é mais o lado da educação.	4	13	
			F1 - Eles sabem quais os objetivos a atingir.			
			F1 - Têm-nos acompanhado e têm sido um elemento muito importante neste projeto.			
F1 - A CMS juntou-se e percebeu qual a mais valia de uma iniciativa deste género desde a primeira edição.						
Responsabilidades específicas do CO	F1 - Da nossa parte tem muito a ver com os conteúdos de Teatro.	6				
	F1 - Nós estamos mais ligados àquilo que é esta coisa da ferramenta do Teatro e como é que nós a					

				podemos utilizar.	
				F1 – É preciso organizar os júris, tentando arranjar-lhes condições para se reunirem, organizar as datas, fazer essa ponte entre uns e outros, arranjar monitores para as escolas.	
				F1 – Estou na fase de contactar as escolas e perceber as necessidades destas em termos de apoio técnico e dos monitores que vão às escolas.	
				F1 – [Estou na fase] de tentar arranjar monitores que se encaixem nas necessidades [dos professores] e nos horários e também nos locais.	
				F1 - Na Mostra tenho um papel importante na parte operacional.	
			Respon- sabilida- des comuns à CMS e ao CO	F1 – A CMS e o CO pensarem em conjunto qual a melhor forma e o melhor caminho. F1 – Os técnicos da CMS discutem connosco os critérios de avaliação, datas, necessidades e estão atentos a algo que não corra bem, porque estão mais perto dos processos e estão dentro das escolas de uma outra forma.	2
			Critérios do júri	F1 - O júri tem critérios e esses são pensados em	1

				conjunto [CMS e CO].		
Formação nas primeiras vinte edições da MTES	Dimensão educativa/ pedagógica da formação	Objetivos gerais da formação	Promoção das ligações entre formação recebida e prática pedagógica	F1 – Sabendo eu que o objetivo dessa formação não são os professores mas os alunos.	8	13
				F1 - Se isto for contagiante, tenho a esperança que os formandos-professores sintam esse contágio para o levarem por sua vez aos seus alunos.		
				F1 – Se o professor não procurar mais nada além do que o que lhe foi ensinado naquela formação, vê-se que passou a mensagem porque chegou aos miúdos.		
				F1 – Os miúdos pegam na marioneta como eu ensinei ao professor.		
				F1 – Conheço alguns professores que eram os tais professores-encenadores, mas que agora já trabalham de modo diferente. Davam aos alunos textos feitos, bonitos, muitas vezes até escritos por eles próprios, para que os alunos decorassem e passavam a aula toda, os ensaios, a decorar o texto e a marcar posições no palco.		
F1 – Um professor que já está na Mostra há muitos anos sabe que o “espírito” da Mostra não é fazer a						

				<p>vontade do professor, mas sim fazer crescer e tirar das crianças o que elas têm de melhor.</p>		
				<p>F1 – Claro que como formador gostava de ver aplicadas as minhas ideias, sentir-me-ia orgulhoso. Isto é algo que toda a gente gostava, mas nem sempre é assim.</p>		
				<p>F2 – Só faz se fizer alguma coisa a ti. Se não te fizer nada a ti enquanto professora, não vai fazer nada aos teus alunos.</p>		
			<p>Criação de condições para o desenvolvimento de competências</p>	<p>F1 – Eu hoje tenho a consciência de que o semear é um ato muito importante, tu plantas, regas, vais aparando mas depois vai crescendo por ela própria e, a partir daí, pouco podes fazer.</p>	<p>5</p>	
				<p>F1 – Ao longo dos anos e com alguns professores, é muito gratificante sentir que esta ideia foi interiorizando.</p>		
				<p>F1 – Ao longo dos tempos, vais percebendo que a coisa vai passando.</p>		
				<p>F2 – Para mim, como em qualquer outra área, isto é um laboratório e nem gosto de chamar a esta formação, formação. É um laboratório. . . . Então os laboratórios servem para consolidar ou para deitares</p>		

				fora.		
				F2 – O laboratório é uma oportunidade para tomares consciência do que é que estás cá a fazer como pessoa.		
		Respon- sabilida- des dos formado- res	Identifica- ção das necessi- dades de formação dos professo- res	F1 - Tive essa consciência de perceber, no terreno, quais eram as necessidades.	4	17
				F1 - Tenho muito mais consciência das necessidades que existem.		
				F1 – Tenho a felicidade de conhecer no terreno algumas realidades.		
				F1 – [Os professores] fazem com que nos apercebamos das lacunas.		
			Adequa ção da formação às necessi- dades dos professo- res	F1 - Dando formação nesses pequenos segmentos.	4	
				F1 – Ir à procura de colmatar essas necessidades.		
				F1 – Antes dava só apoio nas escolas e agora comecei a dar formação aos professores.		
				F1 - Tentar formar, arranjar conteúdos de ir ao encontro.		
			Partilha de	F1 - Cada vez mais tenho de partilhar aquilo que alguém já partilhou		

			experiências	comigo. F1 - Cada vez mais vejo neste evento, organizado pelo CO, um meio para isso [partilhar experiências]. F1 - Numa primeira fase estava como apoio e partilhava a minha experiência. F1 – Comecei a ter essa consciência de que é muito mais importante partilhar ideias e dar formação aos professores. F1 – Passei a fazer essa função do semear, que até aí eu fazia, mas fazia de uma forma completamente diferente. F1 – Explico as minhas ideias mas nunca como ideias fechadas. F1 – [A Mostra] é um instrumento dentro daquilo que é a nossa experiência.	7	
			Apoio aos professores	F1 – Muitas vezes telefonam-nos a pedir ajuda para algo específico, como por exemplo, a edição.	2	
				F1 – Nós cá estamos prontos a ajudar.		
		Seleção dos formados	Diversidade de forma-	F1 - Diversificamos os formadores. F1 – Pessoas que		

		res	ções e experiências profissionais	<p>trabalham no Teatro Nacional com determinadas condições e determinadas linhas de pensamento.</p> <p>F1 – Outros que trabalham no Teatro Independente e têm de fazer cenários com o que não há, tendo de ser mais conceptuais e minimalistas.</p>	3	9
			Reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos formadores convidados	<p>F2 – Fiz um workshop onde o outro formador [referência a F1] também estava como participante. Achámos piada um ao outro em termos de trabalho. Ficámos imensas vezes no mesmo grupo, trabalhámos a dois, fizemos exercícios juntos e em conversa ele foi descobrindo o que é que eu gostava de fazer.</p> <p>F2 – Tem sido um casamento muito feliz.</p> <p>F2 – O outro formador (F1) dá-me liberdade, pois estamos em sintonia, muito próximos nos conceitos e daquilo que achamos interessante.</p> <p>F2 – Assim, é mais fácil o trabalho que, apesar de não ser igual, traz mais riqueza.</p> <p>F2 – Têm-me chamado sempre.</p> <p>F2 – Um dia ele chamou-</p>	6	

				me.		
		Metodologia de trabalho	Envolvimento dos formandos	F1 – Há uma coisa em que eu aposto muito que é no entusiasmo.	1	3
			Proximidade com os formandos	F2 – Eu tenho um método muito próprio de chegar aos alunos, uma espécie de sedução.	2	
		Conteúdos abordados		Conteúdos específicos		F1 – Como a música, canto, dicção, maquilhagem, construção de figurinos, dos cenários.
			F1 - Já dei cenografia.			
			F1 - Mas também cenografia, luz.			
			F1 - Estou muito ligado às marionetas. Quero formar, quero experimentar, quero criar umas coisas novas. Seja na área da construção, da manipulação. Tenho feito algumas formações na Mostra sobre isso.			
				F1 – Com as marionetas, por exemplo, normalmente o que acontece é que se ensina uma forma de construir e de manipular.		

			Abrangência de conteúdos	F1 - Todos os anos tem conteúdos diferentes. F1 – As nossas formações têm revelado isso temos apostado em formações nas várias áreas.	2	
Dimensão organizacional da formação	Gestão financeira	Restrições orçamentais		F1 – Sempre que não há restrições orçamentais.	1	1
Dimensão científica da formação	Fragilidades no enquadramento teórico	Desconhecimento de fundamentação teórica		F1 – Não me perguntes fundamentos teóricos nem essas coisas. F2 – Eu não tenho grandes conhecimentos, não te consigo explicar.	2	3
				F1 – Não [conheço o que está previsto no currículo escolar, na área da ED, para as crianças e jovens].	1	
	Conhecimento do enquadramento teórico	Conhecimento de fundamentação teórica		F2 – Tenho vários documentos, estudei vários autores mas não me centro em nenhum. F2 – É evidente que mais uma vez Grotowski mexe aqui comigo, embora eu não seja totalmente <i>grotowskiana</i> . F2 – Admiro também nomes como Jacques Lecoq, Étienne Decroux,	4	

				<p>Marcel Marceau, Chaplin, Pina Bauch, Meyherold, Artaud, Stanislavsky, Peter Brook, vou beber a estes museus.</p> <p>F2 – Mas claro que Jerzy Grotowsky é um dos meus mestres.</p>		
			Conhecimento do currículo do 1ºCEB	F2 – Sim [conheço o currículo], fiz o primeiro ano curricular do mestrado [Educação Artística – Teatro na Educação]. Tenho alguma noção.	1	
Formação na 21ª edição da Mostra de Teatro das Escolas de Sintra	Dimensão educativa/ pedagógica da formação da 21ª edição da MTES	Objetivos a alcançar	Desenvolvimento pessoal e social dos formandos	<p>F1 – Incidir na desinibição do grupo.</p> <p>F1 – E desinibir. As pessoas têm muito medo umas das outras.</p> <p>F1 – Vivemos numa sociedade em que vivemos muito bem connosco próprios mas com os outros é muito difícil.</p>	5	6
				<p>F2 – O que eu espero, é que para eles [professores] isto lhes faça sentido, que eles consigam refletir sobre como é que eles pensavam.</p> <p>F2 – Eles [professores] são o meu braço. As crianças estão demasiado longe, neste momento, para eu lá chegar. Por isso é que estou muito centrada neles. Eu tenho de confiar, é como num filho, portanto é neles que estou muito</p>		

			concentrada, neles, professores com valores, mas sobretudo, antes dos professores, nas pessoas que são.			
		Esclarecimento de dúvidas	F1 – Esclarecimento de algumas dúvidas.	1		
		Seleção dos formadores	F1 – Convidámos uma formadora (F2) para fazer a formação base.	1	1	
		Metodologia de trabalho	Definição da metodologia tendo em conta a constituição do grupo	F1 – Era um grupo novo.	4	8
				F1 – Muitos formandos estavam na Mostra pela primeira vez.		
				F2 – Nunca preparei a primeira sessão. Gosto, primeiro, de “apalpar” as pessoas que vou ter.		
				F2 – Gosto de preparar as sessões em função do grupo e de cada um no grupo.		
		Definição da metodologia tendo em conta os objetivos definidos	F1 - Pôr os professores-formandos em contexto de alunos, em sala de aula, e o que trabalhar com eles.	1		
		Definição da metodologia	F2 – Utilizo muito o corpo, sou muito física e muito corpo.			

			gia tendo em conta as opções pedagógicas do próprio formador	F2 – Quando te falo de atividade física, não te falo necessariamente de ginástica, não se trata de ir ao ginásio.	3	
				F2 – A consciência do corpo passa sobretudo por uma consciência corporal.		
		Conteúdos abordados	Definição dos conteúdos em função das necessidades	F1 – Este ano foi uma coisa nova que nós achámos que estava a faltar [referia-se ao facto do módulo que este formador ministrava estar relacionado com a interação do grupo]..	2	7
				F2 – Tenho aqui uma data de formandas que se mexem, mas estão super tensas, rígidas. Não têm a mínima noção, estão bloqueadas a um nível inconsciente. O que posso querer expressar é auto estima.		
			Definição dos conteúdos em função do trabalho a fazer posteriormente	F1 - Foi uma espécie de complemento, uma preparação para o trabalho que se ia desenvolver logo a seguir.	2	
				F1 – Eu complementei, num módulo inicial.		
		CT privilegiadas		F2 – Vou colocar dois pontos: a expressão corporal e a dança.	3	
				F2 – São o princípio, a base, a estrutura		

				[expressão corporal e dança].		
				F2 – Eu gosto muito de trabalhar texto, gosto muito de trabalhar outras áreas. Mas eu ou sempre ao corpo.		
		Motivações dos formandos	Motivos diversificados	F1 - Vieram com motivações diferentes.	4	12
				F2 – Nestes anos de Mostra, muitos dos professores voltam a fazer esta formação.		
				F2 – Nesta formação, tenho ex-alunos a repetir pela terceira vez e isto pode querer dizer alguma coisa.		
			F2 – Uns [formandos] cheios de expetativas, outros completamente a borrifar-se para o que vai acontecer.			
			Desconhecimento dos conteúdos	F1 - Não faziam [os formandos] a mínima ideia ao que vinham.	2	
				F1 – Outros porque já ouviram falar mas não sabiam muito bem o que é.		
		Conhecimento dos conteúdos	F1 - Aproveitaram esta iniciativa porque ouviram dizer que era interessante.	4		
			F1 - Outros porque têm o bichinho do Teatro desde pequenos.			

				<p>F2 – Nos cursos que eu dou fora da Mostra, tenho pessoas que já fizeram esta formação comigo e querem voltar. Independentemente de gostarem de mim ou não, é dos conteúdos que eles falam.</p>		
				<p>F2 – Um ou outro [formando] um pouco mais consciente e desperto para o que vem fazer.</p>		
			Conhecimento sobre a metodologia	<p>F1 – [Ouviram dizer] que havia apoio e não andavam sozinhos a desenvolver o seu trabalho nas escolas, com os seus alunos.</p>	1	
			Creditação	<p>F1 – Uns pelos créditos.</p>	1	
	Dimensão Organizacional	Gestão financeira	Restrições orçamentais	<p>F1 - Por várias contingências económicas este ano tivemos de reduzir drasticamente a formação.</p>	3	3
				<p>F1 – Ou pedíamos formadores de borla, o que não nos parecia justo.</p>		
				<p>F1 – Ou reduzíamos o número de formações. Optámos pela segunda.</p>		

TEMA	CATEGORIA	SUB CATEGORIA	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	UR/ IND	UR/ SC
Conceções artístico/ pedagógicas dos formadores	Teatro	Definição de teatro	Relação entre Teatro e vida	F2 – Para mim o Teatro não é igual à vida.	2	3
				F2 – Para mim, Teatro é vida e mais qualquer coisa que ultrapassa a vida.		
			Diferença entre Teatro e “Faz de conta”	F2 – Fazer de conta não é Teatro, para mim. É outra coisa qualquer que se inventou.	1	
		Objetivos a alcançar no teatro	Apresentação de espetáculos sem incidentes	F1 - O todo, que é a peça ou o espetáculo, aconteça bem.	4	5
				Preocupação com o público		
			F1 - Percebe perfeitamente os vários códigos.			
F1 - Hoje felizmente o público é muito inteligente.						
Valorização do teatro enquanto arte	F2 – Não [o Teatro não é valorizado o suficiente] pelas	1				

				próprias pessoas que o fazem.		
		Competências do encenador	Direção do aluno	F1 – Dirige o aluno para aquilo que ele, encenador, quer.	1	4
	Conhecimento e utilização de códigos		F1 - Tem que se ir ao código, arranjar uma representação do que é um leão e como se faz.	3		
			F1 – O ator não precisa de estar dentro de um autocarro, ainda que seja só cenário, para o público perceber que a cena se passa dentro de um autocarro, bastam os gestos codificados/stand arduizados.			
		Metodologia de trabalho	Treino e aquisição de técnicas	F1 - Com um ator tenho de trabalhar a voz e direciono os exercícios para aquele indivíduo.		6
				F1 - No Teatro trabalha-se um indivíduo para um todo.		
				F1 - Tem de se		

				trabalhar um indivíduo tecnicamente.		20
				F1 – No Teatro trabalha-se o indivíduo.		
				F1 - Cada um faz exercícios diferentes porque tem dificuldades diferentes.		
				F1 - Tenho que se trabalhar cada indivíduo no corpo e na voz.		
			Estratégias diretivas	F1 - O aluno é espartilhado porque só pode ir naquele sentido.	2	
				F1 – É o aluno ao serviço do encenador-professor.		
			Perspetivas tradicionais de teatro	F1 - O “Ator” é só o que representa e que debita texto.	3	
				F1 – Diferente de há cinquenta anos atrás, onde praticamente desciam, subiam, iam para a esquerda e para a direita.		
				F1 - Debitavam texto sempre da		

				mesma forma.		
			Perspetivas atuais de teatro	F1 - Já não há aquela coisa “o ator”.	9	
		F1 – Cada vez mais o ator precisa de se complementar com várias disciplinas.				
		F1 - Hoje é-lhe exigido muito mais que isso [debitar texto]; que utilize o corpo de outra forma.				
		F1 - Hoje o ator tem de ser mais completo.				
				Estamos a falar de dança, corpo, que é também uma coisa que cada vez mais o ator hoje precisa de se complementar com várias disciplinas.		
		F1 - Hoje já nem a forma como se diz o texto é igual de umas peças para as outras.				
		F1 - A maneira como utilizamos o nosso corpo é diferente.				

				F1 - Perceber de cenografia, perceber de luz, perceber como todo funciona.		
				F1 - É um elemento muito ativo e muito interveniente.		
				F1 – Hoje em dia existem diferentes linhas de encenação: por um lado as mais tradicionais, em que o encenador marca tudo e não precisa da opinião do ator, e por outro aquelas em que o ator é interveniente até estar fechado o espetáculo.		
	Teatro na escola	Dificuldade na afirmação do teatro no currículo	Mudanças frequentes nas orientações do currículo	F2 – Está tudo sempre a cair.	4	7
				F2 – É uma dificuldade terrível.		
				F2 – O Teatro não se mantém na escola, as oficinas não se mantêm.		
				F2 - Andamos sempre a experimentar algo.		
			Alheamento da parte dos	F2 - Não lutamos de fato por aquilo		

			professores	que achamos que vale a pena, que é interessante.	3	
				F2 – Habita em nós o medo.		
				F2 – Há o medo de experimentar, há o medo de quebrar regras.		
		Perspetivas sobre a afirmação do teatro no currículo	Reconhecimento de boas práticas internacionais	F2 –Vamos avançar, vamos fazer coisas de facto... Vamos olhar lá para fora, se nós não estamos instruídos o suficiente, há quem esteja.	2	2
				F2 – Vamos pesquisar lá fora, vamos beber dos outros.		
	Expressão Dramática/ Teatro como área curricular	Competências/ papel dos professores	Valorização do processo	F1 - Não é saber dizer o texto, mas perceber o texto.	6	15
				F1 – Vai tirando partido das capacidades de cada criança.		
				F1 - Está aberto para que algumas coisas que saem da criança sejam aproveitadas.		
				F2 – O processo ainda é uma coisa difícil de entender.		

				(Os professores valorizam muito) o Teatro da palavra, o Teatro do texto.	
				F2 – Não há o conteúdo!! Não há o motivo!! Como é que eu digo, porque é que eu digo, o que é que eu sinto, o que é que eu transmito. Isto não é o processo.	
				F2 – Cada uma [arte] tem a sua gramática e é preciso estudá-la, praticá-la, experienciá-la, vivê-la.	
			Atenção às dificuldades de cada aluno	F1 - O professor tem essa consciência [da dificuldade do aluno], mas esta não chega ao aluno.	1
			Promoção do trabalho de grupo	F1 - Trabalhar o grupo de maneira que o indivíduo seja trabalhado sem dar por isso.	8
				F1 - Não trabalhamos o indivíduo para o todo mas o todo para o indivíduo.	
				F1 – É em coletivo mas ele [aluno] não tem	

				consciência que é direcionado para ele.	
				F1 – É [o exercício] em coletivo, ou seja, não é direcionado àquele indivíduo para que ele melhore.	
				F1 – Mas não quer dizer que, como se trabalha o grupo, não seja respeitada a individualidade.	
				F1 – Cada um [aluno] desenvolve as suas competências para o mesmo fim.	
				F1 – Outra vantagem da Expressão Dramática é a de se trabalhar em grupo sem dar destaque ao indivíduo, sem lhe dar demasiado protagonismo.	
				F1 – É bom trabalhar em grupo e não haver individualismos.	
		Competências/ Aprendiza-	Expressão e recreação através de	F1 - De uma maneira lúdica, se possível.	

		gens a desenvolver pelos alunos	experiências lúdicas	F1 – Na Expressão Dramática, na forma como nós a concebemos, o exercício é feito de uma forma lúdica.	4	10
	F1 – É de uma forma lúdica.					
	F1 – Na Expressão Dramática, os bocejos têm uma espécie de tema, de história, brincamos com o bocejo.					
	Desenvolvimento da sensibilidade estética		F1 – Na Expressão Dramática, exprimimos aquilo que sentimos.	2		
			F1 – Na Expressão Dramática estamos a pedir à criança que sinta o que é um leão para ela, mas de maneira a que os outros percebam que é um leão.			
	Desenvolvimento da criatividade		F1 – O aluno pode fazer um leão de uma forma muito estrambólica, porque o sente daquela maneira.	1		

			Desenvolvimento da cidadania	F1 – Acredito que essa criança tornar-se-á um cidadão melhor daqui para a frente e se calhar ele não tem consciência disso agora.	1	
			Desenvolvimento da consciência de si próprios	F2 – [Os alunos] tornam-se mais conscientes do que são, de quem os rodeia, tornam-se mais conscientes do presente.	2	
				F2 – É essa a mais valia: torna os miúdos mais conscientes, com opinião, com estrutura. E mais exigentes com os professores.		
	Expressão Dramática como ferramenta	Competências/ papel do professor	Recurso quando necessário	F1 – Eles [os professores] teriam uma ferramenta em que o objetivo não seria a Expressão Dramática na escola, mas, sim, a área curricular em que os miúdos têm de aprender.	4	4
				F1 - A Expressão Dramática como ferramenta neste aspeto seria fundamental [acalmar os alunos quando		

				estão excitados/desconcentrados].		
				F1 – Sim, mas muito ténue [a existência da Expressão Dramática como ferramenta].		
				F2 – Houve uma altura em que eu fui júri também e consegui ver que alguns aproveitavam as coisas que faziam aqui. Não só os exercícios, mas a maneira de estar e de estar com os miúdos.		
		Objetivos a alcançar	Promoção da atenção/concentração dos alunos	F1 – Muitas vezes temos necessidade de os despertar ou acalmar.	2	3
				F1 - Há coisas muito básicas como chegar a uma aula e perceber que um exercício, um jogo, por exemplo, acalmava aquela turma.		
			Perspetiva instrumental de Expressão Dramática/Teatro	F1 - Existem exercícios e formas de o fazer [acalmar os alunos] e isso ajudaria o	1	

				professor a fazer com que aquela turma chegasse a um dado ponto para depois abordar a matéria [de outras áreas].		
		Atividades a desenvolver em expressão dramática/ teatro	Realização de exercícios	F1 - Há imensos exercícios que se podem fazer.	1	4
			Realização de jogos	F1 - Podemos fazer jogos com música, ritmos, desenhos...	1	
			Organização do espaço	F1 - Não temos de estar sempre a reorganizar o espaço para fazer os exercícios.	2	
				F1 - Podemos fazer jogos sentados.		
Conceções dos formadores sobre o seu próprio papel	Perspetivas sobre a função de formador	Competências enquanto formador	Preocupação com a sua competência comunicativa	F1 – Ultimamente tenho-me colocado do lado dos formandos e muitas vezes até peço a colegas meus para me colocarem nesse papel. É muito engraçado sentirmo-nos na pele do formando e tentar perceber como comunicamos, o que é que nos falha, novas formas de aprender, apreender e sentir	4	

				<p>e perceber como é que aquilo chega até nós.</p>	
				<p>F1 – Quando estamos a partilhar a nossa experiência, [é importante que] consigamos perceber o que é que os outros, que estão do outro lado, estão a sentir.</p>	
				<p>F1 – E isso [percepcionar a forma como comunica] é uma coisa que me tenho esforçado por perceber, apesar de não ser fácil.</p>	
				<p>F1 – Se o que queremos comunicar não passa, é difícil.</p>	
			<p>Investimento na sua própria aprendizagem ao longo da vida</p>	<p>F1 – Isto não é um exercício de humildade. É querer aprender, saber pôr-me nos sapatos dos outros para depois fazer melhor, comunicar melhor.</p>	7
				<p>F2 – É a prática. Temos de estar ativos, não é só dar aulas. À</p>	

				<p>medida que vais crescendo como pessoa há uma data de camadas, uma data de experiências que vais tendo e que vão desestabilizando aquilo que tu achas que aprendeste.</p>		
				<p>F2 – Estou num momento da vida em que estou a colocar muita coisa em causa, por isso esta viagem, por isso isto de me juntar a um grupo nómada.</p>		
				<p>F2 – Tenho uma necessidade de mexer águas, de conhecer, reconhecer, aprofundar.</p>		
				<p>F2 – Estava a ter necessidade de encontrar um laboratório para mim... Procuro qualquer coisa que me mova, que me abane.</p>		
				<p>F2 – Estou preocupada em forjar caminhos novos, mentalidades, mexer, refletir,</p>		

				abandar estruturas.		
				F2 – Vou para outra zona onde eu consiga dar uma opinião.		
		Motivações para a docência em teatro	Gosto pessoal	F2 – Eu gosto muito disto que faço.	2	2
				F2 – Não trabalho para sobreviver, não sobrevivo para trabalhar, o que faço mistura-se com a essência do que sou.		
	Perspetivas sobre os contextos de intervenção	Faixas etárias com as quais trabalham em teatro	Trabalho com crianças e jovens	F1 – Nas minhas formações costumo trabalhar com crianças e jovens.	2	6
				F1 – São grupos que têm que ver com escolas.		
			Trabalho com adultos	F1 – Ultimamente tem sido mais com adultos.	3	
				F1 – Estou a falar de adultos no geral e não só de professores.		
				F1 – Pessoas de terceira idade com quem também gosto muito de trabalhar.		

			Trabalho com faixas etárias diversificadas	F1 - Tenho a experiência de ambas [crianças/jovens e adultos] e são completamente diferentes.	1	
		Contextos em que desenvolvem as actividades de teatro	Contextos escolares	F1 – É mais de apoio direto, a miúdos e jovens.	3	4
				F1 – Sabem que sou ator, ou porque sou conhecido de alguém, pedem ajuda e vou lá dar apoio técnico.		
				F1 – Outras vezes pedem que trabalhe com os miúdos, mas não faço nada que o professor não faça.		
			Contextos extra-escolares	F1 – Outras vezes até vamos à casa do professor.	1	
Conceções dos formadores sobre os docentes	Dimensão educativa/ pedagógica	Relação docente-alunos	Dificuldades de relação dos docentes com os alunos	F1 – Quem pediu ajuda [os professores] não consegue ver [os problemas], por estar muito focado no problema e não conseguir distanciar-se o suficiente.	1	6
			Dificuldade de comunicação	F1 - Eu não consigo perceber		

			dos docentes com os alunos	como é que o professor não sabe estar à frente dos alunos.	5	
				F1 - Não sabe o que são “três quartos” (posição ideal entre os alunos e o quadro).		
				F1 - Não sabe qual a altura certa para escrever no quadro.		
				F1 - Eu não percebo muitas vezes como é que os professores não sabem comunicar, seja de forma verbal ou não verbal.		
				F1 - O próprio professor devia ter algumas noções e eu acho que eles não têm. Posso estar a ser injusto.		
				F1 - Não é por nós gritarmos que nos fazemos ouvir, nem por sermos palhaços fazendo caretas, ou abrindo os braços e as pernas que comunicamos melhor.		
		As atitudes e	Atitude de	F2 - O professor		

		as responsabilidades dos docentes	conformismo face à profissão	não se quer desafiar.	3	8
				F2 – Está [o professor] ali fechado numa carapaça, numa formatação e a mim dá-me gozo partir essa formatação.		
				F2 – Algo [o corpo] que eles próprios [os professores] conheceram em tempos e depois no decorrer do seu amadurecimento foram desleixando.		
			Passividade na profissão	F2 – Provavelmente já preparaste aulas e ao fim de sete anos voltas a usar o mesmo material e às vezes acabamos por usar esse material sem termos consciência de que o ano em que começámos já não é aquele em que estamos.	1	
			Pressão nos processos de avaliação	F1 - As pressões que os professores têm para mostrarem resultados não lhes permitem tempo para		

			<p>fazerem um planeamento a longo prazo.</p> <p>F1 - Por exemplo, um professor que um ano fica numa escola e não sabe se fica no ano seguinte, não pode fazer este trabalho porque não tem tempo de o executar e como lhe é exigido que tenha os resultados imediatamente, muitas vezes, saltam-se etapas e o problema é que depois é tudo muito frágil, pouco consistente.</p>	2	
		Cumprimento do currículo	<p>F1 – Eu acho que é fundamental que os professores trabalhem com Expressão Dramática.</p> <p>F2 – [Para os professores a escola] é uma seca, uma obrigação.</p>	2	
	Constrangimentos decorrentes das condições existentes nas escolas	Condições insuficientes das salas de aula	<p>F1 - Sabemos que as condições das salas de aula são horríveis.</p> <p>F1 - Até em termos sonoros.</p>	2	2

		Constrangimentos administrativos	Burocracia excessiva	F2 – [Os professores] estão mais preocupados com um monte de papéis do que com um bando de miúdos.	1	1
		Boas práticas em expressão dramática/ teatro	A relevância da formação e do gosto pessoal nas práticas dos docentes	F1 – O que muitas vezes existe, quando vimos bons trabalhos, tem a ver com aquela pessoa, que está desperta para aquela área, ou porque já fez <i>workshops</i> ou formações, ou passaram por experiências destas em crianças.	2	2
				F1 - O que acontece de bom tem a ver com isso [com a experiência e gosto pessoal dos professores].		
	Dimensão Científica	Formação em expressão dramática/ teatro	Com formação generalista	F1 - Os professores são seres humanos e por isso podem ter mais apetência para umas coisas do que para outras.	2	13
				F1 - Eles não têm que ser		

			especialistas em coisíssima nenhuma, nem na voz, nem no desenho do corpo, nem nos ritmos.	
		Sem formação específica	<p>F1 - O problema é que muitas vezes nem sequer têm formação.</p> <p>F1 - Nesta área do Teatro, da Expressão Dramática, é gritante a falta de formação que as pessoas têm.</p> <p>F1 – Eu acho que no geral, os professores não têm formação específica sobre esta área [Expressão Dramática].</p> <p>F1 - Não há formação de raiz nos professores e na Expressão Dramática, então, equivale a zero.</p> <p>F1 - Falta muita formação.</p> <p>F1 - Mas falta-lhes formação.</p> <p>F1 - O que acontece de mau tem a ver porque</p>	11

				não tiveram formação.		
				F2 – Estes grupos de professores, têm pouca experiência e pouca formação ao nível do trabalho de ator, de técnica teatral.		
				F1 - Eu não percebo como é que o professor, que faz da voz o seu instrumento principal, não tem uma disciplina nuclear como higiene oral ou vocalização.		
				F1 – Os professores queixam-se de rouquidão porque não sabem cuidar do instrumento, bebendo água, fazendo o aquecimento antes das aulas.		
				F1 – Na sua formação não lhes foi dito que isto é essencial.		
Conceções dos formadores sobre os alunos	Os alunos em contexto extra-escolar	Insuficiência de experiências significativas	Experiências irregulares nas áreas artísticas	F1 - Hoje os alunos não têm muitas experiências fora do âmbito curricular, como, por exemplo, nas	1	1

				expressões.		
	Os alunos em contexto escolar	Atividade curricular muito intensa	Excesso de conteúdos a aprender	F1 - Aos alunos, cada vez lhes é debitada mais matéria para eles saberem.	2	4
				F1 - Nem sequer têm tempo para sedimentar matéria porque levam com outra logo a seguir.		
			Excesso de carga horária letiva	F1 – Passam muito mais tempo na escola.	1	
		Excesso de componentes teóricas	F2 – [A escola considerada ideal] é uma escola que proporciona uma prática mais rápida.	1		
		Problemas desde a constituição das turmas	Excesso de alunos por turma	F2 – A escola ideal é não ter tantos alunos.	1	1
		Aceitação de adultos externos à escola	A atenção prestada ao professor de expressão dramática/ teatro	F1 – Como sou de fora e como sou ator, os miúdos veem o apoio como sendo novidade ou com mais credibilidade, e aceitam melhor.	1	1
Conceções	Teatro ou	Clarificação	Dificuldade na	F1 – Claro que		

dos formadores sobre conceitos e terminologias	Expressão Dramática	dos conceitos	definição de conceitos afins e não consensuais	isto é muito ténue... O que é o Teatro? O que é a Expressão Dramática?	2	3
				F1 - Há uma linha muito ténue porque o Teatro utiliza a Expressão Dramática e a Expressão Dramática utiliza o Teatro em algumas técnicas.		
				Separação entre Expressão Dramática e Teatro	F1 – Nós nem gostamos de chamar Teatro, trabalho de Teatro. Mas, se chamarmos Expressão Dramática, as pessoas não sabem tão bem o que é e por isso chamamos Teatro, mas lutamos contra esta ideia de Teatro.	1
		Distinção entre Teatro e Expressão Dramática a partir de dicotomias	Técnica vs ludicidade	F1- A Expressão Dramática desenvolve capacidades de uma maneira lúdica enquanto o Teatro utiliza a técnica de um modo mais consciente.	2	7
				F1 – No Teatro se alguém fizer o leão daquela		

				<p>maneira estrambólica ninguém vai perceber que aquilo é um leão; tem de ser contextualizado.</p>	
			Grupo vs indivíduo	<p>F1 – Com a Expressão Dramática, aquilo que queremos incentivar nas escolas é o contrário [do Teatro, isto é, trabalhar o grupo e não o indivíduo].</p>	2
				<p>F1 – Na Expressão Dramática, por exemplo, o rei pode ser feito por duas pessoas ao mesmo tempo e no Teatro, isto é mais difícil, pois normalmente é feito por uma só pessoa.</p>	
			Espectáculo vs sujeito	<p>F1 – Na Expressão Dramática a personagem está ao serviço do indivíduo; no Teatro podemos dizer que o personagem está ao serviço do espetáculo.</p>	3
				<p>F1 – Pergunto: não será mais importante deixar</p>	

				<p>a criança exteriorizar o que sente ser o seu leão do que está a fazer aquele leão que o professor ou encenador pede?</p>		
				<p>F1 - No Teatro existe a figura do encenador, na Expressão Dramática existe a figura do orientador-catalisador.</p>		

Anexo G. Documentos relativos à 21ª edição da MTES

Anexo G.1 – Regulamento da 21ª edição da MTES



Regulamento da 21ª Mostra de Teatro das Escolas de Sintra - Ano Lectivo 2012/2013 -

1. Apresentação

O Projeto de Expressão Dramática a desenvolver em Estabelecimentos de Ensino da Rede Oficial, instituições Privadas de Solidariedade Social de Apoio à Infância, Cooperativas de Ensino, ATL e Grupos de Teatro de Escolas do Concelho, decorrerá no ano lectivo de 2012/2013, sendo os trabalhos a apresentar subordinados ao Projecto Educativo de cada um dos Estabelecimentos de Ensino.

Esta Iniciativa inclui:

- Apresentação da 21ª Mostra de Teatro das Escolas de Sintra a realizar na Escola Secundária Santa Maria - Portela de Sintra, com o objectivo de promover e esclarecer pormenores pedagógicos e técnicos;
- Formação para educadores, professores, monitores de ATL, ou o responsável pela apresentação do trabalho;
- Preparação e acompanhamento dos trabalhos de expressão dramática;
- Apresentação dos trabalhos de expressão dramática às várias comunidades educativas participantes;
- Apresentação, a todos os participantes, dos trabalhos desenvolvidos nesta edição, bem como das equipas e divulgação dos trabalhos distinguidos pelo júri com menções honrosas;
- Apresentação pública dos trabalhos distinguidos pelo júri com menções honrosas.

2. Candidaturas

- 2.1. Poderão candidatar-se a este Projecto todos os estabelecimentos de ensino da Rede Oficial (Jardins de Infância, Escolas do Ensino Básico e Secundárias), Instituições Particulares de Solidariedade Social de Apoio à Infância, Cooperativas de Ensino, Associações de Pais, através dos ATL e Grupos de Teatro de Escolas.
- 2.2. Relativamente aos Grupos de Teatro serão considerados:
- Grupo composto exclusivamente por alunos de um estabelecimento de Ensino;
 - Grupo composto por outros elementos da comunidade educativa.
- 2.3. As candidaturas terão de ser subscritas por um professor, educador ou monitor, que deverá responsabilizar-se pelo acompanhamento do grupo até final da Mostra, com a Chancela do Estabelecimento de Ensino, sob pena de exclusão dos respectivos grupos.
- 2.4. O número máximo de candidaturas aceites neste 21ª edição são 25 trabalhos.
- 2.5. Poderá haver mais que uma candidatura por Estabelecimento de Ensino;
- 2.6. No caso de as candidaturas ultrapassarem este número, a seleção será feita com base nos seguintes critérios:
- Data de entrega das candidaturas;
 - Equidade de participação;
 - Variedade de representação por agrupamento de escolas ou por freguesia no caso das IPSS.
- 2.7. As candidaturas deverão ser realizadas através do preenchimento da ficha de inscrição disponível na plataforma Moodle (<http://cmsintra.malha.eu/moodle/course/view.php?id=47>).

3. Formação

- 3.1. É obrigatória a participação no Módulo obrigatório de 35 horas, sob pena de exclusão, a educadores, professores, monitores de ATL ou outros, responsáveis pela apresentação do trabalho, que participem na Mostra de Teatro pela primeira e segunda vez;
- 3.2. O Módulo denomina-se "Criar, Comunicar, Estar... Expressão Dramática ao Serviço do Professor/Educador" e a formação será objecto de acreditação para Docentes e não Docentes.

- 3.3. Considera-se ideal, para a realização deste módulo, o mínimo de doze 12 formandos e o máximo de 18 formandos.
- 3.4. Caso o número de candidatos não atinja os números referidos no item anterior, poderão ser aceites outras candidaturas que não estejam enquadradas no espírito do item 3.1.;
- 3.5. No caso de as candidaturas ultrapassarem o número máximo, a seleção será feita com base nos seguintes critérios:
- Data de entrega das candidaturas;
 - Equidade de participação;
 - Variedade de representação por agrupamento de escolas ou por freguesia no caso das IPSS;
 - Experiência dos candidatos e do grupo de formandos;

4. Apoio Técnico

- 4.1. O desenvolvimento (processo) dos trabalhos de expressão dramática por parte dos Jardins de Infância, Escolas do 1º Ciclo e ATL contam com o apoio obrigatório de um monitor indicado pela organização, até ao máximo de 18 trabalhos.
- 4.2. No caso de as candidaturas ultrapassarem este número a seleção será feita com base nos seguintes critérios:
- Data de entrega das candidaturas;
 - Equidade de participação;
 - Variedade de representação por agrupamento de escolas ou por freguesia no caso das IPSS;
 - Experiência do professor, educador ou outro, responsável pelo acompanhamento do grupo até final da Mostra.
- 4.3. O acompanhamento do processo de cada trabalho decorrerá durante 15 horas, em datas e horários a acordar entre o monitor e o responsável pelo trabalho.

5. Apresentação dos Trabalhos

- 5.1. A Apresentação dos trabalhos na 21ª Mostra de Teatro será feita nas instalações da respectiva Entidade ou noutro espaço assegurado pela mesma.
- 5.2. Sempre que possível, a Entidade participante deve possibilitar que todos os seus alunos/crianças/jovens e comunidade educativa assistam à apresentação do trabalho.

- 5.3. Cada Entidade participante é responsável pela divulgação da apresentação do seu trabalho junto da respectiva comunidade educativa, nomeadamente através de cartaz, programa, convites ou outros.
- 5.4. Considera-se que cada Entidade participante é promotora do seu trabalho, por isso é responsável por todos os procedimentos legais, conforme legislação em vigor, nomeadamente Licenças de Representação, Classificação Etária e Direitos de Autor.
- 5.6. A entidade, cujo trabalho seja distinguido com Menção Honrosa, compromete-se a apresentar o seu trabalho numa sessão pública e tudo fazer para uma boa execução técnica e artística, de acordo com o espaço e equipamento disponibilizados, pela organização.
- 5.6. É da responsabilidade da organização a apresentação pública dos trabalhos distinguidos pelo júri com menções honrosas.
- 5.7. O responsável pelo trabalho terá que entregar a memória descritiva e visual do mesmo, em Dossier, nas datas a combinar com o Júri.

6. Avaliação dos Trabalhos Apresentados

- 6.1. O processo, os trabalhos apresentados, bem como o Dossier serão alvo de uma avaliação qualitativa, segundo critérios pré-definidos, que também serão do conhecimento das entidades participantes.
- 6.2. Caso o Júri considere adequado, serão atribuídas uma ou mais menções honrosas.
- 6.3. O Júri da 21ª Mostra de Teatro será composto por elementos da Divisão de Educação da Câmara Municipal de Sintra e do Chão de Oliva, que avaliará o trabalho, tendo em conta a observação em três momentos (duas no processo e uma com a apresentação do trabalho).

7. Diplomas e Certificação

- 7.1. Todas as Entidades participantes na 21ª Mostra de Teatro das Escolas de Sintra receberão um diploma de participação.
- 7.2. Todos os trabalhos distinguidos com uma Menção Honrosa receberão o respetivo diploma.
- 7.3. Todos os formandos participantes no módulo de formação receberão a declaração de participação.

7.4. Todos os formandos, que necessitem, receberão respectivos Certificados da Formação, sob a Chancela do Conselho Científico – Pedagógico da Formação Contínua – Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho, respectivamente, no final da presente edição.

Anexo G.2 – Distribuição dos grupos pelos monitores²⁶

MONITOR	GRUPO	FREGUESIA
Monitor A	EB1/JI Monte Abraão	Monte Abraão
	TPC – APEE – Agrupamento D. Fernando II	Santa Maria e São Miguel
	EB1/JI da Portela	Santa Maria e São Miguel
Monitor B	EB 2,3 Visconde de Juromenha	Algueirão Mem-Martins
	EB 2,3 Domingos Jardo	Mira Sintra
	Casa Seis	Mira Sintra
Monitor C	APEE EB1 / JI Lourel	Santa Maria e São Miguel
	APEE EB1 / JI N.º 2 de Belas	Belas
Monitor D	ATL EB1 N.º 2 Massamá	Massamá
Monitor E	Escola Secundária Stuart Carvalhais	Massamá
	EB 1 António Torrado	Aqualva
	Escola Secundária Miguel Torga	Monte Abraão
	EB 2,3 Padre Alberto Neto	Rio de Mouro
Monitor F	AFAPS	Rio de Mouro
	EB 2,3 Escultor Francisco dos Santos	Rio de Mouro
	EB 2,3 Mestre Domingos Saraiva	Algueirão Mem-Martins
	EB1 Serra das Minas	Rio de Mouro
Monitor G	EB 2,3 Colares	Colares

²⁶ Estes dados foram-nos fornecidos pelos responsáveis da MTES, mas a formatação é nossa.