



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

**TEATRO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
Relação entre formação dos professores
e práticas pedagógicas**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade em
Educação Artística- Teatro na Educação**

Luís Miguel Domingos António

2012



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

**TEATRO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
Relação entre formação dos professores
e práticas pedagógicas**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade em
Educação Artística- Teatro na Educação**

**Orientação do Professor Doutor Miguel Falcão
Luís Miguel Domingos António
2012**

À memória do meu
grande amigo João Cruz,
que estará sempre presente...

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de investigação resultou de um processo que considero de crescimento pessoal e profissional e do meu desejo de melhorar a prática enquanto professor e educador.

Muitas foram as pessoas que me ajudaram de alguma forma para que conseguisse fazê-lo o melhor possível. A todas, em geral, e a algumas em particular, dirijo os meus agradecimentos pela conclusão da presente dissertação.

Ao Prof. Dr. Miguel Falcão, meu orientador neste estudo, pela disponibilidade, pelo profissionalismo e incentivo, pela crítica e pela supervisão científica.

Às professoras Maria Paula Rodrigues, Marisa Fernandes, Marta Almeida e Susana Ferreira, por terem assumido o papel de mensageiras e me terem ajudado a fazer o elo com os professores inquiridos.

Às professoras que participaram neste estudo, pela disponibilidade para partilharem a sua prática e as suas opiniões em relação ao tema. Sem a sua colaboração não teria sido possível a realização desta dissertação.

Aos professores e colegas do mestrado, pela sua contribuição nos conhecimentos adquiridos e pela partilha de experiências.

A todos os meus alunos, que me inspiram e que são o motivo principal do meu empenho e da minha vontade de aprender mais.

Ao Rui, porque ele “faz parte do meu *show*”.

A todos os meus amigos, familiares, e em especial às minhas colegas de escola, que estiveram presentes durante a realização deste trabalho e que compreenderam, apoiaram, incentivaram e acreditaram que o conseguiria fazer.

Por fim, a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho e acompanharam este processo.

Muito obrigado.

RESUMO

A área do Teatro/Expressão Dramática (TED) no 1º CEB assume uma grande importância para o desenvolvimento das crianças, tanto nas suas aprendizagens formais como no conhecimento de si, dos outros e do mundo.

Este estudo centra-se na influência que a formação dos docentes tem na sua prática pedagógica nesta área. Tem como objetivos: i) Identificar especificidades das abordagens da área curricular disciplinar de TED no 1ºCEB, quer no plano da gestão dos conteúdos e das cargas horárias, quer também no plano das metodologias seguidas pelos professores, com e sem formação específica anterior; ii) Compreender as motivações que levam os professores do 1º CEB a escolherem formação em teatro na educação, face às ofertas formativas disponibilizadas nesta área; e iii) Perceber se as experiências de formação anteriores à prática profissional têm influência tanto na importância atribuída pelos docentes ao teatro na educação como, em geral, nas suas práticas pedagógicas.

O estudo foi orientado por uma questão principal: Que influências têm as experiências vividas anteriormente à docência e a formação em teatro na educação na prática pedagógica dos professores do 1º CEB, em particular na abordagem da área curricular disciplinar de TED?

O trabalho desenvolveu-se através de uma abordagem qualitativa, com recurso a uma amostra de dez professores do 1º CEB de quatro agrupamentos diferentes, de dois concelhos da área metropolitana de Lisboa. Como metodologia de recolha dos dados utilizámos as técnicas da entrevista semi-diretiva e da análise documental e, como técnicas de tratamento de dados, a análise de conteúdo e a análise documental.

Concluimos que as experiências de formação têm influência na prática pedagógica dos professores nesta área, havendo diferenças significativas entre os que possuem formação em teatro na educação e os que não possuem. Contudo, a forma como a área curricular disciplinar é abordada fica aquém do que é proposto nos documentos orientadores.

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

ABSTRACT

Theatre and Dramatic Expression (TDE) is of great importance for children development in primary education, both in their formal learning as in self- knowledge, knowledge of the others and of the world.

This study focuses on the influence of teachers' training in their Theatre and Dramatic Expression practices in the classroom. The objectives are i) to identify specific approaches of TDE disciplinary curricular area in primary education, not only in what concerns content management and workloads, but also in what regards methodologies followed by teachers with or without previous specific training; ii) to understand the motivations that lead primary teachers to choose training in theatre in education, given the training offer in this area; and iii) to understand whether training experiences prior to professional practice influence the relevance teachers give to theatre in education as well as their pedagogical practices in general.

The main question that guided the study was: what influence do experiences lived prior to teaching, and training in theatre in education have on the pedagogical practice of primary teachers, particularly on the approach to TDE disciplinary curricular area?

The study was developed through a qualitative approach, using a sample of ten primary teachers from four different groupings of two different counties in the metropolitan area of Lisbon.

The methods used to collect data were semi-structured interviews and documents analysis; the techniques of data treatment used were content analysis and documentary analysis.

Results suggest that training experiences influence teachers' pedagogical practice in this area, but there are significant differences between those who have training in theatre in education and those who have not. However, the curriculum treatment is very poor and falls short of the directives of the guiding documents.

Keywords: Theatre in Education; Dramatic Expression; Teacher training; Lifelong learning.

ÍNDICE

Dedicatória.	03
Agradecimentos.	05
Resumo.	07
Abstract.	09
Siglas.	13
Índice de figuras.	15
Introdução.	17
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.	21
1. Teatro no ensino básico.	23
1.1 Documentos orientadores.	23
1.2 Algumas conceções	24
2. Formação de professores em Teatro na Educação.	32
2.1 Formação inicial.	33
2.2 Formação contínua.. . . .	39
2.3 Formação ao longo da vida.	43
Parte II – PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO.	47
1. Definição do problema.	49
2. Questões e objetivos.	53

Parte III – METODOLOGIA.	55
1. Natureza e plano de estudo	57
2. Caracterização dos participantes.	59
3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.	62
3.1 Questionário.	62
3.2 Entrevista.	63
3.3 Análise de conteúdo.	66
3.4 Análise documental.	69
Parte IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.	71
1. Resultados das entrevistas.	73
1.1 Percurso profissional.	75
1.2 Formação.	76
1.3 Experiências extraescolares.	89
1.4 Processo Pedagógico em TED.	93
1.5 Professor do 1º CEB.	104
1- Resultados da análise dos PCT	105
Conclusões.	109
Referências bibliográficas.	115
Bibliografia.	117
Webgrafia.	121
Anexos..	123

SIGLAS

1º CEB	1º Ciclo do Ensino Básico
AC	Análise de Conteúdo
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
AGP	Agrupamento(s)
ES	Escola Superior
ESE	Escola Superior de Educação
Fq/UR	Frequências de Unidade de registo
ISCE	Instituto Superior de Ciências e educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAA	Plano Anual de Atividades
PCA	Projeto Curricular de Agrupamento
PCT	Projeto(s) Curricular de Turma
TED	Teatro/Expressão Dramática
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
UR	Unidade de Registo
UR/Cat.	Unidade de Registo por Categoria
UR/T	Unidade de Registo por Tema

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Síntese do plano de estudo	58
Figura 2- Síntese dos dados dos AGP de escolas	59
Figura 3- Síntese dos dados dos professores entrevistados	60
Figura 4- Guião da entrevista	65
Figura 5- Resultado geral da AC	73
Figura 6 - Resultado do 2º tema da AC sobre os professores com formação ao longo da vida em teatro na educação	77
Figura 7- Resultado do 2º tema da AC sobre os professores sem formação ao longo da vida em teatro na educação	78
Figura 8 – Resultado do 3º tema da AC sobre os professores com formação ao longo da vida em teatro na educação	90
Figura 9 – Resultado do 3º tema da AC sobre os professores sem formação ao longo da vida em teatro na educação	90
Figura 10- Resultado do 4º tema da AC sobre os professores com formação ao longo da vida em teatro na educação	93
Figura 11- Resultado do 4º tema da AC sobre os professores com formação ao longo da vida em teatro na educação	94
Figura 12- Resultado do 5º tema da AC sobre os professores com formação ao longo da vida em teatro na educação	104
Figura 13- Resultado da análise documental dos PCT	106

Introdução

A escola é uma instituição em permanente renovação, tendo-se verificado em Portugal, especialmente na última década, mudanças relevantes decorrentes de diferentes políticas governativas. As reestruturações do currículo do ensino básico e dos programas das várias áreas, a introdução de novos programas de Língua Portuguesa e de Matemática e de novos programas de formação de professores nessas áreas, a definição de metas de aprendizagem e a definição (e recente revogação) das “competências essenciais do ensino básico”, apontam para uma realidade educativa e escolar inconstante, todavia empenhada em capacitar os alunos de mais conhecimento e competências.

No campo dessa reestruturação, tem-se verificado que a educação artística não tem alcançado o espaço desejável, mesmo tendo a escola o papel fundamental de oferecer aos seus alunos oportunidades iguais e de os fazer vivenciar e experienciar todas as áreas estabelecidas nos currículos. É evidente a hierarquização das áreas nos próprios documentos orientadores, sendo as áreas da educação artística desvalorizadas em relação às restantes.

No 1º CEB, onde o professor é generalista, torna-se ainda mais evidente este descumprimento, uma vez que este tem a liberdade de gerir o currículo e as atividades na sua sala (sem deixar de cumprir o legalmente previsto), acabando por dar mais importância a outras áreas em detrimento das expressões.

As expressões artísticas, em geral, e o TED em particular, são muitas vezes as áreas trabalhadas em segundo plano, ou de forma insuficiente ou nem sempre rigorosa, privando os alunos dessas experiências e do desenvolvimento de competências nessas áreas.

Por outro lado, a formação dos professores também tem vindo a mudar, sobretudo depois da Declaração de Bolonha (1999), que conduziu a uma reestruturação dos cursos superiores, e, conseqüentemente, à consideração de novas áreas ou valorização de algumas áreas já existentes. Nos cursos de formação de professores, as áreas artísticas foram, em geral, reforçadas, com unidades curriculares obrigatórias e eletivas.

Cumprir integralmente o currículo do 1º CEB implica abordar as expressões artísticas, entre as quais o TED, mas “para a maioria dos alunos, futuros professores do 1º CEB, que têm a responsabilidade de abordar esta área na sala de aula, o seu primeiro contato com a disciplina inicia-se na sua formação inicial” (Lopes, 2011, p. 22), o que nem sempre é suficiente para que o docente se sinta capacitado para fazer esse trabalho posteriormente.

A formação contínua pode ser uma resposta a essa insuficiente formação, mas para isso há que haver oferta de formação na área e um interesse dos docentes em frequentá-la.

Com este estudo tentamos perceber a relação entre a formação dos professores – quer seja inicial, contínua ou ao longo da vida – e a sua prática pedagógica na área do TED. A sua organização segue uma estrutura baseada na coerência sequencial da dinâmica da pesquisa, apoiada teoricamente. O estudo encontra-se organizado em cinco partes.

Na primeira parte procedemos ao enquadramento teórico, constituído por dois pontos: “Teatro no ensino básico” (algumas conceções e documentos orientadores) e “formação de professores em teatro na educação” (formação inicial, contínua e ao longo da vida). No primeiro identificamos e analisamos os “documentos orientadores” (Matrizes Curriculares do Ensino Básico e Secundário; *Organização Curricular e Programas do 1º CEB* (1990); *Currículo Nacional: Competências Essenciais* (2001); Metas de Aprendizagem); e “algumas conceções” sobre teatro na educação neles refletidas (como Expressão Dramática; Teatro; Jogo Dramático). No segundo ponto, apresentamos e analisamos os momentos de formação dos professores ao longo da carreira em TED (formação inicial; formação contínua e formação ao longo da vida).

Na segunda parte, constituída por dois pontos (“definição do problema” e “questões e objetivos”), apresentamos a justificação para a escolha do tema, levantamos as questões que desencadearam o estudo e definimos os objetivos.

A terceira parte é constituída por quatro pontos: “questionário”; “entrevista”; “análise de conteúdo”; e “análise documental”. Nela abordamos a metodologia escolhida para a realização deste trabalho e apresentamos o plano delineado. Explicitamos ainda os procedimentos relativos à recolha e análise dos dados, dando a conhecer as técnicas e instrumentos utilizados.

Na quarta parte, procedemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos através das entrevistas e da informação obtida na pesquisa documental, depois de submetidas à análise e tratamento de dados. Fizemos a triangulação dos dados com a pesquisa teórica inicial para chegarmos a respostas para a questão de partida.

Finalmente, nas “conclusões”, procuramos dar resposta às questões anteriormente levantadas e verificamos em que medida os objetivos do estudo foram alcançados. Apresentamos também algumas recomendações que apontam para outros estudos a realizar.

Por último, constam do trabalho as referências bibliográficas e os anexos, na maioria, referentes à recolha e tratamento de dados.

Parte I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 – Teatro no ensino básico

A pesquisa teórica sobre o tema “Teatro no ensino básico” assenta em dois eixos centrais: “documentos orientadores” (fazendo uma análise dos documentos orientadores do 1º CEB) e “algumas conceções” (analisando alguns conceitos associados ao TED), correspondentes aos dois pontos seguidamente apresentados.

1.1 – Documentos orientadores

Em Portugal, nos documentos orientadores oficiais do ensino básico¹, encontra-se o TED designado de formas diferentes conforme os anos de escolaridade e os documentos em questão.

Assim, analisando as Matrizes Curriculares do Ensino Básico e Secundário (MEC, 2012), verificamos que no 1º CEB surge uma área denominada de “Expressões Artísticas” sem qualquer tempo estipulado; no 2º CEB não existe nenhuma oferta disciplinar no campo do teatro na educação; no 3º CEB no ensino secundário não há referência a áreas obrigatórias, apenas a uma disciplina nos 7º e 8º anos, como oferta de escola que poderá ser na área artística ou tecnológica.

Dirigindo a análise da denominação desta área para os diversos documentos no 1º CEB, verificamos que, na *Organização Curricular e Programas do 1º CEB* (1990), há uma área denominada “Expressão e Educação Dramática”, que no *Currículo Nacional: Competências Essenciais* (2001), revogado em Dezembro de 2011, surgia como “Expressão Dramática /Teatro”.

Já em relação ao documento das Metas de Aprendizagem, a denominação utilizada é a de TED, referindo este que, “no sentido de simplificar e distinguir a terminologia usada, as metas integram genericamente «atividades dramáticas» e «projetos de teatro» (ME, 2010, p. 6). O

¹ Este estudo, e respetiva recolha de dados, teve início no verão de 2011, com base em pressupostos curriculares – firmados, designadamente, em documentos orientadores oficiais – que, no seu recurso, ao longo do último ano, foram sofrendo alterações. Tal sucedeu com o *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*, revogado em dezembro de 2011 (pelo Despacho n. 17 169/2011, de 23 de dezembro). Também os desenhos curriculares dos ensinos básico e secundário foram objeto de alterações substanciais, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. E em meados de outubro de 2012, a poucos dias da conclusão deste estudo, constatou-se a retirada das “Metas de aprendizagem” do sítio oficial da Direção Geral da Educação.

documento entende como «atividades dramáticas» as que “visam essencialmente o desenvolvimento de experiências criativas individuais e grupais, de carácter pontual, e englobam (...) no 1º CEB, o «jogo dramático» (experiência lúdica de criação de situações fictícias de assunção de «papéis») e a «improvisação» (enquadramento «cénico» para treino, espontâneo ou preparado, de competências expressivas e comunicativas) (*Ibidem*). Quanto aos “projetos de teatro”, refere que “requerem planeamento e uma concretização mais complexa, com o provável apoio do adulto, não têm carácter pontual, assentam na linguagem artística específica (incluem «representação», repetição/ensaio e encenação) e visam, em princípio, a apresentação a um público” (*Ibidem*).

Finalmente, o recente Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de junho, que revê a estrutura curricular do ensino básico e secundário, não especifica nenhuma designação para o TED, no 1º CEB, apenas o inclui nas áreas artísticas.

Tendo em conta que, no período em que finalizámos a pesquisa que sustenta a presente dissertação, os documentos orientadores do desenvolvimento curricular em educação artística eram a *Organização Curricular e Programas* e as *Metas de Aprendizagem*, verificamos neles uma discrepância no que se refere à denominação das respetiva(s) área(s).

1.2 - Algumas conceções

Nos documentos orientadores, verificamos que “Expressão Dramática” (ou “drama”, mais utilizado no mundo anglófono, e «dramatização», mais frequente no mundo francófono) e “Teatro” são por alguns autores interpretados como sendo a mesma atividade, mas, também, por outros autores, como sendo atividades distintas.

Nem sempre as diferenças ou a fronteira que os separa são fáceis de identificar, definir ou compreender. Segundo Leenhardt (1974), a razão para a confusão pode ser explicada pelo uso dos mesmos elementos expressivos, da partilha de linguagem e pela semelhança dos processos criativos.

Alguns autores definem a Expressão Dramática e o Teatro como atividades distintas. Brian Way (1967) afirmava que o teatro dizia respeito à comunicação entre atores e público, enquanto o drama dizia respeito à experiência dos participantes, independentemente de qualquer função de comunicação com o público.

Há mais de duas décadas, João Mota também produziu afirmações naquele sentido:

Fazer Expressão Dramática não é fazer Teatro e é bom que isto fique muito claro. Ser ator é uma profissão. Como ser pintor, arquiteto ou músico. Requer um curso específico, uma opção vocacional e de vida, que o jovem fará a partir dos 17 anos. A Expressão Dramática apenas leva o jovem a revelar-se, a conhecer-se melhor, a saber o que quer, o que vai ser, em que sociedade está. Dá-lhe disponibilidade para a transformação. Abre-lhe um espaço de encontro e de diálogo. (1989, p. 43)

Resumindo as opiniões destes autores, podemos afirmar que enquanto a Expressão Dramática assenta num fazer livre e improvisado focado no desenvolvimento e no conhecimento do indivíduo, o Teatro baseia-se numa atividade menos espontânea e mais estruturada em função de uma apresentação perante um público.

Contudo, para outros autores, os dois conceitos não são distintos e não podem ser separados. Para Robinson, “a dinâmica central do drama e as suas implicações revelam que as atividades de drama e teatro estão intimamente relacionadas dentro e fora do curriculum da escola” (1980, p. 158), daí que não possam ser separados. Esta opinião é partilhada por Neelands (1990), que afirma que “o teatro não se resume unicamente a uma atividade de espetáculos sobre trabalhos de dramaturgos para audiências. Antes pelo contrário, é um processo de interpretação do comportamento humano que vai além dos textos dramáticos e das capacidades associadas com a representação” (citado em Lopes, 2011, p. 42), indo este processo ao encontro do que alguns autores entendem exclusivamente por Expressão Dramática.

Para Courtney, “a educação dramática é a criança jogando dramaticamente” (2003, p. IX). O autor distingue os termos “Teatro: representar perante uma plateia; jogo: atividade a que nos dedicamos simplesmente porque a desfrutamos; jogo dramático: jogo que contém personificação e/ou identificação; jogo de regra: formalização do jogo em modelos com regras” (*Ibidem*, p. XX)

Debruçando-nos sobre o conceito de Expressão Dramática ou, tal como já referimos, drama para alguns autores e dramatização para outros, Way afirmava que esta “estava intimamente ligada à implementação prática do que faz parte de todos os objetivos de educação, que era a

ideia do desenvolvimento da pessoa no seu todo” (1967, p. 2). Esta definição vai ao encontro do Barret (1981) defende quando afirma que a Expressão Dramática é encontrada numa forma espontânea pela criança que se descobre e que descobre o mundo. Esta é a razão pela qual ela tem, na sala de aula, um lugar privilegiado. É uma atividade natural que exercita e desenvolve todos os aspetos da personalidade da criança. A autora ainda propõe algumas possibilidades de utilização da Expressão Dramática em atividades que despertem para as realidades humanas e sociais; para a aprendizagem de saberes científicos e matemáticos; para as atividades de expressão e comunicação que incidam no movimento e na expressão corporal e verbal.

Para Nóvoa, a Expressão Dramática é “uma pedagogia da situação, que se alimenta da capacidade de responder de forma adequada a propostas e a realidades inesperadas” (1989, p. 9). O autor realça, desta forma, o carácter espontâneo e imprevisível da Expressão Dramática. Para Sousa a Expressão Dramática é:

[U]m dos meios mais valiosos e completos de educação. A amplitude da sua ação, abrangendo quase todos os aspetos importantes do desenvolvimento da criança e a grande diversificação de formas que pode tomar, podendo ser regulada conforme os objetivos, as idades e os meios de que se dispõe, tornam-na por excelência a principal forma de atividade educativa (...). O objetivo principal desta forma de educação é a expressão, ou seja, o estimular da criança para que expresse livremente todos os seus sentimentos, desejos e tensões interiores. (2003, p. 33)

Relacionado com esta definição, bem como com o carácter frutivo desta área, Carla Antunes reflete sobre a Expressão Dramática e afirma que esta, “na escola enquanto disciplina artística, é o espaço de fruição por natureza, para a criação de projetos artísticos que proporcionem o cruzamento de diferentes mundos culturais e linguísticos” (2005, p. 3). Nesse espaço, a ação do aluno assume um papel fundamental, opinião partilhada por Aguilar que caracteriza a Expressão Dramática como “uma forma de expressão e comunicação em que o indivíduo age em vez de dizer o que pensa, o que critica, ou o que o magoa. Mostra-o em atos, na fogueira da ação e na primeira pessoa” (2001, p. 30).

Laferrière & Motos (2003) realçam o papel pedagógico da Expressão Dramática e definem-na como: uma pedagogia de ação (diferencia-se das outras áreas que requerem imobilidade e

silêncio); uma pedagogia de situação (que usa cada momento do aqui e agora, na sua diversidade aleatória, imprevisível); uma pedagogia de polissemia (estimula a diversidade de respostas a uma mesma pergunta, à descoberta de realidades múltiplas); uma pedagogia coletiva (assenta num processo de comunicação e destaca as interações entre os indivíduos); uma pedagogia indireta (a técnica é apenas um meio e não um fim em si mesmo); uma pedagogia lúdica (o prazer deriva na realidade, da própria natureza do processo, não é apenas um objetivo desejado); uma pedagogia da criatividade (ao incentivar a improvisação, desenvolvendo a imaginação, esta metodologia revela a originalidade de cada); e finalmente, uma pedagogia progressiva (sendo cada um capaz de se expressar à sua maneira, com os seus próprios meios, de acordo com as suas escolhas).

A partir da análise de vários autores, Alberto Barros de Sousa caracteriza a Expressão Dramática como:

[U]ma técnica não diretiva e “centrada no paciente”; processa-se através de ficção, do imaginário, não através da atual representação da realidade; as suas raízes estão no jogo do faz-de-conta da criança e não no Teatro; pode ser efetuada individualmente pelas crianças ou em sessões de grupo; é uma atividade educativa e não um espetáculo ou ensaios para tal; é uma parte natural do funcionamento psicológico; a sua metodologia é ditada pela situação desenvolvimental da personalidade das crianças e não por quaisquer pressupostos teóricos ou programáticos; os seus elementos fundamentais são expressão, imaginação e criação; os papéis do professor de Expressão Dramática e do professor de ensino de Teatro são fundamentalmente distintos um do outro; é preventiva (pré-terapêutica) de problemas psicológicos; as suas bases são multidisciplinarmente ecléticas; o professor deve ter uma formação e um treino especializados; a relação afetiva é essencial; não há qualquer avaliação; e todos podem beneficiar com a Expressão Dramática, independentemente da idade, do escalão social ou do nível académico. (2003, p. 38)

Em suma, podemos afirmar, com Figueira, a partir da perspetiva destes autores, que a Expressão Dramática engloba “processos adequados para ajudar a desenvolver as potencialidades criadoras do indivíduo e tem como objetivo o crescimento da pessoa. São formas de proporcionar a cada um os meios e a oportunidade de se sentir bem dentro de si, de conhecer-se e, conseqüentemente, conhecer e respeitar o outro” (Figueira, 2004).

Associado ao conceito de Expressão Dramática surge o conceito de jogo dramático. A denominação de jogo dramático, segundo Sousa, “é atribuída a Léon Chancerel (1936) que, em França, ao envolver-se no movimento de escutismo, e dada a sua formação pedagógica, começou a interessar-se pela atividade lúdica da criança tornando o jogo de faz-de-conta o objeto do seu estudo” (2003, p. 25), como confirma Lopes: “ao dar uma sistematização metodológica-programática ao jogo de faz-de-conta da criança, redimensionando-o educacionalmente, Léon Chancerel atribui-lhe a designação de jogo dramático” (2011, p. 68).

Outros autores distinguem o jogo dramático do teatro e defendem que “os jogos dramáticos não são teatro... são improvisações sobre temas dados ou encontrados, improvisações onde se exercem a imaginação e a criação artística das crianças” (Bourgues como citado em Sousa, 1980, p. 8) ou “o jogo dramático não é teatro, mas também não é por si só a possibilidade completa de Expressão Dramática para a criança. É a técnica que pretende responder a necessidades definidas” (Leenhardt, 1974, p. 26). Rooyackers distingue-os, afirmando que são dois conceitos que se aproximam e afastam simultaneamente e que “apesar das grandes afinidades entre *teatro* e *jogo*, o conceito de *jogos dramáticos* é bastante recente” (2002, p. 11). Acrescenta que “combinar estas duas atividades (*teatro* e *jogo*) produz um *jogo dramático* no qual o grupo experimenta o jogo preparado, representando-o uns para os outros. Estes jogos não devem ser confundidos com representações formais num palco e com público” (*Ibidem* p. 15). É por isso que Leenhardt defende que “quando se trata de crianças, se evita falar de representação teatral, preferindo-se a designação de jogos dramáticos ou, mais geralmente de Expressão Dramática” (1974, p. 16), reforçando a ideia de que o jogo dramático é o mesmo que Expressão Dramática.

Também Ryngaert distingue o jogo dramático do teatro, referindo que “as relações entre jogo dramático e o teatro não devem apoiar-se num mal-entendido: o primeiro não tende para a imitação do segundo, o jogo dramático não é nem teatro profissional enfezado, nem uma coisa completamente diferente do teatro” (1981, p. 53).

Já Laferrière & Motos definem o jogo dramático como “o resultado do encontro de duas correntes de renovação, a do teatro e a da educação” (2003, p. 131) e caracterizam-no como “uma ação improvisada verbal, não-verbal, gestual, musical, plástica, etc., em que o assunto é proposto de antemão pelo animador ou por um participante e se articula ao redor de uma ação e de diferentes personagens” (*Ibidem*, p. 132). Os autores ainda enumeram duas outras definições de jogo dramático, citando Tejerina e Motos. Para “Tejerina (1994), o jogo dramático é equivalente à dramatização e agrupa um conjunto de práticas diversas –

imitações, improvisações, jogos de roda, dramatização de contos, histórias inventadas pelo grupo, propostas do animador, adaptações de texto de autor, etc.” (*Ibidem*, p. 133). Já Motos (1996) define o jogo dramático como:

[A] representação improvisada de uma situação levada a cabo pelos participantes que previamente aceitaram os papéis. As suas características diferenciadoras são: na sua estrutura nunca faltam elementos essenciais do esquema dramático: personagem, conflito, espaço, tempo, argumento, tema; é uma prática coletiva; utiliza a improvisação como elemento de trabalho; é um processo em que se cria um espaço de jogo diferente da realidade, mediante a utilização de objetos, de vestuário, da voz, etc.; é um espaço em que os participantes projetam e mobilizam os seus afetos, sentimentos, emoções e representações reais, numa situação fictícia; e não há separação do espetador e ator, os participantes desempenham alternadamente ambos os papéis. (*Ibidem*)

Faure e Lascar (1982) distinguiram dois tipos de jogos, por referência ao teatro: jogo vulgar e o jogo dramático, referindo-se ao primeiro como atividade usualmente chamada de brincadeira e ao segundo como atividade dramática. Distinguem ainda que, no jogo vulgar, a criança tem um só destinatário que é o companheiro de jogo, enquanto que no jogo dramático tem dois destinatários: o companheiro de jogo (um ou mais parceiros de representação) e os observadores pontuais (professor e colegas) que, de certa forma, constituem uma audiência.

No seu *Desejo do Teatro*, Isabel Alves Costa estuda a importância dos jogos para a criança e dos vários papéis que esta assume dentro do jogo, mais especificamente no jogo de “faz-de-conta”, desde autor-argumentista até encenador:

Hoje em dia é incontestável que os jogos do “faz-de-conta” são ocasiões estruturantes para o desenvolvimento das crianças. Potenciam o seu raciocínio, desenvolvem a comunicação e, particularmente, a linguagem, enriquecem o seu imaginário, a expressão e o domínio das suas emoções. (Costa, 2003a, p. 340)

Jogar é essencial ao desenvolvimento do ser humano naquilo que a autora chama o *passeio do eu*: “ O eu que brinca faz de conta que é aquilo que não é, e assim descobre novas formas de ser” (Costa, 2003b, p. 12).

As relações entre o jogo e o teatro são reais. Nas crianças, as “competências teatrais (...) e a espantosa compreensão da estrutura geral do jogo teatral são visíveis em todas as situações de faz de conta mesmo que a *consciência teatral* apareça mais claramente naquilo que poderíamos chamar os jogos de ficção teatral” (Costa, 2003b, p. 340)

Em relação ao conceito de teatro, e partindo da relação anteriormente descrita, alguns autores defendem que não é teatro o que se faz na escola, como Caldas e Pacheco:

[A] experiência de Teatro na escola será sempre parateatro, isto é, uma aproximação (iniciação) à arte teatral, mas que não é teatro (...). [A] grande contribuição dessa atividade na escola é abrir outros horizontes para a comunicação; é criar um espírito associativo; é pôr em causa o individualismo; é revelar outros lados ocultos da personalidade...” (1999, p. 11)

Outros entendem que na escola pode haver a prática de teatro embora não seja a mesma que Expressão Dramática, porque “o teatro, de um modo completo, envolve (...) o representar, num espaço próprio, de uma peça teatral, sendo os diferentes papéis desempenhados por atores” (Sousa, 2003, p. 77). O autor dá um exemplo: “uma criança chora de fato, com dores, quando «vivencia» que um pato (brinquedo de borracha) lhe morreu, enquanto finge, mas de fato não tem medo de outra que, num palco, representa um lobo. No primeiro caso, temos uma situação de Expressão Dramática e no segundo uma situação de teatro” (*Ibidem*, p. 11). Também Beauchamp (1997) descreve o jogo dramático como uma prática teatral ainda que com objetivos diferentes do teatro, pois estas propoçionam uma primeira abordagem à linguagem teatral e devem contibuir para uma iniciação ao teatro. A autora defende também como prática escolar o projeto teatral, ressaltando contudo que este não tem que terminar necessariamente num espetáculo.

Sousa (2003), citando Peter Slade (1954), refere que este entendia o drama das crianças como uma forma de arte oposta ao teatro do adulto, tendo alertado para o modo como o ensino de teatro é feito na escola:

[F]az questão em sublinhar a diferença entre o *drama no âmbito educativo*, com os seus objetivos voltados para a promoção do autodesenvolvimento da criança e o *ensino de drama*, que se coloca no extremo oposto, com objetivos dirigidos para a formação teatral e o treino de atores, chamando à atenção para que muito professores têm tendência de ensinar o drama de modo mais orientado para o ensino de técnicas de teatro do que colocando-o ao serviço do desenvolvimento da personalidade, considerando mais importante o espetáculo do que as necessidades educacionais da criança. (citado por Sousa, 2003, p. 30)

Em relação ao que designam por «teatro escolar», Laferrière e Motos referem que “o essencial do teatro na escola é praticar um tipo de teatro apropriado à idade e condição do aluno e que proporcione ocasiões para uma aprendizagem criativa, afastando-se das peças realizadas por ocasião das festas escolares” (2003, p. 226). Também estes autores defendem o jogo dramático como meio de contato entre o teatro e a escola e referem os projetos teatrais como um projeto pedagógico correspondente às necessidades de quem o concretiza. Para os autores o objetivo do teatro escolar deve ser o de oferecer uma oportunidade de formação, aprendizagem e intervenção bem como a possibilidade de ter uma visão crítica do comportamento quotidiano.

Isabel Alves da Costa (2003) defende que o teatro é sobretudo o Jogo dos Homens-o jogo da existência. É. De todas as artes, a mais próxima da vida. O teatro existe desde sempre, o instinto teatral em nós imbricado corresponde a uma necessidade universal de tranfiguração.

Na presente dissertação, o conceito de teatro engloba os conceitos de Expressão Dramática e de jogo dramático, atrás definidos. Consideramos aqui o teatro não só como forma de espetáculo preparado para ser apresentado a uma plateia, mas também como complexo disciplinar que, com recurso a metodologias diferenciadas, visa tanto o desenvolvimento da personalidade dos participantes como o conhecimento específico da linguagem artística. Todavia, neste trabalho recorreremos à dupla designação, proposta nos documentos orientadores mais recentes: TED.

2- Formação de professores em Teatro na Educação

A LBSE, Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, define a formação de educadores e de professores como um dos vetores fundamentais da educação em Portugal. A formação de professores e educadores de infância foi enquadrada pelo Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, que estabeleceu o respetivo ordenamento jurídico, indicando os princípios gerais a seguir nesta atividade, a natureza, os objetivos e a organização da formação inicial, contínua e especializada e as formas de planeamento e coordenação da formação. Contudo, “a Declaração de Bolonha [1999] veio obrigar a uma reflexão (...) sobre a configuração de algumas das formações mais específicas, como a dos professores” (Cruz *et al*, 2003, p. 4).

Segundo Maria Assunção Flores, “a formação de professores constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem à sua conceção, organização e operacionalização” (2003, p. 127), tendo em vista que todos os professores passam por várias experiências de formação.

Canário (1999) apresenta três níveis de contexto de formação:

- Um nível formal de que o protótipo é o ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor-aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação;
- Um nível não formal caracterizado pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas «à medida» de contextos e públicos singulares. É justamente no campo da educação de adultos, em regra mais ativamente refratários a processos escolarizados, que estas modalidades se têm vindo a desenvolver;
- Um nível informal que corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas. (p. 80)

Sharon Feiman (1983) identifica quatro etapas ou níveis referentes à formação de professores, delineadas e definidas pelo conteúdo curricular: de “pré-treino”, de “formação inicial”, de

“iniciação” e de “formação permanente”. A primeira “inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos” (citado por Garcia, 1999, p. 25). A fase da “formação inicial” é “a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas académicas, assim como realiza as práticas de ensino” (*Ibidem*). A fase da “iniciação” corresponde “aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência” (*Ibidem*, p. 26). Finalmente, a fase da “formação permanente” inclui “todas as atividades planificadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino” (*Ibidem*).

Mas não podemos esquecer que “a formação inicial de educadores de infância e de professores deverá articular-se com a formação contínua e a formação especializada, devendo as instituições do ensino superior assumir de forma mais dinâmica e inovadora a responsabilidade desta última” (Cruz *et al*, 2003, p. 12).

A formação do docente desenvolve-se, pois, em várias modalidades, de que abordamos três mais relevantes nos pontos seguintes: formação inicial, formação contínua e formação ao longo da vida.

2.1 - Formação inicial

Segundo Alarcão *et al*, “todo o professor é professor de «alguém» ensinando «alguma coisa», num determinado contexto e com uma determinada finalidade. A formação dos professores tem de ter, por isso, uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores «Decreto-Lei n.º 344/89 [de 11 de outubro]»” (1997, p. 8).

Estrela define formação inicial de professores como o início de “um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (2002, p. 18). Esta definição vai ao encontro da afirmação de Manuela Jacinto, de que “a complexidade das funções do professor e as exigências que se colocam, na sociedade atual, relativamente à profissão docente e,

consequentemente, à qualidade do processo educativo, atribuem à formação de professores um papel fulcral na atribuição de qualificações profissionais, integradoras do domínio científico, cultural e pedagógico” (2003, p. 26).

Segundo Natércio Afonso e Rui Canário, “a formação de professores para o 1º CEB deve pressupor o reconhecimento do carácter estruturante deste ciclo para toda a escolaridade e da consequente necessidade de um intensivo investimento investigativo e reflexivo por parte das instituições de ensino superior” (2002, p. 32). Dada a importância que a educação básica, e o 1º CEB em particular, assumem na formação global do indivíduo, o professor tem assim um papel fulcral nas experiências que proporciona aos seus alunos. Para que esse trabalho seja realizado o melhor possível, a sua formação de base adquire uma importância indiscutível. Embora “a formação inicial demasiado longa não se (...) [traduza] necessariamente num profissional mais competente para iniciar a sua atividade” (Alarcão *et al*, 1997, p. 10), o certo é que, “como educador, a sua atividade tem de assentar numa sólida formação cultural, pessoal e social (também prevista no referido Decreto-Lei [344/89, de 11 de outubro]). O professor é uma figura de cultura. É por isso importante que ele possa adquirir formação em outras áreas do saber para além das da sua especialidade” (*Ibidem*, p. 8). Para estes autores não é o tempo de formação mas sim a qualidade desta que define um profissional competente.

Ponte *et al* (2000) definem cinco áreas fundamentais nas quais deve ser garantido o desenvolvimento de competências na formação inicial: (1) A formação pessoal, social e cultural dos futuros docentes, em que o docente desenvolverá as capacidades e os valores essenciais ao exercício da profissão; (2) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respetiva especialidade, pois, sem dominar os conteúdos não é competente para exercer a profissão; (3) A formação no domínio educacional, na qual o conhecimento da pedagogia e das ciências da educação adquire um papel fundamental; (4) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica, em que o professor deve desenvolver competências que o ajudem a relacionar a teoria com a prática; (5) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica, em que o professor deve assumir um papel crítico do seu trabalho com vista a melhorá-lo e a produzir novo conhecimento e transformação.

Verificamos assim que é fundamental que o “saber adquirido na formação inicial não assuma um carácter exclusivamente académico, mas tenha também vertentes multidisciplinares e orientadas para questões da investigação atual” (Alarcão *et al*, 1997, p. 9). Ou seja:

[E]nsinar a ser professor implica, para além dos aspetos da aprendizagem das matérias disciplinares (designada habitualmente por «formação na especialidade», assente-se neste conceito), a aprendizagem dos aspetos do como ensinar e do como se inserir no espaço educativo escolar e na profissão docente (designada também tradicionalmente por «formação educacional»). (Ponte *et al*, 2000, p. 12)

Formosinho define três etapas de formação prática essenciais na formação inicial de professores: “a primeira etapa é representada pelo desempenho do ofício de aluno” (2009, p. 98), ou seja, a primeira referência que o professor tem da prática vem do seu tempo de aluno; a segunda etapa “consiste na prática docente dos seus formadores” (*Ibidem*), durante a qual o formando aprende tendo como referência a prática dos seus formadores que assumem assim um importância extrema; a terceira etapa é a da “componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho adequado e responsável” (*Ibidem*).

Mesquita (2011) refere que, em Portugal, a formação inicial de professores continua a privilegiar dois modelos: o modelo académico, que valoriza o conhecimento teórico em todas as disciplinas académicas, em detrimento da teoria educacional e da metodologia e prática de ensino; e o modelo técnico, que valoriza o treino prático para a aquisição de técnicas básicas de ensino, assumindo a imitação e a assunção do modelo do mestre, em detrimento da teoria educacional e do conhecimento académico.

Já Ponte *et al* afirmam:

[U]ma formação inicial de qualidade é compatível com a diversidade de modelos de formação, por oposição à uniformidade da formação de professores. Se o objetivo é formar um professor de acordo com determinados requisitos (...), variados são os contextos institucionais, locais e disciplinares, com as suas especificidades próprias. Então, múltiplas podem ser também as vias de organizar esse percurso, no sentido de atingir os objetivos pretendidos. Assim, estas vias vão depender, para além do contexto institucional, local ou disciplinar, do nível de ensino, do projeto de

formação e da criatividade da instituição de formação, dos recursos e condicionantes existentes. (2000, p. 15)

Ainda para Ponte *et al*, a formação inicial constitui a componente base da formação do professor e, como tal, precisa de ser articulada com a formação pós-inicial; deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva, apoiados em atividades de campo e de iniciação à prática profissional, de modo a desenvolver as competências profissionais; tem de saber partir das crenças, conceções e conhecimentos dos jovens candidatos a professores; tem a responsabilidade de promover a imagem do professor como profissional reflexivo, empenhado em investigar sobre a sua prática profissional, no sentido de melhorar o seu ensino e as instituições educativas; deve contemplar uma diversidade de metodologias de ensino, de aprendizagem e de avaliação do desempenho do formando.

Também Edmunson (1990) considera que a formação deve contribuir para que os professores se “formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do seu ensino” (citado em Garcia, 1999, p. 80). Aquele autor defende que existem três áreas específicas que devem ser desenvolvidas num programa de formação de professores: conhecimentos, competências e atitudes. Contudo, Natércio Afonso e Rui Canário, no seu estudo sobre a situação da formação inicial de professores, indicam debilidades que podem pôr em causa o desenvolvimento daquelas áreas específicas:

Indicadores dispersos apontam para uma maioria de situações em que a filosofia da organização dos cursos não é clara, em que não há reflexão curricular aprofundada, em que é deficiente a articulação entre as várias componentes do currículo, em que o teor dos programas não é satisfatório, em que os modos de trabalho pedagógico com os alunos não são compatíveis com o tipo de formação e em que a prática pedagógica não está organizada, nem coordenada, de forma a assegurar a necessária articulação com os outros vetores do plano de estudos. (2002, p. 28)

Esta constatação é partilhada por Jacinto:

[D]o ponto de vista sincrónico continua a haver diferenças significativas entre as instituições formadoras, uma vez que umas integram a componente prática ao longo da licenciatura [e, atualmente, do mestrado] (como é o caso das Escolas Superiores de Educação), enquanto que outras (como, por exemplo, as Faculdades de Letras e Ciências) remetem a prática de ensino para a fase final da formação universitária. (2003, p. 28)

No que se refere à educação artística e, especificamente, ao TED, sabemos que o professor do 1º CEB leciona várias áreas, diferentemente do professor dos 2º e 3º ciclos do ensino básico: “com efeito, (...) desempenha um papel preponderante no desenvolvimento da literacia artística dos seus alunos pelo que é essencial que, ao longo da sua formação inicial, adquira conhecimentos sobre a natureza das linguagens artísticas e tenha a oportunidade de planificar e de experimentar metodologias” (André, 2008, p. 7). Apesar do carácter globalizante do 1º CEB, o professor pode trabalhar em parceria com professores especializados em determinadas áreas, pois, segundo prevê a LBSE, neste ciclo, “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Artº 8º, ponto 1, alínea a).

Para Teresa André, “o atual modelo de formação inicial, que compreende um 1º ciclo de três anos – licenciatura – seguido de um 2º ciclo de [1 ou] 2 anos – mestrado –, poderá responder às necessidades de complexidade do desempenho docente, já que assenta num modelo coerente e garante uma grande flexibilidade de percursos formativos” (2008, p. 9). Contudo, como também salienta, apesar de “uma das características deste sistema (...) [ser] a valorização do conhecimento no domínio de ensino, assumindo que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro), nem todas as instituições de formação de professores apresentam um plano de estudos com os mesmos critérios, sendo a sua interpretação distinta, tal como a oferta de formação. O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, define as componentes dos ciclos de estudos:

[O]s ciclos de estudos (...) incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional: a) Formação educacional geral; b) Didáticas específicas; c) Iniciação à prática profissional; d) Formação cultural, social e ética; e) Formação em metodologias de investigação educacional; f) Formação na área de docência. (Artº 14º, ponto 1)

Aquele Decreto-Lei define, concretamente, que “a componente de formação na área de docência visa garantir a formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas pelo respetivo domínio de habilitação para a docência” (*Ibidem*). A título de exemplo, atente-se no quadro das unidades curriculares referentes ao TED, do plano de estudos dos cursos de Licenciatura em Educação Básica (que constitui a formação inicial para a candidatura aos mestrados que habilitam para a docência), de oito instituições (v. Anexo I - Análise do plano de estudos de instituições de ensino superior, p. iii). Nele, verificamos que existem diferenças significativas referentes ao TED, pois, umas instituições inserem-no na área das Expressões (como são os casos das ESE de Setúbal, de Viana do Castelo e de Viseu), e outras consideram-no como uma área autónoma e específica (como são os casos das ESE de Lisboa e Leiria, do Instituto Piaget e do ISCE de Odivelas). As denominações também são diferentes entre as várias instituições, umas optando pela denominação de “Teatro” e outras por “Expressão Dramática”. O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, define, em anexo, no mínimo 30 créditos em Expressões para a habilitação para a docência em pré-escolar e/ou 1º CEB. Esta oferta também difere nas várias instituições.

Mesquita (2011) considera que as lacunas de formação – associadas a outras, como uniformidade e tradição/inação, alheamento da complexidade e mutação do ensino e do papel do professor, desfasamento entre teoria e prática e ausência de ligação instituição-escola – têm contribuído para a ineficácia dos modelos de formação inicial em vigor.

Para Isabel Kowalski, “situar, enquadrar e perspetivar uma formação nas áreas das artes implica ter em conta a Arte e os processos artísticos, as múltiplas influências e o lugar das linguagens artísticas na qualidade do desenvolvimento pessoal e social, dando hipótese de que todo o leque de saberes e competências seja refletidamente significativo e vivenciado pelos formandos na perspetiva pessoal, cultural e profissionalizante” (2003, p. 55). Assim, como corrobora Teresa André, “no âmbito da formação inicial (...), o importante é perceber que a área das Expressões Artísticas pode ter no espaço da formação funções diferenciadas de

acordo com diferentes intencionalidades” (2008, p. 9). Tendo em conta que “uma das competências de uma formação com Expressão Dramática é, notoriamente, o desenvolvimento da capacidade de entender empática, sensível e mais abertamente os outros e a vida no seu todo” (Kowalski, 2003, p. 56). Para a autora “não é apenas uma aprendizagem de metodologias de intervenção na específica área curricular de Expressão Dramática que se pretende, mas também a formação/educação do aluno como pessoa e como futuro profissional criativo e responsável capaz de identificar e articular conteúdos de modo significativo” (*Ibidem*, p. 60).

2.2 - Formação contínua

A formação de um professor está longe de acabar na formação inicial, embora esta seja uma primeira etapa que contribui para perspetivar e orientar todo o percurso vindouro.

Como refere Alarcão *et al*, “a formação inicial é um aspeto importante da formação dos professores, mas tem de ser complementada pela formação contínua. Esta deve contemplar domínios e níveis de aprofundamento muito variados (nas vertentes científica de base, educacional e prática, mas agora privilegiando ainda mais a ótica integradora e multidisciplinar), virada para as necessidades dos professores” (1997, p. 13). Isto, porque “um professor que não acompanha o progresso do saber nos seus domínios de ensino, que não procura conhecer os meios didáticos à sua disposição, que não desenvolve as suas competências profissionais, organizacionais e pessoais, dificilmente pode realizar um ensino de qualidade ou dar um contributo positivo à comunidade educativa onde se insere (Ponte *et al*, 2000, p. 6).

Perrenoud, além de partilhar a ideia de que a formação inicial não é suficiente, caracteriza-a como um “início”, quando afirma que “de uma certa forma, a formação inicial apresenta-se como o *início da formação contínua* que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira” (1997, p. 149), inserindo-a desta forma na formação contínua.

Com a publicação da LBSE, em 1986, a formação contínua de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário passou a ser reconhecida como um direito. Nela se refere que “a todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é

reconhecido o direito à formação contínua” (Art.º 35º, ponto 1). O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, que se assume como “um contributo para a construção de uma nova perspetiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino” (p. 1), veio reforçar a importância da frequência de formação contínua, definindo como seus objetivos fundamentais:

- a) A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- b) O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da atividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula;
- c) O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional;
- d) A aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respetivos projetos educativos;
- e) O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem suscetíveis de gerar dinâmicas formativas;
- f) O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações. (Artº 3º)

Com esta importância dada à formação contínua, reconhecemos que a formação inicial, só por si, não é suficiente para preparar um profissional para toda a carreira docente, o que vai ao encontro do preconizado na LBSE, que estabelece que a formação contínua “complementa e atualiza a formação inicial numa perspetiva de formação permanente” (Art.º 30º, ponto 1, alínea b). A LBSE também estipula, no artigo 35º, referente à formação contínua, que esta “deve ser suficientemente diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e competências profissionais, bem como [deve] possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”. Ou seja, deve ser diversificada quanto ao conteúdo e quanto aos objetivos.

Para Garcia Alvarez, a formação contínua de professores diz respeito “a toda a atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz

das suas tarefas atuais ou que preparem para o desempenho de novas tarefas” (1987, p. 23). Esta perspetiva mostra que a formação não se restringe unicamente a cursos específicos em centros de formação ou instituições mas pode abranger outro tipo de atividades. Indo ao encontro desta definição, Pacheco e Flores definem a formação contínua como “um processo de desenvolvimento profissional do professor nas suas mais variadas vertentes e dimensões” (1999, p. 129).

Para António Ribeiro, a formação contínua é vista como “o conjunto de atividades de professores que vem na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos” (1989, p. 10). Esta ideia de separação entre formação inicial e formação contínua encontra eco na definição que Ângela Rodrigues e Manuela Esteves apresentam para formação contínua:

[É]aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição de certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço), privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial. (1993, pp. 44-45)

Uma outra definição é apresentada por Day, que entende a formação contínua “como um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola” (2001, p. 203). Pereira vai um pouco mais longe, ao propor que “a formação [contínua] é uma instância de produção e de legitimação de profissionalidades e de identidades profissionais e não apenas de produção e de distribuição de qualificações e competências profissionais” (2001, p. 41), perspetiva que vai ao encontro da opinião de Nóvoa: “ a formação contínua não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma

identidade pessoal. Por isso é importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*” (1992, p. 25).

O papel do professor como formador é fulcral para uma formação bem sucedida, que requer, acima de tudo, uma reflexão sobre essa formação, pois, “o profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência. Aliás, a formação contínua mais eficaz consiste muitas vezes em intensificar e fazer partilhar a reflexão sobre a prática” (Perrenoud, 1997, p. 186).

É neste sentido que Nóvoa defende que “os professores têm de se assumir como produtores da «sua» profissão” (1992, p. 28), ideia que é coerente como paradigma investigativo de Zeichner (1993), que considera a prática como “fonte de conhecimento e reflexão”, assumida por professores reflexivos e críticos sobre a sua prática pedagógica.

O Despacho n.º 16 794/2005, de 3 de Agosto, estabeleceu que “50% das ações de formação contínua a frequentar pelos docentes devem ser realizadas, obrigatoriamente, no âmbito da área de formação adequada” (ponto 1). O conceito de “área de formação adequada”, essencial para se determinarem as condições de aplicação do referido despacho, foi clarificado pela Deliberação do Secretário de Estado da Educação, de 29 de março de 2006, nos seguintes termos:

Para efeitos do Despacho n.º 16 794/2005, de 3 de agosto, devem ser consideradas as ações de formação que relevem diretamente para a docência dos conteúdos curriculares de carácter disciplinar, em sala de aula, ações que, tendo por referência a área ou disciplina curricular do seu âmbito específico de docência, com aplicação direta em sala de aula; visem a atualização e o aperfeiçoamento científico e/ou se orientem para a melhoria das práticas de ensino aprendizagem, seja por efeitos de atualização e aperfeiçoamento das didáticas específicas ou seja por produção e/ou atualização de novos materiais ou equipamentos pedagógicos. Neste contexto, deverão ser consideradas também as ações que tenham por finalidade o desenvolvimento do ensino experimental. (CCPFC, 2010, pp. 26-27)

Por sua vez, o RJFCP refere que, “das ações de formação contínua a frequentar pelos docentes passíveis de ser creditadas, pelo menos dois terços são na área científico-didática que o

docente leciona” (artº 14º, 3º ponto). Ora, sendo o TED uma área curricular disciplinar do 1º CEB, seria expectável que houvesse oferta de formação nesta área. Contudo, analisando a oferta de formação de alguns centros de formação da grande Lisboa para o ano letivo de 2011/2012 (v. Anexo II - Análise da oferta de formação de alguns centros de formação da Grande Lisboa, p. v), verificamos que a oferta é muito restrita. Das cento e oitenta e nove formações propostas, apenas quatro vão ao encontro desta área, apesar de nenhuma ser específica em TED.

2.3- Formação ao longo da vida

A formação dos professores não termina (e não se inicia) nem na formação inicial, nem na formação contínua. Nesta profissão, tal como em todas as outras, a formação acompanha a vida profissional e “ao longo dos últimos anos, a necessidade de formação permanente – ao longo da vida – mostrou-nos que o desenvolvimento de competências variadas pode ser conseguido através da aprendizagem em contextos quer formais, quer não-formais ou informais, sendo essa aprendizagem mais eficiente porventura nuns do que noutros” (Pinto, 2005, p. 3).

Segundo Flores (2003), a necessidade de conceptualizar a formação de professores como uma “empresa ao longo da vida” (Vonk, 1995) ou como um “longo *continuum*” (Perrenoud, 1993; Marcelo, 1994; e Develey, 1996) tem sido reiterada, nos últimos anos, na literatura sobre esta temática. Neste sentido, a formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara apenas para a entrada na profissão.

Silva refere que a “formação e a aprendizagem ao longo da vida tem-se tornado num dos mais inflamados discursos que preenche as agendas políticas a nível mundial, no espaço comunitário e nacional, emergindo, nas duas últimas décadas, como condição indispensável para assegurar o desenvolvimento económico e social do espaço mundial e a competitividade individual e organizacional” (2005, p. 1).

Segundo Luís Castanheira Pinto, “a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa adotava, em 2000, a recomendação 1437 sobre a Educação Não-Formal, «incitando todos aqueles que dão forma às políticas educativas a tomar conhecimento da *educação não-formal* como parte essencial do processo educativo...» e «interpelando os governos e outras autoridades competentes dos Estados-Membros a reconhecer a educação não-formal como um parceiro de fato no processo de aprendizagem ao longo da vida” (2005, p. 1). O mesmo autor também refere que, em 2004, a Comissão Europeia defendeu que, “num contexto do princípio da aprendizagem ao longo da vida, a identificação e a validação da aprendizagem não-formal e informal têm por finalidade tornar visível e valorizar todo o leque de conhecimento e competências detidos por uma pessoa, independentemente do local ou da forma como foram adquiridos”(Ibidem). Cordeiro parece concordar com aquela perspetiva:

[A] implementação de um sistema que permita a aprendizagem ao longo da vida exige uma maior articulação entre as diferentes formas de aprendizagem, nos diferentes domínios e nos diferentes estádios da vida. Sendo o sistema formal muito centrado na formação inicial, um sistema de formação ao longo da vida deverá conseguir articular diversos domínios de aprendizagem, tanto formal como informal. (2007, p. 186)

O conceito de formação ao longo da vida pode associar-se ao conceito de educação permanente, que Simões define como o “campo total das aprendizagens do indivíduo, quer estas sejam conscientes quer inconscientes, intencionais ou não intencionais, feitas por iniciativa própria ou por iniciativa alheia, independentemente das circunstâncias de lugar e tempo (1979, p. 47). Na década de 70, o autor já defendia que esta “[englobava] também a educação formal (aquela que é ministrada deliberadamente por pessoas ou instituições, com métodos, técnicas e meios didáticos particulares) e a educação informal (aquela que tem lugar acidentalmente, em contato com agentes variados e por meios diversos) (Ibidem, p. 48).

Esta definição de “formação informal” foi, posteriormente, retomada por Pinto, que a define “como tudo o que aprendemos mais ou menos espontaneamente a partir do meio em que vivemos: das pessoas com quem no relacionamos informalmente, dos livros que lemos ou da televisão que vemos, da multiplicidade de experiências que vivemos quotidianamente com mais ou menos intencionalidade em relação ao seu potencial de aprendizagem” (2005, p. 3). Também Cavaco caracteriza a formação informal “através da experiência, que por sua vez

apresenta um caráter local, pois resulta do contato com uma situação concreta, num determinado contexto” (2002, p. 39). A autora associa à educação informal a aprendizagem e a formação experiencial como “processos de aquisição de saberes que têm origem na globalidade de vida das pessoas (...), partindo-se do pressuposto que ambos dizem respeito ao processo de aquisição de competências, por contato direto com uma situação, registrando-se a possibilidade de intervenção/ação, a que se segue uma análise e reflexão sobre o sucedido, ainda que esta análise e reflexão sobre o processo nem sempre seja consciente” (*Ibidem*, p. 26). Na mesma linha, Day já afirmara que “os adultos aprendem quando lhes são proporcionadas oportunidades regulares para a reflexão, com base nas «experiências vividas». Aprendem fazendo e beneficiam com as situações que combinam ação e a reflexão” (2001, p. 160). Segundo Forte, “esta concepção de formação perspectivada como prática de reflexão a partir de situações práticas reais tem sido abordada por vários autores (Shulman, 1986; Nóvoa, 1991, 1992; Pérez Gómez, 1992; Schön, 1992; Zeichner, 1993; Alarcão, 1996; Perrenoud, 1997; Marcelo, 1999;)” (2005, p. 44).

Para Perrenoud, “a experiência pessoal, a partilha de uma cultura profissional, a conversa quotidiana com os colegas são, tanto quanto a formação teórica, modos de construir representações. Na formação para uma profissão complexa, tudo conta, não é possível ficar-se pelos saberes científicos” (1997, p. 179). Este autor parece partilhar da opinião de Diminiché (1990), que afirma que “devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida” (citada por Nóvoa, 1992, p. 25).

Sobre a responsabilidade de cada um na sua formação, Marques afirma que “o princípio de formação ao longo da vida é mais exigente para os indivíduos na medida em que os obriga a terem capacidade de gerir o seu próprio percurso pessoal e profissional, e daí o seu percurso formativo ao longo da vida ativa” (1996, p. 47). Na mesma linha, Castro considera que “é crucial que os percursos de educação e formação sejam assumidos como um processo no qual cada pessoa tem (também) de investir tempo e energia e, eventualmente, meios e recursos próprio (através da autoaprendizagem, custeando alguns cursos, utilizando os tempos livres)” (2007, p. 54). Defende-se, assim, uma responsabilização do indivíduo como promotor da sua própria formação, vivenciando as experiências e refletindo sobre elas, ou seja, “revela-se importante que o sistema formal de educação/formação reconheça a aprendizagem informal e não-formal, valorizando e recompensando as aprendizagens contínuas e os saberes construídos de experiências feitas” (Cordeiro, 2007, p. 186). Pires sintetiza esta ideia:

[A] valorização das aprendizagens e das competências dos adultos que se vão construindo numa multiplicidade de contextos – social, profissional, lazer, familiar... –, à margem dos sistemas tradicionais de Educação/Formação, e o seu reconhecimento formal e institucional através de práticas de reconhecimento e validação, podem constituir-se como uma forma de melhorar a articulação entre a oferta e a procura de educação/formação”. (Pires, 2007, p. 33)

É importante referirmos que, neste estudo, ao enfatizarmos a formação (ou educação) ao longo da vida não nos referimos à educação para adultos porque, como clarificam Coimbra *et al*, “devido à pouca clareza do próprio conceito de educação permanente (depois tornado ao longo da vida), em muitas situações [é] confundido com (ou reduzido a) educação de adultos (2001, p. 43).

Em suma, a formação ao longo da vida, que é da responsabilidade de cada indivíduo e consequência das suas vivências, assume um papel importante na aquisição de competências que cada um posteriormente poderá, ou não, usar na sua prática. A formação ao longo da vida em arte tem também um papel relevante no desenvolvimento dos indivíduos, como salientam Cortesão e Trevisan:

As diferentes expressões – plástica, musical, corporal, dramática e escrita – são utilizadas muito frequentemente como instrumentos privilegiados que permitem, num contexto de educação não formal, desenvolver capacidades pessoais que se considerem importantes, quer para o grupo quer para o indivíduo. A experiência estética permite, acredita-se, estimular a imaginação e sentimentos, enquanto a experiência artística permite a criação de bases para que a cognição, conceitos, juízos e ações se desenvolvam, e ao desenvolver a imaginação desenvolvem-se também as ideias, os valores, os objetivos e as teorias. (2006, p. 62)

Em teatro, as experiências formativas informais podem passar pela participação em grupos de teatro, pela leitura de peças, pela ida a espetáculos ou por outras situações em que se estabelece o contato com esta linguagem artística e as suas múltiplas formas.

Parte II

PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

1- Definição do problema

O TED, surge no currículo nacional do 1º CEB como uma área disciplinar obrigatória, ainda que designada como Expressão e Educação Dramática, com orientações, objetivos e conteúdos estabelecidos. Este documento orienta o professor para a prática de “atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço [e] de objetos, (...) [para a] exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor (...) [e para os] jogos dramáticos” (ME, 1990, 2004, p. 77). Nos seus princípios orientadores, refere-se que a prática desta área proporciona “momentos de enriquecimento das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos (...) [e dá a] oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro (...), [bem como permite] que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo - unindo a intencionalidade do gesto e/ou a palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção” (*Ibidem*).

É demonstrada, desta forma, a importância que uma área tão abrangente como esta tem na formação e no desenvolvimento das crianças. Segundo Monteiro, “o jogo dramático é muito útil e de grande importância no campo das técnicas dramáticas aplicadas ao ensino, que utiliza a dramatização como recurso didático, inclui-a em sua tarefa docente e a valoriza como instrumento de ensino em relação à aprendizagem de um modo geral” (1994, p. 91). Partindo desta afirmação, podemos afirmar que quem não põe em prática esta área priva os seus alunos de experienciarem uma área obrigatória do currículo, além de desperdiçar um excelente instrumento de trabalho, pois, “uma pedagogia de expressão pode ajudar a construir múltiplas pontes entre a arte e o ensino e favorecer assim o desabrochar dos jovens que nos são confiados e que passam na escola uma considerável parte do seu tempo” (Landier & Barret, 1994, p. 12)

Quando pensámos no ponto de partida para esta dissertação, tivemos em conta a nossa experiência, indo ao encontro da afirmação de Natércio Afonso: “a primeira etapa do percurso de construção de um projeto de investigação é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador” (2005, p. 48). Durante mais de uma década de atividade docente, ao longo da qual trabalhamos em várias escolas, fomos constatando a pouca importância que, em geral, os colegas com quem trabalhamos atribuem ao TED, os quais, por vezes, ignoram as grandes potencialidades desta área para o desenvolvimento de

competências pelos alunos, mesmo a nível interdisciplinar. Foi certamente este aspeto que nos despertou para a problemática aqui definida.

A publicação do Despacho Normativo n.º 19 575/2006, de 25 de setembro, reajusta a carga horária do primeiro ciclo e pretende criar “as condições para que, nos primeiros anos de escolaridade, as vinte e cinco horas letivas de trabalho semanal sejam orientadas para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio”, atribuindo à “área das Expressões e restantes áreas curriculares” somente cinco horas letivas de trabalho semanal. De acordo com aquele despacho, “a distribuição desses tempos letivos deve ser equilibrada ao longo da semana” (ponto 2), nela devendo ser contemplada a designada “área das Expressões”, que se subdivide em quatro áreas curriculares disciplinares autónomas (Expressão e Educação Plástica, Expressão e Educação Dramática, Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Físico-Motora), para além das três áreas curriculares não disciplinares (Formação Cívica, Área de Projeto e Estudo Acompanhado). Numa leitura linear, poderemos dizer que são, no total, cinco horas semanais para sete áreas, cabendo a cada uma, em média, pouco mais de quarenta minutos.

Mas como terá sido interpretado este despacho pelos diversos AGP e escolas? Ao limitar o horário dessas setes áreas e ao atribuir mais relevância à Língua Portuguesa, à Matemática e ao Estudo do Meio, aquele despacho não terá contribuído para que as Expressões, em geral, e o TED em particular, sejam cada vez mais descurados?

Segundo o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objeto de um PCT, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” (Artº 2º, ponto 49), cabendo assim, ao professor do primeiro ciclo que leciona em regime de monodocência, a responsabilidade de gerir o currículo e de, por conseguinte, organizar as atividades e definir o seu horário. As práticas das escolas, pelo menos as daquelas em que temos desenvolvido a nossa atividade docente, têm mostrado que essa definição de horário nem sempre é a legislada e que a abordagem prevista das designadas “Expressões” – já de si reduzida – é, mesmo assim, em muitos casos, retirada do trabalho letivo semanal pelos próprios professores, em detrimento das outras áreas que consideram mais importantes.

O entendimento das AEC pelos professores também tem contribuído para remeter para segundo plano a abordagem das “Expressões” definidas no currículo, em especial devido ao

facto de, na essência (embora com objetivos diferentes e práticas eventualmente distintas), várias dessas áreas coincidirem, como a Música, a Atividade Física e Desportiva, as Atividades Lúdico-Expressivas ou o Teatro. Todavia, o Despacho nº 14 460/2008, de 26 de maio, deixa claro que “as AEC (...) não se podem sobrepor à atividade curricular diária” (ponto 22). Este despacho nem sempre é corretamente interpretado pelos professores, que, nalguns casos, encaram as AEC como aulas que substituem as áreas curriculares. Para além disso, no contacto com outros docentes do 1º CEB, pudemos constatar que justificam frequentemente o descumprimento destas áreas curriculares com razões como a falta de aptidões, de vocação e de formação para as lecionar.

Temos verificado também que a introdução dos novos programas de Matemática, em 2009/2010, e de Português, em 2011/12, veio enfatizar a prioridade dada àquelas áreas, também ao nível da formação dos professores, uma vez que, paralelamente, foram introduzidos os programas de formação contínua dessas áreas, deixando, mais uma vez, as restantes para segundo plano.

Em 2000, o relatório do Grupo de Contato entre os Ministérios da Educação e da Cultura referia:

[P]ara conseguir o objetivo central referido [garantir a realização do determinado na LBSE, no sentido de que as artes constituam uma dimensão necessária da educação básica de todos], no que toca ao primeiro ciclo e numa perspetiva de futuro, o principal ponto crítico estará na formação dos professores. O professor deve ter as capacidades e as competências bastantes para poder integrar, no seu ensino global dirigido a uma turma, a iniciação artística (...). [O] professor deve, no contexto da monodocência característica do primeiro ciclo, deter os conhecimentos, a sensibilidade e a motivação requeridos para saber incluir a iniciação artística na formação básica geral, articulando-a às demais dimensões constitutivas desta. (ME, 2000, p. 17)

Acerca de função do professor nesta área, Landier e Barret referem:

[S]eja qual for a sua pertença profissional (ensino ou espetáculo), a sua função é essencial. É da riqueza das suas propostas de jogo e da sua atitude feita de escuta, de abertura, de observação, da participação, de estímulo... que, em parte, dependerá a qualidade do grupo de trabalho. A sua função pode encarar-se a três níveis: o da preparação (saber); o da condução do grupo de trabalho (saber-fazer); o da sua relação com o grupo e com cada um (saber-estar). (1994, p. 197)

Confrontados com esta realidade em algumas das escolas onde temos lecionado, a nossa preocupação sobre como estão a ser abordadas as expressões artísticas na educação básica, sobretudo no 1º CEB, intensificou-se. Não é este, porém, o problema da presente investigação, embora tenha estado na génese do interesse pelo respetivo tema.

Paralelamente à formação para a docência, fomos adquirindo formação em diversas áreas, sobretudo na área do TED. E, ao longo de prática pedagógica também já encontramos colegas que trabalham o TED e as restantes expressões artísticas com regularidade e, até, de forma integrada com as outras áreas, embora reconhecendo a especificidade de cada uma, tal como é suposto. Em momentos informais de conversa e de prática artística, fomos descobrindo aptidões, vocações, interesses relacionados com essas áreas. Sentimo-nos, inclusive, influenciados pelas experiências que tivemos desde jovens em grupos de teatro de amadores e de teatro escolar, bem como em diversos cursos que fomos realizando. Daí que nos tenha surgido o interesse em estabelecer relações – no que especificamente diz respeito à abordagem da área curricular disciplinar de TED – entre as experiências vividas anteriormente à docência e de formação em teatro na educação e as práticas pedagógicas dos professores do 1º CEB.

Isabel Alves Costa e Filipa Baganha, referiam, em 1986, que “a formação do educador é (...) a descoberta constante do que é «ser educador», que implica uma procura permanente duma «atitude de sageza» – face a si próprio, face à criança, face ao seu próprio projeto educativo (citadas por Fragateiro, 1986, p. 22). Mas será que os professores do 1º CEB procuram essa sageza, que muitas vezes assumem faltar-lhes? Será que, com a frequência de uma formação inicial diferente e atribuindo diferente importância às expressões artísticas, os professores conseguem superar as suas lacunas de formação para exercerem uma prática pedagógica coerente com o currículo?

Partindo desta problemática, definimos as questões e os objetivos de estudo para esta investigação.

2- Questões e objetivos

Decorrendo da problemática exposta, a principal questão orientadora deste estudo é:

- Que influências têm as experiências vividas anteriormente à docência e a formação em teatro na educação na prática pedagógica dos professores do 1º CEB, em particular na abordagem da área curricular disciplinar de TED?

As sub-questões definidas no estudo são:

- É dada mais relevância à área curricular disciplinar de TED pelos docentes que têm experiências extraescolares em teatro anteriores ao início da atividade profissional ou formação inicial específica neste domínio?

- Verifica-se uma revalorização da área curricular disciplinar de TED após a frequência de formação contínua de professores ou de outro tipo de formação ao longo da vida, específicas?

São objetivos deste estudo:

1 - Identificar especificidades das abordagens da área curricular disciplinar de TED no 1ºCEB, quer no plano da gestão dos conteúdos e das cargas horárias, quer também no plano das metodologias seguidas pelos professores, com e sem formação específica anterior;

2- Compreender as motivações que levam os professores do 1º CEB a escolherem formação em teatro na educação, face às ofertas formativas disponibilizadas nesta área.

3- Perceber se as experiências de formação anteriores à prática profissional têm influência tanto na importância atribuída pelos docentes ao teatro na educação como, em geral, nas suas práticas pedagógicas.

Parte III

METODOLOGIA

1- Natureza e plano de estudo

Neste estudo, os objetivos anteriormente definidos levaram-nos a realizar um trabalho de campo fundamentalmente qualitativo.

Segundo Isabel Guerra, é necessário referir que, “na denominada «investigação qualitativa», se enquadram práticas de pesquisa muito diferenciadas, fazendo apelo a diversos paradigmas de interpretação sociológica com fundamentos nem sempre expressos e de onde decorrem formas de recolha, registos e tratamento do material também elas muito diversas” (2006, p. 11).

Para Carmo e Ferreira, “cada tipo de método está (...) ligado a uma perspetiva paradigmática e única” (1998, p. 193). O trabalho qualitativo, segundo os mesmos autores, “postula uma conceção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva e orientada para o processo” (*Ibidem*, p. 195).

Neste tipo de estudo, no âmbito do paradigma interpretativo, não é, normalmente, possível fazermos uma generalização, uma vez que a amostra é reduzida, pelo que “a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 66).

Este tipo de investigação tem como intenção “descrever rigorosa e claramente um dado objeto de estudo na sua estrutura e no seu funcionamento” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 49). As mesmas autoras definem três características da abordagem qualitativa:

«Indutiva» – (...) [Os investigadores] desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados(...). «Holística» – (...) Os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo. (...) “Naturalista” – (...) Os Investigadores interagem também com os sujeitos de forma natural e, sobretudo, discreta. (*Ibidem*, pp. 197-198)

São estas características que nos permitem atingir com sucesso os objetivos propostos e responder às questões de partida.

O presente estudo tem um carácter exploratório e permite-nos “[familiarizarmo-nos] com o assunto a estudar e com as situações em que o fenómeno se produz, (...) [permitindo-nos] fazer o inventário das variáveis suscetíveis de entrar em jogo (...), logo, compreender bem a problemática do objeto em estudo (De Ketele & Roegiers, 1993, p. 117). Assumindo que o investigador é também, no fundo, o “instrumento de recolha de dados” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 49) , pretendemos desenvolver um processo de investigação flexível e atento aos sujeitos, e não apenas aos resultados.

Esta investigação baseou-se na atividade letiva exercida por professores do 1º CEB e teve lugar num contexto real de ensino, uma vez que este tipo de estudo visa a compreensão interna e o envolvimento na situação da investigação, não separando o fenómeno do contexto.

Para a realização deste estudo contactámos professores de dois AGP de escolas. No decorrer da investigação, mantivemos os professores informados acerca dos respetivos objetivos. O trabalho desenvolvido, bem como as conclusões finais, foram colocados à disposição dos docentes, enquanto objeto de reflexão e análise profissional.

Como vimos anteriormente, um estudo qualitativo é, por natureza, aberto e flexível e, por este motivo, embora requerendo à partida um plano de estudo global (sintetizado na Figura 1), cada fase depende dos resultados obtidos na fase anterior.

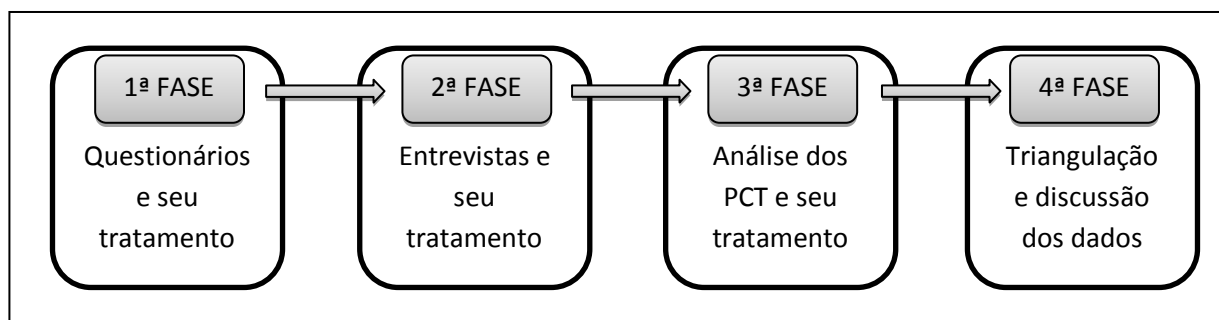


Figura 1 – Síntese do plano de estudo

Assim numa primeira fase aplicámos os questionários e fizemos o seu tratamento, com o objetivo de selecionar a amostra. Numa segunda fase procedemos às entrevistas aos professores, selecionados pelos questionários, e ao seu tratamento recorrendo à AC. Numa terceira fase analisámos os PCT dos referidos professores e numa quarta fase triangulámos os dados de forma a obter as conclusões.

2- Caraterização dos participantes

O grupo de participantes no presente estudo pertence a quatro AGP de escolas da grande Lisboa, dois do concelho de Oeiras e dois do concelho de Sintra, cujos dados são sistematizados no quadro da Figura 2. A escolha destes AGP teve como critério a proximidade do nosso local de trabalho. Optámos por dois concelhos diferentes onde sabíamos que existe uma significativa oferta cultural e formativa em teatro. Dentro desses concelhos tínhamos professores nas escolas escolhidas que facilitaram o processo, daí a escolha destas escolas específicas.

Contudo, e sobretudo por questões burocráticas, o número de escolas e professores que responderam aos questionários não foi o mesmo para cada concelho, tendo respondido 35 professores do concelho de Oeiras, distribuídos por 8 escolas dos 2 AGP, e 21 professores do concelho de Sintra distribuídos apenas por 1 escola em cada AGP.

Concelho	AGP	Nº de escolas do 1º CEB	Ano de constituição atual do AGP	Freguesia da escola Sede	Nº de escolas participantes no estudo
Oeiras	AGP A	3	2004	Oeiras	3
	AGP B	5	2003	Caxias	5
Sintra	AGP C	3	2012	Monte Abraão	1
	AGP D	3	2000	São Marcos	1

Figura 2 – Síntese dos dados dos AGP de escolas

Selecionámos os participantes a partir do preenchimento e análise de um questionário (v. Anexo III – Matriz do questionário aplicado, p. vii). Tendo em conta os objetivos do estudo, os critérios para a escolha dos participantes foram os seguintes:

- Professores a lecionar no 1º CEB, titulares de turma;
- Professores com 8 ou mais anos de serviço, de modo a terem experiência de alguns anos de lecionação;
- Professores dos 4 AGP, de modo a obter um conjunto diversificado de contextos de intervenção;

- Professores com frequência de disciplinas relacionadas com teatro na educação na formação inicial; ou com outro tipo de formações na mesma área; ou com experiência de participação em grupos de teatro;

- Professores sem frequência de disciplinas relacionadas com teatro na educação na formação inicial; ou sem outro tipo de formações na mesma área; ou sem experiência de participação em grupos de teatro.

O grupo de professores selecionado, com base naqueles critérios, é constituído por dez professores do 1º CEB, titulares de turma. Os dados caracterizadores deste grupo de professores participantes são sintetizados no quadro da Figura 3.

Prof.	Idade	Género	Curso de formação base/ Instituição	Tempo de serviço	Categoria profissional	Ano que leciona em 2011/2012	Frequência de disciplinas de Teatro na educação na formação inicial (nº de disciplinas)	Frequência de formação contínua na área do Teatro (nº de ações)	Participação em grupos de Teatro e/ou outro (nº de experiências)	AGP/Escola
P1	43	F	Professores do Ensino Básico – variante Português-Ingês ISCE, Odivelas	21	Q.A.	1º	1	2	0	AA E1
P2	37	F	Professores do 1º CEB ESE Viseu	15	Q.A.	3º	1	0	0	AA E3
P3	36	F	Professores do 1º CEB ESE Setúbal	14	Q.A.	4º	1	1	1	AB E1
P4	38	F	Professores do 1º CEB ESE Setúbal	17	Q.A.	1º	1	0	0	AB E3
P5	52	F	Magistério Primário, Guarda	31	Q.A.	1º	1	2	1	AC E1
P6	37	F	Professores do 1º CEB Instituto Piaget, Porto	15	Q.A.	3º	0	0	0	AC E1
P7	32	F	Professores do 1º CEB ESE Lisboa	11	Contra-tada	1º	1	2	4	AD E1
P8	33	F	Professores do Ensino Básico variante Português-Ingês ESE, Lisboa	11	Contra-tada	1º	1	0	0	AD E1
P9	52	F	Magistério Primário, Madeira	29	Q.A.	2º	1	5	0	AC E1
P10	41	F	Professores do 1º CEB ESE Jean Piaget, Almada	9	Q.A.	4º	1	0	0	AD E1

Figura 3 – Síntese dos dados dos professores entrevistados

Da análise destes dados, concluímos que o grupo é bastante heterogêneo, quer em termos de idade, uma vez que se encontram num intervalo dos 32 aos 52 anos, quer em termos de tempo de serviço, uma vez que a amplitude desta variável vai de 9 a 31 anos.

Todos os participantes têm o Curso de Formação de Professores do Ensino Básico – 1º ciclo, embora haja dois com formação específica em variantes, que permite a leccionação no 2º Ciclo.

De destacar que a maioria frequentou uma disciplina relacionada com a área do Teatro na Educação na sua formação inicial e apenas um professor não frequentou qualquer disciplina relacionada com esta área.

Os professores a quem atribuímos um número ímpar (P1, P3, P5, P7 e P9) frequentaram formação contínua na área do Teatro, nela compreendendo formações específicas designadas por “ Teatro na Educação”, mas também em “voz”, “corpo”, etc., enquanto os professores a quem atribuímos um número par (P2, P4, P6, P8 e P10) não frequentaram qualquer formação nesta área. Dos dez, somente três (P3, P5 e P7) já fizeram parte de grupos de teatro.

A distribuição dos professores pelos AGP é a seguinte: 2 professores do AGP A, 2 do AGP B, 3 do AGP C e 3 do AGP D. Todos os professores dos AGP C e D lecionam na mesma escola do respetivo AGP.

3- Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Para efetuarmos a recolha e a análise dos dados recorreremos a duas técnicas de recolha (o questionário e a entrevista) e a duas técnicas de análise (a AC e a análise documental).

3.1 – Questionário

Para a primeira fase de recolha de dados utilizámos o inquérito por questionário.

Segundo Bruce Tuckman, “os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (sujeito). Ao possibilitar o acesso ao que está «dentro da cabeça da pessoa», estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)” (2000, p. 307).

Neste estudo, utilizámos o questionário com o objetivo de identificar e selecionar um grupo de professores, dentro de uma população de 56, para constituir a amostra de 10 professores a quem, posteriormente, aplicámos as entrevistas.

Realizámos os questionários porque era necessário aferir se havia professores dentro da população, inicialmente escolhida nos dois AGP, que cumprissem os requisitos para o estudo. Nas questões formuladas (v. Anexo III – Matriz do questionário aplicado p. vii) tivemos em conta um conjunto de preceitos, sistematizados por Natércio Afonso da seguinte forma:

No plano formal, a configuração do questionário constrói-se em função de escolhas para o formato das perguntas, e para o tipo de respostas que se pretende. O formato das perguntas varia em função da respetiva substância. Assim, as perguntas podem ser diretas ou indiretas, conforme o respetivo objetivo se torna mais ou menos óbvio para o respondente. (2005, p. 103)

Segundo Jean-Marie De Ketele e Xavier Roegiers, “a montante da utilização de um questionário (...), é essencial captar o objetivo a atingir, bem como o tipo de informações a recolher” (1993, p. 36), daí que tenhamos definido que se aplicaria o questionário aos

professores de dois AGP, pois, dentro dessa população, haveria uma grande probabilidade de atingir o objetivo que era o de encontrar 10 professores com formação inicial, contínua e ao longo da vida, na área do Teatro na educação.

Neste estudo, recorreremos a um mensageiro em cada uma das escolas dos dois AGP, que aplicou os questionários. Tivemos em conta que “a aplicação do questionário pode ser presencial, se feita na presença do investigador ou de alguém que diretamente o auxilie, supervisionando o processo” (Afonso, 2005, p. 105) e que “mais frequentemente, o questionário é preenchido autonomamente pelos respondentes (...), [podendo, todavia,] ser distribuído pessoalmente pelo investigador, ou por mensageiro” (*Ibidem*). Estes foram respondidos por escrito, uma vez que, “enquanto as entrevistas se baseiam na interação verbal, os questionários consistem em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito” (*Ibidem* p. 101).

Os questionários foram respondidos de forma anónima, mas foi-lhes atribuído um código de AGP/Escola que, aliado às restantes informações (como o género, a idade, ano que leciona e o tempo de serviço), permitiu-nos identificar, posteriormente, os professores que constituíram a amostra do estudo. Esta identificação foi apresentada aos respondentes, que a confirmaram.

3.2 – Entrevista

Uma das técnicas de recolha de dados usadas nesta investigação foi a entrevista, que Jean-Marie De Ketele e Xavier Roegiers sistematizam desta forma:

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre fatos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos de recolha de informações. (1993, p. 22)

Natércio Afonso afirma que “a realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone.” (2005, p. 97). Não é mais do que “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193). Esta técnica “permite ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (*Ibidem*).

Neste estudo, optámos pela entrevista semi-diretiva (ou semiestruturada), na qual, segundo De Ketele e Roegiers (1993), o entrevistador produz um discurso que não é linear, o que significa que o entrevistador reorienta a entrevista em certos momentos e nem todas as intervenções do entrevistador estão previstas antecipadamente. Para estes autores, a entrevista semidiretiva apresenta duas grandes vantagens:

- as informações que se pretende recolher refletem melhor as representações do que numa entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir;
- as informações que se deseja recolher são-no num tempo muito mais curto do que numa entrevista livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes. (*Ibidem*, p. 193)

A realização das entrevistas foi previamente agendada com cada um dos dez entrevistados e estes foram informados sobre o tema em que iria incidir a entrevista.

Para a realização deste tipo de entrevista, o entrevistador deve dispor de um guião que “deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação” (Afonso, 2005, p. 99). Para a realização deste guião definimos objetivos, questões e itens ou tópicos. Fizemos corresponder a cada objetivo uma ou mais questões e, a cada questão, vários tópicos. Esses tópicos auxiliaram-nos na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta.

O quadro da Figura 4 apresenta o mesmo guião que usámos em todas as entrevistas, sendo este constituído por seis grandes blocos.

Blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de questões	notas
A. Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o entrevistador • Informar sobre o estudo em curso e o objetivo da entrevista; • Solicitar a colaboração do profissional; • Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas em entrevista. 	Responder de um modo claro e preciso às perguntas do entrevistado
B. Professor	- Caracterizar o percurso profissional do professor	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar uma caracterização do percurso profissional; • Perguntar quais as razões para a escolha da profissão de docente do 1º CEB; 	
C. Formação	- Conhecer a formação do entrevistado na área do TED, tanto a académica inicial como a realizada ao longo da vida	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar em que instituição realizou a sua formação inicial e que disciplinas relacionadas com o TED frequentou; • Pedir para indicar os aspetos que salienta, e porquê, dessas disciplinas na formação inicial; • Perguntar quais as suas prioridades na escolha de formação contínua; • Perguntar quais os objetivos que tem quando faz uma determinada formação; • Perguntar que formação tem em TED; • Perguntar como vê a relação entre as formações e/ou experiências em Teatro e as práticas pedagógicas. 	Se o professor tiver formação em TED, perguntar que motivações o levaram a fazê-la
D. Experiências extraescolares	- Conhecer as atividades extra escolares relacionadas com o Teatro frequentadas	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar se já alguma vez fez Teatro amador e/ou profissional; • Perguntar se já fez parte assiduamente de grupos de Teatro; • Perguntar se, para além do Teatro, já participou em algum outro tipo de espetáculo que envolva a representação; 	Se o professor já fez parte de grupos, perguntar como vê essa experiência e que aprendizagem reteve desta.
E. Processo pedagógico em TED	- Conhecer o modelo de planificação e gestão do ensino do professor na área de Teatro/ TED e a sua perspetiva em relação à importância da formação formal,	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar se atribui e em caso afirmativo, quantas – horas letivas ao TED mensalmente; • Perguntar se existem atividades definidas no PCT (PCT), O Plano Anual de Atividades (PAA) e no Projeto Curricular de Agrupamento (PCA) relacionadas com esta área; • Perguntar quais os recursos disponíveis na escola para a realização das atividades de Teatro 	Se o professor referir que existem atividades no PAA e no PCA, pedir exemplos.

	não formal e informal para o trabalho na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar qual acha ser a perspectiva educativa que a sua escola tem relativamente a esta área; • Perguntar que importância atribui a área de TED no desenvolvimento e aquisição de competências dos seus alunos; • Perguntar como define uma aula de TED; 	Pedir exemplos de atividades realizadas nas aulas de TED.
F. Agradecimento	- Agradecer a colaboração na realização do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar se, para além das questões colocadas, quer dar mais alguma informação que ache pertinente. • Agradecer a colaboração prestada. 	

Figura 4- Guião da entrevista

As entrevistas duraram entre 30 a 60 minutos e foram gravadas em suporte áudio após autorização dos entrevistados. As entrevistas foram transcritas e, posteriormente, revistas pelos entrevistados, tendo-se obtido, através destes procedimentos, os respetivos protocolos (v. Anexos V a XIV – Transcrição das entrevistas aos Professores P1 a P10, pp. xxiii-cxi). A cada professor entrevistado foi solicitado o respetivo PCT, para, posteriormente, procedermos à sua análise.

3.3 - Análise de conteúdo

As dez entrevistas realizadas a docentes do 1º CEB constituem o *corpus* desta análise, enquanto “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, pp. 96-97).

Henry e Moscovici defendem que “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (citados por Bardin, 1977, p. 33). Neste sentido, Isabel Guerra esclarece que “todo o material recolhido numa pesquisa qualitativa é geralmente sujeito a uma análise de conteúdo, mas esta não constitui, no entanto, um procedimento neutro, decorrendo o seu acionamento e a sua forma de tratamento do material do enquadramento

paradigmático de referência” (Guerra, 2006, p. 62). A análise de conteúdo é, como sintetiza Manuela Esteves, o “conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (2006, p. 107), perspectiva que coincide com a de Bardin:

[A análise de conteúdo é] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (1977, p. 42)

A análise de conteúdo é hoje, segundo Vala (1986), uma das técnicas mais utilizadas na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências sociais e humanas. A sua finalidade é a de efetuar inferências, numa lógica explicitada, a respeito das mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

A realização desta análise de conteúdo passou pelas três fases enunciadas por Laurence Bardin, organizadas “em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (1977, p. 95).

A pré-análise implica uma primeira leitura dos protocolos, a que a autora chama “leitura flutuante”, a qual permite ao observador a formulação de hipóteses emergentes sobre o tratamento do material.

Numa segunda fase, de exploração do material, é necessário, antes de mais, codificá-lo, o que implica selecionar “unidades de recorte”. Entende-se geralmente como “unidade de registo” a mínima significação em que se pode recortar o discurso do entrevistado e por “unidade de contexto” aquela que é necessária para compreender o sentido total do discurso. Quanto à “unidade de enumeração”, esta pode ser relacionada com a simples presença/ausência, com a frequência ou a intensidade.

Neste estudo, procedemos ao recorte de cada uma das entrevistas em UR, tendo estas sido progressivamente agrupadas de acordo com o seu conteúdo convergente. Sintetizando o sentido geral de cada um dos conjuntos, fomos definindo indicadores específicos, aferidos ao longo do processo de análise (v. Anexos XV ao XXIV – 1ª fase da AC: recorte das entrevistas do P1 ao P10 em UR e transformação em indicadores, pp. cxvii-ccxxvii). Considerámos unidade de

registo a frase, parte de frase ou conjunto de frases que representam uma ideia única e completa. Como unidade de contexto considerámos a entrevista. A unidade de registo foi usada como unidade de enumeração, o que significa que um mesmo indicador pode surgir mais do que uma vez no discurso de um mesmo entrevistado.

Recortadas as UR, foi-nos possível iniciar o processo de categorização que é “a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (Esteves, 2006, p. 109). Esta categorização pode ser realizada através de procedimentos fechados, que “representam todos os casos em que o analista possui uma lista prévia de categorias apropriada ao objeto em estudo e a usa para classificar os dados” (*Ibidem*) ou procedimentos abertos, em que “as categorias devem emergir, fundamentalmente, do próprio material” (*Ibidem*, p. 110). Neste estudo optámos por um procedimento aberto. Os indicadores foram agrupados em subcategorias e estas em categorias, as quais foram ao encontro, posteriormente, dos temas que constavam do guião das entrevistas.

Segundo Bardin (1977), um conjunto de boas categorias deve possuir as seguintes qualidades: a exclusão mútua (cada elemento só pode pertencer a uma única categoria); a homogeneidade (as categorias são criadas a partir de um único princípio de categorização); pertinência (face aos objetivos de estudo); a objetividade e a fidelidade; e a produtividade (a categorização deve conduzir a resultados).

Para a construção de um quadro de classificação que parecesse coerente (com categorias homogéneas) e pertinente face aos objetivos do estudo, fizemos o processo de categorização da primeira entrevista e as categorias e subcategorias foram reformuladas pela introdução dos indicadores decorrentes da análise das entrevistas seguintes, tantas vezes quantas as necessárias (v. Anexos XXV e XXVI – 2ª fase da AC, pp. ccxxxiii-ccli).

Finalmente, na fase da interpretação de dados, a partir desta categorização e do quadro geral, efetuámos o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Esta interpretação “é constituída pela própria produção do texto interpretativo” (Afonso, 2005, p. 122). Neste texto interpretativo é feita a apresentação e a discussão dos resultados, de forma a “responder clara e fundamentadamente às questões de pesquisa adiantadas no início do estudo, num registo que seja coerente com o enquadramento teórico e conceptual mobilizado” (*Ibidem*, pp. 122-123).

3.4 – Análise documental

A análise documental foi outra das técnicas que utilizámos neste estudo. Para Carmo & Ferreira (1998) a análise documental é um processo que envolve selecção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos (escritos, áudio ou vídeo) com o objetivo de deduzir algum sentido.

Neste estudo, fizemos a análise aos PCT das professoras entrevistados. Procurámos encontrar neles informações que ajudassem a responder de uma forma mais completa às questões da investigação, bem como a estabelecer uma correspondência entre a programação de cada professor e as informações que prestou na entrevista, no sentido de se alcançar, também por comparação, um conjunto mais completo de informações e de eventuais inferências. Tentámos assim ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de investigação, neste caso as entrevistas.

A análise documental depende sobretudo “da natureza dos documentos a analisar; da quantidade de documentos a analisar; do objeto e da finalidade da investigação” (De Ketele & Roegiers, 1993, p. 37). Nesta investigação analisámos os PCT que são, segundo os critérios apresentados por De Ketele e Roegiers (1993), documentos de natureza escrita, de uso específico, oficiais e abertos. Relativamente à quantidade, analisámos nove PCT dos dez professores entrevistados, um por cada professor (com exceção de um não disponibilizado pelo docente).

Em relação ao objeto e à finalidade da investigação, recorreremos, uma vez mais, à caracterização de De Ketele e Roegiers, citando Bourgeois (1991, não publicado):

[Foi feita uma] consulta de arquivos, cujo objeto é qualquer documento selecionado segundo uma estratégia muito precisa e tratado com um dado da investigação, ao mesmo título que o discurso recolhido pela entrevista (...) e cuja finalidade é verificar uma hipótese.

Apresenta, pois, um carácter essencialmente confirmatório, pelo menos num determinado prazo. (1993, p. 38)

Quivy e Campenhoudt apresentam, como principais vantagens desta técnica de investigação, a economia de tempo e de dinheiro, bem como a possibilidade de se evitar o recurso abusivo às sondagens e aos inquéritos por questionário e, como limitações e problemas, a acessibilidade aos documentos, a sua divulgação, a credibilidade e a adequação dos dados (1992, p. 203).

Os dados recolhidos nos PCT foram apresentados numa tabela categorial e posteriormente analisados a par das categorias encontradas na análise de conteúdo feita às entrevistas. (v. anexo XXVII - Tabela síntese de análise dos PCT, p. cclxv).

PARTE IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Resultados das entrevistas

A partir da análise de conteúdo das dez entrevistas, foi-nos possível reorganizar os discursos dos entrevistados num quadro, por temas e categorias, relacionando-os com a frequência, ou não, de formação específica (v. Figura 5): os professores que frequentaram formação específica na área do teatro na educação são identificados pela letra I (ímpar); e os professores que não frequentaram qualquer formação nesta área são identificados pela letra P (par).

Temas	UR	UR% /T	UR	UR%/ T	Categorias	UR	UR%/ Cat.	UR	UR%/Cat.		
Percurso profissional	I 160	8%	279	14%	Escolha da profissão	I-39	14%	82	29,4%		
						P-43	15,4%				
					Satisfação com a profissão	I-35	12,6%	66	23,7%		
						P-31	11,1%				
	Tempo de serviço	I-3			1,1%	10	3,6%				
		P-7			2,5%						
	Experiência docente	P 119			6%	I-80	28,6%	115	41,2%		
										P-35	12,6%
Carreira condicionada	I-0		0%	3		1,1%					
	P-3		1,1%								
Profissão influente	I-3		1,1%	3		1,1%					
	P-0		0%								
Formação	I 365		13,8%	687		29,9%	Área de formação inicial	I-6	0,9%	11	1,6%
								P-5	0,7%		
		Grau académico			I-11		1,8%	11	1,6%		
					P-0		0%				
		Frequência da formação inicial			I-24		3,5%	57	8,3%		
	P-33		4,8%								
	Formação em TED na formação inicial	I-68	9,9%		182		26,5%				
		P-114	16,6%								
	Formação contínua em TED	I-131	19,1%		173		25,2%				
		P-42	6,1%								
	Frequência de formação contínua	I-116	16,9%		238		34,7%				
P-122		17,8%									
Tipo de formações preferido	I-0	0%	4	0,6%							
	P-4	0,6%									
Formadores	I-9	1,3%	11	1,6%							
	P-2	0,3%									
Experiências extra-escolares	I 110	5,5%	158	7,9%	Experiência em Teatro	I-85	53,8%	127	80,4%		
						P-42	26,6%				
	Importância atribuída	I-13			8,2%	19	12%				
		P-6			3,8%						
	P	2,4%			Experiência	I-12	7,6%	12	7,6%		

	48				marcante em outras áreas	P-0	0%		
Processo pedagógico em TED	I 489	24,4 %	908	45,4 %	Horas atribuídas à área de TED	I-56	6,2%	91	10,1%
						P-35	3,9%		
					Disciplina de TED	I-137	15%	264	29%
						P-127	14%		
					Perspetiva dos alunos	I-23	2,5%	100	11%
						P-77	8,5%		
	Importância do TED em relação a outras áreas	I-4	0,4%	6	0,7%				
		P-2	0,3%						
	PCT, PAA e PCA	I-53	5,8%	85	9,3%				
		P-32	3,5%						
	Em relação a outros docentes da escola	I-31	3,4%	44	4,8%				
		P-13	1,4%						
	Em relação à comunidade escolar	I-4	0,4%	4	0,4%				
		P-0	0%						
	Atividades de TED	I-62	6,8%	104	11,5%				
		P-42	4,7%						
Recursos	I-48	5,3%	91	10%					
	P-43	4,7%							
Aula de Expressão Dramática	I-68	7,5%	98	10,8%					
	P-30	3,3%							
Texto em Teatro	I-0	0%	6	0,7%					
	P-6	0,7%							
Fazer para quem	I-3	0,3%	15	1,6%					
	P-12	1,3%							
O professor do 1º CEB	I	100 %	56	2,8%	Caraterização	I-19	33,9%	19	33,9%
						P-0	0%		
	Trabalho	I-26			46,5%	26	46,5%		
		P-0			0%				
	Áreas de preferência	I-11			19,6%	11	19,6%		
		P-0			0%				
P	0%								

Figura 5 – Resultado geral da AC

Conforme se pode constatar, quatro dos cinco temas encontrados (“percurso profissional”, “formação”, “experiências extraescolares”, “processo pedagógico em TED”) foram ao encontro dos temas do guião da entrevista. O outro tema (“professor do 1º CEB”) decorreu da opinião expressa pelos professores que possuem formação específica em teatro na educação.

De entre estes, o mais desenvolvido foi o do processo pedagógico em TED, o que acaba por ser previsível uma vez que era o tema com mais perguntas e no qual os professores desenvolveram mais o seu discurso, na tentativa de explicarem a sua prática em teatro na educação.

É de salientar que os temas menos desenvolvidos foram os das experiências extraescolares (com 7,9% do total de UR) e o do professor do 1º CEB (com apenas 2,8%). No tema das experiências escolares, existe uma diferença significativa relativamente aos dois grupos de professores: I com 5,5% e P com 2,4%, o que, de certa forma, também era previsível, uma vez que o grupo dos professores ímpares teria, à partida, mais experiências em teatro para partilhar.

Apresentamos seguidamente os dados referentes a cada um dos temas.

1.1- Percurso profissional

Relativamente ao tema “percurso profissional”, conforme se pode constatar pela análise dos dois quadros (v. Anexo XXVIII – Resultados da AC relativos ao percursos profissional, Quadros 1 e 2, p. cclxxi), na 1ª categoria deste tema, “escolha da profissão”, verificamos que, no grupo de professores ímpares, a maioria das UR (87,5%) diz respeito a uma escolha influenciada por outros fatores, enquanto no outro grupo de professores, apesar de a maioria também se situar nessa subcategoria (65,1%), a diferença não é tão significativa e 23,3% das UR são referentes à escolha do curso como primeira opção.

Os dois grupos de professores encontram-se equilibrados no que se refere à frequência das UR relativamente à satisfação com a profissão (21,9% e 22,6%) e, curiosamente, o grupo de professores com mais UR na escolha do curso por primeira opção apresenta-se mais insatisfeito com a profissão (22,6%) do que o outro grupo (17,1%). Ambos referem a profissão como sendo instável ou estável com frequências muito aproximadas. Nos discursos foi frequente referirem que no início de carreira a profissão era instável, mas que, e uma vez que

alguns professores inquiridos já possuem algum tempo de serviço, se foi tornando gradualmente mais estável nos últimos anos.

Nos dois grupos de professores inquiridos, verificámos variadas experiências na escola, quer sejam no exercício de diversos cargos, em apoios educativos, em diversos meios (rural ou urbano), no ensino público ou no particular, como formadores, etc., pelo que nos é possível inferir que se trata de um grupo com experiências diversificadas e que já desempenhou diversos papéis para além de lecionar. Contudo, devemos referir que, no grupo de professores par, 20% das UR são referentes a professores com pouca experiência. Neste mesmo grupo há um registo significativo de UR referente à passagem por escolas TEIP (28,6%) e, também, à passagem por escolas de zona urbana.

No grupo dos professores ímpares, surge uma categoria, ainda que com apenas 3 UR, que considera que a profissão é influente na sua personalidade.

Em síntese, os professores entrevistados revelam, neste tema, que, na maioria, ingressaram nesta profissão influenciados por diversos fatores (familiares, geográficos, financeiros, etc.) e que estão confortáveis na profissão, embora não totalmente satisfeitos. Têm uma vasta experiência na escola não só a lecionar mas em cargos, apoios e em diversos meios sociais.

1.2 – Formação

Apresentamos, na Figura 6 e na Figura 7, os quadros síntese dos dados obtidos relativamente ao tema “formação” (v. Anexo XXIX - Resultados da AC relativos à formação, Quadros 1 e 2, p. cclxxv). Neles apresentamos as categorias que dizem respeito à formação inicial e contínua em contextos formais dos docentes. O quadro da Figura 6 diz respeito aos professores com formação ao longo da vida em teatro na educação e o quadro da Figura 7 diz respeito aos professores sem formação ao longo da vida em teatro na educação.

Tema 2: formação					
categorias	UR	%	subcategorias	UR	%
Área de formação inicial	6	1,6%	Especialização	4	66,7%
			2º ciclo	2	33,3%
Grau acadêmico	11	3%	Em 2 fases	7	63,6%
			Mestre	4	36,4%
Frequência da formação inicial	24	6,6%	Em instituição pública	12	50%
			Em instituição privada	3	12,5%
			Influenciada por vários fatores	8	33,3%
			Descurada	1	4,2%
Formação em TED na formação inicial	68	18,6%	Considera insuficiente	2	2,9%
			Frequentou	6	8,8%
			Professores marcantes	5	7,4%
			Disciplina importante	5	7,4%
			Gosto pela disciplina	8	11,8%
			Interdisciplinar	8	11,8%
			Influência na personalidade	8	11,8%
			Exercícios	22	32,4%
			Pouca recordação	4	5,9%
Frequência de formação contínua	116	31,8%	Gosto pela formação	27	23,3%
			Por obrigação	2	1,7%
			Para melhorar a prática	31	26,7%
			Em outras áreas	13	11,2%
			Condicionada	6	5,2%
			Necessária	31	26,7%
			Influenciada por outros fatores	6	5,2%
Formação contínua em TED	131	35,9%	Inexistente	2	1,6%
			Existente	40	32,8%
			Recordação de exercícios	15	12,3%
			Utilidade	3	2,5%
			Pouca oferta	10	8,2%
			Necessidade	11	9%
			Por gosto	21	17,2%
			Influente	9	7,4%
			Sem motivos	2	1,6%
			Interdisciplinar	9	7,4%
Formadores	9	2,5%	Influente	9	100%

Figura 6 – Resultado do 2º tema da AC sobre professores com formação ao longo da vida em Teatro na educação

Tema 2 : formação					
categorias	UR	%	subcategorias	UR	%
Área de formação inicial	5	1,6%	1º CEB	1	20%
			Especialização	1	20%
			2º ciclo	3	60%
Frequência da formação inicial	33	10,2%	Em instituição pública	3	9,1%
			Em instituição privada	2	6,1%
			Influenciada por vários fatores	22	66,7%
			Difícil	3	9,1%
			Insuficiente	2	6 %
			Tardia	1	3%
Formação em TED na formação inicial	114	35,4%	Considera insuficiente	3	2,6%
			Frequentou	6	5,3%
			Professores marcantes	22	19,3%
			Disciplina pouco importante	19	16,7%
			Disciplina importante	4	3,5%
			Gosto pela disciplina	14	12,2%
			Interdisciplinar	4	3,5%
			Influência na personalidade	8	7%
			Exercícios	24	21%
			Pouca recordação	10	8,8%
Frequência de formação contínua	122	37,9%	Gosto pela formação	11	9%
			Por obrigação	7	5,7%
			Para melhorar a prática	16	13,1%
			Em outras áreas	36	29,5%
			Condicionada	18	14,8%
			Necessária	34	27,9%
Formação contínua em TED	42	13%	Inexistente	10	23,8%
			Utilidade	1	2,4%
			Pouca oferta	12	28,6%
				7	16,7%
			Necessidade	12	28,6%
Tipo de formações preferido	4	1,2%	Práticas	4	100%
Formadores	2	0,6%	Influentes	2	100%

Figura 7 – Resultado do 2º tema da AC sobre professores sem formação ao longo da vida em Teatro na educação

Neste tema, o discurso dos professores dos dois grupos incidiu mais sobre as categorias relacionadas com a formação em TED, quer na formação inicial quer em formação contínua, e na frequência de formação contínua em outras áreas.

Relativamente às áreas de formação, de acordo com a caracterização dos professores no quadro da Figura 3 (v. *supra* Parte III, p. 60), verificámos que, nos seus discursos, os professores referem a sua formação no 1º e 2º CEB, sendo que alguns possuem especialização em ensino especial. No quadro do grupo de professores ímpar surge uma categoria referente ao grau académico.

A frequência de formação inicial dos dois grupos caracteriza-se por ter sido feita em instituição pública ou privada e por ter sido influenciada por vários fatores. Contudo, nem todos os fatores foram favoráveis para uma melhor formação, havendo algumas UR que remetem para um descontentamento quer com o curso, quer com o plano de estudos ou a própria instituição:

[N]o fundo, o meio ambiente envolvente também tem muito, tem muito que se lhe diga em relação ao desenvolvimento do curso e da formação que estamos a ter.

(P2 – v. Anexo VI – Transcrição da entrevista ao professor P2, p. xl)

[E] depois tinha cadeiras estranhíssimas como administração escolar. (P3 – v.

Anexo VII – Transcrição da entrevista ao professor P3, p. clxviii)

Em relação à formação destes professores em TED na formação inicial, verificámos 18,6% das UR nos discursos do grupo de professores ímpar e 35,4% do grupo de professores par. Contudo, no discurso do grupo de professores ímpar transparece uma frequência mais positiva dessa área e uma maior importância dada à mesma, havendo inclusive uma maior recordação da frequência da disciplina e dos exercícios realizados na mesma (32,4% das UR desta categoria).

Pela análise dos discursos, verificámos que todos os professores referiram que frequentaram disciplinas relacionadas com a área em estudo na formação inicial, embora de formas diferentes em número e carga horária, o que, como conferimos na primeira parte desta dissertação, “não se traduz necessariamente num profissional mais competente para iniciar a sua actividade” (Alarcão *et al.*, 1997, p. 10). Ambos os grupos consideraram, porém com uma percentagem mínima de UR, que foi insuficiente essa disciplina na formação inicial, o que nos permite inferir que alguns professores quando terminaram o curso não se sentiam suficientemente preparados para lecionar esta área, como exemplificam os discursos dos professores:

Então que formação é que eu tive? Tínhamos umas aulas de Expressão Dramática, expressão corporal (...). No fundo não tivemos grande preparação. (P2 – v. Anexo VI – Transcrição da entrevista ao professor P2, p. xl)

Tive [uma disciplina]. Uma no bacharelato, na licenciatura não. (P6 – v. Anexo X – Transcrição da entrevista ao professor P6, p. lxxx)

Era só uma disciplina. Durante o curso era só essa disciplina. (P10 – v. Anexo XIV – Transcrição da entrevista ao professor P10, p. cxii)

Também verificámos a situação inversa, ou seja, professores que referiram a frequência de uma disciplina, com um grau de “exigência” e uma carga horária relevantes:

Durante os 3 anos de curso, tínhamos uma disciplina (...) com uma carga horária até bastante, bastante... era uma carga horária grande. (P3 – v. Anexo VII – Transcrição da entrevista ao professor P3, p. xlviij)

Tive 3 anos de Expressão Dramática (...). O grau de exigência ia aumentando. (P7 – v. Anexo XI – Transcrição da entrevista ao professor P7, pp. lxxxvii-lxxxviii)

Uma subcategoria que os dois grupos referiram com alguma expressão foi a dos professores marcantes. Notámos nos seus discursos que, de uma forma geral, os professores de TED influenciaram as vivências destes entrevistados enquanto alunos. De acordo com Formosinho, “o formando aprende tendo como referência a prática dos seus formadores, que assumem assim uma importância extrema” (2009, p. 98), o que corresponde à segunda etapa que o autor define na formação inicial dos professores. No grupo de professores ímpar, 7,4% das UR da categoria diz respeito aos professores influentes e, no grupo de professores par, a percentagem é de 19,3%. Verificámos assim que este segundo grupo tem presentes, de uma forma mais evidente, as memórias dos professores da formação inicial na área:

[A]gora estou-me a lembrar também que, durante a minha formação inicial, tive uma professora que era a professora Eva. Lembro dela também porque ela marcou-me muito pela positiva, que era a professora de Expressão Dramática. (P1 – v. Anexo V – Transcrição da entrevista ao professor P1, p. xxvii)

Marcou-me, mas não me lembro do nome dele (...). Saliento...O que mais me impressionou foi o estado de espírito daquelas pessoas. (P6 – v. Anexo X – Transcrição da entrevista ao professor P6, p. lxxx)

Lembro-me até do nome do professor. Eu tinha um professor muito...ele era extraordinário, era uma pessoa especial, mesmo. (P4 – v. Anexo VIII – Transcrição da entrevista ao professor P4, pp. lxx-lxxvi)

[N]ós tínhamos um professor que (...) ainda hoje faz parte dos grupos de teatro, nomeadamente ele está à frente da organização da Mostra de Teatro da Amadora, e ele basicamente dava...ele quase sempre dava-nos as peças para nós estudarmos. (P7 – v. Anexo XI – Transcrição da entrevista ao professor P7, p. xc)

[O] professor era uma pessoa com muitas ideias, que mexia muito connosco e obrigava-nos a fazer sempre projetos muito diferentes. (P8 – v. Anexo XII – Transcrição da entrevista ao professor P8, p. xcvi)

Apesar de este grupo ter mais presente a influência dos professores, é neste grupo que se registam menos UR referente à importância da disciplina de TED na formação inicial (3,5%). E é também neste grupo que surge uma subcategoria em que os professores consideram a disciplina pouco importante, com um peso considerável de UR (16,7%). Contudo, a frequência de UR desta subcategoria aproxima-se da frequência de UR da subcategoria “gosto pela disciplina” (12,2%). Este dado leva-nos a inferir que, apesar da influência dos formadores, os professores não ficaram despertos para a importância da disciplina, embora tenham gostado de a frequentar, tal como é possível verificar nos seguintes excertos:

Super simples, mesmo básico, (...) porque eram jogos básicos que se calhar [se] fazem (...) com crianças (...). Aquilo era básico, porque, no fundo, nós éramos como crianças naquela altura e estávamos a rir uns com os outros ao ver a figura que estávamos a fazer (...). Mesmo muito básico, nada profissional, porque era mesmo direcionado para crianças. (P2 – v. Anexo VI – Transcrição da entrevista ao professor P2, p. xl)

[N]a altura, nós achávamos que aquilo era uma tremenda palhaçada. (P4 – v. Anexo VIII – Transcrição da entrevista ao professor P4, p. lxxvi)

Era uma disciplina que, à partida, parecia que iria ser muito lúdica e acabou por ser das disciplinas que mais trabalho nos deu. (...) Eu lembro-me... já foi há muitos anos, mas eu lembro-me que eu gostava muito da Expressão Dramática (...). Acabávamos por sair do stresse e acabávamos por entrar nas aulas de Expressão Dramática e soltarmo-nos e sermos nós próprios e eu lembro-me, acima de tudo,

disso. Das aulas de Expressão Dramática, que era um sítio onde eu podia estar sempre à vontade, e ser eu própria e desanuviar um bocadinho, e fazer as palhaçadas, entre aspas, e era uma horinha ali que nós nos divertíamos bastante e trabalhávamos bastante. (P8 – v. Anexo XII – Transcrição da entrevista ao professor P8, pp. xcvi-xcvi)

No outro grupo de professores, existe um registo de 7,4% de UR no que se refere à importância da disciplina e de 11,8% relativamente ao gosto por esta. Não há nenhuma UR referente à pouca importância da mesma.

Para além da importância dada por estes professores à frequência de uma disciplina de TED na formação inicial, há o reconhecimento implícito do contributo desta para a sua formação pessoal e para a sua personalidade. Segundo Teresa André, “uma das competências de uma formação com Expressão Dramática é, notoriamente, o desenvolvimento da capacidade de entender empática, sensível e mais abertamente os outros e a vida no seu todo” (2003, p. 56), ou seja, é o contributo desta para a formação de uma personalidade mais aberta ao que se passa em seu redor. Pelo discurso dos entrevistados, alguns professores foram notoriamente influenciados por esta prática, como podemos verificar nos seguintes excertos:

[E]u hoje sou uma pessoa que... que me sei divertir com os meus alunos e que sei rebolar com eles e que rio e que... eles têm tanto tempo de intervenção como eu tenho. (P1 – v. Anexo V – Transcrição da entrevista ao professor P1, p. xxxi)

Mas é engraçado, porque eu aos bocadinhos, não sei, acho que tenho vindo a descobrir o meu lado mais lúdico, mais criativo... (P1 – v. Anexo V – Transcrição da entrevista ao professor P1, p. xxxiii)

E claro que muda muitas coisas na nossa vida. (P3 – v. Anexo VII – Transcrição da entrevista ao professor P3, p. liii)

[M]as, depois, à distância, quando se pensa naquilo, pensamos que isto [os exercícios de Expressão Dramática] faz todo o sentido. (P4 – v. Anexo VIII – Transcrição da entrevista ao professor P4, p. lxvi)

Uma outra característica apontada pelo grupo de professores foi o fato de a disciplina ter um caráter interdisciplinar, como referem, no grupo de professores ímpar, 11,8% das UR e, no grupo de professores par, 3,5% das UR, tratando-se, neste caso, do resultado referente a um só professor (v. Anexo XXVI – 2ª fase da AC (entrevistas P2, P4, P6, P8 e P10), p. ccxxxiii). Esta interdisciplinaridade é referida sobretudo por professores que tiveram disciplinas de expressões conjuntas, como Música, Movimento e Drama ou Expressões, ou de professores que realizavam exercícios aplicando técnicas de outras áreas:

[L]embro-me de nós termos desenvolvido uns projetos que eram sobre o conhecimento do eu e o conhecimento do outro. E lembro-me que o conhecimento do eu, por exemplo, passava pela expressão plástica. (P1 – v. Anexo V – Transcrição da entrevista ao professor P1, p. xxix)

Tínhamos [uma disciplina], que era «Música, Movimento e Drama», salvo erro, era assim que se intitulava, «Música, Movimento e Drama», tínhamos essa disciplina. (P5 – v. Anexo IX – Transcrição da entrevista ao professor P5, p. lxxiv)

Havia sempre uma ligação muito grande entre o 1º CEB, a plástica e a dramática. Sim, sim. (...) [P]rimeiro fazíamos a parte plástica, depois então íamos dramatizar. (P6 – v. Anexo X – Transcrição da entrevista ao professor P6, p. lxxxi)

No que diz respeito à frequência de formação contínua, os dois grupos de professores apresentam uma maior proximidade em termos de motivos e motivações para a sua frequência. Nesta categoria registam-se 31,8% das UR no grupo ímpar e 37,9% das UR no grupo par, o que demonstra que ambos dão muita importância à formação contínua.

Os principais motivos de frequência de formação apresentados pelos dois grupos são: o gosto pela formação, embora seja mais evidente no grupo ímpar, que regista 23,3% das UR desta categoria, enquanto o grupo par regista apenas 9% das UR; e o melhoramento da prática pedagógica, com 26,7% das UR no grupo ímpar e 13,1% no grupo par. Já em relação à frequência de formação por obrigação (sobretudo pela questão de progressão na carreira), os valores diferem, registando-se 1,7% no grupo ímpar e 5,7% no grupo par. Verificámos assim uma diferença notória entre os dois grupos em termos de motivações, conduzindo-nos à inferência de que o grupo ímpar é mais interessado na formação do que o grupo par.

Ao nível das prioridades de formação em outras áreas que não o TED, o grupo ímpar regista 11,2% das UR e o grupo par 29,5% das UR, reforçando a sua caracterização como um grupo que não se interessa tanto por esta área. Analisando a frequência de indicadores, verificámos que o grupo de professores par valoriza outras áreas em detrimento do TED, como prioridade de formação, ainda que a LBSE refira que a formação contínua “deve ser suficientemente diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e competências profissionais” (Artº 38º, ponto 2). A Matemática, a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio continuam a ser consideradas áreas fundamentais e prioritárias na formação, sobretudo na sequência da implementação dos novos programas e dos programas de formação de professores nessas áreas, como ilustram os discursos dos professores:

Sobretudo incidem mais naquelas áreas fundamentais, que é a Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio e as Ciências Experimentais, depois lá vem o computador e isso... (P2 – v. Anexo VI – Transcrição da entrevista ao professor P2, p. xli)

É o português e a Matemática. (...) E onde eu senti mais necessidade foi naquelas áreas a que nós damos mais importância, que são o Português e a Matemática (...). Mas também sou-lhe sincera, se calhar, se chegasse [informação de formação em Tteatro à escola], não sei se seria uma primeira prioridade (...). E também, sou-lhe sincera, em determinada altura se tivesse o Português e o Teatro, eu escolheria o Português. (P4 – v. Anexo VIII – Transcrição da entrevista ao professor P4, pp. lxvi-lxvii)

E a par da Língua Portuguesa, a par da Matemática e a par de todas as outras coisas que nós temos também que aprender, como profissionais, a Expressão Dramática não é uma prioridade. (P8 – v. Anexo XII – Transcrição da entrevista ao professor P8, p. xcvi)

Os dois grupos de professores também reconhecem de forma evidente que a formação é necessária para o melhoramento da prática, registando 26,7% das UR o grupo ímpar e 13,1% das UR o grupo par. Contudo, os dois apresentam motivos, como a falta de tempo ou a gestão familiar, para o condicionamento dessa prática de formação, sendo no grupo par mais significativa essa subcategoria com 14,8% das UR, enquanto o grupo ímpar apenas possui 5,2% das UR. Estes valores permitem-nos inferir que apesar de os professores, sobretudo os do grupo par, reconhecerem a importância da formação, nem sempre se disponibilizam para a

sua frequência, mostrando-se condicionados por questões de tempo, familiares, etc... Ou seja: nem sempre se assumem “como produtores da «sua» profissão” (Nóvoa, 1992, p. 28).

Estes valores permitem-nos inferir que o grupo de professores ímpar está mais desperto e motivado para uma formação diversificada, definindo-a como necessária para a prática, ao passo que o grupo par não está tão motivado e mostra-se mais condicionado, apresentando mais motivos para não frequentar tão assiduamente formação, a não ser nas áreas que consideram mais importantes.

Em relação à formação contínua em TED, existe uma diferença mais evidente e acentuada entre os dois grupos de professores. No grupo de professores ímpar esta categoria domina 35,9% do seu discurso, enquanto no grupo dos professores par apenas 13% das UR se referem a esta categoria. Para além desta diferença significativa em termos de UR, pelas subcategorias verificámos que o conteúdo dos discursos também caminha em direções opostas. Por um lado, temos os professores que frequentaram formação, que lhe reconhecem utilidade, que acham influente, que gostam de fazer formação nesta área e que consideram que existe pouca oferta; e, por outro lado, temos os professores que não frequentaram formação na área, que lhe atribuem uma utilidade limitada, mas que reconhecem a necessidade de fazer formação na área.

O discurso dos professores do grupo ímpar é dominado pelo gosto pela área e pela vontade/necessidade de fazer formação para melhorar a prática. Desses discursos, 32,8% das UR desta categoria dizem respeito à frequência de formação na área, tal como já tinha sido referido na caracterização dos participantes na parte III. Em contrapartida, no grupo de professores par, 23,8% das UR desta categoria dizem respeito à inexistência de formação na área, como se pode verificar, a título de exemplo, nos seguintes excertos:

Não. Não! Às vezes podemos recorrer à Expressão Dramática para a apresentação de certo e determinado tipo de trabalho, nessas formações. Mas assim uma formação de Expressão Dramática, não! Fiz “n”, todos os anos temos que fazer uma série delas, mas nunca surgiu. Até porque acho que não é muito costume. (P2 – v. Anexo VI – Transcrição da entrevista ao professor P2, p. xli)

Tenho feito formação, mas não fiz em expressões. Não fiz essa parte. (P10 – v. Anexo XIV – Transcrição da entrevista ao professor P10, p. cxii)

Este mesmo grupo de professores foi referido anteriormente como sendo um grupo que considera a formação inicial no TED insuficiente, mas que não procurou fazer formação contínua nessa área para complementar essa lacuna. Foram identificados indicadores referentes ao desinteresse pela formação na área. Tendo que, tal como nos diz Alarcão *et al* (1997) a formação inicial tem de ser complementada pela formação contínua comtemplando domínios e níveis de aprofundamento muito variados ao encontro das necessidades dos professores, somos levados a inferir que os professores, apesar das suas lacunas (ou necessidades) nesta área, não procuram ultrapassá-las. Contudo, existe uma grande percentagem de UR (16,7 % referentes à pouca oferta e 28,6% referentes à formação necessária) que revelam uma necessidade de formação na área, o que nos permite inferir que os professores reconhecem essas lacunas e que até se dispõem a fazer formação futuramente, considerando a formação, neste caso, como o meio necessário para melhorar a prática de Teatro na escola, como se pode constatar pelos excertos dos seus discursos:

Eu acho que todas estas profissões que lidam com pessoas deviam passar muito também por este tipo de formação, dramática, corporal, tudo isso. Acho que faz muita falta. (P2 – v. Anexo VI – Transcrição da entrevista ao professor P2, p. xlvii)

[O que faltava para trabalhar a área] era exatamente a formação. Eu não faço, porque não sei fazer. Há coisas que eu não faço, porque não sei fazer. Por exemplo, às vezes os jogos dramáticos e estas coisas, não me saem assim de repente da cabeça como sai uma aula de Português ou uma aula de Matemática. (...) E, portanto, de fato falta-me essa formação, mas de fato, neste momento não é, para mim, ainda, uma prioridade. (P4 – v. Anexo VIII – Transcrição da entrevista ao professor P4, p. lxxi)

Sim. Eu gostava de ter uma formação nessa área [do teatro na educação]. Era interessante. Muito interessante. (P6 – v. Anexo X – Transcrição da entrevista ao professor P6, p. lxxxv)

Acho que sim [que vai fazer formação nesta área específica]. (...) Teria formação mesmo. Teria formação e saberia melhor o que trabalhar com eles. Sim, sem dúvida. (P10 – v. Anexo XIV – Transcrição da entrevista ao professor P10, p. cxv)

No grupo de professores ímpar, o gosto pela área (17,2% das UR) e, conseqüentemente, pela formação nessa mesma área, é, inferindo pelo discurso dos entrevistados, a principal razão para a escolha de formações, como confirmam alguns registros:

E uma das formações que eu fiz, durante 2 anos, e que foi uma formação que eu adorei fazer, foi precisamente em Expressão Dramática. (P1 – v. Anexo V – Transcrição da entrevista ao professor P1, p. xxv)

Essa, por acaso eu gostei muito, da colocação da voz. (P3 – v. Anexo VII – Transcrição da entrevista ao professor P3, p. liii)

Adorámos fazer aquilo, tanto eu como as colegas que participaram. Foi muito boa. (...) Aquilo deu-nos um gozo terrível a todas. Adorámos fazer aquela formação. (P5 – v. Anexo IX – Transcrição da entrevista ao professor P5, pp. lxxiv-lxxv)

E eu fiz sempre essas formações porque gosto de música e também gosto da parte dramática. (P9 – v. Anexo XIII – Transcrição da entrevista ao professor P9, p. ciii)

Estes professores, para além de terem mais experiências de formação, revelam que estas são mais significativas, uma vez que existe uma maior lembrança dos exercícios realizados (12,3% das UR) e uma maior influência destes na sua prática, revelando também a sua utilidade para a prática letiva (2,5% das UR). Outro aspeto que os professores deste grupo salientam é a influência da formação nas suas personalidades, quer enquanto profissionais quer enquanto indivíduos (7,4% das UR), indo ao encontro do que Pereira (2001) defende quando refere que a formação não se limita à distribuição de qualificações e competências profissionais sendo também um recurso para a criação de profissionalidades e identidades profissionais. A título de exemplo, conferimos algumas afirmações:

[A Expressão Dramática] é de uma importância extrema para o autoconhecimento, para o processo de autoconhecimento. (P1 – v. Anexo V – Transcrição da entrevista ao professor P1, p. xxix)

E só quando tive essa formação na (...) é que eu tive consciência da importância que a Expressão Dramática assumia na formação global do indivíduo. Aí tive. (P1 – v. Anexo V – Transcrição da entrevista ao professor P1, p. xxxii)

E claro que [a formação em Teatro] muda muitas coisas na nossa vida. (P3 – v. Anexo VII – Transcrição da entrevista ao professor P3, p. liii)

Sim, sim. Eu penso que sim. Para já, sou mais feliz quando faço essas formações, sinto-me mais feliz, e quando as aplico também me sinto mais feliz e acho que as minhas crianças também ficam mais felizes. (P7 – v. Anexo XI – Transcrição da entrevista ao professor P7, p. lxxv)

Parece-nos ser possível inferir que os professores que fazem formação na área do Teatro por gosto acabam por sentir o seu efeito, quer na sua prática profissional quer no plano do desenvolvimento da sua personalidade.

Uma preocupação demonstrada pelos professores entrevistados dos dois grupos, embora com um peso mais significativo no grupo de professores par (28,6% das UR) do que no grupo ímpar (8,2% das UR), foi a pouca oferta de formação na área do teatro na educação. Contudo, a preocupação manifesta-se de forma diferente nos dois grupos: no grupo par surge como uma justificação para a não frequência de formação, ao passo que no grupo ímpar surge sobretudo como uma insatisfação. São disto exemplo os seguintes excertos:

A oferta também em termos de formação, pelo menos aquilo que nos chega aqui, também não é muito ligada a nenhuma das expressões. (P4 – v. Anexo VIII – Transcrição da entrevista ao professor P4, p. lxxvii)

A oferta é muito pouca também tenho que dizer. (P6 – v. Anexo x – Transcrição da entrevista ao professor P6, p. lxxxii)

Acho que há pouca formação na área das expressões e acho que, no 1º ciclo, estão cada vez mais postas de parte. (P3 – v. Anexo VII – Transcrição da entrevista ao professor P3, p. li)

Fui fazendo, mas não muito nessa área porque havia pouca oferta. (P7 – v. Anexo XI – Transcrição da entrevista ao professor P7, p. lxxxviii)

Ainda referente a este tema surgiu uma outra categoria comum sobre os formadores. Os dois grupos referiram ainda, com um registo pouco significativo, a influência dos formadores no

sucesso da formação, reforçando assim, uma vez mais, a importância que Formosinho (2009) atribui à relação formando-formador.

Em síntese, tornou-se evidente na análise destes dados que estamos perante dois grupos de professores com percursos de formação distintos. Os planos de estudo são distintos quer em termos de número de disciplinas quer em termos de carga horária e exigência das mesmas. Consequentemente, alguns professores consideram a sua formação em teatro na educação insuficiente para a prática letiva.

Ambos os grupos referem a influência dos professores e dos formadores no seu percurso formativo como um importante contributo para a sua formação. O grupo de professores ímpar atribui maior importância à área do Teatro, quer na formação inicial quer na formação contínua, caracterizando-a como uma área essencial e influente na formação enquanto profissional e enquanto indivíduo. O grupo de professores par, além de não ter uma formação na área, considera esta como secundária em relação a outras áreas, dando prioridade, quer em termos de abordagem em sala quer em termos de formação, à Língua Portuguesa e à Matemática.

Os dois grupos de professores assumem a formação contínua como necessária para melhorar a prática, embora a frequentem por motivos diferentes. O grupo ímpar valoriza o gosto pessoal e a necessidade de atualização e o grupo de professores par também dá alguma importância à progressão na carreira, fazendo formação por obrigação. Ambos sentem necessidade de mais oferta de formação na área por parte dos centros de formação, o que também os leva a optar por outras áreas de formação.

Registámos assim uma estreita ligação entre a formação e a prática, verificando-se que os professores sentem uma necessidade de atualização e de constante formação para melhorar a sua prática pedagógica.

1.3- Experiências extraescolares

Os quadros das Figuras 8 e 9 mostram a síntese dos resultados da análise quanto ao tema “experiências extraescolares” (v. Anexo XXX – Resultados da AC relativos às experiências

extraescolares, Quadros 1 e 2, p. cclxxxi). Neles está sistematizada a informação relativa às experiências em teatro dos professores inquiridos, em contextos educativos informais e ao longo da vida. A Figura 8 diz respeito aos professores com formação ao longo da vida em teatro na educação e a Figura 9 é relativa aos professores sem formação ao longo da vida em teatro na educação.

Tema 3: Experiências extraescolares					
categorias	UR	%	subcategorias	UR	%
Experiência em Teatro	85	77,3%	Em grupo de Teatro escolar	12	14,1%
			Em grupo de Teatro profissional	6	7%
			Em grupo de Teatro amador	7	8,2%
			Em outras funções relacionadas	8	9,4%
			Positiva	5	5,9%
			Negativa	8	9,4%
			Insuficiente	8	9,4%
			Como forma de integração	3	3,5%
			Importante para a prática	5	5,9%
			Condicionada	12	14,1%
			Em expor-se	8	9,4%
Adaptado	3	3,5%			
Importância atribuída	13	11,8%	Muito importante	12	92,3%
			Gosto pela área	1	7,7%
Experiencia marcante em outras áreas	12	10,9%	Influente na personalidade	7	58,3%
			Influente na prática	5	41,7%

Figura 8 – Resultado do 3º tema da AC sobre professores com formação ao longo da vida em Teatro na educação

categorias	UR	%	subcategorias	UR	%
Experiência em Teatro	42	87,5%	Inexistente	5	11,9%
			Insuficiente	18	42,9%
			Importante para a prática	5	11,9%
			Condicionada	14	33,3%
Importância atribuída	6	12,5%	Pouco importante	1	16,7%
			Gosto pela área	5	83,3%

Figura 9 – Resultado do 3º tema da AC sobre professores sem formação ao longo da vida em Teatro na educação

É neste tema que existem as diferenças mais significativas entre os dois grupos de professores entrevistados, sendo que o grupo de professores ímpar regista 77,3% das UR do seu discurso e o grupo de professores par apenas 9,1%, com subcategorias distintas.

Relativamente à experiência em teatro, o grupo de professores par apresenta um registo de 11,9% das UR desta categoria como inexistente, 42,9% como insuficiente e 33,3% como condicionada. Nos seus discursos, os professores revelaram ou que não possuíam qualquer experiência relacionada com o teatro ou que possuíam uma experiência limitada ao teatro escolar, justificando essas limitações, sobretudo, com a timidez:

Lá está, fiz no meu curso. Fiz em inglês. (...) Na Universidade (...). Não [não fez teatro]. Não, até porque eu não me via nada nisso. Não, não! Era um bocado tímida nesse aspeto. (P2 – v. Anexo VI – Transcrição da entrevista ao professor P2, p. xlii)

Na escola fiz. Quando andava no [ensino] secundário, na escola primária também, lembro-me. É engraçado que me lembro dos teatros que fazia na escola primária e no secundário também fiz. Fazíamos [teatro] no âmbito de algumas disciplinas, nomeadamente do Português. Fazíamos muita coisa. (P4 – v. Anexo VIII – Transcrição da entrevista ao professor P4, p. lxxviii)

Sou muito envergonhada, não parece, mas sou muito envergonhada. Tenho vergonha até, às vezes, quando estou a trabalhar, com os miúdos, na dramatização, tenho vergonha de exagerar. (P6 – v. Anexo X – Transcrição da entrevista ao professor P6, p. lxxxii)

Não [nunca fiz parte de um grupo de teatro]. Nada. Já estive em cima do palco, mas quando andava no liceu, como aluna. Fui eu que realizei e interpretei uma peça, juntamente com uma colega minha na altura. (P8 – v. Anexo XII – Transcrição da entrevista ao professor P8, p. xcvi)

Sim, (...) lá no [Instituto] (...), quando (...) tivemos essa disciplina. Fizemos lá o teatrinho para os colegas, mas para os colegas da turma, não foi nada para a escola, foi só para os colegas da turma. (P10 – v. Anexo XIV – Transcrição da entrevista ao professor P10, p. cxiii)

Apesar destas experiências limitadas, os professores revelaram, na sua maioria, um gosto por esta área (83,3% das UR da categoria).

O grupo de professores ímpar apresenta variadas experiências, quer em teatro escolar (14,1% das UR), amador (8,2% das UR) ou profissional (7% das UR). Também faz uma avaliação diferenciada dessas experiências, como positiva (5,9% das UR), negativa (9,4% das UR) ou insuficiente (9,4% das UR).

Podemos assim inferir que é um grupo com experiências diversificadas, mas nem sempre positivas, contudo, pelo discurso dos professores, julgamos poder inferir que foram experiências marcantes e que contribuíram para a formação da sua personalidade:

[O teatro] preparou-me. Quer dizer, tu crescestes, tu cresces. Tu conheces realidades completamente diferentes, e eu era assim um bocadinho menina, é normal... Era muito infantil, até assim com alguns receios normais (...). Nós somos todas as experiências que vivemos. Nós somos todas as experiências que vivemos, as boas e as más. (P3 – v. Anexo VII – Transcrição da entrevista ao professor P3, p. lv)

Acho que sim. Foi como que um estímulo que me despertou, despertou algo mais para isso [para o trabalho com os alunos]. (P5 – v. Anexo IX – Transcrição da entrevista ao professor P5, p. lxxvi)

Verificámos que este grupo de professores mantém presente as suas experiências e que considera que estas influenciam a sua prática pedagógica.

Acho que se ganha nisso, ganha-se nessa experiência. A nossa experiência de vida, a gente passa-a um bocadinho para eles. Eles são um bocadinho reflexo. (P3 – v. Anexo VII – Transcrição da entrevista ao professor P3, p. lvi)

É um grupo que atribui muita importância às experiências e que revela um gosto por esta área (11,8% das UR), constatação que é consentânea com a reflexão de Cavaco (2002) quando refere que é na globalidade de vida das pessoas que têm origem os processos de aquisição de saberes.

Contudo, este grupo de professores também apresenta alguns condicionamentos às suas experiências (14,1% das UR), relacionados sobretudo com a timidez, com fatores familiares ou

com a vida pessoal. Alguns professores demonstram vontade de continuarem – ou voltarem – a fazer teatro, mas deparam-se com esses condicionamentos.

Em síntese, verificámos que as experiências dos professores estão relacionadas com os seus interesses e gostos pessoais e que são construtivas da sua personalidade, contribuindo para a sua prática pedagógica. Os professores que se interessam pelo teatro revelam experiências diversificadas nesta área e atribuem-lhe muita importância, ao passo que os que não se interessam, apesar de eventualmente gostarem, não lhe atribuem idêntica importância e não sentem necessidade de vivenciar experiências na área.

1.4.- Processo pedagógico em TED

Os quadros das Figuras 10 e 11 mostram a síntese dos resultados da AC quanto ao tema “processo pedagógico em TED”, sistematizando a informação referente à prática pedagógica nesta área (v. Anexo XXXI – resultados da AC relativos ao processo pedagógico em TED, Quadros 1 e 2, p. cclxxxiii). O quadro da Figura 10 diz respeito aos professores com formação ao longo da vida em teatro na educação e o quadro da Figura 11 diz respeito às professoras sem formação ao longo da vida em teatro na educação.

Tema 4: Processo pedagógico em TED					
categorias	UR	%	subcategorias	UR	%
Horas atribuídas à área de TED	56	11,5%	Indefinidas	2	3,6%
			Inserida no tempo de outras áreas	15	26,8%
			Atribuídas	23	41%
			Insuficiente	3	5,4%
			Definição do horário pelo Despacho Normativo 19575/2006	13	23,2%
Área de TED	137	28%	Pouco importante	1	0,7%
			Importante	54	39,4%
			Área Interdisciplinar	45	32,8%
			Descurada	15	10,9%
			Trabalhada	12	8,8%
			Para faixa etária específica	10	7,3%
Perspetiva dos alunos	23	4,7%	Gosto pela área de TED	21	91,3%
			Motivação	2	8,7%
Importância do TED em relação a outras áreas	4	0,8%	Como apoio	4	100%
PCT, PAA e PCA	53	10,8%	Temática	4	7,5%

			Sem atividades	1	1,9%
			Desconhecimento	5	9,4%
			Com atividades	24	45,3%
			Articulação vertical	12	22,6%
			Pouco importantes	7	13,2%
Em relação a outros docentes da escola	31	6,3%	Consideram importante	1	3,2%
			Trabalho em TED	7	22,6%
			Trabalho de equipa	8	25,8%
			Descuramento da área	14	45,7%
			Desconhecimento	1	3,2%
Em relação à comunidade escolar	4	0,8%	Articulação	3	75%
			Família	1	25%
Atividades de TED	62	12,7%	Festas	27	43,5%
			Exercícios	9	14,5%
			Baseados no programa	7	11,3%
			Saídas condicionadas	6	9,7%
			Dinamização de escola	6	9,7%
			Pouca memória	4	6,5%
			Condicionadas	3	4,8%
Recursos	48	9,8%	Inexistentes	3	6,3%
			Existentes	25	52,1%
			Sem espaço	5	10,4%
			Espaço inadequado	3	6,3%
			Espaço adequado	8	16,7%
			Espaços adaptados	4	8,3%
Aula de TED	62	12,7 %	Indefinição	11	17,7%
			Definição	27	43,5%
			Imprevista	12	19,4%
			Prazerosa	2	3,2%
			Divertida	8	13%
			Avaliada	2	3,2%
Texto em Teatro	6	1,2%	Muito importante	3	50%
			Condicionador	3	50%
Fazer para quem	3	0,6%	Importante ter público	3	100%

Figura 10 – Resultado do 4º tema da AC sobre professores com formação ao longo da vida em Teatro na educação

Tema 4: Processo pedagógico em TED					
categorias	UR	%	subcategorias	UR	%
Horas atribuídas à área de TED	35	8,5%	Indefinidas	9	25,7%
			Inserida no tempo de outras áreas	21	51,4%
			Atribuídas	7	20%
			Sem horas atribuídas	1	2,9%
Área de TED	127	30,3%	Pouco importante	34	26,7%
			Importante	33	26%
			Área Interdisciplinar	24	18,9%
			Descurada	30	23,6%
			Para faixa etária específica	3	4,7%
Perspetiva dos alunos	77	18,4%	Gosto pela área de TED	72	93,5%
			Gosto por outras áreas	2	2,6%
			Motivação	3	3,9%
Importância do TED	2	0,5%	Mais importante	2	100%

em relação a outras áreas					
PCT,PAA e PCA	32	7,6%	Temática	10	31,2%
			Sem atividades	9	28,1%
			Desconhecimento	5	15,6%
			Relacionados	2	6,3%
			Com atividades	3	9,4%
			Pouco importantes	3	9,4%
Em relação a outros docentes da escola	13	3,1%	Trabalho em TED	4	30,8%
			Trabalho de equipa	6	46,2%
			Descuramento da área	2	15,4%
			Desconhecimento	1	7,7%
Atividades de TED	42	10%	Festas	19	45,2%
			Exercícios	16	38,1%
			Saídas	5	11,9%
			Dinamização de escola	2	4,8%
Recursos	43	10,2%	Inexistentes	9	20,9%
			Existentes	4	9,3%
			Sem espaço	1	2,3%
			Espaço inadequado	19	44,2%
			Espaço adequado	6	14%
			Espaços adaptados	3	7%
			Desconhecimento	1	2,3%
Aula de TED	30	7,2%	Indefinição	12	40%
			Definição	11	36,7%
			Divertida	5	16,7%
			Positiva	1	3,3%
			Trabalhosa	1	3,3%
Texto em Teatro	6	1,4%	Pouco importante	2	33,3%
			Muito importante	4	66,7%
Fazer para quem	12	2,9%	Importante ter público	12	100%

Figura 11 – Resultado do 4º tema da AC sobre professores sem formação ao longo da vida em Teatro na educação

Neste tema, os professores entrevistados começaram por informar sobre a carga horária atribuída à área de TED na sua prática letiva. Pela análise dos dados podemos verificar que existem diferenças significativas nessa atribuição de tempo letivo. Em ambos os grupos existem professores que dão pouca importância à definição de um horário no 1º CEB, embora isso seja mais evidente no grupo de professores par (23,7% da UR) do que no grupo ímpar (3,6% das UR). Também no grupo de professores par existem 2,9% de UR referentes à não atribuição de qualquer tempo letivo à TED. Surgem, nos dois grupos, dados relativos à atribuição de horas ou à junção da TED com outras áreas. Contudo, no que se refere à atribuição de horas, o discurso difere, sobretudo no motivo. O grupo de professores ímpar, que atribui mais importância a esta área, estipula, no seu horário, um tempo para a TED (41% das UR) com intenção de o cumprir. O grupo de professores par tem horas atribuídas para esta

área (18,4% das UR), sobretudo por obrigatoriedade dos AGP que estipulam uma minuta de horário. Alguns chegam a reconhecer que, apesar de terem esse tempo definido, não abordam a área curricular de TED, como fica expresso, a título de exemplo, nos seguintes excertos:

Não é mensalmente, é semanalmente, porque faz parte do nosso horário semanal. E eu faço questão de, naqueles 45 minutos, portanto são 90 minutos por semana, eu, nesses 45 minutos, duas vezes por semana, faço sempre qualquer coisa. (P1 – v. Anexo V – Transcrição da entrevista ao professor P1, p. xxxiii)

Eu tenho um horário em que tenho semanalmente 45 minutos para a Expressão Dramática. Só que eu não faço 45 minutos, eu faço mais. (P3 – v. Anexo VII – Transcrição da entrevista ao professor P3, p. lvii)

Tenho lá um espacinho para várias expressões, digamos assim. Tenho lá expressão plástica... mas isto são diretrizes do AGP. O AGP obrigou-nos, na planificação, a deixar um espaço para a expressão plástica, e depois deixar uma hora e meia, repartida em dois tempos, para as restantes áreas. E nas restantes áreas, nós incluiríamos o que quiséssemos. E numa dessas restantes áreas eu incluo a Expressão Dramática. Mas é muito raro. É muito raro isso acontecer, porque é tão difícil, no dia a dia incluir. (P8 – v. Anexo XII – Transcrição da entrevista ao professor P8, pp. xcvi-xcviii)

Há um evidente descumprimento da TED, ou em detrimento do tempo de outras áreas ou através da transferência para as AEC da especificidade da componente curricular. Também aqui o discurso dos dois grupos difere, uma vez que os professores do grupo ímpar, que não “empurram” esta área para as AEC, referem (26,8% das UR) que trabalham muitas vezes a TED no tempo de outras áreas numa perspetiva interdisciplinar, não substituindo o tempo definido no seu horário. Os professores do grupo par, quando referem que a TED está inserida no tempo de outras áreas (55,3%), fazem-no essencialmente numa perspetiva justificativa, mas sem real intenção de a lecionar. Verificámos assim um incumprimento e uma interpretação incorreta do Despacho Normativo n.º 19 575/2006, de 25 de setembro, que reajusta a carga horária do 1º CEB, bem como do Despacho n.º 14 460/2008, de 26 de maio, que deixa claro que as AEC “não se podem sobrepor à atividade curricular diária” (ponto 22).

O grupo de professores ímpar (23,3% das UR) manifesta ainda a sua opinião relativamente ao Despacho Normativo n.º 19 575/2006, de 25 de setembro, discordando da carga horária que é

estabelecida para as Expressões, que, na sua opinião é muito insuficiente. Este aspeto reforça a importância que este grupo de professores dá às expressões artísticas em geral e ao TED em particular.

Uma outra categoria encontrada neste tema diz respeito à área de TED. Os professores revelam a importância que lhe atribuem: o grupo ímpar considera-a importante, com 39,4% das UR e apenas 0,7% das UR referentes à pouca importância; o grupo par apresenta valores muito próximos, com 26,7% das UR correspondentes a pouca importância e 26% das UR a importante. Alguns professores do grupo par, nos seus discursos, revelam que encaram a TED com pouca seriedade, desconhecendo as competências que esta área pode ajudar a desenvolver nos seus alunos. Contrariamente, outros, tal como no grupo de professores ímpar, reconhecem que a TED ajuda a desenvolver competências cognitivas, sensoriais, sociais ou outras, indo ao encontro de uma perspectiva de abordagem do teatro na educação, de que Peter Slade (1954) é considerado uma referência, que entende que o objetivo central desta área no currículo é o desenvolvimento natural da criança.

Os dois grupos de professores caracterizam a TED como uma área interdisciplinar em que “as suas bases são multidisciplinarmente ecléticas” (Sousa, 2003, p. 38). O grupo ímpar revela que essa característica para além de ser uma mais-valia para as outras áreas, permite trabalhar a TED mais tempo uma vez que se podem fazer atividades dentro do horário de outras áreas, contornando, desta forma, a compartimentação do horário. Esta opinião é partilhada por Kowalski:

[P]ara além das competências relativas à área curricular de Expressão Dramática, identificadas e oficialmente recomendadas, é muito difícil que as atividades de jogo dramático ou os jogos exploratórios não contribuam para o desenvolvimento de muitas outras relativas às demais áreas. Quer pelos assuntos que são tratados nas representações, que pressupõem personagens, ação, tempo, espaço, objetos (...) quer pelas características sonoras e plásticas dos elementos da linguagem, necessariamente se estabelecem múltiplas conexões com assuntos estudados noutras áreas curriculares. (2005, p. 6)

Já para grupo par, a interdisciplinaridade é vista sobretudo como apoio a outras áreas:

Tanto serve para fazer dramatização de alguma coisa que estamos a dar em estudo do meio, como a parte da história ou qualquer coisa (...).Mas pode ser aproveitado para todas as áreas. (P2 – v. Anexo VI – Transcrição da entrevista ao professor P2, p. xliv)

E de fato é verdade que através das expressões, não só da Dramática, mas da Musical, (...) se nós começássemos por aí, para ir às outras disciplinas, o trabalho era-nos muito mais fácil. (P4 – v. Anexo VIII – Transcrição da entrevista ao professor P4, p. lxxi)

[C]laro que nós temos a interdisciplinaridade e podemos, na Língua Portuguesa, na Matemática, e em todas elas envolver as expressões. (P3 – v. Anexo VII – Transcrição da entrevista ao professor P3, p. li)

Portanto acho que é muito pouco, o tempo que nos dão, a não ser que nós, às vezes, façamos assim umas jigajogas. Aproveitamos outras disciplinas, a interdisciplinaridade, para lá meter a Expressão Dramática. (P5 – v. Anexo IX – Transcrição da entrevista ao professor P5, p. lxxvii)

Apesar da importância dada à TED, existe ainda uma quantidade significativa de UR referentes ao descumprimento da mesma, nos dois grupos, embora com maior evidência no grupo par (23,6% das UR) do que no grupo ímpar (10,9% das UR). Este descumprimento é justificado pelos mais variados motivos, contudo, os mais relevantes, nos dois grupos, são a questão do tempo, uma vez que há um programa a cumprir, bem como a existência de outras áreas consideradas prioritárias. Também referem a insegurança em trabalhar esta área por falta de formação. No grupo de professores par há ainda a referência à integração de alunos com NEE na turma, o que na sua ótica dificultaria ou impossibilitaria o trabalho, ou ao facto de esta área ser associada a mau comportamento, logo, ser uma área a evitar. Os professores revelam assim que consideram a TED uma área secundária, nem sempre revelando estar cientes de que ela também faz parte do currículo e deve ser cumprida. Surgiu também, nos discursos dos entrevistados, a referência à atitude dos encarregados de educação em relação a esta prática, os quais, segundo os professores, também a considerarão secundária, porque “preferem que [os seus educandos] saibam bem a Língua Portuguesa, que saibam bem o Estudo do Meio, que saibam bem a Matemática, [ao passo que,] quando a pessoa (...) se envolve muito na Expressão Dramática, e se entrega mais a esse tipo de coisas, os pais depois vêm cobrar um bocado” (P10 – v. Anexo XIV – Transcrição da entrevista ao professor P10, p. cxiv)

Os dois grupos de professores referem também, ainda que com pouca significância, que a TED é mais adequada a uma faixa etária específica, na sua maioria referindo que esta é mais

indicada para uma faixa etária mais baixa (pré, 1º e 2º anos). Isto revela o desconhecimento destes professores quer sobre as potencialidades da TED quer sobre os próprios documentos orientadores, uma vez que o TED destina-se a todos os anos de escolaridade do 1º CEB.

Surgiu uma categoria referente à perspetiva dos alunos em relação às aulas de TED, nos dois grupos, com mais expressão no grupo par (18,4% das UR) do que no grupo ímpar (4,7%). Esta diferença relaciona-se com o desejo que os alunos sentem em praticar, revelado pelos professores do grupo par. Ou seja, estamos perante um grupo de professores que sabe que os seus alunos querem fazer TED e que estão motivados para o fazer, mas que não correspondem a esse desejo nem a essa motivação. É ainda referido que, por vezes, é-lhes permitido fazer e que eles se adaptam a qualquer espaço, e que gostam de fazer para um público. Em relação ao grupo ímpar, as UR registadas dizem respeito sobretudo ao prazer de fazer, de ver e de ser visto. Podemos assim inferir que os alunos deste grupo de professores manifestam uma opinião, e o gosto, sobre a área porque a experimentam.

Em relação à categoria referente ao PCA, ao PCT e ao PAA, é de salientar a definição de atividades nesses documentos pelos professores do grupo ímpar (45,3% das UR) e a não definição pelos do grupo par (28,2% das UR). Este grupo justifica a falta de atividades definidas nesses documentos sobretudo com a sua temática, que não se relaciona com esta área, ou com o desconhecimento dos PCA e PAA (15,6% das UR). Apenas 9,4% das UR desta categoria, no grupo par, dizem respeito à existência de atividades planificadas nesses documentos. Verificámos, pelos seus discursos, que é dada pouca importância aos planos para a prática pedagógica (9,4% das UR) e que os professores não se interessam em conhecê-los, sobretudo quanto ao PCA e ao PAA, como ilustram os seguintes excertos:

[Atividades de TED no PAA] no meu ano, acho que não. No meu ano, não estou a ver lá nada... Mas posso estar enganada, que eu também não dou muita importância a essas coisas [atividades no PCA]. Não faço ideia. Não faço mesmo ideia. (P8 – v. Anexo XII – Transcrição da entrevista ao professor P8, p. xcvi)

No PAA, não está. Não há nenhuma atividade ligada à Expressão Dramática e ao Teatro, não, não há. E, no de AGP, no PCA, também acho que não, mas isso não tenho a certeza, mas acho que não está. (P4 – v. Anexo VIII – Transcrição da entrevista ao professor P4, p. lxix)

O grupo de professores ímpar também revela algum desconhecimento (9,4%), embora a maioria das UR diga respeito ao conhecimento das atividades programadas nesses documentos. Contudo, 13,2% das UR são referentes à pouca importância dada a estes documentos, sobretudo relacionada com a dificuldade de construção do PCT.

A opinião dos docentes entrevistados sobre a consideração do TED pelos outros colegas revela que o descumprimento desta área é comum nas escolas onde os professores trabalham, sobretudo no grupo ímpar, em que 45,7% das UR dizem respeito a esta subcategoria. Contudo, ambos os grupos referem que existem professores que abordam a TED na escola, revelando um conhecimento da prática de alguns colegas, embora alguns dos discursos demonstrem uma distância entre o seu trabalho e o daqueles. Apesar de existir uma subcategoria referente ao trabalho de equipa em ambos os grupos, no grupo par é referido que esse trabalho não existe e que os professores se “fecham” na sua sala, enquanto no grupo ímpar todas as UR dizem respeito à existência desse trabalho de equipa. Para além da referência a esse trabalho de equipa, no grupo de professores ímpar, surgem ainda, embora com pouca expressão, UR referentes à articulação com a comunidade escolar, inclusive com as famílias.

Podemos assim inferir que existem dois estilos de prática pedagógica: o dos professores que se isolam no seu trabalho de sala de aula e o dos que encaram a profissão como um trabalho de equipa envolvendo a comunidade.

Reiterando o sentido expresso na primeira parte desta dissertação, referente ao enquadramento teórico, neste caso através das palavras de Laferrière e Motos, “o essencial do teatro na escola é praticar um tipo de teatro apropriado à idade e condição do aluno e que proporcione ocasiões para uma aprendizagem criativa, afastando-se das peças realizadas por ocasião das festas escolares” (2003, p. 226). Contudo, quando foi solicitado aos professores que enumerassem as atividades que praticam ou que consideram ser de TED, as festas escolares ganham grande relevância, quer no grupo par (45,2% das UR) quer no grupo ímpar (43,5% das UR). Destas, destacam-se a festa de Natal e a de final de ano letivo. Para a maioria dos professores entrevistados, estes dois momentos são propícios à realização de espetáculos teatrais dirigidos para um público. No seu discurso, os professores manifestam um grande empenho nestes momentos, definindo estas festividades como trabalhosas e que requerem muita preparação. Antunes (1998) aborda, neste sentido, a questão da “hierarquização” dos saberes e a falta de preparação dos docentes, que remetem as expressões artísticas para momentos pontuais do desenvolvimento curricular e, com grande incidência, associam a prática destas atividades às épocas festivas, como é o caso do Natal, do Carnaval ou do final do

ano letivo. Também, neste estudo, os dois grupos de professores referem a ida ao teatro ou a vinda do teatro à escola como uma atividade. De salientar ainda que o grupo de professores ímpar apresenta alguns exemplos de exercícios baseados no currículo (11,3% das UR), permitindo-nos inferir que existe de fato um conhecimento do currículo e dos objetivos da TED.

Em relação aos recursos existentes nas escolas para a prática destas atividades, as subcategorias são idênticas nos dois grupos, variando entre existência, adequação e adaptação de recursos e espaços, ou o seu contrário. O teor dos discursos varia nos dois grupos, uma vez que no grupo ímpar 52% das UR dizem respeito à existência de recursos e apenas 6,3% são referentes à inexistência, situação que é inversa à do grupo par, em que 20,9% dizem respeito à inexistência e apenas 9,3% à existência. Tendo em conta que os dois grupos trabalham nas mesmas instituições, julgamos poder inferir que os professores que tem interesse em trabalhar a área servem-se dos recursos disponíveis para o fazer, ainda que não sejam os mais adequados, ao passo que os professores que não se interessam pela TED aproveitam o fato de não existirem recursos como justificação para não a lecionarem. Este aspeto também é evidente no que se refere ao espaço. Podemos verificar, quanto ao grupo ímpar, que 10,4% das UR referem que não existe espaço e 6,3% da UR referem que o espaço existente é inadequado, embora os professores adaptem a sua prática aos espaços existentes. Já no grupo par, 44,2% das UR referem que o espaço é inadequado e condiciona a realização das atividades. Os excertos ilustram as formas distintas como os professores encaram o espaço, ou como fator condicionador (pares) ou como condição adaptável (ímpares):

A minha sala de aula, no fundo, tinha que deixar de ser sala de aula [para fazer uma aula de TED]. Tinha que dar aqui, assim, a volta, por isso tudo aí me ia mexer com a orgânica. (P2 – v. Anexo VI – Transcrição da entrevista ao professor P2, p. xlvi)

Porque senão estas atividades têm que ser feitas dentro de sala de aula. E dentro da sala de aula depois é preciso tirar as mesas todas para um lado, cadeiras, tudo, que é para a sala ficar ampla e tal. E depois tornar a arrumar tudo. E depois, às vezes, a gente pensa «ai, estar a desarrumar tudo, para depois voltar a arrumar... Não me vou maçar»... É verdade. (P4 – v. Anexo VIII – Transcrição da entrevista ao professor P4, p. lxix)

O que podia ser usado era a biblioteca. Mas, no ano passado, havia um grande espaço na biblioteca, no centro da biblioteca não havia mesas e, este ano, eles remodelaram a biblioteca. Fizeram mesmo uma biblioteca com os livros todos colocados, dá para

requisitar, mas colocaram umas mesas no meio. Não há espaço para fazer isso. (P6 – v. Anexo X – Transcrição da entrevista ao professor P6, p. lxxxiv)

Dentro da sala de aula tenho muito pouco espaço, como organizo as mesas em grupo e tenho cantinhos, torna-se complicado organizar lá espaço para o que quer que seja. (P8 – v. Anexo XII – Transcrição da entrevista ao professor P8, p. xcvi)

Temos as salas de aula. Normalmente é a sala de aula o espaço utilizado. As mesas arredam-se para o lado rapidamente e faz-se e depois volta-se a pôr no sítio, e portanto dá para conciliar. (P3 – v. Anexo VII – Transcrição da entrevista ao professor P3, p. lx)

Quando as turmas querem fazer uma apresentação de algum trabalho a esse nível (...), temos o espaço da biblioteca (...). Como é um espaço maior, pode-se [fazer] aqui, mais facilmente, afastando as mesas... Também é mais acolhedor, é um espaço diferente. (P9 – v. Anexo XIII – Transcrição da entrevista ao professor P9, p. cviii)

Neste tema os professores caracterizaram uma aula de TED. Também nesta categoria foi evidente a discrepância entre os discursos dos professores dos dois grupos, sobretudo na indefinição, em que o grupo ímpar regista 17,7% das UR e o grupo par 40% das UR revelando desconhecimento sobre a área. Contudo os dois grupos apresentam um valor aproximado na forma como definem e descrevem uma aula de TED (43,5% no grupo ímpar e 36,7% no grupo par). Nos dois grupos é referido por alguns professores que a Expressão Dramática é diferente de Teatro, como se pode ver nos excertos exemplificativos:

Normalmente, nós pensamos em Expressão Dramática e associamos logo ao Teatro. Expressão Dramática, eu acho que é mais abrangente. (P2 – v. Anexo VI – Transcrição da entrevista ao professor P2, p. xlvi)

Em termos de Teatro... Na Expressão Dramática, não estamos a falar só do teatro, das peças de teatro. É porque, por exemplo, o teatro... Eu já fiz teatro com os alunos, mas é engraçado que se me fala numa aula de Expressão Dramática, eu não vou logo ao Teatro. (P4 – v. Anexo VIII – Transcrição da entrevista ao professor P4, p. lxx)

Era mais era o drama, dramatizar. E eu sempre tive também essa ideia e sempre trabalhei mais a base da dramatização e não muito (...) o Teatro. (P9 – v. Anexo XIII – Transcrição da entrevista ao professor P9, p. cii)

Estas opiniões vão ao encontro das de alguns autores que discutimos no enquadramento teórico desta dissertação (Way, 1967; Elam, 1980; Ryngaert, 1981; Mota, 1989), permitindo-nos inferir que os professores refletem sobre os conceitos e encaram-nos como dois conceitos diferentes com práticas e atividades distintas.

Na caracterização feita pelo grupo de professores ímpar, uma aula de TED é associada à expressão de sentimentos, à ideia de desinibição, ao divertimento e ao prazer. Uma percentagem significativa das UR também referem como uma aula, muitas vezes, imprevista, que parte de momentos inesperados e que pode surgir a partir de diversos indutores. Podemos inferir que estes professores conseguem trabalhar a TED como uma pedagogia de ação, de situação, lúdica e de criatividade (Laferrère & Motos, 2003).

Já o grupo de professores par associa a aula de TED, de uma forma limitada e aparentemente pouco reflexiva, à ideia de exteriorização e ao divertimento.

Duas outras categorias que surgem nos dois grupos, apesar de não adquirirem significância em termos de UR, remetem para duas questões: a do texto e a do público.

Para alguns professores, o texto surge como um ponto fundamental na experiência de teatro na escola e, na sua prática, os alunos devem decorar um texto para representar, ao passo que outros professores não lhe atribuem a mesma importância, referindo inclusivamente que essa estratégia pode ser uma condicionante para a realização destas atividades.

Relativamente ao público, a importância de fazer teatro para alguém assistir é referida nos dois grupos de professores, pois, nos seus discursos, referem frequentemente que além de os alunos gostarem de apresentar, é importante mostrar o trabalho à comunidade escolar. Sobre esta questão, Nuñez (1993) considera importante a partilha com os restantes companheiros da escola, reforçando que deve ser contrariado o argumento de que “pôr em cena” só serve para estimular o jogo das crianças para o “divismo” (protagonismo e comportamento de “diva”) e para que os professores brilhem.

Em síntese, estamos perante dois grupos com processos pedagógicos em TED distintos.

O grupo de professores com experiências de formação na área define no seu horário tempo letivo para a TED e trabalha-a numa perspetiva interdisciplinar, adaptando os recursos que possuem e adaptando-se aos espaços existentes, apesar de reconhecer que é um trabalho insuficiente, dado que não a considera uma área prioritária. Reconhece, todavia, que é uma

área para a qual os alunos estão muito motivados e tem-na em conta nas suas planificações e nas do AGP. E consegue caraterizar uma aula de TED com base na sua própria prática pedagógica.

O grupo de professores sem experiência formativa na área não define horas para trabalhar a TED no seu horário, pois, não a considera prioritária, desconhecendo as suas potencialidades quando abordada de forma autónoma ou interdisciplinarmente. Justifica o descaramento com a falta de tempo, recursos materiais e espaços, embora reconheça o desejo e o gosto que os alunos sentem por esta prática. Não atribuem importância à sua planificação, nem ao PCA e ao PAA, e tem alguma dificuldade em caraterizar uma aula de TED.

Para os dois grupos, os momentos festivos continuam a ser favoráveis à prática de teatro, em particular à apresentação de espetáculos a toda a comunidade escolar.

1.5- O professor do 1º CEB

O quadro da Figura 12 sintetiza os resultados da AC quanto ao tema “o professor do 1º CEB”, resultante da opinião das professoras com formação ao longo da vida em teatro na educação (v. Anexo XXXII- Resultados da AC relativos ao professor do 1º CEB Quadros 1 e 2, p. ccxci).

Tema 5: o Professor do 1º CEB					
Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%
Caraterização	19	34%	Influências	5	26,3%
			Postura	9	47,4%
			Papel	2	10,5%
			Opinativo	3	15,8%
Trabalho	26	46,4%	Condicionado	7	26,9%
			Metodológico	17	65,4%
			Partilhado	2	7,7%
Áreas de preferência	11	19,6%	Matemática	3	27,3%
			Língua Portuguesa	3	27,3%
			Expressões	5	45,4%

Figura 12 – Resultado do 5º tema da AC sobre professores com formação ao longo da vida em Teatro na educação

Este tema permite-nos inferir a visão que alguns dos professores entrevistados tem do professor do 1º CEB. Caraterizam-no como influente, com uma atitude firme e com a missão de proporcionar oportunidades iguais aos seus alunos. Relacionando com o TED, estas questões ganham importância na medida em que estes professores encaram o professor do 1º CEB como um modelo, cuja prática nesta área pode influenciar as aprendizagens dos seus alunos. Embora a sua postura “sisuda (...) firme e hirta” (P1 – v. Anexo V – Transcrição da entrevista ao professor P1, p. xxxiii), ou “tensa” (P3 – v. Anexo VII – Transcrição da entrevista ao professor P3, p. liii) possa condicionar a prática de teatro, pode constituir também uma motivação, no sentido de trabalhar essa postura. Em todo o caso, a sua obrigação é trabalhar esta área para poder “oferecer” aos alunos a oportunidade de a experienciar.

Os entrevistados também referem que o trabalho do professor do 1º CEB é muitas vezes condicionado pelas lacunas na formação. Apresentam algumas estratégias ligadas a outras áreas e dão alguma relevância à partilha de aprendizagens.

Estes professores revelaram também, nos seus discursos, algumas áreas de preferência para trabalhar com os alunos, nomeadamente Matemática e Língua Portuguesa, ambas com 27,3% das UR desta categoria, e as Expressões com 45,4% das UR, dados que apontam para a importância atribuída por estes professores a esta área.

2. Resultados da análise dos PCT

A partir da análise dos PCT dos professores entrevistados, com exceção do P3 que não disponibilizou o seu, foi possível sistematizar os dados num quadro geral (v. Anexo XXVII- Tabela síntese da análise dos PCT, p. cclxv), do qual se apresenta uma síntese no quadro da Figura 13:

		AGP1		AGP2		AGP3				AGP4	
		P1	P2	P3	P4	P5	P6*	P7	P8	P9	P10
Documentos orientadores para a construção do PCT	Decreto – Lei n.º 6/ 2001 de 18 de janeiro	X	X	Não disponibilizou o PCT	X					X	X
	Projeto Educativo de AGP	X	X						X	X	
	PAA	X	X				X			X	X
	Organização Curricular e Programas do 1º CEB	X								X	X
	Competências essenciais do ensino básico		X						X		X
	Projeto Curricular de Ano						X	X			
	Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro.										X
Temática do PCT	Referida no PCT	X	X			X	X	X	X		
Tempo atribuído às expressões	Com base no Despacho n.º 19 575/2006 de 25 de Setembro	X						X		X	
Diagnóstico em expressões	Áreas fortes	X			X						
Exp. Dramática referida como metodologias em outras áreas	Língua Portuguesa	X	X								
	Plano Nacional de Leitura	X							X	X	
	Área de Projeto					X	X		X		
Planificação da área de TED	A partir do programa	X	X		X			X		X	
	A partir das competências essenciais		X					X		X	
	A partir do PAA					X				X	
	Descurada para as AEC										X
Recursos descritos em TED	Cantinho de expressões							X			

*PCT em construção

Figura 13 – Resultado da análise documental dos PCT

Como podemos verificar são sete as categorias distintas referentes à construção do PCT e à relação deste com a área de TED.

É evidente a discrepância, no que se refere a essas categorias, entre todos os professores, mesmo os que lecionam no mesmo AGP.

Numa primeira categoria, em que foram analisados os documentos legais que estavam na origem da construção do PCT, podemos inferir que nem todos os docentes constroem o seu PCT com base nos mesmos documentos. Cinco (P1, P2, P4 P9 e P10) referem que tiveram em conta o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Todos os professores dos AGP 1 e 4 tiveram em conta o referido decreto. Cinco professoras (P1, P2, P5, P8 e P9) recorreram também ao PAA para a construção do PCT. O Projeto Educativo de Agrupamento também foi

referência para 4 professores (P1, P2, P8 e P9). Nesta categoria encontra-se uma discrepância no discurso da P8, entre a entrevista e os documentos que apresenta como base do seu PCT, pois, a mesma refere que desconhece o PCA e dá pouca importância ao PAA, apesar de mencionar estes dois documentos no seu projeto. Relativamente às restantes professoras, o seu discurso é coerente com o que definem sobre este aspeto no PCT. Existem ainda três professoras (P1, P8 e P9) que usaram os *Organização Curricular e Programas do 1º CEB* (1990) e três (P2, P7 e P9) que se basearam também nas *Currículo Nacional: Competências Essenciais* (2001) (ainda em vigor no início do ano letivo 2011/12). Apenas duas professoras (P5 e P6) tiveram em conta o Projeto Curricular de Ano e outras duas (P9 e P10), do mesmo AGP, referem o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro.

Em relação à temática do PCT, houve seis professoras (P1, P2, P5, P6, P7 e P8), dos AGP 1 e 3, que a definem no mesmo. Estes resultados levam-nos a inferir que existem AGP onde é pedido que seja definida uma temática para o PCT e outros em que tal não se verifica. Nos seus discursos, nas entrevistas, nem todas as estas professoras referem a temática, mas algumas fazem-no, como por exemplo as professoras P2, P6 e P8 que afirmam, como se viu anteriormente, que a temática do PCT não vai ao encontro da área do TED.

Com base no Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de setembro, as professoras P1, P7 e P9 registam as horas atribuídas à área de TED no seu PCT, que são coerentes com as do discurso das mesmas nas entrevistas.

No diagnóstico das turmas, duas professoras (P1 e P4) apontam a TED como uma área forte, em que os alunos revelam um bom aproveitamento. Contudo, como se constatou anteriormente, a P4 descarta a área e sente-se pouco preparada para a trabalhar. Esta situação permite inferir que, apesar de reconhecer as potencialidades da turma e o seu interesse, a professora não tem em conta o resultado desse diagnóstico.

Indo ao encontro do que foi referido na discussão dos dados da entrevista, surge também, nos PCT de seis professoras (P1,P2,P5,P6,P8 e P9), o TED como auxiliar no Plano Nacional de Leitura ou de outra área, nomeadamente da Língua Portuguesa e da Área de Projeto. Quase todas as referências dizem respeito a dramatizações, como se pode constatar pelos excertos apresentados (v. Anexo XXVII- Tabela síntese da análise dos PCT p. cclxv). Verifica-se que três destas seis professoras são do grupo par, tendo referido, nas suas entrevistas, que trabalhavam a TED com um caráter interdisciplinar. Contudo, outras professoras referiram esse aspeto em relação ao TED, mas, no seu PCT, ele não aparece previsto nem planeado. Sendo assim podemos inferir que, apesar de alguns professores considerarem a área do TED

como uma área interdisciplinar, não planeiam atividades com vista a pôr em prática essa interdisciplinaridade, embora alguns o façam.

Dos nove PCT analisados, a área de TED encontra-se planificada em sete (P1, P2, P4, P5, P7, P9 e P10). Dois professores (P4 e P8) não apresentam os planos referentes a esta área, sendo que um deles apresentou o PCT ainda em fase em construção, pelo que poderá tê-lo feito posteriormente (embora o PCT deva ser feito no início do ano e os que são mencionados neste trabalho tenham sido recolhidos no decorrer do 2º período). Para a planificação da área de TED nem todos os docentes usaram os mesmos documentos base. Os professores P1, P2, P4, P7 e P9 apresentam a planificação de acordo com o *Organização Curricular e Programas do 1º CEB (1990)*, sendo que a P2, a P7 e P9 complementam essa planificação com base nas *Curriculo Nacional: Competências Essenciais (2001)*. Os professores P5 e P9, apresentam a área planeada no PAA e a P10 remete-a para as AEC, ou seja, apesar de a planificar, encara-a como sendo um área de enriquecimento curricular, levando-nos a inferir, mais uma vez, que esta professora faz uma interpretação incorreta do Despacho Normativo n.º 19 575/2006. Este aspeto é coerente com o discurso da P10 na entrevista.

No que diz respeito aos recursos para trabalhar esta área, apenas a P7 descreve no seu PCT que existe um cantinho das expressões na sala, o qual as crianças podem usar de forma livre.

Em síntese, de uma forma geral verificámos que os PCT são coerentes com os discursos das professoras nas entrevistas, mas não refletem de forma clara a prática pedagógica que estas descrevem. Foram construídos com base em diversos documentos e nem todos apresentam uma planificação na área do TED, encontrando-se esta, em alguns, simplesmente relacionada com outras áreas. Concluimos, assim, que os professores não dão a importância devida ao PCT e à sua função enquanto documento orientador da prática pedagógica.

Conclusões

O presente estudo teve como questão principal perceber que influências têm as experiências vividas anteriormente à docência e a formação em teatro na educação na prática pedagógica dos professores do 1º CEB, em particular na abordagem da área curricular disciplinar de TED? Na sequência desta questão foram colocadas diversas sub-questões que pretendemos ver esclarecidas: i) É dada mais relevância à área curricular disciplinar de TED pelos docentes que têm experiências extraescolares em teatro anteriores ao início da atividade profissional ou formação inicial específica neste domínio?; ii) Verifica-se uma revalorização da área curricular disciplinar de TED após a frequência de formação contínua de professores ou de outro tipo de formação ao longo da vida, específicas?

Tendo em conta estas questões, definimos três objetivos para este estudo. Para a consecução destes objetivos e a obtenção de resposta às perguntas de partida, elaborámos um plano de pesquisa que incluiu entrevistas a dez docentes de quatro AGP e respectiva AC, bem como pesquisa e análise documental.

Procuramos agora relacionar os resultados obtidos com os objetivos do estudo, de modo a ser possível extrair algumas conclusões que respondam às questões anteriores.

Relativamente ao **primeiro objetivo**, “identificar especificidades das abordagens da área curricular disciplinar de TED no 1º CEB, quer no plano da gestão dos conteúdos e das cargas horárias, quer também no plano das metodologias seguidas pelos professores, com e sem formação específica anterior”, concluímos que existem diferenças de abordagem entre os dois grupos de professores.

Os professores com formação específica anterior atribuem uma maior importância à área de TED na medida em que, na sua prática pedagógica, tentam abordá-la, ainda que com consciência de que esse trabalho é insuficiente. Articulam esta área com outras, interdisciplinarmente, como forma de lhe atribuir mais tempo letivo. Verificámos que estes professores gerem o currículo de forma mais livre e articulam conteúdos de várias áreas curriculares. Estes professores atribuem tempo letivo à TED no seu horário e empenham-se em abordá-la dentro desse tempo, contudo consideram outras áreas prioritárias, sentindo a pressão de privilegiarem a Língua Portuguesa, a Matemática e o Estudo do Meio de forma mais regular. Manifestam-se em desacordo com o Despacho Normativo n.º 19 575/2006, pois, não concordam com a compartimentação do horário e a estipulação de tempos para cada área, valorizando a integração curricular. Em geral, adaptam-se ao espaço e aos recursos disponíveis, valorizando a prática do TED em qualquer ambiente e/ou condições. Reconhecem as potencialidades desta área como um contributo para o desenvolvimento harmonioso do

aluno, já que existem referências a transformações do ponto de vista comportamental, emocional e cognitivo. Tendo em conta os exemplos de exercícios que estes professores referiram nas suas entrevistas, podemos concluir que a prática de TED é planeada segundo a *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º CEB* (1990), embora os professores tentem realizar o seu trabalho de forma a irem ao encontro, também, do que está previsto nas Metas de Aprendizagem.

Por sua vez, os professores que não possuem formação específica anterior não atribuem muita importância a esta área e descaram-na na sua prática. Existe um trabalho muito insuficiente, embora reconheçam, de uma forma geral, que é uma área muito importante para o desenvolvimento de competências dos seus alunos.

Genericamente, este grupo de professores não tem um tempo atribuído no seu horário, ou se tem é por obrigatoriedade, respondendo a um modelo de agenda semanal superiormente imposto. Encaram o Despacho Normativo n.º 19 575/2006 como um motivo para não abordar a área, uma vez que este limita o tempo atribuído às Expressões. Os professores deste grupo indicam fatores como a falta de tempo, de espaço e de recursos como justificação para descaram a área e deixá-la para segundo plano. Assumem que esta não é uma área prioritária na sua prática pedagógica, embora reconheçam o prazer e o desejo que os seus alunos têm em experienciá-la.

Os dois grupos de professores consideram as épocas festivas propícias para a realização de atividades nesta área, dando alguma ênfase à prática de teatro nestas festas. Em relação à planificação, nas entrevistas realizadas e pela análise documental, é patente a indiferença dos professores, dos dois grupos, no que diz respeito ao PAA, ao PCA e ao PCT, quer por os considerarem mera necessidade de cumprimento de burocracia centralmente definida, quer por não equacionarem a relação direta destes com a sua prática.

Em relação ao **segundo objetivo**, “compreender as motivações que levam os professores do 1º CEB a escolher formação em teatro na educação e que ofertas formativas são disponibilizadas nesta área”, verificámos que os professores escolhem formações contínuas sobretudo por dois motivos: melhorar a prática (em grande parte nas áreas que privilegiam) ou por obrigatoriedade.

Continua a prevalecer a formação nas áreas que consideram prioritárias, anteriormente referidas, embora o grupo de professores com formação específica em TED revele mais pretensão para a escolha de formações por interesse pessoal.

Os professores mostram-se motivados para a formação, mas referem alguns impedimentos para a sua frequência, como a falta de tempo, os fatores familiares ou o fato de algumas formações serem pagas.

Para a formação em teatro na educação, somente o grupo de professores com formação específica nesta área demonstra interesse e fala das suas motivações. Estas relacionam-se sobretudo com o interesse pessoal em melhorar a prática e em adquirir mais formação, enquanto indivíduo e enquanto professor, em particular nos planos do autoconhecimento e do desenvolvimento de competências específicas em teatro na educação.

Existe pouca oferta de formação na área e esse aspecto é, para este grupo de professores, uma lacuna que os impede de melhorarem a prática, enquanto, para o outro grupo, este fator constitui mais uma justificativa para não fazer formação na área. Percebemos que os professores sentem alguma dificuldade em abordar a área por falta de formação, mas os que não a têm também não a procuram, embora tenham reconhecido essa limitação nas suas entrevistas.

Encontramos, assim, uma relação estreita entre a formação e o respetivo contributo para a prática letiva dos professores.

No que se refere ao **terceiro objetivo**, “perceber se as experiências de formação anteriores à prática profissional têm influência tanto na importância atribuída pelos docentes ao teatro na educação como, em geral, nas suas práticas pedagógicas”, concluímos que existe uma ligação.

Os professores que já vivenciaram experiências de formação, formal, informal ou não-formal, são fortemente influenciados por essas experiências na sua prática. Também concluímos que, para vivenciar essas experiências, já existe, *a priori*, uma motivação relacionada com o gosto e o interesse pela área. A procura de formação vem sobretudo da vontade de experienciar e de conhecer melhor a prática do teatro, sendo-lhe dada, conseqüentemente, mais importância.

Contudo, não podemos deixar de referir que, apesar daquela motivação, os professores sentem a pressão, dos documentos orientadores e dos próprios colegas professores nas escolas, relativa à relevância reconhecida a outras áreas, o que acaba por remeter o TED para uma prática menos regular e com pouco tempo atribuído.

Verificámos que os professores sem formação na área assumem que possuem pouca experiência e formação para atribuir mais importância ao teatro na educação, considerando que não dominam esta área. Apesar de assumirem essa insuficiente formação, pois, todos a tiveram na sua formação inicial, não procuram colmatá-la.

Julgamos poder concluir que a formação contínua vem complementar a formação inicial, que parece insuficiente em alguns dos casos, e que os planos de estudos dos cursos de formação de docentes do ensino básico beneficiariam de uma reestruturação, no sentido de preparar

profissionais mais competentes – e conscientes do currículo que lhes cabe gerir – em todas as áreas que vão lecionar.

Este estudo encerra, como a generalidade dos estudos, designadamente qualitativos, algumas limitações.

Os resultados poderiam ter sido enriquecidos se tivéssemos recorrido também à observação naturalista de aulas de TED, pois, esta técnica de recolha de dados teria permitido estabelecer ligações entre os discursos e as práticas dos docentes. No entanto, essa observação e a respectiva triangulação com os resultados obtidos através das técnicas usadas teria requerido mais tempo do que aquele que de que dispúnhamos para a sua elaboração.

Uma outra limitação deste estudo relaciona-se com a escolha do grupo de professores a entrevistar. Teria sido talvez mais produtivo se o questionário tivesse sido aplicado a mais AGP, contudo, principalmente por questões burocráticas, não nos foi possível fazê-lo. Importa lembrar que se trata de um estudo com uma amostra de conveniência, pelo que os resultados não são generalizáveis.

No entanto, como sucede na maior parte dos estudos qualitativos, as suas conclusões poderão ser o ponto de partida para outros estudos. Neste sentido, parece-nos que, a partir dos resultados que apresentamos, seria importante tentar perceber que percepção têm os alunos candidatos ao curso de Educação Básica relativamente ao respetivo plano de estudos, em particular no que se refere à área do teatro. Pelas entrevistas concedidas, verificámos que estes professores, quando eram ainda candidatos ao curso e no momento de fazerem essa escolha, nem sempre estavam à espera de encontrar disciplinas relacionadas com o teatro, pois, frequentemente as suas principais referências eram os professores que tinham tido até então e que não abordavam esta área. Seria igualmente interessante, a partir deste estudo, planear um outro, extensivo, sobre a prática letiva em TED dos professores do 1º CEB, com recurso a inquérito por questionário e a técnicas de amostragem, procurando uma amostra de professores e resultados que permitissem ter uma mais ampla percepção de como é abordada a área de TED no 1ºCEB, em Portugal.

Referências Bibliográficas

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação* (1ª edição ed.). Porto: Asa Editores.
- Afonso, N., & Canário, R. (2002). *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora.
- Aguilar, L. F. (2001). *Expressão e Educação Dramática - Guia pedagógico para o 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.
- Alvarez, J. G. (1987). *Fundamentos de la formación Permanente del profesorado mediante el empleo del video*. Marfil: Alcoy.
- André, T. (2008). A Educação Artística na formação de professores: apontamentos para uma (re)visão. *20º Encontro Nacional da APECV*. Lisboa.
- Antunes, C. (1998). *Práticas de Expressão Dramática no ensino básico - 1ºciclo: um estudo na cidade de Braga*. Trabalho de síntese apresentado como requisito para as Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Braga: Universidade do Minho.
- Antunes, C. (2005). *A Criação Dramática: o Fazer e o Pensar - Um estudo com futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Braga: Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barret, G. (1981). *Pedagogie de l'Expression Dramatique*. Montreal: Université de Montreal.
- Beuchamp, H. (1997). *Apprivoiser le théâtre*. Montréal: Ed. Logiques.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução às Teorias e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caldas, J., & Pacheco, N. (1999). *Teatro na Escola: nostalgia do inefável*. Porto: Quinta Parede.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da Investigação: Guia para a Auto-Aprendizagem*. (2ª edição ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, J. M. (2007). Aprender ao longo da vida: investimento, qualificação, cooperação e inovação. *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre Educação* (pp. 51-59). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola - percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Coimbra, J. L., Parada, F., & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.

- Cordeiro, L. (2007). Reconhecimento e validação de competências- da pertinência de um sistema que valorize e promova a aprendizagem ao longo da vida. *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 185-188). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costa, I. A. (2003a). *O desejo de Teatro*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, I. A. (2003b). *O desejo de Teatro: instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Courtney, R. (2003). *Jogo, Teatro e Pensamento* (2ª ed.). (S. G. Karen Astrid Müller, Trad.) São Paulo: Perspectiva.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores*. (M. A. Flores, Trad.) Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados - Fundamentos dos métodos de observação, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Elam, K. (1980). *The semiotics of theatre and drama*. London, New York: Methuen.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista da Educação, volume XI , 1, 17-27*.
- FAURE, G., & LASCAR, S. (1982). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Flores, M. A. (2003). *Dilemas e desafios na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Fragateiro, C. (1986). (coordenação). *Expressão Dramática na Educação, uma aprendizagem da descoberta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. (I. Narciso, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Gautier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. (E. S. Coimbra, Ed.) Coimbra: Livraria Minerva Editra.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores - concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

- Kowalski, I. (2003). A formação para a Educação Artística/Expressão Dramática na Educação de Infância e no 1º ciclo da Educação Básica. *Revista Educare Apprendere*, nº1, pp. 53-64.
- Kowalski, I. (2005). Os primeiros passos com a linguagem teatral. *Seminário «Crescer com as artes». organizada pelo Orfeão de Leiria (20 de Maio de 2003)*. Lisboa: Instituto Politecnico de Lisboa- Escola Superior de Educação (departamento de Educação de Infância).
- Laferrrière, G., & Motos, T. (2003). *Palabras para la acción*. Ciudad Real: Ñaque.
- Landier, J.C., & Barret, G. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Porto Editora.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a Expressão Dramática* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Lopes, M. d. (2011). *O saber dramático: a construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, M. (1996). A escola e o mundo do trabalho. *Educar e formar ao longo da vida* (pp. 45-50). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor – representações sobre a profissão*. Lisboa: Sílabo. 2
- Ministério da Educação [ME] (2000). *A educação artística e a promoção das artes na perspectiva das políticas públicas. Relatório do grupo de contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação [ME](2004), 4ª edição (1ª edição, 1990). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Monteiro, R. F. (1994). *Jogos dramáticos*. São Paulo: Ágora.
- Mota, J. (1989). Expressão Dramática e Juventude. *Percursos: Cadernos de Arte e Educação*.
- Nóvoa, A. (1989). Uma Pedagogia à Flor da Pele: da Expressão Dramática ao Teatro e Vice-versa. (A. A. Educação, Ed.) *Percursos: Cadernos de Arte e Educação*, 1.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 15-31). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nuñez, J. J. (1993). *Drama versus Teatro en la Educación*. Cauce: Nº16.
- Pacheco, J., & Flores, A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. d. (2001). *Transformação educativa e formação contínua de professores - os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - prespetivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom quixote.

- Pires, A. L. (2007). Aprendizagem ao longo da vida - como vamos melhorar a educação nos próximos anos, tendo em vista construir um Portugal mais moderno e mais justo? *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre a Educação* (pp. 31-38). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. C. (1989). *Formar professores: elementos para uma teoria e prática de formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Robinson, K. (1980). *Exploring Theatre and Education*. London: Heinemann.
- Rodrigues, A., & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rooyackers, P. (2002). *101 jogos dramáticos* (2ª ed.). (J. Paulinhos, Trad.) Porto: Asa .
- Ruquoy, D. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ryngaert, J.-P. (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.
- Simões, A. (1979). *Educação permanente e formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- Sousa, A. B. (1980). *A Expressão Dramática*. Lisboa: Básica Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação 2º volume - drama e dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). Matriz do questionário aplicado. In A. SILVA, & J. PINTO, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Way, B. (1967). *Development Through Drama*. London: Longman.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

WEBGRAFIA

- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. (D. d.-c. Portuguesas, Ed.) Obtido em 10 de julho de 2012, de www.educ.fc.ul.pt.
- Concelho Científico da Formação Contínua [CCPFC]. (2010). *Relatório de Atividades*. Obtido em 22 de maio de 2012, de <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Relatório%20actividades%202010.pdf>
- Cortesão, I., & Trevisan, G. (março de 2006). *O trabalho sócio-educativo em contextos não formais – análise de uma realidade*. Obtido em 2 de agosto de 2012, de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/105/Cad_3TrabalhoSocioEducativo.pdf?sequence=1
- Cruz, I., Branco, A., Leite, C., Ferreira, I., Ponte, J. P., & Trindade, V. (janeiro de 2003). *A Declaração de Bolonha e a formação inicial de professores nas universidades portuguesas*. Obtido em 12 de maio de 2012, de www.paco.ua.pt/common/bin/Bologna/Bologna_Formação_Professores_Documento Grupo Ad-hod do CRU.pdf
- Figueira, A. P. (2004). *O Palco da Vida: A Expressão Dramática enquanto instrumento operatório do desenvolvimento das competências sociais*. Obtido em 21 de maio de 2012, de http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0177
- Forte, A. M. (junho de 2005). *Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB - dissertação de mestrado*. Obtido em 12 de janeiro de 2012, de <http://hdl.handle.net/1822/5544>
- Ministério da Educação [MEC](2010). *Metas de Aprendizagem*. Obtido em 23 de junho de 2012, de http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/introducoes/1_ociclo_EA-0.pdf
- Ministério da Educação e Ciência [MEC] (2012). <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=353>. Obtido em 23 de junho de 2012, de <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=353>
- Pinto, L. C. (maio de 2005). *Sobre a Educação Não-Formal*. Obtido em 23 de março de 2012, de <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>
- Ponte, J. P., Januário, C., Ferreira, I. C., & Cruz, I. (abril de 2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. (D. d. professores, Ed.) Obtido em 11 de julho de 2012, de [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc\(CRUP\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc(CRUP).doc)

Silva, A. M. (setembro de 2005). *Formação, trabalho e aprendizagem ao longo da vida*. Obtido em 15 de março de 2012, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5188/1/250.pdf>

Torres, G. M. (2008). *A Expressão Dramática/Teatro como prática nos 2º e 3º ciclos do ensino básico: contributo para a sua caracterização a partir das concepções, comportamentos e percepções numa amostra de professores*. (I. S. Empresa, Editor) Obtido em 23 de setembro de 2011, de <http://repositorio.iscte.pt/bitstream/10071/697/1/TESE%20FINAL.pdf>

Anexos

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I	Análise do plano de estudos de instituições de ensino superior	iii
Anexo II	Análise da oferta de formação de alguns centros de formação da grande Lisboa	v
Anexo III	Matriz do questionário aplicado	vii
Anexo IV	Análise dos questionários	xi
Anexo V	Transcrição da entrevista ao professor P1	xxiii
Anexo VI	Transcrição da entrevista ao professor P2	xxxix
Anexo VII	Transcrição da entrevista ao professor P3	xlix
Anexo VIII	Transcrição da entrevista ao professor P4	lxv
Anexo IX	Transcrição da entrevista ao professor P5	lxxiii
Anexo X	Transcrição da entrevista ao professor P6	lxxix
Anexo XI	Transcrição da entrevista ao professor P7	lxxxvii
Anexo XII	Transcrição da entrevista ao professor P8	xcv
Anexo XIII	Transcrição da entrevista ao professor P9	ci
Anexo XIV	Transcrição da entrevista ao professor P10	cxii
Anexo XV	1ª fase da AC: recorte da entrevista ao P1 em UR e transformação em indicadores	cxvii

Anexo XVI	1ª fase da AC: recorte da entrevista ao P2 em UR e transformação em indicadores	cxxxvii
Anexo XVII	1ª fase da AC: recorte da entrevista ao P3 em UR e transformação em indicadores	cli
Anexo XVIII	1ª fase da AC: recorte da entrevista ao P4 em UR e transformação em indicadores	clxix
Anexo XIX	1ª fase da AC: recorte da entrevista ao P5 em UR e transformação em indicadores	clxxix
Anexo XX	1ª fase da AC: recorte da entrevista ao P6 em UR e transformação em indicadores	clxxxvii
Anexo XXI	1ª fase da AC: recorte da entrevista ao P7 em UR e transformação em indicadores	cxcvii
Anexo XXII	1ª fase da AC: recorte da entrevista ao P8 em UR e transformação em indicadores	ccvii
Anexo XXIII	1ª fase da AC: recorte da entrevista ao P9 em UR e transformação em indicadores	ccxv
Anexo XXIV	1ª fase da AC: recorte da entrevista ao P10 em UR e transformação em indicadores	ccxxvii
Anexo XXV	2ª fase da AC (entrevistas P1, P3, P5, P7e P9)	ccxxxiii
Anexo XXVI	2ª fase da AC (entrevistas P2, P4, P6, P8e P10)	ccli
Anexo XXVII	Tabela síntese de análise dos PCT	cclxv
Anexo XXVIII	Resultados da AC relativos ao percurso profissional	cclxxi
Anexo XXIX	Resultados da AC relativos à formação	cclxxv
Anexo XXX	Resultados da AC relativos às experiências extraescolares	cclxxx
Anexo XXXI	Resultados da AC relativos ao processo pedagógico em TED	cclxxxiii
Anexo XXXII	Resultados da AC relativos ao professor do 1º ciclo	ccxci

Anexo I – Análise do plano de estudos de instituições de ensino superior

Quadro 1- Síntese das unidades curriculares (UC) de TED, obrigatórias e opcionais, do curso de Educação Básica de algumas instituições de formação de professores, para o ano letivo de 2012/13

Instituição	Anos	Disciplina	Carga horária	Total de horas	Créditos	Total créditos
ESE Lisboa	1ºano	Teatro I	100h	662,5h	4	26,5
		Opção (6 ofertas em UE na área do Teatro na educação)	75h		3	
	2º ano	Teatro II	87,5h		3,5	
		Opção (10 ofertas em UE na área do Teatro na educação)	150h		6	
	3º ano	Didáticas das Expressões Artísticas e da Educação Física	100h		4	
		2 Opções (10 ofertas em UE na área do Teatro na educação)	150h		6	
ESE Setúbal	1ºano	Desenvolvimento Dramático e musical	135h	548h	5	24
	2º ano	Expressões e tecnologias	108h		4	
		Técnicas e Processos em Expressão Dramática e Musical	135h		5	
	3º ano	Introdução à didática das expressões física e artísticas	108h		4	
		Globalização das expressões	162h		6	
ES educadores de Infância Maria Ulrich	1º ano	Expressões Artísticas	200h	750h	8	30
		Expressões para a 1ª infância	150h		6	
	2º ano	Expressões para a 2ª infância	225h		9	
	3º ano	Expressões Integradas na 3ª infância	175h		7	
ESE Viana do Castelo	1º ano	Teorias e Práticas das Artes Visuais e Artes Performativas	324h	621h	12	23
	2º ano	Técnicas de Animação Artística e Cultural	54h		2	
	3º ano	Didática das Expressões	81h		3	
		Planeamento de Projetos Artísticos	81h		3	
		Artes Pedagogia e Cidadania Crítica	81h		3	
ESE Leiria	1º ano	Expressão Dramática	108h	432h	4	16
	2º ano	Arte e Educação	54h		2	
	3º ano	Oficina de Artes	81h		3	
		Pedagogia das Expressões	108h		4	
		Expressões Integradas	81h		3	
ISCE Odivelas	2º ano	Expressão Dramática	150h	381h	6	15
	3º ano	Opção (2 disciplinas relacionadas com expressões)	150h		6	
		Didática das Expressões	81h		3	
Instituto Piaget Almada	3º ano	Expressão Dramática e Teatro	150h	285h	6	11
		Ateliê e Didática das Expressões Integradas	135h		5	
ESE Viseu	1º ano	Iniciação às Expressões I	162h	810h	6	30
		Iniciação às Expressões II	162h		6	
	2º ano	Expressões Integradas I	135h		5	
		Expressões Integradas II	135h		5	
	3º ano	Seminário de Expressões Integradas I	108h		4	
		Seminário de Expressões Integradas II	108h		4	

Fontes: http://www.eselx.ipl.pt/Eselx/downloads/Planos_estudo/Lic_Educ_Basica.pdf; http://www.si.ips.pt/ese_si/p_lanos_estudos_geral.formview?p_Pe=104; <http://www.eseimu.pt/page.php?goTo=licenciaturaedbasica>; <http://www.ese.ipv.pt/>; <http://cursos.ipleiria.pt/Licenciaturas/Pages/mostrarConteudo.aspx?cid=9853#.UB0hjKAZAuc>; http://isce.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=52&Itemid=12; http://www.ipiaget.org/licenciaturas/escola-superior-educacao/plano-destudos/ese_educacao_basica.pdf; <http://www.esev.ipv.pt/Cursos/planos.aspx?value=5>

NOTA: As horas/créditos apresentados no quadro compreendem todas as UC, quer as obrigatórias quer a totalidade das opcionais. Trata-se, portanto, da oferta total de que cada instituição dispõe nesta área, para o ano letivo mencionado.

Anexo II – Análise da oferta de formação de alguns centros de formação da grande Lisboa

Quadro 1- Síntese da oferta de formação na área do TED de alguns centros de formação da grande Lisboa

Centro de formação	Nº de formações oferecidas pelo centro	Nº de formações na área do Teatro na educação	Formações na área do Teatro na educação
Direção geral de inovação e desenvolvimento curricular	75	1	Produções artísticas - especializações
Centro de formação prof. Lindley Cintra	21	0	-
Centro de formação de escolas de Sintra	27	0	-
Centro de formação de escolas da Amadora	24	1	Jogando e aprendendo
Centro de formação da associação de professores de Sintra	23	1	A aprendizagem através do movimento
Centro de formação de Oeiras	19	1	Iniciação à dança barroca
Total	189	4	

Anexo III – Matriz do questionário aplicado

QUESTIONÁRIO

O questionário que se segue encontra-se integrado numa investigação para a dissertação de mestrado de Luís António, da ES de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa - Mestrado de Educação Artística especialização em Teatro na Educação, sob a orientação do Professor Doutor Miguel Falcão e tem como objetivos:

1 - Identificar especificidades das abordagens da área curricular disciplinar de TED no 1ºCEB, quer no plano da gestão dos conteúdos e das cargas horárias, quer também no plano das metodologias seguidas pelos professores, com e sem formação específica anterior;

2- Compreender as motivações que levam os professores do 1º CEB a escolherem formação em Teatro na educação, face às ofertas formativas disponibilizadas nesta área.

3-Perceber se as experiências de formação anteriores à prática profissional têm influência tanto na importância atribuída pelos docentes ao Teatro na educação como, em geral, nas suas práticas pedagógicas.

O objetivo deste questionário é selecionar um grupo de professores para, posteriormente, responder a uma entrevista.

A sua colaboração é fundamental, pelo que solicito que preencha este documento na totalidade.

No caso de se enganar, por favor inutilize essa resposta e assinale outra alternativa, não deixando de responder a todas as questões.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração no nosso estudo.

Obrigada pela sua colaboração
Para qualquer dúvida ou esclarecimento,
Contate por favor:
Luís António
luismigant@gmail.com

Informações pessoais:

1. Idade _____

2. Sexo: masculino feminino

Informações profissionais:

1. Categoria: Quadro de AGP QZP Contratado outro

2. Nº de anos a lecionar no 1º CEB: _____

3. Que ano se encontra a lecionar neste ano letivo 2011/2012: _____

4. Nº de anos de serviço no presente AGP: _____

Informações académicas/curriculares:

1. Na sua formação inicial teve alguma disciplina relacionada com o Teatro e/ou a Expressão Dramática?

não

sim. Quantas? ____ Como se designava(m)?

2. Para além da formação inicial, já fez alguma formação na área do TED?

não

sim. Quantas? ____ Como se designava (m)?

3. Já fez parte de algum grupo de Teatro amador/profissional/académico ou outro?

não

sim. Quantos? ____ Como se designava

(m)? _____

4. Avalie importância que atribui: (coloque uma X na opção que melhor se adequa ao seu caso)

	Pouco importante	Relativamente Importante	Importante	Muito importante	Bastante importante
Área de Educação e Expressão Dramática					
Ao Teatro na escola					
Ao Teatro como forma de lazer					

MUITO OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!

Anexo IV - Análise dos questionários

Para definir a amostra de população que viria a ser a base da dissertação realizada, aplicámos um questionário a uma população constituída por 56 professores de 4 AGP diferentes de concelhos periféricos da cidade de Lisboa, dois do concelho de Oeiras e dois do concelho de Sintra.

Analisámos todos os questionários sob a forma de tabela e de gráficos.

A partir dessa análise verificámos que a população é constituída na sua grande maioria por mulheres, respondendo ao questionário apenas 2 homens (gráficos 3 e 4). A maior parte dos professores (45%) tem entre 31 e 40 anos (gráficos 1 e 2). Mais de metade (69%) professores são de quadro de AGP (gráficos 5 e 6) e apenas 20% são professores contratados, o que revela que estamos perante um grupo de professores com uma situação estável em termos de mobilidade embora, a grande maioria dos mesmos (71%) só pertença ao quadro do atual AGP há menos de 5 anos (gráficos 11 e 12).

Temos uma população que leciona no 1º CEB entre o 1º ano de serviço e os 40 anos, sendo que uma grande parte (34%) está nos seus primeiros 10 anos de serviço e uma outra parte (38%) está entre os 11 e 20 anos de serviço (gráficos 7 e 8). Estes dados revelam que a população inquirida está na sua maioria mais perto do início de carreira e, conseqüentemente, mais perto da sua formação inicial. Apenas 7% dos professores estão em fim de carreira entre os 30 e os 40 anos de serviço.

Apesar de pretendermos realizar o estudo apenas a professores titulares de turma, por lapso, num AGP, foram entregues questionários a professores de apoio educativo e/ou educação especial. Estes questionários foram igualmente contabilizados e analisados. Assim podemos verificar que os professores se distribuem de uma forma equilibrada pelos 4 anos de escolaridade, havendo apenas um professor a lecionar vários anos dentro da mesma turma. Estes dados revelam que existe uma maior uniformidade das turmas em relação ao ano de escolaridade (gráficos 9 e 19).

Relativamente às informações académicas e curriculares, pela análise dos questionários, verificámos que nem todos os professores, na sua formação inicial, frequentaram disciplinas relacionadas com o Teatro e/ou com a Expressão Dramática, pois 7% dos inquiridos referem que não tiveram nenhuma disciplina. Contudo a maioria dos professores (77%) frequentou

uma disciplina. Apenas 4 professores dizem ter frequentado 2 disciplinas relacionadas com estas áreas, 3 dos quais lecionam no AGP D, onde, curiosamente, todos os professores, na sua formação inicial tiveram disciplinas relacionadas com as áreas referidas (gráfico 13 e 14).

As denominações, dessas disciplinas, que os professores referem, variam bastante (quadro 2), tal como as áreas que cada um assume como fazendo parte do Teatro e/ou da Expressão Dramática. A maioria dos professores (18) refere ter tido uma disciplina denominada de Expressão Dramática e 7 professores referem ter frequentado a disciplina de Movimento e Drama. Contudo a Expressão Dramática surge na denominação de outras disciplinas associada nomeadamente ao Movimento Corporal, à Educação e à Música. Existem professores que consideraram a Expressão Musical, e o Atelier de Canto e Música como disciplinas relacionadas com o Teatro. Também existe um nº de professores, correspondente a cerca de 18% da população, que afirma ter tido disciplinas mas não as identificou ou refere que não se lembra do nome. Há que salientar o fato de que os nomes descritos são aqueles que os professores dizem ser o das disciplinas.

Em relação à formação contínua na área de Teatro e/ou Expressão Dramática verificámos que frequentaram formações apenas 13 professores correspondendo a 23% (gráficos 15 e 16). No AGP C, além de haver uma maior percentagem de professores que não tiveram disciplinas das áreas referidas na formação inicial, verificámos que existe um elevado número de professores (8 em 10) que nunca frequentaram formações contínuas nessas áreas, o que revela que existem professores a lecionar a área de TED sem qualquer formação para tal.

Estes 12 professores frequentaram 1 ou mais formações, sendo referidas um total de 30. Destas 30 formações, 12 não estão especificadas porque os professores não as referiram ou referem que não se lembram da denominação. As denominações das formações contínuas frequentadas são diversas (quadro 3), sendo que nenhuma tem a palavra *Teatro*, mas 6 têm as palavras *Expressão Dramática*. Contudo existem formações como dança e conto que os professores referem como estando relacionados com as áreas referidas.

Dos 56 professores inquiridos, apenas 5 fizeram parte de grupos de Teatro e/ou outros. Curiosamente um em cada AGP A,B e C e 2 no AGP D. Três desses professores frequentaram grupos de Teatro escolar ainda enquanto alunos. Os outros, 1 faz parte de grupo de Teatro do Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis, outro faz parte de um grupo de Danças com História e o outro, além do grupo de Teatro escolar, faz parte de um grupo que participou já 3 anos na Mostra de Teatro da Amadora, com peças originais e adaptadas.

Finalmente no que se refere à importância que o Teatro tem para estes professores, quer como disciplina, quer como forma de lazer, verificámos que a grande maioria considera o Teatro muito importante. Nenhum professor referiu, em nenhum dos pontos, que o Teatro seja pouco importante.

Existem 30% dos professores que acha a disciplina de TED importante, 4% relativamente importante e 21% considera-a bastante importante.

No que se refere ao Teatro na escola, os valores não diferem muito, continuando a ser referido como importante por 30% , relativamente importante por 7% e bastante importante por 16%.

Em relação ao Teatro como forma de lazer os valores são iguais aos da importância da área da TED.

Pensámos que estes valores revelam uma perspetiva do Teatro e da Expressão Dramática ainda pouco valorizada por alguns docentes e algum desconhecimento das potencialidades da área.

Quadro 1- Análise geral dos questionários

			Concelho OEIRAS									Concelho SINTRA				total	
			AGP A				AGP B					AGRUP. C		AGRUP.D			
			E1	E2	E3	total	E1	E2	E3	E4	E5	total	E1	total	E1		total
Informações pessoais	idade	20-30		1	1	2					0		0	3	3	5	
		31-40	2	3	3	8	2	1	1	2	2	8	4	4	5	5	25
		41-50	2	2	4	8					1	1	2	2	2	2	13
		51-60		1	3	4		2			1	3	4	4	1	1	12
		>60			1	1						0		0		0	1
Sexo	Masculino				0		1				1		0	1	1	2	
	Feminino	4	7	12	23	2	2	1	2	4	11	10	10	10	10	54	
Informações profissionais	Catego- ria	Q.A.	3	4	8	15	2	2	1	2	4	11	8	8	4	4	38
		Q.Z.P.		1	2	3		1				1	2	2		0	6
		Contratado	1	2	1	5						0		0	7	7	12
		outro				0						0		0		0	0
	Anos a lecionar no 1º CEB	0-10	1	4	4	9	1	1				2	2	2	6	6	19
		11-20	2	2	4	8	1		1	2	2	6	4	4	3	3	21
		21-30	1		4	5		1			2	3	2	2	2	2	12
		31-40		1		1		1				1	2	2		0	4
	Ano que leciona	1º	1	2	2	5			1		1	2	1	1	3	3	11
		2º	1		2	3		1			1	2	3	3	2	2	10
		3º	1	2	3	6	1			1	1	3	3	3	2	2	14
		4º	1	1	2	4		1		1	1	3	3	3	3	3	13
		Vários anos				0						0		0	1	1	1
Apoio ed./Ed.Esp.			2	3	5						0		0		0	5	
Não responde					0	1	1				2		0		0	2	

	Anos de serviço no agrupamento	0-5	4	6	10	20	1	1	1	1	3	7	5	5	8	8	40	
		6-10		1	2	3	1	2		1	1	5	5	5	3	3	16	
Informações académicas/curriculares	Disciplinas de TED na formação inicial	não			2	2		2		1		3	4	4		0	9	
		Sim (Ver quadro 2)	1	4	7	9	20	2	1	1	1	4	9	6	6	8	8	43
			2			1	1						0		0	3	3	4
	Formações contínuas em TED	não		3	7	8	18	1	2	1	2	3	9	8	8	8	8	43
		Sim (Ver quadro 3)	1			3	3	1					1		0	1	1	5
			2	1			1		1			1	2	1	1	1	1	5
			3			1	1						0	1	1	1	1	3
	ou +																	
	Participação em grupos de Teatro ou outros da área.	não		3	7	12	22	1	3	1	2	4	11	9	9	9	9	51
		Sim (Ver quadro 4)	1	1			1	1					1	1	1	2	2	5
	Importância atribuída	Área de TED	PI				0						0		0		0	0
			RI				0						0		0	2	2	2
			I		2	4	6	1		1	2	1	5	6	6		0	17
			MI	1	3	7	11	1	3			2	6	1	1	7	7	25
			BI	3	2	1	6					1	1	3	3	2	2	12
		Ao Teatro na escola	PI				0						0		0		0	0
			RI				0			1			1	1	1	2	2	4
I				1	5	6		2		2	1	5	5	5	1	1	17	
MI			2	5	6	13	2	1			3	6	2	2	5	5	26	
BI			2	1	1	4						0	2	2	3	3	9	
Ao Teatro como forma de lazer		PI				0						0		0		0	0	
		RI				0						0	1	1	2	2	3	
		I			5	5	1	3	1	2	1	8	3	3	1	1	17	
		MI		6	4	10	1				2	3	3	3	5	5	21	
		BI	4	1	3	8					1	1	3	3	3	3	15	

Quadro 2- Análise das disciplinas de TED na formação inicial

Designação	AGP A				AGP B						AGRUP. C		AGRUP. D		total
	E1	E2	E3	total	E1	E2	E3	E4	E5	total	E1	total	E1	total	
Expressão e Movimento Corporal	1			1						0		0	1	1	2
Expressão Dramática	1	2	3	6	1				3	4	3	3	5	5	18
Movimento Expressivo e Dramatização				0						0		0	1	1	1
Música, Movimento e Drama	1			1						0	1	1		0	2
Movimento e Drama	1		4	5						0	1	1	1	1	7
Expressão Dramática e Corporal			1	1						0		0		0	1

Educação do Movimento		1		1						0		0		0	1
Expressões			1	1						0		0		0	1
Educação e Expressão Dramática		1	1	2		1				1		0		0	3
Expressão Musical			1	1						0		0		0	1
Oficina de Expressões				0						0		0	1	1	1
Musica e Expressão Dramática				0						0		0	1	1	1
Expressões Integradas e Didática da Expressão Corporal e Artística				0						0		0	1	1	1
Atelier de Canto e Música				0						0		0	1	1	1
Não preenche			1	1				1	2	3		0		0	4
Não se lembra		1	1	2			1			1	1	1	2	2	6
				22						9		6		14	51

Quadro 3 – Análise das formações contínuas em TED

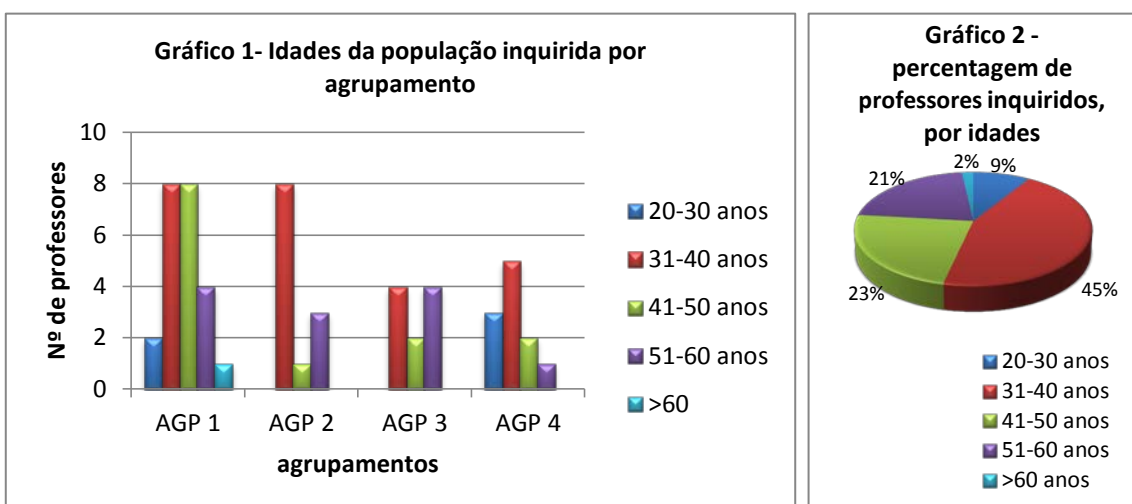
Designação	AGP A				AGP B						AGRUP. C		AGRUP. D		total
	E1	E2	E3	total	E1	E2	E3	E4	E5	total	E1	total	E1	total	
Voz	1			1						0		0		0	1
Expressão Dramática no jardim-de-infância			1	1						0		0		0	1
A dança			1	1						0		0		0	1
Motricidade no desenvolvimento			1	1						0		0		0	1
Expressão Dramática no 1º CEB			1	1						0		0		0	1
Ensinar os valores através da Expressão Dramática			1	1						0		0		0	1
Expressão Corporal	1			1						0		0		0	1
Técnicas dramáticas e de colocação de voz				0	1					1		0		0	1
Educação pela arte				0						0		0	1	1	1
Introdução à criatividade na criança				0						0		0	1	1	1
Expressão e Educação Musical, Dramática e Plástica				0						0		0	1	1	1
O conto				0						0		0	1	1	1
Danças com história				0						0		0	1	1	1
Expressão Dramática				0						0	1	1	3	3	4
Técnicas de Expressão Dramática				0						0		0	1	1	1
Não específica	2			2		2			2	4		0		0	6
Não se lembra				0						0	6	6		0	6
				9						5		7		9	30

Quadro 4 – Análise da participação em grupos de Teatro ou outros da área

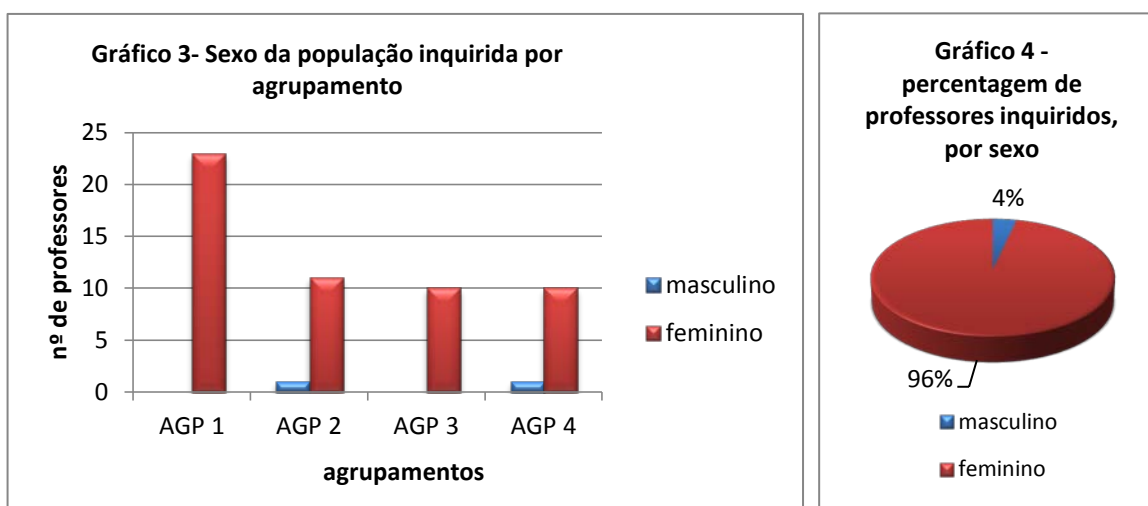
Designação	AGP A				AGP B						AGRUP. C		AGRUP. D		total
	E1	E2	E3	total	E1	E2	E3	E4	E5	total	E1	total	E1	total	
Grupo de Teatro do FAOJ (Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis)				0						0	1	1		0	1
Grupo de Teatro escolar				0	1					1		0	2	2	3
Grupo Danças com História	1			1						0		0		0	1
Mostra de Teatro da Amadora (peças originais e adaptadas)													3	3	3
				1						1		1		5	8

GRÁFICOS

Informações Pessoais

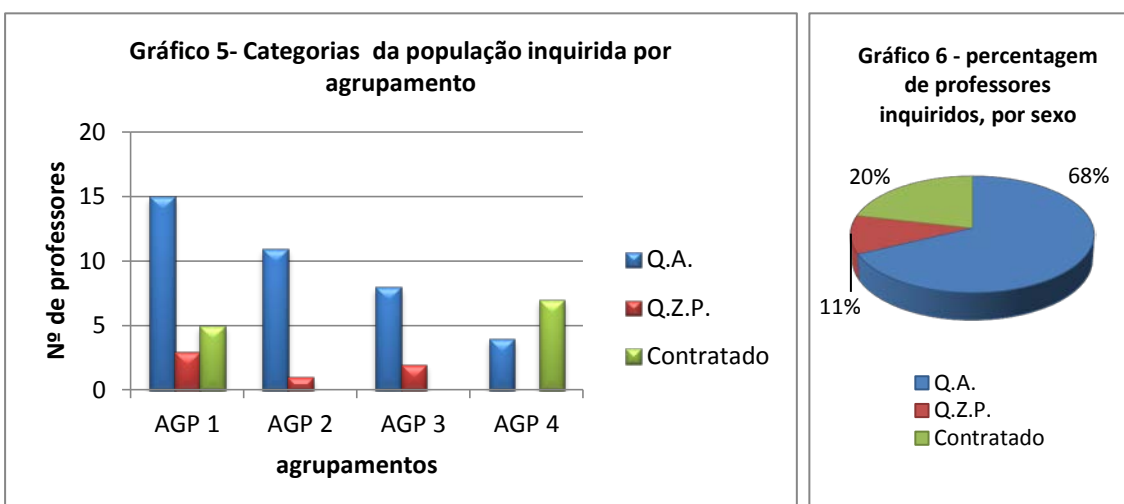


Pela leitura do gráfico 1 podemos ver que é no AGP1 que existem um maior intervalo de idades e no AGP 2 um menor intervalo. No gráfico 2 verificámos que a maioria dos professores (quase metade) tem entre 31 e 40 anos e que apenas 2% tem mais de 60 anos de idade.

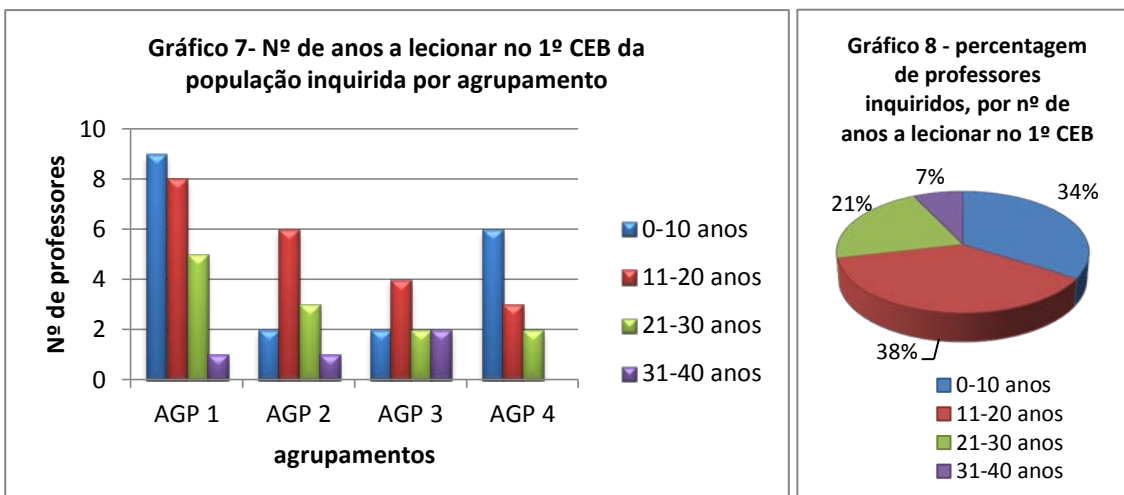


Os gráficos 3 e 4 mostram que a grande maioria dos professores entrevistados são do sexo feminino (96%). Apenas 2 professores, nos AGP 2 e AGP 4 são do sexo masculino.

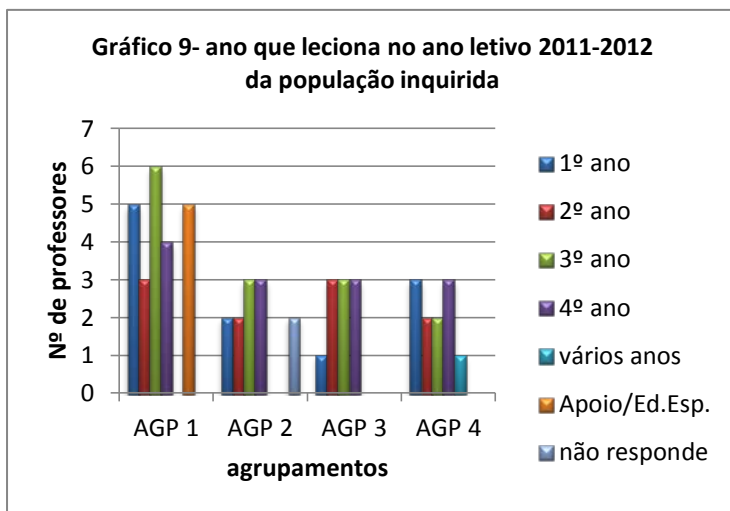
Informações profissionais



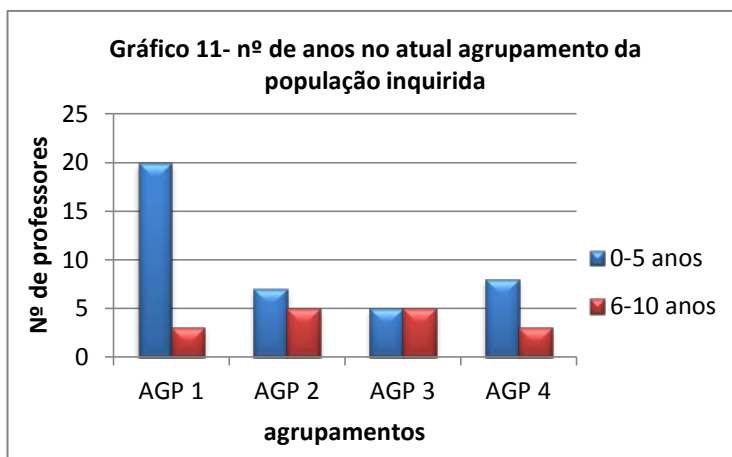
Tal como se podemos verificar pelos gráficos 5 e 6, a grande maioria dos professores (68%) inquiridos são professores do Quadro de AGP. Apenas no AGP 1 e 4 foram inquiridos professores contratados. No AGP 4 não se registaram professores do Quadro de Zona Pedagógica.



Os gráficos 7 e 8 mostram que os professores inquiridos na sua maioria estão entre o 1º e os 20 anos de carreira. Apenas 7% dos professores lecionam no 1º CEB há mais de 31 anos. Estes 7% distribuem-se pelos AGP 1,2 e 3.

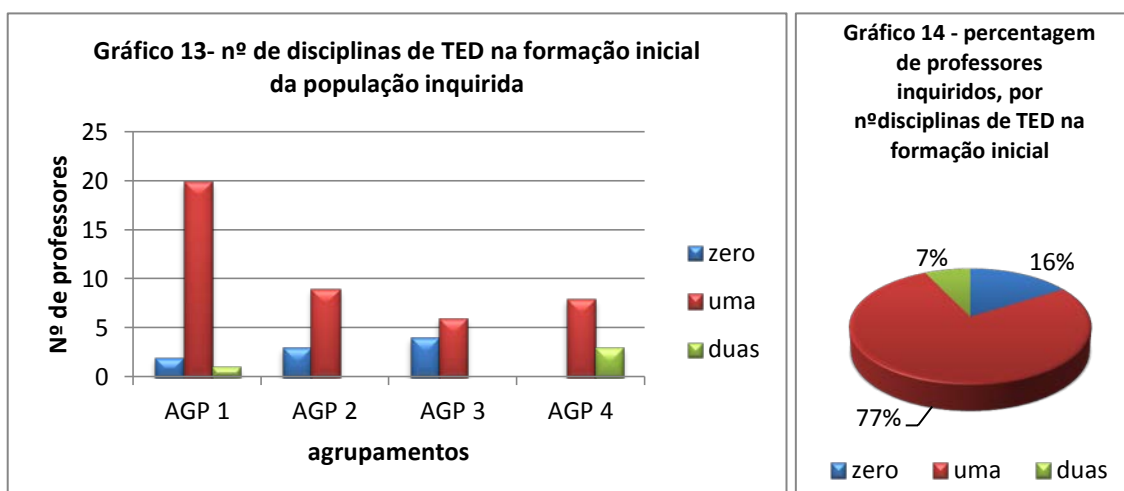


Pelos gráficos 9 e 8 podemos verificar que os questionários abrangeram professores de todos os anos de escolaridade em todos os AGP. No AGP 1 os questionários foram respondidos também por 5 professores de Apoio Educativo ou de educação Especial. No AGP 2 um professor não respondeu a esta questão. NO AGP 4 existe um professor que leciona vários anos. Os questionários foram respondidos maioritariamente por professores do 3º ano de escolaridade.



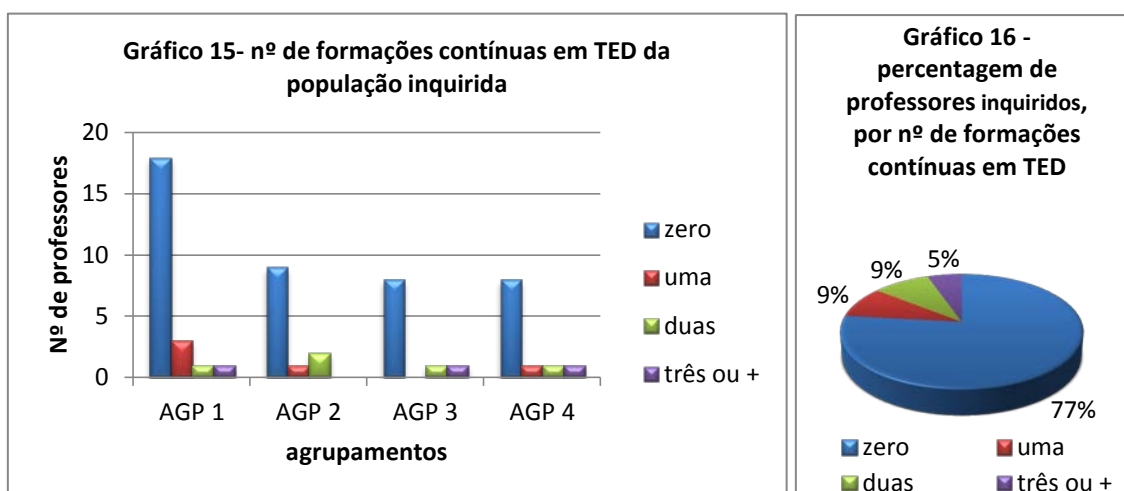
Constatámos, pela análise dos gráficos 11 e 12 que quase 2/3 dos professores inquiridos (71%) estão há menos de 5 anos no atual AGP, sendo mais evidente esse aspeto no AGP1. Não há registos de professores com mais de 10 anos letivos ao serviço do atual AGP.

Informações acadêmicas/curriculares

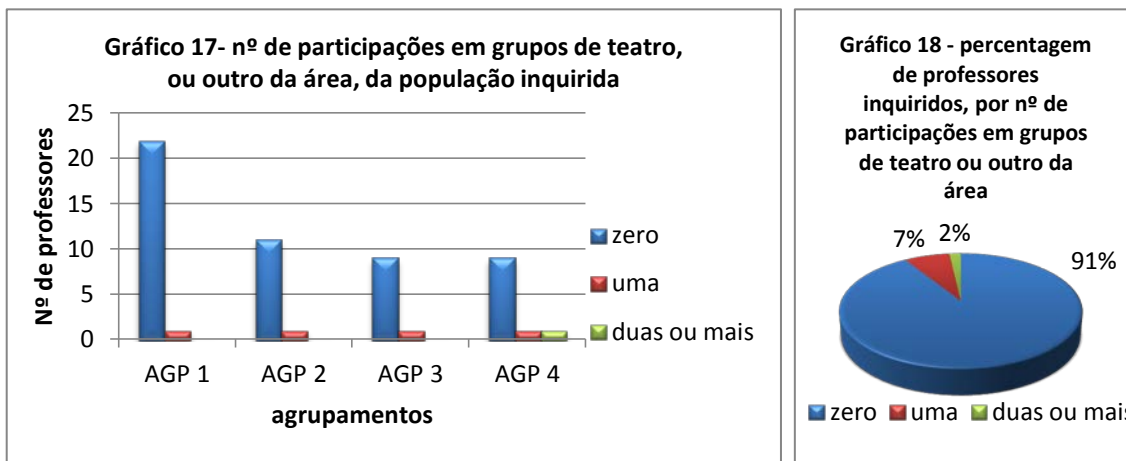


Relativamente às disciplinas em TED na formação inicial, pela análise dos gráficos podemos verificar que a grande maioria (76%) apenas frequentou uma disciplina e 16% não frequentou qualquer disciplina.

Verificámos que o AGP4 é único onde todos os professores frequentaram pelo menos uma disciplina. Nos restantes AGP existem professores sem frequência de disciplinas nesta área.

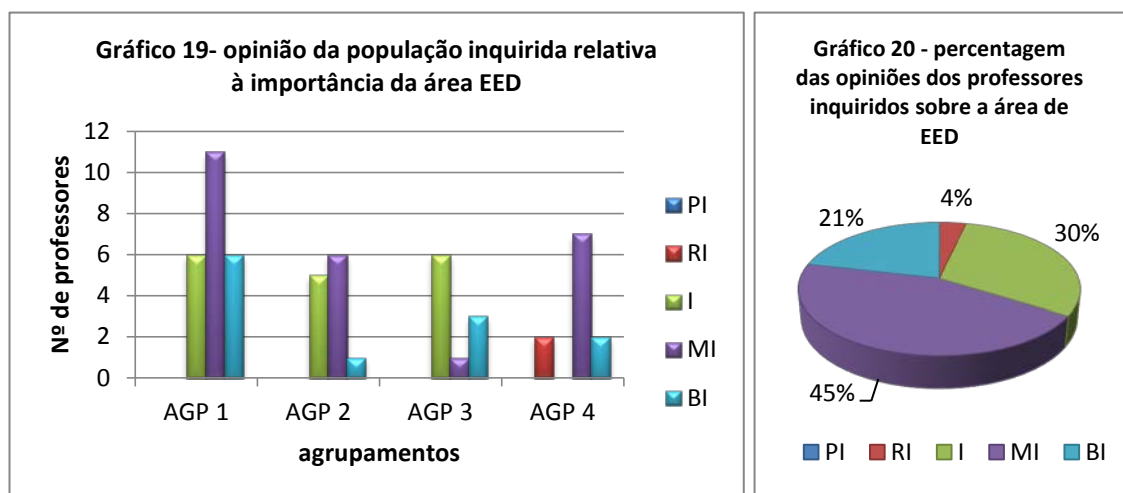


Como podemos ver pela análise dos gráficos 15 e 16, a maior parte dos professores inquiridos (77%) não possuem qualquer formação contínua em TED. Em todos os AGP existem professores que frequentaram formação na área, sendo que o AGP1 é onde se registam mais.

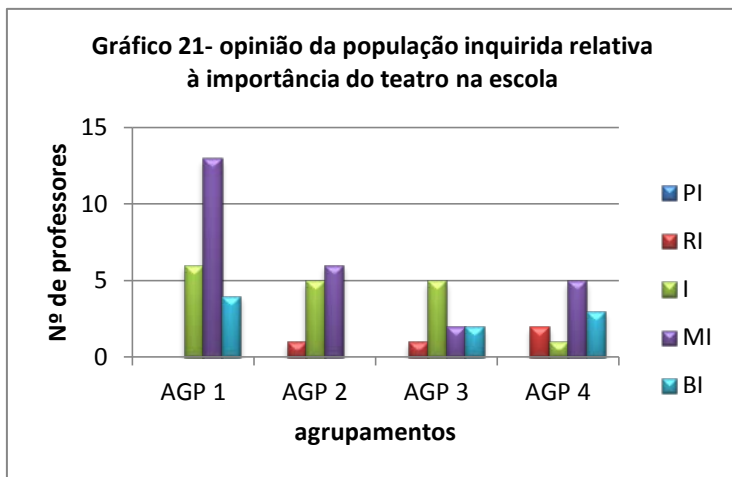


Os gráficos 17 e 18 mostram que em todos os AGP existe pelo menos um professor que já participou em algum grupo de Teatro ou outro da área. Contudo a maioria dos professores (91%) nunca teve nenhuma experiência do género.

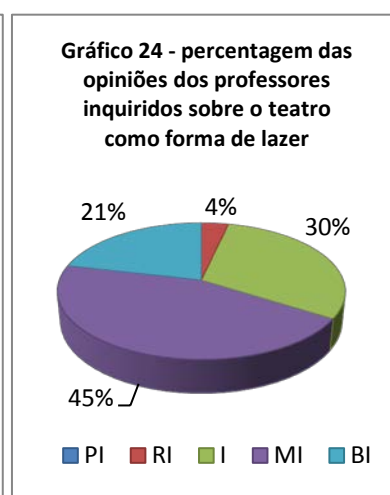
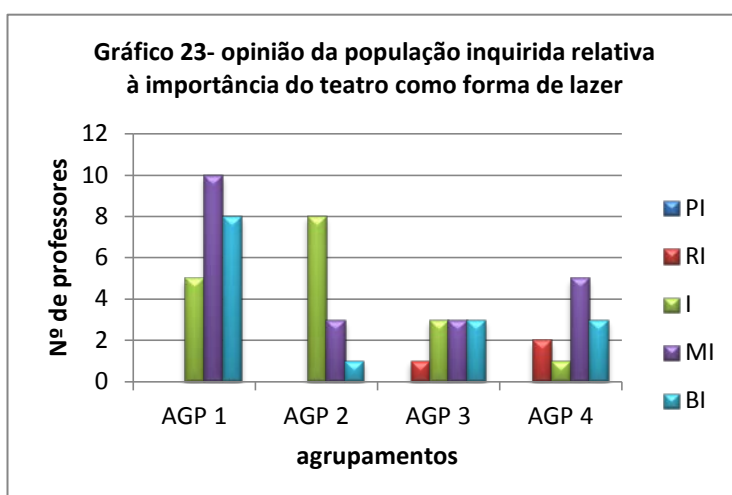
Manifestação da importância que atribui à Expressão Dramática e ao Teatro.



Os professores inquiridos, tal como podemos ver pela leitura dos gráficos 19 e 20, consideram a área de TED muito importante, na sua maioria (45%). Apenas 4% (no AGP 4) consideram relativamente importante e não há nenhum registo relativo a pouco importante. É no AGP1 que se regista uma tendência para dar mais importância a esta área.



Relativamente ao Teatro na educação, pela leitura dos gráficos 21 e 22, verificámos que a maior parte (47%) considera muito importante e 7% considera relativamente importante. Só no AGP1 é que não há nenhum registo de relativamente importante.



Pela análise dos gráficos 23 e 24 verificámos que a maioria dos professores inquiridos (45%) considera o Teatro como forma de lazer muito importante. Apenas 4% dos professores considera relativamente importante e não há registos que considerem pouco importante.

Nos AGP 1 e 2 não existem registo de relativamente importante e no AGP1 existe um maior registo de professores que consideram muito e bastante importante.

Anexo V – Transcrição da entrevista ao professor P1

B. Professor	<p>Caraterize-me o seu percurso profissional.</p> <p>É um percurso um bocadinho, digamos que, sinuoso. Já fiz muita coisa.</p> <p>Os primeiros 2 anos, trabalhei no estado como professora do 1º CEB. Depois fui para um colégio, isto com o bacharelato, ainda. Comecei a trabalhar em 91/92. Portanto em 91/94 estive no estado no 1º CEB e depois estive num colégio. Entretanto fiz a licenciatura e estive uma série de anos a dar aulas de inglês, não só no colégio onde estava mas noutras escolas também. Depois, entretanto, saí do colégio, concorri para o 2º ciclo, porque nessa altura a minha perspectiva era um bocadinho...Gostava de dar aulas de inglês e a minha ideia era ir dar aulas de inglês para o 2º ciclo. Então concorri mas não fiquei efetiva. Entretanto eu também não queria sair do colégio porque eu, no colégio, estava com uma posição muito boa, porque tinha muitas turmas e portanto já ganhava bem, nessa altura. Depois, então, voltei a ficar no colégio mais um ano. Só que a minha metodologia de trabalho sempre foi a metodologia construtivista e, numa escola onde estás a ensinar uma língua, que não é a língua materna e em que utilizas uma metodologia construtivista, não é fácil. Se não é fácil hoje, não era fácil há 20 anos atrás, ou há 17 anos atrás. Eu fazia muitas formações e, sempre que fazia formações, levava as ideias novas para a escola e eu, cada vez, era mais diferente das minhas colegas. Isso começou a gerar alguns constrangimentos entre mim e a direção da escola. Apesar de eu já lá estar há 6 anos, cada vez eu ia ganhando mais consciência do trabalho que estava a fazer, ia ganhando cada vez mais segurança, portanto cada vez menos aceitava as negas que eles me davam, relativamente a implementar esta ou aquela tarefa, a implementar este ou aquele trabalho, a implementar este ou aquele projeto. Então, realmente, as coisas começaram a ficar assim um bocadinho periclitantes e eu tinha mesmo vontade de sair. Entretanto, quando não fiquei efetiva, fiquei mais um ano, mas entretanto, a meio do ano, disseram-me que tinham ficado muito contentes por eu ter seguido e ter ficado mas que eu não poderia fazer mais formação. Isso foi a <i>gota de água</i> para eu acabar de uma vez por todas com a ideia de ficar no colégio. No ano seguinte, concorri. E, como eu sabia, porque tinha concorrido no ano anterior, que não tinha possibilidade de ficar no 2º ciclo, concorri para 1º. E apaixonei-me pelo 1º. E apaixonei-me pelo 1º pelo seguinte: porque as aulas de português e as aulas de inglês eram aulas onde eu estava muito à vontade e realmente as coisas fluíam, os métodos naturais, os métodos globais de aprendizagem sempre das línguas, sempre através do trabalho com muitos álbuns de histórias, tanto da língua materna como do inglês. Mas entretanto, havia uma grande falha na minha formação que era eu não conseguir dar aulas de Matemática como dava as aulas de línguas. E, no 1º CEB, isso era uma falha muito grande. Entretanto tive a sorte...Porque eu acho que tenho tido muita sorte com as pessoas que tenho encontrado no meu caminho (a sorte constrói-se mas também está ao nosso lado, ou não) e tive a sorte de ter encontrado uma colega com quem eu me identifiquei imenso aqui numa escola que</p>
--------------	---

pertence ao AGP A, que foi a primeira escola onde trabalhei do AGP onde trabalho agora que é a E2, que na altura era a Escola Nº5 do Concelho O, e encontrei uma colega com quem me identifiquei completamente e que era completamente virada para a Matemática e que já, nessa altura, fazia parte do grupo de trabalho do 1º CEB da Associação de Professores de Matemática.

Eu frequentava o MEM [Movimento Escola Moderna], regularmente. E muita da minha metodologia construtivista na área das línguas, tanto no português como do inglês, vinha do MEM. Também aprendi, depois, a nível do 1º CEB, a trabalhar projeto no MEM. Eu mensalmente ia ao MEM, apresentava projetos, assistia a apresentações, partilhava muito do meu trabalho nas reuniões do MEM, com os colegas, mas o MEM realmente, em termos de Matemática, não me satisfazia. Acho que é uma falha que eles têm e não satisfaz. A Matemática deles não é muito forte, não é a área forte.

Então estava-se a abrir uma porta grande para eu ir fazer formação na Associação de Professores de Matemática, no grupo de trabalho do 1º CEB. E pronto, foi aí que a minha vida deu um *volte face* enorme em termos profissionais. Eu fui para lá. Entretanto, tive a grande sorte de...Eu estava a aprender. Fiz um esforço muito grande. Porque eu fui muito boa aluna a Matemática até ao ciclo, depois, no 3º ciclo, 7º, 8º e 9º anos apanhei a mesma professora de Matemática e era uma professora que sabia muita Matemática mas não sabia ensinar. Portanto, fui uma aluna muito fraquinha. Obviamente que no 10º ano acabei por desistir e acabei por ir para humanísticas, a Matemática ficou completamente arrumada. Depois voltei a ser boa aluna no curso de formação inicial, professores do 1º CEB (porque eu só fiz a licenciatura, depois, em português-inglês, 5 anos mais tarde).

Entretanto, fui para o grupo de trabalho do 1º CEB e tive que estudar muito porque todas as pessoas que faziam parte do grupo, eram pessoas que já estavam ligadas à Matemática, de alguma forma. Ou tinham tido Matemática até ao 12º ano ou já tinham feito mestrado em Matemática...E Eu...Na altura, nós éramos um grupo enorme, éramos para aí 20 pessoas...20, 20 e tal pessoas...E eu era a única que não vinha de Matemática e, portanto, sofri um bocadinho. E depois também não queria, como era colega, não queria perguntar, tinha vergonha porque não estava muito à vontade com as pessoas. Portanto, passei muitas tardes de sábado, depois de vir da APM, a estudar Matemática. Foi assim que eu aprendi Matemática, por auto recriação, por tentativa e erro. À medida que fui ganhando confiança no grupo, também fui questionando, fui começando a ganhar mais à vontade a questionar os colegas. E acho que se abriu realmente um Mundo porque aquele grupo de pessoas com que eu trabalho, até hoje, é um grupo fantástico! Foi dos melhores grupos que eu já conheci, porque são pessoas super humildes, super simples e que estão dispostas a... Não interessa se tens dificuldades se não tens dificuldades, elas ajudam-te.

Entretanto, já eu estava no grupo de trabalho do 1º CEB, já tinha aprendido umas coisas, já tinha investido muito na minha Matemática, em termos pessoais, a Cristina Loureiro quis

desenvolver um projeto sobre o sentido do número (a Cristina Loureiro que é a atual presidente da ES de Educação de Lisboa) e perguntou quem é que estaria disponível para abrir a sua sala para ela ir para lá recolher dados. E eu fui das primeiras a abrir a minha sala porque eu queria aprender mais, e pronto, então, tive a Cristina a trabalhar comigo 2 anos. E foi aí que foi o *volte face* total. Eu apaixonei-me completamente pela Matemática. Comecei a perceber que afinal eu era capaz de aplicar uma metodologia construtivista na Matemática, tal como já fazia nas outras áreas relativas ao 1º CEB, neste caso a Estudo do Meio e língua materna.

Entretanto, tive um grupo de 1º ano que era um ano com o qual eu não gostava de trabalhar porque achava que os meninos eram muito pequeninos e eu não tinha jeito nenhum para chegar a eles. Eu descobri o 1º ano através da Matemática. Comecei-me a envolver totalmente com a Matemática. O 1º ano era a turma ótima para eu desenvolver esse trabalho e depois acompanhei esses meninos durante 2 anos e acho que tinha uma turma espetacular e tinha um *feedback* fantástico e pronto, aí eu apaixonei-me definitivamente pela Matemática.

Entretanto eu fiquei efetiva noutra AGP. Eu estava aqui no AGP A, isto já não estava na E2 já estava na E3, que era a antiga Nº2 do concelho O. E acontece que, não era efetiva ainda no AGP e concorri e fiquei efetiva no AGP D. Fiquei com muita pena de deixar os meninos porque achava que o trabalho deveria ser continuado.

E, durante as férias, tive um convite que me veio então abrir ainda mais o caminho, que foi o convite para (no ano 2005/2006 começou o Programa de Formação Contínua em Matemática, a nível nacional) e eu fui convidada para fazer parte do grupo de formadores da ES de Educação de Lisboa.

Deixei os meus meninos, é verdade, mas continuei a acompanhar outros e a trabalhar com outros colegas e pronto, apaixonei-me completamente pela Matemática.

Estive até ao ano passado, a fazer formação de Matemática, não só na ES de Educação, mas em Centros de Formação. Também na ES de Educação Maria Ulrich. Tenho trabalho com professores do 1º, 2º e 3º ciclo. Do 1º CEB sempre sozinha, do 2º ciclo algumas vezes sozinha, no 3º ciclo sempre na companhia de uma colega que é professora do Plano de Ação da Matemática, do PAM, ela é professora do 3º ciclo, e temos trabalhado muito em conjunto, também. Eu tenho aprendido imensa Matemática por causa disso, tem sido um trabalho de partilha muito interessante, também.

Entretanto pelo caminho, já não me lembrava, em...2003 ou 2004, já não me lembro muito bem, o meu bichinho pela língua e pela Literatura continuava cá e portanto fiz o mestrado em literatura, em estudos anglo-saxónicos. Depois a minha tese é na área da literatura portuguesa, na área da leitura infanto-juvenil. Porque o meu bichinho pela literatura continuava muito vivo. Não era bem a Língua Portuguesa mas sim a questão da literatura.

E depois, mais tarde, por causa desta paixão pela Matemática, acabei por fazer e por defender, agora, em dezembro de 2011 a minha tese de Matemática na área da geometria e nas histórias: As histórias com Matemática e Geometria.

Agora, este ano 2011/2012, voltei para o 1º CEB. Voltei a ser professora generalista. Continuo a trabalhar com o método global, das 28 palavras. Ensino Matemática como eu gosto de ensinar e como eu acho que os meninos aprendem melhor.

Entretanto, também dei aulas de Matemática na Maria Ulrich. Dei aulas de literatura infantil-juvenil na ES de Educação. E continuo a fazer formação de Matemática nos centros de formação de Oeiras, Cascais e Almada.

Mais! Ah, claro! Aquela questão que eu referi relativamente à proibição de eu fazer muita formação, quando eu estava no colégio. Eu estava a dar aulas de inglês. Tive uma boa parte, uns 7 anos, a dar aulas de inglês, mas antes já tinha trabalhado como professora generalista, no 1º CEB, e o que acontece é que...Portanto, eu dei sempre aulas de inglês sempre no 1º CEB, mas como professora generalista estive uma série de anos que estive só com o inglês...E entretanto, eu fazia sempre formação porque eu achava que, o que eu tinha optado por fazer era ser professora do 1º CEB efetivamente, eram as idades com que eu trabalhava. Eu tinha sempre muito presente que podia, a qualquer momento, voltar a ser professora generalista portanto fiz muita formação na área do português, na área da língua na materna e no inglês, mas fiz sempre muita formação que dizia respeito à minha condição de professora generalista. E uma das formações que eu fiz, durante 2 anos, e que foi uma formação que eu adorei fazer foi precisamente em Expressão Dramática, na Escola Secundária da Parede. Eu já não sei muito bem precisar em que altura foi mas deve ter sido em 96/97, 97/98, foram 2 anos seguidos. Foi um formador espetacular que eu adorei, que já não me lembro do nome, mas que era um senhor brasileiro, que era um senhor que também (ficou esse pormenor) que também foi professor de música e de voz e que na altura até estava a fazer aulas de voz com a Marisa, a nossa fadista (a fadista da Nação), e foi uma pessoa com quem eu adorei trabalhar. Aprendi imenso, imenso com ele, desde; colocação de voz; a postura perante determinado tipo de frases; a entoação correta. Aprendi a...Uma coisa muito importante que eu aprendi que foi fantástica, que adorei, que foi conseguir reconhecer os outros pelo tato sem usar a visão, por exemplo. Lembro-me de uma sessão que foi extremamente importante para mim, nós tínhamos os olhos vendados, estávamos sentados numa roda no chão, e tínhamos que ir em direção a um colega de olhos vendados, não sabíamos quem era o colega e depois tínhamos que tentar descrever o colega só através do tato. Isso foi...Porque é extremamente desinibidor, porque te ajuda imenso a perceber que a visão não é tudo e que também tens outros órgãos dos sentidos que também te possibilitam muitos conhecimentos e muitas descobertas acerca da outra pessoa com quem estás. Outra coisa que eu também gostei imenso, imenso, imenso, nessa formação foi o aprender a rir de coisas parvas. A ideia era um bocado acabar com aquela postura sisuda do professor e aprendermos a dar valor a pequenas coisas e a não estarmos sempre firmes e hirtos, não é? Aquela história do firme e hirtos. Aprendermos a rir dos miúdos, com os miúdos, de nós próprias, também foi assim uma ideia muito forte que me ficou. Outra coisa que eu gostei também, também tivemos umas sessões,

	<p>já não me lembro quantas, tivemos umas sessões de dança. Por exemplo, uma das coisas que eu gostei foi danças da corte, que nós fizemos. Houve um dia que foi dedicado a danças da corte e eu também gostei imenso. Outra coisa gira também foi...Eu não sei se sei explicar muito bem como é que era, mas era do género: a uma indicação, de palmas ou de um apito, eu já não me lembro como é que era, nós tínhamos que deixar cair uma parte do corpo. É pá, e isto é difícilimo de fazer porque a pessoa está habituada a ter sempre aquela postura. E então, a uma indicação dada era uma parte do corpo que tinha que cair, e não podia haver partes do corpo repetidas. Depois tinhas que, em simultâneo deixar cair 2 partes do corpo, até deixares que o teu corpo completamente amolecasse e tu caíesses no chão como uma gota de água que se desfizesse. Foi espetacular. Essa formação foi uma das formações que me marcou mais.</p> <p>E agora estou-me a lembrar também que, durante a minha formação inicial, tive uma professora, que era a professora Eva. Lembro dela também porque ela marcou-me muito pela positiva, que era a professora de Expressão Dramática, em que eu também aprendi coisas muito engraçadas. E aí foi mais...Era quase hoje o que nós chamamos...Musicoterapia. Era muito nessa onda, que era: através da música e da cor nós tínhamos que aprender a descobrir o nosso Universo interior e o nosso corpo. E foram aulas extremamente marcantes, muito marcantes, mesmo.</p> <p>Pronto, e acho que é isto.</p> <p>Quais os motivos da escolha do curso?</p> <p>Eu nunca tive uma escolha para o 1º CEB. Eu queria muito ser professora de história, porque eu era muito boa aluna a história e porque gostava muito de história. Mas houve uma situação familiar, que foi o fato de o meu pai ter ficado desempregado no ano em que entrei para o ensino superior, que acabei o 12º ano, e eu queria fazer o curso que fosse mais rápido, para não dar muitas despesas aos meus pais. E portanto, o ser professora do 1º CEB nunca foi uma opção, digamos. Porque, como eu já disse há bocado, eu não sabia muito bem o que eram os meninos do 1º CEB, não os conhecia. Mas, na altura, era o único curso, dentro dos cursos que eu vi, que eram 3 anos. Era um bacharelato, eram 3 anos, era o curso mais rápido de fazer. Eu concorri para professores do 1º CEB pelo fato de ser o curso mais rápido mas eu sabia sempre, ou melhor, eu tinha presente que não era só isso que queria fazer. Em termos académicos eu acabaria por fazer sempre mais. Portanto não foi uma opção, foi quase que uma obrigação.</p>
C. Formação	<p>Qual a instituição que frequentou?</p> <p>Eu tirei a minha formação inicial numa instituição privada que foi o Instituto Superior de Ciências Educativas, isto porque eu concorri para o estado, mas só entrei em 2ª época e entrei em Beja. Só concorri para Lisboa e para Beja, porque tinha família, a minha família dos meus pais, de um e de outro, são do Alentejo. Eu concorri para Lisboa e não entrei, também não entrei na 1ª fase em Beja, entrei na 2ª fase. Entretanto também já tinha entrado... Também já</p>

tinha feito provas no Instituto Superior de Ciências Educativas em Odivelas e já tinha entrado, as aulas já tinham começado e pronto, acabei por ficar lá porque o meu pai começou a fazer contas e acabava por ficar mais caro eu estar deslocada numa instituição do ensino superior pública do que estar numa privada e estar em casa. Acabei por fazer lá a minha formação inicial, o curso de professores do 1º CEB. E depois também acabei por fazer a especialização de professores do 2º ciclo na variante português-inglês, lá. Depois fiz o 1º mestrado na Universidade Nova de Lisboa e o 2º mestrado na ES de Educação de Lisboa.

Nessa formação, além da disciplina que referiu anteriormente, teve mais disciplinas relacionadas com o Teatro e com Expressão Dramática?

Nunca mais tive. Mas entretanto...Que eu agora não me lembrava, mas acabei de me lembrar quando fizeste essa pergunta, eu fiz muitas formações na ESE de Lisboa, quando dava aulas de inglês, foi durante a década de 90, já não sei, já lá vai imenso tempo, e eu já tenho 40 anos, portanto...(Já dou aulas há 20 anos que é uma coisa completamente inacreditável), e eu fiz muitas formações na área da língua, na ESE de Lisboa. E fiz lá uma formação em Teatro...Já nem me lembrava mesmo nada, tanto que no questionário nem pus isso, lembrei-me agora quando tu perguntaste. E foi muito engraçado...Sabes quando é que me lembrei disto? Nunca mais me tinha lembrado. As minhas alunas agora pediram-me para ver se podiam fazer as apresentações na sala de Teatro. E eu disse *“se não houver nenhum inconveniente dos professores de Teatro”*, porque nós já fizemos estas apresentações agora na interrupção letiva (porque eu em setembro estava de atestado, porque estava a acabar a tese). As alunas da ESE de literatura infanto-juvenil. Pediram-me para fazer na sala porque elas têm aulas de Teatro e tem lá as condições todas e tal. E então pediram-me se era possível, em vez de fazermos na nossa sala habitual, se era possível fazer as apresentações do poema e do conto, na sala de Teatro.

E é muito engraçado porque eu tenho isto completamente apagado da minha memória. E eu perguntei-lhes qual é que era a sala, porque eu não tinha ideia absolutamente nenhuma, e elas disseram-me *“oh professora é a sala 222”*, e eu *“olha não conheço a sala”*. E, mal ponho a chave à porta e abro a sala, lembrei-me da formação que fiz lá. Como é que é possível que haja coisas que tu apagas completamente da memória? E então agora, também já não me lembrava dessa história, mas quando tu fizeste a pergunta lembrei-me.

Ou seja, eu também fiz uma formação na ESE de Teatro, muito ligada aos álbuns infantis, e muito virada para a parte teatral também. Essa teve muito a ver basicamente, essa formação...Não foram muitas sessões, foram aí umas 4 ou 5 sessões...mas tinha muito a ver com movimento. Basicamente movimento! Movimento corporal, movimento facial, a construção de ideias através do movimento, é assim o que eu me lembro. Lembro-me perfeitamente de andar, pular, deambular, fazer coisas giríssimas. Ah! Também era voz, também eram experiências com a voz. Portanto era movimento e voz. Isso deve ter sido

(pensa) isso foi em finais da década de 90, 98/99, por aí. Foram as minhas experiências.

De resto não fiz mais nada, porque enveredei para o campo da Matemática e estou muito distante do resto.

Salienta mais algum aspeto da disciplina da formação inicial que falou anteriormente?

Para já era a relação que a professora tinha connosco e a vontade que ela tinha em passar-nos a ideia de que para nós trabalharmos com meninos pequeninos, a nossa postura e o nosso conhecimento da criança em termos globais é fundamental. Ela teve sempre essa preocupação do princípio ao fim.

Depois, uma outra questão, era o conhecimento do outro e de nós próprios. Havia qualquer coisa do género...Eu lembro-me de nós termos desenvolvido uns projetos que eram sobre o conhecimento do eu e o conhecimento do outro. E lembro-me que, o conhecimento do eu, por exemplo, passava pela expressão plástica. Era, nós tínhamos que...O do outro já não me lembro muito bem como é que fizemos...*(Pensa)* Ah, já sei! Era qualquer coisa do género: havia uma pessoa que nos dava um conjunto de características e nós, por esse conjunto de características, tínhamos que tentar identificar qual era a pessoa da qual se estava a falar. O conhecimento do eu era muito mais interessante. Tu tinhas que, através de expressão plástica, através de um desenho, tu tinhas que conseguir, através daquele desenho, exprimir aquilo que tu sabias que tu eras. Que é difícilimo, é difícilimo! Ainda por cima para pessoas que não tem o mínimo jeito para expressão plástica, como eu não tenho. Então era extremamente difícil, mas eu lembro-me que houve coisas giríssimas, surgiram coisas muito giras. Ou seja, a ideia é um bocado, como é que tu, através do desenho, consegues expressar os conhecimentos que tens em relação a ti próprio. Difícilimo, mas que é de uma importância extrema para o autoconhecimento, para o processo de autoconhecimento.

E mais...O que é que eu me lembro mais das aulas da professora Eva... Ah! Lembro-me também que nós, nas primeiras aulas, as nossas primeiras aulas, era muito assim...Também passava muito pelo movimento livre, por rebolar no chão, por dar risadas com diferentes entoações, fingir que chorávamos também com diferentes entoações... A *cena* de rebolar no chão era fantástica, eu adorava fazer aquilo. A ideia era para nós sentirmos um bocado...era sentir diferentes maneiras de rebolar, era sentir diferentes maneiras de nós assentarmos o corpo no chão, vermos quais eram as nossas zonas corporais mais poderosas no contato com o chão, as zonas mais sensíveis em termos de temperatura, em termos de textura,...E acho que não me lembro de mais nada.

Quais são as prioridades que têm quando escolhe uma determinada formação?

Neste momento? Neste momento, eu estou muito virada para a Matemática. Eu, neste momento, realmente, é Matemática. Não te vou dizer o contrário porque não é, mas por exemplo, gostava imenso de voltar a fazer, se calhar, qualquer coisa...Olha gostava imenso de

voltar a fazer qualquer coisa na área da música, propriamente dita, porque eu quero muito aprender a tocar viola e vou começar a aprender agora em fevereiro (tenho um amigo meu que me vai dar aulas). Eu gostava muito, muito, muito de fazer qualquer coisa na voz. Com a voz! Fundamentalmente, porque eu tenho muita dificuldade e tenho uma muito má colocação de voz e acho que a nossa voz pode ter um potencial imenso mas que eu não consigo tirar partido dele e acho que, se calhar, se eu fosse nesta área da Expressão Dramática, neste momento, eu ia, se houvesse alguma coisa que realmente me agradasse, eu ia fazer na área da voz ou da música, música mesmo.

E quais são os objetivos quando escolhe uma determinada formação?

Quando eu escolho uma formação é sempre aprender mais para poder levar mais para a sala de aula e também para me descobrir a mim, no sentido de incorporar, naquilo que eu já sei, coisas novas que façam expandir e que façam crescer ainda mais o conhecimento que tenho sobre determinado assunto. É sempre no sentido de incorporar novo conhecimento e com esse conhecimento eu poder cada vez levar mais aos meus alunos.

Já fez, além das que já me falou, mais alguma formação em Teatro ou Expressão Dramática?

Não. Acho que foram essas.

Quais as motivações que a levaram a fazer essas formações?

É assim... Eu acho que... *(Pensa)* Como é que eu te hei de dizer isto... É uma *cena* muito difícil de dizer... Eu sou uma pessoa extremamente rígida comigo própria, sou muito exigente comigo própria, e depois acabo por ser, conseqüentemente, com os outros, mas pronto, essa é outra questão, mas sou extremamente rígida comigo própria e... Essa postura rígida que tenho comigo acabo por passá-la para os meus alunos, também. Já está muito melhor, tenho tentado fazer um percurso que me alivie desse peso. E eu lembro-me, portanto, na formação inicial, era uma cadeira curricular e eu tive que a ter. Quando foi nessa formação de Teatro que eu fiz na ESE, já foi um bocadinho na tentativa... Porque eu já tinha feito a formação na Escola Secundária da Parede, e portanto eu já conhecia um bocadinho melhor o que era essa coisa de Expressão Dramática, e tinha gostado muito, portanto já foi um bocadinho na tentativa de saber mais coisas sobre essa área.

Agora, quando foi nessa formação da parede... *(Pensa)* O que é que eu fui à procura? Eu acho que fui basicamente à procura de aprender a ser uma pessoa diferente, de aprender mais sobre essa área, de tentar de não impor a mim própria uma postura tão rígida, portanto eu sei que a Expressão Dramática me iria ajudar bastante. E porque eu acho, a sério, acho mesmo, hoje eu acho que sei isso, eu acho que tenho dentro de mim uma artista falhada. Ou seja, eu gosto muito dessas áreas, mas como desenvolvi muito pouco em miúda, tenho muita dificuldade em passar esse lado. Portanto, eu acho que também foi um bocadinho para passar,

para ultrapassar essa falha, como pessoa, P1. Eu acho que foi fundamentalmente por aí. E hoje tenho perfeita consciência que isso me ajudou e sou também uma pessoa diferente também muito graças a... Porque eu hoje sou uma pessoa que... Que me sei divertir com os meus alunos e que sei rebolar com eles e que rio e que... Eles têm tanto tempo de intervenção como eu tenho e portanto eu acho que essa experiência da Expressão Dramática me ajudou muito. E não me sinto tão defraudada em termos artísticos. Porque eu, em criança, sempre desenvolvi atividades muito rígidas, foi ginástica desportiva, foi a atividade que eu fiz quando era miúda. E depois as atividades artísticas ficaram sempre arrumadas para 2º plano. Odeiei as aulas de música que tive no ciclo. Depois voltei a ter aulas de música na formação inicial, aprender a tocar flauta que para mim... Odeio! Não me diz rigorosamente nada. Sempre achei que tinha um ouvido duríssimo e vim a constatar que afinal não era verdade. Também achava que não tinha jeito nenhum para pintura e afinal até faço umas coisas engraçadas. E portanto, acho que fui mesmo à procura de ganhar mais conhecimento e de me não sentir uma artista tão frustrada e de aprender coisas que pudessem ajudar a eu criar uma imagem mais positiva de mim na minha vertente artística. Que é 0, mas pronto! (ri)

Como vê a relação entre as formações frequentadas e a prática pedagógica?

Eu vou-te falar da minha experiência, não posso falar da experiência das outras pessoas.

Eu fiz um comentário às aulas dos meus alunos agora da ESE, porque acabei agora as aulas de literatura, e eles apresentaram os trabalhos, eu fiquei, com alguns trabalhos, fiquei deveras emocionada, e o comentário que eu fiz foi *“nunca se esqueçam que a escola também é isto”*, estamos a falar de alunos que estão a iniciar o curso de professores, vão ser professores daqui a 5 anos, foi o comentário que eu fiz.

Agora o que é que se faz na escola? Não se faz. Por isso é que eu dei o recado. As pessoas estão muitíssimo preocupadas sempre, e eu não sou exceção, com a Língua Portuguesa, portanto as nucleares, a Matemática e o Estudo do Meio. E eu faço muito poucas aulas de dramatização. Acho que cada vez tenho mais presente... Normalmente quando faço aulas de dramatização, é a partir de uma história. Ou eles dramatizam a história efetivamente, ou então situações como aquela que aconteceu hoje mesmo antes de tu chegares, em que eles mimam. Digamos assim, as coisas em que eu tenho mais apelo, que é o que eu faço mais regularmente são dramatizações, são frases ou pequenos excertos mimados, são entoações de frases com diferentes tipos de voz. Ah! Uma coisa que eu faço imenso, imenso porque eu gosto muito: os meus alunos ouvem muita música clássica durante as aulas. E pronto, é assim, esta ideia agora estava um bocado esbatida porque eu não estou com meninos há muito tempo. Os meus compositores clássicos, eles conhecem-nos praticamente todos: Mendelssohn, Mozart, Bach, Haendel, eu tenho assim um conjunto de... O... Agora não me lembro (isto é a minha maldita memória a não funcionar). Isso, eu faço muito porque eu já me dei conta que a música clássica os acalma imenso e cria um ambiente de trabalho

extremamente calmo, extremamente motivador. E então o que eu faço também muitas vezes, quando eles já conhecem bem, por exemplo este ano estes pequeninos conhecem muito bem Mendelssohn, porque eu gosto muito de Mendelssohn e eles já ouviram muito Mendelssohn. E então, aí logo a seguir às férias do Natal, houve um dia em que nós tínhamos a componente ANC de expressões e o que eles tiveram a fazer foi: de uma composição de Mendelssohn fomos ouvindo pequenos excertos e eles tinham que, em seguida, reproduzir aquilo que tinham ouvido com batimentos, por exemplo.

Mas, por exemplo, aquelas brincadeiras de ir para o ginásio e rebolar no chão com eles, e... Não faço muito. Não é porque eu não goste. É porque estou demasiado preocupada porque a nossa escola hoje é uma escola burocrática, cheia de papéis, e nós estamos sempre muito preocupados com as aprendizagens da leitura e da escrita, e da Matemática e do conhecimento em termos de formação global, e de cultura geral ligada a projetos ligados ao Estudo do Meio, e à geografia e à história, e depois... E eu acho que isso é uma componente tão importante e então vou fazendo assim pequenas coisas, pequenos apontamentos. Tenho perfeita consciência que não dou aquilo que gostaria de dar e que eu sei que faz falta. É mais do que eu gostaria, é aquilo que eu sei que faz falta e que é fundamental a vertente musical e a vertente dramática, o faz de conta, é fundamental no desenvolvimento global das pessoas, do indivíduo.

Mas as formações deram-te ferramentas para trabalhar com os alunos?

Sim, claro, lógico. Sim, sim, como eu disse, quando fui para aquela formação que se realizou na Escola Secundária da Parede, eu tinha tido só aquela aula, acho que foi no 1º ano, aquela cadeira de Expressão Dramática, quer dizer aquilo para mim... É completamente diferente quando tu estás no terreno ou quando estás a fazer o curso, portanto não tem nada a ver. Eu acho que tinha guardado muito pouco. Tinha guardado alguns apontamentos que foram aqueles que eu já referi das aulas da professora Eva, que gostei imenso, mas gostei para mim. Agora eu, nessa altura, eu não tinha a mínima consciência de que aquilo também era importante para os pequeninos. E só quando tive essa formação na [Escola] Secundária da Parede é que eu tive consciência da importância que a Expressão Dramática assumia na formação global do indivíduo. Aí tive. E muitas das coisas que faço hoje foi lá que aprendi. Ah! E é assim, também houve uma altura, deve ter sido mais ou menos nessa altura, que eu tenho ali na minha biblioteca, um conjuntinho de livros de Expressão Dramática que eu li assim deliciada e que também, de vez em quando, vou lá tirar ideias. Ainda hoje vou lá tirar ideias. Acaba por ser um bocadinho a minha “bíblia” nesta área. Como é uma área que eu não domino muito, às vezes, preciso de ideias para fazer coisas diferentes, preciso de ideias. Mas tenho que te dizer, e isso dá-me um certo gozo, porque os miúdos geralmente reagem mal à música clássica, e os meus alunos são apreciadores de música clássica, quando eu tenho um grupo assim 2 ou 3 anos, eles ficam apreciadores de música clássica e isso é tão giro.

<p>D. Experiências extracurriculares</p>	<p>Já fez parte de um grupo de Teatro amador ou profissional ou teve experiências em Teatro?</p> <p>Não. Não porque é aquela história de ser muito hirta e... E para mim a exposição é uma coisa muito complicada. Mas era uma experiência que eu gostava.</p> <p>Para além desse grupo, teve mais alguma experiência na área?</p> <p>Tive. Tive! Tive durante muitos anos, enquanto trabalhei no colégio e voltei a ter agora nesta escola.</p> <p>Nós, no colégio, fazíamos as festas de final de ano e havia sempre pequenos apontamentos em que os professores também tinham de intervir e, de alguma forma, tinha de dramatizar ou tinham de se fantasiar. E tive agora também na festa de Natal, nesta escola, nunca mais tinha tido esta experiência, e tive agora nesta festa de Natal em que fui peixinho, em que tinha que ensaiar com eles. Coisas que eu já não fazia há imenso tempo e foi muito giro porque o resultado foi uma festa muito interessante, que nós inclusivamente vamos reproduzir para as escolas todas do AGP no Eunice Munhoz, no dia 31, e vamos voltar a reproduzir em fevereiro no lar da 3ª idade, na Lage. Foram assim as únicas experiências que eu tive. Ah! E depois há aquelas cenas do <i>pictionary</i>, quando a malta joga <i>pictionary</i>. Mas é engraçado porque eu aos bocadinhos, não sei, acho que tenho vindo a descobrir o meu lado mais lúdico, mais criativo, mais... Porque realmente aquela postura terrível que eu tenho de ser muito séria, muito firme, muito hirta, é altamente irritante. Mas acho que se isto chama amadurecer e tem a ver com este percurso todo, o percurso como pessoa, percurso como profissional, portanto a articulação dos dois. Eu, neste momento, já me sei rir de mim, é porreiro. Mas não tem sido fácil.</p>
<p>E. Processo pedagógico em Teatro/Educação e Expressão Dramática</p>	<p>Atribui horas mensais à área de Educação e Expressão Dramática?</p> <p>Não é mensalmente, é semanalmente porque faz parte do nosso horário semanal. E eu faço questão de, naqueles 45 minutos, portanto são 90 minutos por semana, eu, nesses 45 minutos, duas vezes por semana, faço sempre qualquer coisa. É assim, não preenche os 45 minutos, não consigo, não tenho bagagem suficiente para. Mas faço sempre, sempre que no nosso horário à 2ª e à 4ª feiras apareça a componente de expressões, eu faço sempre. Pode não ser dramática, pode ser plástica, mas faço sempre. Não fujo. Isso não fujo. Posso é não... E muitas vezes não completo os 45 minutos, mas muitas vezes completo. Mas falta-me muita bagagem para poder fazer um bom trabalho nessa área apesar de, como eu já te disse, sentir que é realmente uma área muitíssimo importante.</p>

Quer dar mais alguns exemplos de atividades que faça nesse tempo?

Sei lá, deixa ver o que é que eu faço mais com eles... Ah! Sim! Também já fiz este ano com estes pequeninos, que é pô-los a ouvir sons, sons isolados, podem ser batimentos meus, podem ser... Também tenho uma cassette que vem dessa formação na Parede, (uma cassette! Estamos no século XXI, mas é uma cassette). Tenho uma cassette que eu guardo religiosamente que me dá imenso jeito e é uma cassette com sons onomatopeicos, e depois já pedi para eles... Essa cassette já passei acho que 2 vezes este ano... Ou então com batimentos que eu faço, que é eles associarem aquele tipo de batimento a uma cor.

Ah! Pois é! Estava-me a esquecer... Este ano, o primeiro dia de aulas nesta escola, portanto o meu regresso à escola, o primeiro dia de aulas ficou marcado por uma sessão de musicoterapia, estava-me a esquecer. Foi dada pela professora de música da nossa escola. E onde eu aprendi a fazer isto, que é o associar a música à cor foi nesta sessão de musicoterapia. Estava-me a esquecer desta, já não me lembrava que tinha feito. Foi aí que eu aprendi a fazer. Não faço assim muito mais coisas, tirando aquelas que eu já disse.

Tem atividades definidas no PCT, no PAA e PCA que vão de encontro a esta área?

Existe. Existe! No PAA existe a festa de Natal que é sempre uma mega festa. Que a E1 realiza anualmente, porque a nossa coordenadora é uma pessoa extremamente virada para a música, e para as artes, e para a dança. Ela faz parte, não posso deixar de dizer, ela faz parte das danças com história no Palácio Nacional de Queluz, e, portanto, é uma pessoa com imenso jeito para estas áreas. E a festa de Natal é uma mega festa, mesmo, que envolve a escola toda e que envolve a escola toda de maneira completamente articulada e digamos que são 3 meses intensos de ensaios que é desde setembro a dezembro que é quando a festa se realiza.

E no PCT?

No PCT está lá, agora se é aquilo que eu cumpro... Para já eu tenho um *handicap* desgraçado porque foi a primeira vez na minha vida que eu fiz PCT. E portanto aquele PCT, digamos, que não é muito a minha cara. Isto para mim, o fato de eu ter estado 6 anos completamente só imbuída na Matemática, este ano acaba por ser um bocado marcante no meu desempenho, porque eu tive imensa dificuldade, imensa dificuldade, em definir todas as áreas exceto o português e a Matemática, essas eu fiz tranquilamente, as outras tive imensa, imensa dificuldade. Se perguntares se aquilo que está no meu PCT é aquilo que eu faço... Se calhar, não! É aquilo que eu investiguei. Eu investiguei umas coisas para por no PCT. É muito mau estar a dizer isto, mas a realidade é esta. Como não tenho aquilo muito presente, porque é uma área que eu não domino, fico muitíssimo aquém daquilo que eu, eventualmente, tenho no PCT, porque o PCT foi resultado de uma investigação que eu fiz, pronto.

Há pouco falou que trabalha a Língua Portuguesa e a Matemática com uma perspetiva construtivista. Acha que lhe falta essa perspetiva nesta área?

Não, não falta. Não falta porque as propostas nascem de mim, de alguma maneira, as propostas de trabalho, mas é sempre baseado em alguma coisa que os miúdos já me deram. Numa postura que eu vi deles, numa forma de rir, numa música que eles me pedem para ouvir outra vez...

Por exemplo, esta história da música clássica. A 1ª vez que eu pus música clássica na sala a reação foi *“bah! Esta música é música de sabão”*(seja lá o que é que isto quer dizer). E, à medida que eles foram ouvindo música clássica, eu não desisti da ideia, cada vez eles gostam mais de música clássica e agora já não só ouvem como dizem *“Tás a tocar o quê? Mozart? Tás a tocar o quê? Mendelssohn? Tás a tocar o quê Haendel?”*. Eles já vão perguntando, já vão reconhecendo. E, portanto, é assim...

Por exemplo hoje, esta história de mimar as frases. Nasceu deles também. Porque a semana passada... Se nós estivermos atentos os miúdos dão-nos imensas ideias também... Eu acho que é assim... Não é uma perspetiva, na área da Expressão Dramática a minha postura não é uma perspetiva... Não consigo ter uma perspetiva tão construtivista como tenho no português e na Matemática, é um facto, porque... Mas, eu estou sempre muito atenta! E tento ir buscar alguma coisa que eu sinta que eles mostraram interesse. Então isto nasceu, esta história do mimar as frases, nasceu porque eles na semana passada descobriram a entoação das frases ligadas aos sinais de pontuação. Então eles próprios começaram, ao entoar as frases, ao dar diversas entoações às frases, começaram eles próprios a fazer gestos e eu disse *“é pá, daqui era muito giro agora começar a fazer este tipo de trabalho nas sessões de ACND de expressões. Agora, não brota de mim como brota a didática da Matemática e a didática do português. I'm so sorry but it's true, the really one.*

E no PCA?

São as festas de Natal! Ah! Não! Espera, também tem havido desde 2000, salvo o erro, uma coisa que eu acho muito interessante. Este AGP por acaso preocupa-se imenso com esses pormenores todos. Há uma coisa muito engraçada que é, desde 2000, e eu quando estava neste AGP em 2000 (já não sei se foi em 2001 para 2002 se foi em 1999 para 2000, mas foi por aí), foi quando começou a haver este projeto que é um projeto de história... (Pois é, esta história também é gira para contar, já não me lembrava) Então é assim: eles fazem sempre uma articulação entre o 4º e o 5º ano de escolaridade num projeto de história que se chama *“história ao vivo”*. E, todos os anos, uma forma de receber na escola os alunos que vão ingressar no 5º ano, é articular este trabalho de *“história ao vivo”* ou *“história viva”*, não sei muito bem como é que se chama mas é *“história ao vivo”* ou *“história viva”*, é integrar os meninos do 4º ano de todo o AGP com os meninos de 5º ano para participarem nesse projeto

de história viva. Eu participei em, já não me lembro, como estava a dizer, em 2000-2001 ou 1999-2000, não me lembro muito bem, e foi uma coisa espetacular, sabes porquê? Porque nesse ano (ah, e são anos temáticos) e nesse ano o tema era Roma Antiga e então nós participamos no projeto. Tivemos uma intervenção dramática no projeto da Roma Antiga e, curiosamente, aconteceu uma coisa muito gira, porque eu tinha uma turma do 4º ano, e a nossa viagem de finalistas foi a Mérida, porque os miúdos ficaram completamente fascinados, enquanto nós estávamos a dar história, ficaram completamente fascinados pelos romanos. Escolheram logo que a sua atuação iria ser dentro da área da história romana e foi muito giro porque os pais ajudaram a construir os fatos; eles fizeram imensa investigação sobre Roma Antiga; foram apresentar trabalhos aos colegas do 5º ano; os do 5º ano vieram ter connosco e apresentaram também investigações que tinham feito; foram eles que montaram ou encenaram mais ou menos o tipo de atuação que iriam ter. E depois, quando surgiu a ideia da viagem de finalistas, obviamente que eles queriam ir a Roma (foi em 2001, foi no ano da queda das torres, portanto foi 2000-2001, estás a ver, nós vamo-nos lembrando) e os pais... Foi um ano difícil... Os pais tiveram medo de eu ir para Roma com eles e então *“professora vamos ver qual é a hipótese de os levar o mais perto de Roma possível, sem irmos a Roma”*. Eu tinha estado em Mérida há pouco tempo e o coliseu romano de Mérida está fantástico, está extremamente bem conservado. E eu acho que eles ali podiam ficar com uma ideia muito clara do que é que tinha sido a Roma Antiga, e as termas, e o fórum, e não sei quê. Então decidimos ir a Mérida porque era mais barato, era mais próximo, caso acontecesse alguma coisa os pais estavam próximos deles. E então decidimos ir a Mérida. E então decidimos... Eu entrei em contato com a Câmara Municipal de Mérida, e decidimos que iríamos fazer em Mérida para um conjunto de 2 ou 3 escolas, aquelas que a Câmara de Mérida achasse... (É pá! Foi um projeto giríssimo). Eu escrevi para a Câmara Municipal de Mérida, dei conhecimento da nossa visita a Mérida, dei conhecimento do projeto que nós estávamos a desenvolver, dei conhecimento do programa história viva que estávamos a desenvolver dentro do AGP de escolas na articulação dos meninos do 1º CEB com o 2º ciclo, e gostaria que o dia da visita ao Coliseu Romano fosse pautado pela apresentação que eles tinham feito na escola, em Mérida. E se era possível a Câmara contatar 2 ou 3 turmas de uma escola da cidade para a apresentação que eles iriam fazer. Então, foi espetacular... Até a TV Galícia nós lá tínhamos. Então eles fizeram a apresentação que tinham feito aqui na escola para 3 turmas de uma escola de Mérida e para a TV Galícia. Vestidos de romanos, levaram os trajes... Até hoje esses meus alunos (eu só estive com eles um ano, no 4º ano) são miúdos que estão constantemente em contato comigo, nunca mais se esqueceram daquele que foi o 4º ano deles. Acho que foi uma experiência muito gira também, que eu acho que cabe perfeitamente nestas experiências que estavas a pedir.

E o AGP continua a fazer esse projeto?

Continua, continua, sim. Anualmente! É uma forma de integrar os alunos na escola sede.

Quais os recursos disponíveis, na escola, para a realização das atividades de Teatro?

Nós construímos muita coisa. Foi o que aconteceu agora para a festa, foi praticamente tudo construído por nós. Uma coisa espetacular nesta escola é a articulação que há entre CAF, auxiliares de ação educativa, professores, estagiários e pais. E também uma senhora que nos ajuda imenso que é costureira, com os trajes, que é uma senhora que vive perto da escola. É uma amiga da escola.

É basicamente um trabalho... Não há nada que seja especificamente para trabalhar Teatro. Fazemos. À medida que vamos tendo necessidade, vamos fazendo. As coisas vão ficando. O espólio que nós temos é espólio que foi ficando das festas. E temos alguma coisa.

E espaços físicos?

Temos. Temos um pavilhão que é contíguo à escola. Portanto não é um ginásio da escola. Aquilo é um pavilhão que pertence à Sociedade Recreativa dali da Lage. Que é um espaço espetacular, é um espaço enorme. Que serve de ginásio mas também tem palco. E é um espaço que é partilhado pelo Jardim de Infância, que é uma IPS, que é "O Chorão", que não faz parte da escola, portanto é uma instituição semi privada. E quem usufrui daquele espaço é a escola, é a IPS e são as pessoas que são sócias da Sociedade Recreativa da Lage. Mas é um espaço ótimo. Sempre bem limpo; chão em madeira; um palco enorme. E é aí sempre que nós... Serve para as aulas de Educação Física e, por exemplo, aquelas coisas que, eventualmente, eu venha a fazer, porque agora esta história de estar aqui a conversar contigo também me faz ainda ficar com o bichinho de fazer estas coisas, se calhar de os por a rebolar no chão, vai ser esse o espaço utilizado.

Qual acha ser a perspetiva educativa da escola relativamente a esta área?

É a S. J. tem realmente... E depois também temos a professora de música que é a A. R. que é uma pessoa espetacular e elas as duas são a alma da Expressão Dramática da escola, e passam o bichinho. Passam! Levam atrás, levam a escola toda. É como te digo, levam toda a gente atrás: os pais, os monitores do CAF, as estagiárias, levam toda a gente atrás. Aliás a realização desta festa só foi possível porque as coisas foram feitas da maneira que foram. É tipo tsunami, estás a perceber? Começa numa ponta e leva tudo até à outra e consegue abalroar a escola toda.

Apesar de já ter falado anteriormente em alguns aspetos quero saber se quer referir ainda qual a importância que atribui à Expressão Dramática para a aquisição de competências nos alunos?

Pois, eu acho que é aquilo que eu já disse e não vou acrescentar mais nada de novo. Mas eu acho que a Expressão Dramática é fundamental para o conhecimento do eu e do outro e que é basilar no desenvolvimento global do indivíduo, porque tu só consegues ser uma pessoa melhor se te conheces bem a ti e conhecendo-te bem a ti estás mais aberto a conhecer melhor os outros. E a Expressão Dramática é fundamental para nós nos conhecermos a nós próprios. Ajuda a um autoconhecimento muito mais profundo, do que quando não passas por esse tipo de experiências. Eu não passei em criança e fez-me falta. Enquanto pessoa, enquanto adulta, hoje faz-me falta. Fazia-me falta ter passado por isso. Não tive. É basilar.

É tão basilar que não tendo sido eu... Vou-te dizer assim uma das coisas que também mais me marcou durante a minha, não durante o percurso, mas que acabou por ter influência no meu percurso profissional e pessoal também, mas eu era completamente fã do *Fame*. E o *Fame* não tinha só dança, mas tinha também muita Expressão Dramática, expressão corporal. E se me perguntares o que é que eu hoje queria desenvolver mais, mais, mais, era mesmo expressão corporal que eu acho que é lindíssimo. Eu quando vi os meus alunos a utilizar só voz e corpo para o poema fiquei completamente... Embevecida a vê-los representar, por isso, a *Fame* também em ajudou muito a conseguir perceber a importância da Expressão Dramática no desenvolvimento global do indivíduo... É um marco, não é? (*ri*)

Como é que define uma aula de Expressão Dramática?

Eu acho que uma aula de Expressão Dramática tem que ter pelo menos 3 momentos: tem que ter um momento de apresentação da tarefa, depois tem que ter um momento em que tu deixas fluir e depois tem que ter um momento em que as pessoas falam sobre os sentimentos que desenvolveram ou construíram durante a fase do deixar fluir. Acho que pelo menos estes 3 momentos são fundamentais. Porque enquanto nos conversamos sobre aquilo que sentimos arrumamos melhor as ideias e as coisas marcam-nos mais. Enquanto só deixares acontecer e depois não analisares aquilo que aconteceu, pronto, foi mais uma passagem, no tempo. Acho que são 3 momentos fundamentais.

Além das questões colocadas quer dar mais alguma informação?

Não sei... Tirando a história da *Fame* acho que já te disse tudo (*ri*).

Validada a 9 de fevereiro de 2012

Anexo VI – Transcrição da entrevista ao professor P2

B. Professor	<p>Caraterize-me o seu percurso profissional.</p> <p>Eu terminei o liceu normal e candidatei-me a 2 cursos, um particular e outro estatal. E entrei nos dois. Os dois bastantes distintos, um de 1º CEB, (professora de 1ºciclo) e outro de hotelaria e turismo (qualquer coisa) no Porto. E entrei nos dois e então tive que optar, tive que optar por um.</p> <p>Nessa altura estava a viver no norte, apesar de ser daqui de Oeiras, estava a viver no norte, há um ou 2 anos. Tenho uma quinta lá e a vida encaminhou-me para lá também, com o meu pai. E então decidi ficar por lá até porque o curso do 1º CEB era pertíssimo de onde estava a viver. Nunca me tinha passado pela cabeça mas, na altura, era o que surgia. E entretanto entrei no curso do 1º CEB. Foi um curso que gostei, que me deu um certo gosto a fazer mas fez-me andar muito, muito para trás porque eu, relação com crianças tinha muito pouca, e isso faz-nos andar muito para trás. Foi engraçado. Foi reviver outra vez as coisas.</p> <p>Os motivos da escolha do curso foram?</p> <p>Tem, claro que tem, no fundo um encaminhamento profissional, porque naquela altura a minha mãe dizia <i>“ai ser professora, ser professora”</i>, naquela altura parecia bom ainda, entretanto já passaram uns anitos. Um dos aspetos foi esse, outro dos aspetos foi conseguir entrar na Universidade, foram múltiplas as escolhas. O gostar de crianças também, eu acho que, no fundo, ter um bocado de jeito apesar de não estar ligada a esta parte profissional e de ensinar e tudo mais, mas ter uma certa empatia com crianças, e pronto, a partir daí tudo se encaminhou.</p> <p>Dá aulas há quanto tempo?</p> <p>Ora comecei... Eu tenho 37. Comecei com... Cedinho, para aí com 21 para 22 anos, por isso é fazer as contas...15 anos. Este deve ser o 14º ou 15º. Sempre seguidinho, nunca tive paragens, sempre a andar!</p>
--------------	---

<p>C. Formação</p>	<p>Qual a instituição que frequentou?</p> <p>Foi na ES de Educação de Lamego. Viseu, Polo de Lamego.</p> <p>Nessa formação teve disciplinas relacionadas com o Teatro e com Expressão Dramática?</p> <p>Tive. Eu tenho que frisar que, eu tirei o curso... Eu acho que, no fundo, o meio ambiente envolvente também tem muito, tem muito que se lhe diga em relação ao desenvolvimento do curso e da formação que estamos a ter. Não sei se conhece Lamego? É uma cidade pequena, bonita, fria no inverno. Pequena... Ou seja, toda a gente se conhece, ultimamente... Estes últimos anos... Mais os anos que eu comecei a estudar lá... Isto foi à volta de 90 e tal... Tinha muitos jovens porque entretanto abriram bastantes Universidades lá, mais Politécnicos. Só que era um meio muito pequeno e, no fundo, as infraestruturas que havia, os edifícios que havia para ter este tipo de escolas era também reduzido. E então... Eu tive... O meu curso, foi tirado no antigo magistério primário. Ou seja, aquilo já tinha sido uma escola primária. Tem piada porque a minha avó, a mãe do meu pai, tinha sido diretora nessa escola, quando aquilo funcionava como escola. Entretanto foi magistério primário e depois já foi Polo de Lamego da ESE de Viseu. Por isso as condições eram mínimas. Um edifício muito engraçado por fora mas todo de pedra e madeira por dentro. Tudo isso limitava um bocadinho. Nós aqui, vocês aqui estão habituados (não sei de onde é), estão habituados a estes edifícios mais recentes, mais novos, maiores. Aquilo não, era tudo muito pequenino.</p> <p>Mas é giro. Tudo isso tem a sua piada também. Às vezes isso também nos prepara, de certa forma, para o futuro e para aquilo que vamos ver, porque nem tudo são rosas. Ainda para mais nestas profissões, porque eu nem sempre estive em escolas destas. Já estive lá desterrada no meio da serra.</p> <p>Isso também limitava um bocadinho as aulas. Então que formação é que eu tive? Tínhamos umas aulas de Expressão Dramática, expressão corporal. Tínhamos um professor... Lembro-me dele: um professor jovem, ligado às artes, um bocado, de certa forma, extravagante, se formos a ver, ainda para mais num meio onde estávamos. Mas uma pessoa bastante acessível, engraçada e tive uma cadeira então completamente diferente. Foi uma experiência completamente diferente. Super simples, mesmo básico, e nunca tinha nada disso. E é engraçado porque as pessoas com o simples, às vezes, ficam tão intimidadas, porque eram jogos básicos que se calhar fazem-se com crianças e acho bem, porque nós também temos que ver, temos que experimentar a realidade que vamos empregar com eles. Mas eram jogos muito básicos porque era aquele jogo de confiança em relação ao outro, em pares, deixarmos cair; era estarmos numa sala completamente despida, só tinha um tapetinho a meio e estávamos para aí 20 em cima do tapete, descalços, cheios de frio, tipo a contar histórias ou a fechar os olhos; aquilo básico porque, no fundo, nós éramos crianças naquela altura e estávamos a rir uns com os outros ao ver a figura que estávamos a fazer. Ou seja, não estamos nada habituados, nem estamos nada, às vezes, preparados para isso. E eu acho que esse tipo</p>
--------------------	---

de iniciativas e esse tipo de cadeiras fazem muita falta. E lá está, é pena de certa forma, não ter tido outras condições porque as condições, no fundo ambientais, lá não eram grande coisa. Mas foi engraçado. Pronto era esse tipo de exercícios que se fazia: Escutar os sons da natureza; imaginar coisas; tudo isso que você deve saber melhor do que eu. E depois isso passou um bocadinho para outras áreas, e tivemos que fazer dramatizações coisas mínimas que no fundo é muito giro e eu acho que isso desinibe-nos bastante.

Quais os aspetos que salienta dessas disciplinas? O que acabou de dizer?

Sim. Sim, mais nesse aspeto. Era conforme eu lhe disse: era muito básico. Mesmo muito básico, nada profissional, porque era mesmo direcionado para crianças. Nós tínhamos que ver como é que, no fundo, poderíamos empregar isso com crianças. E, lá está, tínhamos nós que estar à vontade. Éramos crianças naquela altura e por vezes não nos sabíamos comportar, no fundo, à altura, porque achávamos aquilo *“para que é que estamos a fazer isso?”*... Porque às vezes isso não entra na nossa cabeça. Também estamos naquela fase de fim da adolescência, muito jovens ainda *“o que é que estamos aqui a fazer?”*, há uns que acham muita piada, há outros que assim...pronto é esse tipo de coisas que eu me lembro. Coisas muito básicas. No fundo não tivemos grande preparação. Os polos, naquela altura, também não eram... Ou realmente tínhamos aqueles professores de formação da parte pedagógica que nos soubessem transmitir as coisas, que os tive. E graças a Deus que tive. Porque às vezes as pessoas julgam que um curso deste é tirado a brincar e não. Apesar de ser numa província, em meio pequeno, com professores que nós conhecemos... Não! Tivemos bastante exigência, sobretudo na parte pedagógica e de estágio e tudo mais... Mas por outro lado, às vezes, essas cadeiras são dadas por pessoas também que essa parte pedagógica falta-lhes. Pronto, é natural, eu sei que era uma pessoa ligada às artes, que estava dentro da área, mas depois essa parte pedagógica falhava-lhe um bocadinho porque, é aquela introdução *“porque é que estamos aqui realmente?”*. Depois a nossa, certa forma, imaturidade para não compreender certos exercícios que estávamos a fazer. Mas correu tudo bem.

Já fez formação contínua em Expressão Dramática/Teatro?

Não. Não!

para a apresentação de certo e determinado tipo de trabalho, nessas formações. Mas assim uma formação de Expressão Dramática, não! Fiz “n”, todos os anos temos que fazer uma série delas, mas nunca surgiu. Até porque acho que não é muito costume. Sobretudo incidem mais naquelas áreas fundamentais, que eles acham fundamentais, que é a Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio e as Ciências Experimentais, depois lá vem o computador e isso... Mas essas não têm surgido muito.

	<p>Quais são as prioridades e os objetivos que têm quando escolhe uma determinada formação?</p> <p>Quando tenho que fazer uma formação de formação contínua?...É assim, nós temos uma carga horária, não é que seja muito grande, mas isto exige bastante de nós. A nossa profissão, para além do tempo todo que estamos aqui com as crianças, também nos exige muita preparação e pronto, e é um bocado exaustivo, isto. E claro que, quando nós fazemos formações é difícil que alguém vá fazer uma formação de livre vontade, julgo eu. (Está a ser gravado, se calhar não é muito bom). Mas é verdade. E então o que é que acontece? À medida que o tempo vai passando, essas formações são-nos cada vez mais exigidas. Esta formação contínua da qual nós não passamos por causa dos créditos e não sei quê... Então, normalmente, temos que fazer as formações ou eu vou para aquela formação que, na altura, me estão a exigir. É a que dá mais créditos, é aquela que tenho que fazer porque vai sair um novo programa disto ou daquilo... Tem sido um bocado à volta disso. Por isso nem sempre temos aquele tempo e aquela disponibilidade para ir para aquelas formações que, no fundo, nos dariam mais gosto fazer. Faço-me entender? Se calhar nunca pensei ir para uma de Expressão Dramática. Talvez agora, que já as tenha feito todas, comece a recorrer a essas, olhando para os créditos que dão, aos horários e tudo isso. Mas essencialmente é isso.</p>
<p>D. Experiências extracurriculares</p>	<p>Já fez parte de um grupo de Teatro amador ou profissional ou teve experiências em Teatro?</p> <p>Lá está, fiz no meu curso. Fiz em inglês. Já não me lembro. Peço desculpa mas às vezes não me lembro muito, também já foi há imenso tempo (já foi no século passado). Na Universidade.</p> <p>Mas nunca fez parte de um grupo mesmo de Teatro?</p> <p>Não. Não, até porque eu não me via nada nisso. Não, não! Era um bocado tímida nesse aspeto.</p> <p>E outro tipo de experiências na área?</p> <p>Ginástica serve? Estou a perguntar porque eu já fiz parte de ginásio, quando estava lá em cima, e fazíamos apresentações, por isso há aquela parte também da... Não só mostrar o exercício, mas também aquela parte lúdica, tem mais piada e não sei quê... Por isso aí também me expus.</p>
<p>E. Processo pedagógico em Teatro/Educação e Expressão Dramática</p>	<p>Atribui horas mensais à área de Educação e Expressão Dramática?</p> <p>É assim, não tenho aquela hora assim destinada, mas, por piada... Eu tenho uma turma bastante boa. Bastante boa não só a nível de aproveitamento... Comportamento são faladores, mas tenho aqui uma turma, por acaso, espetacular quando quiser cá vir fazer alguma coisa, agradeço-lhe. Até porque eles são muito participativos e colaboram bastante. Por isso, se alguma vez precisar de uma turma, para experimentar alguma coisa, para fazer um projeto, se quiser, tem a minha turma, está à vontade... (Também tenho que <i>“puxar pelos louros”</i>). Mas é engraçado porque eles adoram fazer qualquer tipo de dramatização, seja do que for e gostam</p>

de fazer isso na turma, de uns para os outros. E, normalmente, eles pedem-me imensas vezes e eu deixo sempre um bocadinho, porque num dia de aulas comigo eles têm de ter acesso a quase tudo. Pronto, claro que não estou permanentemente a trabalhar mas dou-lhes sempre também esse lado mais lúdico. Às vezes vêm ter comigo *“professora, posso fazer isto? Posso fazer aquilo?”*. E tem piada que eles gostam de vir à frente, não gostam de contar no lugar. *“Posso contar não sei o quê? Podes.”* Então levanta-se e vem aqui sem eu dizer nada. Isso também mostra que já estão um bocadinho à vontade. E tem piada que eles às vezes... *“Professora podemos fazer um Teatro? Nós, só eu, ele, ele e ela.”* Quando dou conta tenho a turma toda em frente ao quadro, ou seja, já não estão a fazer para ninguém, já estão todos. E noto que isso, no fundo, para além da criatividade, e o fato de também, repetidas vezes fazerem isso, dá-lhes vontade de fazer mais vezes. E são crianças que podem ir às outras turmas, podem ter que fazer uma apresentação perante a escola e não se acanham, estão à vontade, já estão um bocado à vontade. Ou seja, sem aquela obrigatoriedade, porque é do programa e porque temos que fazer e que não sei quê... Eles, às vezes, à mínima coisa gostam de fazer, e gostam de reproduzir algum filme, ou alguma coisa que veem na televisão e eu deixo, porque isso é ponto de partida para quando eu quiser fazer, realmente, uma coisa mais a sério, um projeto mais pensado, eles já estão à vontade, isso já de iniciativa deles há. E entretanto havia crianças mais tímidas que passaram a entrar e vieram para o “palco”. Crianças que, normalmente, pouco falam, ou pelo menos pouco falam comigo, não gostam... É engraçado como eles aqui estão à vontade e fazem uma data de maluqueiras e eu, às vezes também, até me ponho lá atrás e deixo ver até onde é que vai porque os próprios miúdos gostam, soltam-se bastante, estão bastante à vontade, gostam.

Mas tem algum tempo definido no horário?

Tenho. Eu tenho um ACND, áreas curriculares não disciplinares. Eu, normalmente aproveito esse tempo, essas horas para isso. Não quer dizer que seja todas as semanas. Conforme eu lhe digo: eu não gosto muito de olhar para o horário. Gosto que as coisas vão surgindo. Ou então damos um texto ou damos um livro, como está a ver eles gostam de trazer livros de histórias, agora primeiro que dê conta destes montes que tenho aqui (*mostra uma série de livros de histórias sobre a secretária*), basta um trazer que o outro também traz. Então gostam de dramatizar essa história. Agora estamos nas fábulas. E uma das coisas que vou querer fazer é, hoje e ontem, eles têm andado a preparar fábulas deles mesmo, claro que vão ter que compor aqui textos, depois vou-lhes propor que dramatizem esses textos, essas fábulas. Mas acho que lhes faz bastante bem. Abre-lhes um bocadinho mais os horizontes, põe os sentidos todos a trabalhar. A criatividade, no fundo, é mais explorada e a nível afetivo, uns com os outros acho que é bastante vantajoso.

Tem atividades definidas no PCT, no PAA e PCA que vão de encontro a esta área?

O meu PCT não é propriamente virado para esta área. O meu PCT é mais virado para a educação para a cidadania. Este ano, como eles já não são pequeninos, como é uma turma de 3º ano (não sei se já lhe tinha frisado), já venho com eles desde o 1º ano...O ano passado era mais virado para o ambiente e para a parte ambiental... Este ano vou a vários níveis, a várias áreas da cidadania. Tipo: o voluntariado, os direitos humanos ou os direitos da criança, todas essas áreas que envolvem a parte do cidadão e do respeito. Por isso não é muito. É capaz de haver uma colega minha que esteja mais direcionada para isso.

Mas usa a Expressão Dramática para trabalhar a cidadania?

Sim, sim, sim. Sabe que isto é transversal ou interdisciplinar ou por isso abrange tudo. Aqui é assim: dentro destas 4 paredes pode-se fazer muita coisa e tenho horário ali na parede, não quer dizer que esteja a olhar para ele. Não! A aula vai surgindo. Claro que tenho que orientar aqui os tempos, tem que se gerir, mas qualquer coisa serve. É conforme eu lhe estava a dizer. Tanto serve para fazer dramatização de alguma coisa que estamos a dar em Estudo do Meio, como a parte da história ou qualquer coisa, ou a parte do tremor de terra, (adoram aquela parte de se meter debaixo da mesa), como também aproveito essas coisas de *“ó professora podemos fazer como vimos no filme”* ou nos desenhos animados ou qualquer coisa. Eu acho que tudo isso é válido. Tudo isso é muito válido, por isso não está, de maneira nenhuma, posta de parte.

E no PAA?

No PAA, normalmente... O que acontece é que nas festinhas costuma haver uma dramatização, ou uma dança, ou qualquer coisa. Aqui as festas não têm sido assim por aí além. É pena porque eles gostam muito. Eles gostam muito de mostrar aos outros e gostam imenso de mostrar aos pais. Os pais adoram ver. Por mais trabalho que isto dê e por mais que em vez de eles irem para a direita, irem para a esquerda, os pais adoram filmar, adoram ver e estar a vê-los fazer isso. E é pena porque eles ficam muito entusiasmados e eles empenham-se imenso nisso. E faz falta. Faz falta e já é para aí a 2ª festinha que nós fazemos em que não tem acontecido isso. E tenho pena. A festa não tem sido muito virada para o exterior, para a comunidade exterior. Porque não há condições, porque não há espaço. Fazemos na mesma mas não temos feito nada assim especial. É mais aqui dentro, por isso a gente tem que puxar mais por eles aqui dentro da sala. Também é nosso papel, nesse aspeto, o papel do professor também é esse. Não é só para o exterior. Por isso, parte-se do princípio que daqui parte tudo. O que fazemos depois é que nós somos 3 turmas de 3º ano, duas turmas normais de 20 e tal alunos e uma turma pequenininha, que fica aqui no meio, que são de 11 alunos, e pronto foi assim, arranjam um espacinho. E o que nós fazemos é fazer muita troca, muita partilha nesse aspeto. *“Olha vai ali à turma”*, eles adoram. Tipo cantar uma canção, ou contar

adivinhas, ou ler quaisquer coisas que façam, adoram. Gostam de partilhar. Acham-se o máximo ir ali assim mostrar aos outros.

E no PCA?

De vez enquanto vão ao Teatro. Há estes Teatros mais pequenitos aqui, coisas que vão surgindo de vez enquanto na Junta de Freguesia ou qualquer coisa e levam-nos lá. Nós é que os temos levado ao Politeama, no ano passado, ver *O Sítio do Pica Pau Amarelo*. Ah! Também foi outra das tais que houve aqui, várias vezes, repetições. Também quiseram fazer outras vezes. E este ano, em princípio, vamos ver o *Pinóquio*. Ainda não está... Porque não estava no nosso PAA. Temos que pedir autorização porque fizeram-nos um convite. Como fomos lá o ano passado, se queremos lá voltar. E eu disse que sim, porque eles gostaram tanto e eu acho que é de repetir.

Quando vão a esses Teatros, geralmente vão todos os alunos da escola ou só a turma?

Normalmente fazemos este tipo de atividades por ano de escolaridade, por grupos. Nós de 3º ano, os de 2º lá fazem as atividades deles... Mas tem sido um bocadinho assim, repartido por anos de escolaridade.

Quais os recursos disponíveis, na escola, para a realização das atividades de Teatro?

Material, estamos um bocadinho mal. Espaço físico?! Se for para realizar com os pais e com a escola inteira, eu compreendo que seja difícil. Gerir estas entradas, estas saídas, os pais... Depois não vêm só os pais, vem o pai, a mãe, a avó... Vem quase tudo... É um bocadinho difícil. Mas se fosse a nível de turma ou anos de escolaridade, conforme eu estava a dizer, pronto, lá temos ali, assim, o ginásio. Não é grande coisa mas já dava para alguma coisa. Palco, não temos. O que aconteceu é que houve um ano em que fizeram ali um palco. Agora já não me lembro como é que foi. Se foi a Junta de Freguesia que trouxe, mas como não foi repetido muitas vezes já não me lembro como é que se arranjou aquilo. Mas isso os miúdos fazem em qualquer sítio. Lá está, eles aqui fazem.

Mas se fossem necessários outros recursos, a escola agiriam para os ter?

Sim...Aqui trabalham tudo um bocadinho mais para si. Ou então são aquelas atividades que tem mesmo que ser, que fazem parte do PAA, e que aí vão ter que ser, no fundo avaliadas... Está a entender o que quero dizer?...*(Ri)*

Qual acha ser a perspetiva educativa da escola relativamente a esta área?

Era conforme eu lhe estava a dizer, aqui há um bocadinho a tendência de trabalhar para si, trabalhar para a turma. Há colegas que estão mais direcionadas... Tenho uma colega que é de letras,(não sei se dava inglês, português-inglês, depois veio para o 1º CEB) gosta muito de dar

as histórias e de representar. Fazer a dramatização das histórias, mas faz muito também na sua turma. De resto não... Lá fazem no magusto, ou... Qualquer coisa tipo no Natal mas coisas mínimas, não se tem feito assim grandes apresentações.

E aulas de Expressão Dramática fora da sala de aula? Costuma fazer?

Não. Fora da sala de aula eu não tenho feito. Eles têm depois é as AEC. Nas AEC vão fazendo também, mais ligada à música, à expressão musical. E em educação física julgo que também fazem qualquer coisa mas é mais a nível de dança... Aquelas danças que fazem. Eles juntam-se às vezes, porque também... Lá está, às vezes, como nós andamos sobrecarregados ou qualquer coisa, eles também ajudam na apresentação das festinhas. Então juntam-se tipo de inglês com o de música, ou o de música com educação física e fazem assim um trabalho em conjunto. Mais, lá está, a nível de anos de escolaridade, também para conseguirem gerir os alunos todos.

Como é que define uma aula de Expressão Dramática?

Como é que eu defino? Para crianças ou para alunos... Para os alunos. E eu tivesse que dar uma aula de Expressão Dramática?

Sim, o que é para si uma aula de Expressão Dramática?

Normalmente, nós pensamos em Expressão Dramática e associamos logo ao Teatro. A Expressão Dramática, eu acho que é mais abrangente. Tanto pode incluir (não sei se estou certa, mas pronto) a parte da expressão corporal...

É uma área ou uma aula em que, no fundo, podemos trabalhar ou podemos explorar todos os sentidos, não só a audição e a visão mas todos, os 5 sentidos.

No fundo, tem que ser uma aula em que haja bastante confiança de uns para os outros, para que possam aceitar bem o tipo de exercícios que se possam fazer. Eu, se desse uma aula de Expressão Dramática, (foi dramática que disse?) na minha aula... Se eu estivesse mesmo para isso, eu tirava um dia para isso. Tinha que tirar um dia para poder explorar à vontade. A minha sala de aula, no fundo, tinha que deixar de ser sala de aula. Tinha que dar aqui, assim, a volta por isso tudo aí me ia mexer com a orgânica e gostaria e... Pronto, estou a falar consigo e é uma ideia que terei um dia destes, eles vão adorar. Acho que os vou por todos descalços aqui, e vamos sentar no chão e vamos fazer um tipo de exploração diferente do que temos feito. E eu acho que apela muito mais à criatividade, à espontaneidade, no fundo, à afetividade também em relação uns aos outros... Acho que era uma aula gira. É uma ideia.

Que importância tem a Expressão Dramática na aquisição de competências dos seus alunos?

Podem atingir quase todo o tipo de competências numa aula destas. Desde que saibamos gerir. Claro, são atividades que eles se... Ou seja eles vão se esticar um bocadinho. Está a entender o que eu estou a dizer? Temos que saber gerir isso aqui dentro. Mas pode ser

aproveitado para todas as áreas. Por isso as competências, desde que saibamos articular as coisas, elas podem ser todas alcançadas aqui, todo o tipo de competências.

Acha que, se frequentasse uma formação de Expressão Dramática, mudaria alguma coisa na prática pedagógica?

Ah, com certeza. Acho que sim, que influencia sempre.

Sente falta de formação nesta área?

Sinto com certeza. Sinto. Sinto e neste momento, apesar de já estar mais velha, ia aceitar os tais jogos de maneira diferente que não aceitei naquela altura. Para já acho que estou muito mais desinibida do que estava há 15 anos atrás, ou 16, sei lá (*ri*) ou mais... Estou mais desinibida porque o fato de estarmos com crianças, às vezes somos desinibidos com os alunos, mas somos mais inibidos com crianças, nem toda a gente está à vontade para estar com crianças e isso tem-me posto mais à vontade. Ia encarar de maneira diferente. Completamente diferente e ia tirar outro partido, não só profissional mas como pessoal. Eu acho que todas estas profissões que lidam com pessoas deviam passar muito também por este tipo de formação, dramática, corporal, tudo isso. Acho que faz muita falta. De relações interpessoais em que se estabelece a relações com as pessoas. Não é só papel e caneta. Não! Passar um dia, lá está, como os miúdos, descalços no meio do ginásio, que é para nós percebermos realmente e nos pormos à vontade uns com os outros.

Além das questões colocadas quer dar mais alguma informação?

Desde que os alunos estejam disponíveis e desde que eu tenha disponibilidade no meio da minha aula, quer dizer, não posso parar propriamente a atividade que estou a fazer para que eles possam expor isso, mas, guardo sempre um tempinho para isso. Guardo. Isso, eu gosto que eles, no fundo, extravasem um bocado e eu acho que também é isso que existe aqui. O fato também da minha turma não ser muito... Não ter vá, indisciplina aqui, também vai um bocado... Vem um bocado disso, porque eles já sabem que têm um tempinho e que se querem vão fazer. Claro que se deixo um, a seguir tenho que deixar fazer outro. E eu acho que eles, nesse aspeto, vão-se extravasando de uma forma natural. Não precisam fazer grandes maluqueiras, grandes asneiras porque acho que também isto salta um bocadinho e isso sabe-lhes bem. Por acaso sabe-lhes bem, faz-lhes bem e eu vou deixando que isso aconteça. *“Posso cantar?” “Podes”, “Posso ir contar uma adivinha?”, “Podes”*. Por isso, isso já os vai pondo muito à vontade.

Validada a 7 de março de 2012

Anexo VII – Transcrição da entrevista ao professor P3

B. Professor	<p>Caraterize-me o seu percurso profissional.</p> <p>Desde a ESE ou só desde que comecei a trabalhar? Desde que comecei a trabalhar. Então este é o 15º ano de serviço. Já trabalhei no concelho de Cascais e no concelho de Oeiras, sempre no 1º CEB. Já tive todos os anos escolares desde do 1º ao 4º ano. A única vez que levei uma turma do 1º ao 4º ano foi no grupo anterior, esta é a 2ª vez, portanto tenho agora um 4º ano, é a 2ª vez que estou a levar um grupo do 1º ao 4º. Gosto muito mais de trabalhar com o 1º e 2º do que com o 3º e o 4º, estou sempre a dizer às minhas colegas que, para mim, a aprendizagem da leitura e da escrita e aquela fase da entrada na escola é, para mim, mais entusiástica.</p> <p>Sempre esteve com turma?</p> <p>Tive um ano no apoio educativo (<i>corrige</i>) no socioeducativo. Apesar de ter especialização em Ensino Especial, porque eu fiz bacharelato, na ESE de Setúbal, e depois saí no último ano em que saíram os bacharéis, no ano a seguir já era licenciatura. Só que não consegui entrar na ESE de Setúbal, claro, estava fora de questão, eram imensas pessoas com muito tempo de serviço a entrar à minha frente, eu tinha 0 dias, nessa altura, e então fiz no ISEC, acho que se chama ISEC. E fiz com especialização em Educação Especial, portanto sou especializada. É o Instituto Superior de Educação e Ciências, ISEC, em Lisboa. Fiz a licenciatura, portanto demorou quase 2 anos porque foi com especialização em Ensino Especial, mas não é a mesma... Quer dizer, eu gosto, e acho que é uma mais valia para os professores termos essa formação, porque quando olhamos para a criança também temos outra aptidão para reconhecer as dificuldades, mas não é a minha área. Eu gosto de trabalhar no 1º CEB.</p> <p>Tive um ano no apoio socioeducativo, também não gostei. Acho que trabalhar com turma é muito mais gratificante. E só, a única experiência. Foi um ano e foi na escola de Talaíde, que também não é uma escola muito fácil.</p> <p>Quais os motivos da escolha do curso?</p> <p>Nem sei muito bem, porque foi assim, eu até para aí até ao 12º era direito como o meu pai, depois seria a carreira de juíza, era o que eu achava. E depois, de repente, no 12º achei que era professora do 1º CEB. Não sei, deu-me para ali. Uma vez fui à psicóloga de orientação escolar e parece que eu nem sabia que aquele curso existia, foi assim... Pronto e depois, quanto nós estávamos a ver aquele livrinho dos cursos, entretanto havia uma colega de uma outra turma que estava interessada em saber onde é que havia esses cursos para ir. Era na ESE de Lisboa, e nesse ano estava fechado porque havia uns anos em que o curso esteve fechado, depois havia a ESE de Setúbal e fez-se o clique e a partir daí foi o que eu achei, e agora não me imagino a fazer outra coisa. Nem imagino ter ido para o outro curso, mas prontofoi uma mudança radical no 12º ano de escolaridade. Foi ali que eu decidi mesmo, até lá, eu acho que</p>
--------------	--

	<p>também aquilo era uma coisa normal. O meu pai tirou direito e eu iria fazer direito, e desde de pequena que dizia que ia fazer direito, ia fazer direito e depois ia ser advogada, e depois ia ser juíza e pronto, e a gente cresce com aquela realidade que eu nem sei se era muito bem o que eu queria, que não era de certeza absoluta, e ainda noutra dia estivemos a falar sobre isto aqui na minha turma com os meus alunos que há aqui muitos que... Há aqui 2 pelo menos que querem ser médicas mas também querem ser cabeleireiras. Porque médicas é o que os pais querem que elas sejam, cabeleireiras é o que elas querem ser. E eu acho que era também assim um bocado, se calhar até eu queria ser outra coisa, mas no fundo aquela era a ideia que eu tinha que ia ser o meu futuro. E depois vim para professora.</p>
<p>C. Formação</p>	<p>Qual a instituição que frequentou? ESE de Setúbal.</p> <p>Nessa formação teve disciplinas relacionadas com o Teatro e com Expressão Dramática? Durante os 3 anos de curso, tínhamos uma disciplina com uma carga horária até bastante, bastante... A ESE de Setúbal era muito já virada, apesar de ser um bacharelato... E de eu ter tirado um bacharelato antes dessas pedagogias modernas da Matemática e etc., na ESE de Setúbal sempre foi um ambiente muito mais modernizado, e era muito a aprendizagem pela arte, o aprender a descobrir, que era outro projeto que se falava muito na altura que era didática da Matemática e a didática da Língua Portuguesa de uma forma muito mais moderna, tudo muito virado para as Matemáticas modernas e para as aprendizagens, e para os métodos globais, etc... E havia muito a aprendizagem pela arte e tínhamos Expressão Dramática. Tínhamos drama, era uma carga horária grande e era uma disciplina espetacular, muito, muito boa.</p> <p>Quais os aspetos que salienta dessa disciplina? Muitos! Eu acho que quando entrei para a ESE, era muito mais tímida... Não é ser tímida, eu não sei explicar... Ajuda-nos a: apresentar trabalhos; a ter uma capacidade de dicção e de nos expormos completamente diferente, porque eu acho que isso falha um bocadinho. Falha um bocadinho e não é nos professores só. Falha um bocadinho nos adultos, nos portugueses. Os portugueses têm dificuldade de se expressar, tem dificuldade de expor aquilo que sabem e aquilo que conhecem, e nota-se logo desde o 1º CEB. Daí eu achar que é importante a Expressão Dramática porque prepara os miúdos, dá-lhes oportunidade de serem muitas personagens diferentes e de não terem vergonha de se expor, como personagens diferentes. E depois isso cria nas crianças... Para já, incrementa a autoestima, dá-lhes capacidades de vocabulário, de assertividade, de maneiras de falar diferentes em espaços diferentes, eu acho que é importante nessas áreas todas e acho que eu também ganhei com isso, com essa disciplina,</p>

com o “fala e bate na parede e volta para trás”, com o “não se pode dizer os s” (eu considero que digo os “s” muito mal ditos), mas trabalhámos imenso essas coisas, como o dramatizar poemas que às vezes parecem coisas completamente loucas e que na realidade não são, nós é que os estamos a entender e, quando dramatizamos, percebemo-los, sei lá, uma quantidade de coisas que nós fazemos naquelas aulas, doidas, completamente doidas. Que, para já faz a coesão de grupo, que éramos um grupo que acredito que as outras turmas fossem iguais, não é, porque se tinham as mesmas disciplinas que nós... Como grupo, acontecesse o que acontecesse entre nós, não havia timidez, não havia vergonha, não havia... Todos os trabalhos que tínhamos que apresentar perante um auditório, era perfeitamente normal, estávamos à vontade uns com os outros. E eu noto que sou um bocado assim, também, devido a essa preparação que tive. Eu acho que isto é o principal. É na capacidade que nós depois temos de enfrentar as outras coisas do nosso Mundo.

Quais são as prioridades e os objetivos que têm quando escolhe uma determinada formação?

Ultimamente a formação contínua que nos aparece é de uma desgraça terrível. Então, eu estive na formação contínua da Língua Portuguesa e da Matemática que acho muitíssimo importante, principalmente a da Língua Portuguesa, porque eu, a da Matemática, já vinha com alguma preparação e os materiais novos para mim já não eram novidade e depois, uma puxa e a outra empurra e, aqui na escola, como toda a gente fez a formação da Matemática, acho que acabo por não ter tantas dificuldades na Matemática como na Língua Portuguesa. Na Língua Portuguesa achei que era muito importante ter, porque há práticas, que por mais que não queiramos, trazemos da nossa escola, e a nossa escola não foi a ideal, enquanto alunos, e depois transmitimos aquilo que não devíamos transmitir também daquela forma, que foi a forma que nós aprendemos. Tudo o resto acaba por ser TIC, e mais TIC, e informática, e mais MS DOS e menos MS DOS, e internet e redes sociais e é um bocado cansativo. Acho que há pouca formação na área das expressões e acho que, no 1ºciclo, estão cada vez mais postas de parte. Quando nós temos num horário um bloco de 45 minutos, quer dizer “o que é que é isso?”, para expressões... Claro que nós temos a interdisciplinaridade e podemos, na Língua Portuguesa, na Matemática, e em todas elas envolver as expressões, mas, acho que é muito insuficiente e acho que os professores têm muito pouca formação. E somos muito professores... Os miúdos vêm do pré-escolar... Eu tenho um filho no pré-escolar e tenho uma filha no 1º CEB. E vejo o trabalho que o meu filho faz todos os dias e sei que, quando ele entra no 1º ano, daqui a 2 anos, esse trabalho não serve para nada. Serve para ele ir com uma preparação. Mas ali acabou, dali para a frente o trabalho no que corresponde às expressões, salvo se a professora dele... Mas, na maioria das vezes, nós, no 1º CEB deixamos um bocado de parte. Porque o currículo é pesado e damos um bocado à base do manual, o manual, o manual e depois acaba por ficar para trás um bocado a parte das expressões. E perde-se, perde-se

muito com isso, sim.

Eu já estou perdida na pergunta...

A prioridade tem a ver então com a oferta que existe?

Com a oferta que existe. Quando nós fazemos formação é quando ela existe e... Agora, na semana passada eu recebi uma formação, ou há 2 semanas, uma formação de expressão... Até vinha de um dos sindicatos, mas quer dizer custava 106€. É assim, eu nem li a proposta, rasguei e pus no lixo, não sei se era boa, se era má, se os intervenientes... Ninguém vai fazer formação paga. Quer dizer, fora do nosso horário, cansadas e ainda termos que pagar por isso, agora é completamente impossível, as pessoas vivem com orçamentos limitados tendo em conta que estamos a ser reduzidos. Formação paga está fora de questão e os Centros de Formação não oferecem, na maior parte das vezes, as formações que os professores querem, e eu acho que os professores quando vão fazer formação, vão fazer porque precisam dos créditos, ou as obrigatórias que são as da DREL, aquelas que vieram através das ESES.

E quais são os objetivos quando escolhe uma determinada formação?

Quando escolho uma formação é porque eu acho que preciso, ou... Às vezes nós precisamos e não nos apercebemos que precisamos. Mas, no caso da Língua Portuguesa, o ano passado optei ela da Língua Portuguesa em vez da Matemática porque achei que, precisaria mais e faria mais sentido para a minha carreira e para o meu percurso, fazer uma formação de Língua Portuguesa. Normalmente é nesse sentido que eu procuro ou que eu penso em ir fazer uma formação, é nas áreas que eu estou a sentir que estou a precisar de modificar ou a precisar que me deem mais ideias, porque às vezes nós parece que estamos esgotados de ideias. E depois ouvimos alguém a dizer assim uma coisa: *“ai fiz este trabalho assim e assim com os meus alunos”, “Caramba, de onde é que esta pessoa tirou esta ideia magnífica e eu ando aqui aos mesmos anos que ela e não pensei nisto”,* às vezes coisas tão simples e que são tão válidas. E portanto, nessas alturas a gente percebe que *“espera lá, devo estar aqui um bocado bloqueada”*. É aquela história de há bocado, nós às vezes estamos muito tempo no mesmo sítio, e acabamos por nos habituar àquelas rotinas e parece que precisamos de qualquer coisa para dar o salto e, nessas alturas, é necessária a formação. E, por isso... Daí a escolha das formações. Agora eu, em relação aos computadores... Odeio formações de computadores. Eu acho que computadores, a gente aprende a trabalhar com eles, e a oferta dos Centros de Formação é só formações em computadores, ou 90% é computadores e depois mais qualquer coisinha, ali pendurado.

Já fez formação em Teatro ou Expressão Dramática?

Formações, desde que comecei a trabalhar, nunca mais tive nenhuma. Nunca mais tive nenhuma. Tive encontros, aquele tipo de... Como é que aquilo se chama... Seminários. Tive um

seminário na Amadora, tive um outro seminário na Malaposta. Mas são aquelas coisas pontuais em que vais 1,2 dias, sexta e sábado, nem dá créditos. Ou vais sábado, todo o dia, e depois domingo de manhã, ouvir a parte final, portanto, não se pode falar em formação mesmo, aquele tipo de seminários. Que, normalmente, são através dos sindicatos, é que se consegue esse tipo de coisas.

Encontrou alguma relação entre esses seminários e a prática pedagógica?

Normalmente, eu só vou a formações que sejam vocacionadas para professores ou que direta ou indiretamente que seja indicada para a minha carreira. Agora, em relação a esse seminário de colocação de voz, para já gostei imenso porque é assim: aquilo começou com uma parte que era médica. Só médica. Até tinha um aparelho daqueles em que se vê as cordas vocais e nós víamos as nossas cordas vocais gigantes e não sei quê... E eu já estava a pensar *“ai não, eu não acredito, eu vim para quê? Agora vão-me examinar as cordas vocais, ver aí coisas vermelhas e não sei quê! Tudo ali...”*. É assim, tu estás a ver o interior do teu corpo, quer dizer, aquilo é uma coisa horrível. Então foram lá para aí, 3 ou 4 pessoas mostrar as cordas vocais e pronto. Mas depois, entretanto, aquilo mudou completamente porque havia atores, havia uma série primeiro de jogos de socialização uns com os outros, as pessoas estão todas muito tensas (as professoras primárias são todas muito tensas) e depois foi muito engraçado, porque foi aqueles jogos de colocação de voz, foi um relembrar de coisas que eu já tinha aprendido, mas que se nós não fazemos todos os dias, ou se não treinamos, deixamos de as praticar ou parece que deixam de existir na nossa vida; as máscaras faciais em que nós fazemos máscaras com a nossa cara e que temos imensas expressividades, e que devemos trabalhar os nossos músculos faciais, e que às vezes estamos tão tensos e gritamos tanto com os miúdos e ficamos sem voz, e podemos gritar ou falar tão alto e não ficar sem voz e não ficarmos aí todas tensas, com os músculos todos tensos e não sei quê... Portanto esse tipo de trabalho. Essa formação foi muito engraçada, e claro que durante uns tempos, nós cumprimos aquelas coisas à regra, depois, quando nos sentimos exaustos pensamos *“devo fazer aquelas... Devo-me preparar, devo seguir aquelas regras...”*. Não é um desconhecimento total. Mas pronto, o dia a dia também nos faz depois, outra vez, voltar ao nosso ritmo, mas estão lá os conhecimentos e nós, quando estamos ali, a chegar ao fundo, lembramos como é que devemos de agir. E claro que muda muitas coisas na nossa vida. Essa, por acaso eu gostei muito, da colocação da voz.

A formação teve méis influência em você enquanto pessoa que na sua prática?

Também melhora no trabalho com os miúdos, porque o teu bem estar, ou seja,... Como é que eu hei de explicar isto... Eu noto muito, é assim: se eu venho cansada, e venho exausta e venho, sei lá, mais irritada, a turma também está muito mais buliçosa. Se eu consigo, para comigo própria, ter a capacidade de relaxar, de encaixar a minha personalidade, de me por cá no sítio, depois eu consigo dar uma aula muito melhor. Só que é preciso aprender a fazer isso,

	<p>como professor. No nosso trabalho com alunos... Também fiz um seminário, que eu não sei, eu acho que foi na Expo... Eu acho que foi na Expo, no Pavilhão do Conhecimento, eu já não me lembro... Já foi há uns anos, foi no ano que eu até estava grávida da M., por isso a M. já tem 8 anos, eu acho que já estava grávida dela, em que era muito engraçado. Aí sim, trabalhávamos jogos para fazer com os miúdos. E era tudo na base da articulação, por exemplo, um texto de Língua Portuguesa. Aqueles miúdos que leem um texto inteiro e parece que leram em chinês, não perceberam nada do que leram, portanto, colocar a expressividade necessária nesse texto, e fazê-lo ler com expressividade suficiente para que ele consiga perceber aquilo que leu. Então fazíamos trabalhos giríssimos desde lerem parágrafos e repetirem-nos conforme nós repetíamos, repetir o parágrafo a chorar, repetir o parágrafo a rir... Esse tipo de jogos de... E entre outras coisas. Essa mais virada para a aplicação do trabalho nas crianças, outras mais viradas para a preparação do professor, como professor.</p>
<p>D. Experiências extracurricul ares</p>	<p>Já fez parte de um grupo de Teatro amador ou profissional ou teve experiências em Teatro?</p> <p>Amador. A experiência foi muito positiva. Essas coisas, que nós fazemos na nossa adolescência ou na nossa juventude, eu acho que tudo traz sempre pontos positivos. Foi durante o meu décimo pri... 10º, 11º e 12º. Eu fui para uma escola completamente nova. Eu andava na Escola de Alvide e passei para a Escola Secundária de Cascais. A Escola Secundária de Cascais tinha uma Associação de Estudantes muito ativa. Tinha um grupo de Teatro. A meio do 10º ano, porque a escola era completamente nova e a gente chega a ali e sentimo-nos (e tinha muitos “betinhos”, aquela história dos “betinhos” que ficam à entrada do portão com o capacete, e não sei quê, e a mota, e tal...) e depois tinha outro grupo de pessoas, que pertenciam à Associação de Estudantes, incrivelmente. Os da Associação de Estudantes, não eram os “betinhos”, eles votavam neles para gerirem a Associação.</p> <p>Entretanto, nós aproximamo-nos, começamos a conhecer mais pessoas e entrei para o grupo de Teatro. Quando entrei para o grupo de Teatro, não ia nada com intenção de fazer Teatro. Porque eu sou uma pessoa tímida, sou faladora, mas sou uma pessoa tímida. E então não ia nada com aquelas expectativas de ir para cima de um palco, nem fazia nada o meu género, nem nada disso, e então ia naquela situação, <i>“porque eu tenho algum jeitinho de mãos, e tal, e para os adereços e para aquelas... Para aquelas outras coisas”</i>. Só que entretanto nós estávamos a fazer uma peça de Teatro que era “Deus”, do Woody Allen. Ele estava a fazer, e precisavam de um coro, porque aquilo tinha um coro, que era... Aquilo era tipo... Uma peça tipo... que mistura os gregos com... Não sei se conhece a peça?</p> <p>Pronto, e então tinha um coro grego. Mas não tinham o coro. E então <i>“oh P3, mas tu podias fazer porque a sério, aquilo é assim um bocado... É fácil, tu nem precisas muita coisa, porque o coro fala assim com um ar majestoso e portanto, não precisas de estar aí a aparecer, não te mexes muito, e tal... Podes fazer.”</i> E eu fiz. E depois fomos representar em imensos sítios. Fomos representar ao Teatro Gil Vicente, fomos, ainda havia Teatro Império em Lisboa... No cinema Império em Lisboa, uma série de grupos de Teatro amadores que foram representar</p>

várias peças. Representamos no TEC em Cascais, no Teatro Experimental. Depois estive a fazer uma peça de Teatro também como figurante, no papel principal. No TEC com o Carlos Avilez que aproveitou algumas pessoas do Teatro e tivemos. Não é que me agrada o mundo do Teatro, também eu era muito miúda e acho que aquilo me assustou assim um bocado. São pessoas da noite e são pessoas que chegavam todas às 6 da tarde para ensaiar para depois, a seguir, irem para o palco, que se transformam ali em minutos. Eu devia ter... Então andava no 11º nessa altura, depois, a seguir, 12º ano. E então fiz essa peça, fiz a figuração nessa peça, mas não cheguei a entrar, não quis entrar. Agora se calhar arrependo-me porque acho que foi o medo de uma realidade diferente, porque era muito miúda, era muito infantil. Mas gostei. Gostei e acho que depois me preparou para... Olha, para a minha ida para Setúbal, que é assim, fui... Acabei o 12º ano, fui para Setúbal, para realidades completamente diferentes. *(fomos interrompidos)*

No TEC, fiz essa peça de Teatro, e, se queres que eu te diga, eu sou péssima para nomes de atores, mas eles agora, muitos deles, fazem novelas. *(brinca)* Eu, para a semana digo-te os nomes *(ri)*...

Mas, estava-me a dizer que a preparou para ir para Setúbal.

Preparou-me. Quer dizer, tu crescestes, tu cresces. Tu conheces realidades completamente diferentes, e eu era assim um bocadinho menina... É normal... Era muito infantil, até assim com alguns receios normais. Porque o meu pai é uma pessoa assim muito... Muito virada para as artes, para a música principalmente. E, por um lado, ele queria muito que eu continuasse e tu vais um bocado naquele impacto de que *“ah, eu vou porque...”* Só que depois chegas lá e não tens preparação, porque era muito miúda, não tinha preparação e aquilo era... Eram muitos adultos, eram só adultos. E trabalhei lá eu, e trabalhou mais o D., que ficou do grupo de Teatro e o M., ficamos só 3 lá a fazer figuração na peça. E então o que acontece é que: eles eram 2 rapazes e eu era uma menina. Os rapazes parecem que se adaptam mais às coisas todas. E então, aquele falar altivo do Carlos Avilez em que... Ele está a brincar mas está a falar a sério, e está a falar a sério mas está a brincar, e tu, estás ali no palco mas, às tantas, já estás no sítio errado e não podes estar de costas, e não podes não sei o quê, e depois aquelas pessoas todas que tu não conhecias, e depois é tudo adultos e tu andas ali no meio daquilo... E fez-me crescer. No ano a seguir, eu fui para Setúbal e todos os dias ia e vinha de autocarro e fui conhecer uma realidade completamente nova porque a escola em Setúbal aquilo é espetacular (a gente diz sempre bem da nossa ESE). Mas aquilo realmente em Setúbal é muito bom e tu parece que levas uma bagagem que te ajuda logo a... São pessoas muito diferentes, em Setúbal. E, enquanto houve colegas minhas que chegaram lá e conheceram aquilo que eu tinha conhecido no ano antes, eu já ia com o conhecimento de pessoas muito diferentes. As pessoas em Setúbal... Nós, aqui deste lado da linha, somos completamente diferentes das pessoas do outro lado da linha. São pessoas muito mais alternativas, como eu costumo dizer,

que vivem de maneiras diferentes. Por exemplo, aqui a noite, o sair à noite aqui é uma sair à noite completamente diferente de o sair à noite em Setúbal. São pessoas diferentes, eu não sei explicar. Eu acho que só vivenciando as experiências. Então essas pessoas... A vida que nós fazíamos lá de faculdade e não sei quê... *(Corrige)* De faculdade não, de ESE... Os bares para onde nós íamos, com... Tipo de coisas que nós conversávamos e que nós vivíamos já não eram coisas novas para mim, portanto também me preparou. E depois acho que nos prepara para uma coisa que é, o... Com a formação que eu tive depois e, sendo professora, é, prepara-nos para trabalhar com os miúdos no sentido de *“vamos ler um texto, vamos fazer um trabalho, vamos expor... Expõe aí o teu trabalho. Então e tu achas, falar assim com a folha à frente da cara, como é que tu achas que te vão entender a falares com a folha à frente da cara. Tu achas que se eu estiver a falar para ti com a folha á frente da cara tu vais ouvir o que eu estou a dizer? Então e se tu estás a dizer uma coisa triste, tu estás a dizê-la a sorrir? Mas faz algum sentido? Não, tens que a dizer com alguma emoção. Tu não podes dizer uma coisa triste a sorrir. Quer dizer isso é uma tontice. Então e se for uma coisa feliz, estás-me a dizer parece que estamos aqui a morrer. A tua composição não tem fim é uma frase que não tem parágrafos, não tem vírgulas... Quer dizer, temos que lhes dar emoção às coisas...”* E eu acho que os meus alunos são miúdos muito emotivos, e depois são difíceis de segurar também, porque eles tem sempre coisas para dizer e são muito curiosos e todos efusivos. Acho que se ganha nisso, ganha-se nessa experiência. A nossa experiência de vida a gente passa-a um bocadinho para eles. Eles são um bocado o reflexo.

Encontras aí alguma relação entre essa experiência e a prática?

Sem dúvida. Sem dúvida. Nós somos todas as experiências que vivemos. Nós somos todas as experiências que vivemos, as boas e as más.

Para além desse grupo, teve mais alguma experiência na área?

Não. Não. A partir daí nadinha. Foi aí, depois tive uma ESE espetacular, depois, entretanto, tive um namorado completamente castrador (que não tem nada a ver para a entrevista) e depois, é assim, depois terminou, e depois juntei-me com outra pessoa, e depois casei, e depois tive filhos, e depois a nossa vida é um bocado concentrada nos nossos filhos. E às vezes nós dizemos um para o outro, eu e o meu marido, quando eles estiverem criadinhos, cada um na sua casa... Ele diz que vai fazer voluntariado e eu não sei, olha depois logo se vê, na altura... *(Ri)* Porque, agora, vivemos muito em função deles. As formações têm que ser em horários que dê para eles, para levá-los à nataçãõ, para levá-los aqui, para levá-los acolá... E portanto tu acabas por viver um bocado condicionada por eles. Não tendo filhos, tu acabas por conseguir fazer coisas completamente diferentes. Adoro fotografia, por exemplo. E adorava ir fazer um curso de fotografia, só que está completamente fora de questão até pelo menos a M. estar no 6º ano e o H. estar no 1º, assim mais encaminhadinhos. Tu depois consigas ir fazer curso, e

	<p>dedicares-te às tuas coisas e conseguires também não os prejudicares. São coisas que também acho que é importante, também é importante para a nossa... Também é uma forma de expressão... Para a nossa didática é muito importante a fotografia. Importante quer na transmissão do que nós conseguimos fazer na sala de aula, que é muito importante, porque acho que nós, professores do 1º CEB, falhamos nisso. Fazemos muita coisa e não documentamos 1/3 daquilo que fazemos. E acho que é importante dar aos miúdos, desde pequeninos, a hipótese de eles conhecerem a maior parte de expressão que eles possam conhecer, desde pintura, fotografia, música, tudo, eles conhecerem as coisas porque a maior parte deles depois, no seio familiar não conhece. E nós temos a obrigação porque somos a parte social que lhes falta, ou não, pode não faltar. Mas se faltar tem que haver alguém que lhas dê. São as oportunidades iguais, não é? Pronto.</p>
<p>E. Processo pedagógico em Teatro/ Educação e Expressão Dramática</p>	<p>Atribui horas mensais à área de Educação e Expressão Dramática?</p> <p>Eu sou muito desorganizada no horário. Eu tenho um horário em que tenho semanalmente 45 minutos para a Expressão Dramática. Só que eu não faço 45 minutos, eu faço mais. Olha, ainda hoje estivemos a fazer e, se for preciso, amanhã fazemos outra vez. Hoje estivemos a ler um texto e que depois tinha um poema no fim. E o poema... Eles até... Olha o CD ainda está posto, ali no rádio... Eles fartaram-se de rir porque era um homem, com voz grossa que lia sobre o mar (<i>imita a voz</i>), falava assim com uma voz, que o mar era assustador. E eu disse assim “<i>será que o mar é assim tão assustador?</i>” e eles “<i>não professora, o mar não é nada assustador, e não sei quê...</i>”, E eu disse assim: “<i>então vamos lá ler este poema de outra maneira</i>”. Depois o D. já dizia... Porque eles decoram de uma maneira... Os miúdos decoram frases, então se elas rimarem, decoram frases com uma facilidade terrível. Depois o D. já dizia o poema de outra maneira, e o outro já declamava de outra maneira. Portanto, no fundo, estivemos ali a trabalhar o poema. Porque eles próprios acharam ridícula a forma... Poderosa, ali... Como o homem estava a ler o poema que realmente foi um bocadinho ridícula porque também não fazia sentido, porque o poema não era nada disso, era um poema sobre o mar, o mar é azul, é profundo, e o homem tinha um ar parece que estava ali a dizer assim uma coisa! Depois outro tipo de trabalhos.</p> <p>Também lhes dá capacidade crítica?</p> <p>Exatamente. Cria-lhes essa capacidade crítica de olhar para as coisas e dizer “<i>coitado deste senhor a declamar este poema</i>”. Que eu acho que crianças de 4º ano, tendo em conta o meu outro grupo (porque nós vamos sempre conseguindo melhorar), se calhar não tinham tanto este espírito de chegar logo e criticar, no 4º ano. E, às vezes, eles são um bocadinho críticos e eu até me irrito, às vezes, porque são críticos comigo, “<i>ah, oh professora...</i>” E a gente até fica um bocado irritados. Depois, por outro lado penso “<i>isto é importante porque depois, como adulto, é isso que nos falta.</i>” Falta-nos essa capacidade de chegar e criticar nem que seja quem</p>

está acima de nós. É importante é isto andar para a frente. E... Pronto... E tenho um livro que é o “drama, pois”, que é um livro antiquíssimo, do tempo da nossa avó, mas que tem imensos jogos, principalmente para o 1º e 2º ano, aqueles jogos sociais e de muito, muito, de trabalhar... De fácil trabalho com eles. Estes miúdos são daqueles, como diz no ATL que a gente pode começar a ensaiar com eles só na véspera que na festa saem sempre bem. Porque eles têm muitas capacidades. Como estão muito habituados a fazer muitas personagens e a fazer muitas coisas, eles depois têm muita capacidade, e adoram. E adoram. A minha turma. E no ATL dizem assim: *“Eles são terríveis mas também é assim, a gente dá-lhes as coisas para as mãos e, em 2 dias, eles têm o poema decorado, tem o Teatro decorado, tem o personagem, eles arranjam as roupas, são super autónomos e gostam, e gostam muito de fazer.”*

Tem atividades definidas no PCT, no PAA e PCA que vão de encontro a esta área?

No meu PCT sim. Este ano o PCT é “A Terra, a Natureza e a Sociedade”. Então a Terra, planeta Terra. Natureza, a natureza do nosso planeta (para eles foi incrível descobrirem que havia partes da Terra com... Por exemplo no meio do gelo, há vida. Há vida em todas as partes da Terra, há vida no fundo mais profundo do mar onde nem sequer entra a luz. E têm descoberto essas coisas e tem sido...) a parte da Natureza. A parte da Sociedade é as culturas. As diferentes culturas do Mundo. E então o que nós temos visto é as formas de estar e as diferentes culturas no Mundo inteiro. Na festa de Natal até fizemos o Natal em várias partes. O Natal em várias partes do Mundo. Como é que é? Como é que são as pessoas? Como é que vivem as pessoas? Quais são as tradições? E, portanto, no meu PCT há várias atividades em que eles acabam por dramatizar. São eles mesmo que fazem a recolha (alguns porque nós temos... Eu tenho aqui miúdos com um estilo de vida e depois tenho outros com... Economicamente e socialmente mais baixo), acabam por trazer para a sala, eu também trago e portanto, a nível do PCT são essas atividades. Culturas, costumes e isso também envolve toda a parte de expressividade, é a sociedade, nós como seres sociais, como é que nós vivemos como seres sociais.

E no PAA?

A nível do PAA. Do PAA. Todos os anos nós trazemos o Teatro à escola. É difícil sair com os nossos alunos porque é assim: para ir ao Teatro são 5 euros do bilhete mais 5 euros para o autocarro, no mínimo, e isto é muito dinheiro. E há muitos pais que acho que para ir ao Teatro 10 euros, está fora de questão: *“ah para ir ao Teatro, professora, 10 euros? 10 euros é muito dinheiro. Eu tenho 2 filhos são logo 20 euros, para ir ao Teatro”*. Portanto, normalmente é o Teatro que vem à escola. Já tivemos vários tipos de Teatro. Tivemos um do *Nasredine* que eu adorei. Era uma única senhora que fazia a peça inteira. Portanto ela fazia de *Nasredine*, fazia de pai, fazia de burro. Não sei se conhece o livro? E eu achei espetacular. E os miúdos diziam *“mas é só uma ator”*, mas depois no fim diziam *“bem!”*, e estavam fascinados com

aquela capacidade porque conseguiram sempre perceber que era o Nasredine, que era o pai e que era o burro. Foi engraçado. Foi uma forma diferente porque eu nunca lhe tinha falado de uma forma de Teatro com uma única pessoa no palco a fazer o Teatro. Para eles o Teatro tem muitas pessoas e cada um é personagem... Acho que foi importante.

Depois, no ano passado, tivemos um horrível, muito fraco que não gostei nada que foi o *“sapatinho, sapatinho traz-me um irmãozinho”*, ou uma coisa assim do género. Eu achei muito fraco. Eles fartaram-se de rir porque aquilo era uma comédia, e eles fartaram-se de rir. Mas todos os anos trazemos. Este ano não sei qual é que vem cá à escola, estou a ser muito honesta, porque é a professora C. que este ano ficou com as visitas e com as marcações e, este ano, não sei qual é o grupo de Teatro que cá vem com o Teatro. Normalmente é no 3º período que vem. Eu, como este ano fiquei com o projeto da biblioteca, fui eu que marquei vir cá uma escritora e uma ilustradora, não tenho noção qual é o Teatro que vem. Mas todos os anos vem.

Temos também as festas, a festa de Natal e a festa de fim de ano em que, normalmente, cada professor ensaia com a sua turma uma apresentação.

E no PCA?

O Projeto Curricular de AGP sim, também. Principalmente lá em baixo, em São Bruno e após o 5º ano, eles têm os clubes. E têm Teatro, têm coro, têm assim uma série de... E têm viola, têm uma série de atividades viradas para as expressividades, para as áreas artísticas. Sei que têm o Teatro porque havia muitos alunos aqui e cima, do bairro, que participavam lá em baixo no Teatro. E a professora R. foi ver o Teatro, eu não fui, já não me lembro porque é que não pude ir, porque eles até foram representar a vários sítios. E uma das alunas tinha sido minha aluna, a L., e acho que foi assim um estrondo. Era até uma aluna mediana baixa, e lá virou uma estrela porque foi espetacular.

Quais os recursos disponíveis, na escola, para a realização das atividades de Teatro?

Recursos? Recurso? Temos alguns livros. Temos uma mala que é a mala dos... Sentimentos, não... Das expressões... Eu não me lembro do nome, mas eu já vou dizer (está ali na biblioteca) que têm uma série de atividades em que permite aos alunos exprimirem os seus sentimentos em relação a uma série de situações. E tem imensos jogos que permitem chegar lá. Foi comprada no ano passado, também. E temos, eu tenho, a Filosofia para Crianças, que eu acho que também ajuda imenso. Não é ajuda o livro, não dou o livro aos miúdos para ler, mas pronto, tem aquelas perguntas como por exemplo *“o que é a angustia?”*, *“e o que é isto, e o que é aquilo...”* E depois vamos trabalhar esses sentimentos, porque eu acho que passa muito pelo trabalhar dos sentimentos que a gente consegue por cá para fora imensas personagens e muitas coisas e os sentimentos são coisas que eles ou os vivenciaram e, às vezes vivenciaram-nos e não os sabem explicar. E nós vamos conseguindo conhecermo-nos a nós próprios e eles

também, o conhecimento que fazem deles próprios é a partido momento em que conseguirem exprimir aquilo que sentem e saberem aquilo que sentem ao que é que corresponde.

Agora, outros tipos de materiais... Temos um Teatro de fantoches, temos imensos fantoches, uns feitos cá, outros comprados feitos. Temos fantoches de dedo e fantoches mesmo fantoches de mão. E temos imensos disfarces das peças de Teatro que também já fizemos porque a professora C. tem imenso jeito e cose à máquina que é uma maravilha e faz imensas coisas. E é só, acho eu.

E espaços físicos?

Não. Temos as salas de aula. Nós tínhamos o espaço do polivalente, todo ele. Só que, no verão é imenso calor e no inverno é imenso frio. Estas atividades não se fazem bem no frio. Principalmente no frio, no calor até se fazem. Mas atividades em que a pessoa tem que estar relaxada (por exemplo eu agora estou com as mãos geladas) a pessoa tem que estar confortável. Eu, pelo menos acho isso, nós temos que nos sentir confortáveis ou, pelo menos, fazer por nos sentirmos confortáveis. Normalmente é a sala de aula o espaço utilizado. Mas também como eles não são muitos alunos, nós temos turmas pequenas, por exemplo, eu tenho 17 alunos. As mesas arredam-se para o lado rapidamente e faz-se e depois volta-se a por no sítio, e portanto dá para conciliar. A turma do 1º ano tem 15 alunos, na escola as turmas maiores têm 20 alunos, as turmas lá de baixo, e normalmente não temos esse número de alunos, normalmente temos 17/18 por sala.

Qual acha ser a perspetiva educativa da escola relativamente a esta área?

Isso tem a ver com cada professor. Tem a ver com cada professor. Enquanto tu tens um Programa Nacional da Matemática, tens um programa Nacional da Língua Portuguesa, tu não tens um programa nacional como novas orientações para a Expressão Dramática ou não tens novas orientações...Tens novas orientações porque no Programa da Língua Portuguesa, quando te dizem que a criança tem que, no 4º ano, nas metas de aprendizagem, tem que ser capaz de apresentar um trabalho, tem que ter uma boa dicção, tem que ter... Pressupõe que tenha trabalhado esses itens e, esses itens, são trabalhados também na Expressão Dramática. Só que a maior parte dos professores não trabalha a Expressão Dramática porque acham que isso é secundário, estou a ser honesta. A maior parte dos professores não trabalha, erradamente. Trabalhamos muito mais a plástica porque é fácil... E como é que trabalhas a plástica? Dás-lhes um desenho para pintar. Mas isso não é trabalhar a expressão plástica. Isto (mostra um desenho por pintar) não é trabalhar a expressão plástica. Isto é uma coisa que já foi pré feita por alguém, pronto, tudo bem é um grafismo, é motricidade. Não estás ali a trabalhar mais nada que isso, quanto muito a capacidade das crianças de conjugarem cores, e de terem alguma criatividade na conjugação das cores, mas não é...não é expressões, não é

criatividade. E a maior parte das expressões que nós trabalhamos é essa, muito condicionado, muito à fotocópia, muito... Não é o correto, é óbvio. Mas não há, e eu acho que se houvesse obrigatoriedade... Porque a regra é ao contrário. É deixar isso de parte e trabalhar a Língua Portuguesa e a Matemática, que é para eles serem bons alunos, mas esquecemo-nos que para sermos bons alunos... Nos países do norte da Europa começam a ter música aos 4 anos, começa a ter atividades ocupacionais aos 4 anos, e não é só aprender a ler e a escrever, e o que vem antes para se conseguir depois ser esse bom aluno.

Qual a importância que atribui à Expressão Dramática para a aquisição de competências nos alunos?

É importante principalmente para a dicção, a capacidade de expressão, a capacidade de espírito crítico. O espírito crítico, porque eles, ao conhecerem muitas maneiras de se ter a mesma... Ou de ser ler, ou de ser ver, ou de testar eles desenvolvem o espírito crítico, porque também estão habituados à crítica e estão habituados a criticar. O estar socialmente com os outros beneficiam muito porque, mesmo o mais tímido, consegue desenvolver... Porque é assim: nós não deixamos de ser tímidos. Nós desenvolvemos estratégias para fazermos as coisas, continuando a ser tímidos. Eu continuo a ser tímida. Eu, se chegar a uma sala e não conhecer ninguém, as minhas mãos são capazes de começar a suar. Eu não deixo de ser tímida, mas a verdade é que eu chego ali, começo a falar com toda a gente, porque sei lá, não sei de onde é que isso veio, mas a verdade é que sou tímida. E a eles acontece a mesma coisa. Eu tenho aqui a minha R. que quando entrou para a escola, ela não falava, (imita) só dizia assim muito baixinho, agora, ela não deixou de ser tímida, é o que a mãe diz *“ai, ela não se ouve. A gente vai a qualquer lado e ela não se ouve, mas depois se perguntam alguma coisa, ela sabe falar, e fala”*. É verdade, depois quando ela precisa de fazer um trabalho, quando ela precisa de chegar e se por à prova, ela consegue fazê-lo. Agora, não deixou de ser tímida por causa disso. Aprendeu foi estratégias de fazer aquelas coisas. Portanto, aquilo é uma atividade como outra qualquer é como quando nós dizemos *“ah, não podemos obrigar uma criança a cantar em público, porque se a criança não gosta de cantar, ela é tímida”*, não! Claro que ela não é obrigada a cantar em público. Pode até nem saber cantar. Mas ela tem que saber que isso é uma coisa que ela tem que saber fazer. Ela pode ser tímida na mesma mas chega ali e tem que cantar. Canta! Ela não vai deixar de ser quem é por cantar ali. Só que isto não se consegue se a gente disser (tom imperativo) *“canta. Agora vais cantar. Hoje tens que cantar”*, não é assim. É cantando muitas vezes, é percebendo que se cantar não lhe acontece absolutamente nada, não perdeu nada da sua personalidade, continua a ser a mesma pessoa, que ninguém gozou com ela, e se gozaram olha paciência também não faz mal absolutamente nenhum. E é isso que eu acho que as crianças mais ganham, é a autoestima, é a capacidade de estarem em grupo e saberem estar, saberem se exprimir... É principalmente isso, é na forma de estar, na forma de apresentar os trabalhos, na forma de dar a conhecer aquilo que sabem.

Porque, às vezes, as pessoas sabem imensas coisas e não conseguem exprimir aquilo que sabem. Tem alguma dificuldade e até estão ali pessoas inteligentíssimas e nós não damos nada por ela porque a timidez esconde tudo o que está lá por detrás.

Como é que define uma aula de Expressão Dramática?

Como é que defino uma aula de Expressão Dramática? Uma aula de Expressão Dramática, eu nunca programo assim: aula de Expressão Dramática. Até porque o meu livro de ponto não tem lá isso escrito. O que tem é das 9h às 10.30h das 11h ao 12.30h e eu descrevo a atividade que fiz na altura. Eu não digo que é uma aula de Expressão Dramática. Pode ser uma aula de Língua Portuguesa e ser Expressão Dramática. Pode ser uma aula de Matemática e ser Expressão Dramática. Agora a Expressão Dramática é uma aula em que todos têm que estar e participar com prazer, que era aquilo que eu dizia, não podemos estar num local frio porque estamos todos encolhidos e tensos. Tem que advir prazer dessa atividade. Depois são: dramatizações; vocalizações; canções; experimentação de Teatro mudo. Vinha na gramática o Teatro mudo e eles começaram a dizer *“Teatro mudo? Cinema mudo? Que é isso?...”*, E então eu disse *“as pessoas têm que fazer por gestos aquilo que querem que os outros percebam. Só que uma coisa é fazer o jogo dos gestos que nós fazemos muitas vezes, das profissões, etc. Outra coisa é vocês fazerem sentir à outra pessoa o que é.”* E então estivemos a ver na internet como é que era o Charlot e no tempo do Charlot como é que era o cinema, porque aquilo era cinema mudo mas conseguia-se perceber o que é que ele queria dizer. E até foi com aquela música... *(Pensa)* Há uma música aí que é *“ele é muito feio mas eu gosto dele”* vi aquilo na internet... *(Lembra-se)* *“Embeißados”*, e na internet aparece um vídeo do Charlot, depois ele oferece uma flor a ela, depois ela fica apaixonada, portanto, percebe-se perfeitamente que cena é que se está a passar ali. Então nós depois reproduzimos imensas cenas de Teatro mudo em que eles faziam... Então eu lembro-me, por exemplo, da R.. A R. trabalhava num consultório médico só que ela nunca é médica, ela é sempre a senhora que... O sonho dela é vender nas lojas, ou escrever no computador, porque ela não tem muito bem a noção do que é uma profissão, o que ela quer é escrever no computador e vender nas lojas. Então ela escrevia no computador e vinha um senhor e dizia assim *(mostra o gesto)*, portanto, sem falarem tentarem estabelecer e os outros perceberem, foi engraçado. É isso que eu defino como uma aula de Expressão Dramática. É, a partir de um tema que surge, nós conseguirmos explicar aos miúdos e eles vivenciarem a experiência. Agora lembrei-me dessa experiência que foi há muito pouco tempo, foi na 1ª semana depois do Natal, do Teatro e do cinema mudo, que nós também fizemos aqui na sala.

É mais ou menos assim que as coisas se passam. Não é uma aula programada ao milímetro, claro que, sempre que eu pego num texto, eu percebo se este texto qual é o potencial, só que muitas das vezes... Olha hoje por exemplo, não programei absolutamente nada, e de repente quando pus o cd a tocar com o poema, surgiu aquela crítica, quer dizer o senhor lia o poema

de uma maneira brutal. E depois começamos então *“e como é que vocês acham que seria, porque ele está a falar de uma sereia e da maresia e essas coisas são calmas e são doces...”*. Mais nesse sentido assim. Não sei se foi esclarecedor.

Além das questões colocadas quer dar mais alguma informação?

Não. Acho que não. Acho que devia, mas não és tu que mudas o Mundo, mas acho que devia de haver mais formação, e acho que deveria de haver mais interdisciplinaridade, ou voltarmos mais à interdisciplinaridade. Porque por exemplo, eu trabalho há 15 anos e eu noto que, no início (e não é nós... Eu) porque acabei o curso e vinha cheia de ideias e tal. Mas mesmo, eu trabalhei em Alcabideche e na Amoreira, trabalhei primeiro no concelho de Cascais, e notava que os professores trabalhavam muito mais a interdisciplinaridade. Até mesmo os manuais escolares eram muito virados para a interdisciplinaridade e propunham sempre atividades para a parte das expressões. E, hoje em dia, nós desligamos completamente dessa vertente das expressões. As expressões ficaram como se fosse lá para o pré-escolar e, a partir do 1º CEB, é sentadinhos na carteira a fazer Matemática e Língua Portuguesa. E eu cada vez tenho mais essa noção. Acho que perdemos... Ganhámos algumas coisas, porque mudamos a Matemática num bom caminho, mudámos a Língua Portuguesa num bom caminho, mas depois acho que estamos a atingir esse bom caminho, perdendo outras coisas também, deixando para trás, perdendo outras coisas que eram importantes. E acho quem tem a formação agora, não sei como é a formação de professores, mas por exemplo, o meu marido, fez a formação de professores depois de mim e ele não tinha expressões. O currículo dele não tinha expressões, e depois tinha cadeiras estranhíssimas como administração escolar, que eu nunca tive na ESE e que eu acho que nós não precisamos porque nós chegámos às escolas e percebemos logo como é que se administra uma escola e se não é num ano é no ano a seguir e é sempre a tentar poupar, poupar, poupar. Portanto acho que não precisamos de uma cadeira disso. Acho que precisamos é da prática e de formação. Acho que há pouca formação.

Validada a 9 de fevereiro de 2012

Anexo VIII – Transcrição da entrevista ao professor P4

B. Professor	<p>Caraterize-me o seu percurso profissional.</p> <p>O meu? Desde do início? Assim resumidamente? Então deixe ver...</p> <p>Eu tenho 17 ou 18 anos de serviço como professora. Tive em muito poucas escolas até ao momento, devo ter passado por umas 5 escolas, talvez, porque tive vários anos em várias escolas.</p> <p>Trabalhei os primeiros 5 ou 6 anos, já não me recordo bem, em sala se aula. Depois tive fora da sala durante 5, porque fiz parte do conselho executivo da escola, aí tive fora da sala de aula. E, há 5 anos, voltei novamente à sala de aula.</p> <p>Estou aqui há 5 anos. Já é o 5º ano. Andei por escolas na Amadora, em Chelas, Queluz e aqui. Não tive assim em muitas escolas, de fato, foram poucas. Mas foram experiências engraçadas. Não acompanhei sempre os mesmos grupos. Nos primeiros anos era contratada e andava ali... Mas, quando estive em Chelas acompanhei o 1º e 2º ano. Depois, noutra que estive, fiz 1º, 2º e 3º. No 4º larguei-os para a direção da escola. E agora, enquanto estive aqui, acompanhei o grupo todo do 1º ao 4º. Foi o 1º, desde do 1º ao 4º foi o primeiro grupo. E estou a começar outra vez no 1º até ao 4º ano, acho eu.</p> <p>Os motivos da escolha do curso foram?</p> <p>Sempre gostei. Foi uma coisa que eu sempre gostei desde pequena. Normalmente os miúdos todos passam sempre por essa fase. Querem todos ser professores porque é aquela profissão com que eles têm mais contato e querem ser professores. Mas eu depois, pela minha vida fora tive algumas... Enquanto andava a estudar tive outras ideias, entretanto tive outras mas voltei, porque é uma coisa que eu gosto muito de fazer. É daquelas coisas que eu acho que, hoje em dia, só é mesmo professor quem gosta. É mesmo por paixão, por outra coisa não é de certeza. É uma coisa que eu gosto muito. Gosto muito de ver o crescimento dos miúdos, adoro! Adoro.</p> <p>Foi então uma opção?</p> <p>Foi mesmo, foi mesmo. Não é daquele género de não tenho saída para ali ou para ali e vou para professora. Muitas vezes também acontece. Aliás... Muitas vezes... Mas no 1º CEB acho que nem tanto. No 1º CEB eu acho que as pessoas vão mesmo por paixão.</p>
C. Formação	<p>Qual a instituição que frequentou?</p> <p>Eu fiz o meu curso na ESE de Setúbal. Acabei em 94.</p> <p>Nessa formação teve disciplinas relacionadas com o Teatro e com Expressão Dramática?</p> <p>Tive. Não me lembro quais. Não me lembro. Já são muitos anos não me lembro. Mas lembro-me de ter tido e ao longo do curso todo, se não estou enganada. Lembro-me até do nome do</p>

professor, agora o nome da disciplina, não me lembro. Não me lembro. Na minha formação inicial não me recordo mesmo.

E tinha uma grande carga horária?

Depende do que se considera uma grande carga horária.

Em relação a outras disciplinas.

Não. Não tinha. Não tinha o mesmo peso que outras cadeiras como o português e a Matemática. Não era a mesma coisa. Não era. Mas tive, na formação inicial tive formação em Teatro.

Quais os aspetos que salienta dessas disciplinas? O que acabou de dizer?

O que é que eu me lembro... *(Ri)*Eu tinha um professor muito... Ele era extraordinário, era uma pessoa especial, mesmo. E o que nós fazíamos nas aulas era exatamente aquilo que ele queria que fizéssemos com os miúdos.

Nós fazíamos muitas atividades de Expressão Dramática, de expressão corporal, fazíamos muita coisa. Muitas, na altura, nós achávamos que aquilo era uma tremenda palhaçada mas, depois, à distância quando se pensa naquilo, pensamos que isto faz todo o sentido.

Brincávamos muito, sobretudo. Brincávamos muito naquelas aulas. Mas eu acho que é exatamente isso que depois se deve fazer com os miúdos, é brincar muito com estas coisas, com a Expressão Dramática e a Expressão Corporal, é brincar muito com estas coisas. Foi uma experiência engraçada.

E lembra-se de algumas atividades que faziam nessas aulas?

Ai, não me lembro. Assim especificamente, não. Assim coisas específicas não, mas...

Lembro-me por exemplo de um que nós fizemos que tivemos que escrever uma peça de Teatro e depois tivemos que a representar. Não representar, tínhamos que... Foi com sombras. Uns com sombras... Pronto, variando assim a apresentação. Lembro-me disso. Escrita por nós do princípio ao fim. Lembro-me de outros exercícios que fazíamos em grupo, num anfiteatro. Exercícios em grupo de expressão corporal, em conjunto. Agora assim mais especificamente que isto já não consigo dizer.

Quais são as prioridades que têm quando escolhe uma determinada formação?

É o português e a Matemática. Porque são áreas em que...

Para já tenho investido muito mais em formação desde há 5 anos para cá. Porque como estive afastada da sala de aula durante outros 5, depois, quando regresssei senti necessidade de me atualizar. E onde eu senti mais necessidade foi naquelas áreas que nós damos mais importância, que é o português e a Matemática. E é por onde eu me tenho debruçado mais. A

oferta também em termos de formação, pelo menos aquilo que nos chega aqui, também não é muito ligada a nenhuma das expressões. Não me recordo por exemplo nos últimos 5 anos que eu estou aqui no AGP, não me recordo de me ter chegado às mãos nenhuma formação ao nível de qualquer expressão, seja dramática, seja musical, seja outra. A verdade é que eu também não procurei mas, não me chega muito. Há muito o português, a Matemática, a ciência, agora há também as TIC, mas em termos de expressões, eu acho que há pouca. Se calhar eu também desconheço, não sei, mas acho que é pouca oferta também. E depois lá está, nós ultimamente, andamos muito preocupados com estas coisas do português e da Matemática, não é? São áreas em que nós damos mais relevância porque são... É o conhecimento. Nós damos mais valor ao conhecimento. Embora eu, depois de ter feito aquele questionário, e depois de me ter contactado, estive a... Acende-se a luzinha e começamos a pensar um bocadinho naquilo. Eu penso que... Eu, inicialmente, lembro-me perfeitamente, quando comecei a trabalhar nos meus primeiros anos e, sobretudo com os miúdos mais pequeninos, eu sempre gostei muito de trabalhar a Expressão Dramática e a expressão corporal. Dava uma grande importância àquilo. Acho que é uma forma dos miúdos... Primeiro cria-se um espírito de grupo através do jogo, e depois uma série de outras coisas, a socialização, o estar, acho que o cumprimento de regras também é fantástico quando é dado através das expressões.

Mas lá está, depois a gente entra em sala de aula e todo aquele ritmo do português e da Matemática e das ciências e anda ali e andamos preocupados com o que os miúdos sabem, em termos de conhecimento, e depois não damos tanta importância... Eu, pelo menos, não dou tanta importância às expressões, embora as considere importante. Mas também sinto que muitas vezes eu não sei agarrar as coisas tão bem. Lá está, também como não tenho muita formação naquela área depois... Enquanto no português me surgir qualquer coisa na sala de aula de repente pelos próprios miúdos, eu consigo agarrar aquilo e dar uma aula de português ou uma aula de Matemática, se calhar nas expressões já não consigo fazer. Mas que os miúdos gostam muito das expressões, gostam. E é pena eu não me dedicar mais tempo, mas pronto...

E os objetivos que têm quando escolhe uma determinada formação?

É mesmo Atualizar-me. Atualizar-me e melhorar a prática. Dentro das áreas que escolho. Agora mais o português e a Matemática, agora com a saída dos novos programas, e uma pessoa sente-se assim à deriva e precisa de por as ideias no lugar. Então foi mais por isso que procurei mais essas áreas de português e de Matemática.

Nunca fez formação na área do Teatro e/ou da Expressão Dramática?

Não. Nenhuma.

Porquê?

	<p>Não consigo explicar. Talvez porque, como eu disse há bocado, não me chega às mãos formação... Mas também sou-lhe sincera, se calhar, se chegasse não sei se seria uma primeira prioridade porque as horas, o nosso tempo, não é infinito, o dia só tem 24 horas e às vezes não chega e, às vezes é preciso priorizar um bocadinho. E também, sou-lhe sincera, em determinada altura se tivesse o português e o Teatro, eu escolheria o português. Isso sim, se calhar quando já tiver muita formação em português e muita formação em Matemática viro-me para outras coisas, mas agora estou mais centrada nestas duas áreas.</p> <p>Como é que vê a relação entre as formações que faz e a prática pedagógica?</p> <p>Acho que melhora imenso. Imenso. Sobretudo porque as formações ultimamente que eu, pelo menos, tenho feito são formações que decorrem ao longo do ano e nós vamos fazendo a formação e aplicando em sala de aula ali em simultâneo e uma pessoa vai discutindo as coisas com os colegas, vai aprendendo, vai aplicando, vai refletindo, e sempre assim. Portanto eu acho que tem sido muito proveitosas e em termos de prática tem melhorado imenso. Imenso.</p>
<p>D. Experiências extracurriculares</p>	<p>Já fez parte de um grupo de Teatro amador ou profissional ou teve experiências em Teatro?</p> <p>Não. Não. Na escola fiz. Quando andava no [Ensino] Secundário, na escola primária também, lembro-me. É engraçado que me lembro dos Teatros que fazia na escola primária e no secundário também fiz. Fazíamos no de algumas disciplinas, nomeadamente do português. Fazíamos muita coisa. Agora, depois, nunca mais.</p> <p>Mas nunca fez parte de um grupo mesmo de Teatro?</p> <p>Nunca participei num grupo.</p> <p>E nunca teve vontade?</p> <p>De fazer? Por acaso na altura, quando andava na escola, até gostava. Gostava de fazer. Mas depois nunca tive assim... E por acaso tive um amigo meu que faz Teatro, tem um grupo de Teatro e tudo, e já uma vez me convidou até para fazer uma peça para os miúdos... Mas eu <i>(Ri)</i>.E depois também é uma questão de tempo, a gestão do tempo, o nosso tempo pessoal, depois também não chega para tudo.</p>
<p>E. Processo pedagógico em Teatro/ Educação e Expressão Dramática</p>	<p>Atribui horas mensais à área de TED?</p> <p>Este ano... Estou a trabalhar com os mais pequeninos e quando eles são mais pequeninos eu dou-lhes assim...mas não lhe dou mais do que 1 hora por semana, por exemplo. É aquilo que eu tenho no meu horário, 1 hora, 1 hora e 15 minutos, por semana.</p> <p>Tem atividades definidas no PCT, no PAA e PCA que vão de encontro a esta área?</p> <p>No PCT acabam por estar mas em termos muito gerais. Não está ali escrito especificamente as atividades, estão assim umas quantas muito gerais. Como eu falava há bocado, ao nível da socialização, para criar espírito de grupo, então acaba por entrar no PCT.</p>

No PAA, não está. Não há nenhuma atividade ligada à Expressão Dramática e ao Teatro, não, não há.

E, no de AGP, no Projeto Curricular de AGP, também acho que não, mas isso não tenho a certeza, mas acho que não está.

Quais os recursos disponíveis na escola para a realização das atividades de Teatro?

De Teatro? Em termos de recursos? Físicos?

Em termos de Teatro não há recursos que a gente possa abrir um armário e tirar de lá.

Temos aí sim uma caixinha com fantoches, isso temos. Mas assim material, material não há.

Mas eu também acho que no Teatro os materiais constroem-se. Pelo menos é a ideia que eu tenho. Não temos assim, em termos de recursos, não temos nada.

Em termos de recursos físicos, este ano, temos a vantagem de ter uma sala de aula vazia. Que nós usamos muitas vezes... Eu costumo usá-la para fazer esse tipo de jogos de Teatro, de Expressão Corporal, de Expressão Dramática, com os miúdos, uma vez que lá fora é complicado que eu gosto que eles se deem no chão. Então temos essa sala mas, nos anos anteriores, não temos um espaço onde possamos fazer isso. As salas estão todas ocupadas e não um espaço para isso a não ser o espaço exterior. Este ano temos esta vantagem, temos esta sala vaga. Por isso é que eu tenho tido um bocadinho mais de tempo para estas coisas. Tempo, lá está, porque a sala está ali vazia e convida a isso. Porque se a sala não estivesse ali era mais complicado. Porque senão estas atividades têm que ser feitas dentro de sala de aula. E dentro da sala de aula depois é preciso tirar as mesas todas para um lado, cadeiras, tudo, que é para a sala ficar ampla e tal. E depois tornar a arrumar tudo. E depois, às vezes, a gente pensa, *“ai, estar a desarrumar tudo, para depois voltar a arrumar... Não me vou maçar”*, é verdade. É triste dizer isso, mas é verdade. Mas acontece.

Qual acha ser a perspetiva educativa da escola relativamente a esta área?

Eu acho que muito pouco. Muito pouco, muito pouco. Daquilo que eu sei das minhas colegas não tenho... Por exemplo, de uma delas, acho que Teatro, Expressão Dramática, nunca deve ter passado ali por aqueles miúdos. Outra colega faz algumas atividades a nível de Teatro para depois apresentar aos outros miúdos, e tudo. Isso já tem feito várias. Agora assim de resto, especificamente, mais coisas assim de sala de aula, isso não sei. Não sei. Mas não é uma coisa... Mesmo nas nossas conversas, quando nós discutimos as coisas e pedimos ajuda umas às outras, é mais dentro daquelas áreas mais nucleares do português e da Matemática.

Que importância tem a Expressão Dramática na aquisição de competências dos seus alunos?

Não sei. Tirando a questão da socialização, de criar o espírito de grupo, a criatividade é outra que eles desenvolvem bastante nesse tipo de jogo... Agora assim de repente não me ocorre mais nenhuma.

Tirando a criatividade e desenvolver a imaginação, lá está, vou agarrar nisto para o português. Porque há jogos que se fazem que dão muito bem para o português, que desenvolvem a criatividade, o criar as histórias, o criar as histórias a partir de imagens ou a partir de qualquer coisa que eles mimam, dá para uma história, lá vou eu agarrar nisto e levo para o português logo a seguir. Muitas vezes este tipo de jogo não tem o objetivo só de Teatro por Teatro, mas pego naquilo logo para outro. Mas também isso é a interdisciplinaridade, portanto isso não é problemático.

Como é que define uma aula de Expressão Dramática?

Ai esta. Esta é difícil! Como é que é uma aula de Expressão Dramática?

(pensa) Normalmente é uma aula divertida, porque os miúdos aderem muito bem a este tipo de atividades e é sempre uma aula divertida.

Não sei se estou sempre a “bater na mesma tecla”, se calhar estou, mas é uma aula onde eles cumprem muito bem aquilo que lhes é pedido. Porque como eles gostam tornar-se divertidos, as aulas correm sempre muito bem.

Agora, assim de resto... Eu não sei, quer que...

Pode dar exemplos de atividades que faça numa aula de Expressão Dramática?

Em termos de Teatro... Na Expressão Dramática, não estamos a falar só do Teatro, das peças de Teatro.

É porque, por exemplo, o Teatro... Eu já fiz Teatro com os alunos, mas é engraçado que se me fala numa aula de Expressão Dramática, eu não vou logo ao Teatro. Não vou logo aos Teatros porque os Teatros, normalmente, eles têm um texto, decoram o texto e tal. Mas eu, daquilo que conheço, conheço alguma coisa, não muito mas alguma coisa, antes destes ensaios e de decorar o texto, há sempre um trabalho que é preciso fazer antes, que não é feito. Que não é feito na maior parte das vezes quando ensaiamos “*olha vou fazer um Teatro com os miúdos*”, é dado o texto, os miúdos decoram o texto... Às vezes não decoram, mas como sabem o texto... Há pessoas que gostam ali do texto todo decorado... Eu, desde que eles saibam o que é que querem transmitir, para mim, está ótimo... Mas, isso, para mim, não é uma aula de Expressão Dramática. Para ser uma aula de Expressão Dramática tinha de haver ali muita coisa antes de se chegar aí.

Agora em termos de Expressão Dramática, tipo de aulas: fazer por exemplo aqueles exercícios de dizer frases a rir, a chorar, a cantar; tentar transmitir, através da expressão corporal, sentimentos; fazer jogos de mímica, que eles gostam muito; fazemos jogos onde dizemos imensos disparates, daqueles jogos em que o objetivo é mesmo dizer perfeitos disparates, e os miúdos divertem-se com isso; é mais atividades deste género.

Além das questões colocadas quer dar mais alguma informação?

Não. Tenho pena de não lhe dar mais importância, isso tenho, isso tenho. Porque... Mas lá está, às vezes é o tempo. O tempo também esgota-se e... Acho que nós também... Na formação inicial nem tanto, mas depois mais tarde nós somos um bocado formatados, nós professores, somos um bocado formatados para os resultados e para a Matemática e para isto, e depois preocupamo-nos muito com aquilo. E de fato é verdade que através das expressões, não só da dramática, mas da musical, por exemplo eu também acho a expressão musical uma coisa muito importante para os miúdos, que o ajuda imenso na área da concentração, e tudo, se calhar, se nós começássemos por aí, para ir às outras disciplinas, o trabalho era-nos muito mais fácil. Mas eu não consigo fazer isso ainda, quem sabe um dia, eu hei de conseguir, mas ainda não consigo.

O que acha que é preciso para conseguir?

Era exatamente a formação. Eu não faço porque não sei fazer. Há coisas que eu não faço, porque não sei fazer. Por exemplo, às vezes os jogos dramáticos e estas coisas, não me saem assim de repente da cabeça como sai uma aula de português ou uma aula de Matemática, eu vou ter que ir consultar os livros, e vou ter que ir buscar exercícios, para aquilo que eu quero naquele dia. E portanto, se tivesse mais prática nestas coisas, mais saber sobre estas coisas, de certeza que as coisas me saíam. Lá está, quando nós fazemos uma formação, quem faz formações porque gosta, não porque as tem que fazer, mas quem faz formações porque quer aprender mais um bocadinho e quer melhorar a prática, acaba por, eu pelo menos digo, acaba por se envolver tanto naquela formação e começa a achar aquelas ideias tão boas, tão boas, que queremos aplicá-las logo na nossa sala para ver os resultados dos miúdos.

Se calhar se eu fizesse as formações no âmbito das expressões, iria acontecer exatamente a mesma coisa, ficava tão apaixonada por aquilo que depois queria transmitir aos miúdos para ver os resultados. E portanto de fato falta-me essa formação, mas de fato, neste momento não é, para mim, ainda, uma prioridade.

Validada a 06 de março de 2012

Anexo IX – Transcrição da entrevista ao professor P5

B. Professor	<p>Caraterize-me o seu percurso profissional.</p> <p>Eu comecei a trabalhar ainda tinha 20 anos ainda não tinha feito os 21. Comecei a 30 de janeiro de 1980 e fiz logo os 21 a seguir, em fevereiro. Comecei por trabalhar no distrito de Setúbal, onde trabalhei durante o resto do ano letivo, depois mudei para o distrito de Lisboa. No início de começar a trabalhar passei por várias escolas, como é normal; não éramos ainda vinculados na altura. Passei por várias escolas, entretanto, à medida que os anos foram decorrendo, fomos estabilizando e, ultimamente, tenho permanecido durante bastantes anos na mesma escola. Nesta última agora já é o 10º ano que estou aqui. Antes desta, estive na Massamá 1, logo ali em baixo; estive lá 6 anos. Antes dessa estive 8 anos na Buraca. Portanto já com períodos mais longos, com um nível mais estável.</p> <p>Esteve sempre como titular de turma?</p> <p>Não. Não tive sempre turma. Tive alguns interregnos. Por exemplo, este ano, estou com turma mas nos dois anos anteriores estive como coordenadora de escola. Houve um ano também, já há bastante tempo, há uns 25 anos para aí, estive na Delegação de Sintra também um ano a trabalhar. E, quando estive em Massamá 1, também estive 2 anos como vice-presidente do conselho executivo.</p> <p>Quais os motivos da escolha do curso?</p> <p>Não vou dizer que foi, <i>à priori</i>, vocação porque não foi. Foi, digamos que, um bocadinho accidental. Isto parece até assim um bocadinho... Como é que eu hei de dizer... Infantil, mas foi isso mesmo que aconteceu. Adolescente, estudava na Guarda e passávamos as férias na aldeia, porque eu não vivia com os meus pais na Guarda, os meus pais viviam numa aldeia próxima, e nós estávamos na Guarda a estudar, em casas particulares, hospedados. E, naquela altura da adolescência, 16, 17 anos, 15, 16, 17, já começamos a pensar em namoricos, há uma colega que me diz, no dia em que me fui matricular no 7º ano que é agora o 11º, há uma colega que me diz <i>“olha porque é que não vens para cá e vamos fazer exame à escola do magistério?”</i>. Mas eu nunca pensei ir para a escola do magistério, pensava ir para Coimbra. <i>“Oh pá, passas as férias todas lá na terra, já viste o que é? Assim aqui a gente vê os namoros, andamos com os namorados...”</i>, Essa historiazinha assim. Então eu convenci o meu pai, disse-lhe. Ele não ficou assim muito satisfeito mas pronto <i>“então vai lá fazer exame”</i>, assim numa de, tanto ele como eu, <i>“não vais entrar, na boa”</i>. Só que éramos 630 candidatos na altura e entrámos 78 e eu fui uma das que entrei. E entrei e continuei. O meu pai ficou muito aborrecido <i>“agora já não vais continuar a estudar, já não vais para Coimbra, já não fazes o 7º ano”</i>, <i>“Eu depois continuo a estudar”</i>. Só que depois não continuei a estudar durante uns tempos. E fui mesmo para a escola do magistério e passados 3 anos estava cá fora como</p>
--------------	--

	<p>professora assim um bocadinho fora de contexto, porque há aqueles que foram por vocação, que sabiam para onde iam, que se debateram pelas notas, que estudaram para aquilo e eu andei um bocadinho a fazer turismo, digamos assim. Acabei por sair mesmo, à partida não era o que eu ia ser, mas gosto de ser professora, sempre gostei. Não me arrependo. E a coisa que eu gosto mesmo é estar com as crianças.</p>
<p>C. Formação</p>	<p>Qual a instituição que frequentou? A escola do magistério primário, na Guarda.</p> <p>Nessa formação teve disciplinas relacionadas com o Teatro e com Expressão Dramática? Tínhamos, que era “Música, Movimento e Drama”, salvo erro, era assim que se intitulava, “Música, Movimento e Drama”, tínhamos essa disciplina.</p> <p>Quais os aspetos que salienta dessa disciplina? É assim, tínhamos a música separada do movimento e drama. Tínhamos uma professora para cada uma das disciplinas. O movimento e drama fazíamos uns movimentos, umas dramatizações, nada assim muito transcendente. E na música, tínhamos uma professora de música que teoricamente, pelo menos teoricamente, ficámos a saber algumas coisas. Eu, ainda hoje, me recordo de falarmos em tempos, divisão dos tempos, ritmos, colcheias, semicolcheias, essas coisas da música, e escrevermos pautas. Não tínhamos era a parte prática, para além de cantarmos umas canções, não fazíamos assim muito além disso.</p> <p>Quais são as prioridades e os objetivos que têm quando escolhe uma determinada formação? Primeiro tento que seja do meu agrado, que venha ao encontro daquilo que eu gosto e daquilo que eu necessito, que eu penso que necessito, que me vai ser útil na minha prática pedagógica. Depois também houve aqui, agora nem tanto (já estou assim um bocadinho cota), havia aquele problema de termos de fazer, por causa da progressão, também podia acontecer. Mas em princípio tentei que fosse sempre alguma coisa que me agradasse. A primeira prioridade tentei sempre que fosse isso.</p> <p>Que formação fez relacionadas com o Teatro e a Expressão Dramática? Teatro não. Expressão Dramática, aquelas que vão aparecendo na escola, já fiz. Há muito tempo que não faço, mas fiz. As últimas que fiz, foi em Massamá 1 quando estive ali em baixo. Fiz, para aí há 11/12 anos, uma que se intitulou “cantar e dançar para aprender - música na escola”, o nível 1 e o nível 2. Adorámos fazer aquilo, tanto eu como as colegas que participaram. Foi muito boa. Tinha uma primeira parte mais teórica, primeiro na sala de aula, onde escrevíamos canções, aprendíamos movimentos, dramatizações, etc., e depois tínhamos a 2ª parte da aula que era prática, mesmo de dança de vários países, inclusive, portuguesas e</p>

estrangeiras, de vários países. Aquilo deu-nos um gozo terrível a todas. Adorámos fazer aquela formação. Antes dessa, na mesma escola, também fiz outra mais de movimento que ainda hoje, muita coisa vai-se perdendo ao longo do tempo, mas ainda há muita coisa que utilizo nas minhas aulas, como por exemplo as vitaminas rítmicas, aquelas de bater as palmas, fazer batimentos de palmas e batimentos com o corpo todo, joelhos, etc., com as crianças, que elas adoram. A gente chama-lhes vitaminas rítmicas e foi uma das coisas que ficou, e outras, outras lengalengas musicadas que se utilizam. Fizemos coisas giras.

Como é que vê a relação entre as formações e a prática pedagógica?

É isso precisamente. Procuramos que depois aquilo que aprendemos possa ser utilizado na sala de aula. Perde-se muita coisa porque não conseguimos aplicar tudo, infelizmente agora, depois que nos obrigaram a compartimentar as nossas disciplinas, acho que está pior. Mas tentamos, eu pelo menos, tento sempre que me seja útil na prática pedagógica.

E enquanto professora/pessoa, vê alguma relação entre essas formações?

Sim, sim. Eu penso que sim. Para já, sou mais feliz quando faço essas formações, sinto-me mais feliz, e quando as aplico também me sinto mais feliz e acho que as minhas crianças também ficam mais felizes.

Não sei se entendi bem esta pergunta, mas se estou bem comigo, isso transmite-se, passa para as crianças.

Que motivações a levaram a fazer essas formações?

Não sei, acho que é inato. Eu sempre gostei. Sempre gostei desta área e já quando andava no magistério fiz Teatro amador, depois do 25 de abril. Na altura apareceram os grupos do FAOJ, que era o Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis, e eu e uns colegas meus pertencíamos lá ao grupo de Teatro do FAOJ. Não éramos profissionais, éramos mesmo amadores, mas divertíamos-nos imenso a fazer algumas coisas e a apresentar nas aldeolas à volta da Guarda e na própria Guarda. Divertíamos-nos imenso a fazer isso.

Participava como atriz?

Sim. Como atriz, entre aspas. Aliás, nós fazíamos tudo. Éramos nós que pintávamos os cenários e que fazíamos tudo, arranjavamos o material e fazíamos tudo.

Quanto tempo fez parte desse grupo?

Eu fiz parte desse grupo, salvo erro, durante 2 anos, 2/3anos, até que o meu pai, que era uma pessoa retrógrada, digamos assim, não gostava nada dessas coisas, tentava sempre castrar-me, digamos assim, quando ele descobriu houve um bocado de guerra e tal e depois parei. Quando ele descobriu parei, mas foi cerca de 2/3 anos que andei nessas andanças.

<p>D. Experiências extracurricul ares</p>	<p>Já fez parte de um grupo de Teatro amador ou profissional ou teve experiências em Teatro? -respondida anteriormente –</p> <p>Vê alguma relação entre a participação nesse grupo e a prática pedagógica? Acho que sim. Foi como que um estímulo que me despertou, despertou algo mais para isso. Como eu senti que era bom, penso que também é bom fazer isso com os meus alunos. Despoletou esse interesse, essa vontade de trabalhar com eles.</p> <p>E outro tipo de experiências na área? Não. É assim, às vezes, quando há festas para os pais, nós tentamos sempre fazer um teatrinho ou uma dramatização com as crianças. Por acaso no último 4º ano que eu tive, os meninos depois puxaram por mim e obrigaram-me a cantar com eles e a dramatizar a música do filme “música no coração”. E pronto, os pais acharam engraçado. Outra coisa que eu gosto de fazer com eles no 4º ano é precisamente um <i>sketch</i> que nós já fazíamos nesse tal grupo do FAOJ, que é uma pecinha, aquilo e espremido não deita sumo nenhum, mas é uma peça engraçada para rir, e que as pessoas adoram, fica tudo bem-disposto. Mas só faço no 4º ano, que é a despedida, não vão pensar que a professora é maluca por andar a fazer estas fantochadas por aí. Mas é um momento engraçado. Mas eu gostava. Por acaso gostava de participar. Gostava de me meter num grupo de Teatro amador, ou uma coisa assim. Essa vontade ficou e continua sempre, continua.</p> <p>Esse sketch é alguma coisa específica ou diferente de ano para ano? Não. É sempre o mesmo. Às vezes podemos meter alguma alteração, mas é sempre o mesmo. É uma coisa só para rir. Portanto é uma cena em que há uma avó que está a guardar o netinho que está brincar na rua e o netinho é atropelado. Portanto aquilo é dramatizado normalmente depois há o encenador, que diz “<i>isso assim não está bem, tem que dar mais vida a isso</i>”. Então nós vamos repetindo a cena, ora a rir, ora a brincar, ora a correr, ora em câmara lenta, conforme as orientações do encenador. Aquilo não tem assim... é o Teatro dentro do Teatro. É mesmo só para divertir. Para acabar a festa num momento divertido e bem disposto.</p> <p>Isso vem desde do tempo desse grupo de Teatro? Já fazíamos isso nesse grupo de Teatro.</p>
<p>E. Processo pedagógico em Teatro/ Educação e Expressão Dramática</p>	<p>Quantas horas mensais atribui à área de TED? Mensalmente espere que tenho que fazer as contas. Só nos é permitido 45 minutos por semana. Portanto... Isso é outra das coisas que me está atravessada, mas enfim, isto agora com a compartimentação das disciplinas... Eu, antigamente, funcionava de maneira diferente, todos os dias podia haver uma dramatização, podia haver uma canção, podia haver uma</p>

canção mimada, podia haver qualquer coisa e agora estamos assim um bocadinho mais atrofiados nesse aspeto. Portanto acho que é muito pouco, o tempo que nos dão, a não ser que nós, às vezes, façamos assim umas jigajogas. Aproveitamos outras disciplinas, a interdisciplinaridade, para lá meter a Expressão Dramática.

Faz isso?

Faço. Faço. Lê-se uma história e dramatiza-se, porque não? Uma maneira de explorar sem ser aquela coisinha só nos 45 minutos.

Tem atividades definidas no PCT, no PAA e PCA que vão de encontro a esta área?

O que existe essencialmente e passa pelos 3 é a festa de Natal que é para todos os anos de escolaridade, na nossa escola. Depois costuma fazer-se, isto está também no plano, os anos terminais que é último ano do Jardim de Infância e o 4º ano, é que costumam fazer a festa final. Às vezes toda a escola participa. Por exemplo, no ano passado, optámos por fazer marchas e quando são marchas toda a escola participa, no final do ano. Temos a festa de Natal, no Natal, e no final do ano as marchas para toda a escola. Há anos em que não optamos pelas marchas e aí quem quiser pode fazer a festa, mas geralmente é mais para os anos terminais. Na Páscoa não fazemos nada e já houve anos em que fizemos desfile de Carnaval pela localidade mas agora, também, já há uns anos que não fazemos. Também é um bocado complicado, é dispendioso e as verbas cada vez são menos. Nós construíamos os fatos. Havia turmas que pediam também a colaboração dos pais, mas outras somos nós com os alunos que preparamos os fatos, preparamos o desfile e tratamos disso tudo. Depois a chefia, entre aspas, a direção encarregava-se da parte logística, contactar a polícia e esses trâmites todos para tudo correr bem aqui nas ruas da localidade.

E mais atividades relacionadas com esta área?

Com esta área, penso que não há mais nada. E cada vez vai sendo pior.

Quais os recursos disponíveis, na escola, para a realização das atividades de Teatro?

Temos umas aparelhagenzinhas de música que podemos usar para pôr os nossos Cd. Em relação ao espaço físico estamos muito mal. Temos um polivalente onde funciona, conjuntamente sem haver divisória, sem haver nada, o refeitório, e a parte que se destina à prática da educação física e a esta prática também do movimento e drama. Além de não ser grande tem uma acústica péssima. A acústica é horrível.

Depois, a nível de material de desgaste, está cada vez pior, muitas vezes sai do nosso bolso aquilo que gastamos, e cada vez está mais difícil para todos.

Qual acha ser a perspetiva educativa da escola relativamente a esta área?

Eu penso que os professores que têm predisposição para isto vão continuar a fazer. Independentemente dos entraves que haja, tentarão sempre dar a volta e realizar a Expressão Dramática como conseguirem. Pode ser com mais recursos, com menos recursos, com adereços mais ricos, com menos adereços, mas vão sempre fazer. E aqueles que já não fazem agora, continuarão a não fazer. Será muito por aí.

Na minha escola é isso mesmo. Na minha escola há muito poucas, 2, 3, 4 por aí assim, que a praticam com regularidade. E há as outras que a praticam quando é para fazer as festas, para aparecerem nas festas. E acho que vai continuar a ser assim, penso que a maioria é assim.

Que importância atribui à Expressão Dramática para a aquisição de competências nos alunos?

Penso que é muito importante a todos os níveis. A nível... *(Pensa)* A nível de controlo de emoções, a nível do ritmo,... A vários níveis... *(A esta hora já não consigo pensar muito)*, mas penso que é muito importante.

Como é que define uma aula de Expressão Dramática?

Como é que eu defino uma aula de Expressão Dramática? *(pensa)* Para mim deve ser um momento de verdade, ou seja, a pessoa, a criança deve exprimir aquilo que realmente sente, ou, por outro lado, também deve conseguir exprimir aquilo que, digamos, que lhe é exigido, que lhe é proposto; depende da aula em si, daquilo que se pretende com a aula. Mas essencialmente que seja verdadeira. Que expresse aquilo que realmente sente. Por exemplo se estamos, sei lá, a dramatizar uma história, ou se estamos a fazer uma dança, ou se estamos a interpretar um trecho musical, que ela realmente consiga transmitir aquilo que sente.

Além das questões colocadas quer dar mais alguma informação?

Agora assim de repente não me ocorre.

Para já, formação temos tido muito pouca. Ultimamente, nem tem aparecido.

Acha que há pouca oferta de formação nesta área?

Acho. Aliás essa que eu lhe disse, salvo erro, essa última que lhe disse de “cantar e dançar para aprender - música na escola”, era para ser feito o 3º nível e foi cortado já há bastante tempo, por falta de verbas. Desde aí nunca mais apareceu assim nada nessa área. E fico atenta porque é uma área que eu gosto muito.

Entretanto surgiram, como nós sabemos, os maus resultados da Matemática e da Língua Portuguesa, fizeram com que as coisas fossem muito direcionadas nesse sentido, foi a formação da Língua Portuguesa, da Matemática, das Ciências e acho que as outras áreas estão assim um bocadinho descoradas.

Validada a 21 de março de 2012

Anexo X – Transcrição da entrevista ao professor P6

B. Professor	<p>Caraterize-me o seu percurso profissional.</p> <p>Eu comecei no Porto, numa escola da Sé, que era bem má e depois passei para um colégio porque havia a possibilidade de eu entrar num colégio em setembro, porque só ia ter colocação em outubro. Fui para o colégio, estive lá 2 anos. Ao fim de 2 anos fui contratada para uma escola nos Carvalhos, juntamente com um lar juvenil de miúdos aqui de Lisboa, miúdos que eram retirados da família, e estive lá até... Isto foi em 98, estive lá até 2006. Sempre contratada, QZP lá, sempre na mesma escola, nunca saí, maravilhoso. Depois vim para aqui porque me apaixonei, tive filhos, e concorri para o quadro de escola e fiquei no quadro de escola mais perto da residência.</p> <p>Comecei desde 97, há 15 anos... Há muito. Sempre no 1º CEB. Com formação no 1º CEB: bacharelato no 1º CEB, licenciatura no 1º CEB, depois, mais tarde, porque na altura não havia as duas componentes juntas, e depois fiz a pós-graduação em ensino especial, mas nunca exerci porque na altura o meu pai tinha morrido e eu acho que não fiz a formação em condições. Apanhou-me a meio e depois eu não a acabei em condições. Fiquei com uma média de 14 mas, de qualquer forma, não sinto que sou capaz propriamente de o fazer, por isso, não faço.</p> <p>Esteve sempre com turma?</p> <p>Sempre. Não! Não, na altura, em 2006, 2005 para 2006, estive no apoio educativo. Foi o único ano em que eu estive mesmo no apoio educativo. Depois passei outra vez para turma. Entretanto estive 2 anos parada. Quando vim para cá tive sempre licenças de maternidade, portanto tive 2 anos de licença de maternidade, mas conta, conta como tempo.</p> <p>Os motivos da escolha do curso foram?</p> <p>Sinceramente? Porque eu adorava a minha professora do 1º CEB. A minha professora do 1º CEB era a pessoa mais maravilhosa que eu vi e foi magnífico depois, quando cresci, fiz o curso e fui para o estado, depois houve um almoço com os professores todos do concelho e ela apareceu lá e chorava. Porque eu dizia-lhe, quando era miúda, que ia ser professora do 1º CEB por ela, e é verdade: sou professora do 1º CEB, graças a ela. Realmente sempre a adorei. Acho que era uma pessoa fantástica.</p> <p>Queria ser como ela. Às vezes sou um bocadinho mais ríspida, mas gostava de ser como ela. Também apanhei-a mesmo nos primeiros anos de serviço, por isso ela ainda estava fresquinha, estava calma, estava serena, foi num bom momento. Mas foi só por causa dela, mais nada. Mas tenho vocação, sinto que tenho vocação e gosto. E acho que um professor do 1º CEB, desculpem, é muito melhor que um professor de 2º ou 3º ciclo, eu acho. Muito mais capaz, muito mais aberto a outras coisas, muito mais ciente das coisas de Matemática, Estudo</p>
--------------	--

	do Meio, Língua Portuguesa, etc.. Há uma diferença descomunal, é verdade.
C. Formação	<p>Qual a instituição que frequentou?</p> <p>No Piaget. As duas primeiras no Piaget, lá no Porto. Tudo no Porto. No Piaget de Arcozelo, as duas primeiras, a licenciatura e o bacharelato e depois a pós-graduação na Paula Frassinetti.</p> <p>Nessa formação teve disciplinas relacionadas com o Teatro e com Expressão Dramática?</p> <p>Tive. Uma no bacharelato, na licenciatura não. Mas no bacharelato tinha e eram 2 professores completamente loucos. Fantásticos. Um era ligado mesmo ao Teatro e fazia-nos coisas magníficas. Marcou-me, mas não me lembro o nome dele.</p> <p>Lembra-se do nome da disciplina?</p> <p>Não. Artes Dramáticas?... Artes Dramáticas... Assim uma coisa, não me lembro.</p> <p>E a carga horária?</p> <p>Era muito leve, era muito leve.</p> <p>Ele levava-nos para o ginásio e fazíamos aquelas coisas... Mexíamos e tal era mais expressão corporal. E com os pés, pintar com os pés nas folhas de papel cenário... Era mais este tipo de coisas que ele nos obrigava a fazer... Obrigava.</p> <p>Para além disso, quais os aspetos que salienta dessa disciplina?</p> <p>Saliento... O que mais me impressionou foi o estado de espírito daquelas pessoas. São diferentes de nós. Os professores. São diferentes de nós. São mais abstratos, mais... não se consegue perceber muito bem o que têm dentro daquela cabeça. Não sei se se deve dizer isto, mas é verdade (<i>ri</i>). Acho-os muito... Não vivem no mesmo Mundo que nós, são assim muito abstratos, muito na lua, e vivem para aquilo, não têm mais nada, não são capazes de... Pelo menos aqueles, não formaram famílias, nada. Viviam para aquilo, para as vivências da plástica, da dramatização do Teatro.</p> <p>Uma era de plástica e outra de dramatização (<i>corrige</i>), ele era de dramatização, ela de plástica.</p> <p>Mas era a mesma disciplina?</p> <p>A mesma cadeira, a mesma que estava com os 2 professores.</p> <p>Era também irmos para o ginásio e depois saltar aos arcos, aquilo tinha alguma coisa a ver com a dramatização. Fazer fantoches, fazer silhuetas, fazíamos muitas vezes. Lembro-me de estar no chão a ser decalcada para depois pintarmos e fazermos... Acho que foi aí que começou a minha loucura pela plástica. Porque ele realmente puxava para nós começarmos e depois tentarmos fazer os nossos fantoches em miniatura. Tentar dramatizar como é que faremos uma história... Era mais nessa base que ele trabalhava.</p>

Havia sempre uma ligação muito grande entre o 1º CEB, a plástica e a dramática. Sim, sim. Ele, primeiro fazíamos a parte plástica depois então íamos dramatizar com as histórias infantis com... Com montes de coisas... Mais nessa base.

Quais são as prioridades que têm quando escolhe uma determinada formação?

Já fiz de tudo, mas realmente as minhas paixões são as plásticas. Não as dramáticas, muito pouco das dramáticas, acho que dramática só... *(Pensa)* Misturei uma, plástica e dramática. Mas é tudo mais virado para as plásticas ou para alguma coisa que realmente é necessário. Por exemplo agora estou a fazer do acordo ortográfico que é bastante interessante.

Mas a prioridade é as expressões, as expressões no geral. Prefiro isso a uma Língua Portuguesa, a uma Matemática, ou... E é assim: eu sou a pessoa das expressões, tanto plástica como dramática. Não tanto dramática, mas sou a pessoa das expressões plásticas, porque tudo o que eu faço tem que ter... Qualquer atividade tem que ter assim um toque... Ainda agora, na festa de Natal, foi o livro “o segredo da floresta”, fiz um placar gigantesco, agora está na biblioteca, giríssimo, todo feito em giz. Está lindo, maravilhoso. Sou eu a fazer e a dizer, mas está. Está com toda a profundidade, está muito giro e os miúdos conseguem aprender. E acho que é uma coisa que eu gosto de fazer, porque os miúdos tem muita dificuldade em aprender a dramatizar, e a pintar, e a desenhar e se tiverem alguém que realmente saiba daquilo, eles aprendem muito mais do que se nós estivermos a tentar que um miúdo dramatize e não o fazer, não ser louco de vez enquanto, eles não aprendem. Estão ali a fazer a coisa mas é preciso extravasar um bocado.

A prioridade vai de encontro ao gosto pessoal.

E os objetivos que têm quando escolhe uma determinada formação?

Tem mesmo a ver com o aprender, sabes, mesmo o aprender. O tentar evoluir. Não é tanto o fazer por fazer, não é o tenho quer fazer. Tanto que no ano passado não fiz formação nenhuma e, este ano, ia pelo mesmo caminho, só que encontrei uma sobre o acordo ortográfico que realmente, nesta altura, tem que ser uma coisa que me fascine, para eu arriscar e fazer. Claro que nesta altura da minha vida é muito mais difícil fazer formações do que fazia. Eu, antes de vir para cá, fiz milhares de formações, muitas formações. Fiz de sexualidade, fiz formações de sexualidade. Fiz várias. Conforme ia aparecendo eu ia conseguindo entrar em todas e encaixar-me em todas, tinha tempo. Nós, quando temos tempo, temos mais capacidade para procurar essas coisas e fazê-las, com gosto. Quando não temos tempo, não é possível.

Aprender mais sobre coisas que eu gosto, como as plásticas e aprender mais com coisas que eu preciso de gostar como o acordo ortográfico, que eu tenho mesmo que atingir. Coisas que nós precisamos mesmo de atingir e de adaptar conforme vamos andando.

	<p>Nunca fez formação na área do Teatro e/ou da Expressão Dramática? Não. Teatro especificamente não.</p> <p>Porquê? Sou muito envergonhada, não parece, mas sou muito envergonhada. Tenho vergonha até, às vezes, quando estou a trabalhar, com os miúdos, na dramatização, tenho vergonha de exagerar. Tenho vergonha, só por isso (<i>ri</i>).</p> <p>A oferta é muito pouca também tenho que dizer. Às tantas se fosse mais e em horários agradáveis era capaz de arriscar para ver se era capaz de libertar um bocadinho mais esta...mas a oferta, pelo menos na Nova Foco, não tenho visto nada desse tipo, é tudo ligado para as áreas curriculares, nada para as outras.</p> <p>Como é que vê a relação entre as formações que faz e a prática pedagógica? É o que eu digo, eu só faço formações que deem para a minha prática pedagógica ou para meu uso pessoal. Mas o meu uso pessoal é as plásticas que também dá para a prática pedagógica por isso, eu estou sempre a fazer de forma que as utilize. Se não as utilizar também não tenho muita vantagem em estar a fazê-las.</p> <p>Mas acha que melhora a sua prática? Melhora sempre, melhora sempre porque graças a Deus têm aparecido sempre formadores com capacidade para isso. Dão-nos sempre umas informações que... Passam a informação bem, de forma clara que nos ajuda bastante depois a conseguirmos atingir o objetivo que temos que é conseguir aprender alguma coisa numa formação de 25 horas.</p>
<p>D. Experiências extracurriculares</p>	<p>Já fez parte de um grupo de Teatro amador ou profissional ou teve experiências em Teatro? Acho que não... Só quando era miúda. Só quando era miúda, no 1º CEB, para aí na escola, naquelas atividades da escola. Mas adoro ensaiar miúdos para festas de escola e etc. Isso gosto.</p> <p>Mas nunca fez parte de um grupo mesmo de Teatro? Não.</p> <p>E outro tipo de experiências relacionadas com as áreas do Teatro e da Expressão Dramática? Não. Não fiz grande... Não, não fiz. Não me lembro de ter feito nada. Eu representar não. Vejo muita coisa, mas eu representar, não. Mas tenho alturas em que olho e digo “isto era giro”, mas não.</p>

	<p>E nunca sentiu vontade de fazer?</p> <p>Dramatização tenho vergonha. É o que digo, tenho vergonha, não me parece que seja capaz.</p>
<p>E. Processo pedagógico em Teatro/ Educação e Expressão Dramática</p>	<p>Atribui horas mensais à área de educação e Expressão Dramática?</p> <p>Não me lembro... Como é que é? É meia hora por semana, ou três quartos de hora por semana, por aí. Mas eu misturo com a Expressão Plástica. Eu tenho as duas misturadas. Está definida no horário como Expressão Dramática, mas eu juntei as duas de forma a dar-me mais jeito, porque eu tenho o stresse das vergonhas e portanto...</p> <p>Pensa que a experiência que teve na faculdade de ter as duas áreas numa mesma disciplina tem influência na forma como definiu o horário?</p> <p>Eu acho que sim porque percebi que podia juntar as duas e que podia interligar e disfarçava um bocadinho o meu stresse. Senão era capaz de ter alguma dificuldade em demonstrar, ou de praticar a Expressão Dramática. Stresse no sentido de fazer. Ensaiar ainda ensaio, mas é só para as festas.</p> <p>Tem atividades definidas no PCT, no PAA e PCA que vão de encontro a esta área?</p> <p>No meu PCT não. O meu PCT está direcionado, a minha Área de Projeto está direcionada às limpezas das ruas. Porque as pessoas são um bocadinho porcas com os cães e então nós estamos direcionados a isso. Não tem nada a ver com Expressão Dramática.</p> <p>E na escola também não, no PAA e etc. não tem. Agora o PAA tem montes de atividades que dá para nós fazermos isso. Por exemplo, a festa de Natal. Quando fazemos a festa de Natal, ou dramatizamos ou fazemos música. Este ano por acaso fiz música.</p> <p>Todas as crianças fazem uma festa. Um dia por anos fazemos uma festa, segunda, terça, quarta e quinta, fazemos 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano conforme os dias. E depois, na sexta, todos os miúdos fazem a festa uns para os outros, porque essas festas que são na segunda, terça, quarta e quinta, são feitas ao fim do dia, para os pais verem.</p> <p>Este ano, por acaso, optei pela expressão musical. Cada turma ensaia 1 ou 2 apresentações. Este ano a minha foi gigantesca, juntei com a professora M. e ficou gigantesca, por isso fizemos só a expressão musical, com dramatização, com dramatização, porque eles faziam muitos gestos, iam dançando, e o levantar e descer, conforme as músicas iam dando, porque aquilo era uma mistura de música e história. Parava a história tocava uma música, voltavam a sentar, voltava a haver história voltavam a sentar voltava a música. Por grupos. Há sempre um bocado da dramatização, mas não me concentrei aí.</p> <p>E outras atividades?</p> <p>Festa de Natal, festa de fim de ano geralmente é assim, este ano não vai ser, vai ser Teatro. Vem o Teatro “o segredo da floresta” à escola. Porque eu acabei por... Eu fui ver o Teatro deles</p>

no ano passado e gostei imenso, por isso é que os meus alunos conhecem a história tão bem. Então propus na escola virem cá eles, e já está mais ou menos encaminhado virem cá no fim do ano fazer o Teatro, é bem mais fácil do que fazermos nós outra vez uma festa gigantesca com os miúdos todos que depois fica muito intensa.

Mas de resto não estou a ver mais situação nenhuma em que se faça Teatro. A semana da leitura, pode haver. Há uma altura em que é a semana da leitura, pode haver, há quem o faça. Às vezes quando... No ano passado havia a interligação entre as turmas que eles iam contar as histórias umas às outras nessa semana, e havia turmas que faziam dramatização juntamente, ou fantoches. Eu não fiz.

E no PCA?

Não me recordo. Espera, o Plano Curricular de AGP é o mesmo que o nosso. Nós interligamos os dois, por isso é que está na mesma base. Está na mesma base da cidadania que depois... Por exemplo, eles têm no projeto deles o “cantar as janeiras”, que vêm cá também dramatizar, e vieram, e também está incluído no nosso, por isso há uma interação.

Quais os recursos disponíveis, na escola, para a realização das atividades de Teatro?

Poucos. A escola não está muito direcionada para isso, a nossa. Está mais direcionada para a leitura, para a biblioteca, para os livros, para os livros, para os livros mas sem dramatização, não há grande coisa. É a leitura, a análise. Mesmo quando há atividades com a biblioteca não se fomenta a dramatização, de forma nenhuma. Não se fomenta, não!

E espaços físicos têm? Por exemplo essa festa de Natal é feita onde?

É feita num pavilhão minúsculo, que é o refeitório também, e que não dá para fazer a escola toda. Daí ser feita aos bocados.

E recursos humanos?

Não há ninguém com formação para isso. Só mesmo os professores, só mesmo nós. E cada uma tem a sua aptidão, não é? Há gente que gosta mais, há gente que gosta menos...
(fomos interrompidos)

Estávamos a falar dos recursos.

O que podia ser usado era a biblioteca. Mas, no ano passado, havia um grande espaço na biblioteca, no centro da biblioteca não havia mesas e, este ano, eles remodelaram a biblioteca. Fizeram mesmo uma biblioteca com os livros todos colocados, dá para requisitar, mas colocaram umas mesas no meio. Não há espaço para fazer isso.

O que nós utilizamos é, a Expressão Dramática pode ser feita aí também, naquela horinha ou meia hora semanal, se quisermos ir para lá podemos ir, à vontade.

E costuma ir?

Não. O que eu faço mais com eles em relação à dramatização, faço frequentemente, são sessões de relaxamento. Eles esticam, puxam, abraçam e não sei quê. Isso faço. Faço porque aprendi a fazer numa formação. Mas não tem nada a ver com as formações... Aprendi a fazer o relaxamento, então eles adoram. O explicar-lhe que o chuveiro está a cair na cabeça e a sensação do chuveiro na cabeça, o que é que eles sentem. Eles estão deitados com a cabeça na secretária e com a luz apagada, e vão estando ali e vão sentindo (a minha ideia, acho eu que consigo) é fazê-los sentir água a cair e a passar pelas costas e depois a esfregar a esponja nas costas e no braço... Ver se eles conseguem perceber a sensação das coisas sem as ter. É aí a minha dramatização, mais esse tipo de coisa, para relaxar.

Qual acha ser a perspetiva educativa da escola relativamente a esta área?

Pouca. Muito pouca perspetiva. Eu acho que não há. Acho que não é fomentado. Não acho que seja fomentado pela parte de toda a gente. Todos, desde dos professores aos mais altos, ninguém fomenta muito esta área. Está lá, existe no currículo, alguns professores realmente trabalham aquilo, também só fazem aquilo, mas não acho que haja muito trabalho nessa área.

Que importância tem a Expressão Dramática na aquisição de competências dos seus alunos?

Acho que é importante. Porque às vezes a gente trabalhando um bocadinho o texto, e se dramatizarmos o texto eles conseguem perceber melhor, e depois consegue-se interpretar muito melhor e depois consegue-se fazer uma continuação do texto muito melhor. E é verdade e eu gostava de ter à vontade para isso porque realmente falta-me, mas acho que era uma forma de eles continuarem e melhorarem bastante, sem dúvida. Consegue-se trabalhar bastante isso, só que não é muito usado. Pelo menos da minha parte não consigo. É mais as festas. É, nas festas é que eu consigo trabalhar isso.

Sente uma necessidade de formação nessa área?

Sim. Eu gostava de ter uma formação nessa área. Era interessante. Muito interessante. E não interligar. Ou fazê-la sem interligar a plástica. Eu gostava de fazer uma formação toda plástica e uma formação toda dramatização, isso eu acho, e a formação musical. Expressão musical acho que era bastante interessante. Nós também não temos. E também não temos recursos e não há grande material e é difícil.

Como é que define uma aula de Expressão Dramática?

Como é que eu definiria uma? Como é que eu faria uma? Acho que exatamente como eu estava a dizer: pegar num texto, muito giro, com muitas personagens. Primeiro trabalha-lo linguisticamente e ler, e ler, e ler. E depois pegar e fazê-los decorar, e depois pegar e fazê-los

dramatizar. Tentarmos isso. Era preciso um trabalho gigantesco e há milhares de textos para ser trabalhados. Acho que era preciso mais do que menos e mais dramatizado. Acho que era isso. Era mais nessa base que eu o faria. Depois dramatizá-lo e depois apresentá-lo a alguém, porque eu acho que eles precisam é disso, acabar por mostrar a alguém. Porque eles fazerem para eles e depois ficar, não é muito interessante. Eles gostam de fazer mas gostam de os apresentar. Eles fazem as plásticas e gostam de colocar do lado de fora da sala para toda a gente ver. E é nessa base, era mais ou menos assim que nós o faríamos.

Além das questões colocadas quer dar mais alguma informação?

Acho que, primeiro, deveria haver mais formações de mestrado, e coisas do género, mais nessa área. Na área das plásticas expressões todas como eu vinha a dizer. Esta área, acho que também, sem dúvida, para nós os sentirmos mais à vontade e podermos começar a libertar. Porque eu, por exemplo, sou uma pessoa extremamente envergonha e dentro da sala consigo, liberto e faço tudo, mas se me entrar alguém na sala eu já não consigo trabalhar mais, entro em silêncio total e espero que as pessoas se retirem para continuar. Isto tem a ver com o meu estado de espírito, mas há pessoas que não são assim, daí precisarem de estar à vontade para fazer este tipo de expressão.

Eu, às tantas, para mim, seria importante fazer formações pequenas sobre a dramatização para conseguir até a apresentação de textos e etc., para conseguirmos passar isso para a dramatização e estar à vontade, estar à vontade com a situação.

Validada a 29 de fevereiro de 2012

Anexo XI – Transcrição da entrevista ao professor P7

B. Professor	<p>Caraterize-me o seu percurso profissional.</p> <p>Eu estou há 11 anos no 1º CEB. Já tive todos os anos de escolaridade, a maior parte em escola TEIP de intervenção prioritária. Tenho tido sempre experiências muito diferentes em cada escola em contextos muito diferentes. Eu estive, a maior parte do tempo, na Amadora. Tive 8 anos na Amadora antes de vir para aqui. Também estive um ano em Lisboa e um ano em Cascais.</p> <p>Os primeiros anos, estive no apoio educativo, 3 anos, se não me engano, no apoio educativo, foi onde eu comecei. Depois comecei a ter turma. Agora estou com o 1º ano.</p> <p>Quais os motivos da escolha do curso?</p> <p>Eu sempre... Sempre... Eu não me lembro. Eu desde que me conheço que dizia que queria ser professora do 1º CEB. Isto começou muito cedo eu desde sempre que dizia que queria ser professora, e nunca larguei esse objetivo. Acabei por tirar o curso na ESE com variante de 2º ciclo, que foi uma mais-valia, mas tenho estado sempre no 1º se calhar porque é o ciclo onde eu consigo expressar-me mais artisticamente, que é a minha parte forte. É onde eu consigo ligar as partes todas através das expressões de das artes.</p> <p>Qual é a variante?</p> <p>É português-inglês, só que eu, desde sempre que sou muito virada para as artes. Faço muita coisa que tem a ver com arte.</p> <p>É por isso que estou no 1º CEB, por opção.</p>
C. Formação	<p>Qual a instituição que frequentou?</p> <p>Na ESE de Lisboa.</p> <p>Nessa formação teve disciplinas relacionadas com o Teatro e com Expressão Dramática?</p> <p>Tive 3 anos de Expressão Dramática.</p> <p>Quais os aspetos que salienta dessa disciplina?</p> <p>Tudo. Foi tudo fantástico. Nós aprendemos, desde exercícios básicos de aquecimento e de descontração, até fazer uma peça de Teatro de raiz, até à produção, tudo. Por acaso tive uma boa formação, nessa área, porque aprendemos de tudo um pouco, encenação, tudo.</p> <p>Fazíamos várias coisas. Quer exercícios específicos?</p> <p>Se se lembrar de alguns.</p> <p>Lembro-me. Fazíamos exercícios de ler o mesmo texto de várias formas, interpretando várias personagens. Fazíamos exercícios de movimento corporal em que o professor nos ia dizendo</p>

várias indicações e nós tínhamos que fazer conforme o que ele dizia. Fazíamos, agora estou-me lembrar de outra coisa mais recente que eu fiz... Dessa altura eu sei que fazíamos muitos exercícios. Geralmente começávamos com exercícios de descontração depois é que passávamos para outra parte mais...

Eu estou a ter dificuldade porque fiz um workshop há pouco tempo e agora já estou a baralhar os exercícios todos. *(ri)*

Foi sempre a mesma disciplina durante os 3 anos?

Foi. O grau de exigência ia aumentando.

Quais são as prioridades e os objetivos que têm quando escolhe uma determinada formação?

Eu não fiz formação em Teatro especificamente. Fui fazendo, mas não muito nessa área porque havia pouca oferta.

Primeiro tudo o que tenha a ver com a parte artística. Se não houver... *(Ri)* Tudo o que tenha a ver com dinamização de histórias, tem que ter sempre qualquer coisa. Se não há mais nada então a gente tem que ir para outras, mas normalmente eu procuro sempre oficinas, e nunca outro tipo de formação.

A prioridade tem a ver com a parte experimental.

E os objetivos?

Primeiro é divertir-me. Isso tem que ser. Se eu não gostar da formação não vale a pena. Tem que ser uma coisa que me chame à atenção e que eu ache que... É um bocadinho a minha filosofia a dar aulas: se eu não gostar as crianças também não vão gostar. Portanto eu tenho que me por um bocadinho no papel delas e perceber se aquilo realmente vai ser interessante, ou não, para aplicação direta com as crianças.

Esse é o principal objetivo. Depois os pessoais também. Gosto mais daquela área ou não, daquele tema em particular, ou se alguma coisa que eu sinta que estou menos à vontade e preciso de saber mais, isso já aconteceu. Principalmente com a indisciplina, houve uma altura em que fiz sobre indisciplina na sala de aula porque estava a ter problemas nesse aspeto. Também ter a ver um bocadinho com o contexto em que nós estamos e a oferta.

Que formação fez relacionada com o Teatro e a Expressão Dramática?

Já fiz workshops principalmente. E estou um bocadinho ligada a essa parte porque eu faço animação ao fim de semana. E nós, na animação, fazemos também a parte de Teatro, encarnar as personagens, inclusive já fiz mesmo peças de Teatro, e encenei-as, não eu como personagem mas encenei outras pessoas.

As formações, por exemplo esta última que eu fiz,...

Fiz Expressão Dramática, storytelling, fiz uma de técnica Clou. É basicamente à base de exercícios para uma pessoa tentar pôr-se em vários tipos de personagens e desligar-se um bocadinho da nossa personalidade real, e tentar passar às outras pessoas emoções, através só de gestos, ou de tom de voz, ou de algum objeto. Tem sido tudo à base de coisas de grupo, em que o grupo tem de interagir e tem que realizar uma tarefa de acordo com certas ideias que nos dão. Ou, por exemplo, eu, no último que fiz, fiz um jogo que adorei que nunca tinha feito, de um quadrado de emoções em que nós, conforme o sítio que estávamos no quadrado, tínhamos que reagir com essa emoção a que pertencia o quadrado e criar um diálogo. Um diálogo completamente espontâneo entre duas personagens que eram ditas quais eram e que tinha que ter lógica.

Este género de desafios é o que tem aparecido basicamente nestas formações.

Como é que vê a relação entre as formações e a prática pedagógica?

Toda. Até a postura que nós temos na sala de aula tem que ser um pouco... Não sei, eu vou buscar muita energia e ideias a essas formações porque ajuda a reagir conforme as situações que nós temos na sala de aula, e também a ter uma postura um bocadinho diferente e a reagir de maneira diferente conforme as atividades que nós estamos a fazer. Por exemplo, se estiver a fazer a animação de uma história na sala de aula não vou ter a mesma atitude do que se estiver a explicar um problema de Matemática, só para fazer uma comparação.

Mas utilizo bastante, porque basta às vezes uma frase que nós dizemos de maneira diferente, um tom de voz que é usado num momento só para descontrair. Eu recorro mais a isso assim para...

Relaciona mais essa experiência com a sua postura enquanto professora ou para aplicar exercícios com os alunos?

Para aplicar com os alunos também. O único problema com o aplicar com os alunos é, ou os espaço que não é o apropriado, ou a falta de tempo porque nós estamos a ficar cada vez mais restritos em termos das áreas, e é uma pena, e temos que cumprir as outras áreas e depois acabamos por ter muito pouco tempo, obrigatoriamente, para as expressões, mas sim é há muitos jogos que eu aplico com eles na sala de aula.

Há vários. Por exemplo, às vezes nas histórias eu aproveito aquela ideia das histórias encadeadas. Eu ponho-os a dizer uma frase ou começo com uma palavra e os outros têm que continuar e continuar até conseguirmos criar uma história. Isso, utilizo várias vezes. As próprias emoções, eles experimentarem, a exprimirem-se de várias maneiras. Essa, utilizo muitas vezes. Aliás, no início do ano é uma forma de quebrar o gelo e de eles se começarem a conhecer. Utilizo muito esses jogos na primeira semana de aulas. Eles terem que imaginar que são um animal, por exemplo, dou cartões de animais e eles têm que dizer *“sou um golfinho, moro em tal sítio...”* Tudo imaginado, *“tenho x anos”*, faço assim várias coisas dessas, assim

	<p>que têm mais a ver com as emoções, principalmente no 1º ano. Onde eles têm, às vezes, mais dificuldades em expressar-se e fazer amigos, e mais dificuldades.</p>
<p>D. Experiências extracurriculares</p>	<p>Já fez parte de um grupo de Teatro amador ou profissional ou teve experiências em Teatro?</p> <p>Eu já fiz parte, no liceu, do Teatro amador, de um clube de Teatro. Entretanto tenho estado sempre... Sempre que estive na Amadora, na Amadora há a Mostra de Teatro da Amadora e eu participei quase sempre com a minha turma, e mais outras turmas, estive sempre ligada a isso.</p> <p>E que tipo de trabalho é que faziam?</p> <p>Tínhamos que construir a peça, encenar a peça, fazer os adereços, tudo. E depois ir para o palco. Nós é que acabávamos por dar as indicações para a iluminação do palco, para o som.</p> <p>E no grupo do liceu?</p> <p>No liceu era mais representar as peças. Porque nós tínhamos um professor que também, ainda hoje faz parte dos grupos de Teatro, nomeadamente, ele está à frente da organização da mostra de Teatro da Amadora, e ele basicamente dava... Ele quase sempre dava-nos as peças para nós estudarmos. Lembro-me que houve uma vez em que nos lançou um desafio para fazermos uma coisa mais improvisada. Mas era quase tudo... Aí era representação, não muito mais.</p> <p>Era o clube de Teatro. Depois íamos a vários sítios fazer as apresentações.</p> <p>E outro tipo de experiências na área?</p> <p>Só nas animações em que nós temos que fazer os espetáculo para... Depende, é para escolas, é para infantários, é...</p> <p>E essas animações como é que funcionam?</p> <p>Quando nós fazemos Teatro, peça de Teatro, nós temos a parte dos ensaios connosco. Nós temos que ensaiar e preparar aquilo tudo e depois é fazer a peça de Teatro para o público de acordo com o público que nós temos. Reagir também de maneiras diferentes porque se nós estamos a fazer para o infantário temos que reagir de uma maneira para os pré-adolescentes tem que ser outra, temos que adequar ali um bocadinho o próprio espetáculo.</p> <p>Como animadora. Até para uma festa de aniversário, normalmente nós não nos mascaramos, mas eu acabo sempre por ter que encarnar uma personagem. Porque a aniversariante por exemplo gosta de fadas. Gosta de fadas? Então vamos agir como se fossemos uma fada, apesar de não ter asas, pronto e eles realmente acabam por acreditar que eu realmente sou uma fada. Ou se for outro tema qualquer eu tenho que reagir um bocadinho de acordo com o que eles querem, mesmo não estando mascarada. E o desafio é um bocadinho esse: é tentar fazer com que eles acreditem a pessoa não está vestida, não há nenhum apoio visual, tem que</p>

	<p>ser tudo imaginado.</p> <p>É um grupo de trabalho específico?</p> <p>É uma empresa mesmo.</p>
<p>E. Processo pedagógico em Teatro/ Educação e Expressão Dramática</p>	<p>Quantas horas mensais atribui à área de TED?</p> <p>Nós somos obrigadas a atribuir 1 hora por semana. 1 hora, não, é uma hora e meia. Mas não é só para a Expressão Dramática, é uma hora e meia que nós temos atribuídas para as 3 expressões, para as expressões, musical, dramática, isso tudo... Agora, na realidade, isso não acontece. Porque é impossível, porque quase todos os dias é aplicada qualquer coisa que tenha a ver com as expressões, pelo menos na minha maneira de ensinar e de dar aulas porque estamos constantemente... Por exemplo, um problema de Matemática que envolva uma família, ou uma situação qualquer é uma ótima oportunidade de por as crianças a representar o problema de Matemática. É muito mais fácil para eles visualizarem do que estarem a tentar imaginar ou fazer no papel. Eu acabo por ligar as expressões todas constantemente, diariamente.</p> <p>Tem atividades definidas no PCT, no PAA e PCA que vão de encontro a esta área?</p> <p>No PCT tenho, não as atividades definidas porque eu trabalho muito à base do que é que os alunos querem, eu trabalho com o método global, com o Movimento da Escola Moderna, portanto as coisas vão surgindo conforme eles têm necessidade e querem saber. É difícil estar a escrever no PCT, claro que depois quando são feitas as atividades são lá colocadas, mas no início não consigo estar a prever que vai acontecer qualquer coisa.</p> <p>A nível de escola também não estão programadas atividades concretas. Porque nós não temos esse tipo de planificação. Está programado o tempo, as horas para as expressões, mas não há atividades específicas.</p> <p>E no PAA não há atividades planificadas?</p> <p>Há os dias comemorativos só. Normalmente são os dias comemorativos que estão no PAA. O que se faz são trabalhos para expor nos placards, depois há uma turma que faz ou ensaia sempre uma música, ou uma pequena peça de Teatro também, e vão de sala em sala mostrar aquilo que fizeram. É muito por aí aquilo que fazemos. Ou lemos uma história, ou dinamizamos uma história.</p> <p>E no PCA?</p> <p>Aí eu penso que estão as horas definidas, não estão as atividades. A não ser as atividades dos dias comemorativos que são comuns a toda a gente.</p>

Quais os recursos disponíveis, na escola, para a realização das atividades de Teatro?

nenhuns (*ri*). Não há, não há. Não há e é ma grande falha. Eu já estive em escolas que tinham, tinham o baú das trapalhadas, tinham imensos acessórios para nós podermos fazer, tinham fantocheiros enormes e ótimos para se trabalhar, mas a maior parte das escolas não tem. Não têm fantoches, não têm fantochei-os, não têm adereços, não têm. É o caso desta.

E espaços físicos?

Espaços físicos, é complicado porque as salas tornam-se difíceis porque os alunos são muitos. Para nós termos algum espaço temos que arredar mobiliário e mesmo assim sobra pouco espaço. Normalmente tem que ser feito, nesta escola em, particular, tem que ser feito no exterior. E isso aí depende do tempo, do estado do tempo. Porque não temos ginásio. Quando eu estou em escolas que têm ginásio torna-se muito mais fácil, porque aproveita-se o ginásio para fazer esses exercícios, essas atividades.

E outro tipo de recursos que use?

Eu tenho sempre muita coisa, mas fui eu que fui comprando. Eu tenho sempre o meu fantochei-o, na sala de aula, tenho sempre o meu baú com os adereços, tenho sempre coisas para eles poderem usar e sozinhos, porque eles têm tempos para estarem sozinhos a fazer essas coisas. Tem lá os fantoches e isso tudo. E depois vou recorrendo a coisas do dia a dia, às histórias principalmente. Eu tento ler um livro, pelo menos, todas as semanas. Ler, quando eu digo ler, é sempre de maneira diferente, é animado ou é uma leitura que eu tento sempre que seja diferente, para eles também criarem um bocadinho o gosto por ouvir contar histórias de várias maneiras. Ou então ponho-os a eles a contar histórias, também já aconteceu, livros só com imagens e eles tentarem imaginar o que é que podia estar lá escrito. É assim este tipo de coisas que vou recorrendo.

Estava-me a dizer que eles têm tempo para fazer sozinhos?

Tem o tempo de estudo autónomo. No tempo de estudo autónomo eles próprios podem escolher a área das expressões. Porque a sala está organizada por áreas e eles próprios vão para as áreas que querem, que acham que eles precisam de ir. Eles próprios organizam o seu tempo e vão para as áreas, e nas áreas tem o material disponível para poderem estar... Por exemplo eles, no cantinho das expressões, têm o fantochei-o com os fantoches, com o baú, podem estar ali, a brincar, 2 ou 3ou 4 e eles próprios fazem as suas histórias e vão estando ali. Têm o cantinho da leitura para onde vão, têm os livros, têm um sofá estão ali á vontade a ler e também, às vezes, a imaginar coisas. Eles têm esses espaços na sala.

Esse tempo autónomo é diário, é 1.30h.

Mas nunca estão todos nos espaços todos?

Não porque eles têm quer trabalhar todas as áreas. É rotativo. E eles próprios conseguem organizar-se. Há um limite de alunos por área e eles organizam-se e, normalmente, a coisa corre bem.

Qual acha ser a perspetiva educativa da escola relativamente a esta área?

Eu acho que já há uma tentativa de começar a introduzir mais, a dar mais valor. Mas, mesmo assim, acho que as pessoas têm muita insegurança, principalmente. E, não sei, se calhar ainda não conseguem ligar esta área a todas as outras. Têm dificuldade em fazer essa ligação, e perceber que realmente ela pode ser utilizada em qualquer contexto, pode ter um carácter interdisciplinar.

E acha que essa insegurança tem a ver com o quê?

Eu acho que tem a ver principalmente com a formação inicial que as pessoas têm dos cursos que fizeram. Porque tenho reparado quando trabalho com colegas minhas com o mesmo tempo de formação que eu tenho, é totalmente diferente porque sentem-se muito mais à vontade para estas atividades. As pessoas que não têm formação assim nessa área têm muita dificuldade e rejeitam mesmo, a não ser que gostem, que tenham gosto. Normalmente rejeitam e dizem logo *“ah, eu não faço isso”* ou então *“só no Natal”*. Só assim numa altura muito específica é que fazem alguma coisa que tenha a ver com isso.

Que importância atribui à Expressão Dramática para a aquisição de competências nos alunos?

Eu atribuo uma importância grande porque acho que quando as coisas são... Qualquer conteúdo que o professor queira passar se for explicado ou introduzido de uma forma mais lúdica eles provavelmente nunca se vão esquecer. E mesmo para os alunos com mais dificuldades eu tenho sentido que é mais fácil para eles aprenderem, às vezes, se forem com um tom de mais brincadeira e de jogo do que propriamente logo o tradicional.

Eu acho que desenvolve muito a imaginação, principalmente, que é uma coisa que é importantíssima porque os miúdos que têm muita imaginação têm muito mais facilidade em adaptar-se às situações da vida mesmo quando saírem da escola. E acho que desenvolve muito também o raciocínio, mesmo em termos de Matemática, acho que eles ficam mais rápidos, mais despertos, mais atentos. Portanto desenvolve tudo, acho eu. A concentração, o próprio conhecimento do corpo, e o que é que o corpo pode fazer, que eles, às vezes, não têm essa consciência, acho que é tudo.

Como é que define uma aula de Expressão Dramática?

Uma aula de Expressão Dramática? Uma aula bastante divertida, principalmente. Um

ambiente leve, bem-disposto, é isso, onde as crianças interagem umas com as outras, onde convivem com o professor de outra maneira, não daquela maneira típica que nós temos que ter às vezes, aquelas posturas mais sérias. Nesses momentos eles sabem que se pode brincar. Um brincar saudável, um brincar para aprender, um brincar não no sentido “*posso fazer tudo o que quero*”. Brincar com regras e aprender coisas.

Pode-me dar exemplos de exercícios e/ou atividades que faça na sala nesta área?

Os exercícios, às vezes, de descontração também depende do momento e depende do que estamos a fazer, do tema que estamos a tratar. Tenho utilizado, por exemplo, uma música em que eles tenham que fechar os olhos, deitados, e imaginar que estão num sítio em que eu vou dando as instruções para imaginarem, em que nunca podem abrir os olhos e têm que imaginar aquilo tudo. Isso é um exercício que eu gosto muito, principalmente para descontrair, e eles também gostam. Mais... Utilizo muito objetos que sejam objetos que nós temos à mão na sala e eles têm que fingir que é um outro objeto e para que é que serve, e utilizá-lo, e como é que o utilizariam ou e criar uma situação entre 2 alunos e um objeto em que têm que imaginar que é outra coisa. Essas pequenas coisas.

Atribuir personagens aos alunos “*agora vais fingir que és uma princesa e tens que fazer qualquer coisa*”, como é que eles reagem. É muito à base desses exercícios.

Tenho também cartões com as personagens e os sítios, a *Fábrica de Histórias*. Também utilizamos muito a *Fábrica de Histórias*, para criar histórias direcionadas. Ou então, a partir de um objeto qualquer, eles terem que inventar qualquer coisa ou uma situação. Ou, às vezes, dou-lhes um problema eles têm que o tentar resolver, uma situação complicada “*e agora como é que vão resolver isto?*”. Às vezes, por grupo, porque eles estão divididos por grupos, na sala, por equipas, ou por equipas, ou pares, ou o grupo todo.

Além das questões colocadas quer dar mais alguma informação?

Não sei, acho que já disse tudo.

Eu acho que a Expressão Dramática é muito importante desde que se nasce, quase. Eu própria faço isso com a minha filha desde que ela nasceu. Estar sempre a imaginar coisas acho que é muito bom porque desenvolve a nossa personalidade de muitas maneiras e torna-nos mais multifacetados.

Validada a 19 de março de 2012

Anexo XII – Transcrição da entrevista ao professor P8

B. Professor	<p>Caraterize-me o seu percurso profissional.</p> <p>Já estou a trabalhar há 11 anos. Estive 8 num colégio particular. E os últimos... Portanto desses 8 até agora, estive sempre em escolas como professora contratada. Acompanhei 2 turmas. Uma turma do 1º ao 4º, uma do 2º ao 4º e tenho estado sempre com primeiros anos, até agora. Foram 4 vezes o 1º ano. E pronto, basicamente é isto. Desde que saí da faculdade, até agora, tenho estado sempre a trabalhar.</p> <p>E tem estado em que zonas?</p> <p>Os 8 anos do colégio particular foram em Lisboa, ali na zona de Arroios. E depois, o ano seguinte, estive no Restelo. E depois, os outros anos... Estive um ano na Baixa-Chiado... Ah! Esse ano estive na educação especial. E depois tenho estado aqui nesta zona. Estive em Massamá e agora estou aqui.</p> <p>Quais os motivos da escolha do curso?</p> <p>Não surgiu logo. Não surgiu logo, isto foi um... Eu acho que acabou por ser uma segunda escolha. O que eu queria mesmo era psicologia, depois vários fatores se meteram pelo meio e acabou por não acontecer. E, como tenho uma pessoa na família neste ramo, que é a minha mãe, que era educadora de infância. O bichinho estava lá, e depois pensei: <i>“bem já que não consigo fazer aquilo que quero mesmo então vou para outra coisa que também gostaria, pronto, que é do meu interesse”</i>. O meu curso não é virado para o 1º CEB, é daqueles cursos de professores do ensino básico variantes, as variantes que surgiram, mas... Portanto poderia dar aulas ao 2º ciclo, mas as idades do 2º ciclo são terríveis, e o que eu gosto mesmo é dos meninos pequeninos, e por isso é que fui para o 1º CEB.</p> <p>Qual era a variante?</p> <p>Português-inglês. Porque eu também estive na ESE.</p>
C. Formação	<p>Qual a instituição que frequentou?</p> <p>Também sou da ESE de Lisboa.</p> <p>Nessa formação teve disciplinas relacionadas com o Teatro e com Expressão Dramática?</p> <p>Durante 3 anos. Tive uma disciplina que era mesmo Expressão Dramática.</p> <p>Quais os aspetos que salienta dessa disciplina?</p> <p>Era uma disciplina que, à partida, parecia que iria ser muito lúdica e acabou por ser das disciplinas que mais trabalho nos deu. Que mais tempo nos ocupou. Eu lembro-me... Já foi há muitos anos, mas eu lembro-me que eu gostava muito da Expressão Dramática porque o</p>

professor era uma pessoa com muitas ideias, que mexia muito connosco e obrigava-nos a fazer sempre projetos muito diferentes, alguns individuais, mas a grande maioria deles era sempre em grupo. E nós acabávamos por ter que fazer representações de vários níveis e nas aulas era sempre tudo muito... Acabávamos por sair do stresse das aulas, e nas aulas de Expressão Dramática, nós conseguíamos (*fomos interrompidos*) Acabávamos por sair do stresse e acabávamos por entrar nas aulas de Expressão Dramática e soltarmo-nos e sermos nós próprios e eu lembro-me, acima de tudo, disso. Das aulas de Expressão Dramática que era um sítio onde eu podia estar sempre à vontade, e ser eu própria e desanuviar um bocadinho, e fazer as palhaçadas, entre aspas, e era uma horinha ali que nós nos divertíamos bastante e trabalhávamos bastante. E acabávamos por nos conhecermos a nós próprios.

Já fez formação contínua?

Sim. Mas nunca viradas para a Expressão Dramática. Afastei-me disso completamente.

Quais são as prioridades e os objetivos que têm quando escolhe uma determinada formação?

São todas... No início acabavam por ser... Como eu estive 8 anos no colégio particular, eu tive muitas poucas oportunidades para fazer formação contínua. Eles, lá no meu colégio, não nos davam muito tempo pessoal para fazermos formação e acabaram por ser uns 8 anos muito complicados, muito limitativos. Fiz várias formações ao nível do otimismo porque era um projeto que estava a ser desenvolvido no colégio, na altura. E, inclusivamente, até formámos uma escola de pais, e tudo, em que eu própria dava formação. Portanto esses 8 anos em termos de formação contínua não houve quase nada. E depois, a partir daí, virei-me muito para a educação especial, que é o tema do meu mestrado e também da minha tese atualmente. E todas as formações contínuas que eu procurei ter, até agora ao mestrado, foram sempre viradas para as NEE. Portanto, de resto, nunca fiz mais nada de jeito.

A prioridade é o interesse que tem pela temática?

É o interesse meramente pessoal. Não é nada que seja obrigatório em termos de trabalho.

E quais são os objetivos?

Quais são os objetivos?... Primeiro, a nível profissional, melhorar as minhas competências, e depois... Bem, se calhar ao contrário... Primeiro o interesse pessoal e depois melhorar as minhas competências a nível profissional. Vamos por assim. Exatamente. Eu prefiro sempre escolher aquilo que me interessa mais e depois, melhorar as competências.

	<p>Nunca fez nenhuma formação em Expressão Dramática, porquê?</p> <p>Apesar de eu gostar bastante sempre achei que é uma coisa que, a par das outras competências que as crianças têm que adquirir, a Expressão Dramática é uma coisa que aparece um bocadinho escondida, e é um bocado esquecida, é um fato. E a par da Língua Portuguesa, a par da Matemática e a par de todas as outras coisas que nós temos também que aprender, como profissionais, a Expressão Dramática não é uma prioridade. Lá está, uma pessoa lê uma ideia, num livro, e aplica-a e não é assim tão difícil aplicá-la porque as crianças, com qualquer atividade lúdica, empenham-se muito mais e fazem coisas muito giras e, portanto, ter formação a esse nível seria, para mim, perder um bocado de tempo. Quando podia estar a aprender outras coisas melhores.</p>
<p>D. Experiências extracurriculares</p>	<p>Já fez parte de um grupo de Teatro amador ou profissional ou teve experiências em Teatro?</p> <p>Não. Nada. Já estive em cima do palco, mas quando andava no liceu, como aluna. Fui eu que realizei e interpretei uma peça, juntamente com uma colega minha na altura. No liceu. Estávamos no 11^º. Não era o grupo de Teatro da escola. Foi um projeto que surgiu, já não me lembro como, e nós as duas... Ah! Já sei. Foi um projeto sobre a idade média que nós estávamos a desenvolver na disciplina de história. A professora pediu-nos para nós trabalharmos, explorarmos a idade média em todos os campos e eu e a minha colega ficámos com a parte da bruxaria e realizámos uma peça de Teatro sobre isso. Andámos a pesquisar como é que era a bruxaria na altura e fizemos uma peça de Teatro.</p> <p>E o que é que ficou dessa experiência, como professora? Encontra alguma relação entre essa experiência e a prática?</p> <p>Não sei. Eu acho... Eu gosto muito de representar, desde muito nova que eu gosto muito de representar, e gosto muito de fazer palhaçadas e... Por isso eu acho que essa peça não veio fazer a ponte de nada. Foi só um continuar daquilo que eu sempre gostei muito. Que sempre tive vontade de me inscrever numa escola de Teatro e fazer representação e tudo mais mas, lá em casa, a família não concordava muito com isso, diziam que <i>“sim senhora, que tinha muito jeito mas não ia dar a lado nenhum”</i>, então nunca me deram coragem para fazer esse tipo de coisas. Então acabei por enveredar por coisas mais sérias. E agora, se calhar, à medida que vou ficando mais velha, com alguns anos, a coragem vai-se desvanecendo. E depois é o tempo. Com isto tudo já não há tempo para essas coisas. Por isso acabou por se perder muita coisa pelo meio, mas era um fator que eu ainda ponderei bastante, em ir para a representação.</p>
<p>E. Processo pedagógico em Teatro/ Educação e Expressão Dramática</p>	<p>Atribui horas mensais à área de TED?</p> <p>Não. Não. Tenho na minha planificação. Tenho lá um espacinho para várias expressões, digamos assim. Tenho lá expressão plástica... Mas isto são diretrizes do AGP. O AGP obrigou-nos, na planificação, a deixar um espaço para a expressão plástica, e depois deixar uma hora e meia, repartida em dois tempos, para restantes áreas. E nas restantes áreas, nós incluiríamos o</p>

que quiséssemos. E numa dessas restantes áreas eu incluo a Expressão Dramática. Mas é muito raro. É muito raro isso acontecer, porque é tão difícil, no dia a dia incluir... Para mim, pronto, porque não dou tanta importância a isso, se calhar se desse mais importância arranjaria certamente maneira de incluir a Expressão Dramática, mas como não dou importância acabo por, várias vezes, não fazer assim uma atividade em concreto, baseado... *“Agora vamos trabalhar isto...”* Mas nunca surgiu, pelo menos este ano.

Tem atividades definidas no PCT, no PAA e PCA que vão de encontro a esta área?

Isso tenho. Sim. No PAA e no PCT também tenho atividades relacionadas com a área e estão lá definidas e espero cumpri-las até ao final do ano. Inclusivamente os meus alunos... Eu estou com um 1º ano agora... E os meus alunos já em pediram para fazermos um espetáculo e estamos agora a organizar esse espetáculo. Vai ser apresentado na altura da Páscoa, talvez. Em que envolve, para além da representação de um Teatro de fantoches, outras coisas, canções, anedotas, adivinhas, e pronto... Lá está, agora obrigaram-me a arranjar um momento semanal para isso, mas se não fossem eles a propor, eu também não faria por mim própria. Vou acabar por cumprir os objetivos e, se calhar excedê-los, porque eles agora lembraram-se disto.

E no PAA?

No meu ano, acho que não. No meu ano, não estou a ver lá nada... Mas posso estar enganada, que eu também não dou muita importância a essas coisas.

E no PCA?

Não faço ideia. Não faço mesmo ideia.

Quais os recursos disponíveis, na escola, para a realização das atividades de Teatro?

Como eu ainda não fiz nada, não faço ideia se existem ou não. Espaço não existe. Temos um refeitório, faz muito eco, já me disseram que é um péssimo sítio para se fazer o que quer que seja. Esse vai ser um problema para o espetáculo. Dentro da sala de aula, tenho muito pouco espaço, como organizo as mesas em grupo e tenho cantinhos, torna-se complicado organizar lá espaço para o que quer que seja. Tenho, no entanto, uma caixa grande com peças de roupa e objetos para eles durante o trabalho autónomo fazerem um faz de conta, à vontade deles. E tem sido... Digamos que tem sido o canto, a atividade mais escolhida dos meus alunos ultimamente no trabalho autónomo. Tem sido irem à caixa do faz de conta agarrarem nos chapéus, e nos óculos, e nas bandeletes e nas roupas e fazerem lá os teatrinhos deles. Na minha sala. Na escola? Não faço ideia, nunca perguntei.

Então acaba por ter um tempo de Expressão Dramática dentro desse trabalho autónomo?

Sim. O trabalho autónomo é organizado através de um plano individual de trabalho, em que eu tenho... Escrevi-lhes numa tabela as atividades que eles podem fazer nesse momento e eles escolhem aquilo que querem fazer. Estipulámos que para cada atividade não podem estar mais de x alunos porque senão era uma grande confusão. Eles acabam por se organizar. Acabam por dizer *“tu hoje vais para o faz de conta porque ontem não foste”, “mas tu ontem já foste já não podes ir”*, então tentam todos rodar. Agora não posso dizer que todos os meus alunos fazem isso todos os dias porque era impossível, era impossível. Depois eles agarram-se àquilo e não querem sair de lá e estão lá o tempo todo.

Esse tempo de trabalho autónomo, é quanto tempo semanal?

Uma hora e meia diária. Depois, ao final da semana, fazemos a avaliação desse trabalho. Ainda é bastante tempo.

Qual acha ser a perspetiva educativa da escola relativamente a esta área?

Tirando o momento em que nós estamos na biblioteca, em que a professora bibliotecária também desenvolve algumas atividades com eles (com os meus ainda não porque eles são muito pequeninhos e ainda estão mais na fase de ouvir as histórias, e essas coisas... Mas acho que com os mais velhos essas coisas são feitas) tirando o momento quinzenal (*ênfase*), 45 minutos, que nos é permitido estar na biblioteca com a professora bibliotecária a desenvolver essas atividades, eu não vejo mais nada a ser desenvolvido pela escola. Mas também é o meu primeiro ano aqui, se calhar as coisas, este ano, não estão a resultar da mesma maneira. Mas eu não vejo nada.

Houve o interesse de se fazer uma apresentação, um Teatro, na altura do Natal, no final do 1º período, mas tivemos que chamar uma empresa de fora para vir cá fazer. Não houve assim nenhum interesse de organizar cá internamente. Não vejo assim nada.

Acha a Expressão Dramática importante para a aquisição de competências nos alunos? Se sim, quais?

Muito pouca. Eu sei que é importante, eles desenvolvem várias competências e é uma atividade... Surgem várias coisas giras e aprende-se muitas coisas a partir disso. Mas a pressão de um 1º ano é tão grande, de eles aprenderem a ler a escrever, e Matemática, e tudo mais que às tantas não dá tempo para tudo. E eu com 2 NEE na minha turma e tantas coisas que há pelo meio... (Eu sei que estou só a arranjar justificações), mas não dou, não dou muita importância. Pelo menos este ano, não. Costumo desenvolver muito mais essas atividades quando eles já são mais crescidos, a partir para aí do 3º ano, por enquanto ainda não dou.

Como é que define uma aula de Expressão Dramática?

É difícil definir, porque eu não consigo dar uma aula de Expressão Dramática. Lá está, não tenho formação e depois porque, normalmente, a Expressão Dramática surge espontaneamente de qualquer coisa. Por exemplo, eu lembro-me de trabalhar textos, já em anos anteriores, e a partir desse texto, surgiram várias propostas de trabalho: ler o texto a rir, a chorar, de várias formas. Surgiu representarmos o texto naquele momento. Surgiu fazer ao contrário: a partir de uma representação criada por alguns miúdos, sugerido por eles, criarmos um texto...portanto, não é uma aula de Expressão Dramática em si porque eu não sei fazê-la, mas surge ou é o ponto de partida para. Ou surge de uma atividade ou é o ponto de partida para outra atividade mais séria. Sempre relacionada com outras disciplinas. Não consigo estruturar uma atividade de Expressão Dramática, só Expressão Dramática, tem sempre que estar relacionado. Aliás tudo o que eu faço, todo o meu trabalho, tudo se relaciona com tudo. Eu procuro relacionar Língua Portuguesa com Matemática, com Estudo do Meio, e faço o mesmo com a expressão plástica e, às vezes, com a Expressão Dramática quando dá. Mas tudo tem que estar relacionado que é para eles perceberem que isto não se ensina...não há uma aula de Língua Portuguesa, não há uma aula de Matemática, não há uma aula de Estudo do Meio, aprende-se tudo e aquele tema serve para se trabalhar tudo. Eu procuro fazer sempre assim.

Além das questões colocadas quer dar mais alguma informação?

Não. Não. Sei muito pouco sobre isto.

Validada a 26 de Janeiro de 2012

Anexo XIII – Transcrição da entrevista ao professor P9

B. Professor	<p>Caraterize-me o seu percurso profissional.</p> <p>Este ano completo os 29 anos de serviço, 29 ou 30, eu agora também <i>(ri)</i> Fiz a formação na Madeira, na Escola do Magistério Primário. Trabalhei na Madeira 4 anos, depois vim para cá, para o continente, e tenho trabalhado na zona de Lisboa. Nos primeiros anos, ia a concurso todos os anos e ia mudando de escola em escola. Só mais tarde é que me comecei a me fixar mais numa escola. Nesta escola já estou... Completo agora os 10 anos. Sempre trabalhei o 1º CEB, com professora com turma. Também estive um ano num projeto que havia na altura que era a “Escola Cultural”, tive durante 1 ano. Nesse ano sem turma. Estava como apoio a esse projeto que era a “Escola Cultural”, que se baseava em atividades... Tipo atividades extra curriculares por clubes. A minha função, durante esse ano foi dinamizar alguns clubes. Depois estive também um ano em apoio educativo. Depois entretanto quis fazer o complemento, e fiz o complemento em educação especial. Trabalhei um ano em educação especial, sem turma, dando apoio à educação especial. Depois voltei a ter turmas.</p> <p>Mais experiência profissional, além de ter turma? Vou-me lembrando... Enquanto trabalhei na Madeira, durante os 4 anos que trabalhei na Madeira, tive sempre turma, e depois também acumulava outras funções. Durante dois anos trabalhei numa biblioteca infantil, porque lá na Madeira já, nessa altura, já havia espalhado por várias zonas da ilha bibliotecas infantis, só mesmo para as crianças. Trabalhei 2 anos. Isto porque na minha formação nós tínhamos uma disciplina que era literatura infantil, e a nossa professora de literatura infantil foi quem promoveu as bibliotecas lá na Madeira e era a diretora e, geralmente quem tinha sido aluno dela, ia dinamizar as bibliotecas. Portanto estive 2 anos nessa experiência, tive outros 2 anos também a fazer educação de adultos, no início da minha carreira.</p> <p>Mais experiência profissional? Também já fui diretora de escola.</p> <p>Quais os motivos da escolha do curso?</p> <p>O que me levou a ser professora do 1º CEB? Faz-me lembrar uma pergunta no exame que tive de fazer à admissão ao magistério, que nós fazíamos. Fazíamos um exame de Português e Matemática e engraçado que vinha lá esta pergunta.</p> <p>O porquê de ir para o 1º CEB?</p> <p>Eu desde de nova que sempre gostei de lidar com crianças. Eu penso que vem desse gosto. Também nós somos vários irmãos, eu sou a mais velha... Acho que foi nascendo aí, a ligação sempre com os mais pequenos. E, depois também durante o meu percurso, também estive em colégios e, nos meus tempos livres, ia muitas vezes para a parte de Jardim de Infância nessa altura andava no 3.º ano, corresponde agora ao 7º ano do 3º ciclo, e eu ia muitas vezes para a parte do Jardim de Infância e colaborava a preparar os trabalhos para os miúdos, naquela altura não havia as fotocópias, era tudo feito à mão, e eu gostava de fazer isso e lidava já com</p>
--------------	---

	<p>as crianças mais pequenas. Sei lá... Dinamizava brincadeiras com eles...</p> <p>Pronto, quando fui fazer o curso... E quando estava a estudar no chamado secundário, na altura, sim, tinha sempre a ideia que ia ser professora. Apesar de o meu pai achar que eu tinha que ser enfermeira. Mas eu, aí, tinha a certeza que não queria.</p>
<p>C. Formação</p>	<p>Qual a instituição que frequentou?</p> <p>Na Escola do Magistério Primário na Madeira.</p> <p>Nessa formação teve disciplinas relacionadas com o Teatro e com Expressão Dramática?</p> <p>Tínhamos uma disciplina que era movimento e drama. Movimento e drama que é agora o que está no programa ainda, não é? Temos as áreas das expressões. É expressão musical, é Expressão Dramática, e nessa altura essa disciplina era mesmo, movimento e drama.</p> <p>Quais os aspetos que salienta dessa disciplina?</p> <p>O que eu me lembro que a gente trabalhava muito nessa disciplina...</p> <p>Não se falava muito no Teatro. Era muito dramatizar. Falava-se muito em representar... Sei lá... Representar uma história, representar uma canção, representar qualquer situação real. E as minhas professoras, a professora de movimento e drama e também a professora de Literatura, eu lembro-me, na formação, que elas separavam, em relação ao 1º CEB, não gostavam muito que a gente chamasse de Teatro. Era mais era o drama, dramatizar. E eu sempre tive também essa ideia e sempre trabalhei mais a base da dramatização e não muito chamar o Teatro. Nessa formação as professoras, principalmente a literatura, ela distinguia o Teatro caracterizando assim: por as crianças a fazer Teatro era por as crianças a decorar textos. Decorar textos e depois representar aquele texto. E ela não era muito apologista disso porque achava que, nas nossas aulas... Não quer dizer que as crianças não pudessem fazer Teatro e decorar texto, mas que, no dia a dia, o que a gente devia promover mais era a Expressão Dramática, mais espontânea. E distinguia mesmo do Teatro. Teatro era um texto que tem que ser decorado e depois dramatizado. Mas há sempre um texto como base. E que isso muitas vezes fazia com que as crianças ficassem inibidas. Portanto, numa aula, se a gente quisesse fazer Teatro, isso só dava para alguns. Porque há aqueles, menos inibidos, ou com capacidade para decorar texto, é que iam participar, os outros não. E daí que na dramatização todos podem participar e de uma forma espontânea. E que a dramatização era mais para desinibir e o Teatro podia levar à inibição. Foi esta ideia que eu sempre tive.</p> <p>Este foi o aspeto que mais salienta dessa disciplina?</p> <p>Sim. Da disciplina de movimento e drama e também associado à tal disciplina de literatura infantil. A professora, pronto, como trabalhava muito com o livro também focava muito isso. E nas bibliotecas, portanto o trabalho das bibliotecas, que nós tínhamos, não era o empréstimo</p>

só de livros. O professor não estava lá só para fazer o empréstimo de livros, só para as requisições. Era também para dinamizar os livros. Dinamizar a poesia, dinamizar as histórias e o que estava por base era, exatamente, a dramatização, sempre nessa perspetiva. Quando estive como professora nas bibliotecas, era esse trabalho também que nós fazíamos. Era esse o objetivo de estar um professor numa biblioteca infantil. Biblioteca, mas não eram bibliotecas na escola, como esta aqui. Portanto, era mesmo um edifício. Em vez de haver a Biblioteca Municipal, (até podia ser um anexo da Biblioteca Municipal). Lá na Madeira criaram mesmo as bibliotecas mesmo infantis e o objetivo era dinamizar o livro.

Então a frequência não era específica para turmas de alunos?

Não porque essas bibliotecas até ficavam por vezes distantes das escolas, ou ficavam numa zona perto da Junta de Freguesia ou numa sede de concelho.

Portanto era para as crianças que quisessem?

Sim. Era livre, portanto, era... Porque essas bibliotecas não estavam anexadas nem... Pronto, não digo que uma ou outra, no Funchal, talvez, havia bibliotecas que estavam. Mas isso também tinha a ver com a disponibilidade de espaço para construir a biblioteca. Portanto, não estava associada a nenhuma escola e as crianças iam lá, fora do tempo escolar, do tempo letivo. Era uma biblioteca aberta ao público criança. Também adultos podiam ir lá. Pronto e uma das atividades também dessa biblioteca era o convite a escritores de literatura infantil, também havia toda essa dinamização.

Quais são as prioridades e os objetivos que têm quando escolhe uma determinada formação?

Enquanto estive na Madeira, tive sempre muita formação que era a chamada educação pela arte. Eu penso que isso foi muito específico, lá na Madeira. E eu frequentei sempre essas formações. Aliás, ainda estava a fazer o magistério e já havia formações para professores em que os alunos também podiam participar. Educação pela arte envolvia música, movimento e drama, principalmente essas duas. Em algumas formações era mais virada para a parte musical e outras era mais o dramático e outras até, muitas vezes, estava até associado, o movimento e drama à música. E eu fiz sempre essas formações porque gosto de música e também gosto da parte dramática.

Essa prioridade foi o meu gosto pessoal e porque havia também essa formação lá. Aqui, também quando houve essas formações, também fiz por fazer algumas. Ainda, no ano passado, fiz uma que era “danças com história”. Como vi, inscrevi-me...Pronto, também já tenho outras, da Matemática, da Língua Portuguesa e ciências, pronto porque essas também foram muito necessárias, mas quando eu escolho as outras é porque é importante, pois claro, para atualizar conhecimentos, partilha de experiências, mas também porque gosto.

Então os objetivos quando faz uma formação estão relacionados com as suas necessidades?

Quando eu faço uma formação é para me atualizar em termos científicos. E para adquirir outros conhecimentos, adaptar-me às mudanças, quando há mudanças no currículo, como eu disse, na área da Matemática, da Língua Portuguesa, foi muito e... Pronto em relação a outras como a educação física, também já fiz muitas de educação física (já fiz muitas também já não as sei de cor *(ri)*). Pronto, são 2 objetivos: um é para a atualização de conhecimentos e aprofundamento desse conhecimentos porque a gente às vezes também, precisamos de ler, precisamos de ver o que é que há de novo, e, na parte da Expressão Dramática ou da música, além desses, desse objetivo, também o gosto pessoal por essas áreas.

Que formações fez relacionadas com o Teatro e a Expressão Dramática?

Pois, da outra vez quando escrevi na tal fichinha em casa fui ver os meus certificados. Na Madeira fiz muitas durante 4 anos. Durante os 4 anos que eu trabalhei fazia sempre...*(Pensa e mostro-lhe o questionário)* Portanto, algumas. Educação pela arte. Às vezes chamavam-lhe educação pela arte e outras vezes essas formações eram Introdução à criatividade na criança. Estas formações eram promovidas pela Secretaria da Educação, pela escola, também, do Magistério Primário, tanto esta como esta *(aponta, no questionários para o nome das duas formações supra citadas)*, mas no fundo as duas eram a mesma coisa. Umas vezes era mais incidindo na música, porque lá na Madeira, a educação musical, desde que eu fiz o curso, antes de oitenta e dois, na Madeira sempre houve educação musical no 1º CEB. Aliás, eu quando fiz a formação, já tinha colegas que tinham destacamento para esta disciplina. Era mesmo um trabalho intensivo, musical, mas também muito ligado à Expressão Dramática. Muitas vezes, era sempre muito associado. Até a apresentação de... Nas festas, de atividades, ponto, não era só a música, não era só os instrumentos, mas havia sempre algo por detrás, um conto, uma história...não era só música por música. Havia sempre um trabalho relacionado com o restante do currículo.

Pronto, estas duas foram feitas na Madeira. “Educação e Expressão Dramática, Musical e Plástica”, esta deve ter sido cá no continente... Agora não me estou a lembrar. “O conto”. Estas daqui *(aponta para o questionários para as duas formações referidas anteriormente)* eram formações contínuas que se faziam várias vezes ao ano. Era na Páscoa, uma semana intensiva... Eram mesmo cursos intensivos. Eram uma semana na Páscoa, era uma semana em julho, e era uma semana na 1ª semana de setembro. Sempre uma semana intensiva desta formação e o objetivo desta formação, lá na Madeira, era mesmo formar os professores para depois trabalhar mesmo na Música. Porque eu tinha também essa intenção. Entretanto vim para cá. Como aqui não havia este objetivo, não havia este projeto, digamos, depois não dei continuidade, e pronto, fui normalmente dar aulas e ser professora de turma. Mas se eu tivesse ficado na Madeira teria ido para dar aulas de música, porque sempre tive esse gosto.

	<p>Esta do conto... Esta foi assim uma formação só de um dia, tipo uma oficina. Pronto, cá está, como era o conto tudo o que era assim, quando tinha conhecimento destas formações fazia sempre. Aqui também foi para trabalhar o conto e dramatizar o conto, como por em prática. E “danças com história”, esta foi do ano passado. São as danças ao longo do tempo, mas também se liga à Expressão Dramática e musical, também no fundo, está também ligado. No fundo há sempre uma encenação.</p> <p>Como é que vê a relação entre as formações e a prática pedagógica?</p> <p>Como referi atrás as formações nascem da necessidade de atualização/aprofundamento de conhecimentos teóricos, assim como de mudar práticas pedagógicas. Durante o tempo de formação, quando esta é contínua, há entre formandos e formador um trabalho teórico-prático e a partilha de experiências da nossa prática pedagógica é muito enriquecedora.</p>
<p>D. Experiências extracurriculares</p>	<p>Já fez parte de um grupo de Teatro amador ou profissional ou teve experiências em Teatro?</p> <p>Não. Apesar de gostar nunca... Eu gosto mas não para eu fazer, mas para por os outros a fazer.</p> <p>Mais encenação?</p> <p>Pois. Por acaso gosto mesmo. Gosto, não é? Quer dizer, quando eu estudava, eu, na escola... Sim, eu ia sempre calhar aos grupos que faziam as festas, isso era.</p> <p>Enquanto estudante?</p> <p>Sim, enquanto estudante assim mais nova. Não no secundário, mas quando estive a fazer o 2º ciclo, o que chamamos agora o 2º ciclo e o 3º ciclo, pronto, na escola ia sempre para o grupo de quem dinamizava as festas. Nós fazíamos, nessa altura, era mesmo Teatro. Nós pegávamos numa história, decorávamos os textos... Sim, participava como atriz. Mas eu gostava mais de por a peça no ar.</p> <p>E outro tipo de experiências na área?</p> <p>Só com os alunos na escola, para as festas da escola.</p> <p>Mas como encenadora dos alunos? É isso?</p> <p>Sim, a turma, pronto... Há sempre aquele... Nas escolas, nos momentos ou na festa de Natal, na festa de final de ano. Os alunos, pronto, fazem a apresentação de várias atividades. Pode ser uma dança, pode ser... Sei lá, fazer um <i>playback</i>, pronto os meninos do 4º ano, eles gostam muito de fazer isso. Mas eu nunca fui muito dessa orientação. Sempre trabalhei com os alunos de forma a pegar em algum trabalho que eles tenham feito, ou alguma história ou até mesmo a história de Portugal, e encenar.</p>

E. Processo pedagógico em Teatro/Educação e Expressão Dramática

Atribui horas mensais à área de TED?

Nós, no nosso horário... Nós temos o horário e com horas mesmo estipuladas. Agora, antes não. Portanto posso fazer aqui a distinção entre 2 momentos. Nós neste momento temos um horário mesmo rígido, já estipulado. É 8 horas para a Língua Portuguesa, é 7 horas para Matemática... Nós temos um livro onde temos que registar essas horas... 8 horas para Língua Portuguesa, 7 horas para Matemática, 5 para Estudo do Meio, isto para chegar às 25 horas semanais, 5 para Estudo do Meio, depois restam 5 horas. E o que está estipulado dessas 5 horas, 2 horas e meia faz parte do recreio. E as outras 2 horas e meia, segundo dizem essas orientações para restantes áreas. E restantes áreas o que é? É a Formação Cívica, o Estudo Acompanhado e as expressões.

Portanto, tem essas horas?

Digamos que é específico mas a gente, pegando nessas horas, isso não é nada. Portanto, se a gente quiser fazer o trabalho de Expressão Dramática ou música, tem que ser interdisciplinar com as outras áreas. É o que se faz. É o que eu tento fazer. Porque horas, horas específicas, nós não temos.

Mas trabalha, então, com os alunos a Expressão Dramática?

Penso que nas idades dos nossos alunos... Para mim o 1º e 2º ano, eu penso que é mais fácil se falar com eles... Embora eles digam sempre que estão a fazer Teatro, porque é o comum que eles ouvem, mas, no fundo, eles estão é a dramatizar. Eu acho que isto surge espontaneamente. Portanto, surge espontaneamente, basta um... Por exemplo há uma história e espontaneamente eles começam ali a dramatizar *"Eu sou o rato"*, *"olha eu sou este"*... Ou até mesmo numa leitura num texto, eles começam, pronto *"eu quero ler esta parte que é do rato"*, *"eu quero ler esta que é do gato"*, eu penso que estão ali a dramatizar, espontaneamente na sala. Isto depois pode ser aprofundado tipo, ensaiado para depois apresentar a outros.

Faz então esse tipo de trabalho?

Sim, não tantas vezes como... Quanto... Evidente que não dou tantas horas a essa área como à Matemática e à Língua Portuguesa. Porque a gente tem o programa a cumprir e a Expressão Dramática vem mais espontaneamente, assim como a expressão musical também.

Tem atividades definidas no PCT, no PAA e PCA que vão de encontro a esta área?

Sim, muito ligado também aos livros. Nós temos que explorar, os livros do PNL. Temos um livro, com vários temas e a gente defini ali várias atividades. Geralmente, as atividades de exploração de um livro, pode culminar numa dramatização.

E no PAA?

No PAA... Temos, temos... No PAA, que é um documento muito extenso, está organizado por temas... Por exemplo na altura do S. Martinho, digamos, agora estou-me a lembrar a primeira... Na altura do S. Martinho a gente tem que prepara várias atividades: a elaboração de cartazes, aprendizagem de canções, dramatização, é como aparece no Plano Anual. Depois, no Natal, por exemplo, também. Portanto há estes momentos festivos que se propiciam para... Onde aparece como atividade de dramatização, aparece escrito no PAA... Ou mesmo outros temas, se o tema é a água, a primavera, muitas vezes programamos uma vista de estudo, programamos aprendizagem de canções, cartazes, dramatização. Porque a dramatização é naquela ideia de que estamos a explorar um livro ou uma história e que depois poderá surgir o tal trabalho de representação a outras turmas, que nós chamamos que é a dramatização.

E no PCA?

O Plano Curricular de AGP, pronto, é um documento muito mais amplo e mais extenso, o que está mais assim definido são os projetos que temos, que vamos desenvolver. Portanto, o currículo, os projetos, e não propriamente, especificamente, as atividades que vamos fazer em relação a cada projeto. É mais no PAA, no PAA, aí mais especificamente aparece para cada tema, ao longo do ano, a dramatização.

Pode-me dar exemplos de atividades de Expressão Dramática que faça na sala?

Na Matemática, por exemplo também pode ser. *(ri)* Por exemplo hoje, estou-me a lembrar agora de hoje, eles adoram, fazer isso. Por exemplo hoje era um problema de divisão (isto é uma turma de 2º ano), e então, o problema estava escrito no livro que *“o professor tinha 15 alunos e queria formar 3 equipas. Quantos alunos é que tinha de ficar em cada equipa?”*. Eu acho que da parte das crianças quando *“então vamos fazer isto, vamos fazer de conta”*. Está um no campo e vamos, na sala de aula e... Pronto, automaticamente eles começam a dizer *“Ah, pois é professora, fica uma equipa ali, e outra ali, e para ali vão tantos, e para ali vão tantos”* e eles *“vamos fazer de conta que...”*, Eu penso que é dramatização, que é por em prática ali, portanto, é fazer de conta, que estava a acontecer uma coisa real. É diferente do que estarem ali sentados a ouvir... Eles vão exemplificar. Eu considero que é. Ou mesmo em ciências...

Um exemplo?

Um exemplo de dramatização em ciências...As ciências e Expressão Dramática, deixa-me ver, um exemplo... De uma atividade... Agora assim de repente...*(Pensa)* Também, por exemplo, lembrando de uma experiência... Eu penso que nós... Eles estão a fazer uma atividade de experimentação, científica, para nós adultos, mas eu acho que a criança quando está a executar, estão a fazer de conta. Por exemplo, estou-me a lembrar de uma experiência, por

exemplo, acontece uma história (estou-me a lembrar da experiência da flutuação) *“eram dois irmãos que estavam na cozinha a lavar a fruta e depois viram que... Estavam na cozinha a ajudar a mãe”*, para eles, ajudar a mãe, é imitar. Então quando vão para a sala de aula e vamos também *“vamos fazer de conta que estavam na cozinha a ajudar a mãe, e vamos agora...”* Por exemplo, na história que dizia que *“dois irmãos que estavam a lavar a fruta e os legumes, as cenouras”* e que depois descobriram que eles estavam a boiar, como eles dizem, não é? Então vão ali experimentar... Isto, com os mais pequenos, eles levam isto como sendo... Estão a fazer de conta. Mas também estão a fazer ciência. Acho eu...

Qual acha ser a perspetiva educativa da escola relativamente a esta área?

Eu penso que as áreas da expressão... É assim, portanto, a Matemática e a Língua Portuguesa, na prática, damos muito valor e trabalhamos mais horas, porque o programa exige-nos isso, exige-nos resultados escolares, exige mesmo muito. É verdade que a gente dá mesmo muita ênfase à Matemática e à Língua Portuguesa. E eu penso que as outras, as áreas da expressão, a Expressão Dramática, a expressão musical, a plástica e também a educação física, há um programa, que temos que cumprir. Mas eu penso que aí o valor que nós damos também tem a ver com a tal valorização pessoal, com o tal gosto. E eu penso que talvez, alguns professores, exploram mais a expressão plástica, outros talvez explorem um bocadinho mais a música, outros talvez explorem a Expressão Dramática ou a educação física... eu acho que aí tem a ver um pouco com o gosto pessoal.

Quais os recursos disponíveis, na escola, para a realização das atividades de Teatro?

Temos. Temos aparelhos áudio. Espaço é a sala de aula, ou o exterior. Não há um espaço definido. Quando as turmas querem fazer uma apresentação de algum trabalho a esse nível. Pronto, se quer apresentar à outra turma, ou vai à outra turma, ou então temos o espaço da biblioteca, pronto aqui (*na biblioteca onde foi feita a entrevista*) como é um espaço maior, pode-se aqui, mais facilmente, afastando as mesas... Também é mais acolhedor, é um espaço diferente, penso que são esses recursos, para além dos aparelhos áudio.

Eu acho que é mais isso. O aparelho áudio para a audição de alguma música, ou de histórias. Também agora há as histórias digitalizadas, já se usa o computador, o quadro interativo.

Que importância atribui à Expressão Dramática para a aquisição de competências nos alunos?

Eu penso que a gente, a partir de uma Expressão Dramática podemos ir... Também podemos fazer o inverso, a partir de uma Expressão Dramática, numa situação, partir para a Matemática e para a Língua Portuguesa, motiva os alunos. A socialização. A partilha de ideias. Saber respeitar também as ideias dos outros colegas. Eu penso que desenvolve muito as competências sociais e isso é importante para o bem estar, para estarem motivados.

Como é que define uma aula de Expressão Dramática?

(pensa) Como é que eu defino?... Isso é uma pergunta muito vaga... Como é que eu caracterizo? Uma aula de Expressão Dramática *(pensa)* é como eu caracterizo uma aula de Língua Portuguesa ou de Matemática... *(Pensa)* Eu nunca tinha pensado nessa pergunta *(ri)* se me fizesse a mesma pergunta: “Como é que caracteriza uma aula de Língua Portuguesa, era igual!” ficava a pensar... “Como é que caracterizo uma aula de Língua Portuguesa?”, ficava aqui a pensar. “Como é que caracterizo uma aula de Matemática?”... Qualquer aula, uma característica, tem que haver uma interação professor-aluno aluno-professor, primeiro.

Mas o que é que acha que acontece numa aula de Expressão Dramática, o que se faz?

O que é que agente faz numa aula de Expressão Dramática. Portanto, a aula de Expressão Dramática...talvez o objetivo é expressar sentimentos, também expressar conhecimentos,... Expressar-se através do corpo, ou da voz, expressar-se através dos movimentos, a voz também faz parte do corpo,...É uma aula diferente da Matemática, pois. A Matemática, os alunos estão ali mais a pensar, a raciocinar, a calcular... E a Expressão Dramática é mais... É expressão... É uma aula de expressão de sentimentos, de conhecimentos da relação com o outro.

Além das questões colocadas quer dar mais alguma informação?

(pensa) O que eu acho é que por exemplo, no 1º CEB, ao vir do Ministério umas orientações para a carga horária, que tem que ser x horas para a Língua Portuguesa, x horas para a Matemática, penso que aí puseram de parte a importância dessas áreas da expressão, penso...porque, por sua vez, na nossa prática, com aquela preocupação da Matemática e da Língua Portuguesa, talvez a gente possa esquecer que temos que trabalhar essas áreas. E, da minha experiência, eu acho que no 1º e no 2º ano facilmente elas entram, a Expressão Dramática entra, acho que está muito inerente aos mais pequenos, e eu sinto que trabalho mais essas áreas no 1º e 2º ano. Depois chego a um 3º ou 4º ano, já não é tão fácil por os maiores a pensar, “ah, vamos fazer de conta”, não é assim tão fácil. Tanto é que, com esses, talvez a Expressão Dramática tenha que ser mesmo um momento específico. Porque, estamos numa aula de Língua Portuguesa, não vamos fazer de conta que vamos imitar os animais, as vozes dos animais. Isso provoca logo um distúrbio numa aula num 3º e 4º ano, porque eles julgam que isso é brincadeira. Nos mais pequenos, funciona, e com naturalidade., Penso que aí, a Expressão Dramática, está sempre muito associada, é mesmo interdisciplinar. Penso que acontece mesmo interdisciplinar. Num 3º e no 4º ano, já não, e, na prática, eu penso, e falo por mim, trabalha-se menos.

Acho também que uma coisa boa que aconteceu foi o PNL porque veio obrigar a trabalhar os livros e isso proporciona sempre uma abordagem à Expressão Dramática.

Validada a 29 de Janeiro de 2012

Anexo XIV – Transcrição da entrevista ao professor P10

B. Professor	<p>Caraterize-me o seu percurso profissional.</p> <p>Eu não leciono há muito tempo. É o 9º ano que estou a lecionar. Iniciei em Camarate, estive com um 2º e um 4º ano, fui substituir uma professora que foi fazer destacamento. Depois no 2º ano vim para Alfragide, para a Quinta Grande. Estive em apoio, estive a dar apoio o ano inteiro e a fazer algum trabalho de coordenação, algumas horas. Depois, no 3º ano, estive também no mesmo AGP em Alfragide mas na nº1 de Alfragide. Estive com turma, com um 1º ano. Só estive 6 meses com a turma porque entretanto engravidei e saí. Depois tive a minha filha, tive a licença de maternidade e depois, a 28 de novembro, portanto do 4º ano de serviço (<i>pensa</i>)... Sim, fiquei colocada numa escola TEIP, na Outurela, Carnaxide. Tive 3 anos. Acompanhei uma turma desde do 2º ano, tive 2º, 3º e 4º outros miúdos que estavam matriculados noutros anos também lá dentro. Pronto, é um percurso ali de 3 anos um bocadinho complicado porque são miúdos com grandes carências, mas foi interessante e conseguiu-se trabalhar bem com os miúdos os 3 anos. Não tive problemas nenhuns com os miúdos. Foi interessante. Ao nível dos miúdos foi interessante. Algumas burocracias que havia por lá que se calhar não correram da melhor forma, mas pronto, não tive assim grandes problemas. Seguidamente, depois dos 3 anos lá vim para aqui, para S. Marcos e tenho estado nesta escola, com a turma. Apanhei também a turma no 2º ano, estão no 4º ano, portanto há 3 anos que estou com eles. Até agora o que foi, foi isso.</p> <p>Quais os motivos da escolha do curso?</p> <p>É assim, eu quando fui tirar o curso tinha já 27 ou 28 anos. Portanto eu acabei o 12º ano com as idades normais que se acaba, 16-17 anos e não tive oportunidade de ir estudar. Depois fui trabalhar para um gabinete de contabilidade. Trabalhei lá durante 10 anos. E depois a vida deu um bocado uma volta, a nível financeiro e eu pensei, se calhar vou concretizar, o sonho que tinha, que sempre, desde miúda, que era ser professora. Aquelas brincadeiras no quarto, em casa com o ser professora, ensinar, desde miúda e então proporcionou-se e eu fui tirar o curso, pronto. Foi esse o motivo.</p>
--------------	--

<p>C. Formação</p>	<p>Qual a instituição que frequentou?</p> <p>Na ESE, no Jean Piaget de Almada.</p> <p>Nessa formação teve disciplinas relacionadas com o Teatro e com Expressão Dramática?</p> <p>Tive. Tive. Tive com uma professora, não me pergunte qual é que era a disciplina, sei que era expressões, tinha expressões, tinha Teatro, estava relacionado. Com a professora Lurdes Mano, acho eu (<i>pensa</i>) sim, Lurdes Mano, acho que era o nome dela. Tivemos.</p> <p>Quais os aspetos que salienta dessas disciplinas?</p> <p>É assim, eu gostei. Gostei porque é uma forma da pessoa exteriorizar um bocado o que anda ali... Talvez no dia a dia... Muito séria. Chega ali aquele momento pode exteriorizar. Eu gostei. Fizemos Teatro... Gostei. Tivemos 2 anos, acho que foi 2 anos, com ela. E gostei da disciplina, gostei muito.</p> <p>Que conteúdos trabalhavam?</p> <p>Eram jogos sim, eram jogos. Fazíamos vários jogos, lembro-me. E depois foi o Teatro. Fizemos uma ou duas peças de Teatro.</p> <p>Era só uma disciplina. Durante o curso era só essa disciplina. Acho que sim.</p> <p>Já fez formação contínua em Expressão Dramática/Teatro?</p> <p>Tenho feito formação, mas não fiz em expressões. Não fiz essa parte.</p> <p>Quais são as prioridades e os objetivos que têm quando escolhe uma determinada formação?</p> <p>Quando eu escolho uma formação é as necessidades que eu sinto. Gostaria de saber mais o que é que poderia fazer mais. Fiz formação de Matemática, fiz formação de ciências e agora, presentemente, estou a fazer formação em necessidades educativas que também é assim um tema que eu acho que preciso de saber ainda muito mais. E a partir de 2013 vamos começar a receber os meninos todos das instituições e acho que vai ser muito complicado aqui na sala de aula. Portanto, vamos a ver como é que a gente... É bom que nós vamos fazendo umas formaçõezinhas para ver se nós conseguimos ficar um bocadinho mais a par dos problemas.</p> <p>Então os objetivos quando faz uma formação estão relacionados com as suas necessidades?</p> <p>As minhas necessidades. O que eu sinto que deva saber mais sobre aquele tema. Sim. Em primeiro lugar é isso.</p>
--------------------	---

	<p>Não fez ainda nenhuma em Teatro. Porquê?</p> <p>Porque não, não surgiu, ainda não surgiu a oportunidade. Portanto está a ver, é a terceira formação, ah... Não, já tinha feito outra em necessidades educativas, portanto é a quarta formação. Também não tenho assim tantos anos de serviço que possa...</p> <p>Por acaso sabia de uma, mas primeiro apareceu-me esta de necessidades educativas. E agora sei de uma de dança que até gostava de ter ido. Para o ano, talvez. Para o ano.</p> <p>Quando diz que não surgiu tem a ver com a oferta ou com o tempo?</p> <p>Não, foi um bocadinho a oferta. Foi um bocadinho a oferta em primeiro lugar, e depois vem o tempo. Mais que uma formação por ano, para mim é complicado. Não é que eu não goste de fazer mas depois, a nível familiar, é muito complicado.</p> <p>Como é que vê a relação entre as formações e a prática pedagógica?</p> <p>Ajuda. Ajuda bastante. Ajuda apesar de, às vezes, certas formações são um bocadinho mais o teórico. Deveria ser um bocadinho mais prático, mais prático. Por exemplo, esta que estou a fazer agora, Necessidades Educativas, acho que está a ser prática. O formador deu um bocado a teoria mas agora está a por na prática. Nós estamos a fazer PEI e acho que, pronto, assim sim. As outras que fiz... Matemática... Fizemos. Fizemos, e faço, várias atividades que aprendi lá. A ciências também. Tenho posto em prática. Ponho em prática.</p>
<p>D. Experiências extracurriculares</p>	<p>Já fez parte de um grupo de Teatro amador ou profissional ou teve experiências em Teatro?</p> <p>Não, não. Não.</p> <p>Nunca teve vontade de fazer?</p> <p>Não. Nunca me despertou assim muita... Apesar de eu gostar, mas depois acho que sou um bocadinho... Tímida, para depois mostrar assim para toda a gente. Acho que fico um bocadinho... Tímida.</p> <p>E outro tipo de experiências na área?</p> <p>Sim, nessa lá no [Instituto] Piaget, quando fizemos quando tivemos essa disciplina. Fizemos lá o teatrinho para os colegas, mas para os colegas da turma não foi nada para a escola, foi só para os colegas da turma.</p>
<p>E. Processo pedagógico em Teatro/ Educação e Expressão</p>	<p>Atribui horas mensais à área de TED?</p> <p>Temos, claro... Sei que todas em conjunto as RA são 5 horas que nós fazemos, as restantes áreas. São 5 horas semanais.</p>

Dramática	<p>Portanto, inclui a Expressão Dramática nessas horas?</p> <p>Também, também. Pronto, eu tento trabalhar quando posso, mas sou sincera, como eles têm as Atividades Extra Curriculares e têm uma professora que é mesmo de dramática, Teatro, ela está mesmo vocacionada. E ela trabalha mais essa área. Trabalhamos. Se for preciso, fala comigo ou... Mas ela é que trabalha mais a área.</p> <p>Tem atividades definidas no PCT, no PAA e PCA que vão de encontro a esta área?</p> <p>Mais ou menos. Mais ou menos (<i>ri</i>) Nós tentamos adaptar conforme vão surgindo os temas... Às necessidades dos miúdos... Às outras disciplinas. Propriamente dizer “é aquilo só”, não.</p> <p>E no PAA?</p> <p>Assim, dramática mesmo, não.</p> <p>E no PCA?</p> <p>Desconheço. Pormenor assim, não.</p> <p>Quais os recursos disponíveis, na escola, para a realização das atividades de Teatro?</p> <p>Não tem muitos, não. Nós, se quisermos fazer um teatrinho com os miúdos, apresentar um Teatro não temos onde apresentar. Tem sido, às vezes, um grande entrave que temos encontrado para fazermos alguma coisa no Natal. Um Teatro ou uma coisa... Não temos porque o espaço físico o que é que temos? Temos ali o refeitório e aquilo, a acústica, é horrível. Não é bom, não. A nível físico, não temos espaços físicos, não.</p> <p>E a nível de recursos materiais?</p> <p>Os materiais... Trabalhados pelos miúdos... Ou construídos por eles. Constrói-se. Agora já construídos desconheço isso também, acho que não há assim nada de especial aqui na escola.</p> <p>Qual acha ser a perspetiva educativa da escola relativamente a esta área?</p> <p>É assim, olhe, eu para ser sincera acho que... Pronto... É giro... É tudo muito giro... É tudo muito bonito e os miúdos gostam de fazer, é verdade, só que os pais querem outra resposta da escola. Os pais preferem que eles saibam bem a Língua Portuguesa, que saibam bem o Estudo do Meio, saibam bem a Matemática e quando a pessoa, se calhar, se envolve muito na Expressão Dramática, e se entrega mais a esse tipo de coisas, os pais depois vêm cobrar um bocado. “<i>Oh professora o meu filho está com estas dificuldades e não sei quê</i>”... Se calhar não aceitam muito ainda assim a Expressão Dramática. E depois os miúdos ficam mais... Estão mais à vontade para expressar e, às vezes, abusam um</p>
-----------	--

	<p>bocadinho. É o que tem acontecido aqui com a professora. Eles excedem-se um bocadinho nas atitudes e depois a aula perde um bocadinho o controle. E os pais não gostam muito.</p> <p>As aulas de AEC são intercaladas no vosso horário ou são posteriores? São. São ou de manhã das 9h às 11h ou depois das 15.30h às 17.30h. É ou antes ou depois. Não é no meio do horário. É ou antes ou depois.</p> <p>Como é que define uma aula de Expressão Dramática? Como é que eu defino uma aula de Expressão Dramática?... Eu acho que é o exteriorizar de alguma coisa de... (<i>Pensa</i>) Pouco mais. Eu não tenho muito conhecimento, não tenho muito conhecimento da dramática. Estou-lhe a dizer, tive aquelas aulas lá no Piaget, de resto, não tive mais formação nenhuma.</p> <p>Acha a Expressão Dramática importante para a aquisição de competências nos alunos? Se sim, quais? Eu acho que sim. Acho que é importante. Eu acho que sim. Essa, dos miúdos poderem participar mais ativamente. Eu tenho aqui miúdos que são tímidos. Têm medo de falar, que... Eu acho que essa disciplina ajuda muito a pessoa estar mais à vontade. Acho que sim. Se libertar mais. Acho que é importante.</p> <p>Pensa que se frequentar alguma formação nesta área, mudaria a prática? Acho que sim. Teria formação mesmo. Teria formação e saberia melhor o que trabalhar com eles. Sim, sem dúvida. A pessoa vai-se perdendo um bocadinho ao longo dos anos. Teve aquela disciplina, depois umas vezes faz, outras vezes não faz, depois vai deixando de fazer, depois tem um colega que faz e nós dedicamo-nos mais à outra parte das letras ou dos números... Sim! Se tivéssemos formação acho que sim, que era mais fácil de ligar... Sim.</p> <p>Além das questões colocadas quer dar mais alguma informação? Não.</p>
--	---

Validada a 01de fevereiro de 2012

Anexo XV– 1ª fase da AC: recorte da entrevista ao P1 em UR e transformação em indicadores

Indicadores	UR	UR/ind.
Experiências profissionais variadas	P1 - É um percurso um bocadinho, digamos que, sinuoso. Já fiz muita coisa.	1
Experiência no ensino público	P1 - Os primeiros 2 anos, trabalhei no estado como professora do 1º CEB.	3
	P1 - Portanto em 91/94 estive no estado no 1º CEB	
	P1 - mas noutras escolas também.	
Experiência em ensino particular	P1 - Depois fui para um colégio,	5
	P1 - e depois estive num colégio.	
	P1 - não só no colégio onde estava	
	P1 - Depois, então, voltei a ficar no colégio mais um ano.	
	P1 - Entretanto, quando não fiquei efetiva, fiquei mais um ano,	
Duas fases de formação: bacharelato e licenciatura	P1 - isto com o bacharelato, ainda.	4
	P1 - Entretanto fiz a licenciatura	
	P1 - (porque eu só fiz a licenciatura, depois, em Português-Inglês, 5 anos mais tarde).	
	P1 - mas eu sabia sempre, ou melhor, eu tinha presente que não era só isso que queria fazer. Em termos académicos eu acabaria por fazer sempre mais. Portanto não foi uma opção, foi quase que uma obrigação.	
Experiência a lecionar a área de inglês	P1 - e estive uma série de anos a dar aulas de Inglês,	3
	P1 - Eu estava a dar aulas de inglês. Tive uma boa parte, uns 7 anos, a dar aulas de Inglês,	
	P1 - portanto, eu dei sempre aulas de Inglês sempre no 1º CEB, mas como professora generalista estive uma série de anos que estive só com o Inglês...	
Certeza do tempo de serviço	P1 - Comecei a trabalhar em 91/92.	1
Desejo de lecionar no 2º ciclo	P1 - Depois, entretanto, saí do colégio, concorri para o 2º ciclo, porque nessa altura a minha perspectiva era um bocadinho...	5
	P1 - gostava de dar aulas de Inglês e a minha ideia era ir dar aulas de Inglês para o 2º ciclo.	
	P1 - Então concorri mas não fiquei efetiva.	
	P1 - Eu nunca tive uma escolha para o 1º CEB.	
	P1 - E portanto, o ser professora do 1º CEB nunca foi uma opção, digamos.	
Estabilidade da profissão docente	P1 - Entretanto eu também não queria sair do colégio porque eu no colégio estava com uma posição muito boa, porque tinha muitas turmas e portanto já ganhava bem, nessa altura.	4
	P1 - e depois acompanhei esses meninos durante 2 anos	

	P1 - Entretanto eu fiquei efetiva noutra AGP.	
	P1 - Eu estava aqui no AGP A, isto já não estava na E2 já estava na E3, que era a antiga N ^o 2 do concelho O. E acontece que, não era efetiva ainda no AGPe concorri e fiquei efetiva no AGP D.	
Dificuldade em utilizar a metodologia construtivista no ensino particular	P1 - Só que a minha metodologia de trabalho sempre foi a metodologia construtivista e, numa escola onde estás a ensinar uma língua, que não é a língua materna e em que utilizas uma metodologia construtivista, não é fácil.	5
	P1 - Se não é fácil hoje, não era fácil há 20 anos atrás, ou há 17 anos atrás.	
	P1 – Isso [implementar a metodologia construtivista] começou a gerar alguns constrangimentos entre mim e a direção da escola.	
	P1 - Apesar de eu já lá estar há 6 anos, cada vez eu ia ganhando mais consciência do trabalho que estava a fazer, ia ganhando cada vez mais segurança, portanto cada vez menos aceitava as negas que eles me davam, relativamente a implementar esta ou aquela tarefa, a implementar este ou aquele trabalho, a implementar este ou aquele projeto.	
	P1 - Então, realmente, as coisas começaram a ficar assim um bocadinho periclitantes e eu tinha mesmo vontade de sair.	
Muita frequência de formação contínua	P1 - Eu fazia muitas formações	3
	P1 - eu fiz muitas formações na ESE de Lisboa, quando dava aulas de Inglês,	
	P1 - e eu fiz muitas formações na área da língua, na ESE de Lisboa.	
Pouca identificação com os outros docentes	P1 - e, sempre que fazia formações, levava as ideias novas para a escola e eu cada vez era mais diferente das minhas colegas.	1
Entidade patronal como impedimento de formação	P1 - mas entretanto, a meio do ano, disseram-me que tinham ficado muito contentes por eu ter seguido e ter ficado mas que eu não poderia fazer mais formação.	2
	P1 - Mais! Ah, claro! Aquela questão que eu referi relativamente à proibição de eu fazer muita formação, quando eu estava no colégio.	
Incompatibilidade com entidade patronal	P1 - Isso foi a <i>gota de água</i> para eu acabar de uma vez por todas com a ideia de ficar no colégio.	1
Opção do 1 ^o CEB por falta de colocação no 2 ^o ciclo	P1 - No ano seguinte, concorri. E, como eu sabia, porque tinha concorrido no ano anterior, que não tinha possibilidade de ficar no 2 ^o ciclo, concorri para 1 ^o .	1
Preferência pelo 1 ^o ciclo	P1 - E apaixonei-me pelo 1 ^o .	1
Metodologia importante para a prática	P1 - E apaixonei-me pelo 1 ^o pelo seguinte: porque as aulas de Português e as aulas de Inglês eram aulas onde eu estava muito à vontade e realmente as coisas fluíam, os métodos naturais, os métodos globais de aprendizagem sempre das línguas, sempre através do trabalho com muitos álbuns de histórias, tanto da	10

	<p>Língua Materna como do Inglês.</p> <p>P1 - Eu frequentava o MEM, regularmente. E muita da minha metodologia construtivista na área das línguas, tanto no português como do inglês, vinha do MEM.</p> <p>P1 - Também aprendi, depois, a nível do 1º CEB, a trabalhar projeto no MEM.</p> <p>P1 - Eu mensalmente ia ao MEM, apresentava projetos, assistia a apresentações, partilhava muito do meu trabalho nas reuniões do MEM, com os colegas, mas o MEM realmente, em termos de Matemática, não me satisfazia.</p> <p>P1 - Acho que é uma falha que eles têm e não satisfaz. A Matemática deles não é muito forte, não é a área forte.</p> <p>P1 - Comecei a perceber que afinal eu era capaz de aplicar uma metodologia construtivista na Matemática, tal como já fazia nas outras áreas relativas ao 1º CEB, neste caso a Estudo do Meio e Língua Materna.</p> <p>P1 - Eu descobri o 1º ano através da Matemática. Comecei-me a envolver totalmente com a Matemática.</p> <p>P1 - Continuo a trabalhar com o método global, das 28 palavras. Ensino Matemática como eu gosto de ensinar e como eu acho que os meninos aprendem melhor.</p> <p>P1 - Não, não falta. [método construtivista nas expressões] Não falta porque as propostas nascem de mim, de alguma maneira, as propostas de trabalho,</p> <p>P1 - não é uma perspetiva, na área da Expressão Dramática a minha postura não é uma perspetiva... Não consigo ter uma perspetiva tão construtivista como tenho no português e na Matemática, é um facto, porque... Mas, eu estou sempre muito atenta!</p>	
Influência de terceiros na formação	<p>P1 - Entretanto tive a sorte... Porque eu acho que tenho tido muita sorte com as pessoas que tenho encontrado no meu caminho</p> <p>P1 - (a sorte constrói-se mas também está ao nosso lado, ou não) e tive a sorte de ter encontrado uma colega com quem eu me identifiquei imenso aqui numa escola que pertence ao AGP A, que foi a primeira escola onde trabalhei do AGP onde trabalho agora que é a E2, que na altura era a Escola Nº5 do Concelho O, e encontrei uma colega com quem me identifiquei completamente e que era completamente virada para a Matemática e que já, nessa altura, fazia parte do grupo de trabalho do 1º CEB da Associação de Professores de Matemática.</p> <p>P1 - depois de vir da APM, a estudar Matemática.</p> <p>P1 - À medida que fui ganhando confiança no grupo, também fui questionando, fui começando a ganhar mais à vontade a questionar os colegas.</p> <p>P1 - E acho que se abriu realmente um Mundo porque aquele grupo de pessoas com que eu trabalho, até hoje, é um grupo fantástico! Foi dos melhores grupos que eu já conheci, porque são pessoas super humildes, super simples e que estão dispostas a... Não interessa se tens dificuldades se não tens dificuldades, elas ajudam-te.</p>	6

	P1 - a Cristina Loureiro quis desenvolver um projeto sobre o sentido do número (a Cristina Loureiro que é a atual presidente da ES de Educação de Lisboa) e perguntou quem é que estaria disponível para abrir a sua sala para ela ir para lá recolher dados. E eu fui das primeiras a abrir a minha sala porque eu queria aprender mais, e pronto, então, tive a Cristina a trabalhar comigo 2 anos.	
Experiência docente no ensino superior	P1 - Entretanto, também dei aulas de Matemática na Maria Ulrich.	4
	P1- Dei aulas de Literatura Infanto-juvenil na ES de Educação.	
	P1- As minhas alunas agora pediram-me para ver se podiam fazer as apresentações na sala de Teatro. E eu disse <i>“se não houver nenhum inconveniente dos professores de Teatro”</i> , porque nós já fizemos estas apresentações agora na interrupção letiva,	
	P1 - As alunas da ESE de Literatura Infanto-juvenil. Pediram-me para fazer na sala porque elas têm aulas de Teatro e tem lá as condições todas e tal, e então pediram-me se era possível, em vez de fazermos na nossa sala habitual, se era possível fazer as apresentações do poema e do conto, na sala de Teatro.	
Fatores familiares influenciaram a escolha do curso	P1 - Eu queria muito ser professora de História, porque eu era muito boa aluna a História e porque gostava muito de História. Mas houve uma situação familiar, que foi o fato de o meu pai ter ficado desempregado no ano em que entrei para o ensino superior, que acabei o 12º ano,	2
	P1 - Só concorri para Lisboa e para Beja, porque tinha família, a minha família dos meus pais, de um e de outro, são do Alentejo.	
Fatores financeiros influenciaram a escolha do curso	P1 - para não dar muitas despesas aos meus pais.	2
	P1 - porque o meu pai começou a fazer contas e acabava por ficar mais caro eu estar deslocada numa instituição do ensino superior pública do que estar numa privada e estar em casa.	
Desconhecimento do 1º CEB	P1 - Porque, como eu já disse há bocado, eu não sabia muito bem o que eram os meninos do 1º CEB, não os conhecia.	1
Duração do curso como fator de escolha	P1 - Mas, na altura, era o único curso, dentro dos cursos que eu vi, que eram 3 anos. Era um bacharelato, eram 3 anos, era o curso mais rápido de fazer.	3
	P1 - e eu queria fazer o curso que fosse mais rápido,	
	P1 - Eu concorri para professores do 1º CEB pelo fato de ser o curso mais rápido	
Formação em meio urbano e em instituição privada	P1 - Eu tirei a minha formação inicial numa instituição privada que foi o Instituto Superior de Ciências Educativas,	3
	P1 - Entretanto também já tinha entrado... Também já tinha feito provas no Instituto Superior de Ciências Educativas em Odivelas e já tinha entrado, as aulas já tinham começado e pronto, acabei por ficar lá	
	P1 - Acabei por fazer lá a minha formação inicial, o curso de professores do 1º CEB. E depois também acabei por fazer a especialização de professores do 2º ciclo na variante Português-Inglês, lá.	
Formação em instituição privada por	P1 - isto porque eu concorri para o estado, mas só entrei em 2ª época e entrei em Beja.	2

não ter entrada na pública	P1 - Eu concorri para Lisboa e não entrei, também não entrei na 1ª fase em Beja, entrei na 2ª fase.	
Professora com 2 mestrados	P1 - Depois fiz o 1º mestrado na Universidade Nova de Lisboa e o 2º mestrado na ES de Educação de Lisboa.	4
	P1 - Entretanto pelo caminho, já não me lembrava, em...2003 ou 2004, já não me lembro muito bem, [...]e portanto fiz o mestrado em Literatura em estudos Anglo-Saxónicos.	
	P1 - E depois, mais tarde, por causa desta paixão pela Matemática, acabei por fazer e por defender, agora, em dezembro de 2011 a minha tese de Matemática na área da Geometria e nas histórias: As histórias com Matemática e Geometria.	
	P1 - porque eu em setembro estava de atestado, porque estava a acabar a tese.	
Mudanças profissionais	P1 - E pronto, foi aí que a minha vida deu um <i>volte face</i> enorme em termos profissionais.	5
	P1 - foi aí que foi o <i>volte face</i> total. Eu apaixonei-me completamente pela Matemática.	
	P1 - E, durante as férias, tive um convite que me veio então abrir ainda mais o caminho,	
	P1 - Agora, este ano 2011/2012, voltei para o 1º CEB. Voltei a ser professora generalista.	
	P1 - E pronto, é assim, esta ideia agora estava um bocado esbatida porque eu não estou com meninos há muito tempo.	
Influência do grupo de professores de Matemática	P1 - Eu fui para lá. Entretanto, tive a grande sorte de...Eu estava a aprender.	2
	P1 - Entretanto, fui para o grupo de trabalho do 1º CEB e	
Esforço para acompanhar a formação	P1 - tive que estudar muito porque todas as pessoas que faziam parte do grupo, eram pessoas que já estavam ligadas à Matemática, de alguma forma. Ou tinham tido Matemática até ao 12º ano ou já tinham feito mestrado em Matemática... E eu	6
	P1 - Fiz um esforço muito grande.	
	P1 - ... Na altura, nós éramos um grupo enorme, éramos para aí 20 pessoas...20, 20 e tal pessoas... E eu era a única que não vinha de Matemática e, portanto, sofri um bocadinho.	
	P1 - Portanto, passei muitas tardes de sábado, (...), a estudar Matemática. Foi assim que eu aprendi Matemática, por auto recriação, por tentativa e erro.	
	P1 - Entretanto, já eu estava no grupo de trabalho do 1º CEB, já tinha aprendido umas coisas, já tinha investido muito na minha Matemática, em termos pessoais,	
	P1 - E depois também não queria, como era colega, não queria perguntar, tinha vergonha porque não estava muito à vontade com as pessoas.	
Aproveitamento instável na área da Matemática	P1 - Porque eu fui muito boa aluna a Matemática até ao ciclo,	3
	P1 - Obviamente que no 10º ano acabei por desistir e acabei por ir para humanísticas, a Matemática ficou completamente arrumada.	
	P1 - Depois voltei a ser boa aluna no curso de formação inicial, professores do 1º CEB	

Insegurança na prática pedagógica com faixa etária mais baixa	P1 - Entretanto, tive um grupo de 1º ano que era um ano com o qual eu não gostava de trabalhar porque achava que os meninos eram muito pequeninos e eu não tinha jeito nenhum para chegar a eles.	1
Matemática como área preferida para trabalhar com os alunos	P1 - O 1º ano era a turma ótima para eu desenvolver esse trabalho	3
	P1 - e acho que tinha uma turma espetacular e tinha um <i>feedback</i> fantástico e pronto, aí eu apaixonei-me definitivamente pela Matemática. P1 - mas continuei a acompanhar outros e a trabalhar com outros colegas e pronto, apaixonei-me completamente pela Matemática.	
Pena em não acompanhar a turma	P1 - Fiquei com muita pena de deixar os meninos porque achava que o trabalho deveria ser continuado.	2
	P1 - Deixei os meus meninos, é verdade,	
Experiência como formadora	P1 - que foi o convite para (no ano 2005/2006 começou o Programa de Formação Contínua em Matemática, a nível nacional) e eu fui convidada para fazer parte do grupo de formadores da ES de Educação de Lisboa.	3
	P1 - Estive até ao ano passado, a fazer formação de Matemática, não só na ES de Educação, mas em Centros de Formação. Também na ES de Educação Maria Ulrich.	
	P1 - E contínuo a fazer formação de Matemática nos centros de formação de Oeiras, Cascais e Almada.	
Trabalho com colegas dos 3 ciclos de ensino	P1 - Tenho trabalhado com professores do 1º, 2º e 3º ciclo.	2
	P1 - Do 1º CEB sempre sozinha, do 2º ciclo algumas vezes sozinha, no 3º ciclo sempre na companhia de uma colega que é professora do Plano de Ação da Matemática, do PAM, ela é professora do 3º ciclo, e temos trabalhado muito em conjunto, também.	
Partilha como forma de aprendizagem	P1 - Eu tenho aprendido imensa Matemática por causa disso, tem sido um trabalho de partilha muito interessante, também.	1
Interesse pela literatura	P1 - Depois a minha tese é na área da literatura portuguesa, na área da leitura Infanto-juvenil.	3
	P1 - o meu bichinho pela língua e pela literatura continuava cá	
	P1 - Porque o meu bichinho pela literatura continuava muito vivo. Não era bem a Língua Portuguesa mas sim a questão da literatura.	
Experiência no 1º CEB	P1 - mas antes já tinha trabalhado como professora generalista, no 1º CEB, e o que acontece é que...	1
Faixa etária como motivo da formação	P1 - entretanto, eu fazia sempre formação porque eu achava que, o que eu tinha optado por fazer era ser professora do 1º CEB efetivamente, eram as idades com que eu trabalhava.	2
	P1 - Eu tinha sempre muito presente que podia, a qualquer momento, voltar a ser professora generalista portanto [...]mas fiz sempre muita formação que dizia respeito à minha condição de professora generalista.	
Outras áreas na prioridade de formação	P1 - fiz muita formação na área do Português, na área da Língua na Materna e no Inglês,	3
	P1 - De resto não fiz mais nada, porque enveredei para o campo da Matemática e estou muito distante do resto.	

	P1 - Neste momento? Neste momento, eu estou muito virada para a Matemática. Eu, neste momento, realmente, é Matemática.	
Formação contínua em Expressão Dramática	P1 - E uma das formações que eu fiz, durante 2 anos, e que foi uma formação [...] foi precisamente em Expressão Dramática, a Escola Secundária da Parede.	5
	P1 - E fiz lá uma formação em Teatro...	
	P1 - Ou seja, eu também, fiz uma formação na ESE de Teatro,	
	P1 - Foram as minhas experiências. [duas formações e a disciplina de formação contínua]	
	P1 - Sim, sim, como eu disse, quando fui para aquela formação que se realizou na Escola Secundária da Parede, eu tinha tido só aquela aula, acho que foi no 1º ano, aquela cadeira de Expressão Dramática, quer dizer aquilo para mim...	
Gosto pela formação em Expressão Dramática	P1 - que eu adorei fazer	7
	P1 - que foi fantástica, que adorei,	
	P1 - Outra coisa que eu também gostei imenso, imenso, imenso, nessa formação	
	P1 - Outra coisa que eu gostei também, [dança]	
	P1 - e eu também gostei imenso. [danças da corte]	
	P1 - Foi espetacular. Essa formação foi uma das formações que me marcou mais.	
Formação com duração de 2 anos	P1 - Eu já não sei muito bem precisar em que altura foi mas deve ter sido em 96/97, 97/98, foram 2 anos seguidos.	1
Recordação positiva do formador	P1 - Foi um formador espetacular que eu adorei, que já não me lembro do nome, mas que era um senhor brasileiro, que era um senhor que também (ficou esse pormenor) que também foi professor de música e de voz e que na altura até estava a fazer aulas de voz com a Marisa, a nossa fadista (a fadista da Nação), e foi uma pessoa com quem eu adorei trabalhar.	1
Aprendizagem na formação contínua	P1 - Aprendi imenso, imenso com ele, desde;	9
	P1 - colocação de voz; a postura perante determinado tipo de frases; a entoação correta.	
	P1 - Aprendi a... uma coisa muito importante que eu aprendi [...]que foi conseguir reconhecer os outros pelo tato sem usar a visão, por exemplo.	
	P1 - Isso foi...Porque é extremamente desinibidor, porque te ajuda imenso a perceber que a visão não é tudo e que também tens outros órgãos dos sentidos que também te possibilitam muitos conhecimentos e muitas descobertas acerca da outra pessoa com quem estás.	
	P1 - foi o aprender a rir de coisas parvas.	
	P1 - e aprendermos a dar valor a pequenas coisas e a não estarmos sempre firmes e hirtos, não é?	

	P1 - Aprendermos a rir dos miúdos, com os miúdos, de nós próprias, também foi assim uma ideia muito forte que me ficou.	
	P1 - Por exemplo, uma das coisas que eu gostei foi danças da corte, que nós fizemos.	
	P1 - porque eu já tinha feito a formação na Escola Secundária da Parede, e portanto eu já conhecia um bocadinho melhor o que era essa coisa de Expressão Dramática,	
Exercícios feitos na formação	P1 - Lembro-me de uma sessão que foi extremamente importante para mim, nós tínhamos os olhos vendados, estávamos sentados numa roda no chão, e tínhamos que ir em direção a um colega de olhos vendados, não sabíamos quem era o colega e depois tínhamos que tentar descrever o colega só através do tato.	3
	P1 - Outra coisa gira também foi...[...] mas era do género: a uma indicação, de palmas ou de um apito, eu já não me lembro como é que era, nós tínhamos que deixar cair uma parte do corpo.	
	P1 - E então, a uma indicação dada era uma parte do corpo que tinha que cair, e não podia haver partes do corpo repetidas. Depois tinhas que, em simultâneo deixar cair 2 partes do corpo, até deixares que o teu corpo completamente amolecasse e tu caíesses no chão como uma gota de água que se desfizesse.	
Professor caracterizado como tendo uma postura firme	P1 - A ideia era um bocado acabar com aquela postura sisuda do professor	2
	P1 - Aquela história do firme e hirto.	
Auto caracteriza-se como tendo uma postura firme	P1 - É pá, e isto é difícilimo de fazer porque a pessoa está habituada a ter sempre aquela postura.	5
	P1 - como é que eu te hei de dizer isto... É uma cena muito difícil de dizer... Eu sou uma pessoa extremamente rígida comigo própria, sou muito exigente comigo própria, e depois acabo por ser, consequentemente, com os outros, mas pronto, essa é outra questão, mas sou extremamente rígida comigo própria e... Essa postura rígida que tenho comigo acabo por passá-la para os meus alunos, também.	
	P1 - de tentar de não impor a mim própria uma postura tão rígida,	
	P1 - Não porque é aquela história de ser muito hirta e ...	
	P1 - porque realmente aquela postura terrível que eu tenho de ser muito séria, muito firme, muito hirta, é altamente irritante.	
Dança associada à Expressão Dramática	P1 - também tivemos umas sessões, já não me lembro quantas, tivemos umas sessões de dança.	2
	P1 - Houve um dia que foi dedicado a danças da corte	
Dificuldade em explicar os exercícios	P1 - eu não sei se sei explicar muito bem como é que era,	1
Muito tempo de serviço	P1 - foi durante a década de 90, já não sei, já lá vai imenso tempo, e eu já tenho 40 anos, portanto...	2
	P1 - (já dou aulas há 20 anos que é uma coisa completamente inacreditável),	
Recordação positiva do professor da área do TED	P1 - E agora estou-me a lembrar também que, durante a minha formação inicial, tive uma professora que era a professora Eva. Lembro dela também porque ela marcou-me muito pela positiva, que era a professora de Expressão Dramática,	3

	P1 - E foram aulas extremamente marcantes, muito marcantes, mesmo. Pronto, e acho que é isto.	
	P1 - Para já era a relação que a professora tinha connosco	
Aprendizagem na disciplina da formação inicial	P1 - em que eu também aprendi coisas muito engraçadas.	3
	P1 - e a vontade que ela tinha em passar-nos a ideia de que para nós trabalharmos com meninos pequeninos, a nossa postura e o nosso conhecimento da criança em termos globais é fundamental. Ela teve sempre essa preocupação do princípio ao fim.	
	P1 - Depois, uma outra questão, era o conhecimento do outro e de nós próprios. Havia qualquer coisa do género...	
Frequência de uma só disciplina de Expressão Dramática na formação inicial	P1 - Nunca mais tive.	2
	P1 - E eu lembro-me, portanto, na formação inicial, era uma cadeira curricular e eu tive que a ter.	
Dificuldade em lembrar-se de todas as formações na área	P1 - Mas entretanto... Que eu agora não me lembrava, mas acabei de me lembrar quando fizeste essa pergunta,	7
	P1 - já nem me lembrava mesmo nada, tanto que no questionário nem pus isso, lembrei-me agora quando tu perguntaste.	
	P1 - E foi muito engraçado... Sabes quando é que me lembrei disto? Nunca mais me tinha lembrado.	
	P1 - E é muito engraçado porque eu tenho isto completamente apagado da minha memória.	
	P1 - E eu perguntei-lhes qual é que era a sala, porque eu não tinha ideia absolutamente nenhuma, e elas disseram-me “oh professora é a sala 222”, e eu “olha não conheço a sala”. E, mal ponho a chave à porta e abro a sala, lembrei-me da formação que fiz lá.	
	P1 - Como é que é possível que haja coisas que tu apagas completamente da memória? E então agora, também já não me lembrava dessa história, mas quando tu fizeste a pergunta lembrei-me.	
	P1 - Isso deve ter sido (<i>pensa</i>) isso foi em finais da década de 90, 98/99, por aí.	
Dificuldade em enumerar as motivações para frequência de formação	P1 - É assim... Eu acho que... (<i>pensa</i>)	2
	P1 - Agora, quando foi nessa formação da parede...(<i>Pensa</i>) o que é que eu fui à procura?	
Modificações pessoais após a formação inicial	P1 - Já está muito melhor, tenho tentado fazer um percurso que me alivie desse peso.	4
	P1 - Quando foi nessa formação de Teatro que eu fiz na ESE, já foi um bocadinho na tentativa...[mudar de postura]	
	P1 -E hoje tenho perfeita consciência que isso me ajudou e sou também uma pessoa diferente também muito graças a...	

	P1 - Que é 0, mas pronto! (<i>ri</i>) [vertente artística]	
Modificações profissionais após a formação	P1 - porque eu hoje sou uma pessoa que...que me sei divertir com os meus alunos e que sei rebolar com eles e que rio e que... Eles têm tanto tempo de intervenção como eu tenho	4
	P1 - Sempre achei que tinha um ouvido duríssimo e vim a constatar que afinal não era verdade.	
	P1 - Também achava que não tinha jeito nenhum para pintura e afinal até faço umas coisas engraçadas.	
	P1 - Mas é engraçado porque eu aos bocadinhos, não sei, acho que tenho vindo a descobrir o meu lado mais lúdico, mais criativo, mais...	
Avaliação positiva da frequência da disciplina na formação inicial	P1 - a cena de rebolar no chão era fantástica, eu adorava fazer aquilo.	2
	P1 - Tinha guardado alguns apontamentos que foram aqueles que eu já referi das aulas da professora Eva que gostei imenso, mas gostei para mim.	
Relação entre a experiência e prática necessária	P1 - é completamente diferente quando tu estás no terreno ou quando estás a fazer o curso, portanto não tem nada a ver.	1
Exercícios realizados na formação inicial	P1 - E aí foi mais... Era quase hoje o que nós chamamos... Musicoterapia.	11
	P1 - Era muito nessa onda, que era: através da música e da cor nós tínhamos que aprender a descobrir o nosso Universo interior e o nosso corpo.	
	P1 - Essa teve muito a ver basicamente, essa formação...não foram muitas sessões, foram aí umas 4 ou 5 sessões... Mas tinha muito a ver com movimento. Basicamente movimento!	
	P1 - Movimento corporal, movimento facial, a construção de ideias através do movimento, é assim o que eu me lembro. Lembro-me perfeitamente de andar, pular, deambular, fazer coisas giríssimas.	
	P1 - Ah! Também era voz, também eram experiências com a voz. Portanto era movimento e voz.	
	P1 - eu lembro-me de nós termos desenvolvido uns projetos que eram sobre o conhecimento do eu e o conhecimento do outro.	
	P1 -ah, já sei! Era qualquer coisa do género: havia uma pessoa que nos dava um conjunto de características e nós, por esse conjunto de características, tínhamos que tentar identificar qual era a pessoa da qual se estava a falar.	
	P1 - O conhecimento do eu era muito mais interessante. Tu tinhas que, [...], através de um desenho, tu tinhas que conseguir, através daquele desenho, exprimir aquilo que tu sabias que tu eras.	
	P1 - Lembro-me também que nós, nas primeiras aulas, as nossas primeiras aulas, era muito assim... Também passava muito pelo movimento livre, por rebolar no chão, por dar risadas com diferentes entoações, fingir que chorávamos também com diferentes entoações...	
	P1 - A ideia era para nós sentirmos um bocado... Era sentir diferentes maneiras de rebolar, era sentir diferentes maneiras de nós assentarmos o corpo no chão, vermos quais eram as nossas zonas corporais mais poderosas no contato com o chão, as zonas mais sensíveis em termos de temperatura, em termos de	

	textura,...	
	P1 - Ou seja, a ideia é um bocado, como é que tu, através do desenho, consegues expressar os conhecimentos que tens em relação a ti próprio.	
Dificuldade em lembrar-se de exercícios da disciplina da formação inicial	P1 - o do outro já não me lembro muito bem como é que fizemos... <i>(Pensa)</i>	4
	P1 - E mais...o que é que eu me lembro mais das aulas da professora Eva... Ah!	
	P1 - e acho que não me lembro de mais nada.	
	P1 - Eu acho que tinha guardado muito pouco.	
Relação de interdisciplinaridade entre as disciplinas da formação inicial	P1 - E lembro-me que, o conhecimento do eu, por exemplo, passava pela expressão plástica. Era, nós tínhamos que...	2
	P1 - através de Expressão Plástica, através de um desenho,	
Dificuldade em exprimir-se plasticamente	P1 - Que é difícilimo, é difícilimo! Ainda por cima para pessoas que não tem o mínimo jeito para Expressão Plástica como eu não tenho.	3
	P1 - Então era extremamente difícil, mas eu lembro-me que houve coisas giríssimas, surgiram coisas muito giras.	
	P1 - Difícilimo, [fazer uma auto conhecimento pelo desenho]	
Importância da formação para o conhecimento de si mesmo	P1 - mas que é de uma importância extrema para o autoconhecimento, para o processo de autoconhecimento.	2
	P1 - E só quando tive essa formação na [Escola] Secundária da Parede é que eu tive consciência da importância que a Expressão Dramática assumia na formação global do indivíduo. Aí tive.	
Percurso profissional na construção da personalidade	P1 - Mas acho que se isto chama amadurecer e tem a ver com este percurso todo, o percurso como pessoa, percurso como profissional, portanto a articulação dos dois.	2
	P1 - Eu, neste momento, já me sei rir de mim, é porreiro. Mas não tem sido fácil.	
Tempo atribuído à Expressão Dramática	P1 - Não é mensalmente, é semanalmente porque faz parte do nosso horário semanal.	2
	P1 - E eu faço questão de, naqueles 45 minutos, portanto são 90 minutos por semana,	
Trabalha as expressões	P1 - eu nesses, 45 minutos, duas vezes por semana, faço sempre qualquer coisa.	5
	P1 - Mas faço sempre, sempre que no nosso horário à 2ª e à 4ª feiras apareça a componente de expressões, eu faço sempre.	
	P1 - Pode não ser Dramática, pode ser Plástica, mas faço sempre.	
	P1 - Não fujo. Isso não fujo.	
	P1 - e depois já pedi para eles... Essa cassete já passei acho que 2 vezes este ano... Ou então com batimentos que eu faço, que é eles associarem aquele tipo de batimento a uma cor.	
Influência dos professores na	P1 - depois, no 3º ciclo, 7º, 8º e 9º anos apanhei a mesma professora de Matemática e era uma professora	1

formação	que sabia muita Matemática mas não sabia ensinar. Portanto, fui uma aluna muito fraquinha.	
Formação em Teatro ligada à literatura	P1 - muito ligada aos álbuns infantis, e muito virada para a parte teatral também.	1
Necessidade como motivo para fazer formação	P1 - Fundamentalmente, porque eu tenho muita dificuldade e tenho uma muito má colocação de voz e acho que a nossa voz pode ter um potencial imenso mas que eu não consigo tirar partido dele	1
Formação por gosto pessoal	P1 - se houvesse alguma coisa que realmente me agradasse,	1
Aprendizagem como motivo para a frequência de formação contínua	P1 - Quando eu escolho uma formação é sempre aprender mais para poder levar mais para a sala de aula	3
	P1 - portanto já foi um bocadinho na tentativa de saber mais coisas sobre essa área.	
	P1 - de aprender mais sobre essa área,	
Aumento do conhecimento como motivo para fazer formação	P1 - no sentido de incorporar, naquilo que eu já sei, coisas novas que façam expandir e que façam crescer ainda mais o conhecimento que tenho sobre determinado assunto.	3
	P1 - É sempre no sentido de incorporar novo conhecimento e com esse conhecimento eu poder cada vez levar mais aos meus alunos.	
	P1 - E portanto, acho que fui mesmo à procura de ganhar mais conhecimento	
Mudanças pessoais como motivo para fazer formação	P1 -...e também para me descobrir a mim,	4
	P1 - Eu acho que fui basicamente à procura de aprender a ser uma pessoa diferente,	
	P1 - Portanto, eu acho que também foi um bocadinho para passar, para ultrapassar essa falha, como pessoa, P1. Eu acho que foi fundamentalmente por aí.	
	P1 - e de me não sentir uma artista tão frustrada e de aprender coisas que pudessem ajudar a eu criar uma imagem mais positiva de mim na minha vertente artística.	
Relação das atividades desenvolvidas na infância com a pessoa que é hoje	P1 - E porque eu acho, a sério, acho mesmo, hoje eu acho que sei isso, eu acho que tenho dentro de mim uma artista falhada. Ou seja, eu gosto muito dessas áreas, mas como desenvolvi muito pouco em miúda, tenho muita dificuldade em passar esse lado.	7
	P1 - E não me sinto tão defraudada em termos artísticos.	
	P1 - Porque eu, em criança, sempre desenvolvi atividades muito rígidas, foi ginástica desportiva, foi a atividade que eu fiz quando era miúda. E depois as atividades artísticas ficaram sempre arrumadas para 2º plano.	
	P1 - Odiei as aulas de música que tive no ciclo.	
	P1 - Depois voltei a ter aulas de música na formação inicial, aprender a tocar flauta que para mim... Odeio! Não me diz rigorosamente nada.	
	P1 - Eu não passei em criança e fez-me falta. Enquanto pessoa, enquanto adulta, hoje faz-me falta. Fazia-me falta ter passado por isso. Não tive.	
	P1 - vou-te dizer assim uma das coisas que também mais me marcou durante a minha, não durante o	

	percurso, mas que acabou por ter influência no meu percurso profissional e pessoal também, mas eu era completamente fã do <i>Flame</i> . E o <i>Flame</i> não tinha só dança, mas tinha também muita Expressão Dramática, expressão corporal.	
Importância em trabalhar a área na prática pedagógica	P1 - Eu vou-te falar da minha experiência, não posso falar da experiência das outras pessoas. Eu fiz um comentário às aulas dos meus alunos agora da ESE, porque acabei agora as aulas de Literatura, e eles apresentaram os trabalhos, eu fiquei, com alguns trabalhos, fiquei deveras emocionada, e o comentário que eu fiz foi " <i>nunca se esqueçam que a escola também é isto</i> ", estamos a falar de alunos que estão a iniciar o curso de professores, vão ser professores daqui a 5 anos, foi o comentário que eu fiz. P1 - Por isso é que eu dei o recado.	2
Outras áreas prioritárias em detrimento da Expressão Dramática	P1 - As pessoas estão muitíssimo preocupadas sempre, e eu não sou exceção, com a Língua Portuguesa, portanto as nucleares, a Matemática e o Estudo do Meio. P1 - e nós estamos sempre muito preocupados com as aprendizagens da leitura e da escrita, e da Matemática e do conhecimento em termos de formação global, e de cultura geral ligada a projetos ligados ao Estudo do Meio, e à geografia e à história, e depois...	2
Pouco tempo atribuído à Expressão Dramática	P1 - E eu faço muito poucas aulas de dramatização. P1 - Mas, por exemplo, aquelas brincadeiras de ir para o ginásio e rebolar no chão com eles, e... não faço muito. P1 - e então vou fazendo assim pequenas coisas, pequenos apontamentos.	3
Trabalho de Teatro associado à leitura	P1 - Acho que cada vez tenho mais presente... normalmente quando faço aulas de dramatização, é a partir de uma história. P1 - Ou eles dramatizam a história efetivamente, ou então situações como aquela que aconteceu hoje mesmo antes de tu chegares, em que eles mimam. P1 - Digamos assim, as coisas em que eu tenho mais apelo, que é o que eu faço mais regularmente são dramatizações, são frases ou pequenos excertos mimados, são entoações de frases com diferentes tipos de voz.	3
Música inserida na Expressão Dramática	P1 - Ah! Uma coisa que eu faço imenso, imenso porque eu gosto muito: os meus alunos ouvem muita música clássica durante as aulas. P1 - Os meus compositores clássicos eles conhecem-nos praticamente todos: Mendelssohn, Mozart, Bach, Haendel, eu tenho assim um conjunto de... O... Agora não me lembro, isto é a minha maldita memória a não funcionar. P1 - E então o que eu faço também muitas vezes, quando eles já conhecem bem, por exemplo este ano estes pequeninos conhecem muito bem Mendelssohn, porque eu gosto muito de Mendelssohn e eles já ouviram muito Mendelssohn. P1 - e o que eles tiveram a fazer foi: de uma composição de Mendelssohn fomos ouvindo pequenos excertos e	8

	<p>eles tinham que, em seguida, reproduzir aquilo que tinham ouvido com batimentos, por exemplo.</p> <p>P1 - Ah! Sim! Também já fiz este ano com estes pequeninos, que é pô-los a ouvir sons, sons isolados, podem ser batimentos meus, podem ser...</p> <p>P1 - Este ano, o primeiro dia de aulas nesta escola, portanto o meu regresso à escola, o primeiro dia de aulas ficou marcado por uma sessão de musicoterapia, estava-me a esquecer.</p> <p>P1 - E onde eu aprendi a fazer isto, que é o associar a música à cor foi nesta sessão de musicoterapia.</p> <p>P1 - Por exemplo, esta história da música clássica. A 1ª vez que eu pus música clássica na sala a reação foi "bah! Esta música é música de sabão" (seja lá o que é que isto quer dizer). E, à medida que eles foram ouvindo música clássica, eu não desisti da ideia, cada vez eles gostam mais de música clássica e agora já não só ouvem como dizem "Tás a tocar o quê? Mozart? Tás a tocar o quê? Mendelssohn? Tás a tocar o quê Haendel?". Eles já vão perguntando, já vão reconhecendo. E, portanto, é assim...</p>	
Música como estratégia para acalmar os alunos	P1- Isso, eu faço muito porque eu já me dei conta que a música clássica os acalma imenso e cria um ambiente de trabalho extremamente calmo, extremamente motivador.	1
Expressão Dramática inserida nas NAC	P1 - E então, aí logo a seguir às férias do Natal, houve um dia em que nós tínhamos a componente ANC de expressões	1
Gosto em fazer aulas de Expressão Dramática	<p>P1 - Não é porque eu não goste.</p> <p>P1 - Mas tenho que te dizer, e isso dá-me um certo gozo,</p>	2
Burocracia como justificação de não fazer aulas de Expressão Dramática	P1 - É porque estou demasiado preocupada porque a nossa escola hoje é uma escola burocrática, cheia de papéis,	1
Expressão Dramática considerada importante	<p>P1 - e eu acho que isso é uma componente tão importante</p> <p>P1 - É mais do que eu gostaria, é aquilo que eu sei que faz falta e que é fundamental a vertente musical e a vertente dramática, o faz de conta, é fundamental no desenvolvimento global das pessoas, do indivíduo.</p> <p>P1 - Agora eu, nessa altura, eu não tinha a mínima consciência de que aquilo também era importante para os pequeninos.</p> <p>P1 - apesar de, como eu já te disse, sentir que é realmente uma área muitíssimo importante.</p> <p>P1 - É basilar.</p> <p>P1 - É tão basilar que não tendo sido eu...</p>	6
Expressão Dramática importante para o conhecimento do indivíduo	<p>P1 - Pois, eu acho que é aquilo que eu já disse e não vou acrescentar mais nada de novo. Mas eu acho que a Expressão Dramática é fundamental para o conhecimento do eu e do outro</p> <p>P1 - e que é basilar no desenvolvimento global do indivíduo, porque tu só consegues ser uma pessoa melhor se te conheces bem a ti e conhecendo-te bem a ti estás mais aberto a conhecer melhor os outros.</p> <p>P1 - E a Expressão Dramática é fundamental para nós nos conhecermos a nós próprios.</p> <p>P1 - Ajuda a um autoconhecimento muito mais profundo, do que quando não passas por esse tipo de</p>	5

	<p>experiências.</p> <p>P1 - Eu quando vi os meus alunos a utilizar só voz e corpo para o poema fiquei completamente... Embevecida a vê-los representar, por isso, a <i>Flame</i> também em ajudou muito a conseguir perceber a importância da Expressão Dramática no desenvolvimento global do indivíduo... É um marco, não é? (<i>ri</i>)</p>	
Consciência de um trabalho insuficiente	<p>P1 - Tenho perfeita consciência que não dou aquilo que gostaria de dar e que eu sei que faz falta.</p> <p>P1 - Agora o que é que se faz na escola? Não se faz.</p>	2
Bibliografia de apoio à prática de Expressão Dramática	<p>P1 - Ah! E é assim, também houve uma altura, deve ter sido mais ou menos nessa altura, que eu tenho ali na minha biblioteca, um conjuntinho de livros de Expressão Dramática que eu li assim deliciada e que também, de vez em quando, vou lá tirar ideias.</p> <p>P1 - Ainda hoje vou lá tirar ideias. Acaba por ser um bocadinho a minha bíblia nesta área.</p>	2
Insegurança em trabalhar a área	<p>P1 - Como é uma área que eu não domino muito, às vezes, preciso de ideias para fazer coisas diferentes, preciso de ideias.</p> <p>P1 - É assim, não preenche os 45 minutos, não consigo, não tenho bagagem suficiente para.</p> <p>P1 - Posso é não...e muitas vezes não completo os 45 minutos, mas muitas vezes completo.</p> <p>P1 - Mas falta-me muita bagagem para poder fazer um bom trabalho nessa área</p> <p>P1 - Não faço assim muito mais coisas, tirando aquelas que eu já disse.</p> <p>P1 - agora se é aquilo que eu cumpro...</p> <p>P1 - Como não tenho aquilo muito presente, porque é uma área que eu não domino, fico muitíssimo aquém daquilo que eu, eventualmente, tenho no PCT,</p> <p>P1 - Agora, não brota de mim como brota a didática da Matemática e a didática do português. <i>I'm sorry but it's true, thereallyone.</i></p>	8
Prática pedagógica como influência no gosto dos alunos	<p>P1 - porque os miúdos geralmente reagem mal à música clássica, e os meus alunos são apreciadores de música clássica, quando eu tenho um grupo assim 2 ou 3 anos, eles ficam apreciadores de música clássica e isso é tão giro.</p>	1
Experiência limitada em Teatro	<p>P1 - Não. [fez parte de grupo de Teatro]</p> <p>P1 - Tive. Tive! Tive durante muitos anos, enquanto trabalhei no colégio e voltei a ter agora nesta escola.</p> <p>P1 - nunca mais tinha tido esta experiência,[fazer Teatro]</p> <p>P1 - Coisas que eu já não fazia há imenso tempo</p> <p>P1 - Foram assim as únicas experiências que eu tive. Ah! E depois há aquelas cenas do <i>pictionary</i>, quando a malta joga <i>pictionary</i>.</p>	5
Gosto pessoal associado à prática do Teatro	<p>P1 - Mas era uma experiência que eu gostava.</p>	1

Timidez como motivo de não fazer Teatro	P1 - e para mim a exposição é uma coisa muito complicada.	1
Dificuldade em enumerar exercícios	P1 - Sei lá, deixa ver o que é que eu faço mais com eles...	3
	P1 - Ah! Pois é! Estava-me a esquecer...	
	P1 - Estava-me a esquecer desta, já não me lembrava que tinha feito.	
Existência de recursos	P1 - também tenho uma cassete que vem dessa formação na Parede, (uma cassete! Estamos no século XXI, mas é uma cassete).	3
	P1 - Tenho uma cassete que eu guardo religiosamente que me dá imenso jeito e é uma cassete com sons onomatopeicos,	
	P1 - As coisas vão ficando. O espólio que nós temos é espólio que foi ficando das festas. E temos alguma coisa.	
Gostos dos alunos em fazer para que seja visto	P1 - que nós inclusivamente vamos reproduzir para as escolas todas do AGP no Eunice Munhoz, no dia 31, e vamos voltar a reproduzir em fevereiro no lar da 3ª idade, na Lage.	4
	P1 - E então decidimos... Eu entrei em contato com a Câmara Municipal de Mérida, e decidimos que iríamos fazer em Mérida para um conjunto de 2 ou 3 escolas, aquelas que a Câmara de Mérida achasse...	
	P1 - Eu escrevi para a Câmara Municipal de Mérida, dei conhecimento da nossa visita a Mérida, dei conhecimento do projeto que nós estávamos a desenvolver, dei conhecimento do programa história viva que estávamos a desenvolver dentro do AGP de escolas na articulação dos meninos do 1º CEB com o 2º ciclo, e gostaria que o dia da visita ao Coliseu Romano fosse pautado pela apresentação que eles tinham feito na escola, em Mérida. E se era possível a Câmara contatar 2 ou 3 turmas de uma escola da cidade para a apresentação que eles iriam fazer.	
	P1 - Então eles fizeram a apresentação que tinham feito aqui na escola para 3 turmas de uma escola de Mérida e para a TV Galícia. Vestidos de romanos, levaram os trajes...	
Aprendizagem com outros professores	P1 - Foi aí que eu aprendi a fazer.	1
Existência de atividades definidas no PAA	P1 - Existe. Existe!	2
	P1 - No PAA existe a festa de Natal que é sempre uma mega festa.	
Influência de outros professores para a realização de atividades	P1 - Que a E1 realiza anualmente, porque a nossa coordenadora é uma pessoa extremamente virada para a música, e para as artes, e para a dança.	5
	P1- Ela faz parte, não posso deixar de dizer, ela faz parte das danças com história no Palácio Nacional de Queluz, e, portanto, é uma pessoa com imenso jeito para estas áreas.	
	P1 - É a S. J. tem realmente... E depois também temos a professora de música que é a A. R. que é uma pessoa espetacular e elas as duas são a alma da Expressão Dramática da escola, e passam o bichinho. Passam!	
	P1 - Levam atrás, levam a escola toda. É como te digo, levam toda a gente atrás: os pais, os monitores do CAF,	

	as estagiárias, levam toda a gente atrás.	
	P1 - Aliás a realização desta festa só foi possível porque as coisas foram feitas da maneira que foram. É tipo tsunami, estás a perceber? Começa numa ponta e leva tudo até à outra e consegue abalroar a escola toda.	
Atividades definidas no PCT	P1 - No PCT está lá,	1
Inexperiência na construção do PCT	P1 - para já eu tenho um <i>handicap</i> desgraçado porque foi a primeira vez na minha vida que eu fiz PCT.	3
	P1 - Eu investiguei umas coisas para por no PCT. É muito mau estar a dizer isto, mas a realidade é esta.	
	P1 - porque o PCT foi resultado de uma investigação que eu fiz, pronto.	
Falta de identificação com o PCT	P1 - E portanto aquele PCT, digamos, que não é muito a minha cara.	2
	P1 - Se perguntares se aquilo que está no meu PCT é aquilo que eu faço... Se calhar, não! É aquilo que eu investiguei.	
Dificuldade na construção do PCT	P1 - Isto para mim, o fato de eu ter estado 6 anos completamente só imbuída na Matemática, este ano acaba por ser um bocado marcante no meu desempenho, porque eu tive imensa dificuldade, imensa dificuldade, em definir todas as áreas exceto o Português e a Matemática, essas eu fiz tranquilamente, as outras tive imensa, imensa dificuldade.	1
Alunos como indutores das atividades	P1 - Por exemplo hoje, esta história de mimar as frases. Nasceu deles também.	6
	P1 - mas é sempre baseado em alguma coisa que os miúdos já me deram. Numa postura que eu vi deles, numa forma de rir, numa música que eles me pedem para ouvir outra vez...	
	P1 - Porque a semana passada... Se nós estivermos atentos os miúdos dão-nos imensas ideias também... Eu acho que é assim...	
	P1 - E tento ir buscar alguma coisa que eu sinta que eles mostraram interesse.	
	P1 - Então isto nasceu, esta história do mimar as frases, nasceu porque eles na semana passada descobriram a entoação das frases ligadas aos sinais de pontuação.	
	P1 - Então eles próprios começaram, ao entoar as frases, ao dar diversas entoações às frases, começaram eles próprios a fazer gestos e eu disse "é pá, daqui era muito giro agora começar a fazer este tipo de trabalho nas sessões de ACND de expressões.	
Atividades definidas no PCA	P1 - Ah! Não! Espera, também tem havido desde 2000, salvo o erro, uma coisa que eu acho muito interessante. Este AGP por acaso preocupa-se imenso com esses pormenores todos.	2
	P1 - Há uma coisa muito engraçada que é, desde 2000, e eu quando estava neste AGP em 2000 (já não sei se foi em 2001 para 2002 se foi em 1999 para 2000, mas foi por aí),	
Expressão Dramática em conjunto com outra área	P1 - foi quando começou a haver este projeto que é um projeto de história... (Pois é, esta história também é gira para contar, já não me lembrava)	5
	P1 - Porque nesse ano (ah, e são anos temáticos) e nesse ano o tema era Roma Antiga	

	P1 - Tivemos uma intervenção dramática no projeto da Roma Antiga	
	P1 - Escolheram logo que a sua atuação iria ser dentro da área da história romana	
	P1 - foram eles que montaram ou encenaram mais ou menos o tipo de atuação que iriam ter.	
Articulação entre ciclos	P1 - então é assim: eles fazem sempre uma articulação entre o 4º e o 5º ano de escolaridade num projeto de História que se chama “história ao vivo”.	4
	P1 - E, todos os anos, uma forma de receber na escola os alunos que vão ingressar no 5º ano, é articular este trabalho de “história ao vivo” ou “história viva”, não sei muito bem como é que se chama mas é “história ao vivo” ou “história viva”, é integrar os meninos do 4º ano de todo o AGP com os meninos de 5º ano para participarem nesse projeto de história viva.	
	P1 - eles fizeram imensa investigação sobre Roma Antiga; foram apresentar trabalhos aos colegas do 5º ano; os do 5º ano vieram ter connosco e apresentaram também investigações que tinham feito;	
	P1 - Continua, continua, sim. Anualmente [a realizar o projeto de articulação]! É uma forma de integrar os alunos na escola sede.	
Participação em projeto de articulação de ciclos	P1 - Eu participei em, já não me lembro, como estava a dizer, em 2000-2001 ou 1999-2000, não me lembro muito bem,	2
	P1 - e então nós participamos no projeto.	
Avaliação positiva da participação no projeto	P1 - e foi uma coisa espetacular, sabes porquê?	6
	P1 - e foi muito giro	
	P1 - (é pá foi um projeto giríssimo).	
	P1 - Então, foi espetacular... Até a TV Galícia nós lá tínhamos.	
	P1 - Até hoje esses meus alunos (eu só estive com eles um ano, no 4º ano) são miúdos que estão constantemente em contato comigo, nunca mais se esqueceram daquele que foi o 4º ano deles.	
	P1 - Acho que foi uma experiência muito gira também, que eu acho que cabe perfeitamente nestas experiências que estavas a pedir.	
Relação do projeto de história com o destino da viagem de finalistas	P1 - e, curiosamente, aconteceu uma coisa muito gira, porque eu tinha uma turma do 4º ano, e a nossa viagem de finalistas foi a Mérida, porque os miúdos ficaram completamente fascinados, enquanto nós estávamos a dar história, ficaram completamente fascinados pelos romanos.	2
	P1 - E depois, quando surgiu a ideia da viagem de finalistas, obviamente que eles queriam ir a Roma (foi em 2001, foi no ano da queda das torres, portanto foi 2000-2001, estás a ver, nós vamo-nos lembrando) e os pais... Foi um ano difícil... Os pais tiveram medo de eu ir para Roma com eles e então “ <i>professora vamos ver qual é a hipótese de os levar o mais perto de Roma possível, sem irmos a Roma</i> ”. Eu tinha estado em Mérida há pouco tempo e o coliseu romano de Mérida está fantástico, está extremamente bem conservado. E eu acho que eles ali podiam ficar com uma ideia muito clara do que é que tinha sido a Roma Antiga, e as termas,	

	e o fórum, e não sei quê. Então decidimos ir a Mérida porque era mais barato, era mais próximo, caso acontecesse alguma coisa os pais estavam próximos deles. E então decidimos ir a Mérida.	
Articulação com a população escolar e envolvente	P1 - porque os pais ajudaram a construir os fatos; P1 - Uma coisa espetacular nesta escola é a articulação que há entre CAF, auxiliares de ação educativa, professores, estagiários e pais. P1 - E também uma senhora que nos ajuda imenso que é costureira, com os trajes, que é uma senhora que vive perto da escola. É uma amiga da escola.	3
Construção de recursos como solução	P1 - Nós construímos muita coisa. P1 - Foi o que aconteceu agora para a festa, foi praticamente tudo construído por nós. P1 - É basicamente um trabalho...não há nada que seja especificamente para trabalhar Teatro. Fazemos. À medida que vamos tendo necessidade, vamos fazendo.	3
Trabalho em interdisciplinaridade	P1 - Foi dada pela professora de música da nossa escola.	1
Teatro nas festas finais de período	P1 - Nós, no colégio, fazíamos as festas de final de ano e havia sempre pequenos apontamentos em que os professores também tinham de intervir e, de alguma forma, tinha de dramatizar ou tinham de se fantasiar. P1 - E tive agora também na festa de Natal, nesta escola, (...)e tive agora nesta festa de Natal em que fui peixinho, em que tinha que ensaiar com eles. P1 - e foi muito giro porque o resultado foi uma festa muito interessante, P1 - E a festa de Natal é uma mega festa, mesmo, que envolve a escola toda P1 - São as festas de Natal!	5
Trabalho de equipa para as festas	P1 - e que envolve a escola toda de maneira completamente articulada	1
Festas como atividade trabalhosa	P1 - e digamos que são 3 meses intensos de ensaios que é desde setembro a dezembro que é quando a festa se realiza.	1
Existência de espaço amplo para as atividades	P1 - Temos. Temos um pavilhão que é contíguo à escola. P1 - Que é um espaço espetacular, é um espaço enorme. P1 - Mas é um espaço ótimo. Sempre bem limpo; chão em madeira; um palco enorme.	3
Existência de um espaço comunitário	P1 - Portanto não é um ginásio da escola. Aquilo é um pavilhão que pertence à Sociedade Recreativa dali da Lage. P1 - Que serve de ginásio mas também tem palco. E é um espaço que é partilhado pelo Jardim de Infância, que é uma IPS, que é "O Chorão", que não faz parte da escola, portanto é uma instituição semi privada. P1 - E quem usufrui daquele espaço é a escola, é a IPS e são as pessoas que são sócias da Sociedade Recreativa da Lage. P1 - E é aí sempre que nós... Serve para as aulas de educação física e, por exemplo,	4
Entrevista como estímulo para	P1 - aquelas coisas que, eventualmente, eu venha a fazer, porque agora esta história de estar aqui a conversar	1

trabalhar a área	contigo também me faz ainda ficar com o bichinho de fazer estas coisas, se calhar de os por a rebolar no chão, vai ser esse o espaço utilizado.	
Aula de Expressão Dramática caracterizada por 3 momentos	P1 - Eu acho que uma aula de Expressão Dramática tem que ter pelo menos 3 momentos:	4
	P1 tem que ter um momento de apresentação da tarefa, depois tem que ter um momento em que tu deixas fluir e depois tem que ter um momento em que as pessoas falam sobre os sentimentos que desenvolveram ou construíram durante a fase do deixar fluir.	
	P1 Acho que pelo menos estes 3 momentos são fundamentais.	
	P1 - Acho que são 3 momentos fundamentais.	
Avaliação necessária para a sistematização	P1- Porque enquanto nos conversamos sobre aquilo que sentimos arruma-mos melhor as ideias e as coisas marcam-nos mais.	2
	P1 - Enquanto só deixares acontecer e depois não analisares aquilo que aconteceu, pronto, foi mais uma passagem, no tempo.	
Relação da formação necessária para a prática	P1 - Mas entretanto, havia uma grande falha na minha formação que era eu não conseguir dar aulas de Matemática como dava as aulas de línguas.	6
	P1 - E, no 1º CEB, isso [falta de formação] era uma falha muito grande	
	P1 - Então estava-se a abrir uma porta grande para eu ir fazer formação na Associação de Professores de Matemática, no grupo de trabalho do 1º CEB.	
	P1 - portanto eu sei que a Expressão Dramática me iria ajudar bastante.	
	P1 - Sim, claro, lógico. [as formações dão ferramentas para a prática]	
	P1 - E muitas das coisas que faço hoje foi lá que aprendi.	
Perspetiva de abertura à formação	P1 - Não te vou dizer o contrário porque não é, mas por exemplo, gostava imenso de voltar a fazer, se calhar, qualquer coisa...	6
	P1 - olha gostava imenso de voltar a fazer qualquer coisa na área da música, propriamente dita, porque eu quero muito aprender a tocar viola e vou começar a aprender agora em fevereiro (tenho um amigo meu que me vai dar aulas).	
	P1 - Eu gostava muito, muito, muito de fazer qualquer coisa na voz. Com a voz!	
	P1 - e acho que, se calhar, se eu fosse nesta área da Expressão Dramática, neste momento, eu ia[...]eu ia fazer na área da voz ou da música, música mesmo.	
	P1 - e portanto eu acho que essa experiência da Expressão Dramática me ajudou muito.	
	P1 - E se me perguntares o que é que eu hoje queria desenvolver mais, mais, mais, era mesmo expressão corporal que eu acho que é lindíssimo.	
Opinião conclusiva	P1 - Não. Acho que foram essas.	2
	P1 - Não sei...Tirando a história da <i>Flame</i> acho que já te disse tudo (<i>ri</i>).	

Anexo XVI– 1ª fase da AC: recorte da entrevista ao P2 em UR e transformação em indicadores

indicadores	UR	UR/ind.
Incerteza na escolha da profissão	P2 - Eu terminei o liceu normal e candidatei-me a 2 cursos, um particular e outro estatal. E entrei nos dois.	6
	P2 - Os dois bastantes distintos, um de 1º CEB, (professora de 1º ciclo) e outro de hotelaria e turismo (qualquer coisa) no Porto.	
	P2 - E entrei nos dois e então tive que optar, tive que optar por um.	
	P2 - Nunca me tinha passado pela cabeça mas, na altura, era o que surgia.	
	P2 - E entretanto entrei no curso do 1º CEB.	
	P2 - foram múltiplas as escolhas.	
Fatores geográficos influenciaram a escolha do curso	P2 - Nessa altura estava a viver no norte, apesar de ser daqui de Oeiras, estava a viver no norte, há um ou 2 anos. Tenho uma quinta lá e a vida encaminhou-me para lá também, com o meu pai.	2
	P2 - E então decidi ficar por lá até porque o curso do 1º CEB era pertíssimo de onde estava a viver.	
Fatores familiares influenciaram a escolha do curso	P2 - porque naquela altura a minha mãe dizia <i>“ai ser professora, ser professora”</i>	2
	P2 - Tem piada porque a minha avó, a mãe do meu pai, tinha sido diretora nessa escola, quando aquilo funcionava como escola.	
Avaliação positiva da frequência do curso	P2 - Foi um curso que gostei, que me deu um certo gosto a fazer mas fez-me andar muito, muito para trás	3
	P2 - Foi engraçado.	
	P2 - Foi reviver outra vez as coisas.	
Bom relacionamento com crianças	P2 - porque eu, relação com crianças tinha muito pouca, e isso faz-nos andar muito para trás.	3
	P2 - O gostar de crianças também, eu acho que, no fundo, ter um bocado de jeito	
	P2 - mas ter uma certa empatia com crianças, e pronto, a partir daí tudo se encaminhou.	
Frequência de um curso superior como fator de escolha do curso	P2 - Tem, claro que tem, no fundo um encaminhamento profissional	2
	P2 - Um dos aspetos foi esse, outro dos aspetos foi conseguir entrar na Universidade	
Desmotivação com a profissão	P2 - naquela altura parecia bom ainda, entretanto já passaram uns anitos.	2
	P2 - Mas é giro. Tudo isso tem a sua piada também. Às vezes isso também nos prepara de certa forma para o futuro e para aquilo que vamos ver, porque nem tudo são rosas.	
Inexperiência no ensino	P2 - apesar de não estar ligada a esta parte profissional e de ensinar e tudo mais,	1
Incerteza do tempo de serviço	P2 - Ora comecei... Eu tenho 37. Por isso é fazer as contas...15 anos.	4
	P2 - Este deve ser o 14º ou 15º.	

	P2 - isto foi à volta de 90 e tal...	
	P2 - também já foi há imenso tempo (já foi no século passado).	
Empenho no curso	P2 - Sempre seguidinho, nunca tive paragens, sempre a andar!	2
	P2 - Comecei com... Cedinho, para aí com 21 para 22 anos	
Influência do meio envolvente na formação inicial	P2 - Foi na ES de Educação de Lamego. Viseu, Polo de Lamego.	8
	P2 - Eu tenho que frisar que, eu tirei o curso... Eu acho que, no fundo, o meio ambiente envolvente também tem muito, tem muito que se lhe diga em relação ao desenvolvimento do curso e da formação que estamos a ter.	
	P2 - Não sei se conhece Lamego? É uma cidade pequena, bonita, fria no inverno.	
	P2 - Pequena... Ou seja, toda a gente se conhece,	
	P2 - ultimamente... Estes últimos anos... Mais os anos que eu comecei a estudar lá... Tinha muitos jovens porque entretanto abriram bastantes Universidades lá, mais Politécnicos.	
	P2 - Só que era um meio muito pequeno	
	P2 - ainda para mais num meio onde estávamos.	
	P2 - Apesar de ser numa província, em meio pequeno,	
Influência dos espaços físicos na formação inicial	P2 - e, no fundo, as infraestruturas que havia, os edifícios que havia para ter este tipo de escolas era também reduzido.	11
	P2 - E então... Eu tive... O meu curso, foi tirado no antigo magistério primário.	
	P2 - Ou seja, aquilo já tinha sido uma escola primária. Por isso as condições eram mínimas.	
	P2 - Entretanto foi magistério primário e depois já foi Polo de Lamego da ESE de Viseu.	
	P2 - Um edifício muito engraçado por fora mas todo de pedra e madeira por dentro. Tudo isso limitava um bocadinho.	
	P2 - Nós aqui, vocês aqui estão habituados (não sei de onde é), estão habituados a estes edifícios mais recentes, mais novos, maiores.	
	P2 - Aquilo não, era tudo muito pequenino.	
	P2 - Isso (os espaços físicos) também limitava um bocadinho as aulas.	
	P2 - Os polos, naquela altura, também não eram...	
	P2 - descalços, cheios de frio,	
	P2 - E lá está, é pena de certa forma, não ter tido outras condições porque as condições, no fundo ambientais, lá não eram grande coisa.	
Formação na área do TED na	P2 - Tive. Então que formação é que eu tive? Tínhamos umas aulas de Expressão Dramática, Expressão Corporal.	3

formação inicial insuficiente	P2 - No fundo não tivemos grande preparação.	
	P2 - E eu acho que esse tipo de iniciativas e esse tipo de cadeiras fazem muita falta.	
Experiência em meios rurais	P2 - Ainda para mais, nestas profissões, porque eu nem sempre estive em escolas destas.	2
	P2 - Já estive lá desterrada no meio da serra.	
Recordação positiva do professor da área do Teatro	P2 - Tínhamos um professor... Lembro-me dele: um professor jovem, ligado às artes, um bocado, de certa forma, extravagante, se formos a ver,	3
	P2 - Mas uma pessoa bastante acessível, engraçada	
	P2 - Pronto, é natural, eu sei que era uma pessoa ligada às artes, que estava dentro da área, mas depois essa parte pedagógica falhava-lhe um bocadinho	
Visão redutiva da disciplina da formação inicial	P2 - e tive uma cadeira então completamente diferente.	6
	P2 - Super simples, mesmo básico, porque eram jogos básicos que se calhar fazem-se com crianças	
	P2 - aquilo básico porque, no fundo, nós éramos crianças naquela altura e estávamos a rir uns com os outros ao ver a figura que estávamos a fazer.	
	P2 - Sim. Sim, mais nesse aspeto. Era conforme eu lhe disse: era muito básico.	
	P2 - Mesmo muito básico, nada profissional, porque era mesmo direcionado para crianças.	
	P2 - pronto é esse tipo de coisas que eu me lembro. Coisas muito básicas.	
Modificações pessoais após a formação inicial	P2 - Foi uma experiência completamente diferente.	5
	P2 - e eu acho que isso desinibe-nos bastante.	
	P2 - E, lá está, tínhamos nós que estar à vontade.	
	P2 - E é engraçado porque as pessoas com o simples, às vezes, ficam tão intimidadas,	
	P2 - Éramos crianças naquela altura e por vezes não nos sabíamos comportar, no fundo, à altura	
Avaliação positiva da frequência da disciplina na formação inicial	P2 - Mas correu tudo bem.	3
	P2 - Mas foi engraçado.	
	P2 - que no fundo é muito giro	
Inexperiência anterior na área de Teatro	P2 - e nunca tinha nada disso.	2
	P2 - Ou seja, não estamos nada habituados, nem estamos nada, às vezes, preparados para isso.	
Relação entre a experiência e prática necessária	P2 - e acho bem, porque nós também temos que ver, temos que experimentar a realidade que vamos empregar com eles.	2
	P2 - Nós tínhamos que ver como é que, no fundo, poderíamos empregar isso com crianças.	
Recordação de exercícios realizados	P2 - Mas eram jogos muito básicos porque era aquele jogo de confiança em relação ao outro, em pares, deixarmo-nos cair	5

na formação inicial	P2 - era estarmos numa sala completamente despida, só tinha um tapetezinho a meio e estávamos para aí 20 em cima do tapete	
	P2 - tipo a contar histórias ou a fechar os olhos;	
	P2 - Pronto era esse tipo de exercícios que se fazia: Escutar os sons da natureza; imaginar coisas; tudo isso que você deve saber melhor do que eu.	
	P2 - e tivemos que fazer dramatizações coisas mínimas	
Influência da área de Teatro nas outras áreas	P2 - E depois disso passou um bocadinho para outras áreas,	1
Relutância em relação à área do Teatro	P2 - ... Porque às vezes isso [os exercícios] não entra na nossa cabeça.	6
	P2 - Também estamos naquela fase de fim da adolescência, muito jovens ainda <i>“o que é que estamos aqui a fazer?”</i> ,	
	P2 - porque achávamos aquilo <i>“para que é que estamos a fazer isso?”</i>	
	P2 - há uns que acham muita piada, há outros que assim	
	P2 - porque, é aquela introdução <i>“porque é que estamos aqui realmente?”</i> .	
P2 - Depois a nossa, certa forma, imaturidade para não compreender certos exercícios que estávamos a fazer.		
Influência dos professores na formação	P2 - ou realmente tínhamos aqueles professores de formação da parte pedagógica que nos soubessem transmitir as coisas, que os tive.	3
	P2 - E graças a Deus que tive.	
	P2 - mas por outro lado, às vezes, essas cadeiras são dadas por pessoas também que essa parte pedagógica falta-lhes.	
Dificuldade em tirar o curso	P2 - Porque às vezes as pessoas julgam que um curso deste é tirado a brincar e não.	3
	P2 - com professores que nós conhecemos... Não! Tivemos bastante exigência, sobretudo na parte pedagógica e de estágio e tudo mais...	
Inexistência de formação contínua em Expressão Dramática/Teatro	P2 - Não. Não!	2
	P2 - Mas assim uma formação de Expressão Dramática, não!	
Expressão Dramática/Teatro como recurso nas formações	P2 - Às vezes podemos recorrer à Expressão Dramática para a apresentação de certo e determinado tipo de trabalho, nessas formações.	1
Obrigatoriedade de fazer formação	P2 - Fiz “n”, todos os anos temos que fazer uma série delas	5
	P2 - E claro que, quando nós fazemos formações é difícil que alguém vá fazer uma formação de livre vontade, julgo eu.	
	P2 - E então o que é que acontece? À medida que o tempo vai passando, essas formações são-nos cada vez mais exigidas.	

	P2 - Esta formação contínua da qual nós não passamos por causa dos créditos e não sei quê...	
	P2 - então, normalmente, temos que fazer as formações ou eu vou para aquela formação que, na altura, me estão a exigir.	
Pouca oferta de formação na área do Teatro	P2 - mas nunca surgiu.[formão em Teatro]	3
	P2 - Até porque acho que não é muito costume.	
	P2 - mas essas não têm surgido muito.	
Oferta de formação em outras áreas	P2 - Sobretudo incidem mais naquelas áreas fundamentais,	2
	P2 - que é a Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio e as Ciências Experimentais, depois lá vem o computador e isso...	
Discordância do que são as áreas fundamentais	P2 - que eles acham fundamentais,	1
Tempo como condicionador da frequência de formação	P2 - Quando tenho que fazer uma formação de formação contínua?...É assim, nós temos uma carga horária, não é que seja muito grande, mas isto exige bastante de nós.	3
	P2 - A nossa profissão, para além do tempo todo que estamos aqui com as crianças, também nos exige muita preparação e pronto, e é um bocado exaustivo, isto.	
	P2 - Por isso nem sempre temos aquele tempo e aquela disponibilidade para ir para aquelas formações que, no fundo, nos dariam mais gosto fazer. (Está a ser gravado, se calhar não é muito bom). Mas é verdade.	
Necessidade de progressão na carreira como motivo para a frequência de formação contínua	P2 - É a que dá mais créditos,	2
	P2 - olhando para os créditos que dão, aos horários e tudo isso. Mas essencialmente é isso.	
Atualização como motivo para a frequência de formação contínua	P2 - é aquela que tenho que fazer porque vai sair um novo programa disto ou daquilo... Tem sido um bocado à volta disso.	2
	P2 - Talvez agora, que já as tenha feito todas, comece a recorrer a essas,	
Desinteresse pela formação na área de Teatro	P2 - Faço-me entender? Se calhar nunca pensei ir para uma de Expressão Dramática.	1
Experiência limitada em Teatro	P2 - Lá está, fiz no meu curso.	5
	P2 - Fiz em inglês.	
	P2 - Na Universidade.	
	P2 - Não. Não, até porque eu não me via nada nisso. Não, não!	
Incerteza nas experiências de Teatro na Universidade	P2 - Já não me lembro.	2
	P2 - Peço desculpa mas às vezes não me lembro muito,	

Timidez como motivo de não fazer Teatro	P2 - Era um bocado tímida nesse aspeto.	1
Teatro associada a expor-se	P2 - Ginástica serve?	4
	P2 - Estou a perguntar porque eu já fiz parte de ginásio, quando estava lá em cima, e fazíamos apresentações,	
	P2 - por isso há aquela parte também da... Não só mostrar o exercício, mas também aquela parte lúdica, tem mais piada e não sei quê...	
	P2 - por isso aí também me expus.	
Indefinição das horas atribuídas à área de TED	P2 - É assim, não tenho aquela hora assim destinada,	2
	P2 - Tenho.	
Pouca seriedade atribuída à Expressão Dramática	P2 - mas, por piada...	1
Obrigatoriedade da realização de atividades de Expressão Dramática	P2 - Ou então são aquelas atividades que tem mesmo que ser, que fazem parte do PAA, e que aí vão ter que ser, no fundo avaliadas...está a entender o que quero dizer?... (Ri)	3
	P2 - Ou seja, sem aquela obrigatoriedade, porque é do programa e porque temos que fazer e que não sei quê...	
	P2 - pronto, estou a falar consigo e é uma ideia que terei um dia destes,	
Atividades de Expressão Dramática como recompensa pelo bom comportamento	P2 - eu tenho uma turma bastante boa.	5
	P2 - Bastante boa não só a nível de aproveitamento...	
	P2 - comportamento são faladores, mas tenho aqui uma turma, por acaso, espetacular	
	P2 - Até porque eles são muito participativos e colaboram bastante.	
	P2 - O fato também da minha turma não ser muito...não ter vá, indisciplina aqui, também vai um bocado... Vem um bocado disso, porque eles já sabem que têm um tempinho e que se querem vão fazer.	
Inexperiência na dinamização da área de Teatro	P2 - quando quiser cá vir fazer alguma coisa, agradeço-lhe.	2
	P2 - Por isso, se alguma vez precisar de uma turma, para experimentar alguma coisa, para fazer um projeto, se quiser, tem a minha turma, está à vontade.... (Também tenho que <i>"puxar pelos louros"</i>).	
Desejo dos alunos de fazer Teatro	P2 - Mas é engraçado porque eles adoram fazer qualquer tipo de dramatização	16
	P2 - E, normalmente, eles pedem-me imensas vezes. Às vezes vêm ter comigo <i>"professora, posso fazer isto? Posso fazer aquilo?"</i> . <i>Posso contar não sei o quê? Podes."</i>	
	P2 - E tem piada que eles às vezes... <i>"Professora podemos fazer um Teatro? Nós, só eu, ele, ele e ela."</i> Quando dou conta tenho a turma toda em frente ao quadro,	
	P2 - e o fato de também, repetidas vezes fazerem isso, dá-lhes vontade de fazer mais vezes.	

	<p>P2 - eles, às vezes, à mínima coisa gostam de fazer,</p> <p>P2 - e gostam de reproduzir algum filme, ou alguma coisa que veem na televisão</p> <p>P2 - isso já de iniciativa deles há.</p> <p>P2 - porque os próprios miúdos gostam,</p> <p>P2 - Então gostam de dramatizar essa história.</p> <p>P2 - (adoram aquela parte de se meter debaixo da mesa),</p> <p>P2 - como também aproveito essas coisa de “ó professora podemos fazer como vimos no filme” ou nos desenhos animados ou qualquer coisa.</p> <p>P2 - É pena porque eles gostam muito.</p> <p>P2 - E é pena porque eles ficam muito entusiasmados e eles empenham-se imenso nisso.</p> <p>P2 - AH! Também foi outra das tais que houve aqui, várias vezes, repetições. Também quiseram fazer outras vezes.</p> <p>P2 - eles vão adorar.</p> <p>P2 - “Posso cantar?” “Podes”, “Posso ir contar uma adivinha?”, “Podes”.</p>	
Permissão para os alunos fazerem Teatro sozinhos	<p>P2 - e eu deixo sempre um bocadinho,</p> <p>P2 - porque num dia de aulas comigo eles têm de ter acesso a quase tudo.</p> <p>P2 - Pronto, claro que não estou permanentemente a trabalhar mas dou-lhes sempre também esse lado mais lúdico.</p> <p>P2 - e eu deixo,</p> <p>P2 - e eu, às vezes também, até me ponho lá atrás e deixo ver até onde é que vai</p> <p>P2 - Por acaso sabe-lhes bem, faz-lhes bem e eu vou deixando que isso aconteça.</p>	6
Adaptação dos alunos a qualquer espaço para a prática	<p>P2 - E tem piada que eles gostam de vir à frente,</p> <p>P2 - não gostam de contar no lugar.</p> <p>P2 - Então levanta-se e vem aqui sem eu dizer nada.</p> <p>P2 - Mas isso os miúdos fazem em qualquer sítio. Lá está, eles aqui fazem.</p>	4
Gostos dos alunos em fazer para que seja visto	<p>P2 - seja do que for e gostam de fazer isso na turma, de uns para os outros.</p> <p>P2 - ou seja, já não estão a fazer para ninguém, já estão todos.</p> <p>P2 - P2 - “Olha vai ali à turma”, eles adoram.</p> <p>P2 - E são crianças que podem ir às outras turmas,</p> <p>P2 - podem ter que fazer uma apresentação perante a escola</p> <p>P2 - Eles gostam muito de mostrar aos outros e gostam imenso de mostrar aos pais. Os pais adoram ver.</p>	9

	P2 - os pais adoram filmar, adoram ver e estar a vê-los fazer isso.	
	P2 - Gostam de partilhar.	
	P2 - Acham-se o máximo ir ali assim mostrar aos outros.	
Partilha de experiências entre as turmas do mesmo ano	P2 - O que fazemos depois é que nós somos 3 turmas de 3º ano, duas turmas normais de 20 e tal alunos e uma turma pequenininha, que fica aqui no meio, que são de 11 alunos, e pronto foi assim, arranjaram um espacinho. E o que nós fazemos é fazer muita troca, muita partilha nesse aspeto.	3
	P2 - Mais, lá está, a nível de anos de escolaridade, também para conseguirem gerir os alunos todos.	
	P2 - Nós de 3º ano, os de 2º lá fazem as atividades deles... Mas tem sido um bocadinho assim, repartido por anos de escolaridade.	
Desenvolvimento de competências sociais	P2 - Isso também mostram que já estão um bocadinho à vontade	
	P2 - e não se acanham,	
	P2 - estão à vontade, já estão um bocado à vontade; eles já estão à vontade,	
	P2 - E entretanto havia crianças mais tímidas que passaram a entrar e vieram para o “palco”.	
	P2 - Crianças que, normalmente, pouco falam, ou pelo menos pouco falam comigo, não gostam... É engraçado como eles aqui estão à vontade	10
	P2 - soltam-se bastante,	
	P2 - estão bastante à vontade, gostam.	
	P2 - e a nível afetivo, uns com os outros acho que é bastante vantajoso.	
	P2 - Por isso, isso já os vai pondo muito à vontade.	
	P2 - De relações interpessoais em que se estabelece a relações com as pessoas.	
Desenvolvimento de competências cognitivas	P2 - Mas acho que lhes faz bastante bem. Abre-lhes um bocadinho mais os horizontes,	3
	P2 - E noto que isso, no fundo, para além da criatividade,	
	P2 - A criatividade, no fundo, é mais explorada	
Desenvolvimento de competências sensoriais	P2 - É uma área ou uma aula em que, no fundo, podemos trabalhar ou podemos explorar todos os sentidos, não só a audição e a visão mas todos, os 5 sentidos.	1
Outras/várias competências	P2 - E eu acho que apela muito mais à criatividade, à espontaneidade, no fundo, à afetividade também em relação uns aos outros...	3
	P2 - Podem atingir quase todo o tipo de competências numa aula destas. Desde que saibamos gerir.	
	P2 - Por isso as competências, desde que saibamos articular as coisas, elas podem ser todas alcançadas aqui, todo o tipo de competências.	
Visão redutiva das experiências dos	P2 - porque isso é ponto de partida para quando eu quiser fazer, realmente, uma coisa mais a sério,	5

alunos	P2 - um projeto mais pensado,	
	P2 - e fazem uma data de maluqueiras	
	P2 - Isso, eu gosto que eles, no fundo, extravasem um bocado e eu acho que também é isso que existe aqui.	
	P2 - Claro que se deixo um, a seguir tenho que deixar fazer outro. E eu acho que eles, nesse aspeto, vão-se extravasando de uma forma natural. Não precisam fazer grandes maluqueiras, grandes asneiras porque acho que também isto salta um bocadinho e isso sabe-lhes bem.	
Expressão Dramática no tempo das áreas curriculares não disciplinares	P2 - Eu tenho um ACND, áreas curriculares não disciplinares.	4
	P2 - Eu, normalmente aproveito esse tempo.	
	P2 - Essas horas para isso.	
	P2 - Não quer dizer que seja todas as semanas.	
Pouca importância à definição do horário	P2 - Conforme eu lhe digo: eu não gosto muito de olhar para o horário.	6
	P2 - Gosto que as coisas vão surgindo.	
	P2 - Aqui é assim: dentro destas 4 paredes pode-se fazer muita coisa e tenho horário ali na parede, não quer dizer que esteja a olhar para ele.	
	P2 - Não! A aula vai surgindo.	
	P2 - Claro que tenho que orientar aqui os tempos, tem que se gerir, mas qualquer coisa serve.	
	P2 - quer dizer, não posso parar propriamente a atividade que estou a fazer para que eles possam expor isso, mas, guardo sempre um tempinho para isso. Guardo.	
Trabalho de Teatro associado à leitura	P2 - Ou então damos um texto ou damos um livro,	4
	P2 - agora primeiro que dê conta destes montes que tenho aqui (<i>mostra uma série de livros de histórias sobre a secretária</i>),	
	P2 - Agora estamos nas fábulas.	
	P2 - E uma das coisas que vou querer fazer é, hoje e ontem, eles têm andado a preparar fábulas deles mesmo, claro que vão ter que compor aqui textos,	
Gosto que os alunos revelam pela leitura	P2 - como está a ver eles gostam de trazer livros de histórias,	2
	P2 - basta um trazer que o outro também traz.	
Teatro como atividade complementar de outra área	P2 - depois vou-lhes propor que dramatizem esses textos, essas fábulas.	<u>1</u>
Temática do PCT não relacionada com a área de Teatro	P2 - O meu PCT não é propriamente virado para esta área.	4
	P2 - O meu PCT é mais virado para a educação para a cidadania.	
	P2 - O ano passado era mais virado para o ambiente e para a parte ambiental... Este ano vou a vários níveis, a várias áreas da cidadania.	

	P2 -Tipo: o voluntariado, os direitos humanos ou os direitos da criança, todas essas áreas que envolvem a parte do cidadão e do respeito. Por isso não é muito.	
Relação estável com a turma	P2 - Este ano, como eles já não são pequeninos, como é uma turma de 3º ano (não sei se já lhe tinha frisado), já venho com eles desde o 1º ano...	1
Conhecimento da prática de outras colegas em Expressão Dramática	P2 - É capaz de haver uma colega minha que esteja mais direcionada para isso.	1
Trabalho em interdisciplinaridade	P2 - Sim, sim, sim. Sabe que isto é transversal ou interdisciplinar ou por isso abrange tudo.	4
	P2 - É conforme eu lhe estava a dizer. Tanto serve para fazer dramatização de alguma coisa que estamos a dar em Estudo do Meio, como a parte da história ou qualquer coisa, ou a parte do tremor de terra,	
	P2 - Mas pode ser aproveitado para todas as áreas.	
	P2 - Eu acho que tudo isso é válido. Tudo isso é muito válido, por isso não está, de maneira nenhuma, posta de parte.	
Teatro nas festas finais de período	P2 - No PAA, normalmente... O que acontece é que nas festinhas costuma haver uma dramatização, ou uma dança, ou qualquer coisa.	2
	P2 - Lá fazem no magusto, ou... Qualquer coisa tipo no Natal mas coisas mínimas, não se tem feito assim grandes apresentações.	
Avaliação negativa das festas	P2 - Aqui as festas não têm sido assim por aí além.	3
	P2 - A festa não tem sido muito virada para o exterior, para a comunidade exterior.	
	P2 - Fazemos na mesma mas não temos feito nada assim especial.	
Festas como atividade trabalhosa	P2 - Por mais trabalho que isto dê e por mais que em vez de eles irem para a direita, irem para a esquerda,	1
Falta de público exterior como aspeto negativo das festas	P2 - E faz falta. Faz falta e já é para aí a 2ª festinha que nós fazemos em que não tem acontecido isso.	2
	P2 - E tenho pena.	
Condições físicas para as festas	P2 - Porque não há condições, porque não há espaço.	1
Importância da motivação dos alunos	P2 - É mais aqui dentro, por isso a gente tem que puxar mais por eles aqui dentro da sala.	2
	P2 - Não é só para o exterior. Por isso, parte-se do princípio que daqui parte tudo.	
Papel incentivador do professor	P2 - Também é nosso papel, nesse aspeto, o papel do professor também é esse.	1
Exemplos de atividades que considera ser Expressão Dramática	P2 - Tipo cantar uma canção, ou contar adivinhas, ou ler qualquer coisa que façam, adoram.	4
	P2 - Fazer a dramatização das histórias, mas faz muito também na sua turma. De resto não...	
	P2 - aquelas danças que fazem.	
	P2 - Acho que os vou por todos descalços aqui, e vamos sentar no chão e vamos fazer um tipo de exploração diferente do que temos feito.	
Ida ao Teatro como atividade	P2 - De vez enquanto vão ao Teatro.	5

	P2 - Há estes Teatros mais pequenitos aqui, coisas que vão surgindo de vez enquanto na Junta de Freguesia ou qualquer coisa e levam-nos lá.	
	P2 - Nós é que os temos levado ao Politeama, no ano passado, ver <i>O Sítio do Pica Pau Amarelo</i> .	
	P2 - E este ano, em princípio, vamos ver o <i>Pinóquio</i> .	
	P2 - Normalmente fazemos este tipo de atividades por ano de escolaridade, por grupos.	
Possibilidade de integrar novas atividades no PAA	P2 - Ainda não está... Porque não estava no nosso PAA.	2
	P2 - Temos que pedir autorização porque fizeram-nos um convite. Como fomos lá o ano passado, se queremos lá voltar.	
Gosto dos alunos pela ida ao Teatro	P2 - E eu disse que sim, porque eles gostaram tanto e eu acho que é de repetir.	1
Falta de recursos materiais para trabalhar a área de Teatro	P2 - Material, estamos um bocadinho mal.	1
Espaço condicionador das atividades	P2 - Espaço físico?! Se for para realizar com os pais e com a escola inteira, eu compreendo que seja difícil.	5
	P2 - Gerir estas entradas, estas saídas, os pais... Depois não vêm só os pais, vem o pai, a mãe, a avó... Vem quase tudo... É um bocadinho difícil.	
	P2 - Não é grande coisa mas já dava para alguma coisa.	
	P2 - Palco não temos.	
	P2 - A minha sala de aula, no fundo, tinha que deixar de ser sala de aula. Tinha que dar aqui, assim, a volta por isso tudo aí me ia mexer com a orgânica e gostaria e...	
Existência de espaço amplo para as atividades	P2 - Mas se fosse a nível de turma ou anos de escolaridade, conforme eu estava a dizer, pronto, lá temos ali, assim, o ginásio.	1
Desconhecimento de como se conseguiu um palco	P2 - O que aconteceu é que houve um ano em que fizeram ali um palco. Agora já não me lembro como é que foi.	2
	P2 - Se foi a Junta de Freguesia que trouxe, mas como não foi repetido muitas vezes já não me lembro como é que se arranjou aquilo.	
Falta de trabalho de equipa docente	P2 - Sim... Aqui trabalham tudo um bocadinho mais para si.	2
	P2 - Era conforme eu lhe estava a dizer, aqui há um bocadinho a tendência de trabalhar para si, trabalhar para a turma.	
Trabalho limitado à sala de aula	P2 - Não. Fora da sala de aula eu não tenho feito.	1
Descuramento da área de Expressão Dramática justificado pelas AEC	P2 - Eles têm depois é as AEC.	6
	P2 - Nas AEC vão fazendo também, mais ligada à música, à expressão musical.	
	P2 - E em educação física julgo que também fazem qualquer coisa mas é mais a nível de dança...	
	P2 - Eles juntam-se às vezes, porque também...	
	P2 - eles também ajudam na apresentação das festinhas.	

	P2 - Então juntam-se tipo de inglês com o de música, ou o de música com educação física e fazem assim um trabalho em conjunto.	
Excesso de trabalho condicionador das atividades	P2 - lá está, às vezes, como nós andamos sobrecarregados ou qualquer coisa, P2 - Desde que os alunos estejam disponíveis e desde que eu tenha disponibilidade no meio da minha aula,	2
Dúvidas na definição de uma aula de Expressão Dramática	P2 - Como é que eu defino? Para crianças ou para alunos... Para os alunos. E eu tivesse que dar uma aula de Expressão Dramática? P2 - (não sei se estou certa, mas pronto) P2 - Eu, se desse uma aula de Expressão Dramática, (foi Dramática que disse?) na minha aula...	3
Expressão Dramática diferente de Teatro	P2 –Normalmente, nós pensamos em Expressão Dramáticae associamos logo ao Teatro.	1
Expressão Dramática como conceito mais abrangente	P2 – Expressão Dramática, eu acho que é mais abrangente. P2 - Tanto pode incluir a parte da Expressão Corporal...	2
Confiança na aula de Expressão Dramática	P2 - No fundo, tem que ser uma aula em que haja bastante confiança de uns para os outros, para que possam aceitar bem o tipo de exercícios que se possam fazer.	1
Colocação da hipótese de fazer uma aula	P2 - se eu estivesse mesmo para isso, eu tirava um dia para isso. Tinha que tirar um dia para poder explorar à vontade. P2 - acho que era uma aula gira. É uma ideia.	2
Associação de mau comportamento às atividades de Expressão Dramática	P2 - Claro, são atividades que eles se... Ou seja eles vão se esticar um bocadinho. P2 - Está a entender o que eu estou a dizer? Temos que saber gerir isso aqui dentro.	2
Relação da formação necessária para a prática	P2 - P2 - Há colegas que estão mais direcionadas... Tenho uma colega que é de letras, (não sei se dava inglês, português-inglês, depois veio para o 1º CEB) gosta muito de dar as histórias e de representar. P2 – Ah, com certeza. Acho que sim, que influencia sempre. P2 - Sinto com certeza. Sinto. Sinto P2 - De relações interpessoais em que se estabelece a relações com as pessoas. P2 - Não é só papel e caneta. Não! Passar um dia, lá está, como os miúdos, descalços no meio do ginásio, que é para nós percebermos realmente e nos pormos à vontade uns com os outros.	5
Perspetiva de abertura à formação	P2 - e neste momento, apesar de já estar mais velha, ia aceitar os tais jogos de maneira diferente que não aceitei naquela altura. P2 - Para já acho que estou muito mais desinibida do que estava há 15 anos atrás, ou 16, sei lá (ri) ou mais... P2 - Ia encarar de maneira diferente. Completamente diferente e ia tirar outro partido, não só profissional mas como pessoal.	3

Experiência com os alunos desinibidora	P2 - estou mais desinibida porque o fato de estarmos com crianças, às vezes somos desinibidos com os alunos, mas somos mais inibidos com crianças, nem toda a gente está à vontade para estar com crianças e isso tem-me posto mais à vontade.	1
Necessidade de formação na área	P2 - Eu acho que todas estas profissões que lidam com pessoas deviam passar muito também por este tipo de formação, Dramática, Corporal, tudo isso.	2
	P2 - Acho que faz muita falta.	

Anexo XVII– 1ª fase da AC: recorte da entrevista ao P3 em UR e transformação em indicadores

Indicadores	UR	UR/ind.
Certeza no tempo de serviço	P3 - Desde a ESE ou só desde que comecei a trabalhar? Desde que comecei a trabalhar. Então este é o 15º ano de serviço.	1
Experiência com os 4 anos de escolaridade	P3 - sempre no 1º CEB. Já tive todos os anos escolares desde do 1º ao 4º ano.	1
Preferência pelo 1º e 2º anos	P3 - Gosto muito mais de trabalhar com o 1º e 2º do que com o 3º e o 4º, P3 - estou sempre a dizer às minhas colegas que, para mim, a aprendizagem da leitura e da escrita e aquela fase da entrada na escola é, para mim, mais entusiástica.	2
Experiência em Escolas TEIP	P3 - Foi um ano e foi na escola de Talaíde, que também não é uma escola muito fácil.	1
Experiência em escolas em zona urbana	P3 - Já trabalhei no concelho de Cascais e no concelho de Oeiras,	1
Experiência em apoio educativo	P3 - Tive um ano no apoio educativo (<i>corrige</i>) no socioeducativo. P3 - Tive um ano no apoio socioeducativo, P3 - E só, a única experiência.	3
Especialização em educação especial	P3 - Apesar de ter especialização em ensino especial, P3 - E fiz com especialização em educação especial, portanto sou especializada. P3 - porque foi com especialização em ensino especial, mas não é a mesma...	3
Duas fases de formação: bacharelato e licenciatura	P3 - porque eu fiz bacharelato (...), e depois saí no último ano em que saíram os bacharéis, no ano a seguir já era licenciatura. P3 - Fiz a licenciatura, portanto demorou quase 2 anos P3 - apesar de ser um bacharelato...e de eu ter tirado um bacharelato antes dessas pedagogias modernas da Matemática e etc.,	3
Dificuldade em esclarecer os motivos da escolha do curso	P3 - Nem sei muito bem, porque foi assim, eu até para aí até ao 12º era direito como o meu pai, depois seria a carreira de juíza, era o que eu achava.	1
Incerteza na escolha da profissão	P3 - E depois, de repente, no 12º achei que era professora do 1º CEB. Não sei, deu-me para ali. P3 - Uma vez fui à psicóloga de orientação escolar e parece que eu nem sabia que aquele curso existia, foi assim... P3 - Nem imagino ter ido para o outro curso, mas prontofoi uma mudança radical no 12º ano de escolaridade. P3 - Foi ali que eu decidi mesmo, até lá, eu acho que também aquilo era uma coisa normal.	5

	P3 - O meu pai tirou direito e eu iria fazer direito, e desde de pequena que dizia que ia fazer direito, ia fazer direito e depois ia ser advogada, e depois ia ser juíza e pronto, e a gente cresce com aquela realidade que eu nem sei se era muito bem o que eu queria, que não era de certeza absoluta,	
Relação da escolha de profissão com o gosto dos pais	P3 - e ainda noutra dia estivemos a falar sobre isto aqui na minha turma com os meus alunos que há aqui muitos que... Há aqui 2 pelo menos que querem ser médicas mas também querem ser cabeleireiras. Porque médicas é o que os pais querem que elas sejam, cabeleireiras é o que elas querem ser.	1
Colega de escola como influência na escolha do curso	P3 - Pronto e depois, quanto nós estávamos a ver aquele livrinho dos cursos, entretanto havia uma colega de uma outra turma que estava interessada em saber onde é que havia esses cursos para ir. Era na ESE de Lisboa, e nesse ano estava fechado porque havia uns anos em que o curso esteve fechado, depois havia a ESE de Setúbal e fez-se o clique e a partir daí foi o que eu achei	2
	P3 - E eu acho que era também assim um bocado, se calhar até eu queria ser outra coisa, mas no fundo aquela era a ideia que eu tinha que ia ser o meu futuro. E depois vim para professora.	
Gosto pela profissão	P3 – e agora não me imagino a fazer outra coisa.	1
Estabilidade da profissão docente	P3 - A única vez que levei uma turma do 1º ao 4º ano foi no grupo anterior, esta é a 2ª vez, portanto tenho agora um 4º ano, é a 2ª vez que estou a levar um grupo do 1º ao 4º.	1
Formação em instituição pública	P3 - na ESE de Setúbal	5
	P3 - Só que não consegui entrar na ESE de Setúbal, claro, estava fora de questão, eram imensas pessoas com muito tempo de serviço a entrar à minha frente, eu tinha 0 dias, nessa altura, e então fiz no ISEC, acho que se chama ISEC.	
	P3 - É o Instituto Superior de Educação e Ciências, ISEC, em Lisboa.	
	P3 - ESE de Setúbal.	
Preferência pelo trabalho com turma em detrimento dos apoios	P3 - quer dizer, eu gosto, [ensino especial] (...) mas não é a minha área. Eu gosto de trabalhar no 1º CEB.	2
	P3 - também não gostei. Acho que trabalhar com turma é muito mais gratificante.	
Instituto de formação inicial com ensino modernizado	P3 - na ESE de Setúbal sempre foi um ambiente muito mais modernizado, e era muito a aprendizagem pela arte,	4
	P3 - o aprender a descobrir, que era outro projeto que se falava muito na altura que era didática da Matemática e a didática da Língua Portuguesa de uma forma muito mais moderna, tudo muito virado para as Matemáticas modernas e para as aprendizagens, e para os métodos globais, etc..	
	P3 - E havia muito a aprendizagem pela arte e tínhamos Expressão Dramática.	
	P3 - porque eu, a da Matemática, já vinha com alguma preparação e os materiais novos para mim já não eram novidade	
Avaliação positiva da instituição da	P3 - No ano a seguir, eu fui para Setúbal e todos os dias ia e vinha de autocarro e fui conhecer uma realidade completamente nova porque a escola em Setúbal aquilo é espetacular (a gente diz sempre bem da nossa ESE)	2

formação inicial	P3 - depois tive uma ESE espetacular,	
Frequência de disciplina na formação inicial	P3 - Durante os 3 anos de curso, tínhamos uma disciplina	2
	P3 - Tínhamos drama,	
Gosto pela disciplina na formação inicial	P3 - e era uma disciplina espetacular, muito, muito boa.	1
Modificações pessoais após a formação inicial	P3 - Muitos! Eu acho que quando entrei para a ESE, era muito mais tímida... Não é ser tímida, eu não sei explicar...	4
	P3 - Ajuda-nos a: apresentar trabalhos; a ter uma capacidade de dicção e de nos expormos completamente diferente, porque eu acho que isso falha um bocadinho.	
	P3 - eu acho que é importante nessas áreas todas e acho que eu também ganhei com isso, com essa disciplina,	
	P3 - Eu acho que isto é o principal. É na capacidade que nós depois temos de enfrentar as outras coisas do nosso Mundo.	
Percurso profissional na construção da personalidade	P3 - E eu noto que sou um bocado assim, também, devido a essa preparação que tive.	1
Disciplina da formação inicial exigente	P3 - com uma carga horária até bastante, bastante...	2
	P3 - era uma carga horária grande	
Expressão Dramática considerada importante	P3 - Falha um bocadinho e não é nos professores só. Falha um bocadinho nos adultos, nos portugueses. Os portugueses têm dificuldade de se expressar, tem dificuldade de expor aquilo que sabem e aquilo que conhecem, e nota-se logo desde o 1º CEB. Daí eu achar que é importante a Expressão Dramática	2
	P3 - É deixar isso de parte e trabalhar a Língua Portuguesa e a Matemática, que é para eles serem é bons alunos, mas esquecemo-nos que para sermos bons alunos... Nos países do norte da Europa começam a ter música aos 4 anos, começa a ter atividades ocupacionais aos 4 anos, e não é só aprender a ler e a escrever, e o que vem antes para se conseguir depois ser esse bom aluno.	
Desenvolvimento de outras/várias competências	P3 - porque prepara os miúdos, dá-lhes oportunidade de serem muitas personagens diferentes e de não terem vergonha de se expor, como personagens diferentes.	2
	P3 - E depois isso cria nas crianças...para já, incrementa a autoestima,	
Desenvolvimento de competências cognitivas	P3 - dá-lhes capacidades de vocabulário, de assertividade, de maneiras de falar diferentes em espaços diferentes,	2
	P3 - É importante principalmente para a dicção, a capacidade de expressão, a capacidade de espírito crítico.	
Exercícios realizados na formação inicial	P3 - com o “fala e bate na parede e volta para trás”,	4
	P3 - com o “não se pode dizer os s” (eu considero que digo os s muito mal ditos),	
	P3 - mas trabalhamos imenso essas coisas, como o dramatizar poemas que às vezes parecem coisas completamente loucas e que na realidade não são, nós é que os estamos a entender e, quando dramatizamos, percebemo-los,	

	P3 - sei lá, uma quantidade de coisas que nós fazemos naquelas aulas, doidas, completamente doidas.	
Expressão Dramática como facilitadora da relação com os pares	P3 - Que, para já faz a coesão de grupo, que éramos um grupo que acredito que as outras turmas fossem iguais não é, porque se tinham as mesmas disciplinas que nós... Como grupo, acontecesse o que acontecesse entre nós, não havia timidez, não havia vergonha, não havia... P3 - Todos os trabalhos que tínhamos que apresentar perante um auditório, era perfeitamente normal, estávamos à vontade uns com os outros.	2
Insatisfação com a oferta de formação contínua	P3 - Ultimamente a formação contínua que nos aparece é de uma desgraça terrível. P3 - Tudo o resto acaba por ser TIC, e mais TIC, e informática, e mais MS DOS e menos MS DOS, e Internet e redes sociais e é um bocado cansativo. P3 - Com a oferta que existe. P3 - Quando nós fazemos formação é quando ela existe e... P3 - agora, na semana passada eu recebi uma formação, ou há 2 semanas, uma formação de expressão... Até vinha de um dos sindicatos, mas quer dizer custava 106€. É assim, eu nem li a proposta, rasguei e pus no lixo, não sei se era boa, se era má, se os intervenientes... Ninguém vai fazer formação paga. P3 - e os Centros de Formação não oferecem, na maior parte das vezes, as formações que os professores querem, P3 - Agora eu, em relação aos computadores... Odeio formações de computadores. Eu acho que computadores, a gente aprende a trabalhar com eles, e a oferta dos Centros de Formação é só formações em computadores, ou 90% é computadores e depois mais qualquer coisinha, ali pendurado.	7
Formação contínua em outras áreas	P3 - Então, eu estive na formação contínua da Língua Portuguesa e da Matemática que acho muitíssimo importante, principalmente a da Língua Portuguesa,	1
Trabalho em equipa existente	P3 - e depois, uma puxa e a outra empurra e, aqui na escola, como toda agente fez a formação da Matemática, acho que acabo por não ter tantas dificuldades na Matemática como na Língua Portuguesa.	1
Relação da experiência como aluno na prática pedagógica	P3 - Na Língua Portuguesa achei que era muito importante ter, porque há práticas, que por mais que não queiramos, trazemos da nossa escola, e a nossa escola não foi a ideal, enquanto alunos, e depois transmitimos aquilo que não devíamos transmitir também daquela forma, que foi a forma que nós aprendemos.	1
Pouca oferta de formação nas áreas das expressões	P3 - Acho que há pouca formação na área das expressões e acho que, no 1ºciclo, estão cada vez mais postas de parte.	1
Discordância com a compartimentação do horário	P3 - Quando nós temos num horário um bloco de 45 minutos, quer dizer "o que é que é isso?", para expressões...	1
Interdisciplinaridade como forma de fazer Expressão Dramática mais tempo	P3 - claro que nós temos a interdisciplinaridade e podemos, na Língua Portuguesa, na Matemática, e em todas elas envolver as expressões,	1

Tempo atribuído à Expressão Dramática muito insuficiente	P3 - mas, acho que é muito insuficiente	1
Expressão Dramática mais no pré escolar que no 1º CEB	P3 - E somos muito professores...os miúdos vêm do pré-escolar... Eu tenho um filho no pré-escolar e tenho uma filha no 1º CEB.	4
	P3 - E vejo o trabalho que o meu filho faz todos os dias e sei que, quando ele entra no 1º ano, daqui a 2 anos, esse trabalho não serve para nada. Serve para ele ir com uma preparação.	
	P3 - Mas ali acabou, dali para a frente o trabalho no que corresponde às expressões, salvo se a professora dele... Mas, na maioria das vezes, nós, no 1º CEB deixamos um bocado de parte.	
	P3 - As expressões ficaram como se fosse lá para o pré-escolar e, a partir do 1º CEB, é sentadinhos na carteira a fazer Matemática e Língua Portuguesa	
Docentes dão muita importância ao currículo e ao manual em detrimento das expressões	P3 - Porque o currículo é pesado e damos um bocado à base do manual, o manual, o manual e depois acaba por ficar para trás um bocado a parte das expressões. E perde-se, perde-se muito com isso, sim. Eu já estou perdida na pergunta...	1
Pagamento de formações como impedimento para a frequência	P3 - Quer dizer, fora do nosso horário, cansadas e ainda termos que pagar por isso, agora é completamente impossível, as pessoas vivem com orçamentos limitados tendo em conta que estamos a ser reduzidos.	2
	P3 - Formação paga está fora de questão	
Docentes frequentam formação por obrigação	P3 - e eu acho que os professores quando vão fazer formação, vão fazer porque precisam dos créditos, ou as obrigatórias que são as da DREL, aquelas que vieram através das ESES.	1
Necessidade como motivo para frequência de formação	P3 - Quando escolho uma formação é porque eu acho que preciso, ou... Às vezes nós precisamos e não nos apercebemos que precisamos.	1
Aumento do conhecimento como motivo para fazer formação	P3 - Mas, no caso da Língua Portuguesa, o ano passado optei ela da Língua Portuguesa em vez da Matemática porque achei que, precisaria mais e faria mais sentido para a minha carreira e para o meu percurso, fazer uma formação de Língua Portuguesa.	4
	P3 - Normalmente é nesse sentido que eu procuro ou que eu penso em ir fazer uma formação, é nas áreas que eu estou a sentir que estou a precisar de modificar ou a precisar que me deem mais ideias, porque às vezes nós parece que estamos esgotados de ideias.	
	P3 - E depois, ouvimos alguém a dizer assim uma coisa: <i>“ai fiz este trabalho assim e assim com os meus alunos”, “Caramba, de onde é que esta pessoa tirou esta ideia magnífica e eu ando aqui aos mesmos anos que ela e não pensei nisto”,</i> às vezes coisas tão simples e que são tão válidas. E portanto, nessas alturas a gente percebe que <i>“espera lá, devo estar aqui um bocado bloqueada”</i> .	
	P3 - É aquela história de há bocado, nós às vezes estamos muito tempo no mesmo sítio, e acabamos por nos habituar àquelas rotinas e parece que precisamos de qualquer coisa para dar o salto e, nessas alturas, é necessária a formação. E, por isso...daí a escolha das formações.	

Inexistência de formação contínua em Expressão Dramática/Teatro	P3 - Formações, desde que comecei a trabalhar, nunca mais tive nenhuma. Nunca mais tive nenhuma.	1
Frequência de seminários de Expressão Dramática	P3 - Tive encontros, aquele tipo de... Como é que aquilo se chama... Seminários.	4
	P3 - Tive um seminário na Amadora, tive um outro seminário na Malaposta	
	P3 - Mas é aquelas coisas pontuais em que vais 1,2 dias, sexta e sábado, nem dá créditos. Ou vais sábado, todo o dia, e depois domingo de manhã, ouvir a parte final, portanto, não se pode falar em formação mesmo, aquele tipo de seminários. Que, normalmente, são através dos sindicatos, é que se consegue esse tipo de coisas.	
	P3 - No nosso trabalho com alunos, também fiz um seminário, que eu não sei, eu acho que foi na Expo... Eu acho que foi na Expo, no Pavilhão do Conhecimento, eu já não me lembro... Já foi há uns anos, foi no ano que eu até estava grávida da M., por isso a M. já tem 8 anos, eu acho que já estava grávida dela,	
Professor caracterizado como tendo uma postura firme	P3 - as pessoas estão todas muito tensas (as professoras primárias são todas muito tensas)	2
	P3 - e que às vezes estamos tão tensos e gritamos tanto com os miúdos e ficamos sem voz, e podemos gritar ou falar tão alto e não ficar sem voz e não ficarmos aí todas tensas, com os músculos todos tensos e não sei quê... Portanto esse tipo de trabalho.	
Exercícios feitos na formação	P3 - Mas depois, entretanto, aquilo mudou completamente porque havia atores, havia uma série primeiro de jogos de socialização uns com os outros,	4
	P3 - e depois foi muito engraçado, porque foi aqueles jogos de colocação de voz,	
	P3 - as máscaras faciais em que nós fazemos máscaras com a nossa cara e que temos imensas expressividades, e que devemos trabalhar os nossos músculos faciais,	
	P3 - Aí sim, trabalhávamos jogos para fazer com os miúdos.	
Importância de por em prática exercícios	P3 - foi um relembrar de coisas que eu já tinha aprendido, mas que se nós não fazemos todos os dias, ou se não treinamos, deixamos de as praticar ou parece que deixam de existir na nossa vida;	3
	P3 - e claro que durante uns tempos, nós cumprimos aquelas coisas à regra, depois, quando nos sentimos exaustos pensamos <i>“devo fazer aquelas...devo-me preparar, devo seguir aquelas regras...”</i>	
	P3 - Não é um desconhecimento total. Mas pronto, o dia a dia também nos faz depois, outra vez, voltar ao nosso ritmo, mas estão lá os conhecimentos e nós, quando estamos ali, a chegar ao fundo, lembramos como é que devemos de agir	
Gosto pela formação em Expressão Dramática	P3 - para já gostei imenso	4
	P3 - Essa formação foi muito engraçada,	
	P3 - Essa, por acaso eu gostei muito, da colocação da voz.	
	P3 - em que era muito engraçado.	
Modificações profissionais após a	P3 - E claro que [a formação em Teatro] muda muitas coisas na nossa vida.	1

formação		
Relação entre o estar do professor e dos alunos	<p>P3 - Também melhora no trabalho com os miúdos, porque o teu bem estar, ou seja,... Como é que eu hei de explicar isto... Eu noto muito, é assim: se eu venho cansada, e venho exausta e venho, sei lá, mais irritada, a turma também está muito mais buliçosa.</p> <p>P3 - Se eu consigo, para comigo própria, ter a capacidade de relaxar, de encaixar a minha personalidade, de me por cá no sítio, depois eu consigo dar uma aula muito melhor.</p>	2
Relação da formação necessária para a prática	<p>P3 - e acho que é uma mais valia para os professores termos essa formação, porque quando olhamos para a criança também temos outra aptidão para reconhecer as dificuldades,</p> <p>P3 - e acho que os professores têm muito pouca formação.</p> <p>P3 - Normalmente, eu só vou a formações que sejam vocacionadas para professores ou que direta ou indiretamente que seja indicada para a minha carreira.</p> <p>P3 - Agora, em relação a esse seminário de colocação de voz, (...) porque é assim: aquilo começou com uma parte que era médica. Só médica. Até tinha um aparelho daqueles em que se vê as cordas vocais e nós víamos as nossas cordas vocais gigantes e não sei quê... E eu já estava a pensar “<i>ai não, eu não acredito, eu vim para quê? Agora vão-me examinar as cordas vocais, ver aí coisas vermelhas e não sei quê! Tudo ali...</i>”. É assim, tu estás a ver o interior do teu corpo, quer dizer, aquilo é uma coisa horrível. Então foram lá para aí, 3 ou 4 pessoas mostrar as cordas vocais e pronto.</p> <p>P3 - Só que é preciso aprender a fazer isso, como professor.</p> <p>P3 - Essa mais virada para a aplicação do trabalho nas crianças, outras mais viradas para a preparação do professor, como professor.</p> <p>P3 - São coisas que também acho que é importante, também é importante para a nossa... Também é uma forma de expressão... Para a nossa didática é muito importante a fotografia.</p> <p>P3 - Acho que precisamos é da prática e de formação.</p>	8
Trabalho de Teatro associado à leitura	<p>P3 - E era tudo na base da articulação, por exemplo, um texto de Língua Portuguesa. (...) Então fazíamos trabalhos giríssimos desde lerem parágrafos e repetirem-nos conforme nós repetíamos, repetir o parágrafo a chorar, repetir o parágrafo a rir... Esse tipo de jogos de... E entre outras coisas.</p> <p>P3 - Hoje estivemos a ler um texto e que depois tinha um poema no fim. E o poema... Eles até... Olha o CD ainda está posto, ali no rádio... Ele fartaram-se de rir porque era um homem, com voz grossa que lia sobre o mar (<i>imita a voz</i>), falava assim com uma voz, que o mar era assustador. E eu disse assim “<i>será que o mar é assim tão assustador?</i>” e eles “<i>não professora, o mar não é nada assustador, e não sei quê...</i>”, e eu disse assim: “<i>então vamos lá ler este poema de outra maneira</i>”.</p> <p>P3 - Depois o D. já dizia o poema de outra maneira, e o outro já declamava de outra maneira. Portanto, no fundo, estivemos ali a trabalhar o poema.</p>	5

	P3 - Vinha na gramática o Teatro mudo e eles começaram a dizer <i>“Teatro mudo? Cinema mudo? Que é isso?...”</i> , e então eu disse <i>“as pessoas têm que fazer por gestos aquilo que querem que os outros percebam. Só que uma coisa é fazer o jogo dos gestos que nós fazemos muitas vezes, das profissões, etc. Outra coisa é vocês fazerem sentir à outra pessoa o que é.”</i>	
	P3 - claro que, sempre que eu pego num texto, eu percebo se este texto qual é o potencial, só que muitas das vezes...	
Expressão Dramática como apoio a dificuldades em outras áreas	P3 - Aqueles miúdos que leem um texto inteiro e parece que leram em chinês, não perceberam nada do que leram, portanto, colocar a expressividade necessária nesse texto, e fazê-lo ler com expressividade suficiente para que ele consiga perceber aquilo que leu.	1
Experiência a representar em grupo de Teatro escolar	P3 - Amador.	2
	P3 - E eu fiz.	
Participação em grupo de Teatro profissional	P3 - Depois estive a fazer uma peça de Teatro também como figurante, no papel principal.	6
	P3 - No TEC com o Carlos Avilez que aproveitou algumas pessoas do Teatro e tivemos.	
	P3 - E então fiz essa peça, fiz a figuração nessa peça,	
	P3 - No TEC, fiz essa peça de Teatro, e, se queres que eu te diga, eu sou péssima para nomes de atores, mas eles agora, muitos deles, fazem novelas. <i>(brinca)</i> Eu, para a semana digo-te os nomes <i>(ri)</i> ...	
	P3 - E trabalhei lá eu, e trabalhou mais o D., que ficou do grupo de Teatro e o M., ficamos só 3 lá a fazer figuração na peça.	
	P3 - Não. Não. A partir daí nadinha. Foi aí,	
Avaliação positiva da participação no grupo de Teatro	P3 - A experiência foi muito positiva.	3
	P3 - Essas coisas, que nós fazemos na nossa adolescência ou na nossa juventude, eu acho que tudo traz sempre pontos positivos.	
	P3 - Mas gostei. Gostei	
Ingresso em grupo de Teatro como forma de integração em nova escola	P3 - Foi durante o meu décimo pri...10º, 11º e 12º. Eu fui para uma escola completamente nova. Eu andava na Escola de Alvide e passei para a Escola Secundária de Cascais. A Escola Secundária de Cascais tinha uma Associação de Estudantes muito ativa. Tinha um grupo de Teatro. A meio do 10º ano, porque a escola era completamente nova e a gente chega a ali e sentimo-nos (e tinha muitos “betinhos”, aquela história dos “betinhos” que ficam à entrada do portão com o capacete, e não sei quê, e a mota, e tal...) e depois tinha outro grupo de pessoas, que pertenciam à Associação de Estudantes, incrivelmente. Os da Associação de Estudantes, não eram os “betinhos”, eles votavam neles para gerirem a Associação.	3
	Entretanto, nós aproximamo-nos, começamos a conhecer mais pessoas e entrei para o grupo de Teatro.	
	P3 - Quando entrei para o grupo de Teatro, não ia nada com intenção de fazer Teatro.	

	<p>P3 - Só que entretanto nós estávamos a fazer uma peça de Teatro que era “Deus”, do Woody Allen. Eles estava a fazer, e precisavam de um coro, porque aquilo tinha um coro, que era... Aquilo era tipo... Uma peça tipo... Que mistura os gregos com... Não sei se conhece a peça?</p> <p>Pronto, e então tinha um coro grego. Mas não tinham o coro. E então “ <i>oh P3, mas tu podias fazer porque a sério, aquilo é assim um bocado...É fácil, tu nem precisas muita coisa, porque o coro fala assim com um ar majestoso e portanto,não precisas de estar aí a aparecer, não te mexes muito, e tal... Podes fazer.</i>”</p>	
Timidez como motivo de não fazer Teatro	<p>P3 - Porque eu sou uma pessoa tímida, sou faladora, mas sou uma pessoa tímida.</p> <p>P3 - Nós desenvolvemos estratégias para fazermos as coisas, continuando a ser tímidos.</p>	2
Ingresso no grupo de Teatro para construção de cenários/adereços	<p>P3 - E então não ia nada com aquelas expectativas de ir para cima de um palco, nem fazia nada o meu género, nem nada disso, e então ia naquela situação, “<i>porque eu tenho algum jeitinho de mãos, e tal, e para os adereços e para aquelas...para aquelas outras coisas</i>”.</p>	1
Experiência em apresentar para público	<p>P3 - E depois fomos representar em imensos sítios.</p> <p>P3 - Fomos representar ao Teatro Gil Vicente, fomos, ainda havia Teatro Império em Lisboa... No cinema Império em Lisboa, uma série de grupos de Teatro amadores que foram representar várias peças.</p> <p>P3 - Representamos no TEC em Cascais, no Teatro Experimental.</p>	3
Visão negativa do “mundo do Teatro”	<p>P3 - Não é que me agrada o mundo do Teatro,</p> <p>P3 - São pessoas da noite e são pessoas que chegavam todas às 6 da tarde para ensaiar para depois, a seguir, irem para o palco, que se transformam ali em minutos.</p> <p>P3 - mas não cheguei a entrar, não quis entrar. [para o grupo de Teatro profissional] Agora se calhar arrependo-me porque acho que foi o medo de uma realidade diferente,</p>	3
Imaturidade relacionada com a visão negativa do Teatro	<p>P3 - também eu era muito miúda e acho que aquilo me assustou assim um bocado.</p> <p>P3 - Eu devia ter... Então andava no 11º nessa altura, depois, a seguir, 12º ano.</p> <p>P3 - porque era muito miúda, era muito infantil.</p> <p>P3 - Só que depois chegas lá e não tens preparação, porque era muito miúda, não tinha preparação e aquilo era...eram muitos adultos, eram só adultos.</p>	4
Experiência em Teatro como preparação para o futuro	<p>P3 - e acho que depois me preparou para...olha, para a minha ida para Setúbal, que é assim, fui... Acabei o 12º ano, fui para Setúbal, para realidades completamente diferentes. (<i>fomos interrompidos</i>)</p> <p>P3 – [o Teatro] Preparou-me. Quer dizer, tu cresceste, tu cresces. Tu conheces realidades completamente diferentes, e eu era assim um bocadinho menina... É normal... Era muito infantil, até assim com alguns receios normais.</p> <p>P3 - E então, aquele falar altivo do Carlos Avilez em que... Ele está a brincar mas está a falar a sério, e está a falar a sério mas está a brincar, e tu, estás ali no palco mas, às tantas, já estás no sítio errado e não podes estar de costas, e não podes não sei o quê, e depois aquelas pessoas todas que tu não conhecias, e depois é tudo adultos e tu andas</p>	4

	ali no meio daquilo... E fez-me crescer.	
	P3 - Então essas pessoas... A vida que nós fazíamos lá de faculdade e não sei quê... <i>(Corrige)</i> De faculdade não, de ESE... Os bares para onde nós íamos, com... Tipo de coisas que nós conversávamos e que nós vivíamos já não eram coisas novas para mim, portanto também me preparou.	
Fatores familiares influenciam a frequência do grupo de Teatro	P3 - Porque o meu pai é uma pessoa assim muito... muito virada para as artes, para a música principalmente.	2
	P3 - E, por um lado, ele queria muito que eu continuasse e tu vais um bocado naquele impacto de que <i>“ah, eu vou porque...”</i>	
Género como motivo de inadaptação ao grupo de Teatro	P3 - E então o que acontece é que: eles eram 2 rapazes e eu era uma menina. Os rapazes parecem que se adaptam mais às coisas todas.	1
Realidade diferente como influencia no percurso	P3 - Mas aquilo realmente em Setúbal é muito bom e tu parece que levas uma bagagem que te ajuda logo a... São pessoas muito diferentes, em Setúbal.	4
	P3 - E, enquanto houve colegas minhas que chegaram lá e conheceram aquilo que eu tinha conhecido no ano antes, eu já ia com o conhecimento de pessoas muito diferentes.	
	P3 - As pessoas em Setúbal... Nós, aqui deste lado da linha, somos completamente diferentes das pessoas do outro lado da linha.	
	P3 - São pessoas muito mais alternativas, como eu costumo dizer, que vivem de maneiras diferentes. Por exemplo, aqui a noite, o sair à noite aqui é uma sair à noite completamente diferente de o sair à noite em Setúbal. São pessoas diferentes, eu não sei explicar.	
Importância em vivenciar experiências	P3 - Eu acho que só vivenciando as experiências.	4
	P3 - Nós somos todas as experiências que vivemos. Nós somos todas as experiências que vivemos, as boas e as más	
	P3 - É isso que eu defino como uma aula de Expressão Dramática. É, a partir de um tema que surge, nós conseguirmos explicar aos miúdos e eles vivenciarem a experiência.	
	P3 - Agora lembrei-me dessa experiência que foi á muito pouco tempo, foi na 1ª semana depois do Natal, do Teatro e do cinema mudo, que nós também fizemos aqui na sala.	
Influência da participação no grupo de Teatro na prática pedagógica	P3 - E depois acho que nos prepara para uma coisa que é, o... Com a formação que eu tive depois e, sendo professora, é, prepara-nos para trabalhar com os miúdos no sentido de <i>“vamos ler um texto, vamos fazer um trabalho, vamos expor... Expõe aí o teu trabalho. Então e tu achas, falar assim com a folha à frente da cara, como é que tu achas que te vão entender a falares com a folha à frente da cara. Tu achas que se eu estiver a falar para ti com a folha á frente da cara tu vais ouvir o que eu estou a dizer? Então e se tu estás a dizer uma coisa triste, tu estás a dizê-la a sorrir? Mas faz algum sentido? Não, tens que a dizer com alguma emoção. Tu não podes dizer uma coisa triste a sorrir. Quer dizer isso é uma tontice. Então e se for uma coisa feliz, estás-me a dizer parece que estamos aqui a morrer. A tua composição não tem fim é uma frase que não tem parágrafos, não tem vírgulas... Quer dizer, temos que lhes dar emoção às coisas...”</i>	3

	<p>P3 - E eu acho que os meus alunos são miúdos muito emotivos, e depois são difíceis de segurar também, porque eles tem sempre coisas para dizer e são muito curiosos e todos efusivos. Acho que se ganha nisso, ganha-se nessa experiência. A nossa experiência de vida a gente passa-a um bocadinho para eles. Eles são um bocadinho reflexo.</p> <p>P3 - Sem dúvida. Sem dúvida [que há uma relação entre a participação no grupo de Teatro e prática].</p>	
Vida pessoal como impedimento de continuar a fazer Teatro	<p>P3 - depois, entretanto, tive um namorado completamente castrador (que não tem nada a ver para a entrevista)</p> <p>P3 - e depois, é assim, depois terminou, e depois juntei-me com outra pessoa, e depois casei, e depois tive filhos, e depois a nossa vida é um bocadinho concentrada nos nossos filhos.</p> <p>P3 - E às vezes nós dizemos um para o outro, eu e o meu marido, quando eles estiverem criadinhos, cada um na sua casa... Ele diz que vai fazer voluntariado e eu não sei, olha depois logo se vê, na altura... (Ri)</p> <p>P3 - Porque, agora, vivemos muito em função deles.</p> <p>P3 - e portanto tu acabas por viver um bocadinho condicionada por eles. Não tendo filhos, tu acabas por conseguir fazer coisas completamente diferentes.</p>	5
Vida pessoal condicionadora da frequência de formação	<p>P3 - As formações têm que ser em horários que dê para eles, para levá-los à nataçã, para levá-los aqui, para levá-los acolá...</p> <p>P3 - Adoro fotografia, por exemplo. E adorava ir fazer um curso de fotografia, só que está completamente fora, fora de questão até pelo menos a M. estar no 6º ano e o H. estar no 1º, assim mais encaminhadinhos, tu depois consigas ir fazer curso, e dedicares-te às tuas coisas e conseguires também não os prejudicares.</p>	2
Expressões consideradas importantes	<p>P3 - Importante quer na transmissão do que nós conseguimos fazer na sala de aula, que é muito importante, porque acho que nós, professores do 1º CEB, falhamos nisso. Fazemos muita coisa e não documentamos 1/3 daquilo que fazemos. E acho que é importante dar aos miúdos, desde pequeninos, a hipótese de eles conhecerem a maior parte de expressão que eles possam conhecer, desde pintura, fotografia, música, tudo, eles conhecerem as coisas porque a maior parte deles depois, no seio familiar não conhece.</p> <p>P3 - acho que foi importante.</p>	2
Obrigação dos professores em oferecer oportunidades iguais	<p>P3 - E nós temos a obrigação porque somos a parte social que lhes falta, ou não, pode não faltar.</p> <p>P3 - Mas se faltar tem que haver alguém que lhes dê. São as oportunidades iguais, não é? Pronto.</p>	2
Pouca importância à definição do horário	<p>P3 - Eu sou muito desorganizada no horário.</p>	1
Tempo atribuído à Expressão Dramática	<p>P3 - Eu tenho um horário em que tenho semanalmente 45 minutos para a Expressão Dramática.</p> <p>P3 - Só que eu não faço 45 minutos, eu faço mais.</p> <p>P3 - Olha ainda hoje estivemos a fazer e, se for preciso, amanhã fazemos outra vez.</p> <p>P3 - Até porque o meu livro de ponto não tem lá isso escrito. O que tem é das 9h às 10.30h das 11h ao 12.30h e eu descrevo a atividade que fiz na altura.</p>	4

Facilidade dos alunos em decorar	P3 - Depois o D. já dizia... Porque eles decoram de uma maneira... Os miúdos decoram frases, então se elas rimarem, decoram frases com uma facilidade terrível.	1
Desenvolvimento do sentido crítico dos alunos	P3 - Porque eles próprios acharam ridícula a forma... Poderosa, ali... Como o homem estava a ler o poema que realmente foi um bocadinho ridícula porque também não fazia sentido, porque o poema não era nada disso, era um poema sobre o mar, o mar é azul, é profundo, e o homem tinha um ar parece que estava ali a dizer assim uma coisa!	5
	P3 - Exatamente. Cria-lhes essa capacidade crítica de olhar para as coisas e dizer <i>“coitado deste senhor a declamar este poema”</i> .	
	P3 - Que eu acho que crianças de 4º ano, tendo em conta o meu outro grupo (porque nós vamos sempre conseguindo melhorar), se calhar não tinham tanto este espírito de chegar logo e criticar, no 4º ano.	
	P3 - E, às vezes, eles são um bocadinho críticos e eu até me irritado, às vezes, porque são críticos comigo, <i>“ah, oh professora...”</i> E a gente até fica um bocadinho irritados.	
	P3 - O espírito crítico porque eles, ao conhecerem muitas maneiras de se ter a mesma... Ou de ser ler, ou de ser ver, ou de testar eles desenvolvem o espírito crítico, porque também estão habituados à crítica e estão habituados a criticar.	
Trabalha as expressões	P3 - Depois outro tipo de trabalhos.	1
Expressão Dramática como preparação para o futuro	P3 - Depois, por outro lado penso <i>“isto é importante porque depois, como adulto, é isso que nos falta.”</i> Falta-nos essa capacidade de chegar e criticar nem que seja quem está acima de nós. É importante é isto andar para a frente.	1
Recursos adquiridos pela professora	P3 - E... Pronto... E tenho um livro que é o <i>“drama, pois”</i> , que é um livro antiquíssimo, do tempo da nossa avó mas que tem imensos jogos, principalmente para o 1º e 2º ano, aqueles jogos sociais e de muito, muito, de trabalhar... De fácil trabalho com eles.	1
Facilidade dos alunos em fazer os exercícios	P3 - Estes miúdos são daqueles, como diz no ATL que a gente pode começar a ensaiar com eles só na véspera que na festa saem sempre bem.	3
	P3 - Porque eles têm muitas capacidades. Como estão muito habituados a fazer muitas personagens e a fazer muitas coisas, eles depois têm muita capacidade,	
	P3 - A minha turma. E no ATL dizem assim: <i>“Eles são terríveis mas também é assim, a gente dá-lhes as coisas para as mãos e, em 2 dias, eles têm o poema decorado, tem o Teatro decorado, tem o personagem, eles arranjam as roupas, são super autónomos”</i>	
Gosto dos alunos em fazer	P3 - e adoram. E adoram.	2
	P3 - e <i>gostam, e gostam muito de fazer.</i>	
Atividades definidas no PCT	P3 - No meu PCT sim.	4
	P3 - E, portanto, no meu PCT há várias atividades em que eles acabam por dramatizar.	

	<p>P3 - São eles mesmo que fazem a recolha (alguns porque nós temos... Eu tenho aqui miúdos com um estilo de vida e depois tenho outros com... Economicamente e socialmente mais baixo), acabam por trazer para a sala, eu também trago e portanto, a nível do PCT são essas atividades.</p> <p>P3 - e isso também envolve toda a parte de expressividade, é a sociedade, nós como seres sociais, como é que nós vivemos como seres sociais.</p>	
Temática do PCT	<p>P3 - Este ano o PCT é “A Terra, a Natureza e a Sociedade”. Então a Terra, planeta Terra. Natureza, a natureza do nosso planeta (para eles foi incrível descobrirem que havia partes da Terra com... Por exemplo no meio do gelo, há vida. Há vida em todas as partes da Terra, há vida no fundo mais profundo do mar onde nem sequer entra a luz. E têm descoberto essas coisas e tem sido...) a parte da Natureza. A parte da Sociedade é as culturas. As diferentes culturas do Mundo. E então o que nós temos visto é as formas de estar e as diferentes culturas no Mundo inteiro.</p> <p>P3 - Culturas, costumes</p>	2
Teatro nas festas finais de período	<p>P3 - Na festa de Natal até fizemos o Natal em várias partes. O Natal em várias partes do Mundo. Como é que é? Como é que são as pessoas? Como é que vivem as pessoas? Quais são as tradições?</p> <p>P3 - Temos também as festas, a festa de Natal e a festa de fim de ano em que, normalmente, cada professor ensaia com a sua turma uma apresentação.</p>	2
Vinda do Teatro à escola como atividade	<p>P3 - A nível do PAA. Do PAA. Todos os anos nós trazemos o Teatro à escola.</p> <p>P3 - Portanto, normalmente é o Teatro que vem à escola. Já tivemos vários tipos de Teatro.</p> <p>P3 - Tivemos um do <i>Nasredine</i> que eu adorei. Era uma única senhora que fazia a peça inteira. Portanto ela fazia de <i>Nasredine</i>, fazia de pai, fazia de burro. Não sei se conhece o livro?</p> <p>P3 - Mas todos os anos trazemos.</p> <p>P3 - Mas todos os anos vem.</p>	5
Custos como motivo para não ir ao Teatro com os alunos	<p>P3 - É difícil sair com os nossos alunos porque é assim: para ir ao Teatro são 5 euros do bilhete mais 5 euros para o autocarro, no mínimo, e isto é muito dinheiro.</p> <p>P3 - E há muitos pais que acho que para ir ao Teatro 10 euros, está fora de questão: <i>“ah para ir ao Teatro, professora, 10 euros? 10 euros é muito dinheiro. Eu tenho 2 filhos são logo 20 euros, para ir ao Teatro”</i>.</p>	2
Postura refletiva em relação à qualidade das peças	<p>P3 - E eu achei espetacular.</p> <p>P3 - Foi engraçado.</p> <p>P3 - Depois, no ano passado, tivemos um horrível, muito fraco que não gostei nada que foi o <i>“sapatinho, sapatinho traz-me um irmãozinho”</i>, ou uma coisa assim do género.</p> <p>P3 - Eu achei muito fraco.</p>	4
Gosto dos alunos em assistir a	<p>P3 - E os miúdos diziam <i>“mas é só um ator”</i>, mas depois no fim diziam <i>“bem!”</i>, e estavam fascinados com aquela capacidade porque conseguiram sempre perceber que era o <i>Nasredine</i>, que era o pai e que era o burro.</p>	3

Teatro	P3 - Foi uma forma diferente porque eu nunca lhe tinha falado de uma forma de Teatro com uma única pessoa no palco a fazer o Teatro. Para eles o Teatro tem muitas pessoas e cada um é personagem...	
	P3 - Eles fartaram-se de rir porque aquilo era uma comédia, e eles fartaram-se de rir.	
Desconhecimento do grupo de Teatro que vem à escola devido à divisão de tarefas	P3 - Este ano não sei qual é que vem cá à escola, estou a ser muito honesta, porque é a professora C. que este ano ficou com as visitas e com as marcações e, este ano, não sei qual é o grupo de Teatro que cá vem com o Teatro.	2
	P3 - Eu, como este ano fiquei com o projeto da biblioteca, fui eu que marquei vir cá uma escritora e uma ilustradora, não tenho noção qual é o Teatro que vem.	
Vinda do Teatro no 3º período	P3 - Normalmente é no 3º período que vem.	1
Atividades definidas no PCA	P3 - O Projeto Curricular de AGP sim, também.	4
	P3 - Principalmente lá em baixo, em São Bruno e após o 5º ano, eles têm os clubes.	
	P3 - E têm Teatro, têm coro, têm assim uma série de... E têm viola, têm uma série de atividades viradas para as expressividades, para as áreas artísticas.	
	P3 - Sei que têm o Teatro porque havia muitos alunos aqui e cima, do bairro, que participavam lá em baixo no Teatro. E a professora R. foi ver o Teatro, eu não fui, já não me lembro porque é que não pude ir, porque eles até foram representar a vários sítios.	
Expressão Dramática como meio de ultrapassar dificuldades	P3 - E uma das alunas tinha sido minha aluna, a L., e acho que foi assim um estrondo. Era até uma aluna mediana baixa, e lá virou uma estrela porque foi espetacular.	1
Existência de recursos	P3 - Recursos? Recurso? Temos alguns livros.	5
	P3 - Temos uma mala que é a mala dos... Sentimentos, não... Das expressões... Eu não me lembro do nome, mas eu já vou dizer (está ali na biblioteca) (...) E tem imensos jogos que permitem chegar lá. Foi comprada no ano passado, também.	
	P3 - E temos, eu tenho, a Filosofia para Crianças, que eu acho que também ajuda imenso.	
	P3 - Agora, outros tipos de materiais... Temos um Teatro de fantoches, temos imensos fantoches, (...) outros comprados feitos. Temos fantoches de dedo e fantoches mesmo fantoches de mão.	
	P3 - E temos imensos disfarces das peças de Teatro	
Expressão Dramática associada à ideia de expressar sentimentos e conhecimentos	P3 - que têm uma série de atividades em que permite aos alunos exprimirem os seus sentimentos em relação a uma série de situações.	3
	P3 - Não é ajuda o livro, não dou o livro aos miúdos para ler, mas pronto, tem aquelas perguntas como por exemplo "o que é a angustia?", "e o que é isto, e o que é aquilo..." e depois vamos trabalhar esses sentimentos,	
	P3 - porque eu acho que passa muito pelo trabalhar dos sentimentos que a gente consegue por cá para fora imensas personagens e muitas coisas e os sentimentos são coisas que eles ou os vivenciaram e, às vezes vivenciaram-nos e não os sabem explicar.	

Expressão Dramática importante para o conhecimento do indivíduo	P3 - E nós vamos conseguindo conhecermo-nos a nós próprios e eles também, o conhecimento que fazem deles próprios é a partido momento em que conseguirem exprimir aquilo que sentem e saberem aquilo que sentem ao que é que corresponde.	1
Construção de recursos como solução	P3 – uns [fantoques] feitos cá,	2
	P3 - que também já fizemos porque a professora C. tem imenso jeito e cose à máquina que é uma maravilha e faz imensas coisas. E é só, acho eu.	
Inexistência de espaço amplo para as atividades com condições	P3 - Não.	3
	P3 - Nós tínhamos o espaço do polivalente, todo ele. Só que, no verão é imenso calor e no inverno é imenso frio. Estas atividades não se fazem bem no frio. Principalmente no frio, no calor até se fazem.	
	P3 - Mas atividades em que a pessoa tem que estar relaxada (por exemplo eu agora estou com as mãos geladas) a pessoa tem que estar confortável. Eu, pelo menos acho isso, nós temos que nos sentir confortáveis ou, pelo menos, fazer por nos sentirmos confortáveis.	
Sala de aula como alternativa	P3 - Temos as salas de aula.	3
	P3 - Normalmente é a sala de aula o espaço utilizado.	
	P3 - As mesas arredam-se para o lado rapidamente e faz-se e depois volta-se a por no sítio, e portanto dá para conciliar.	
Número de alunos por turma facilitador das atividades	P3 - Mas também como eles não são muitos alunos, nós temos turmas pequenas, por exemplo, eu tenho 17 alunos.	2
	P3 - A turma do 1º ano tem 15 alunos, na escola as turmas maiores têm 20 alunos, as turmas lá de baixo, e normalmente não temos esse número de alunos, normalmente temos 17/18 por sala.	
Prática da Expressão Dramática dependente dos professores	P3 - Isso tem a ver com cada professor. Tem a ver com cada professor.	1
Não existência de orientações como motivos para outros colegas não fazerem	P3 - Enquanto tu tens um Programa Nacional da Matemática, tens um programa Nacional da Língua Portuguesa, tu não tens um programa nacional como novas orientações para a Expressão Dramática ou não tens novas orientações...	2
	P3 - Tens novas orientações porque no Programa da Língua Portuguesa, quando te dizem que a criança tem que, no 4º ano, nas metas de aprendizagem, tem que ser capaz de apresentar um trabalho, tem que ter uma boa dicção, tem que ter... Pressupõe que tenha trabalhado esses itens e, esses itens, são trabalhados também na Expressão Dramática.	
Descuramento da prática de Teatro por outros colegas	P3 - Só que a maior parte dos professores não trabalha a Expressão Dramática porque acham que isso é secundário, estou a ser honesta.	4
	P3 - A maior parte dos professores não trabalha, erradamente.	
	P3 - Mas não há, e eu acho que se houvesse obrigatoriedade... Porque a regra é ao contrário.	
	P3 - E, hoje em dia, nós desligamos completamente dessa vertente das expressões.	

Exemplificação de más práticas em outras áreas	P3 - Trabalhamos muito mais a Plástica porque é fácil... E como é que trabalhas a plástica?	4
	P3 - Dás-lhes um desenho para pintar. Mas isso não é trabalhar a expressão plástica. Isto (mostra um desenho por pintar) não é trabalhar a expressão plástica. Isto é uma coisa que já foi pré feita por alguém, pronto, tudo bem é um grafismo, é motricidade.	
	P3 - Não estás ali a trabalhar mais nada que isso, quanto muito a capacidade das crianças de conjugarem cores, e de terem alguma criatividade na conjugação das cores, mas não é... não é expressões, não é criatividade.	
	P3 - E a maior parte das expressões que nós trabalhamos é essa, muito condicionado, muito à fotocópia, muito... Não é o correto, é óbvio.	
Desenvolvimento de competências sociais	P3 - O estar socialmente com os outros beneficia muito porque, mesmo o mais tímido, consegue desenvolver... Porque é assim: nós não deixamos de ser tímidos.	3
	P3 - E é isso que eu acho que as crianças mais ganham, é a autoestima, é a capacidade de estarem em grupo e saberem estar, saberem se exprimir...	
	P3 - é principalmente isso, é na forma de estar, na forma de apresentar os trabalhos, na forma de dar a conhecer aquilo que sabem.	
Expressão Dramática ajuda a dominar a timidez	P3 - Nós desenvolvemos estratégias para fazermos as coisas, continuando a ser tímidos.	6
	P3 - Eu continuo a ser tímida. Eu, se chegar a uma sala e não conhecer ninguém, as minhas mãos são capazes de começar a suar. Eu não deixo de ser tímida, mas a verdade é que eu chego ali, começo a falar com toda a gente, porque sei lá, não sei de onde é que isso veio, mas a verdade é que sou tímida.	
	P3 - E a eles acontece a mesma coisa.	
	P3 - Eu tenho aqui a minha R. que quando entrou para a escola, ela não falava, (imita) só dizia assim muito baixinho, agora, ela não deixou de ser tímida, é o que a mãe diz <i>“ai, ela não se ouve. A gente vai a qualquer lado e ela não se ouve, mas depois se perguntam alguma coisa, ela sabe falar, e fala”</i> . É verdade, depois quando ela precisa de fazer um trabalho, quando ela precisa de chegar e se por à prova, ela consegue fazê-lo. Agora, não deixou de ser tímida por causa disso. Aprendeu foi estratégias de fazer aquelas coisas.	
	P3 - Portanto, aquilo é uma atividade como outra qualquer é como quando nós dizemos <i>“ah, não podemos obrigar uma criança a cantar em público, porque se a criança não gosta de cantar, ela é tímida”</i> , não! Claro que ela não é obrigada a cantar em público. Pode até nem saber cantar. Mas ela tem que saber que isso é uma coisa que ela tem que saber fazer. Ela pode ser tímida na mesma mas chega ali e tem que cantar. Canta! Ela não vai deixar de ser quem é por cantar ali. Só que isto não se consegue se a gente disser (tom imperativo) <i>“canta. Agora vais cantar. Hoje tens que cantar”</i> , não é assim. É cantando muitas vezes, é percebendo que se cantar não lhe acontece absolutamente nada, não perdeu nada da sua personalidade, continua a ser a mesma pessoa, que ninguém gozou com ela, e se gozaram olha paciência também não faz mal absolutamente nenhum.	
	P3 - Porque, às vezes, as pessoas sabem imensas coisas e não conseguem exprimir aquilo que sabem. Tem alguma	

	dificuldade e até estão ali pessoas inteligentíssimas e nós não damos nada por ela porque a timidez esconde tudo o que está lá por detrás.	
Dúvidas na definição de uma aula de Expressão Dramática	P3 - Como é que defino uma aula de Expressão Dramática?	1
Aula de Expressão Dramática não planeada	P3 - Uma aula de Expressão Dramática, eu nunca programo assim: aula de Expressão Dramática.	3
	P3 - É mais ou menos assim que as coisas se passam. Não é uma aula programada ao milímetro,	
	P3 - olha hoje por exemplo, não programei absolutamente nada, e de repente quando pus o cd a tocar com o poema, surgiu aquela crítica, quer dizer o senhor lia o poema de uma maneira brutal. E depois começamos então “e como é que vocês acham que seria, porque ele está a falar de uma sereia e da maresia e essas coisas são calmas e são doces...”. Mais nesse sentido assim. Não sei se foi esclarecedor.	
Expressão Dramática em conjunto com outras áreas	P3 - Eu não digo que é uma aula de Expressão Dramática. Pode ser uma aula de Língua Portuguesa e ser Expressão Dramática. Pode ser uma aula de Matemática e ser Expressão Dramática.	1
Aula de Expressão Dramática caracterizada pelo prazer	P3 - Agora a Expressão Dramática é uma aula em que todos têm que estar e participar com prazer, que era aquilo que eu dizia, não podemos estar num local frio porque estamos todos encolhidos e tensos.	2
	P3 - Tem que advir prazer dessa atividade.	
Exercícios de Expressão Dramática	P3 - Depois são: dramatizações; vocalizações; canções; experimentação de Teatro mudo.	3
	P3 - E então estivemos a ver na internet como é que era o Charlot e no tempo do Charlot como é que era o cinema, porque aquilo era cinema mudo mas conseguia-se perceber o que é que ele queria dizer. E até foi com aquela música... <i>(Pensa)</i> há uma música aí que é “ <i>ele é muito feio mas eu gosto dele</i> ” vi aquilo na internet... (Lembra-se) “ <i>embeçados</i> ”, e na internet aparece um vídeo do Charlot, depois ele oferece uma flor a ela, depois ela fica apaixonada, portanto, percebe-se perfeitamente que cena é que se está a passar ali. Então nós depois reproduzimos imensas cenas de Teatro mudo em que eles faziam...	
	P3 - então eu lembro-me, por exemplo, da R.. A R. trabalhava num consultório médico só que ela nunca é médica, ela é sempre a senhora que... O sonho dela é vender nas lojas, ou escrever no computador, porque ela não tem muito bem a noção do que é uma profissão, o que ela quer é escrever no computador e vender nas lojas. Então ela escrevia no computador e vinha um senhor e dizia assim (mostra o gesto), portanto, sem falarem tentarem estabelecer e os outros perceberem, foi engraçado.	
Necessidade de formação na área	P3 - Não. Acho que não. Acho que devia, mas não és tu que mudas o Mundo, mas acho que devia de haver mais formação,	3
	P3 - E acho quem tem a formação agora, não sei como é a formação de professores, mas por exemplo, o meu marido, fez a formação de professores depois de mim e ele não tinha expressões.	
	P3 - O currículo dele não tinha expressões,	

Necessidade de mais interdisciplinaridade	P3 - e acho que deveria de haver mais interdisciplinaridade, ou voltarmos mais à interdisciplinaridade.	5
	P3 - Porque por exemplo, eu trabalho há 15 anos e eu noto que, no início (e não é nós... Eu) porque acabei o curso e vinha cheia de ideias e tal. Mas mesmo, eu trabalhei em Alcabideche e na Amoreira, trabalhei primeiro no concelho de Cascais, e notava que os professores trabalhavam muito mais a interdisciplinaridade.	
	P3 - Até mesmo os manuais escolares eram muito virados para a interdisciplinaridade e propunham sempre atividades para a parte das expressões.	
	P3 - E eu cada vez tenho mais essa noção. Acho que perdemos... Ganhámos algumas coisas, porque mudamos a Matemática num bom caminho, mudámos a Língua Portuguesa num bom caminho, mas depois acho que estamos a atingir esse bom caminho, perdendo outras coisas também, deixando para trás, perdendo outras coisas que eram importantes.	
	P3 - Acho que há pouca formação.	
Disciplinas desnecessárias no currículo da formação inicial	P3 - e depois tinha cadeiras estranhíssimas como administração escolar, que eu nunca tive na ESE e que eu acho que nós não precisamos porque nós chegámos às escolas e percebemos logo como é que se administra uma escola e se não é num ano é no ano a seguir e é sempre a tentar poupar, poupar, poupar.	2
	P3 - Portanto acho que não precisamos de uma cadeira disso.	

Anexo XVIII– 1ª fase da AC: recorte da entrevista ao P4 em UR e transformação em indicadores

Indicadores	UR	UR/ind.
Incerteza no tempo de serviço	P4 - O meu? Desde do início? Assim resumidamente? Então deixe ver... Eu tenho 17 ou 18 anos de serviço como professora.	1
Passagem por poucas escolas	P4 - Tive em muito poucas escolas até ao momento, devo ter passado por umas 5 escolas, talvez,	3
	P4 - porque tive vários anos em várias escolas.	
	P4 - Não tive assim em muitas escolas, de fato, foram poucas.	
Experiência em sala de aula	P4 - Trabalhei os primeiros 5 ou 6 anos, já não me recordo bem, em sala de aula.	2
	P4 - E, há 5 anos, voltei novamente à sala de aula. Estou aqui há 5 anos. Já é o 5º ano.	
Experiência em cargos	P4 - Depois tive fora da sala durante 5, porque fiz parte do conselho executivo da escola, aí tive fora da sala de aula.	2
	P4 - No 4º larguei-os para a direção da escola.	
Experiência escolas em zona urbana	P4 - Andei por escolas na Amadora, em Chelas, Queluz e aqui.	1
Avaliação positiva da experiência profissional	P4 - Mas foram experiências engraçadas.	1
Instabilidade da profissão docente	P4 - Não acompanhei sempre os mesmos grupos.	5
	P4 - mas, quando estive em Chelas acompanhei o 1º e 2º ano.	
	P4 - E agora, enquanto estive aqui, acompanhei o grupo todo do 1º ao 4º. Foi o 1º, desde do 1º ao 4º foi o primeiro grupo.	
	P4 - Depois, noutra que estive, fiz 1º, 2º e 3º.	
	P4 - Nos primeiros anos era contratada e andava ali...	
Perspetiva de estabilidade	P4 - E estou a começar outra vez no 1º até ao 4º ano, acho eu.	1
Escolha da profissão por gosto pessoal	P4 - Sempre gostei. Foi uma coisa que eu sempre gostei desde pequena.	6
	P4 - Normalmente os miúdos todos passam sempre por essa fase. Querem todos ser professores porque é aquela profissão com que eles têm mais contato e querem ser professores.	
	P4 - Mas eu depois, pela minha vida fora tive algumas... Enquanto andava a estudar tive outras ideias, entretanto tive outras mas voltei, porque é uma coisa que eu gosto muito de fazer.	
	P4 - É mesmo por paixão, por outra coisa não é de certeza.	
	P4 - É uma coisa que eu gosto muito. Gosto muito de ver o crescimento dos miúdos, adoro! Adoro.	
	P4 - Foi mesmo, foi mesmo. Não é daquele género de não tenho saída para ali ou para ali e vou para professora. Muitas vezes também acontece	

Escolha da profissão de professor do 1º CEB associada ao gosto pessoal	P4 - É daquelas coisas que eu acho que, hoje em dia, só é mesmo professor quem gosta.	2
	P4 - Aliás... Muitas vezes... Mas no 1º CEB acho que nem tanto. No 1º CEB eu acho que as pessoas vão mesmo por paixão.	
Formação no meio urbano em instituição pública	P4 - Eu fiz o meu curso na ESE de Setúbal. Acabei em 94.	1
Formação na área do Teatro na formação inicial	P4 - Tive.	2
	P4 - Mas tive, na formação inicial tive formação em Teatro.	
Incerteza da disciplina de Expressão Dramática na formação inicial	P4 - Não me lembro quais. Não me lembro. Já são muitos anos não me lembro.	2
	P4 - agora o nome da disciplina, não me lembro. Não me lembro. Na minha formação inicial não me recordo mesmo.	
Incerteza da duração da disciplina de Expressão Dramática na formação inicial	P4 - Mas lembro-me de ter tido e ao longo do curso todo, se não estou enganada.	2
Recordação positiva do professor da área do Teatro	P4 - Lembro-me até do nome do professor,	2
	P4 - Eu tinha um professor muito... Ele era extraordinário, era uma pessoa especial, mesmo.	
Carga horária reduzida em relação a outras disciplinas	P4 - Depende do que se considera uma grande carga horária. Não. Não tinha. Não tinha o mesmo peso que outras cadeiras como o português e a Matemática.	2
	P4 - Não era a mesma coisa. Não era.	
Pouca recordação da formação inicial na área de Teatro	P4 - O que é que eu me lembro...(Ri)	1
Exercícios realizados na formação inicial	P4 - E o que nós fazíamos nas aulas era exatamente aquilo que ele queria que fizessemos com os miúdos.	7
	P4 - Nós fazíamos muitas atividades de Expressão Dramática, de Expressão Corporal, fazíamos muita coisa.	
	P4 - Brincávamos muito, sobretudo. Brincávamos muito naquelas aulas.	
	P4 - Lembro-me por exemplo de um que nós fizemos que tivemos que escrever uma peça de Teatro e depois tivemos que a representar.	
	P4 - Não representar, tínhamos que... Foi com sombras. Uns com sombras... Pronto, variando assim a apresentação.	
	P4 - Lembro-me disso. Escrita por nós do princípio ao fim.	
	P4 - Exercícios em grupo de expressão corporal, em conjunto.	
Relutância em relação à área do Teatro	P4 - Muitas, na altura, nós achávamos que aquilo era uma tremenda palhaçada	1
Modificações pessoais após a	P4 - mas, depois, à distância quando se pensa naquilo, pensamos que isto faz todo o sentido.	1

formação inicial		
Relação entre a experiência e prática necessária	P4 - Mas eu acho que é exatamente isso que depois se deve fazer com os miúdos, é brincar muito com estas coisas, com a Expressão Dramática e a Expressão Corporal, é brincar muito com estas coisas.	1
Avaliação positiva da frequência da disciplina na formação inicial	P4 - Foi uma experiência engraçada.	1
Pouca recordação dos exercícios	P4 - Ai, não me lembro. Assim especificamente, não. Assim coisas específicas não, mas...	2
	P4 - Agora assim mais especificamente que isto já não consigo dizer.	
Condições espaciais para as aulas	P4 - Lembro-me de outros exercícios que fazíamos em grupo, num anfiteatro.	1
Outras áreas na prioridade de formação	P4 - É o português e a Matemática. Porque são áreas em que...	9
	P4 - E onde eu senti mais necessidade foi naquelas áreas que nós damos mais importância, que é o português e a Matemática.	
	P4 - E é por onde eu tenho me debruçado mais.	
	P4 - E depois lá está, nós ultimamente, andamos muito preocupados com estas coisas do português e da Matemática, não é?	
	P4 - Agora mais o Português e a Matemática,	
	P4 - mas também sou-lhe sincera, se calhar, se chegasse não sei se seria uma primeira prioridade	
	P4 - E também, sou-lhe sincera, em determinada altura se tivesse o Português e o Teatro, eu escolheria o Português.	
	P4 - mas agora estou mais centrada nestas duas áreas.	
P4 - mas de fato, neste momento não é, para mim, ainda, uma prioridade.		
Formação associada à atividade de lecionar	P4 - Para já tenho investido muito mais em formação desde há 5 anos para cá. Porque como estive afastada da sala de aula durante outros 5,	1
Atualização como motivo para frequência de formação	P4 - depois, quando regressei senti necessidade de me atualizar.	4
	P4 - É mesmo atualizar-me.	
	P4 - Atualizar-me e melhorar a prática. Dentro das áreas que escolho.	
	P4 - agora com a saída dos novos programas, e uma pessoa sente-se assim à deriva e precisa de por as ideias no lugar. Então foi mais por isso que procurei mais essas áreas de Português e de Matemática.	
Gosto e melhoramento da prática como motivo para frequência de	P4 - Isso sim, se calhar quando já tiver muita formação em Português e muita formação em Matemática viro-me para outras coisas,	2
	P4 - quem faz formações porque gosta, não porque as tem que fazer, P4 - mas quem faz formações porque quer aprender mais um bocadinho e quer melhorar a pratica,	

formação		
Pouca oferta de formação na área do Teatro	<p>P4 - A oferta também em termos de formação, pelo menos aquilo que nos chega aqui, também não é muito ligada a nenhuma das expressões.</p> <p>P4 - Não me recordo por exemplo nos últimos 5 anos que eu estou aqui no AGP, não me recordo de me ter chegado às mãos nenhuma formação ao nível de qualquer expressão, seja dramática, seja musical, seja outra.</p> <p>P4 - mas, não me chega muito.</p> <p>P4 - Há muito o Português, a Matemática, a Ciência, agora há também as TIC, mas em termos de expressões, eu acho que há pouca.</p> <p>P4 - mas acho que é pouca oferta também.</p> <p>P4 - Não consigo explicar. Talvez porque, como eu disse há bocado, não me chega às mãos formação...</p>	6
Desinteresse pela formação na área de Teatro	<p>P4 - A verdade é que eu também não procurei</p> <p>P4 - Se calhar eu também desconheço, não sei,</p>	2
Valorização das áreas de LP e Mat. associadas ao conhecimentos	<p>P4 - São áreas em que nós damos mais relevância porque são... É o conhecimento.</p> <p>P4 - Nós damos mais valor ao conhecimento.</p> <p>P4 - Mas lá está, depois a gente entra em sala de aula e todo aquele ritmo do Português e da Matemática e das ciências e anda ali e andamos preocupados com o que os miúdos sabem, em termos de conhecimento, e depois não damos tanta importância...</p> <p>P4 - Mas não é uma coisa... Mesmo nas nossas conversas, quando nós discutimos as coisas e pedimos ajuda umas às outras, é mais dentro daquelas áreas mais nucleares do português e da Matemática.</p> <p>P4 - acho que nós também... Na formação inicial nem tanto, mas depois mais tarde nós somos um bocado formatados, nós professores, somos um bocado formatados para os resultados e para a Matemática e para isto, e depois preocupamo-nos muito com aquilo.</p>	5
Estimulo para trabalhar a área	<p>P4 - Embora eu, depois de ter feito aquele questionário, e depois de me ter contactado, estive a... Acende-se a luzinha e começamos a pensar um bocadinho naquilo.</p>	1
Perda de importância da Expressão Dramática ao longo dos anos de serviço	<p>P4 - Eu penso que... Eu, inicialmente, lembro-me perfeitamente, quando comecei a trabalhar nos meus primeiros anos e, sobretudo com os miúdos mais pequeninos, eu sempre gostei muito de trabalhar a Expressão Dramática e a expressão corporal.</p> <p>P4 - Dava uma grande importância àquilo.</p>	2
Desenvolvimento de competências sociais	<p>P4 - Acho que é uma forma dos miúdos... Primeiro cria-se um espírito de grupo através do jogo, e depois uma série de outras coisas,</p> <p>P4 - a socialização, o estar, acho que o cumprimento de regras também é fantástico quando é dado através das expressões.</p>	2

Desenvolvimento de competências cognitivas	P4 - Tirando a questão da socialização, de criar o espírito de grupo, a criatividade é outra que eles desenvolvem bastante nesse tipo de jogo...	2
	P4 - Tirando a criatividade e desenvolver a imaginação,	
Pouca importância atribuída às expressões	P4 - eu, pelo menos, não dou tanta importância às expressões,	1
Falta de formação associada à prática	P4 - Enquanto que no português me surgiu qualquer coisa na sala de aula de repente pelos próprios miúdos, eu consigo agarrar aquilo e dar uma aula de Português ou uma aula de Matemática, se calhar nas expressões já não consigo fazer.	2
	P4 - Mas também sinto que muitas vezes eu não sei agarrar as coisas tão bem.	
Expressão Dramática considerada importante	P4 - embora as considere importante.	3
	P4 - E é pena eu não me dedicar mais tempo, mas pronto...	
	P4 - Não. Tenho pena de não lhe dar mais importância, isso tenho, isso tenho.	
Relação da formação necessária para a prática	P4 - Lá está, também como não tenho muita formação naquela área depois...	7
	P4 - Acho que melhora imenso. Imenso.	
	P4 - e nós vamos fazendo a formação e aplicando em sala de aula ali em simultâneo e uma pessoa vai discutindo as coisas com os colegas, vai aprendendo, vai aplicando, vai refletindo, e sempre assim.	
	P4 - Portanto eu acho que tem sido muito proveitosas e em termos de prática tem melhorado imenso. Imenso.	
	P4 - acaba por, eu pelo menos digo, acaba por se envolver tanto naquela formação e começa a achar aquelas ideias tão boas, tão boas, que queremos aplicá-las logo na nossa sala para ver os resultados dos miúdos.	
P4 - ficava tão apaixonada por aquilo que depois queria transmitir aos miúdos para ver os resultados.		
Desejo dos alunos de fazer Teatro	P4 - Mas que os miúdos gostam muito das expressões, gostam.	4
	P4 - porque os miúdos aderem muito bem a este tipo de atividades	
	P4 - Não sei se estou sempre a “bater na mesma tecla”, se calhar estou, mas é uma aula onde eles cumprem muito bem aquilo que lhes é pedido. Porque como eles gostam	
	P4 - que eles gostam muito;	
Inexistência de formação contínua em Expressão Dramática/Teatro	P4 - Não. Nenhuma.	1
Tempo como condicionador da frequência de formação	P4 - porque as horas, o nosso tempo, não é infinito, o dia só tem 24 horas e às vezes não chega e, às vezes é preciso priorizar um bocadinho.	1
Duração de formação como contributo para a prática	P4 - Sobretudo porque as formações ultimamente que eu, pelo menos, tenho feito são formações que decorrem ao longo do ano	1

Experiência inexistente em Teatro	P4 - Não. Não	3
	P4 - Agora, depois, nunca mais.	
	P4 - Nunca participei num grupo.	
Teatro como atividade complementar de outra área	P4 - Fazíamos no âmbito de algumas disciplinas, nomeadamente do Português. Fazíamos muita coisa.	4
	P4 - E de fato é verdade que através das expressões, não só da Dramática, mas da Musical, por exemplo eu também acho a Expressão Musical uma coisa muito importante para os miúdos, que o ajuda imenso na área da concentração, e tudo, se calhar, se nós começássemos por aí, para ir às outras disciplinas, o trabalho era-nos muito mais fácil.	
	P4 - lá está, vou agarrar nisto para o Português. Porque há jogos que se fazem que dão muito bem para o Português, que desenvolvem a criatividade,	
	P4 - lá vou eu agarrar nisto e levo para o português logo a seguir.	
Experiência limitada em Teatro	P4 - Na escola fiz. Quando andava no [Ensino] Secundário, na escola primária também, lembro-me.	2
	P4 - É engraçado que me lembro dos Teatros que fazia na escola primária e no secundário também fiz.	
Gosto pessoal pela prática de Teatro	P4 - De fazer? Por acaso na altura, quando andava na escola, até gostava. Gostava de fazer.	2
	P4 - Mas depois nunca tive assim... E por acaso tive um amigo meu que faz Teatro, tem um grupo de Teatro e tudo, e já uma vez me convidou até para fazer uma peça para os miúdos... Mas eu <i>(ri)</i> .	
Tempo como condicionador para não fazer Teatro	P4 - E depois também é uma questão de tempo, a gestão do tempo, o nosso tempo pessoal, depois também não chega para tudo.	1
Área de Expressão Dramática associada à faixa etária mais baixa	P4 - Este ano... Estou a trabalhar com os mais pequeninos e quando eles são mais pequeninos eu dou-lhes assim...	1
Tempo atribuído à Expressão Dramática	P4 - mas não lhe dou mais do que 1 hora por semana, por exemplo. É aquilo que eu tenho no meu horário, 1 hora, 1 hora e 15 minutos, por semana.	1
Inexistência de atividades definidas no PCT e no PAA na área	P4 - No PCT acabam por estar mas em termos muito gerais. Não está ali escrito especificamente as atividades, estão assim umas quantas muito gerais.	3
	P4 - No PAA, não está. Não há nenhuma atividades ligadas à Expressão Dramática e ao Teatro, não, não há.	
	P4 - Como eu falava há bocado, ao nível da socialização, para criar espírito de grupo, então acaba por entrar no PCT.	
Desconhecimento do PCA	P4 - E, no de AGP, no Projeto Curricular de AGP, também acho que não, mas isso não tenho a certeza, mas acho que não está.	1
Falta de recursos materiais para trabalhar a área de Teatro	P4 - De Teatro? Em termos de recursos? Físicos? Em termos de Teatro não há recursos que a gente possa abrir um armário e tirar de lá.	4
	P4 - Mas assim material, material não há.	

	P4 - Não temos assim, em termos de recursos, não temos nada.	
	P4 - mas, nos anos anteriores, não temos um espaço onde possamos fazer isso.	
Fantoches como recursos existentes	P4 - Temos aí sim uma caixinha com fantoches, isso temos.	1
Construção de recursos como solução	P4 - Mas eu também acho que no Teatro os materiais constroem-se. Pelo menos é a ideia que eu tenho.	1
Existência de espaço amplo para as atividades	P4 - Em termos de recursos físicos, este ano, temos a vantagem de ter uma sala de aula vazia./ Então temos essa sala	4
	P4 - As salas estão todas ocupadas e não um espaço para isso a não ser o espaço exterior.	
	P4 - Que nós usamos muitas vezes... Eu costumo usá-la para fazer esse tipo de jogos de Teatro, de Expressão Corporal, de Expressão Dramática, com os miúdos,	
	P4 - Este ano temos esta vantagem, temos esta sala vaga. Por isso é que eu tenho tido um bocadinho mais de tempo para estas coisas.	
Tempo condicionador das atividades	P4 - Tempo, lá está, porque a sala está ali vazia e convida a isso.	2
	P4 - Porque... Mas lá está, às vezes é o tempo. O tempo também esgota-se e...	
Espaço condicionador das atividades	P4 - uma vez que lá fora é complicado que eu gosto que eles se deem no chão.	4
	P4 - Porque se a sala não estivesse ali era mais complicado.	
	P4 - Porque senão estas atividades têm que ser feitas dentro de sala de aula. E dentro da sala de aula depois é preciso tirar as mesas todas para um lado, cadeiras, tudo, que é para a sala ficar ampla e tal. E depois tornar a arrumar tudo. E depois, às vezes, a gente pensa, <i>“ai, estar a desarrumar tudo, para depois voltar a arrumar... Não me vou maçar”</i> , é verdade.	
Falta de trabalho de equipa docente	P4 - Eu acho que muito pouco. Muito pouco, muito pouco. Daquilo que eu sei das minhas colegas não tenho... Por exemplo, de uma delas, acho que Teatro, Expressão Dramática, nunca deve ter passado ali por aqueles miúdos.	2
	P4 - Agora assim de resto, especificamente, mais coisas assim de sala de aula, isso não sei. Não sei.	
Conhecimento da prática de outras colegas em Expressão Dramática	P4 - Outra colega faz algumas atividades a nível de Teatro para depois apresentar aos outros miúdos, e tudo. Isso já tem feito várias.	1
Desconhecimento de competências que o Teatro desenvolve	P4 - Não sei.	2
	P4 - agora assim de repente não me ocorre mais nenhuma.	
Exemplos de atividades	P4 - o criar as histórias, o criar as histórias a partir de imagens ou a partir de qualquer coisa que eles mimam, dá para uma história,	4
	P4 - Agora em termos de Expressão Dramática, tipo de aulas: fazer por exemplo aqueles exercícios de dizer frases a rir, a chorar, a cantar;	
	P4 - tentar transmitir, através da Expressão Corporal, sentimentos; fazer jogos de mímica,	
	P4 - fazemos jogos onde dizemos imensos disparates, (...)é mais atividades deste género.	

Trabalho em interdisciplinaridade	P4 - Muitas vezes este tipo de jogo não tem o objetivo só de Teatro por Teatro, mas pego naquilo logo para outro. Mas também isso é a interdisciplinaridade, portanto isso não é problemático.	
Dúvidas na definição de uma aula de Expressão Dramática	P4 - Ai esta. Esta é difícil! Como é que é uma aula de Expressão Dramática? P4 -(<i>pensa</i>) P4 - Agora, assim de resto... Eu não sei, quer que...	3
Aula associada ao divertimento	P4 - Normalmente é uma aula divertida, P4 - e é sempre uma aula divertida. P4 - tornar-se divertido, P4 - daqueles jogos em que o objetivo é mesmo dizer perfeitos disparates, e os miúdos divertem-se com isso;	4
Avaliação positiva das aulas	P4 - as aulas correm sempre muito bem.	1
Expressão Dramática diferente de Teatro	P4 - Em termos de Teatro...Na Expressão Dramática, não estamos a falar só do Teatro, das peças de Teatro. P4 - É porque, por exemplo, o Teatro...Eu já fiz Teatro com os alunos, mas é engraçado que se me fala numa aula de Expressão Dramática, eu não vou logo ao Teatro. P4 - Mas, isso, para mim, não é uma aula de Expressão Dramática. Para ser uma aula de Expressão Dramática tinha de haver ali muita coisa antes de se chegar aí.	3
Conceito de Teatro associado ao texto	P4 - Não vou logo aos Teatros porque os Teatros, normalmente, eles têm um texto, decoram o texto e tal. P4 - Que não é feito na maior parte das vezes quando ensaiamos " <i>olha vou fazer um Teatro com os miúdos</i> ", é dado o texto, os miúdos decoram o texto... Às vezes não decoram, mas como sabem o texto...	2
Pouca importância dada ao texto	P4 - Mas eu, daquilo que conheço, conheço alguma coisa, não muito mas alguma coisa, antes destes ensaios e de decorar o texto, há sempre um trabalho que é preciso fazer antes, que não é feito. P4 - há pessoas que gostam ali do texto todo decorado... Eu, desde que eles saibam o que é que querem transmitir, para mim, está ótimo...	2
Insegurança em trabalhar a área	P4 - Mas eu não consigo fazer isso ainda (...)mas ainda não consigo. P4 - Por exemplo, às vezes os jogos dramáticos e estas coisas, não me saem assim de repente da cabeça como sai uma aula de Português ou uma aula de Matemática, P4 - eu vou ter que ir consultar os livros, e vou ter que ir buscar exercícios, para aquilo que eu quero naquele dia.	3
Perspetiva de ultrapassar os motivos para a não realização de atividades	P4 - quem sabe um dia, eu hei de conseguir,	1
Necessidade de formação na área	P4 - Era exatamente a formação. P4 - Eu não faço porque não sei fazer.Há coisas que eu não faço, porque não sei fazer. P4 - E portanto, se tivesse mais prática nestas coisas, mais saber sobre estas coisas, de certeza que as coisas me saíam. P4 - Lá está, quando nós fazemos uma formação	6

	P4 - Se calhar se eu fizesse as formações no âmbito das expressões, iria acontecer exatamente a mesma coisa,	
	P4 - E portanto de fato falta-me essa formação,	

Anexo XIX– 1ª fase da AC: recorte da entrevista ao P5 em UR e transformação em indicadores

Indicadores	UR	UR/ind.
Ingresso na profissão cedo	P5 - Eu comecei a trabalhar ainda tinha 20 anos ainda não tinha feito os 21.	2
	P5 - Comecei a 30 de janeiro de 1980 e fiz logo os 21 a seguir, em fevereiro.	
Experiência inicial em meio urbano	P5 - Comecei por trabalhar no distrito de Setúbal, onde trabalhei durante o resto do ano letivo, depois mudei para o distrito de Lisboa.	1
Instabilidade da carreira docente	P5 - No início de começar a trabalhar passei por várias escolas, como é normal; não éramos ainda vinculados na altura.	1
Estabilidade da profissão docente	P5 - Passei por várias escolas, entretanto, à medida que os anos foram decorrendo, fomos estabilizando e, ultimamente, tenho permanecido durante bastantes anos na mesma escola.	4
	P5 - Nesta última agora já é o 10º ano que estou aqui.	
	P5 - Antes desta, estive na Massamá 1, logo ali em baixo; estive lá 6 anos.	
	P5 - Antes dessa estive 8 anos na Buraca. Portanto já com períodos mais longos, com um nível mais estável.	
Experiência em cargos	P5 - Não. Não tive sempre turma. Tive alguns interregnos. Por exemplo, este ano, estou com turma mas nos dois anos anteriores estive como coordenadora de escola.	3
	P5 - Houve um ano também, já há bastante tempo, há uns 25 anos para aí, estive na Delegação de Sintra também um ano a trabalhar.	
	P5 - E, quando estive em Massamá 1, também estive 2 anos como vice-presidente do conselho executivo.	
Ingresso na profissão ocasional	P5 - Não vou dizer que foi, <i>à priori</i> , vocação porque não foi. Foi, digamos que, um bocadinho acidental.	5
	P5 - Isto parece até assim um bocadinho... Como é que eu hei de dizer... Infantil, mas foi isso mesmo que aconteceu.	
	P5 - E, naquela altura da adolescência, 16, 17 anos, 15, 16, 17, já começamos a pensar em namoricos, há uma colega que me diz, no dia em que me fui matricular no 7º ano que é agora o 11º, há uma colega que me diz <i>“olha porque é que não vens para cá e vamos fazer exame à escola do magistério?”</i> .	
	P5 - Mas eu nunca pensei ir para a escola do magistério, pensava ir para Coimbra. <i>“Oh pá, passas as férias todas lá na terra, já viste o que é? Assim aqui a gente vê os namoros, andamos com os namorados...”</i> , Essa historiazinha assim	
	P5 - Então eu convenci o meu pai, disse-lhe. Ele não ficou assim muito satisfeito mas pronto <i>“então vai lá fazer exame”</i> , assim numa de, tanto ele como eu, <i>“não vais entrar, na boa”</i> . Só que éramos 630 candidatos na altura e entrámos 78 e eu fui uma das que entrei. E entrei e continuei.	
Fatores familiares influenciaram a escolha do curso	P5 - O meu pai ficou muito aborrecido <i>“agora já não vais continuar a estudar, já não vais para Coimbra, já não fazes o 7º ano”</i> , <i>“Eu depois continuo a estudar”</i> . Só que depois não continuei a estudar durante uns tempos.	1
Fatores geográficos influenciaram a	P5 - Adolescente, estudava na Guarda e passávamos as férias na aldeia, porque eu não vivia com os meus pais na	1

escolha do curso	Guarda, os meus pais viviam numa aldeia próxima, e nós estávamos na Guarda a estudar, em casas particulares, hospedados.	
Formação na escola do magistério	P5 - E fui mesmo para a escola do magistério	2
	P5 - A escola do magistério primário, na Guarda	
Pouco empenho na formação inicial	P5 - e passados 3 anos estava cá fora como professora assim um bocadinho fora de contexto, porque há aqueles que foram por vocação, que sabiam para onde iam, que se debateram pelas notas, que estudaram para aquilo e eu andei um bocadinho a fazer turismo, digamos assim.	1
Gosto pela profissão	P5 - Acabei por sair mesmo, à partida não era o que eu ia ser, mas gosto de ser professora, sempre gostei. Não me arrependo. E a coisa que eu gosto mesmo é estar com as crianças.	1
Frequência de disciplina na formação inicial	P5 - Tínhamos, que era “Música, Movimento e Drama”, salvo erro, era assim que se intitulava, “Música, Movimento e Drama”, tínhamos essa disciplina.	1
Disciplina interdisciplinar	P5 - É assim, tínhamos a música separada do movimento e drama.	2
	P5 - Tínhamos uma professora para cada uma das disciplinas.	
Formação de Expressão Dramática conjunta com música	P5 - E na música, tínhamos uma professora de música que teoricamente, pelo menos teoricamente, ficámos a saber algumas coisas.	3
	P5 - Eu, ainda hoje, me recordo de falarmos em tempos, divisão dos tempos, ritmos, colcheias, semicolcheias, essas coisas da música, e escrevermos pautas.	
	P5 - Não tínhamos era a parte prática, para além de cantarmos umas canções, não fazíamos assim muito além disso.	
Discordância com a compartimentação do horário	P5 - infelizmente agora, depois que nos obrigaram a compartimentar as nossas disciplinas, acho que está pior.	4
	P5 - Só nos é permitido 45 minutos por semana. Portanto... Isso é outra das coisas que me está atravessada, mas enfim, isto agora com a compartimentação das disciplinas...	
	P5 - eu, antigamente, funcionava de maneira diferente, todos os dias podia haver uma dramatização, podia haver uma canção, podia haver uma canção mimada, podia haver qualquer coisa e agora estamos assim um bocadinho mais atrofiados nesse aspeto.	
	P5 - Uma maneira de explorar sem ser aquela coisinha só nos 45 minutos.	
Interdisciplinaridade como forma de fazer Expressão Dramática mais tempo	P5 - Portanto acho que é muito pouco o tempo que nos dão, a não ser que nós, às vezes, façamos assim umas jigajogas.	3
	P5 - Aproveitamos outras disciplinas, a interdisciplinaridade, para lá meter a Expressão Dramática.	
	P5 - Faça. Faça. Lê-se uma história e dramatiza-se, porque não?	
Formação contínua em Expressão Dramática	P5 - Expressão Dramática, aquelas que vão aparecendo na escola, já fiz. Há muito tempo que não faço, mas fiz.	4
	P5 - As últimas que fiz, foi em Massamá 1 quando estive ali em baixo.	
	P5 - Fiz, para aí há 11/12 anos, uma que se intitulou “cantar e dançar para aprender - música na escola”, o nível 1 e o	

	nível 2.	
	P5 - Antes dessa, na mesma escola, também fiz outra mais de movimento	
Gosto pela formação em Expressão Dramática	P5 - Adorámos fazer aquilo, tanto eu como as colegas que participaram. Foi muito boa.	7
	P5 - Aquilo deu-nos um gozo terrível a todas.	
	P5 - Adorámos fazer aquela formação.	
	P5 - Fizemos coisas giras.	
	P5 - Não sei, acho que é inato. Eu sempre gostei.	
	P5 - Sempre gostei desta área	
	P5 - E fico atenta [à oferta de formação na área] porque é uma área que eu gosto muito.	
Exercícios feitos na formação	P5 - Tinha uma primeira parte mais teórica, primeiro na sala de aula, onde escrevíamos canções, aprendíamos movimentos, dramatizações, etc.,	4
	P5 - e depois tínhamos a 2ª parte da aula que era prática, mesmo de dança de vários países, inclusive, portuguesas e estrangeiras, de vários países.	
	P5 - como por exemplo as vitaminas rítmicas, aquelas de bater as palmas, fazer batimentos de palmas e batimentos com o corpo todo, joelhos, etc.,	
	P5 - A gente chama-lhes vitaminas rítmicas e foi uma das coisas que ficou, e outras, outras lengalengas musicadas que se utilizam.	
Gosto dos alunos pelas atividades	P5 - com as crianças, que elas adoram.	1
Experiencia em grupo de Teatro amador	P5 - e já quando andava no magistério fiz Teatro amador, depois do 25 de abril.	5
	P5 - Na altura apareceram os grupos do FAOJ, que era o Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis, e eu e uns colegas meus pertencíamos lá ao grupo de Teatro do FAOJ.	
	P5 - Não éramos profissionais, éramos mesmo amadores,	
	P5 - Sim. Como atriz, entre aspas. Aliás, nós fazíamos tudo. Éramos nós que pintávamos os cenários e que fazíamos tudo, arranjávamos o material e fazíamos tudo.	
	P5 - Eu fiz parte desse grupo, salvo erro, durante 2 anos, 2/3anos,	
Avaliação positiva da participação no grupo de Teatro	P5 - mas divertíamo-nos imenso a fazer algumas coisas e a apresentar nas aldeolas à volta da Guarda e na própria Guarda.	2
	P5 - Divertíamo-nos imenso a fazer isso.	
Fatores familiares influenciam a frequência do grupo de Teatro	P5 - até que o meu pai, que era uma pessoa retrógrada, digamos assim, não gostava nada dessas coisas, tentava sempre castrar-me, digamos assim, quando ele descobriu houve um bocado de guerra e tal e depois parei.	2
	P5 - Quando ele descobriu parei, mas foi cerca de 2/3 anos que andei nessas andanças.	
Relação inevitável entre a	P5 - Acho que sim. Foi como que um estímulo que me despertou, despertou algo mais para isso.	5

participação no grupo de Teatro e a prática pedagógica	P5 - Como eu senti que era bom, penso que também é bom fazer isso com os meus alunos.	
	P5 - Despoletou esse interesse, essa vontade de trabalhar com eles.	
	P5 - que nós já fazíamos nesse tal grupo do FAOJ, que é uma pecinha,	
	P5 - Já fazíamos isso nesse grupo de Teatro.	
Participação em peças com os alunos	P5 - Não. É assim, às vezes, quando há festas para os pais, nós tentamos sempre fazer um teatrinho ou uma dramatização com as crianças.	3
	P5 - Por acaso no último 4º ano que eu tive, os meninos depois puxaram por mim e obrigaram-me a cantar com eles e a dramatizar a música do filme “música no coração”.	
	P5 - Outra coisa que eu gosto de fazer com eles no 4º ano é precisamente um <i>sketch</i> (...) aquilo e espremido não deita sumo nenhum, mas é uma peça engraçada para rir,	
Gosto dos pais em assistirem	P5 - E pronto, os pais acharam engraçado.	2
	P5 - e que as pessoas adoram,	
Preocupação com a imagem que pode passar ao participar nas peças com alunos	P5 - não vão pensar que a professora é maluca por andar a fazer estas fantochadas por aí.	1
Vontade em integrar grupo de Teatro	P5 - Mas eu gostava. Por acaso gostava de participar. Gostava de me meter num grupo de Teatro amador, ou uma coisa assim.	2
	P5 - Essa vontade ficou e continua sempre, continua.	
Exemplo de <i>sketch</i> do grupo de Teatro	P5 - Não. É sempre o mesmo. Às vezes podemos meter alguma alteração, mas é sempre o mesmo.	3
	P5 - É uma coisa só para rir. Portanto é uma cena em que há uma avó que está a guardar o netinho que está brincar na rua e o netinho é atropelado. Portanto aquilo é dramatizado normalmente depois há o encenador, que diz “ <i>isso assim não está bem, tem que dar mais vida a isso</i> ”. Então nós vamos repetindo a cena, ora a rir, ora a brincar, ora a correr, ora em câmara lenta, conforme as orientações do encenador.	
	P5 - Aquilo não tem assim... É o Teatro dentro do Teatro.	
Divertimento associado ao Teatro	P5 - fica tudo bem-disposto.	3
	P5 - Mas é um momento engraçado.	
	P5 - É mesmo só para divertir.	
Incerteza na definição do horário	P5 - Mensalmente espere que tenho que fazer as contas.	1
Modificações profissionais após a formação	P5 - Sim, sim. Eu penso que sim. Para já, sou mais feliz quando faço essas formações, sinto-me mais feliz,	1
Relação entre o estado de espírito do professor e o dos alunos	P5 - e quando as aplico também me sinto mais feliz e acho que as minhas crianças também ficam mais felizes.	2
	P5 - Não sei se entendi bem esta pergunta, mas se estou bem comigo, isso transmite-se, passa para as crianças.	
Exercícios realizados na formação	P5 - O movimento e drama fazíamos uns movimentos, umas dramatizações, nada assim muito transcendente.	1

inicial		
Necessidade como motivo para fazer formação	P5 - e daquilo que eu necessito, que eu penso que necessito, que me vai ser útil na minha prática pedagógica.	1
Formação por gosto pessoal	P5 - Primeiro tento que seja do meu agrado, que venha ao encontro daquilo que eu gosto	2
	P5 - Mas em princípio tentei que fosse sempre alguma coisa que me agradasse. A primeira prioridade tentei sempre que fosse isso.	
Necessidade de progressão na carreira como motivo de frequência de formação contínua	P5 - Depois também houve aqui, agora nem tanto (já estou assim um bocadinho cota), havia aquele problema de termos de fazer, por causa da progressão, também podia acontecer.	1
Expressão Dramática considerada importante	P5 - Penso que é muito importante a todos os níveis.	2
	P5 - A nível... (<i>Pensa</i>) a nível de controlo de emoções, a nível do ritmo,... A vários níveis... (A esta hora já não consigo pensar muito), mas penso que é muito importante.	
Existência de recursos	P5 - Temos umas aparelhagenzinhas de música que podemos usar para pôr os nossos Cds.	1
Existência de atividades definidas nos PAA, PCT e PCA	P5 - O que existe essencialmente e passa pelos 3	3
	P5 - isto está também no plano,	
	P5 - Temos a festa de Natal, no Natal, e no final do ano as marchas para toda a escola.	
Poucas atividades definidas nos PAA, PCT e PCA	P5 - Com esta área, penso que não há mais nada. E cada vez vai sendo pior.	1
Construção de recursos como solução	P5 - Nós construíamos os fatos.	2
	P5 - Havia turmas que pediam também a colaboração dos pais, mas outras somos nós com os alunos que preparamos os fatos, preparamos o desfile e tratamos disso tudo.	
Teatro nas festas finais de período	P5 - Mas só faço no 4º ano, que é a despedida,	7
	P5 - Para acabar a festa num momento divertido e bem-disposto.	
	P5 - [PCT, PAA e PCA] é a festa de Natal que é para todos os anos de escolaridade, na nossa escola.	
	P5 - Depois costuma fazer-se, (...) os anos terminais que é último ano do Jardim de Infância e o 4º ano, é que costumam fazer a festa final.	
	P5 - Por exemplo, no ano passado, optámos por fazer marchas e quando são marchas toda a escola participa, no final do ano	
	P5 - Há anos em que não optamos pelas marchas e aí quem quiser pode fazer a festa, mas geralmente é mais para os anos terminais.	
	P5 - Na Páscoa não fazemos nada e já houve anos em que fizemos desfile de Carnaval pela localidade mas agora, também, já há uns anos que não fazemos.	

Trabalho de equipa para as festas	P5 - Às vezes toda a escola participa.	1
Gastos como impedimento de comemorar datas festivas	P5 - Também é um bocado complicado, é dispendioso e as verbas cada vez são menos.	2
	P5 - Depois, a nível de material de desgaste, está cada vez pior, muitas vezes sai do nosso bolso aquilo que gastamos, e cada vez está mais difícil para todos.	
Apoio da direção na organização de festividades	P5 - Depois a chefia, entre aspas, a direção encarregava-se da parte logística, contatar a polícia e esses trâmites todos para tudo correr bem aqui nas ruas da localidade.	1
Existência de espaço amplo para as atividades	P5 - Temos um polivalente onde funciona, conjuntamente sem haver divisória, sem haver nada, o refeitório, e a parte que se destina à prática da educação física e a esta prática também do movimento e drama.	1
Espaço com poucas condições	P5 - Em relação ao espaço físico estamos muito mal.	2
	P5 - Além de não ser grande tem uma acústica péssima. A acústica é horrível.	
Professores com predisposição fazem Expressão Dramática	P5 - Eu penso que os professores que têm predisposição para isto vão continuar a fazer.	3
	P5 - Independentemente dos entraves que haja, tentarão sempre dar a volta e realizar a Expressão Dramática como conseguirem.	
	P5 - Pode ser com mais recursos, com menos recursos, com adereços mais ricos, com menos adereços, mas vão sempre fazer.	
Professores sem predisposição não fazem Expressão Dramática	P5 - E aqueles que já não fazem agora, continuarão a não fazer. Será muito por aí.	1
Conhecimento da prática de outros colegas em Expressão Dramática	P5 - Na minha escola é isso mesmo. Na minha escola há muito poucas, 2, 3, 4 por aí assim, que a praticam com regularidade.	3
	P5 - E há as outras que a praticam quando é para fazer as festas, para aparecerem nas festas.	
	P5 - E acho que vai continuar a ser assim, penso que a maioria é assim.	
Dúvidas na definição de uma aula de Expressão Dramática	P5 - Como é que eu defino uma aula de Expressão Dramática? (<i>penso</i>)	1
Aula de Expressão Dramática caracterizada por momento de expressividade	P5 - Para mim deve ser um momento de verdade, ou seja, a pessoa, a criança deve exprimir aquilo que realmente sente,	5
	P5 - Mas essencialmente que seja verdadeira. Que expresse aquilo que realmente sente.	
	P5 - Por exemplo se estamos, sei lá, a dramatizar uma história, ou se estamos a fazer uma dança, ou se estamos a interpretar um trecho musical, que ela realmente consiga transmitir aquilo que sente.	
	P5 - ou, por outro lado, também deve conseguir exprimir aquilo que, digamos, que lhe é exigido, que lhe é proposto;	
	P5 - depende da aula em si, daquilo que se pretende com a aula.	
Relação da formação necessária	P5 - P5 - que ainda hoje, muita coisa vai-se perdendo ao longo dos anos, mas ainda há muita coisa que utilizo nas minhas aulas	4

para a	P5 - É isso precisamente. Procuramos que depois aquilo que aprendemos possa ser utilizado na sala de aula.	
	P5 - Perde-se muita coisa porque não conseguimos aplicar tudo,	
	P5 - Mas tentamos, eu pelo menos, tento sempre que me seja útil na prática pedagógica.	
Necessidade de formação na área	P5 - Agora assim de repente não me ocorre. Para já, formação temos tido muito pouca. Ultimamente, nem tem aparecido.	2
Pouca oferta de formação na área do Teatro	P5 - Acho. Aliás essa que eu lhe disse, salvo erro, essa última que lhe disse de “cantar e dançar para aprender - música na escola”, era para ser feito o 3º nível e foi cortado já há bastante tempo, por falta de verbas.	1
Oferta de formação em outras áreas	P5- Entretanto surgiram, como nós sabemos, os maus resultados da Matemática e da Língua Portuguesa, fizeram com que as coisas fossem muito direcionadas nesse sentido, foi a formação da Língua Portuguesa, da Matemática, das Ciências e acho que as outras áreas estão assim um bocadinho descuradas.	1

Anexo XX– 1ª fase da AC: recorte da entrevista ao P6 em UR e transformação em indicadores

Indicadores	UR	UR/ind.
Entrada na carreira docente negativa	P6 - Eu comecei no Porto, numa escola da Sé, que era bem má	1
Experiência em ensino particular	P6 - Fui para o colégio, estive lá 2 anos.	1
Experiência em escolas especiais	P6 - Ao fim de 2 anos fui contratada para uma escola nos Carvalhos, juntamente com um lar juvenil de miúdos aqui de Lisboa, miúdos que eram retirados da família, e estive lá até... Isto foi em 98, estive lá até 2006.	1
Carreira condicionada pela da vida pessoal	P6 - Depois vim para aqui porque me apaixonei, tive filhos, e concorri para o quadro de escola e fiquei no quadro de escola mais perto da residência.	2
	P6 - Entretanto estive 2 anos parada. Quando vim para cá tive sempre licenças de maternidade, portanto tive 2 anos de licença de maternidade, mas conta, conta como tempo.	
Certeza no tempo de serviço	P6 - Comecei desde 97, há 15 anos... Há muito.	1
Formação no 1º CEB	P6 - Com formação no 1º CEB: bacharelato no 1º CEB, licenciatura no 1º CEB,	1
Especialização em ensino especial	P6 - depois, mais tarde, porque na altura não havia as duas componentes juntas, e depois fiz a pós-graduação em ensino especial,	1
Formação insuficiente impedindo a prática no ensino especial	P6 - mas nunca exerci porque na altura o meu pai tinha morrido e eu acho que não fiz a formação em condições.	2
	P6 - Apanhou-me a meio e depois eu não a acabei em condições. Fiquei com uma média de 14 mas, de qualquer forma, não sinto que sou capaz propriamente de o fazer, por isso, não faço.	
Experiência em apoio educativo	P6 - Sempre. Não! Não, na altura, em 2006, 2005 para 2006, estive no apoio educativo. Foi o único ano em que eu estive mesmo no apoio educativo. Depois passei outra vez para turma.	1
Estabilidade da profissão docente	P6 - e depois passei para um colégio porque havia a possibilidade de eu entrar num colégio em setembro, porque só ia ter colocação em outubro.	3
	P6 - Sempre contratada, QZP lá, sempre na mesma escola, nunca saí, maravilhoso.	
	P6 - Sempre no 1º CEB.	
Associação do início de carreira ao período mais calmo	P6 - Também apanhei-a mesmo nos primeiros anos de serviço, por isso ela ainda estava fresquinha, estava calma, estava serena, foi num bom momento.	1
Escolha da profissão por referência à professora do 1º CEB	P6 - Sinceramente? Porque eu adorava a minha professora do 1º CEB.	7
	P6 - A minha professora do 1º CEB era a pessoa mais maravilhosa que eu vi	
	P6 - Mas foi só por causa dela, mais nada.	
	P6 - Porque eu dizia-lhe, quando era miúda, que ia ser professora do 1º CEB por ela, e é verdade: sou professora do 1º CEB, graças a ela.	

	P6 - e foi magnífico depois, quando cresci, fiz o curso e fui para o estado, depois houve um almoço com os professores todos do concelho e ela apareceu lá e chorava.	
	P6 - Realmente sempre a adorei. Acho que era uma pessoa fantástica.	
	P6 - Queria ser como ela. Às vezes sou um bocadinho mais ríspida, mas gostava de ser como ela.	
Gosto pela profissão	P6 - Mas tenho vocação, sinto que tenho vocação e gosto.	1
Visão do professor do 1º CEB como mais capaz	P6 - E acho que um professor do 1º CEB, desculpem, é muito melhor que um professor de 2º ou 3º ciclo, eu acho. Muito mais capaz, muito mais aberto a outras coisas, muito mais ciente das coisas de Matemática, Estudo do Meio, Língua Portuguesa, etc.. Há uma diferença descomunal, é verdade.	1
Formação em instituição privada	P6 - No Piaget. As duas primeiras no Piaget, lá no Porto. Tudo no Porto. No Piaget de Arcozelo, as duas primeiras, a licenciatura e o bacharelato e depois a pós-graduação na Paula Frassinetti.	1
Formação na área do Teatro na formação inicial	P6 -Tive. Uma no bacharelato, na licenciatura não.	1
Incerteza da disciplina de Expressão Dramática na formação inicial	P6 - Não. Artes dramáticas?... Artes dramáticas... Assim uma coisa, não me lembro.	1
Recordação positiva do professor da área do Teatro	P6 - Mas no bacharelato tinha e eram 2 professores completamente loucos. Fantásticos.	6
	P6 - Um era ligado mesmo ao Teatro e fazia-nos coisas magníficas.	
	P6 - Marcou-me, mas não me lembro o nome dele.	
	P6 - Saliento... O que mais me impressionou foi o estado de espírito daquelas pessoas.	
	P6 - Uma era de plástica e outra de dramatização (<i>corrige</i>), ele era de dramatização, ela de plástica.	
	P6 - Porque ele realmente puxava para nós começarmos	
Caraterização dos professores de Teatro como pessoas diferentes	P6 - São diferentes de nós. Os professores. São diferentes de nós.	3
	P6 - São mais abstratos, mais... Não se consegue perceber muito bem o que têm dentro daquela cabeça.	
	P6 - Não sei se se deve dizer isto, mas é verdade (<i>ri</i>). Acho-os muito... Não vivem no mesmo Mundo que nós, são assim muito abstratos, muito na lua,	
Caraterização dos professores de Teatro como pessoas dedicadas só ao Teatro	P6 - e vivem para aquilo, não têm mais nada, não são capazes de... Pelo menos aqueles, não formaram famílias, nada.	2
	P6 - Viviam para aquilo, para as vivências da plástica, da dramatização do Teatro.	
Carga horária reduzida em relação a outras disciplinas	P6 - Era muito leve, era muito leve.	1
Disciplina interdisciplinar	P6 - A mesma cadeira, a mesma que estava com os 2 professores.	1
Exercícios realizados na formação	P6 - Ele levava-nos para o ginásio e fazíamos aquelas coisas... Mexíamos-nos e tal era mais expressão corporal.	7

inicial	P6 - E com os pés, pintar com os pés nas folhas de papel cenário...	
	P6 - Era também irmos para o ginásio e depois saltar aos arcos, aquilo tinha alguma coisa a ver com a dramatização.	
	P6 - Fazer fantoches, fazer silhuetas, fazíamos muitas vezes.	
	P6 - Lembro-me de estar no chão a ser decalcada para depois pintarmos e fazermos...	
	P6 - e depois tentarmos fazer os nossos fantoches em miniatura.	
	P6 - Tentar dramatizar como é que faremos uma história... Era mais nessa base que ele trabalhava.	
Obrigação da realização dos exercícios	P6 - era mais este tipo de coisas que ele nos obrigava a fazer... Obrigava.	1
Relação de interdisciplinaridade entre as disciplinas da formação inicial	P6 - Havia sempre uma ligação muito grande entre o 1º CEB, a plástica e a dramática.	2
	P6 - Sim, sim. Ele, primeiro fazíamos a parte plástica depois então íamos dramatizar com as histórias infantis com... Com montes de coisas... Mais nessa base.	
Modificações pessoais após a formação inicial	P6 -acho que foi aí que começou a minha loucura pela plástica.	1
Muita frequência de formação contínua	P6 - Já fiz de tudo,	4
	P6 - Eu, antes de vir para cá, fiz milhares de formações, muitas formações.	
	P6 - Fiz várias.	
	P6 - Conforme ia aparecendo eu ia conseguindo entrar em todas e encaixar-me em todas,	
Relação entre a experiência e prática necessária	P6 - e os miúdos conseguem aprender.	2
	P6 - E acho que é uma coisa que eu gosto de fazer, (...)e a pintar, e a desenhar e se tiverem alguém que realmente saiba daquilo, eles aprendem muito mais do que se nós estivermos a tentar que um miúdo dramatize e não o fazer, não ser louco de vez enquanto, eles não aprendem.	
Outras áreas na prioridade de formação	P6 - mas realmente as minhas paixões são as plásticas.	8
	P6 - Não as dramáticas, muito pouco das dramáticas,	
	P6 - Mas é tudo mais virado para as plásticas	
	P6 - Mas a prioridade é as expressões, as expressões no geral.	
	P6 - Fiz de sexualidade, fiz formações de sexualidade.	
	P6 - Mas o meu uso pessoal é as plásticas	
	P6 - só que encontrei uma sobre o acordo ortográfico que realmente, nesta altura,	
	P6 - Expressão Musical acho que era bastante interessante.	
Formação interdisciplinar	P6 - acho que Dramática só...(Pensa) misturei uma, Plástica e Dramática.	1

Formação associada à atividade de lecionar	P6 - É o que eu digo, eu só faço formações que deem para a minha prática pedagógica ou para meu uso pessoal.	3
	P6 - que também dá para a prática pedagógica por isso, eu estou sempre a fazer de forma que as utilize.	
	P6 - Se não as utilizar também não tenho muita vantagem em estar a fazê-las.	
Necessidade como motivo para frequência de formação	P6 - ou para alguma coisa que realmente é necessário.	3
	P6 - Por exemplo agora estou a fazer do acordo ortográfico que é bastante interessante.	
	P6 - e aprender mais com coisas que eu preciso de gostar como o acordo ortográfico, que eu tenho mesmo que atingir. Coisas que nós precisamos mesmo de atingir e de adaptar conforme vamos andando.	
Formadores competentes associados à evolução pedagógica	P6 - Melhoro sempre, melhoro sempre porque graças a Deus têm aparecido sempre formadores com capacidade para isso.	2
	P6 - Dão-nos sempre umas informações que... Passam a informação bem, de forma clara que nos ajuda bastante	
Visão da representação como área difícil para os alunos	P6 - porque os miúdos tem muita dificuldade em aprender a dramatizar,	1
Expressões associada à ideia de “extravasar”	P6 - Estão ali a fazer a coisa mas é preciso extravasar um bocado.	1
Aprendizagem como motivo para frequência de formação	P6 - Tem mesmo a ver com o aprender, sabes, mesmo o aprender.	4
	P6 - O tentar evoluir.	
	P6 - Aprender mais sobre coisas que eu gosto, como as plásticas	
	P6 - depois a conseguirmos atingir o objetivo que temos que é conseguir aprender alguma coisa numa formação de 25 horas.	
Obrigatoriedade não é motivo para formação	P6 - Não é tanto o fazer por fazer, não é o tenho quer fazer.	1
Formação por gosto pessoal	P6 - Tanto que no ano passado não fiz formação nenhuma e, este ano, ia pelo mesmo caminho,	1
Gosto e melhoramento da prática como motivo para frequência de formação	P6 - A prioridade vai de encontro ao gosto pessoal.	2
	P6 - tem que ser uma coisa que me fascine, para eu arriscar e fazer.	
Vida pessoal como motivo de não fazer formação	P6 - Claro que nesta altura da minha vida é muito mais difícil fazer formações do que fazia.	1
Pouca oferta de formação na área do Teatro	P6 - A oferta é muito pouca também tenho que dizer.	3
	P6 - Às tantas se fosse mais [a oferta de formação]	
	P6 - mas a oferta, pelo menos na Nova Foco, não tenho visto nada desse tipo,	
Oferta de formação em outras áreas	P6 - é tudo ligado para as áreas curriculares, nada para as outras.	2

	P6 - Nós também não temos. [formação em Expressão Musical]	
Muita importância atribuída à expressão plástica	P6 - e é assim: eu sou a pessoa das expressões, tanto Plástica como Dramática. Não tanto Dramática, mas sou a pessoa das Expressões Plásticas, porque tudo o que eu faço tem que ter... Qualquer atividade tem que ter assim um toque... P6 - Ainda agora, na festa de Natal, foi o livro “o segredo da floresta”, fiz um placar gigantesco, agora está na biblioteca, giríssimo, todo feito em giz. Está lindo, maravilhoso. Sou eu a fazer e a dizer, mas está. Está com toda a profundidade, está muito giro	2
Atribuição de pouca importância às áreas de LP e Mat. associadas ao conhecimentos	P6 - Prefiro isso a uma Língua Portuguesa, a uma Matemática, ou...	1
Desenvolvimento de competências cognitivas	P6 - Porque às vezes a gente trabalhando um bocadinho o texto, e se dramatizarmos o texto eles conseguem perceber melhor, e depois consegue-se interpretar muito melhor e depois consegue-se fazer uma continuação do texto muito melhor. P6 - Consegue-se trabalhar bastante isso,	2
Expressão Dramática considerada importante	P6 - Acho que é importante. P6 - mas acho que era uma forma de eles continuarem e melhorarem bastante, sem dúvida.	2
Relação da formação necessária para a prática	P6 - Faço porque aprendi a fazer numa formação. P6 - aprendi a fazer o relaxamento, P6 - para nós os sentirmos mais à vontade e podermos começar a libertar. P6 - Isto tem a ver com o meu estado de espírito, mas há pessoas que não são assim, daí precisarem de estar à vontade para fazer este tipo de expressão. P6 - Eu, às tantas, para mim, seria importante fazer formações pequenas sobre a dramatização para conseguir até a apresentação de textos e etc., para conseguirmos passar isso para a dramatização e estar à vontade, estar à vontade com a situação.	5
Adaptação do que aprendeu nas formações para a prática	P6 - Faço porque aprendi a fazer numa formação.	1
Desejo dos alunos de fazer Teatro	P6 - então eles adoram.	1
Inexistência de formação contínua em Expressão Dramática/Teatro	P6 - Não. Teatro especificamente não.	1
Tempo como condicionador da frequência de formação	P6 - tinha tempo. P6 - Nós, quando temos tempo, temos mais capacidade para procurar essas coisas e fazê-las, com gosto. Quando não temos tempo, não é possível.	3

	P6- e em horários agradáveis era capaz de arriscar para ver se era capaz de libertar um bocadinho mais esta...	
Timidez como motivo de não fazer Teatro	P6 - Sou muito envergonhada, não parece, mas sou muito envergonhada. Tenho vergonha até, às vezes, quando estou a trabalhar, com os miúdos, na dramatização, tenho vergonha de exagerar. Tenho vergonha, só por isso (<i>ri</i>).	7
	P6 - Dramatização tenho vergonha. É o que digo, tenho vergonha, não me parece que seja capaz.	
	P6 - porque eu tenho o stresse das vergonhas e portanto...	
	P6- interligar e disfarçava um bocadinho o meu stresse.	
	P6 - Stress no sentido de fazer.	
	P6 - E é verdade e eu gostava de ter à vontade para isso porque realmente falta-me,	
	P6 -Porque eu, por exemplo, sou uma pessoa extremamente envergonha e dentro da sala consigo, liberto e faço tudo, mas se me entrar alguém na sala eu já não consigo trabalhar mais, entro em silêncio total e espero que as pessoas se retirem para continuar.	
Experiência inexistente em Teatro	P6 - Não.	3
	P6 - Não. Não fiz grande... Não, não fiz. Não me lembro de ter feito nada	
	P6 - Eu representar não. Vejo muita coisa, mas eu representar, não. Mas tenho alturas em que olho e digo " <i>isto era giro</i> ", mas não.	
Pouca importância à definição do horário	P6 - Não me lembro... Como é que é? É meia hora por semana, ou três quartos de hora por semana, por aí.	1
Expressão Dramática em conjunto com outra área	P6 - Mas eu misturo com a Expressão Plástica. Eu tenho as duas misturadas.	3
	P6 - Está definida no horário como Expressão Dramática, mas eu juntei as duas de forma a dar-me mais jeito,	
	P6 - Eu acho que sim porque percebi que podia juntar as duas e que podia	
Experiência limitada em Teatro	P6 - Acho que não... Só quando era miúda. Só quando era miúda, no 1º CEB, para aí na escola, naquelas atividades da escola.	1
Teatro nas festas finais de período	P6 - Mas adoro ensaiar miúdos para festas de escola e etc. Isso gosto.	5
	P6- Ensaia ainda ensaio, mas é só para as festas.	
	P6 - Agora o PAA tem montes de atividades que dá para nós fazermos isso. Por exemplo, a festa de Natal. Quando fazemos a festa de Natal, ou dramatizamos ou fazemos música. Este ano por acaso fiz música.	
	P6 - Festa de Natal, festa de fim de ano geralmente é assim, este ano não vai ser, vai ser Teatro.	
	P6 - É mais as festas. É nas festas é que eu consigo trabalhar isso.	
Organização das festas	P6 - Todas as crianças fazem uma festa.	2
	P6 - Cada turma ensaia 1 ou 2 apresentações.	
Partilha de experiências entre	P6 - Um dia por anos fazemos uma festa, segunda, terça, quarta e quinta, fazemos 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano	2

turmas do mesmo ano	conforme os dias.	
	P6 - Às vezes quando... No ano passado havia a interligação entre as turmas que eles iam contar as histórias umas às outras nessa semana,	
Público como motivo da organização das atividades	P6 - E depois, na sexta, todos os miúdos fazem a festa uns para os outros, porque essas festas que são na segunda, terça, quarta e quinta, são feitas ao fim do dia, para os pais verem.	2
	P6 - que vêm cá também dramatizar, e vieram,	
Outra área da base das festas	P6 - Este ano, por acaso, optei pela Expressão Musical.	2
	P6 - por isso fizemos só a expressão musical,	
Trabalho de equipa para as festas	P6 - Este ano a minha foi gigantesca, juntei com a professora M. e ficou gigantesca,	1
Exemplos de atividades que considera ser Expressão Dramática	P6 - com dramatização, com dramatização, porque eles faziam muitos gestos, iam dançando, e o levantar e descer, conforme as músicas iam dando, porque aquilo era uma mistura de música e história. Parava a história tocava uma música, voltavam a sentar, voltava a haver história voltavam a sentar voltava a música. Por grupos. Há sempre um bocado da dramatização, mas não me concentrei aí.	6
	P6 - e haviam turmas que faziam dramatização juntamente, ou fantoches.	
	P6 - por exemplo, eles têm no projeto deles o “cantar as janeiras”,	
	P6 - O que eu faço mais com eles em relação à dramatização, faço frequentemente, são sessões de relaxamento. Eles esticam, puxam, abraçam e não sei quê. Isso faço.	
	P6 - O explicar-lhe que o chuva está a cair na cabeça e a sensação do chuva na cabeça, o que é que eles sentem. Eles estão deitados com a cabeça na secretária e com a luz apagada, e vão estando ali e vão sentindo (...) é fazê-los sentir água a cair e a passar pelas costas e depois a esfregar a esponja nas costas e no braço...Ver se eles conseguem perceber a sensação das coisas sem as ter.	
P6 - É aí a minha dramatização, mais esse tipo de coisa, para relaxar.		
Vinda do Teatro à escola como atividade	P6 - Vem o Teatro “o segredo da floresta” à escola.	1
	P6 - Porque eu acabei por... Eu fui ver o Teatro deles no ano passado e gostei imenso, por isso é que os meus alunos conhecem a história tão bem. Então propus na escola virem cá eles, e já está mais ou menos encaminhado virem cá no fim do ano fazer o Teatro,	1
Festa como atividade trabalhosa	P6 – é bem mais fácil do que fazermos nós outra vez uma festa gigantesca com os miúdos todos que depois fica muito intensa.	1
Inexistência de atividades definidas no PCT e no PAA na área	P6 - No meu PCT não. O meu PCT está direcionado, a minha Área de Projeto está direcionada às limpezas das ruas. Porque as pessoas são um bocadinho porcas com os cães e então nós estamos direcionados a isso. Não tem nada a ver com Expressão Dramática.	3
	P6 - E na escola também não, no PAA e etc. não tem.	

	P6 - Mas de resto não estou a ver mais situação nenhuma em que se faça Teatro.	
Trabalho de Teatro associado à leitura	P6 – A semana da leitura, pode haver. Há uma altura em que é a semana da leitura, pode haver,	1
PCA relacionado com o PAA	P6 - Não me recordo. Espera, o Plano Curricular de AGP é o mesmo que o nosso. Nós interligamos os dois, por isso é que está na mesma base. Está na mesma base da cidadania que depois...	2
	P6 - e também está incluído no nosso, por isso há uma interação.	
Falta de recursos materiais para trabalhar a área de Teatro	P6 - Poucos.	1
Escola pouco direcionada para a área de Teatro	P6 - A escola não está muito direcionada para isso, a nossa.	3
	P6 - Mesmo quando há atividades com a biblioteca não se fomenta a dramatização, de forma nenhuma. Não se fomenta, não!	
	P6 - Pouca. Muito pouca perspetiva. Eu acho que não há. Acho que não é fomentado.	
Leitura como principal atividade da escola	P6 - Está mais direcionada para a leitura, para a biblioteca, para os livros, para os livros, para os livros mas sem dramatização, não há grande coisa. É a leitura, a análise.	1
Descuramento da prática de Teatro	P6 - Eu não fiz.	3
	P6 - Não. [faz Teatro no espaço da] biblioteca	
	P6 - só que não é muito usado.	
Descuramento da prática de Teatro dos outros professores	P6 - Não acho que seja fomentado pela parte de toda a gente. Todos, desde dos professores aos mais altos, ninguém fomenta muito esta área.	2
	P6 - mas não acho que haja muito trabalho nessa área.	
Espaço condicionador das atividades	P6 - É feita num pavilhão minúsculo, que é o refeitório também, e que não dá para fazer a escola toda.	3
	P6 - Daí ser feita aos bocados.	
	P6 - O que podia ser usado era a biblioteca. Mas, no ano passado, havia um grande espaço na biblioteca, no centro da biblioteca não havia mesas e, este ano, eles remodelaram a biblioteca. Fizeram mesmo uma biblioteca com os livros todos colocados, dá para requisitar, mas colocaram umas mesas no meio. Não há espaço para fazer isso.	
Espaço da biblioteca como alternativa à atividade de Expressão Dramática	P6 - O que nós utilizamos é, a Expressão Dramática pode ser feita aí também, naquela horinha ou meia hora semanal, se quisermos ir para lá podemos ir, à vontade.	1
Inexistência de recursos humanos exteriores	P6 - Não há ninguém com formação para isso.	1
Inexistência de recursos para	P6 - E também não temos recursos e não há grande material e é difícil.	1

trabalhar outras áreas		
Conhecimento da prática de outras colegas em Expressão Dramática	P6 - há quem o faça. P6 - Está lá, existe no currículo, alguns professores realmente trabalham aquilo, também só fazem aquilo,	2
Formação dos professores associada à aptidão	P6 - Só mesmo os professores, só mesmo nós. E cada uma tem a sua aptidão, não é?	1
Gosto pessoal associado à prática do Teatro	P6 - Há gente que gosta mais, há gente que gosta menos...	1
Perspetiva de abertura à formação na área	P6- Sim. Eu gostava de ter uma formação nessa área. Era interessante. Muito interessante. P6 - E não interligar. Ou fazê-la sem interligar a plástica. P6 - Eu gostava de fazer uma formação toda plástica e uma formação toda dramatização, isso eu acho, e a formação musical.	3
Dúvidas na definição de uma aula de Expressão Dramática	P6 - Como é que eu definiria uma? Como é que eu faria uma?	1
Muita importância dada ao texto	P6 - Acho que exatamente como eu estava a dizer: pegar num texto, muito giro, com muitas personagens. Primeiro trabalha-lo linguisticamente e ler, e ler, e ler. P6 - E depois pegar e fazê-los decorar, e depois pegar e fazê-los dramatizar. Tentarmos isso. P6 - e há milhares de textos para ser trabalhados. P6 - Acho que era preciso mais do que menos e mais dramatizado. Acho que era isso. Era mais nessa base que eu o faria.	4
Insegurança em trabalhar a área	P6 - Senão era capaz de ter alguma dificuldade em demonstrar, ou de praticar a Expressão Dramática. P6 – (a minha ideia, acho eu que consigo) P6 - Pelo menos da minha parte não consigo.	3
Aula associada ao trabalho excessivo	P6 - Era preciso um trabalho gigantesco	1
Importância que o trabalho seja apresentado	P6 - Depois dramatizá-lo e depois apresentá-lo a alguém, porque eu acho que eles precisam é disso, acabar por mostrar a alguém. P6 - Porque eles fazerem para eles e depois ficar, não é muito interessante.	2
Gosto dos alunos em fazer para que seja visto	P6 - Eles gostam de fazer mas gostam de os apresentar. P6 - Eles fazem as plásticas e gostam de colocar do lado de fora da sala para toda a gente ver. E é nessa base, era mais ou menos assim que nós o faríamos.	2
Necessidade de formação na área	P6 - Acho que, primeiro, deveria haver mais formações de mestrado, e coisas do género, mais nessa área. Na área das plásticas expressões todas como eu vinha a dizer. P6 - Esta área, acho que também, sem dúvida,	2

Anexo XXI– 1ª fase da AC: recorte da entrevista ao P7 em UR e transformação em indicadores

Indicadores	UR	UR/ind.
Experiência em Escolas TEIP	P7 - Eu estou há 11 anos no 1º CEB. Já tive todos os anos de escolaridade, a maior parte em escola TEIP, de intervenção prioritária.	1
Experiências profissionais variadas	P7 - Tenho tido sempre experiências muito diferentes em cada escola em contextos muito diferentes.	3
	P7 - Depois comecei a ter turma. Agora estou com o 1º ano.	
	P7 - mas tenho estado sempre no 1º	
Experiencia em escolas em zona urbana	P7 - Eu estive, a maior parte do tempo, na Amadora.	2
	P7 - Também estive um ano em Lisboa e um ano em Cascais.	
Experiência em apoio educativo	P7 - Os primeiros anos estive no apoio educativo, 3 anos, se não me engano, no apoio educativo, foi onde eu comecei.	1
Dificuldade em esclarecer os motivos da escolha do curso	P7 - Eu sempre... Sempre... Eu não me lembro.	1
Escolha da profissão para concretização de um desejo	P7 - Eu desde que me conheço que dizia que queria ser professora do 1º CEB. Isto começou muito cedo eu desde sempre que dizia que queria ser professora, e nunca larguei esse objetivo.	1
Formação em 2º ciclo	P7 - Acabei por tirar o curso na ESE com variante de 2º ciclo, que foi uma mais-valia,	2
	P7 - É Português-Inglês,	
Estabilidade da profissão docente	P7 - Tive 8 anos na Amadora antes de vir para aqui.	1
Escolha do 1º CEB associada às expressões	P7 - se calhar porque é o ciclo onde eu consigo expressar-me mais artisticamente,	3
	P7 - É onde eu consigo ligar as partes todas através das expressões das artes.	
	P7 - É por isso que estou no 1º CEB, por opção.	
Gosto em se expressar artisticamente	P7 - que é a minha parte forte.	3
	P7 - só que eu, desde sempre que sou muito virada para as artes.	
	P7 - Faço muita coisa que tem a ver com arte.	
Frequência de disciplina na formação inicial	P7 - Tive 3 anos de Expressão Dramática.	1
Gosto pela disciplina na formação inicial	P7 - Tudo. Foi tudo fantástico.	1
Exercícios realizados na formação	P7 - Nós aprendemos, desde exercícios básicos de aquecimento e de descontração, até fazer uma peça de Teatro de raiz, até à produção, tudo.	6

inicial	P7 - Fazíamos várias coisas. Quer exercícios específicos?	
	P7 - Lembro-me. Fazíamos exercícios de ler o mesmo texto de várias formas, interpretando várias personagens.	
	P7 - Fazíamos exercícios de movimento corporal em que o professor nos ia dizendo várias indicações e nós tínhamos que fazer conforme o que ele dizia.	
	P7 - Fazíamos, agora estou-me lembrar de outra coisa mais recente que eu fiz...	
	P7 - dessa altura eu sei que fazíamos muitos exercícios. Geralmente começávamos com exercícios de descontração depois é que passávamos para outra parte mais...	
Disciplina da formação inicial exigente	P7 - Foi. O grau de exigência ia aumentando.	1
Pouca oferta de formação na área do Teatro	P7 - Fui fazendo mas não muito nessa área porque havia pouca oferta.	1
Inexistência de formação contínua em Expressão Dramática/Teatro	P7 - Eu não fiz formação em Teatro especificamente.	1
Expressões artísticas como prioridade de formação	P7 - Primeiro tudo o que tenha a ver com a parte artística.	4
	P7 - Se não houver...(Ri) Tudo o que tenha a ver com dinamização de histórias, tem que ter sempre qualquer coisa.	
	P7 - mas normalmente eu procuro sempre oficinas, e nunca outro tipo de formação.	
	P7 - A prioridade tem a ver com a parte experimental.	
Outras áreas como 2º opção	P7 - Se não há mais nada então a gente tem que ir para outras,	1
Gosto associado à prática pedagógica	P7 - é um bocadinho a minha filosofia a dar aulas: se eu não gostar as crianças também não vão gostar.	1
Trabalho em Teatro paralelo	P7 - E estou um bocadinho ligada a essa parte porque eu faço animação ao fim de semana.	2
	P7 - E nós, na animação, fazemos também a parte de Teatro, encarnar as personagens, inclusive já fiz mesmo peças de Teatro, e encenei-as, não eu como personagem mas encenei outras pessoas.	
Espaço condicionador das atividades	P7 - O único problema com o aplicar com os alunos é, ou os espaço que não é o apropriado,	1
	P7 - Espaços físicos é complicado porque as salas tornam-se difíceis porque os alunos são muitos.	5
	P7 - Para nós termos algum espaço temos que arredar mobiliário e mesmo assim sobra pouco espaço.	
	P7 - Normalmente tem que ser feito, nesta escola em, particular, tem que ser feito no exterior. E isso aí depende do tempo, do estado do tempo.	
	P7 - Quando eu estou em escolas que têm ginásio torna-se muito mais fácil, porque aproveita-se o ginásio para fazer esses exercícios, essas atividades.	

Inexistência de espaço amplo para as atividades com condições	P7 - Porque não temos ginásio.	1
Tempo condicionador das atividades	P7 - ou a falta de tempo porque nós estamos a ficar cada vez mais restritos em termos das áreas,	2
	P7 - e temos que cumprir as outras áreas e depois acabamos por ter muito pouco tempo, obrigatoriamente, para as expressões,	
Aplicação exercícios da formação na prática pedagógica	P7 - mas sim é há muitos jogos que eu aplico com eles na sala de aula.	4
	P7 - Mas utilizo bastante, [exercícios da formação] porque basta às vezes uma frase que nós dizemos de maneira diferente, um tom de voz que é usado num momento só para descontrair. Eu recorro mais a isso assim para...	
	P7 - Há vários. Por exemplo, às vezes nas histórias eu aproveito aquela ideia das histórias encadeadas. Eu ponho-os a dizer uma frase ou começo com uma palavra e os outros têm que continuar e continuar até conseguirmos criar uma história. Isso utilizo várias vezes.	
	P7 - As próprias emoções, eles experimentarem, a exprimirem-se de várias maneiras. Essa utilizo muitas vezes.	
Expressão Dramática como forma de integração	P7 - Aliás, no início do ano é uma forma de quebrar o gelo e de eles se começarem a conhecer.	4
	P7 - Utilizo muito esses jogos na primeira semana de aulas.	
	P7 - assim que têm mais a ver com as emoções, principalmente no 1º ano.	
	P7 - Onde eles têm, às vezes, mais dificuldades em expressar-se e fazer amigos, e mais dificuldades.	
Experiência a representar em grupo de Teatroescolar	P7 - Eu já fiz parte, no liceu, do Teatro amador, de um clube de Teatro.	6
	P7 - No liceu era mais representar as peças.	
	P7 - Lembro-me que houve uma vez em que nos lançou um desafio para fazermos uma coisa mais improvisada. Mas era quase tudo... Aí era representação, não muito mais.	
	P7 - Era o clube de Teatro.	
	P7 - Quando nós fazemos Teatro, peça de Teatro, nós temos a parte dos ensaios connosco.	
Participação em festivais de Teatro escolar	P7 - Entretanto tenho estado sempre... Sempre que estive na Amadora, na Amadora há a mostra de Teatro da Amadora e eu participei quase sempre com a minha turma, e mais outras turmas, estive sempre ligada a isso.	2
	P7 - Tínhamos que construir a peça, encenar a peça, fazer os adereços, tudo. E depois ir para o palco. Nós é que acabávamos por dar as indicações para a iluminação do palco, para o som.	
Recordação positiva do professor da área de Teatro	P7 - Porque nós tínhamos um professor que também, ainda hoje faz parte dos grupos de Teatro, nomeadamente, ele está à frente da organização da mostra de Teatro da Amadora, e ele basicamente dava... Ele quase sempre dava-nos as peças para nós estudarmos.	1
Experiência em apresentar para público	P7 - Depois íamos a vários sítios fazer as apresentações.	3
	P7 - Só nas animações em que nós temos que fazer os espetáculo para... Depende, é para escolas, é para infantários,	

	é...	
	P7 - e depois é fazer a peça de Teatro para o público de acordo com o público que nós temos.	
Teatro adaptado ao público alvo	P7 - Reagir também de maneiras diferentes porque se nós estamos a fazer para o infantário temos que reagir de uma maneira para os pré-adolescentes tem que ser outra, temos que adequar ali um bocadinho o próprio espetáculo.	3
	P7 - Porque a aniversariante por exemplo gosta de fadas. Gosta de fadas? Então vamos agir como se fossemos uma fada, apesar de não ter asas, pronto e eles realmente acabam por acreditar que eu realmente sou uma fada.	
	P7 - Ou se for outro tema qualquer eu tenho que reagir um bocadinho de acordo com o que eles querem, mesmo não estando mascarada.	
Experiência como animadora	P7 - Como animadora.	4
	P7 - Até para uma festa de aniversário, normalmente nós não nos mascararmos, mas eu acabo sempre por ter que encarnar uma personagem.	
	P7 - E o desafio é um bocadinho esse: é tentar fazer com que eles acreditem a pessoa não está vestida, não há nenhum apoio visual, tem que ser tudo imaginado.	
	P7 - É uma empresa mesmo.	
Metodologia importante para a prática	P7 - Por exemplo, se estiver a fazer a animação de uma história na sala de aula não vou ter a mesma atitude do que se estiver a explicar um problema de Matemática, só para fazer uma comparação.	3
	P7 - eu trabalho com o método global, com o Movimento da Escola Moderna,	
	P7 - qualquer conteúdo que o professor queira passar se for explicado ou introduzido de uma forma mais lúdica eles provavelmente nunca se vão esquecer.	
Expressão Dramática como meio de ultrapassar dificuldades	P7 - E mesmo para os alunos com mais dificuldades eu tenho sentido que é mais fácil para eles aprenderem, às vezes, se forem com um tom de mais brincadeira e de jogo do que propriamente logo o tradicional.	1
Desenvolvimento de competências cognitivas	P7 - Eu acho que desenvolve muito a imaginação, principalmente, que é uma coisa que é importantíssima porque os miúdos que têm muita imaginação têm muito mais facilidade em adaptar-se às situações da vida mesmo quando saírem da escola.	3
	P7 - E acho que desenvolve muito também o raciocínio, mesmo em termos de Matemática, acho que eles ficam mais rápidos, mais despertos, mais atentos.	
	P7 - A concentração,	
Desenvolvimento de competências sensoriais	P7 - o próprio conhecimento do corpo, e o que é que o corpo pode fazer, que eles, às vezes, não têm essa consciência,	1
Desenvolvimento de outras/várias competências	P7 - Portanto desenvolve tudo, acho eu.	3
	P7 - acho que é tudo.	
	P7 - Estar sempre a imaginar coisas acho que é muito bom porque desenvolve a nossa personalidade de muitas	

	maneiras e torna-nos mais multifacetados.	
Discordância com a compartimentação do horário	P7 - e é uma pena,	1
Formação em instituição pública	P7 - Na ESE de Lisboa.	1
Formação contínua em Expressão Dramática	P7 - Já fiz workshops principalmente.	3
	P7 - As formações, por exemplo esta última que eu fiz,... Fiz Expressão Dramática, Storytelling, fiz uma de técnica Clou.	
	P7 - Este género de desafios é o que tem aparecido basicamente nestas formações.	
Exercícios feitos na formação	P7 - É basicamente à base de exercícios para uma pessoa tentar pôr-se em vários tipos de personagens e desligar-se um bocadinho da nossa personalidade real, e tentar passar às outras pessoas emoções, através só de gestos, ou de tom de voz, ou de algum objeto.	4
	P7 - Tem sido tudo à base de coisas de grupo, em que o grupo tem de interagir e tem que realizar uma tarefa de acordo com certas ideias que nos dão	
	P7 - Ou, por exemplo, eu, no último que fiz, fiz um jogo que adorei que nunca tinha feito, de um quadrado de emoções em que nós, conforme o sítio que estávamos no quadrado, tínhamos que reagir com essa emoção a que pertencia o quadrado e criar um diálogo. Um diálogo completamente espontâneo entre duas personagens que eram ditas quais eram e que tinha que ter lógica.	
	P7 - Eles terem que imaginar que são um animal, por exemplo, dou cartões de animais e eles têm que dizer “sou um golfinho, moro em tal sítio...” Tudo imaginado, “tenho x anos”, faço assim várias coisas dessas,	
Modificações profissionais após a formação	P7 - e também a ter uma postura um bocadinho diferente e a reagir de maneira diferente conforme as atividades que nós estamos a fazer.	1
Avaliação positiva da frequência da disciplina na formação inicial	P7 - Por acaso tive uma boa formação, nessa área, porque aprendemos de tudo um pouco, encenação, tudo.	1
Relação entre a experiência e prática necessária	P7 - Portanto eu tenho que me por um bocadinho no papel delas e perceber se aquilo realmente vai ser interessante, ou não, para aplicação direta com as crianças.	1
Tempo atribuído à Expressão Dramática	P7 - Nós somos obrigadas a atribuir 1 hora por semana. 1 hora, não, é uma hora e meia.	1
Expressão Dramática em conjunto com outras áreas	P7 - Mas não é só para a Expressão Dramática, é uma hora e meia que nós temos atribuídas para as 3 expressões, para as expressões, Musical, Dramática, isso tudo...	1
Trabalha as expressões	P7 - na realidade, isso não acontece. Porque é impossível, porque quase todos os dias é aplicada qualquer coisa que tenha a ver com as expressões, pelo menos na minha maneira de ensinar e de dar aulas porque estamos	2

	constantemente...	
	P7 - Eu acabo por ligar as expressões todas constantemente, diariamente.	
Interdisciplinaridade como forma de fazer Expressão Dramática mais tempo	P7 - Por exemplo, um problema de Matemática que envolva uma família, ou uma situação qualquer é uma ótima oportunidade de por as crianças a representar o problema de Matemática. É muito mais fácil para eles visualizarem do que estarem a tentar imaginar ou fazer no papel.	1
Formação por gosto pessoal	P7 - Primeiro é divertir-me. Isso tem que ser.	6
	P7 - Se eu não gostar da formação não vale a pena.	
	P7 - Tem que ser uma coisa que me chame à atenção e que eu ache que...	
	P7 - Esse é o principal objetivo. [o gosto pela formação]	
	P7 - Depois os pessoais também.	
Aumento do conhecimento como motivo para fazer formação	P7 - ou se alguma coisa que eu sinta que estou menos à vontade e preciso de saber mais, isso já aconteceu.	2
	P7 - Principalmente com a indisciplina, houve uma altura em que fiz sobe indisciplina na sala de aula porque estava a ter problemas nesse aspeto.	
Contexto como motivo de escolha de formação	P7 - Também ter a ver um bocadinho com o contexto em que nós estamos e a oferta.	1
Partilha de trabalhos com outras turmas	P7 - e vão de sala em sala mostrar aquilo que fizeram.	1
Falta de recursos materiais para trabalhar a área de Teatro	P7 - Nenhuns (<i>ri</i>). Não há, não há. Não há e é uma grande falha	3
	P7 - Eu já estive em escolas que tinham, tinham o baú das trapalhadas, tinham imensos acessórios para nós podermos fazer, tinham fantochei-os enormes e ótimos para se trabalhar, mas a maior parte das escolas não tem.	
	P7 - Não têm fantoches, não têm fantochei-os, não têm adereços, não têm. É o caso desta.	
Recursos adquiridos pela professora	P7 - Eu tenho sempre muita coisa, mas fui eu que fui comprando.	3
	P7 - Eu tenho sempre o meu fantocheiro, na sala de aula, tenho sempre o meu baú com os adereços, tenho sempre coisas para eles poderem usar e sozinhos,	
	P7 - Tem lá os fantoches e isso tudo.	
Expressão Dramática no tempo autónomo	P7 - porque eles têm tempos para estarem sozinhos a fazer essas coisas.	4
	P7 - Tem o tempo de estudo autónomo. No tempo de estudo autónomo eles próprios podem escolher a área das expressões.	
	P7 - Porque a sala está organizada por áreas e eles próprios vão para as áreas que querem, que acham que eles precisam de ir. Eles próprios organizam o seu tempo e vão para as áreas, e nas áreas tem o material disponível para	

	poderem estar...	
	P7 - por exemplo eles, no cantinho das expressões, têm o fantocheiro com os fantoches, com o baú, podem estar ali, a brincar, 2 ou 3 ou 4 e eles próprios fazem as suas histórias e vão estando ali.	
Trabalho de Teatro associado à leitura	P7 - E depois vou recorrendo a coisas do dia a dia, às histórias principalmente.	6
	P7 - Eu tento ler um livro, pelo menos, todas as semanas.	
	P7 - Ler, quando eu digo ler, é sempre de maneira diferente, é animado ou é uma leitura que eu tento sempre que seja diferente, para eles também criarem um bocadinho o gosto por ouvir contar histórias de várias maneiras.	
	P7 - Ou então ponho-os a eles a contar histórias, também já aconteceu, livros só com imagens e eles tentarem imaginar o que é que podia estar lá escrito. É assim este tipo de coisas que vou recorrendo.	
	P7 - Têm o cantinho da leitura para onde vão, têm os livros, têm um sofá estão ali á vontade a ler e também, às vezes, a imaginar coisas. Eles têm esses espaços na sala.	
	P7 - Também utilizamos muito a <i>Fábrica de Histórias</i> , para criar histórias direcionadas.	
Tempo atribuído ao trabalho autónomo	P7 - Esse tempo autónomo é diário, é 1.30h.	1
Caraterísticas do tempo de trabalho autónomo	P7 - Não porque eles têm quer trabalhar todas as áreas.	5
	P7 - É rotativo.	
	P7 - E eles próprios conseguem organizar-se.	
	P7 - Há um limite de alunos por área e eles organizam-se	
	P7- e, normalmente, a coisa corre bem.	
Escola demonstra interesse pela Expressão Dramática	P7 - Eu acho que já há uma tentativa de começar a introduzir mais, a dar mais valor.	1
Exercícios relacionados temáticos	P7 - também depende do momento e depende do que estamos a fazer, do tema que estamos a tratar.	2
	P7 - Ou, às vezes, dou-lhes um problema eles têm que o tentar resolver, uma situação complicada <i>“e agora como é que vão resolver isto?”</i> .	
Exercícios de descontração	P7 - Os exercícios, às vezes, de descontração	3
	P7 - Tenho utilizado, por exemplo, uma música em que eles tenham que fechar os olhos, deitados, e imaginar que estão num sítio em que eu vou dando as instruções para imaginarem, em que nunca podem abrir os olhos e têm que imaginar aquilo tudo.	
	P7 - Isso é um exercício que eu gosto muito, principalmente para descontrair,	
Gosto dos alunos em fazer	P7 - e eles também gostam.	1
Exploração de objetos	P7 - Mais... Utilizo muito objetos que sejam objetos que nós temos à mão na sala e eles têm que fingir que é um	2

	outro objeto e para que é que serve, e utilizá-lo, e como é que o utilizariam ou e criar uma situação entre 2 alunos e um objeto em que têm que imaginar que é outra coisa. Essas pequenas coisas.	
	P7 - Ou então, a partir de um objeto qualquer, eles terem que inventar qualquer coisa ou uma situação.	
Jogos de construção de personagem	P7 - Atribuir personagens aos alunos <i>“agora vais fingir que és uma princesa e tens que fazer qualquer coisa”</i> , como é que eles reagem. É muito à base desses exercícios.	2
	P7 - Tenho também cartões com as personagens e os sítios, a <i>Fábrica de Histórias</i> .	
Trabalho em grupo	P7 - Às vezes, por grupo, porque eles estão divididos por grupos, na sala, por equipas, ou por equipas, ou pares, ou o grupo todo.	1
Expressão Dramática considerada importante	P7 - Eu atribuo uma importância grande porque acho que quando as coisas são...	2
	P7 - Eu acho que a Expressão Dramática é muito importante desde que se nasce, quase.	
Expressão Dramática em contexto familiar	P7 - Eu própria faço isso com a minha filha desde que ela nasceu.	1
Insegurança dos colegas em trabalhar a área	P7 - P7 - Mas, mesmo assim, acho que as pessoas têm muita insegurança, principalmente.	1
Dificuldade dos colegas em trabalhar em interdisciplinaridade	P7 - E, não sei, se calhar ainda não conseguem ligar esta área a todas as outras.	2
	P7 - Têm dificuldade em fazer essa ligação, e perceber que realmente ela pode ser utilizada em qualquer contexto, pode ter um carácter interdisciplinar.	
Dificuldade em enumerar exercícios	P7 - Eu estou a ter dificuldade porque fiz um workshop há pouco tempo e agora já estou a baralhar os exercícios todos. <i>(ri)</i>	1
Inexistência de atividades definidas no PAA	P7 - A nível de escola também não estão programadas atividades concretas. Porque nós não temos esse tipo de planificação. Está programado o tempo, as horas para as expressões, mas não há atividades específicas.	1
Atividades definidas no PCT	P7 - No PCT tenho, não as atividades definidas porque eu trabalho muito à base do que é que os alunos querem,	1
Dificuldade na construção do PCT	P7 - portanto as coisas vão surgindo conforme eles têm necessidade e querem saber. É difícil estar a escrever no PCT, claro que depois quando são feitas as atividades são lá colocadas, mas no início não consigo estar a prever que vai acontecer qualquer coisa.	1
Incerteza em relação ao PCA	P7 - Aí eu penso que são estão as horas definidas, não estão as atividades. A não ser as atividades dos dias comemorativos que são comuns a toda a gente.	1
Teatro nas festas finais de período	P7 - Há os dias comemorativos só. Normalmente são os dias comemorativos que estão no PAA.	4
	P7 - O que se faz são trabalhos para expor nos placards, depois há uma turma que faz ou ensaia sempre uma música, ou uma pequena peça de Teatro também,	
	P7 - É muito por aí aquilo que fazemos. Ou lemos uma história, ou dinamizamos uma história.	
	P7 - Só assim numa altura muito específica é que fazem alguma coisa que tenha a ver com isso.	

Relação da formação necessária para a prática	P7 - Toda. Até a postura que nós temos na sala de aula tem que ser um pouco...	6
	P7 - não sei, eu vou buscar muita energia e ideias a essas formações porque ajuda a reagir conforme as situações que nós temos na sala de aula,	
	P7 - Para aplicar com os alunos também.	
	P7 - Eu acho que tem a ver principalmente com a formação inicial que as pessoas têm dos cursos que fizeram.	
	P7 - Porque tenho reparado quando trabalho com colegas minhas com o mesmo tempo de formação que eu tenho, é totalmente diferente porque sentem-se muito mais à vontade para estas atividades.	
	P7 - As pessoas que não têm formação assim nessa área têm muita dificuldade e rejeitam mesmo	
Gosto dos docentes pela área, relacionado com a prática	P7 - a não ser que gostem, que tenham gosto.	1
Descuramento da prática de Teatro por outros colegas	P7 - Normalmente rejeitam e dizem logo <i>"ah, eu não faço isso"</i> ou então <i>"só no Natal"</i> .	1
Dúvidas na definição de uma aula de Expressão Dramática	P7 - Uma aula de Expressão Dramática?	1
Aula associada ao divertimento	P7 - Uma aula bastante divertida, principalmente.	2
	P7 - Um ambiente leve, bem-disposto, é isso, onde as crianças interagem umas com as outras, onde convivem com o professor de outra maneira, não daquela maneira típica que nós temos que ter às vezes, aquelas posturas mais sérias.	
Aula associada ao brincar com regras	P7 - Nesses momentos eles sabem que se pode brincar.	3
	P7 - Um brincar saudável, um brincar para aprender, um brincar não no sentido <i>"posso fazer tudo o que quero"</i> .	
	P7- Brincar com regras e aprender coisas.	
Opinião conclusiva	P7 - Não sei, acho que já disse tudo.	1

Anexo XXII– 1ª fase da AC: recorte da entrevista ao P8 em UR e transformação em indicadores

Indicadores	UR	UR/ind.
Certeza no tempo de serviço	P8 - Já estou a trabalhar há 11 anos.	1
Experiência em ensino particular	P8 - Estive 8 num colégio particular.	1
Instabilidade da profissão docente	P8 - E os últimos... Portanto desses 8 até agora, estive sempre em escolas como professora contratada.	1
Estabilidade da profissão docente	P8 - Acompanhei 2 turmas. Uma turma do 1º ao 4º, uma do 2º ao 4º e tenho estado sempre com primeiros anos, até agora. Foram 4 vezes o 1º ano.	2
	P8 - E pronto, basicamente é isto. Desde que saí da faculdade, até agora, tenho estado sempre a trabalhar.	
Experiência em escolas em zona urbana	P8 - Os 8 anos do colégio particular foram em Lisboa, ali na zona de Arroios.	4
	P8 - E depois, o ano seguinte, estive no Restelo.	
	P8 - E depois, os outros anos... Estive um ano na Baixa-Chiado...	
	P8 - E depois tenho estado aqui nesta zona. Estive em Massamá e agora estou aqui. [São Marcos]	
Experiência em educação especial	P8- Ah! Esse ano estive na educação especial.	1
Incerteza na escolha da profissão	P8 - Não surgiu logo. Não surgiu logo, isto foi um... Eu acho que acabou por ser uma segunda escolha.	3
	P8 - O que eu queria mesmo era psicologia, depois vários fatores se meteram pelo meio e acabou por não acontecer.	
	P8 - O bichinho estava lá, e depois pensei: <i>“bem já que não consigo fazer aquilo que quero mesmo então vou para outra coisa que também gostaria, pronto, que é do meu interesse”</i> .	
Formação em 2º ciclo	P8 - O meu curso não é virado para o 1º CEB, é daqueles cursos de professores do ensino básico variantes, as variantes que surgiram, mas...	3
	P8 - portanto poderia dar aulas ao 2º ciclo,	
	P8 - Português-Ingês.	
Fatores familiares influenciaram a escolha do curso	P8 - E, como tenho uma pessoa na família neste ramo, que é a minha mãe, que era educadora de infância.	4
	P8 - mas, lá em casa, a família não concordava muito com isso, [ser atriz]	
	P8 - diziam que <i>“sim senhora, que tinha muito jeito mas não ia dar a lado nenhum”</i> ,	
	P8 - então nunca me deram coragem para fazer esse tipo de coisas.	
Faixa etária dos alunos decisiva para a escolha do 1º CEB	P8 - mas as idades do 2º ciclo são terríveis,	2
	P8 - e o que eu gosto mesmo é dos meninos pequeninos, e por isso é que fui para o 1º CEB.	
Formação em meio urbano em instituição pública	P8 - Porque eu também estive na ESE.	2
	P8 - Também sou da ESE de Lisboa.	

Formação na área de Teatro na formação inicial	P8 - Durante 3 anos. Tive uma disciplina que era mesmo Expressão Dramática.	1
Disciplina na formação inicial exigente	P8 - Era uma disciplina que, à partida, parecia que iria ser muito lúdica e acabou por ser das disciplinas que mais trabalho nos deu.	3
	P8 - Que mais tempo nos ocupou.	
	P8 - e trabalhávamos bastante.	
Recordação positiva da frequência da disciplina	P8 - Eu lembro-me... Já foi há muito anos, mas eu lembro-me que eu gostava muito da Expressão Dramática	6
	P8 - acabávamos por sair do stresse das aulas, e nas aulas de Expressão Dramática, nós conseguíamos	
	P8 - Acabávamos por sair do stresse e acabávamos por entrar nas aulas de Expressão Dramática e soltarmo-nos e sermos nós próprios e eu lembro-me, acima de tudo, disso.	
	P8 - Das aulas de Expressão Dramática que era um sítio onde eu podia estar sempre à vontade,	
	P8 - e ser eu própria e desanuviar um bocadinho, e fazer as palhaçadas, entre aspas, e era uma horinha ali que nós nos divertíamos bastante	
P8 - E acabávamos por nos conhecermos a nós próprios.		
Trabalho de grupo na disciplina da formação inicial	P8 - alguns individuais, mas a grande maioria deles era sempre em grupo.	1
Outras áreas na prioridade de formação	P8 - São todas... No início acabavam por ser...	5
	P8 - E depois, a partir daí, virei-me muito para a educação especial, que é o tema do meu mestrado e também da minha tese atualmente.	
	P8 - E todas as formações contínuas que eu procurei ter, até agora ao mestrado, foram sempre viradas para as NEE. Portanto, de resto, nunca fiz mais nada de jeito.	
	P8 - Quando podia estar a aprender outras coisas melhores.	
	P8 - E a par da Língua Portuguesa, a par da Matemática e a par de todas as outras coisas que nós temos também que aprender, como profissionais, a Expressão Dramática não é uma prioridade.	
Recordação positiva do professor da área do Teatro	P8 - porque o professor era uma pessoa com muitas ideias, que mexia muito connosco e obrigava-nos a fazer sempre projetos muito diferentes,	1
Exercícios realizados na formação inicial	P8 - E nós acabávamos por ter que fazer representações de vários níveis e nas aulas era sempre tudo muito...	1
Entidade patronal condicionador da escolha de formação	P8 - como eu estive 8 anos no colégio particular, eu tive muitas poucas oportunidades para fazer formação contínua.	4
	P8 - Eles, lá no meu colégio, não nos davam muito tempo pessoal para fazermos formação e acabaram por ser uns 8 anos muito complicados, muito limitativos.	
	P8 - Portanto esses 8 anos em termos de formação contínua não houve quase nada.	

	P8 - Fiz várias formações ao nível do otimismo porque era um projeto que estava a ser desenvolvido no colégio, na altura.	
Experiencia como formadora	P8 - E, inclusivamente, até formámos uma escola de pais, e tudo, em que eu própria dava formação.	1
Inexistência de Formação contínua em Expressão Dramática/Teatro	P8 - Sim. Mas nunca viradas para a Expressão Dramática. Afastei-me disso completamente.	1
Formação por gosto pessoal	P8 - É o interesse meramente pessoal.	3
	P8 - e depois... Bem, se calhar ao contrário... Primeiro o interesse pessoal	
	P8 - Eu prefiro sempre escolher aquilo que me interessa mais e depois, melhorar as competências.	
Obrigatoriedade não é motivo para a formação	P8 - Não é nada que seja obrigatório em termos de trabalho.	1
Gosto melhoramento da prática como motivos para a frequência de formação	P8 - Quais são os objetivos?...Primeiro, a nível profissional, melhorar as minhas competências,	2
	P8 - e depois melhorar as minhas competências a nível profissional. Vamos por assim. Exatamente.	
Gosto pessoal pela prática de Teatro	P8 - Apesar de eu gostar bastante	1
Pouca importância atribuída às expressões	P8 - sempre achei que é uma coisa que, a par das outras competências que as crianças têm que adquirir, a Expressão Dramática é uma coisa que aparece um bocadinho escondida, e é um bocado esquecida, é um fato.	5
	P8 - Mas é muito raro. É muito raro isso acontecer, porque é tão difícil, no dia a dia incluir...	
	P8 - para mim, pronto, porque não dou tanta importância a isso,	
	P8 - se calhar se desse mais importância arranjaría certamente maneira de incluir a Expressão Dramática, mas como não dou importância acabo por, várias vezes, não fazer assim uma atividade em concreto, baseado... "Agora vamos trabalhar isto..." Mas nunca surgiu, pelo menos este ano.	
	P8 - mas não dou, não dou muita importância.	
Perspetiva redutiva da área de Expressão Dramática	P8 - Lá está, uma pessoa lê uma ideia, num livro, e aplica-a e não é assim tão difícil aplicá-la porque as crianças, com qualquer atividade lúdica, empenham-se muito mais e fazem coisas muito giras	1
Atividades definidas no PCT e no PAA	P8 - Isso tenho. Sim. No PAA e no PCT também tenho atividades relacionadas com a área	1
Intenção de cumprir as atividades definidas	P8 - e estão lá definidas e espero cumpri-las até ao final do ano.	2
	P8 - Vou acabar por cumprir os objetivos e, se calhar excedê-los,	
Tempo como condicionador da frequência de formação	P8 - e, portanto, ter formação a esse nível seria, para mim, perder um bocado de tempo.	3
	P8 - E depois é o tempo.	
	P8 - Com isto tudo já não há tempo para essas coisas.	

Experiência limitada em Teatro	P8 - Não. Nada. Já estive em cima do palco, mas quando andava no liceu, como aluna. Fui eu que realizei e interpretei uma peça, juntamente com uma colega minha na altura.	5
	P8 - No liceu. Estávamos no 11º.	
	P8 - Não era o grupo de Teatro da escola.	
	P8 - Foi um projeto que surgiu, já não me lembro como, e nós as duas... Ah!	
	P8 - Já sei. Foi um projeto sobre a idade média que nós estávamos a desenvolver na disciplina de história. A professora pediu-nos para nós trabalharmos, explorarmos a idade média em todos os campos e eu e a minha colega ficámos com a parte da bruxaria e realizámos uma peça de Teatro sobre isso. Andámos a pesquisar como é que era a bruxaria na altura e fizemos uma peça de Teatro.	
Gosto pessoal pela prática de representar	P8 - Não sei. Eu acho... Eu gosto muito de representar, desde muito nova que eu gosto muito de representar, e gosto muito de fazer palhaçadas e...	3
	P8 - por isso eu acho que essa peça não veio fazer a ponte de nada. Foi só um continuar daquilo que eu sempre gostei muito.	
	P8 - Que sempre tive vontade de me inscrever numa escola de Teatro e fazer representação e tudo mais	
Área do Teatro encarada como pouco séria	P8 - Então acabei por enveredar por coisas mais sérias.	1
Falta de coragem para mudar de profissão	P8 - E agora, se calhar, à medida que vou ficando mais velha, com alguns anos, a coragem vai-se desvanecendo.	2
	P8 - Por isso acabou por se perder muita coisa pelo meio, mas era um fator que eu ainda ponderei bastante, em ir para a representação.	
Expressão Dramática sem horas mensais atribuídas	P8 - Não. Não.	1
Horário definido pelo AGP	P8 - Tenho lá expressão plástica... Mas isto são diretrizes do AGP.	2
	P8 - O AGP obrigou-nos, na planificação, a deixar um espaço para a expressão plástica, e depois deixar uma hora e meia, repartida em dois tempos, para restantes áreas.	
Expressão Dramática em conjunto com outras áreas	P8 - Tenho na minha planificação. Tenho lá um espacinho para várias expressões, digamos assim.	2
	P8 - E nas restantes áreas, nós incluiríamos o que quiséssemos. E numa dessas restantes áreas eu incluo a Expressão Dramática.	
Impossibilidade de fazer Expressão Dramática	P8 - Mas é muito raro. É muito raro isso acontecer, porque é tão difícil, no dia a dia incluir...	2
	P8 - Agora não posso dizer que todos os meus alunos fazem isso todos os dias porque era impossível, era impossível.	
Exemplos de atividades	P8 - e estamos agora a organizar esse espetáculo.	2
	P8 - Em que envolve, para além da representação de um Teatro de fantoches, outras coisas, canções, anedotas, adivinhas, e pronto...	

Importância que o trabalho seja apresentado	P8 - Vai ser apresentado na altura da Páscoa, talvez.	1
Pouca seriedade atribuída à Expressão Dramática	P8 - e depois porque, normalmente, a Expressão Dramática surge espontaneamente de qualquer coisa.	2
	P8 - Ou surge de uma atividade ou é o ponto de partida para outra atividade mais séria.	
Obrigatoriedade na atribuição de tempo à Expressão Dramática	P8 - Lá está, agora obrigaram-me a arranjar um momento semanal para isso,	2
	P8 - porque eles agora lembraram-se disto.	
Insegurança em trabalhar a área	P8 - mas se não fossem eles a propor, eu também não faria por mim própria.	2
	P8 - porque eu não consigo dar uma aula de Expressão Dramática.	
Desconhecimento do PCA	P8 - Não faço ideia. Não faço mesmo ideia.	1
Desconhecimento do PAA	P8 - No meu ano, acho que não.	2
	P8 - No meu ano, não estou a ver lá nada...Mas posso estar enganada,	
Pouca importância atribuída ao PAA	P8 - que eu também não dou muita importância a essas coisas.	1
Inexistência de espaço	P8 - Espaço não existe.	1
Desejo dos alunos de fazer Teatro	P8 - Inclusivamente os meus alunos... Eu estou com um 1º ano agora... E os meus alunos já em pediram para fazermos um espetáculo	5
	P8 - E tem sido... Digamos que tem sido o canto, a atividade mais escolhida dos meus alunos ultimamente no trabalho autónomo.	
	P8 - durante o trabalho autónomo fazerem um faz de conta, à vontade deles.	
	P8 - e fazerem lá os teatrinhos deles.	
	P8 - Depois eles agarram-se àquilo e não querem sair de lá e estão lá o tempo todo.	
Trabalho de Teatro associado à leitura	P8 - Por exemplo, eu lembro-me de trabalhar textos, já em anos anteriores, e a partir desse texto, surgirem várias propostas de trabalho: ler o texto a rir, a chorar, de várias formas.	3
	P8 - Surgiu representarmos o texto naquele momento.	
	P8 - Surgiu fazer ao contrário: a partir de uma representação criada por alguns miúdos, sugerido por eles, criarmos um texto...	
Teatro como atividade complementar de outra área	P8 - portanto, não é uma aula de Expressão Dramática em si porque eu não sei fazê-la, mas surge ou é o ponto de partida para.	1
Trabalho em interdisciplinaridade	P8 - Sempre relacionada com outras disciplinas.	5
	P8 - Não consigo estruturar uma atividade de Expressão Dramática, só Expressão Dramática, tem sempre que estar relacionado.	
	P8 - Aliás tudo o que eu faço, todo o meu trabalho, tudo se relaciona com tudo.	

	<p>P8 - Eu procuro relacionar Língua Portuguesa com Matemática, com Estudo do Meio, e faço o mesmo com a expressão plástica e, às vezes, com a Expressão Dramática quando dá.</p> <p>P8 - Mas tudo tem que estar relacionado que é para eles perceberem que isto não se ensina... Não há uma aula de Língua Portuguesa, não há uma aula de Matemática, não há uma aula de Estudo do Meio, aprende-se tudo e aquele tema serve para se trabalhar tudo. Eu procuro fazer sempre assim.</p>	
Espaço condicionador das atividades	<p>P8 - Temos um refeitório, faz muito eco, já me disseram que é um péssimo sítio para se fazer o que quer que seja.</p> <p>P8 - Esse [o espaço] vai ser um problema para o espetáculo.</p> <p>P8 - Dentro da sala de aula tenho muito pouco espaço, como organizo as mesas em grupo e tenho cantinhos, torna-se complicado organizar lá espaço para o que quer que seja.</p>	3
Existência de recursos na sala	<p>P8 - Tenho, no entanto, uma caixa grande com peças de roupa e objetos para eles</p> <p>P8 - Tem sido irem à caixa do faz de conta agarrarem nos chapéus, e nos óculos, e nas bandeleτες e nas roupas</p>	2
Desconhecimento dos recursos existentes na escola	P8 - Na minha sala. Na escola? Não faço ideia, nunca perguntei.	1
Expressão Dramática inserida no tempo de trabalho autónomo	<p>P8 - Sim. O trabalho autónomo é organizado através de um plano individual de trabalho, em que eu tenho... Escrevi-lhes numa tabela as atividades que eles podem fazer nesse momento e eles escolhem aquilo que querem fazer.</p> <p>P8 - Estipulámos que para cada atividade não podem estar mais de x alunos porque senão era uma grande confusão. Eles acabam por se organizar. Acabam por dizer “<i>tu hoje vais para o faz de conta porque ontem não foste</i>”, “<i>mas tu ontem já foste já não podes ir</i>”, então tentam todos rodar.</p> <p>P8 - Uma hora e meia diária. Depois, ao final da semana, fazemos a avaliação desse trabalho. Ainda é bastante tempo.</p>	3
Área da Expressão Dramática associada à faixa etária mais alta	<p>P8 - (com os meus ainda não porque eles são muito pequeninhos e ainda estão mais na fase de ouvir as histórias, e essas coisas... Mas acho que com os mais velhos essas coisas são feitas)</p> <p>P8 - Pelo menos este ano, não. Costumo desenvolver muito mais essas atividades quando eles já são mais crescidos, a partir para aí do 3º ano, por enquanto ainda não dou.</p>	2
Espaço da biblioteca como alternativa à atividade de Expressão Dramática	<p>P8 - Tirando o momento em que nós estamos na biblioteca, em que a professora bibliotecária também desenvolve algumas atividades com eles</p> <p>P8 - tirando o momento quinzenal (<i>ênfase</i>), 45 minutos, que nos é permitido estar na biblioteca com a professora bibliotecária a desenvolver essas atividades, eu não vejo mais nada a ser desenvolvido pela escola.</p>	2
Tempo de serviço na escola como desculpa para o desconhecimento das práticas	P8 - Mas também é o meu primeiro ano aqui, se calhar as coisas, este ano, não estão a resultar da mesma maneira.	1
Escola pouco direcionada para a área do Teatro	<p>P8 - Mas eu não vejo nada.</p> <p>P8 - Não houve assim nenhum interesse de organizar cá internamente. Não vejo assim nada.</p>	2

Teatro nas festas finais de período	P8 – Houve o interesse de se fazer uma apresentação, um Teatro, na altura do Natal, no final do 1º período,	1
Vinda do Teatro à escola como atividade	P8 - mas tivemos que chamar uma empresa de fora para vir cá fazer.	1
Expressão Dramática considerada importante	P8 - Eu sei que é importante,	1
Desenvolvimento de outras / várias competências	P8 - eles desenvolvem várias competências e é uma atividade... Surgem várias coisas giras e aprende-se muitas coisas a partir disso.	1
Tempo condicionador das atividades	P8 - Mas a pressão de um 1º ano é tão grande, de eles aprenderem a ler a escrever, e Matemática, e tudo mais que às tantas não dá tempo para tudo.	1
Alunos com NEE condicionadores das atividades	P8 - E eu com 2 NEE na minha turma e tantas coisas que há pelo meio... (Eu sei que estou só a arranjar justificações)	1
Dúvidas na definição de uma aula de Expressão Dramática	P8 - Pelo menos este ano, não. Costumo desenvolver muito mais essas atividades quando eles já são mais crescidos, a partir para aí do 3º ano, por enquanto ainda não dou.	1
Relação da formação necessária para a prática	P8 - Lá está, não tenho formação	1
Desconhecimento sobre a área	P8 - Não. Não. Sei muito pouco sobre isto.	1

Anexo XXIII– 1ª fase da AC: recorte da entrevista ao P9 em UR e transformação em indicadores

Indicadores	UR	UR/ind
Certeza no tempo de serviço	P9 - Este ano completo os 29 anos de serviço, 29 ou 30, eu agora também (ri)	1
Formação na escola do magistério	P9 - Fiz a formação na Madeira, na Escola do Magistério Primário.	2
	P9 - Na Escola do Magistério Primário na Madeira.	
Docência na região autónoma	P9 - Trabalhei na Madeira 4 anos,	2
	P9 - Enquanto trabalhei na Madeira, durante os 4 anos que trabalhei na Madeira,	
Experiencia em escolas em zona urbana	P9 - depois vim para cá, para o continente, e tenho trabalhado na zona de Lisboa.	1
Instabilidade da carreira docente	P9 - Nos primeiros anos, ia a concurso todos os anos e ia mudando de escola em escola.	1
Estabilidade da profissão docente	P9 - Só mais tarde é que me comecei a me fixar mais numa escola.	2
	P9- Nesta escola já estou... Completo agora os 10 anos.	
Experiência no 1º CEB	P9 - Sempre trabalhei o 1º CEB, com professora com turma.	3
	P9 - Depois voltei a ter turmas.	
	P9 - tive sempre turma, [na Madeira]	
Participação em projeto cultural	P9 - Também estive um ano num projeto que havia na altura que era a “Escola Cultural”, tive durante 1 ano.	3
	P9 - Nesse ano sem turma.	
	P9 - Estava como apoio a esse projeto que era a “Escola Cultural”,	
Caraterísticas do projeto	P9 - que se baseava em atividades... Tipo atividades extra curriculares por clubes.	1
Experiencia como dinamizadora	P9 - A minha função, durante esse ano foi dinamizar alguns clubes.	1
Experiência em apoio educativo	P9 - Depois estive também um ano em apoio educativo.	1
Experiencia em educação especial	P9 - Trabalhei um ano em educação especial, sem turma, dando apoio à educação especial.	1
Experiência em cargos	P9 - e depois também acumulava outras funções.[na Madeira]	2
	P9 - Também já fui diretora de escola.	
Especialização em educação especial	P9 - Depois entretanto quis fazer o complemento, e fiz o complemento em educação especial.	1
Dificuldade em lembrar-se de toda a experiência profissional	P9 - Mais experiência profissional, além de ter turma? Vou-me lembrando...	2
	P9 - Mais experiência profissional?	
Experiencia em trabalho de	P9 - Durante dois anos, trabalhei numa biblioteca infantil, porque lá na Madeira já, nessa altura, já havia	2

biblioteca	espalhado por várias zonas da ilha bibliotecas infantis, só mesmo para as crianças. Trabalhei 2 anos. P9 - Portanto estive 2 anos nessa experiência,	
Trabalho de dinamização na biblioteca	P9 - E nas bibliotecas, portanto o trabalho das bibliotecas, que nós tínhamos, não era o empréstimo só de livros. P9 - O professor não estava lá só para fazer o empréstimo de livros, só para as requisições. Era também para dinamizar os livros. P9 - Dinamizar a poesia, dinamizar as histórias e o que estava por base era, exatamente, a dramatização, sempre nessa perspetiva. P9 - Quando estive como professora nas bibliotecas, era esse trabalho também que nós fazíamos. Era esse o objetivo de estar um professor numa biblioteca infantil. P9 - e o objetivo era dinamizar o livro. P9 - Pronto e uma das atividades também dessa biblioteca era o convite a escritores de literatura infantil, também havia toda essa dinamização.	6
Biblioteca não escolar	P9 - Lá na Madeira criaram mesmo as bibliotecas mesmo infantis P9 - Biblioteca, mas não eram bibliotecas na escola, como esta aqui. Portanto, era mesmo um edifício. Em vez de haver a Biblioteca Municipal, (até podia ser um anexo da Biblioteca Municipal). P9 - Não porque essas bibliotecas até ficavam por vezes distantes das escolas, ou ficavam numa zona perto da Junta de Freguesia ou numa sede de concelho. P9 - Sim. Era livre, portanto, era... Porque essas bibliotecas não estavam anexadas nem... Pronto, não digo que uma ou outra, no Funchal, talvez, haviam bibliotecas que estavam. P9 - Mas isso também tinha a ver com a disponibilidade de espaço para construir a biblioteca. Portanto, não estava associada a nenhuma escola e as crianças iam lá, fora do tempo escolar, do tempo letivo. Era uma biblioteca aberta ao público criança. Também adultos podiam ir lá.	5
Disciplina de formação inicial associada a projeto de bibliotecas	P9 - Isto porque na minha formação nós tínhamos uma disciplina que era literatura infantil, Isto porque na minha formação nós tínhamos uma disciplina que era literatura infantil, e a nossa professora de literatura infantil foi quem promoveu as bibliotecas lá na Madeira e era a diretora e, geralmente quem tinha sido aluno dela, ia dinamizar as bibliotecas.	1
Experiência em formação de adultos	P9 - tive outros 2 anos também a fazer educação de adultos, no início da minha carreira.	1
Dificuldade em esclarecer os motivos da escolha do curso	P9 - O que me levou a ser professora do 1º CEB? P9 - Faz-me lembrar uma pergunta no exame que tive de fazer à admissão ao magistério, que nós	3

	fazíamos. Fazíamos um exame de português e Matemática e engraçado que vinha lá esta pergunta. P9 - O porquê de ir para o 1º CEB?	
Gosto pelas crianças como motivo de escolha do curso	P9 - Eu desde de nova que sempre gostei de lidar com crianças. P9 - Eu penso que vem desse gosto. P9 - e eu gostava de fazer isso e lidava já com as crianças mais pequenas. Sei lá... Dinamizava brincadeiras com eles...	3
Fatores familiares influenciaram a escolha do curso	P9 - Também nós somos vários irmãos, eu sou a mais velha... Acho que foi nascendo aí, a ligação sempre com os mais pequenos. P9- Apesar de o meu pai achar que eu tinha que ser enfermeira. Mas eu, aí, tinha a certeza que não queria.	2
Vivências de infância associadas à escolha da profissão	P9 - E, depois também durante o meu percurso, também estive em colégios e, nos meus tempos livres, ia muitas vezes para a parte de Jardim de Infância nessa altura andava no 3.º ano, corresponde agora ao 7º ano do 3º ciclo, e eu ia muitas vezes para a parte do Jardim de Infância e colaborava a preparar os trabalhos para os miúdos, naquela altura não havia as fotocópias, era tudo feito à mão,	1
Escolha da profissão de professor do 1º CEB associada ao gosto pessoal	P9 - Pronto, quando fui fazer o curso...e quando estava a estudar no chamado secundário, na altura, sim, tinha sempre a ideia que ia ser professora.	1
Desconhecimento do programa	P9 - Movimento e Drama que é agora o que está no programa ainda, não é? P9- Temos as áreas das expressões é, pronto, é Expressão Musical, é Expressão Dramática,	2
Frequência de disciplina na formação inicial	P9 - Tínhamos uma disciplina que era movimento e drama. P9 - e nessa altura essa disciplina era mesmo, movimento e drama.	2
Expressão Dramática diferente de Teatro	P9 - O que eu me lembro que a gente trabalhava muito nessa disciplina... Não se falava muito no Teatro. P9 - Era muito dramatizar. Falava-se muito em representar... Sei lá... Representar uma história, representar uma canção, representar qualquer situação real. P9 - E as minhas professoras, a professora de movimento e drama e também a professora de literatura, eu lembro-me, na formação, que elas separavam, em relação ao 1º CEB, não gostavam muito que a gente chamasse de Teatro. P9 - Era mais era o drama, dramatizar. E eu sempre tive também essa ideia e sempre trabalhei mais a base da dramatização e não muito chamar o Teatro. P9- E ela não era muito apologista disso porque achava que, nas nossas aulas... Não quer dizer que as crianças não pudessem fazer Teatro e decorar texto, mas que, no dia a dia, o que a gente devia promover	9

	<p>mais era a Expressão Dramática, mais espontânea.</p> <p>P9 - E distinguia mesmo do Teatro.</p> <p>P9 - Foi esta ideia [de que o Teatro é diferente da Expressão Dramática que eu sempre tive.</p> <p>P9 - Nós fazíamos, nessa altura, era mesmo Teatro.</p> <p>P9 - embora eles digam sempre que estão a fazer Teatro, porque é o comum que eles ouvem, mas, no fundo, eles estão é a dramatizar.</p>	
Teatro associado ao decorar textos	<p>P9 - Nessa formação, as professoras, principalmente a literatura, ela distinguia o Teatro caracterizando assim: por as crianças a fazer Teatro era por as crianças a decorar textos.</p> <p>P9 - Decorar textos e depois representar aquele texto.</p> <p>P9 - Teatro era um texto que tem que ser decorado e depois dramatizado. Mas há sempre um texto como base.</p>	3
Inibição das crianças associada ao decorar texto para Teatro	<p>P9 - E que isso [decorar texto e fazer Teatro] muitas vezes fazia com que as crianças ficassem inibidas.</p> <p>P9 - Portanto, numa aula, se a gente quisesse fazer Teatro, isso só dava para alguns.</p> <p>P9 - Porque há aqueles, menos inibidos, ou com capacidade para decorar texto, é que iam participar, os outros não.</p>	3
Expressão Dramática associada à ideia de desinibição	<p>P9 - E daí que na dramatização todos podem participar e de uma forma espontânea.</p> <p>P9 - E que a dramatização era mais para desinibir e o Teatro podia levar à inibição.</p>	2
Formação em Teatro ligada à literatura	<p>P9 - Sim. Da disciplina de movimento e drama e também associado à tal disciplina de literatura infantil.</p> <p>P9 - A professora, pronto, como trabalhava muito com o livro também focava muito isso. A professora, pronto, como trabalhava muito com o livro também focava muito isso.</p> <p>P9 - Porque a dramatização é naquela ideia de que estamos a explorar um livro ou uma história e que depois</p>	3
Formação contínua em Expressão Dramática	<p>P9 - Enquanto estive na Madeira, tive sempre muita formação que era a chamada educação pela arte. Eu penso que isso foi muito específico, lá na Madeira.</p> <p>P9 - Ainda, no ano passado, fiz uma que era “danças com história”.</p> <p>P9 - P9 - e, na parte da Expressão Dramática ou da música, além desses, desse objetivo, também o gosto pessoal por essas áreas.</p> <p>P9 - Educação pela arte. Às vezes chamavam-lhe educação pela arte e outras vezes essas formações eram Introdução à criatividade na criança. Estas formações eram promovidas pela Secretaria da Educação, pela Escola, também, do Magistério Primário, tanto esta como esta <i>(aponta, no questionários para o nome das</i></p>	8

	<p><i>duas formações supra citadas), mas no fundo as duas eram a mesma coisa.</i></p> <p>P9 - Pronto, estas duas foram feitas na Madeira.</p> <p>P9 - “educação e Expressão Dramática, musical e plástica”,</p> <p>P9 - “O conto”. (...)Esta do conto... Esta foi assim uma formação só de um dia, tipo uma oficina.</p> <p>P9 - E “danças com história”, esta foi do ano passado.</p>	
Gosto pela formação em Expressão Dramática	<p>P9 - E eu frequentei sempre essas formações. Aliás, ainda estava a fazer o magistério e já havia formações para professores em que os alunos também podiam participar.</p> <p>P9 - E eu fiz sempre essas formações porque gosto de música e também gosto da parte dramática.</p>	2
Formação em Expressão Dramática associada à música	<p>P9 - Educação pela arte envolvia música, movimento e drama, principalmente essas duas. Em algumas formações era mais virada para a parte musical e outras era mais o dramático e outras até, muitas vezes, estava até associado, o movimento e drama à música.</p> <p>P9 - Em algumas formações era mais virada para a parte musical e outras era mais o dramático e outras até, muitas vezes, estava até associado, o movimento e drama à música.</p> <p>P9 - Umás vezes era mais incidindo na música, porque lá na Madeira, a educação musical, desde que eu fiz o curso, antes de oitenta e dois, na Madeira sempre houve educação musical no 1º CEB.</p> <p>P9 - Aliás, eu quando fiz a formação, já tinha colegas que tinham destaque para esta disciplina. Era mesmo um trabalho intensivo, musical, mas também muito ligado à Expressão Dramática. Muitas vezes, era sempre muito associado. Até a apresentação de... Nas festas, de atividades, ponto, não era só a música, não era só os instrumentos, mas havia sempre algo por detrás, um conto, uma história... Não era só música por música. Havia sempre um trabalho relacionado com o restante do currículo.</p> <p>P9 - São as danças ao longo do tempo, mas também se liga à Expressão Dramática e Musical, também no fundo, está também ligado. No fundo há sempre uma encenação.</p>	5
Formação por gosto pessoal	<p>P9 - Essa prioridade foi o meu gosto pessoal</p> <p>P9 - mas também porque gosto.</p>	2
Frequência relacionada com a oferta	<p>P9 - e porque havia também essa formação lá.</p> <p>P9 - Aqui, também quando houve essas formações, também fiz por fazer algumas.</p> <p>P9 - Como vi, inscrevi-me...</p> <p>P9 - Pronto, cá está, como era o conto tudo o que era assim, quando tinha conhecimento destas formações fazia sempre.</p>	4
Formação noutras áreas por	<p>P9 - Pronto, também já tenho outras, da Matemática, da Língua Portuguesa e Ciências, pronto porque</p>	1

necessidade	essas também foram muito necessárias,	
Atualização como motivo para a frequência de formação contínua	P9 - mas quando eu escolho as outras é porque é importante, pois claro, para atualizar conhecimentos, partilha de experiências,	4
	P9 - Quando eu faço uma formação é para me atualizar em termos científicos.	
	P9 - Pronto, são 2 objetivos: um é para a atualização de conhecimentos	
	P9 - Como referi atrás as formações nascem da necessidade de atualização/aprofundamento de conhecimentos teóricos, assim como de mudar práticas pedagógicas.	
Aprendizagem como motivo para frequência de formação	P9 - E para adquirir outros conhecimentos, adaptar-me às mudanças, quando há mudanças no currículo, como eu disse, na área da Matemática, da Língua Portuguesa, foi muito e... Pronto em relação a outras como a Educação Física, também já fiz muitas de Educação Física	2
	P9 - e aprofundamento desses conhecimentos porque a gente às vezes também, precisamos de ler, precisamos de ver o que é que há de novo,	
Dificuldade em enumerar todas as formações que fez	P9 - (já fiz muitas também já não as sei de cor <i>(ri)</i>).	4
	P9 - Pois, da outra vez quando escrevi na tal fichinha em casa fui ver os meus certificados.	
	P9 - <i>(pensa e mostro-lhe o questionário)</i> Portanto, algumas.	
	P9 - esta deve ter sido cá no continente... Agora não me estou a lembrar.	
Muita frequência de formação contínua	P9 - Na Madeira fiz muitas durante 4 anos.	2
	P9 - Durante os 4 anos que eu trabalhei fazia sempre...	
Frequência de cursos de formação	P9 - Estas daqui <i>(aponta para o questionários para as duas formações referidas anteriormente)</i> eram formações contínuas que se faziam várias vezes ao ano.	3
	P9 - Era na Páscoa, uma semana intensiva... Eram mesmo cursos intensivos. Eram uma semana na Páscoa, era uma semana em julho, e era uma semana na 1ª semana de setembro.	
	P9 - Sempre uma semana intensiva desta formação	
Intenção de trabalhar na área da música	P9 - Porque eu tinha também essa intenção. Entretanto vim para cá. Como aqui não havia este objetivo, não havia este projeto, digamos, depois não dei continuidade, e pronto, fui normalmente dar aulas e ser professora de turma.	2
	P9 - Mas se eu tivesse ficado na Madeira teria ido para dar aulas de música, porque sempre tive esse gosto.	
Trabalho de Teatro associado à leitura	P9 - Aqui também foi para trabalhar o conto e dramatizar o conto, como por em prática.	4
	P9 - ou até mesmo numa leitura num texto, eles começam, pronto <i>"eu quero ler esta parte que é do rato"</i> ,	

	<p>“eu quero ler esta que é do gato”, eu penso que estão ali a dramatizar,</p> <p>P9 - muito ligado também aos livros.</p> <p>P9 - Geralmente, as atividades de exploração de um livro, pode culminar numa dramatização.</p>	
Experiência limitada em Teatro	P9 - Não. [fez parte de um grupo de Teatro]	1
Gosto em encenar	P9 - Apesar de gostar nunca... Eu gosto mas não para eu fazer, mas para por os outros a fazer.	3
	P9 - Pois. Por acaso gosto mesmo. Gosto, não é?	
	P9 - Mas eu gostava mais de por a peça no ar.	
Experiência a representar em grupo de Teatro escolar	P9 - Quer dizer, quando eu estudava, eu, na escola... Sim, eu ia sempre calhar aos grupos que faziam as festas, isso era.	3
	P9 - Sim, enquanto estudante assim mais nova. Não no secundário, mas quando estive a fazer o 2º ciclo, o que chamamos agora o 2º ciclo e o 3º ciclo, pronto, na escola ia sempre para o grupo de quem dinamizava as festas.	
	P9 - Nós pegávamos numa história, decorávamos os texto... Sim, participava como atriz.	
Teatro nas festas finais de período	P9 - Só com os alunos na escola, para as festas da escola.	5
	P9 - Sim, a turma, pronto... Há sempre aquele... Nas escolas, nos momentos ou na festa de Natal, na festa de final de ano. Os alunos, pronto, fazem a apresentação de várias atividades. Pode ser uma dança, pode ser... Sei lá, fazer um <i>playback</i> , pronto os meninos do 4º ano, eles gostam muito de fazer isso.	
	P9 - está organizado por temas... Por exemplo na altura do S. Martinho, digamos, agora estou-me a lembrar a primeira... Na altura do S. Martinho a gente tem que prepara várias atividades:	
	P9 - Depois, no Natal, por exemplo, também.	
	P9 - Portanto há estes momentos festivos que se propiciam para...	
Apresentação não específica para as festas	P9 - Mas eu nunca fui muito dessa orientação.	2
	P9 - Sempre trabalhei com os alunos de forma a pegar em algum trabalho que eles tenham feito, ou alguma história ou até mesmo a história de Portugal, e encenar.	
Tempo atribuído à Expressão Dramática	P9 - Nós, no nosso horário... Nós temos o horário e com horas mesmo estipuladas.	3
	P9 - Nós neste momento temos um horário mesmo rígido, já estipulado.	
	P9 - Sim, não tantas vezes como... Quanto... Evidente que não dou tantas horas a essa área como à Matemática e à Língua Portuguesa.	
Horário antes e depois do Despacho Normativo 19575/2006	P9 - Agora, antes não. Portanto posso fazer aqui a distinção entre 2 momentos.	4
	P9 - É 8 horas para a Língua Portuguesa, é 7 horas para Matemática... Nós temos um livro onde temos que	

	<p>registrar essas horas... 8 horas para Língua Portuguesa, 7 horas para Matemática, 5 para Estudo do Meio, isto para chegar às 25 horas semanais, 5 para Estudo do Meio, depois restam 5 horas.</p> <p>P9 - E o que está estipulado dessas 5 horas, 2 horas e meia faz parte do recreio. E as outras 2 horas e meia, segundo dizem essas orientações para restantes áreas.</p> <p>P9 - E restantes áreas o que é? É a Formação Cívica, o Estudo Acompanhado e as expressões.</p>	
Discordância com a compartimentação do horário	<p>P9 - Digamos que é específico mas a gente, pegando nessas horas, isso não é nada.</p> <p>P9 - (<i>pensa</i>) O que eu acho é que por exemplo, no 1º CEB, ao vir do Ministério umas orientações para a carga horária, que tem que ser x horas para a Língua Portuguesa, x horas para a Matemática, penso que aí puseram de parte a importância dessas áreas da expressão, penso... Porque, por sua vez, na nossa prática, com aquela preocupação da Matemática e da Língua Portuguesa, talvez a gente possa esquecer que temos que trabalhar essas áreas.</p>	2
Interdisciplinaridade como forma de fazer Expressão Dramática mais tempo	<p>P9 - Portanto, se a gente quiser fazer o trabalho de Expressão Dramática ou Música, tem que ser interdisciplinar com as outras áreas.</p> <p>P9 - É o que se faz. É o que eu tento fazer. Porque horas, horas específicas, nós não temos.</p> <p>P9 - Penso que aí, a Expressão Dramática, está sempre muito associada, é mesmo interdisciplinar. Penso que acontece mesmo interdisciplinar.</p>	3
Área de Expressão Dramática associada à faixa etária mais baixa	<p>P9 - Penso que nas idades dos nossos alunos... Para mim o 1º e 2º ano, eu penso que é mais fácil se falar com eles...</p> <p>P9 - E, da minha experiência, eu acho que no 1º e no 2º ano facilmente elas entram, a Expressão Dramática entra, acho que está muito inerente aos mais pequenos, e eu sinto que trabalho mais essas áreas no 1º e 2º ano.</p> <p>P9 - Depois chego a um 3º ou 4º ano, já não é tão fácil por os maiores a pensar, "<i>ah, vamos fazer de conta</i>", não é assim tão fácil.</p> <p>P9 - Tanto é que, com esses, talvez a Expressão Dramática tenha que ser mesmo um momento específico. Porque, estamos numa aula de Língua Portuguesa, não vamos fazer de conta que vamos imitar os animais, as vozes do animais. Isso provoca logo um distúrbio numa aula num 3º e 4º ano, porque eles julgam que isso é brincadeira.</p> <p>P9 - Nos mais pequenos, funciona, e com naturalidade.,</p> <p>P9 - Num 3º e no 4º ano, já não, e, na prática, eu penso, e falo por mim, trabalha-se menos.</p>	6
Expressão Dramática surgindo de forma espontânea	<p>P9 - Eu acho que isto surge espontaneamente. Portanto, surge espontaneamente, basta um... Por exemplo há uma história e espontaneamente eles começam ali a dramatizar "<i>Eu sou o rato</i>", "<i>olha eu sou este</i>"...</p>	3

	P9 - espontaneamente na sala.	
	P9 - e a Expressão Dramática vem mais espontaneamente, assim como a expressão musical também.	
Gosto dos alunos em fazer Teatro para que seja visto	P9 - Isto depois pode ser aprofundado tipo, ensaiado para depois apresentar a outros. P9 - poderá surgir o tal trabalho de representação a outras turmas, que nós chamamos que é a dramatização. P9 - Pronto, se quer apresentar à outra turma,	3
Existência de atividades definidas nos PAA, PCT e PCA	P9 - Sim,	1
Expressão Dramática associada ao PNL	P9 - Nós temos que explorar, os livros do PNL. P9 - Temos um livro, com vários temas e a gente defini ali várias atividades. P9 - Acho também que uma coisa boa que aconteceu foi o PNL porque veio obrigar a trabalhar os livros e isso proporciona sempre uma abordagem à Expressão Dramática.	3
Existência de atividades definidas no PAA	P9 - No PAA... Temos, temos... P9 - No PAA, que é um documento muito extenso, (...)a elaboração de cartazes, aprendizagem de canções, dramatização, é como aparece no Plano Anual. P9 - onde aparece como atividade de dramatização, aparece escrito no PAA... P9 - ou mesmo outros temas, se o tema é a água, a primavera, muitas vezes programamos uma vista de estudo, programamos aprendizagem de canções, cartazes, dramatização. P9 - É mais no PAA, no PAA, aí mais especificamente aparece para cada tema, ao longo do ano, a dramatização.	5
Atividades do PCA mais incidentes em projetos	P9 - O Plano Curricular de AGP, pronto, é um documento muito mais amplo e mais extenso, o que está mais assim definido são os projetos que temos, que vamos desenvolver. P9 - Portanto, o currículo, os projetos, e não propriamente, especificamente, as atividades que vamos fazer em relação a cada projeto.	2
Expressão Dramática em conjunto com outras áreas	P9 - Na Matemática, por exemplo também pode ser. <i>(ri)</i> P9 - Por exemplo hoje era um problema de divisão (isto é uma turma de 2º ano), e então, o problema estava escrito no livro que <i>“o professor tinha 15 alunos e queria formar 3 equipas. Quantos alunos é que tinha de ficar em cada equipa?”</i> . Eu acho que da parte das crianças quando <i>“então vamos fazer isto, vamos fazer de conta”</i> . Está um no campo e vamos, na sala de aula e... Pronto, automaticamente eles começam a dizer <i>“Ah, pois é professora, fica uma equipa ali, e outra ali, e para ali vão tantos, e para ali vão tantos”</i> e	7

	<p>eles “<i>vamos fazer de conta que...</i>”, eu penso que é dramatização, que é por em prática ali, portanto, é fazer de conta, que estava a acontecer uma coisa real.</p> <p>P9 - É diferente do que estarem ali sentados a ouvir... Eles vão exemplificar.</p> <p>P9 - Eu considero que é. Ou mesmo em ciências...</p> <p>P9 - Um exemplo de dramatização em ciências...As ciências e Expressão Dramática, deixa-me ver, um exemplo... De uma atividade... Agora assim de repente...<i>(Pensa)</i></p> <p>P9 - Também, por exemplo, lembrando de uma experiência... Eu penso que nós... Eles estão a fazer uma atividade de experimentação, científica, para nós adultos, mas eu acho que a criança quando está a executar, estão a fazer de conta.</p> <p>P9 - Por exemplo, estou-me a lembrar de uma experiência, por exemplo, acontece uma história (estou-me a lembrar da experiência da flutuação) “<i>eram dois irmãos que estavam na cozinha a lavar a fruta e depois viram que... Estavam na cozinha a ajudar a mãe</i>”, para eles, ajudar a mãe, é imitar. Então quando vão para a sala de aula e vamos também “<i>vamos fazer de conta que estavam na cozinha a ajudar a mãe, e vamos agora...</i>” por exemplo, na história que dizia que “<i>dois irmãos que estavam a lavar a fruta e os legumes, as cenouras</i>” e que depois descobriram que eles estavam a boiar, como eles dizem, não é?, então vão ali experimentar... Isto, com os mais pequenos, eles levam isto como sendo... Estão a fazer de conta. Mas também estão a fazer ciência. Acho eu...</p>	
Valorização das áreas de Mat., L.P. justificada pelo programa	<p>P9 - Eu penso que as áreas da Expressão... É assim, portanto, a Matemática e a Língua Portuguesa, na prática, damos muito valor e trabalhamos mais horas, porque o programa exige-nos isso, exige-nos resultados escolares, exige mesmo muito.</p> <p>P9 - É verdade que a gente dá mesmo muito ênfase à Matemática e à Língua Portuguesa.</p>	2
Importância atribuída ao programa das expressões	<p>P9 - E eu penso que as outras, as áreas da Expressão, a Expressão Dramática, a Expressão Musical, a Plástica e também a Educação Física, há um programa, que temos que cumprir. Mas eu penso que aí o valor que nós damos também tem a ver com a tal valorização pessoal, com o tal gosto.</p>	1
Trabalho dos outros docentes relacionado com o gosto pessoal	<p>P9 - E eu penso que talvez, alguns professores, exploram mais a expressão plástica, outros talvez explorem um bocadinho mais a música, outros talvez explorem a Expressão Dramática ou a Educação Física... Eu acho que aí tem a ver um pouco com o gosto pessoal.</p>	1
Gosto dos alunos pelas atividades	<p>P9 - Por exemplo hoje, estou-me a lembrar agora de hoje, eles adoram, fazer isso.</p>	1
Existência de recursos	<p>P9 - Temos. Temos aparelhos áudio.</p> <p>P9 - Eu acho que é mais isso. O aparelho áudio para a audição de alguma música, ou de histórias.</p> <p>P9 -Também agora há as histórias digitalizadas, já se usa o computador, o quadro interativo.</p>	3

Inexistência de espaço amplo para as atividades com condições	P9 - Espaço é a sala de aula, ou o exterior. Não há um espaço definido.	1
Espaço da biblioteca como alternativa à atividade de Expressão Dramática	P9 - Quando as turmas querem fazer uma apresentação de algum trabalho a esse nível. (...)ou vai à outra turma, ou então temos o espaço da biblioteca, pronto aqui (<i>na biblioteca onde foi feita a entrevista</i>) como é um espaço maior, pode-se aqui, mais facilmente, afastando as mesas... Também é mais acolhedor, é um espaço diferente, penso que são esses recursos, para além dos aparelhos áudio.	1
Expressão Dramática como motivadora de outras áreas	P9 - Eu penso que a gente, a partir de uma Expressão Dramática podemos ir... Também podemos fazer o inverso, a partir de uma Expressão Dramática, numa situação, partir para a Matemática e para a Língua Portuguesa, motiva os alunos.	1
Desenvolvimento de competências sociais	P9 - A socialização.	4
	P9 - A partilha de ideias.	
	P9 - Saber respeitar também as ideias dos outros colegas.	
	P9 - Eu penso que desenvolve muito as competências sociais e isso é importante para o bem estar, para estarem motivados.	
Dúvidas na definição de uma aula de Expressão Dramática	P9 - <i>(pensa)</i> Como é que eu defino?... Isso é uma pergunta muito vaga...	7
	P9 - como é que eu caracterizo? Uma aula de Expressão Dramática <i>(pensa)</i>	
	P9 - é como eu caracterizo uma aula de Língua Portuguesa ou de Matemática... <i>(Pensa)</i>	
	P9 - eu nunca tinha pensado nessa pergunta (<i>ri</i>) se me fizesse a mesma pergunta: “ <i>Como é que caracteriza uma aula de Língua Portuguesa, era igual!</i> ” Ficava a pensar...	
	P9 - “ <i>como é que caracterizo uma aula de Língua Portuguesa?</i> ”, ficava aqui a pensar. “ <i>Como é que caracterizo uma aula de Matemática?</i> ” ...	
	P9 - O que é que agente faz numa aula de Expressão Dramática.	
	P9 - É uma aula diferente da Matemática, pois. A Matemática, os alunos estão ali mais a pensar, a raciocinar, a calcular...	
Aula caracterizada por interação professor -aluno	P9 - Qualquer aula, uma característica, tem que haver uma interação professor-aluno aluno-professor, primeiro.	1
Expressão Dramática associada à ideia de expressar sentimentos e conhecimentos	P9 - Portanto, a aula de Expressão Dramática... Talvez o objetivo é expressar sentimentos, também expressar conhecimentos,...	3
	P9 - expressar-se através do corpo, ou da voz, expressar-se através dos movimentos, a voz também faz parte do corpo,...	

	P9 - e a Expressão Dramática é mais... É expressão... É uma aula de expressão de sentimentos, de conhecimentos da relação com o outro.	
Relação da formação necessária para a prática	P9 - e o objetivo desta formação, lá na Madeira, era mesmo formar os professores para depois trabalhar mesmo na música.	2
	P9 - Durante o tempo de formação, quando esta é contínua, há entre formandos e formador um trabalho teórico-prático e a partilha de experiências da nossa prática pedagógica é muito enriquecedora.	

Anexo XXIV– 1ª fase da AC: recorte da entrevista ao P10 em UR e transformação em indicadores

Indicadores	UR	UR/ind.
Pouco tempo de serviço	P10 - Eu não leciono há muito tempo.	3
	P10 - É o 9º ano que estou a lecionar.	
	P10 - Também não tenho assim tantos anos de serviço que possa...	
Instabilidade da profissão docente	P10 - estive com um 2º e um 4º ano, fui substituir uma professora que foi fazer destacamento.	2
	P10 - Estive com turma, com um 1º ano.	
Estabilidade da profissão docente	P10 - Tive 3 anos. Acompanhei uma turma desde do 2º ano, tive 2º, 3º e 4º outros miúdos que estavam matriculados noutros anos também lá dentro.	2
	P10 - Apanhei também a turma no 2º ano, estão no 4º ano, portanto há 3 anos que estou com eles. Até agora o que foi, foi isso.	
Experiência em escolas em zona urbana	P10 - Iniciei em Camarate,	5
	P10 - Depois no 2º ano vim para Alfragide, para a Quinta Grande.	
	P10 - Depois, no 3º ano, estive também no mesmo AGP em Alfragide mas na nº1 de Alfragide.	
	P10 - portanto do 4º ano de serviço (<i>pensa</i>)... Sim, fiquei colocada numa escola TEIP, na Outurela, Carnaxide.	
	P10 - Seguidamente, depois dos 3 anos lá vim para aqui, para S. Marcos e tenho estado nesta escola, com a turma.	
Experiência em apoio educativo	P10 - Estive em apoio, estive a dar apoio o ano inteiro	1
Experiência em cargos	P10 - e a fazer algum trabalho de coordenação, algumas horas.	1
Carreira condicionada pela vida pessoal	P10 - Só estive 6 meses com a turma porque entretanto engravidei e saí. Depois tive a minha filha, tive a licença de maternidade e depois, a 28 de novembro,	1
Ambiente escolar difícil	P10 - Pronto, é um percurso ali de 3 anos um bocadinho complicado porque são miúdos com grandes carências, mas foi interessante e conseguiu-se trabalhar bem com os miúdos os 3 anos.	2
	P10 - Não tive problemas nenhuns com os miúdos. Foi interessante. Ao nível dos miúdos foi interessante.	
Burocracia como motivo de desagrado	P10 - Algumas burocracias que havia por lá que se calhar não correram da melhor forma, mas pronto, não tive assim grandes problemas.	1

Formação tardia	P10 - É assim, eu quando fui tirar o curso tinha já 27 ou 28 anos.	1
Frequência do curso condicionada por motivos financeiros	P10 - Portanto eu acabei o 12º ano com as idades normais que se acaba, 16-17 anos e não tive oportunidade de ir estudar.	2
	P10 - Depois fui trabalhar para um gabinete de contabilidade. Trabalhei lá durante 10 anos. E depois a vida deu um bocado uma volta, a nível financeiro	
Escolha da profissão para concretização de um desejo	P10 - e eu pensei, se calhar vou concretizar, o sonho que tinha, que sempre, desde miúda, que era ser professora.	2
	P10 - Aquelas brincadeiras no quarto, em casa com o ser professora, ensinar, desde miúda e então proporcionou-se e eu fui tirar o curso, pronto. Foi esse o motivo.	
Formação em meio urbano em instituição privada	P10 - Na ESE, no Jean Piaget de Almada.	1
Formação na área de Teatro na formação inicial	P10 - Tive. Tive. Tive com uma professora,	2
	P10 - Era só uma disciplina. Durante o curso era só essa disciplina. Acho que sim.	
Incerteza da disciplina de Expressão Dramática na formação inicial	P10 - não me pergunte qual é que era a disciplina, sei que era expressões, tinha expressões, tinha Teatro, estava relacionado.	2
	P10 - Tivemos 2 anos, acho que foi 2 anos, com ela.	
Gosto pela disciplina na formação inicial	P10 - É assim, eu gostei.	4
	P10 - Gostei porque é uma forma da pessoa exteriorizar um bocado o que anda ali... Talvez no dia a dia... Muito séria.	
	P10 - Eu gostei. Fizemos Teatro... Gostei.	
	P10 - E gostei da disciplina, gostei muito.	
Expressão Dramática associada à ideia de exteriorizar	P10 - Chega ali aquele momento pode exteriorizar.	2
	P10 - Eu acho que é o exteriorizar de alguma coisa de... <i>(Pensa)</i> pouco mais.	
Outras áreas na prioridade de formação	P10 - Fiz formação de Matemática, fiz formação de ciências e agora, presentemente, estou a fazer formação em necessidades educativas que também é assim um tema que eu acho que preciso de saber ainda muito mais.	3
	P10 - Portanto está a ver, é a terceira formação, ah... Não, já tinha feito outra em necessidades educativas, portanto é a quarta formação.	
	P10 - Por acaso sabia de uma, mas primeiro apareceu-me esta de Necessidades Educativas.	
Perspetiva pouco positiva em	P10 - E a partir de 2013 vamos começar a receber os meninos todos das instituições e acho que vai ser	2

relação à integração de alunos com NEE	<p>muito complicado aqui na sala de aula.</p> <p>P10 - Portanto, vamos a ver como é que a gente...</p>	
Recordação positiva do professor da área do Teatro	P10 - Com a professora Lurdes Mano, acho eu (<i>pensa</i>) sim, Lurdes Mano, acho que era o nome dela. Tivemos.	1
Exercícios realizados na formação inicial	<p>P10 - Eram jogos sim, eram jogos. Fazíamos vários jogos, lembro-me.</p> <p>P10 - E depois foi o Teatro. Fizemos uma ou duas peças de Teatro.</p>	2
Perspetiva de abertura à formação	P10 - E agora sei de uma de dança que até gostava de ter ido. Para o ano, talvez. Para o ano.	1
Inexistência de Formação contínua em Expressão Dramática/Teatro	<p>P10 - Tenho feito formação mas não fiz em expressões. Não fiz essa parte.</p> <p>P10 - de resto, não tive mais formação nenhuma.</p>	2
Necessidade como motivo de formação	<p>P10 - Quando eu escolho uma formação é as necessidades que eu sinto.</p> <p>P10 - Gostaria de saber mais o que é que poderia fazer mais.</p> <p>P10 - É bom que nós vamos fazendo umas formaçõezinhas para ver se nós conseguimos ficar um bocadinho mais a par dos problemas.</p> <p>P10 - As minhas necessidades.</p> <p>P10 - O que eu sinto que deva saber mais sobre aquele tema. Sim. Em primeiro lugar é isso.</p>	5
Falta de oportunidade como motivo de não ter formação em Teatro	P10 - Porque não, não surgiu, ainda não surgiu a oportunidade.	1
Pouca oferta de formação na área de Teatro	P10 - Não, foi um bocadinho a oferta. Foi um bocadinho a oferta em primeiro lugar,	1
Gosto em fazer formação	P10 - Não é que eu não goste de fazer	1
Vida pessoal como motivo para não fazer formação	P10 - mas depois, a nível familiar, é muito complicado.	1
Preferência por formações práticas	<p>P10 - Ajuda apesar de, às vezes, certas formações são um bocadinho mais o teórico.</p> <p>P10 - Deveria ser um bocadinho mais prático, mais prático.</p> <p>P10 - Por exemplo, esta que estou a fazer agora, Necessidades Educativas, acho que está a ser prática.</p> <p>P10 - O formador deu um bocado a teoria mas agora está a por na prática. Nós estamos a fazer PEI e acho que, pronto, assim sim.</p>	4
Tempo como condicionador da frequência de formação	<p>P10 - e depois vem o tempo.</p> <p>P10 - Mais que uma formação por ano, para mim é complicado.</p>	2
Experiência limitada em Teatro	P10 - Sim, nessa lá no Piaget quando fizemos quando tivemos essa disciplina. Fizemos lá o teatrinho para	1

	os colegas, mas para os colegas da turma não foi nada para a escola, foi só para os colegas da turma.	
Experiência inexistente em Teatro	P10 - Não, não. Não. [fez Teatro]	2
	P10 - Não. Nunca me despertou assim muita...	
Gosto pessoal associado à prática de Teatro	P10 - apesar de eu gostar,	1
Timidez como motivo para não fazer Teatro	P10 - mas depois acho que sou um bocadinho... Tímida, para depois mostrar assim para toda a gente. Acho que fico um bocadinho... Tímida.	1
Tempo atribuído à Expressão Dramática	P10 - Temos, claro...	2
	P10 - sei que todas em conjunto as RA são 5 horas que nós fazemos, as restantes áreas. São 5 horas semanais.	
Descuramento da prática de Teatro	P10 - Também, também. Pronto, eu tento trabalhar quando posso,	1
Descuramento da área de Expressão Dramática justificado pelas AEC	P10 - mas sou sincera, como eles têm as Atividades Extra Curriculares e têm uma professora que é mesmo de dramática, Teatro, ela está mesmo vocacionada. E ela trabalha mais essa área.	3
	P10 - mas ela é que trabalha mais a área.	
	P10 - depois tem um colega que faz e nós dedicamo-nos mais à outra parte das letras ou dos números...Sim!	
Trabalho em equipa existente	P10 - Trabalhamos. Se for preciso, fala comigo ou...	1
Desconhecimento do PCA	P10 - Desconheço. Pormenor assim, não.	1
Inexistência de atividades definidas no PAA	P10 - Assim, dramática mesmo, não	1
Pouca importância atribuída ao PAA	P10 - Mais ou menos. Mais ou menos (ri)	2
	P10 - tentamos adaptar conforme vão surgindo os temas... Às necessidades dos miúdos... Às outras disciplinas. Propriamente dizer "é aquilo só", não.	
Falta de recursos materiais para trabalhar a área	P10 - Não tem muitos, não.	1
Desejo dos alunos de fazer Teatro	P10 - e os miúdos gostam de fazer, é verdade,	1
Espaço condicionador das atividades	P10 - Nós, se quisermos fazer um teatrinho com os miúdos, apresentar um Teatro não temos onde apresentar.	4
	P10 - Tem sido, às vezes, um grande entrave que temos encontrado para fazermos alguma coisa no Natal.	
	P10 - Um Teatro ou uma coisa...não temos porque o espaço físico o que é que temos?	

	P10 - Não é bom, não. A nível físico, não temos espaços físicos, não.	
Existência de espaço amplo para as atividades	P10 - Temos ali o refeitório e aquilo, a acústica, é horrível.	1
Construção de recursos como solução	P10 - Os materiais... Trabalhados pelos miúdos... Ou construídos por eles.	2
	P10 - Constrói-se.	
Desconhecimento dos recursos existentes na escola.	P10 - Agora já construídos desconheço isso também, acho que não há assim nada de especial aqui na escola.	1
Resposta que os pais querem da escola como motivo para não fazer	P10 - É assim, olhe, eu para ser sincera acho que... Pronto... É giro... É tudo muito giro... É tudo muito bonito só que os pais querem outra resposta da escola.	4
	P10 - Os pais preferem que eles saibam bem a Língua Portuguesa, que saibam bem o Estudo do Meio, saibam bem a Matemática e quando a pessoa, se calhar, se envolve muito na Expressão Dramática, e se entrega mais a esse tipo de coisas, os pais depois vêm cobrar um bocado.	
	P10 - <i>"Oh professora o meu filho está com estas dificuldades e não sei quê...se calhar não aceitam muito ainda assim a Expressão Dramática.</i>	
	P10 - E os pais não gostam muito.	
Associação do mau comportamento às atividades de Expressão Dramática	P10 - E depois os miúdos ficam mais... Estão mais à vontade para expressar e, às vezes, abusam um bocadinho.	3
	P10 - É o que tem acontecido aqui com a professora.	
	P10 - Eles excedem-se um bocadinho nas atitudes e depois a aula perde um bocadinho o controle (...) [AEC]São. São ou de manhã das 9h às 11h ou depois das 15.30h às 17.30h. É ou antes ou depois. Não é no meio do horário. É ou antes ou depois.	
Expressão Dramática considerada importante	P10 - Eu acho que sim. Acho que é importante. Eu acho que sim.	2
	P10 - Acho que é importante.	
Desenvolvimento de outras / várias competências	P10 - Essa, dos miúdos poderem participar mais ativamente.	3
	P10 - Eu tenho aqui miúdos que são tímidos. Têm medo de falar, que...Eu acho que essa disciplina ajuda muito a pessoa estar mais à vontade.	
	P10 - Acho que sim. Se libertar mais.	
Dúvidas na definição de uma aula de Expressão Dramática	P10 - Como é que eu defino uma aula de Expressão Dramática?...	1
Relação da formação necessária	P10 - Ajuda. Ajuda bastante.	3

para a prática	P10 - As outras que fiz...Matemática... Fizemos. Fizemos, e faço, várias atividades que aprendi lá.	
	P10 - A ciências também. Tenho posto em prática. Ponho em prática.	
Desconhecimento sobre a área	P10 - Estou-lhe a dizer, tive aquelas aulas lá no Piaget,	2
	P10 - P10 - Eu não tenho muito conhecimento, não tenho muito conhecimento da Dramática.	
Necessidade de formação na área	P10 - Acho que sim. Teria formação mesmo. Teria formação e saberia melhor o que trabalhar com eles. Sim, sem dúvida.	2
	P10 - Se tivéssemos formação acho que sim, que era mais fácil de ligar... Sim.	
Perda da importância da Expressão Dramática ao longo dos anos de serviço	P10 - A pessoa vai-se perdendo um bocadinho ao longo dos anos.	2
	P10 - Teve aquela disciplina, depois umas vezes faz, outras vezes não faz, depois vai deixando de fazer,	

Anexo XXV– 2ª fase da AC (entrevistas P1, P3, P5, P7e P9)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/ind	UR /SC
Percurso profissional	Escolha da profissão	1ª opção	Gosto pelas crianças como motivo de escolha do curso	3 P9	5
			Escolha da profissão de professor do 1º CEB associada ao gosto pessoal	1 P9	
			Escolha da profissão para concretização de um desejo	1 P7	
		Influenciada por outros fatores	Dificuldade em esclarecer os motivos da escolha do curso	1 P3 1 P7 3 P9	34
			Incerteza na escolha da profissão	5 P3	
			Relação da escolha de profissão com o gosto dos pais	1 P3	
			Colega de escola como influência na escolha do curso	2 P3	
			Opção do 1º CEB por falta de colocação no 2º ciclo	1 P1	
			Fatores familiares influenciaram a escolha do curso	2 P1 1 P5 2 P9	
			Fatores financeiros influenciaram a escolha do curso	2 P1	
			Desconhecimento do 1º CEB	1 P1	
			Duração do curso como fator de escolha	3 P1	
			Ingresso na profissão ocasional	5 P5	
			Fatores geográficos influenciaram a escolha do curso	1 P5	
			Escolha do 1º CEB associada às expressões	3 P7	
Vivências de infância associadas à escolha da profissão	1 P9				

	Satisfação com a profissão	Profissão estável	Estabilidade da profissão docente	4 P1 1 P3 4 P5 1 P7 2 P9	12
		Profissão instável	Mudanças profissionais	5 P1	9
			Pena em não acompanhar a turma	2 P1	
			Instabilidade da carreira docente	1 P5 1 P9	
		Gosto pela profissão	Preferência pelo 1º e 2º anos	2 P3	8
			Gosto pela profissão	1 P3 1 P5	
			Preferência pelo trabalho com turma em detrimento dos apoios	2 P3	
			Preferência pelo 1º ciclo	1 P1	
			Gosto associado à prática pedagógica	1 P7	
		Insatisfação	Desejo de lecionar no 2º ciclo	5 P1	6
	Pouca identificação com os outros docentes		1 P1		
	Tempo de serviço	Certo	Certeza no tempo de serviço	1 P1 1 P3 1 P9	3
	Experiência docente	Pouca experiência	Insegurança na prática pedagógica com faixa etária mais baixa	1 P1	1
		Muita experiência	Experiências profissionais variadas	1 P1 3 P7	10
Muito tempo de serviço			2 P1		

		Ingresso na profissão cedo	2 P5	
		Dificuldade em lembrar-se de toda a experiência profissional	2 P9	
	A lecionar	Experiência com os 4 anos de escolaridade	1 P3	10
		Experiência no ensino público	3 P1	
		Experiência no 1º CEB	1 P1 3 P9	
		Docência na região autónoma	2 P9	
	Em cargos	Experiência em cargos	3 P5 2 P9	5
	Em apoios	Experiência em apoio educativo	3 P3 1 P7 1 P9	6
		Experiência em educação especial	1 P9	
	Em escolas TEIP	Experiência em escolas TEIP	1 P3 1 P7	2
	Lecionar em meio urbano	Experiência em escolas em zona urbana	1 P3 2 P7 1 P9	5
		Experiência inicial em meio urbano	1 P5	
	Em ensino particular	Experiência em ensino particular	5 P1	5
	Uma área específica	Experiência a lecionar a área de inglês	3 P1	3
	Fator de mudanças pessoais	Percurso profissional na construção da personalidade	2 P1	2
	Formadora	Experiência como formadora	3 P1	4

			Experiência em formação de adultos	1 P9	
		Em ensino superior	Experiência docente no ensino superior	4 P1	4
		Em projetos	Participação em projeto cultural	3 P9	4
			Caraterísticas do projeto	1 P9	
		Em bibliotecas	Experiencia em trabalho de biblioteca	2 P9	13
			Trabalho de dinamização na biblioteca	6 P9	
			Biblioteca não escolar	5 P9	
		Entidade patronal	Dificuldade em utilizar a metodologia construtivista no ensino particular	5 P1	6
			Incompatibilidade com entidade patronal	1 P1	
		Influente	Na personalidade	Percurso profissional na construção da personalidade	2 P1 1 P3
Formação	Área de formação inicial	Especialização	Especialização em educação especial	3 P3 1 P9	4
		2º ciclo	Formação em 2º ciclo	2 P7	2
		Em 2 fases	Duas fases de formação: bacharelato e licenciatura	4 P1 3 P3	7
	Grau académico	mestre	Professora com 2 mestrados	4 P1	4
	Frequência da formação inicial	Em instituição pública	Formação em instituição pública	5 P3 1 P7	12
			Avaliação positiva da instituição da formação inicial	2 P3	
			Formação na escola do magistério	2 P5 2 P9	
		Em instituição privada	Formação em instituição privada	3 P1	3
		Influenciada por vários fatores	Instituto de formação inicial com ensino modernizado	4 P3	8
			Disciplinas desnecessárias no currículo da formação inicial	2 P3	
	Formação em instituição privada por não ter entrada na pública		2 P1		
	Descurada	Pouco empenho na formação inicial	1 P5	1	

	Formação em TED na formação inicial	Considera insuficiente	Frequência de uma só disciplina de Expressão Dramática na formação inicial	2 P1	2
		Frequentou	Frequência de disciplina na formação inicial	2 P3 1 P5 1 P7 2 P9	6
		Professores marcantes	Recordação positiva do professor da área do Teatro	3 P1 1 P7	5
			Influência dos professores na formação	1 P1	
		Disciplina importante	Disciplina da formação inicial exigente	2 P3 1 P7	5
			Expressão Dramática como facilitadora da relação com os pares	2 P3	
		Gosto pela disciplina	Gosto pela disciplina na formação inicial	1 P3 1 P7	8
			Aprendizagem na disciplina da formação inicial	3 P1	
			Avaliação positiva da frequência da disciplina na formação inicial	2 P1 1 P7	
		Interdisciplinar	Relação de interdisciplinaridade entre as disciplinas da formação inicial	2 P1	8
			Características da disciplina	2 P5	
			Formação de Expressão Dramática conjunta com música	3 P5	
			Disciplina de formação inicial associada a projeto de bibliotecas	1 P9	
	Influência na personalidade	Modificações pessoais após a formação inicial	4 P1 4 P3	8	
Exercícios	Exercícios realizados na formação inicial	11 P1 4 P3 1 P5 6 P7	22		
Pouca recordação	Dificuldade em lembrar-se de exercícios da disciplina da formação inicial	4 P1	4		
Formação	Inexistente	Inexistência de formação contínua em Expressão Dramática/Teatro	1 P3	2	

	contínua em TED			1 P7		
		Existente	Frequência de seminários de Expressão Dramática	4 P3	4	
			Formação contínua em Expressão Dramática	5 P1	36	
				4 P5		
				3 P7		
				8 P9		
				Formação com duração de 2 anos		1 P1
				Dificuldade em lembrar-se de todas as formações na área		7 P1
		Frequência relacionada com a oferta	4 P9			
		Dificuldade em enumerar todas as formações que fez	4 P9			
		Recordação de exercícios	Exercícios feitos na formação	3 P1	15	
				4 P5		
				4 P3		
				4 P7		
		Utilidade	Importância de por em prática exercícios	3 P3	3	
		Pouca oferta	Insatisfação com a oferta de formação contínua	7 P3	10	
			Pouca oferta de formação nas áreas das expressões	1 P3		
			Pouca oferta de formação na área do Teatro	1 P5 1 P7		
		Necessidade	Necessidade de formação na área	3 P3 2 P5	11	
			Perspetiva de abertura à formação	6 P1		
		Por gosto	Gosto pela formação em Expressão Dramática	7 P1 4 P3 7 P5 2 P9	21	
Gosto dos docentes pela área, relacionado com a prática	1 P7					
Influente	Modificações profissionais após a formação	4 P1	9			
		1 P3				
		1 P5				

				1 P7		
			Importância da formação para o conhecimento de si mesmo	2 P1		
		Sem motivos	Dificuldade em enumerar as motivações para frequência de formação	2 P1	2	
		Interdisciplinar	Formação em Teatro ligada à literatura	1 P1 3 P9	9	
			Formação em Expressão Dramática associada à música	5 P9		
	Frequência de formação contínua	Gosto pela formação	Muita frequência de formação contínua	3 P1 2 P9	27	
				Esforço para acompanhar a formação		6 P1
				Formação por gosto pessoal		3 P1 2 P5 6 P7 2 P9
				Frequência de cursos de formação		3 P9
			Por obrigação	Docentes frequentam formação por obrigação	1 P3	2
				Necessidade de progressão na carreira como motivo de frequência de formação contínua	1 P5	
			Para melhorar a prática	Aprendizagem como motivo para a frequência de formação contínua	3 P1 2 P9	31
				Aumento do conhecimento como motivo para fazer formação	3 P1 4 P3 2 P7	
				Aprendizagem na formação contínua	9 P1	
				Aplicação exercícios da formação na prática pedagógica	4 P7	
				Atualização como motivo para a frequência de formação contínua	4 P9	
			Em outras áreas	Formação contínua em outras áreas	1 P3	13
				Aproveitamento instável na área da Matemática	3 P1	
				Outras áreas na prioridade de formação	3 P1	
				Oferta de formação em outras áreas	1 P5	
			Expressões artísticas como prioridade de formação	4 P7		

			Outras áreas como 2ª opção	1 P7	6
		Condicionada	Pagamento de formações como impedimento para a frequência	2 P3	
			Vida pessoal condicionadora da frequência de formação	2 P3	
			Entidade patronal como impedimento de formação	2 P1	
		Necessária	Necessidade como motivo para frequência de formação	1 P3	1
			Relação da formação necessária para a prática	6 P1	30
				8 P3	
				4 P5	
			Necessidade como motivo para fazer formação	6 P7	
				2 P9	
		1 P1			
		Influenciada por outros fatores	Contexto como motivo de escolha de formação	1 P5	
Formação noutras áreas por necessidade	1 P7				
Formadores	Influentes	Faixa etária como motivo da formação	1 P9	6	
		Mudanças pessoais como motivo para fazer formação	2 P1		
		Influência do grupo de professores de Matemática	4 P1		
Experiências extraescolares	Experiência em Teatro	Em grupo de Teatro escolar	Experiência a representar em grupo de Teatro escolar	2 P1	9
			Ingresso no grupo de Teatro para construção de cenários/adereços	6 P1	
		Em grupo de Teatro profissional	Participação em grupo de Teatro profissional	1 P1	6
			Em grupo de Teatro amador	Experiência em grupo de Teatro amador	
		Em outras funções	Trabalho em Teatro paralelo	2 P7	
			Experiência como animadora	4 P7	8
		Experiência como dinamizadora	1 P9		

		relacionadas	Gosto em encenar	3 P9	
		Positiva	Avaliação positiva da participação no grupo de Teatro	3 P3 2 P5	5
		Negativa	Visão negativa do “mundo do Teatro”	3 P3	8
			Imaturidade relacionada com a visão negativa do Teatro	4 P3	
			Gênero como motivo de inadaptação ao grupo de Teatro	1 P3	
		Insuficiente	Experiência limitada em Teatro	5 P1 1 P9	8
			Vontade em integrar grupo de Teatro	2 P5	
		Como forma de integração	Ingresso em grupo de Teatro como forma de integração em nova escola	3 P3	3
		Importante para a prática	Influência da participação no grupo de Teatro na prática pedagógica	3 P3	5
			Relação entre a experiência e prática necessária	1 P1 1 P7	
		Condicionada	Timidez como motivo de não fazer Teatro	1 P1 2 P3	12
			Fatores familiares influenciam a frequência do grupo de Teatro	2 P3 2 P5	
			Vida pessoal como impedimento de continuar a fazer Teatro	5 P3	
		Em expor-se	Experiência em apresentar para público	3 P3 3 P7	8
			Participação em festivais de Teatro escolar	2 P7	
		Adaptado	Teatro adaptado ao público alvo	3 P7	3
	Importância atribuída	Muito importante	Experiência em Teatro como preparação para o futuro	4 P3	12
			Realidade diferente como influencia no percurso	4 P3	
			Importância em vivenciar experiências	4 P3	
		Gosto pela área	Gosto pessoal associado à prática do Teatro	1 P1	1
	Experiência marcante em outras áreas	Influente na personalidade	Relação das atividades desenvolvidas na infância com a pessoa que é hoje	7 P1	7
		Influente na	Relação inevitável entre a participação no grupo de Teatro e a prática	5 P5	5

		prática	pedagógica		
Processo pedagógico em TED	Horas atribuídas à área de TED	Indefinidas	Pouca importância à definição do horário	1 P3	2
			Incerteza na definição do horário	1 P5	
		Inserida no tempo de outras áreas	Expressão Dramática inserida nas NAC	1 P1	15
			Expressão Dramática em conjunto com outras áreas	5 P1 1 P3 1 P7 7 P9	
				Tempo atribuído à Expressão Dramática	
		Atribuídas	Trabalha as expressões	5 P1 1 P3 2 P7	
			Expressão Dramática no tempo autónomo	4 P7	
			Tempo atribuído ao trabalho autónomo	1 P7	
		Insuficiente	Pouco tempo atribuído à Expressão Dramática	3 P1	3
		Definição do horário pelo Despacho Normativo 19575/2006	Discordância com a compartimentação do horário	1 P3 4 P5 1 P7 2 P9	13
	Horário antes e depois do Despacho Normativo 19575/2006			4 P9	
	Tempo atribuído à Expressão Dramática no despacho muito insuficiente			1 P3	
	Área de TED	Pouco importante	Entrevista como estímulo para trabalhar a área	1 P1	1
		Importante	Expressão Dramática considerada importante	6 P1 2 P3 2 P5 2 P7	54
				Desenvolvimento de outras/várias competências	

				3 P7	
			Desenvolvimento de competências cognitivas	2 P3 3 P7	
			Expressões consideradas importantes	2 P3	
			Desenvolvimento do sentido crítico dos alunos	5 P3	
			Desenvolvimento de competências sensoriais	1 P7	
			Expressão Dramática como preparação para o futuro	1 P3	
			Desenvolvimento de competências sociais	3 P3 4 P9	
			Expressão Dramática importante para o conhecimento do indivíduo	5 P1 1 P3	
			Expressão Dramática ajuda a dominar a timidez	6 P3	
			Expressão Dramática como forma de integração	4 P7	
		Área Interdisciplinar	Interdisciplinaridade como forma de fazer Expressão Dramática mais tempo	1 P3 3 P5 1 P7 3 P9	45
			Trabalho de Teatro associado à leitura	3 P1 5 P3 6 P7 4 P9	
			Trabalho em interdisciplinaridade	1 P1	
			Necessidade de mais interdisciplinaridade	5 P3	
			Dança associada à Expressão Dramática	2 P1	
			Música inserida na Expressão Dramática	8 P1	
			Expressão Dramática associada ao PNL	3 P9	
		Descurada	Outras áreas prioritárias em detrimento da Expressão Dramática	2 P1	15
			Burocracia como justificação de não fazer aulas de Expressão Dramática	1 P1	
			Consciência de um trabalho insuficiente	2 P1	
			Insegurança em trabalhar a área	8 P1	

			Tempo condicionador das atividades	2 P7	12	
		Trabalhada	Número de alunos por turma facilitador das atividades	2 P3		
			Importância em trabalhar a área na prática pedagógica	2 P1		
			Gosto em fazer aulas de Expressão Dramática	2 P1		
			Participação em peças com os alunos	3 P5		
			Apresentação não específica para as festas	2 P9		
			Importância atribuída ao programa das expressões	1 P9		
		Para faixa etária específica	Expressão Dramática mais no pré escolar que no 1º CEB	4 P3	10	
			Área de Expressão Dramática associada à faixa etária mais baixa	6 P9		
		Perspetiva dos alunos	Gosto pela área de TED	Facilidade dos alunos em decorar	1 P3	21
				Facilidade dos alunos em fazer os exercícios	3 P3	
				Gosto dos alunos em fazer	2 P3 1 P7	
	Gosto dos alunos em assistir a Teatro			3 P3		
	Prática pedagógica como influência no gosto dos alunos			1 P1		
	Gostos dos alunos em fazer para que seja visto			4 P1 3 P9		
	Gosto dos alunos pelas atividades			1 P5 1 P9		
	Motivação		Relação do projeto de história com o destino da viagem de finalistas	2 P1	2	
	Importância do TED em relação a outras áreas	Como apoio	Expressão Dramática como apoio a dificuldades em outras áreas	1 P3	4	
			Expressão Dramática como meio de ultrapassar dificuldades	1 P3 1 P7		
			Expressão Dramática como motivadora de outras áreas	1 P9		
	PCT,PAA e PCA	Temática	Temática do PCT	2 P3	4	
Atividades do PCA mais incidentes em projetos			2 P9			
Sem atividades		Inexistência de atividades definidas no PAA	1 P7	1		
Desconhecimento		Desconhecimento do grupo de Teatro que vem à escola devido à divisão de tarefas	2 P3	5		
		Incerteza em relação ao PCA	1 P7			

			Desconhecimento do programa	2 P9	24	
		Com atividades		Atividades definidas no PCT		1 P1 4 P3 1 P7
				Atividades definidas no PCA		2 P1 4 P3
				Existência de atividades definidas no PAA		2 P1 5 P9
				Existência de atividades definidas nos PAA, PCT e PCA		3 P5 1 P9
				Poucas atividades definidas nos PAA, PCT e PCA		1 P5
		Articulação vertical		Articulação entre ciclos	4 P1	12
				Participação em projeto de articulação de ciclos	2 P1	
				Avaliação positiva da participação no projeto	6 P1	
		Pouco importantes		Inexperiência na construção do PCT	3 P1	7
			Falta de identificação com o PCT	2 P1		
			Dificuldade na construção do PCT	1 P1 1 P7		
	Em relação a outros docentes da escola	Consideram importante		Escola demonstra interesse pela Expressão Dramática	1 P7	1
		Trabalho em TED		Prática da Expressão Dramática dependente dos professores	1 P3	7
				Professores com predisposição fazem Expressão Dramática	3 P5	
				Conhecimento da prática de outros colegas em Expressão Dramática	3 P5	
		Trabalho de equipa		Trabalho em equipa existente	1 P3	8
				Trabalho com colegas dos 3 ciclos de ensino	2 P1	
				Influência de outros professores para a realização de atividades	5 P1	
		Descuramento da área		Docentes dão muita importância ao currículo e ao manual em detrimento das expressões	1 P3	14
	Não existência de orientações como motivos para outros colegas não fazerem		2 P3			

			Descuramento da prática de Teatro por outros colegas	4 P3 1 P7		
			Professores sem predisposição não fazem Expressão Dramática	1 P5		
			Insegurança dos colegas em trabalhar a área	1 P7		
			Dificuldade dos colegas em trabalhar em interdisciplinaridade	2 P7		
			Valorização das áreas de Mat., L.P. justificada pelo programa	2 P9		
	Em relação à comunidade escolar	Desconhecimento	Trabalho dos outros docentes relacionado com o gosto pessoal	1 P9	1	
		Articulação	Articulação com a população escolar e envolvente	3 P1	3	
	Atividades de TED	Família	Expressão Dramática em contexto familiar	1 P7	1	
		Festas	Teatro nas festas finais de período	5 P1 2 P3 7 P5 4 P7 5 P9	27	
				Trabalho de equipa para as festas		1 P1 1 P5
				Festas como atividade trabalhosa		1 P1
				Apoio da direção na organização de festividades		1 P5
		Exercícios	Exercícios de Expressão Dramática	Exemplo de <i>sketch</i> do grupo de Teatro	3 P3	9
				Exercícios relacionados temáticos	3 P5	
				Trabalho em grupo	2 P7	
				Trabalho em grupo	1 P7	
		Baseados no programa	Exercícios de descontração	Exploração de objetos	3 P7	7
				Jogos de construção de personagem	2 P7	
				Jogos de construção de personagem	2 P7	
		Saídas condicionadas	Custos como motivo para não ir ao Teatro com os alunos	Postura refletiva em relação à qualidade das peças	2 P3	6
Postura refletiva em relação à qualidade das peças	4 P3					
Dinamização de	Vinda do Teatro à escola como atividade	5 P3	6			

		escola	Vinda do Teatro no 3º período	1 P3	4
		Pouca memória	Dificuldade em enumerar exercícios	3 P1 1 P7	
		Condicionadas	Preocupação com a imagem que pode passar ao participar nas peças com alunos	1 P5	3
	Gastos como impedimento de comemorar datas festivas		2 P5		
	Recursos	Inexistentes	Falta de recursos materiais para trabalhar a área de Teatro	3 P7	3
		Existentes	Recursos adquiridos pela professora	1 P3 3 P7	25
			Existência de recursos	3 P1 5 P3 1 P5 3 P9	
			Construção de recursos como solução	3 P1 2 P3 2 P5	
			Bibliografia de apoio à prática de Expressão Dramática	2 P1	
		Sem espaço	Inexistência de espaço amplo para as atividades com condições	3 P3 1 P7 1 P9	5
		Espaço inadequado	Espaço com poucas condições	2 P5	3
			Espaço condicionador das atividades	1 P7	
		Espaço adequado	Existência de espaço amplo para as atividades	3 P1 1 P5	8
			Existência de um espaço comunitário	4 P1	
		Espaços adaptados	Sala de aula como alternativa	3 P3	4
	Espaço da biblioteca como alternativa à atividade de Expressão Dramática		1 P9		
	Aula de TED	Indefinição	Dúvidas na definição de uma aula de Expressão Dramática	1 P3 1 P5 1 P7	11

				7 P9			
			Dificuldade em explicar os exercícios	1 P1			
		Definição			Expressão Dramática associada à ideia de expressar sentimentos e conhecimentos	3 P3 3 P9	27
					Aula de Expressão Dramática caracterizada por 3 momentos	4 P1	
					Aula de Expressão Dramática caracterizada por momento de expressividade	5 P5	
					Expressão Dramática diferente de Teatro	9 P9	
					Expressão Dramática associada à ideia de desinibição	2 P9	
					Aula caracterizada por interação professor -aluno	1 P9	
					Imprevista		
		Alunos como indutores das atividades	6 P1				
		Expressão Dramática surgindo de forma espontânea	3 P9				
		Prazerosa			Aula de Expressão Dramática caracterizada pelo prazer	2 P3	2
		Divertida			Divertimento associado ao Teatro	3 P5	8
					Aula associada ao divertimento	2 P7	
					Aula associada ao brincar com regras	3 P7	
		Avaliada			Avaliação necessária para a sistematização	2 P1	2
Texto em Teatro			Muito importante	Teatro associado ao decorar textos	3 P9	3	
			Condicionador	Inibição das crianças associada ao decorar texto para Teatro	3 P9	3	
Fazer para quem			Importante ter público	Gosto dos pais em assistirem	2 P5	3	
				Partilha de trabalhos com outras turmas	1 P7		
Professor do 1º CEB	Caraterização	Influencias		Relação da experiência como aluna na prática pedagógica	1 P3	5	
				Relação entre o estar do professor e dos alunos	2 P3		
				Relação entre os estados de espírito do professor e o dos alunos	2 P5		
		Postura			Professor caracterizado como tendo uma postura firme	2 P1 2 P3	9
					Auto caracteriza-se como tendo uma postura firme	5 P1	
		Papel			Obrigação dos professores em oferecer oportunidades iguais	2 P3	2
		Opinativo			Opinião conclusiva	2 P1	3
1 P7							

	Trabalho	Condicionado	Exemplificação de más práticas em outras áreas	4 P3	7
			Dificuldade em exprimir-se plasticamente	3 P1	
		Metodológico	Metodologia importante para a prática	10 P1 1 P7	17
			Música como estratégia para acalmar os alunos	1 P1	
			Caraterísticas do tempo de trabalho autónomo	5 P7	
		Partilhado	Partilha como forma de aprendizagem	1 P1	2
	Aprendizagem com outros professores		1 P1		
	Áreas de preferência	Matemática	Matemática como área preferida para trabalhar com os alunos	3 P1	3
		Língua Portuguesa	Interesse pela literatura	3 P1	3
		Expressões	Gosto em se expressar artisticamente	3 P7	5
			Intenção de trabalhar na área da música	2 P9	

Anexo XXVI– 2ª fase da AC (entrevistas P2, P4, P6, P8 e P10)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/ind.	UR /SC
Percurso profissional	Escolha da profissão	1ª opção	Escolha da profissão por gosto pessoal	6 P4	10
			Escolha da profissão de professor do 1º CEB associada ao gosto pessoal	2 P4	
			Escolha da profissão para concretização de um desejo	2 P10	
		Influenciada por outros fatores	Incerteza na escolha da profissão	6 P2 3 P8	28
			Fatores geográficos influenciaram a escolha do curso	2 P2	
			Fatores familiares influenciaram a escolha do curso	2 P2 4 P8	
			Frequência de um curso superior como fator de escolha do curso	2 P2	
			Escolha da profissão por referência à professora do 1º CEB	7 P6	
		Gosto pelo curso	Faixa etária dos alunos decisiva par a escolha do 1º CEB	2 P8	5
			Avaliação positiva da frequência do curso	3 P2	
	Satisfação com a profissão	Profissão estável	Empenho no curso	2 P2	9
			Relação estável com a turma	1 P2	
			Perspetiva de estabilidade	1 P4	
		Profissão instável	Estabilidade da profissão docente	3 P6 2 P8 2 P10	9
			Instabilidade da profissão docente	5 P4 1 P8 2 P10	
Associação do início de carreira ao período mais calmo			1 P6		

		Gosto pela profissão	Bom relacionamento com crianças	3 P2	6
			Avaliação positiva da experiência profissional	1 P4	
			Gosto pela profissão	1 P6	
			Visão do professor do 1º CEB como mais capaz	1 P6	
		Insatisfação	Desmotivação com a profissão	2 P2	7
			Burocracia como motivo de desagrado	1 P10	
			Perspetiva pouco positiva em relação à integração de alunos com NEE	2 P10	
			Falta de coragem para mudar de profissão	2 P8	
	Tempo de serviço	Certo	Certeza no tempo de serviço	1 P6 1 P8	2
		Incerto	Incerteza do tempo de serviço	4 P2 1 P4	5
	Experiência docente	Pouca experiência	Inexperiência no ensino	1 P2	7
			Passagem por poucas escolas	3 P4	
			Pouco tempo de serviço	3 P10	
		A lecionar	Experiência em sala de aula	2 P4	2
		Em cargos	Experiência em cargos	2 P4 1 P10	3
		Em apoios	Experiência em apoio educativo	1 P6 1 P10	3
Experiência em educação especial			1 P8		
Em Escolas TEIP		Entrada na carreira docente negativa	1 P6	4	
	Experiência em escolas especiais	1 P6			

			Ambiente escolar difícil	2 P10	
		Lecionar em meio rural	Experiência em meios rurais	2 P2	2
		Lecionar em meio urbano	Experiencia em escolas em zona urbana	1 P4 4 P8 5 P10	10
		Em ensino particular	Experiência em ensino particular	1 P6 1 P8	2
		Fator de mudanças pessoais	Experiência com os alunos desinibidora	1 P2	1
		Formadora	Experiencia como formadora	1 P8	1
	Carreira condicionada	Fatores familiares	Carreira condicionada pela da vida pessoal	2 P6 1 P10	3
Formação	Área de formação inicial	1º CEB	Formação no 1º CEB	1 P6	1
		Especialização	Especialização em ensino especial	1 P6	1
		2º ciclo	Formação em 2º ciclo	3 P8	3
	Frequência da formação inicial	Em instituição pública	Formação em instituição pública	1 P4 2 P8	3
		Em instituição privada	Formação em instituição privada	1 P6 1 P10	2
		Influenciada por vários fatores	Influência do meio envolvente na formação inicial	8 P2	22
			Influência dos espaços físicos na formação inicial	11 P2	
			Condições espaciais para as aulas	1 P4	
			Frequência do curso condicionada por motivos financeiros	2 P10	
		Difícil	Dificuldade em tirar o curso	3 P2	3
	Insuficiente	Formação insuficiente impedindo a prática no ensino especial	2 P6	2	
Tardia	Formação tardia	1 P10	1		
Formação em TED na formação	Considera insuficiente	Formação na área do TED na formação inicial insuficiente	3 P2	3	

	inicial	Frequentou	Formação na área do Teatro na formação inicial	2 P4 1 P6 1 P8 2 P10	6
		Professores marcantes	Recordação positiva do professor da área do Teatro	3 P2 2 P4 6 P6 1 P8 1 P10	21
			Influência dos professores na formação	3 P2	
			Caraterização dos professores de Teatro como pessoas diferentes	3 P6	
			Caraterização dos professores de Teatro como pessoas dedicadas só ao Teatro	2 P6	
		Disciplina pouco importante	Visão redutiva da disciplina da formação inicial	9 P2	19
			Relutância em relação à área do Teatro	6 P2 1 P4	
			Carga horária reduzida em relação a outras disciplinas	2 P4 1 P6	
		Disciplina importante	Influência da área de Teatro nas outras áreas	1 P2	4
			Disciplina na formação inicial exigente	3 P8	
		Gosto pela disciplina	Avaliação positiva da frequência da disciplina na formação inicial	3 P2 1 P4	14
			Recordação positiva da frequência da disciplina	6 P8	
			Gosto pela disciplina na formação inicial	4 P10	
		Interdisciplinar	Disciplina interdisciplinar	1 P6	4
			Relação de interdisciplinaridade entre asa disciplinas da formação inicial	2 P6	
	Disciplina Interdisciplinar		1 P6		
	Influência na personalidade	Modificações pessoais após a formação inicial	6 P2 1 P4 1 P6	8	

		Exercícios	Recordação de exercícios realizados na formação inicial	5 P2 7 P4 7 P6 1 P8 2 P10	25		
			Obrigaçao da realizacão dos exercícos	1 P6			
			Trabalho de grupo na disciplina da formaçao inicial	1 P8			
		Pouca recordaçao			Incerteza da disciplina de Expressão Dramática na formação inicial	2 P4 1 P6 2 P10	10
					Incerteza da duração da disciplina de Expressão Dramática na formação inicial	2 P4	
					Pouca recordaçao da formaçao inicial na área de Teatro	1 P4	
	Pouca recordaçao dos exercícos				2 P4		
	Formaçao contínua em TED	Inexistente		Inexistência de Formação contínua em Expressão Dramática /Teatro	2 P2 1 P4 1 P6 1 P8 1 P10	10	
					Desinteresse pela formaçao na área de Teatro		1 P2 2 P4
					Falta de oportunidade como motivo de não ter formaçao em Teatro		1 P10
		Utilidade		Expressão Dramática/Teatro como recurso nas formaçoes	1 P2	1	
		Pouca oferta		Pouca oferta de formaçao na área do Teatro	2 P2 6 P4 3 P6 1 P10	12	
		Necessidade			Perspetiva de abertura à formaçao	3 P2 3 P6 1 P10	19
Necessidade de formaçao na área						2 P2	

				6 P4 2 P6 2 P10	
Frequência de formação contínua	Gosto pela formação	Muita frequência de formação contínua		4 P6	11
		Obrigatoriedade não é motivo para formação		1 P6 1 P8	
		Formação por gosto pessoal		1 P6 3 P8 1 P10	
	Por obrigação	Obrigatoriedade de fazer formação		5 P2	7
		Necessidade de progressão na carreira como motivo para a frequência de formação contínua		2 P2	
	Para melhorar a prática	Atualização como motivo para a frequência de formação contínua		2 P2	16
		Formação associada à atividade de lecionar		1 P4 3 P6	
		Gosto e melhoramento da prática como motivo para frequência de formação		2 P4 2 P6	
		Duração de formação como contributo para a prática		1 P4	
		Aprendizagem como motivo para frequência de formação		4 P6	
		Adaptação do que aprendeu nas formações para a prática		1 P6	
	Em outras áreas	Oferta de formação em outras áreas		2 P2 2 P6	36
		Outras áreas na prioridade de formação		9 P4 8 P6 5 P8 3 P10	
		Valorização das áreas de LP e Mat. associadas ao conhecimentos		5 P4	
		Muita importância atribuída à expressão plástica		2 P6	
Condicionada	Tempo como condicionador da frequência de formação		3 P2 1 P4	19	

				3 P6 3 P8 2 P10		
			Vida pessoal como motivo de não fazer formação	1 P6 1 P10		
			Entidade patronal condicionador da escolha de formação	4 P8		
		Necessária		Relação da formação necessária para a prática	5 P2 2 P6 7 P4 1 P8 3 P10	34
				Falta de formação associada à prática	2 P4	
				Perspetiva de ultrapassar os motivos para a não realização de atividades	6 P4	
				Necessidade como motivo para frequência de formação	3 P6 5 P10	
	Tipo de formações preferido	Práticas		Preferência por formações práticas	4 P10	4
	Formadores	Influente		Formadores competentes associados à evolução pedagógica	2 P6	2
	Experiências extraescolares	Experiência em Teatro	Inexistente	Experiência inexistente em Teatro	3 P4 2 P10	5
Insuficiente			Inexperiência anterior na área de Teatro	1 P2	19	
			Experiência limitada em Teatro	5 P2 2 P4 1 P6 5 P8 1 P10		
			Incerteza nas experiências de Teatro na Universidade	2 P2		
			Inexperiência na dinamização da área de Teatro	2 P2		
Importante para a			Relação entre a experiência e prática necessária	2 P2	5	

		prática		1 P4 2 P6	14
		Condicionada	Timidez como motivo de não fazer Teatro	1 P2 7 P6 1 P10	
			Tempo como condicionador para não fazer Teatro	1 P4	
			Teatro associado a expor-se	4 P2	
	Importância atribuída	Pouco importante	Área do Teatro encarada como pouco séria	1 P8	1
		Gosto pela área	Gosto pessoal pela prática de Teatro	2 P4 1 P6 1 P8 1 P10	5
Processo pedagógico em TED	Horas atribuídas à área de TED	Indefinidas	Indefinição das horas atribuídas à área de TED	2 P2	9
			Pouca importância à definição do horário	6 P2 1 P6	
		Inserida no tempo de outras áreas	Expressão Dramática no tempo das áreas curriculares não disciplinares	4 P2	21
			Descuramento da área de Expressão Dramática justificado pelas AEC	6 P2 3 P10	
			Expressão Dramática em conjunto com outras áreas	3 P6 2 P8	
			Expressão Dramática inserida no tempo de trabalho autónomo	3 P8	
		Atribuídas	Horário definido pelo AGP	2 P8	4
			Obrigatoriedade na atribuição de tempo à Expressão Dramática	2 P8	
	Sem horas atribuídas	Expressão Dramática sem horas mensais atribuídas	1 P8	1	
	Área de TED	Pouco importante	Pouca seriedade atribuída à Expressão Dramática	1 P2 2 P8	34
			Obrigatoriedade da realização de atividades de Expressão Dramática	3 P2 2 P8	

			Atividades de Expressão Dramática como recompensa pelo bom comportamento	5 P2			
			Colocação da hipótese de fazer uma aula	2 P2			
			Questionário como estímulo para trabalhar a área	1 P4			
			Perda de importância da Expressão Dramática ao longo dos anos de serviço	2 P4 2 P10			
			Pouca importância atribuída às expressões	1 P4 5 P8			
			Desconhecimento de competências que o Teatro desenvolve	2 P4			
			Perspetiva redutiva da área de Expressão Dramática	1 P8			
			Visão redutiva das experiências dos alunos	5 P2			
		Importante			Desenvolvimento de competências cognitivas	3 P2 2 P4 2 P6	32
					Desenvolvimento de competências sociais	10 P2 2 P4	
					Desenvolvimento de competências sensoriais	1 P2	
				Desenvolvimento de outras/várias competências	3 P2 1 P8 3 P10		
				Expressão Dramática considerada importante	3 P4 2 P6 1 P8		
		Área Interdisciplinar			Trabalho de Teatro associado à leitura	4 P2 1 P6 3 P8	24
					Teatro como atividade complementar de outra área	1 P2 4 P4 1 P8	
Trabalho em interdisciplinaridade	4 P2 1 P4						

				5 P8		
		Descurada	Excesso de trabalho condicionador das atividades	2 P2	30	
			Associação de mau comportamento às atividades de Expressão Dramática	2 P2 3 P10		
			Tempo condicionador das atividades	2 P4 1 P8		
			Insegurança em trabalhar a área	3 P4 3 P6 2 P8		
			Visão da representação como área difícil para os alunos	1 P6		
			Descuramento da prática de Teatro	3 P6 1 P10		
			Impossibilidade de fazer Expressão Dramática	2 P8		
			Alunos com NEE condicionadores das atividades	1 P8		
			Resposta que os pais querem da escola como motivo para não fazer	4 P10		
		Para faixa etária específica	Área de Expressão Dramática associada à faixa etária mais baixa	2 P4 2 P10	4	
			Área da Expressão Dramática associada à faixa etária mais alta	2 P8		
	Perspetiva dos alunos	Gosto pela área de TED	Desejo dos alunos de fazer Teatro	16 P2 4 P4 1 P6 5 P8 1 P10	49	
				Permissão para os alunos fazerem Teatro sozinhos		6 P2
				Adaptação dos alunos a qualquer espaço para a prática		4 P2
				Gosto dos alunos em fazer Teatro para que seja visto		9 P2 2 P6
				Gosto dos alunos pela ida ao Teatro		1 P2
		Gosto por outras áreas	Gosto que os alunos revelam pela leitura	2 P3	2	

		Motivação	Importância da motivação dos alunos	2 P2	3
			Papel incentivador do professor	1 P2	
	Importância do TED em relação a outras áreas	Mais importante	Discordância do que são as áreas fundamentais	1 P2	2
			Atribuição de pouca importância às áreas de LP e Mat. associadas ao conhecimentos	1 P6	
	PCT,PAA e PCA	Temática	Temática do PCT não relacionada com a área de Teatro	4 P2	10
			Escola pouco direcionada para a área de Teatro	3 P6 2 P8	
			Leitura como principal atividade da escola	1 P6	
		Sem atividades	Possibilidade de integrar novas atividades no PAA	2 P2	9
			Inexistência de atividades definidas no PCT e no PAA na área	3 P4 3 P6	
			Inexistência de atividades definidas no PAA	1 P10	
		Desconhecimento	Desconhecimento do PCA	1 P4 1 P8 1 P10	5
			Desconhecimento do PAA	2 P8	
		Relacionados	PCA relacionado com o PAA	2 P6	2
		Com atividades	Atividades definidas no PCT e no PAA	1 P8	3
			Intenção de cumprir as atividades definidas	2 P8	
		Pouco importantes	Pouca importância atribuída ao PAA	1 P8 2 P10	3
	Em relação a outros docentes da escola	Trabalho em Teatro/ Expressão Dramática	Conhecimento da prática de outras colegas em Expressão Dramática	1 P2 1 P4 2 P6	4
			Falta de trabalho de equipa docente	2 P2 2 P4	
		Trabalho de equipa	Trabalho limitado à sala de aula	1 P2	6
			Trabalho em equipa existente	1 P10	

		Descuramento da área	Descuramento da prática de Teatro dos outros professores	2 P6	2	
		Desconhecimento	Tempo de serviço na escola como desculpa para o desconhecimento das práticas	1 P8	1	
	Atividades de TED	Festas		Teatro nas festas finais de período	2 P2 5 P6 1 P8	19
				Avaliação negativa das festas	3 P2	
				Festas como atividade trabalhosa	1 P2 1 P6	
				Condições físicas para as festas	1 P2	
				Organização das festas	2 P4	
				Outra área da base das festas	2 P6	
				Trabalho de equipa para as festas	1 P6	
			Exercícios	Exemplos de atividades que considera ser Expressão Dramática	4 P2 4 P4 6 P6 2 P8	16
			Saídas	Ida ao Teatro como atividade	5 P2	5
			Dinamização de escola	Vinda do Teatro à escola como atividade	1 P6 1 P8	2
	Recursos	Inexistentes		Falta de recursos materiais para trabalhar a área de Teatro	1 P2 4 P4 1 P6 1 P10	9
				Inexistência de recursos humanos exteriores	1 P6	
				Inexistência de recursos para trabalhar outras áreas	1 P6	
		Existentes		Fantoches como recursos existentes	1 P4	4
			Construção de recursos como solução	1 P4		
	Existência de recursos na sala		2 P8			

		Sem espaço	Inexistência de espaço	1 P8	1
		Espaço inadequado	Espaço condicionador das atividades	5 P2 4 P4 3 P6 3 P8 4 P10	19
		Espaço adequado	Existência de espaço amplo para as atividades	1 P2 4 P4 1 P10	6
		Espaços adaptados	Espaço da biblioteca como alternativa à atividade de Expressão Dramática	1 P6 2 P8	3
		Desconhecimento	Existência de recursos na sala	1 P8	1
	Aula de TED	Indefinição	Dúvidas na definição de uma aula de Expressão Dramática	3 P2 3 P4 1 P6 1 P8 1 P10	12
			Desconhecimento sobre a área	1 P8 2 P10	
		Definição	Expressão Dramática diferente de Teatro	1 P2 3 P4	11
			Expressão Dramática como conceito mais abrangente	2 P2	
			Confiança na aula de Expressão Dramática	1 P2	
			Conceito de Teatro associado ao texto	2 P4	
		Divertida	Aula associada ao divertimento	4 P4	5
			Expressões associada à ideia de “extravasar”	1 P6	
		Positiva	Avaliação positiva das aulas	1 P4	1
		Trabalhosa	Aula associada ao trabalho excessivo	1 P6	1
	Texto em Teatro	Pouco importante	Pouca importância dada ao texto	2 P4	2

		Muito importante	Muita importância dada ao texto	4 P6	4
	Fazer para quem	Importante ter público	Importância que o trabalho seja apresentado	2 P6 1 P8	12
			Partilha de experiências entre as turmas do mesmo ano	3 P2 2 P6	
			Público como motivo da organização das atividades	2 P6	
			Falta de público exterior como aspeto negativo das festas	2 P2	

Anexo XXVII – Tabela síntese de análise dos PCT

		P1	P2	P3	P4	P5	P6*	P7	P8	P9	P10	
Documentos orientadores para a construção do PCT	Decreto – Lei 6/ 2001 de 18 de janeiro	“...o presente PCT para o ano letivo 2011/ 2012, decorrente do Decreto – Lei 6/ 2001 de 18 de janeiro...”	“A última revisão curricular - o Decreto - Lei 6/ 2001 de 18 de Janeiro é a prova explícita disso”	Não disponibilizou o PCT	“A partir da publicação do Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro...”					“O presente Projeto Curricular de Turma decorre do previsto no preâmbulo do Decreto - Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro e de acordo com o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro.”	“Deste modo, de acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, no qual é definida a Reorganização Curricular (...)é elaborado este Projeto Curricular”	
	Projeto Educativo de AGP	“O Projeto Curricular do AGP serviu também de matriz referencial para e elaboração deste PCT.”	“...se enquadrar nos Princípios Orientadores do Projeto Educativo do AGP”						“...O PCT procura fazer uma ligação entre o Projeto Educativo do AGP...”	“...atendendo às metas e objetivos definidos no Projeto Curricular e Projeto Educativo do AGP ...”		
	PAA	“Bem como nos objetivos do PAA...”	“A turma participará nas atividades que constam no PAA.”			Descreve as atividades do PAA				“...bem como o PAA...”	“...atendendo às metas e objetivos definidos (...) no PAA 2010/2011”	
	Programas do Ensino Básico - 1º CEB.	“Bem como nos objetivos (...) e nos Programas do Ensino Básico - 1º CEB.”								“...também discriminados todos os objetivos do currículo do 1º ano para cada área disciplinar e não disciplinar...”	Descreve os objetivos gerais do ensino básico “...serão desenvolvidos conteúdos programáticos quer	

									disciplinares, quer não disciplinares, definidos no Currículo Nacional.”	
	Competências essenciais		Descreve competências específicas do TED				Descreve as competências gerais do 1º CEB e as competências específicas do TED		Descreve as competências gerais do 1º CEB e refere 6 das 15 competências específicas do TED	
	Projeto Curricular de Ano				“As competências específicas a desenvolver ao longo do ciclo estão definidas nos Projetos Curriculares de Ano.”	“As competências específicas a desenvolver ao longo do ciclo estão definidas nos Projetos Curriculares de Ano.”				
	Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro.”									“Deste modo, de acordo (...) com o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, em que se consagram as orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no ensino básico, é elaborado este Projeto Curricular”

Temática do PCT		“interdisciplinaridade e trabalho colaborativo”	“tema do ambiente e a sua relação com o espaço circundante, ou seja o Ambiente/ Reino Vegetal e Animal, sua proteção e preservação.”			“Eu, nós e os outros” -Na escola/ler para crescer”	“Viver o presente , preparar o futuro”	“Educar para o Mundo”			
Tempo atribuído às expressões	Com base no Despacho 19 575/2006 de 25 de Setembro	“5 horas para serem geridas de forma flexível nas áreas das Expressões e restantes áreas curriculares”						“Semanalmente existem três momentos destinados às expressões consoante as propostas que os alunos vão registando no Diário de Turma ou como complemento do trabalho noutros momentos”		“De acordo com o despacho das orientações para a gestão curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico” Define 2h30m no horário.	
Diagnóstico em expressões	Áreas fortes	“Na turma foram detetadas as seguintes áreas fortes: Expressões Plástica, Dramática e Físico-Motora”			“Uma vez que a turma é bastante receptiva às atividades artísticas”						
Exp. Dramática referida como metodologias em outras áreas	LP	“Memorização e dramatização de lengalengas, trava-línguas e pequenos poemas; “ “Dramatização de contos de tradição oral;”	“Dramatização de alguns textos.”								
	PNL	“A turma desenvolverá, ao longo do ano letivo, diversas atividades							“...Dramatização de personagens	“Dramatização e ilustração”	

		no âmbito do Plano Nacional de Leitura, tais como: leitura de histórias, rimas, lengalengas, poesias, interpretação, ilustração e dramatização das mesmas.”						da história, de sentimentos ou de momentos específicos;...”		
	Área de Projeto				“Dramatização de cenas. - Festa de Natal: dramatizações (“O Natal do anjo dorminhoco”; “Um Natal muito especial), danças/canções de Natal.”	Projeto “Educar para a cidadania” Referencia à articulação		“...Dramatização de personagens da história, de sentimentos ou de momentos específicos;...”		
Planificação da área de Educação e Expressão Dramática	A partir do programa	Cópia do programa		“Na fase inicial será dado mais ênfase às atividades de expressões musical e dramática como forma de criar momentos de confraternização e socialização entre aluno/aluno e alunos/professora.”						
	A partir das competências essenciais		Descreve competências específicas do TED				Descreve competências específicas do TED		Refere 6 das 15 competências específicas do TED	
	A partir do PAA				Dramatização da Lenda de S. Martinho – atividade realizada com o Jardim de Infância				Ida ao Teatro no PAA	

	Descurada para as AEC									Estas áreas estão integradas na AEC, no entanto encontram-se em articulação com a professora titular de turma e serão ainda realizadas sempre que se justifique na área de Estudo do Meio e na área de Projeto, ou ainda em outras áreas.
Recursos descritos em Expressão Dramática	Cantinho de Expressões						"Perante o que assinalaram no Plano Individual de Trabalho as crianças utilizam o cantinho das Expressões de forma livre."			

Anexo XXVIII – Resultados da AC relativos ao percurso profissional

Quadro 1– Resultado do 1º tema da AC sobre os professores com formação ao longo da vida em Teatro na educação

Tema 1: percurso profissional										
Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%	Indicadores	Fre. UR			
Escolha da profissão	39	24,3 %	1ª opção	5	12,8 %	Gosto pelas crianças como motivo de escolha do curso	3			
						Escolha da profissão de professor do 1º CEB associada ao gosto pessoal	1			
						Escolha da profissão para concretização de um desejo	1			
			Influenciada por outros fatores	34	87,2 %				Dificuldade em esclarecer os motivos da escolha do curso	5
									Incerteza na escolha da profissão	5
									Relação da escolha de profissão com o gosto dos pais	1
									Colega de escola como influência na escolha do curso	2
									Opção do 1º CEB por falta de colocação no 2º ciclo	1
									Fatores familiares influenciaram a escolha do curso	5
									Fatores financeiros influenciaram a escolha do curso	2
									Desconhecimento do 1º CEB	1
									Duração do curso como fator de escolha	3
									Ingresso na profissão ocasional	5
									Fatores geográficos influenciaram a escolha do curso	1
Escolha do 1º CEB associada às expressões	3									
Vivências de infância associadas à escolha da profissão	1									
Satisfação com a profissão	35	21,9 %	Profissão estável	12	34,3 %	Estabilidade da profissão docente	12			
						Profissão instável	9	25,7 %	Mudanças profissionais	5
			Pena em não acompanhar a turma	2						
			Instabilidade da carreira docente	2						
			Gosto pela profissão	8	22,9 %	Preferência pelo 1º e 2º anos	2			
						Gosto pela profissão	2			
						Preferência pelo trabalho com turma em detrimento dos apoios	2			
									Preferência pelo 1º ciclo	1
						Gosto associado à prática pedagógica	1			

			Insatisfação	6	17,1 %	Desejo de lecionar no 2º ciclo	5
						Pouca identificação com os outros docentes	1
Tempo de serviço	3	1,9 %	Certo	3	100 %	Certeza no tempo de serviço	3
Experiência docente	80	50%	Pouca experiência	1	2,3 %	Insegurança na prática pedagógica com faixa etária mais baixa	1
			Muita experiência	10	12,5 %	Experiências profissionais variadas	4
						Muito tempo de serviço	2
						Ingresso na profissão cedo	2
						Dificuldade em lembrar-se de toda a experiência profissional	2
			A Lecionar	10	12,5 %	Experiência com os 4 anos de escolaridade	1
						Experiência no ensino público	3
						Experiência no 1º CEB	4
						Docência na região autónoma	2
			Em cargos	5	6,3 %	Experiência em cargos	5
			Em apoios	6	7,5 %	Experiência em apoio educativo	5
						Experiência em educação especial	1
			Em escolas TEIP	2	2,5 %	Experiência em Escolas TEIP	2
			Lecionar em meio urbano	5	6,3 %	Experiência em escolas em zona urbana	4
						Experiência inicial em meio urbano	1
			Em ensino particular	5	6,3 %	Experiência em Ensino Particular	5
			Uma área específica	3	3,8 %	Experiência a lecionar a área de inglês	3
			Fator de mudanças pessoais	2	2,5 %	Percurso profissional na construção da personalidade	2
			Formadora	4	5%	Experiência como formadora	3
						Experiência em formação de adultos	1
			Em ensino superior	4	5%	Experiência docente no ensino superior	4
			Em projetos	4	5%	Participação em projeto cultural	3
						Caraterísticas do projeto	1
Em bibliotecas	13	16,3 %	Experiência em trabalho de biblioteca	2			
			Trabalho de dinamização na biblioteca	6			
			Biblioteca não escolar	5			
Condicionada pela entidade patronal	6	7,5 %	Dificuldade em utilizar a metodologia construtivista no ensino particular	5			
			Incompatibilidade com entidade patronal	1			
Influente	3	1,9 %	Na personalidade	3	100 %	Percurso profissional na construção da personalidade	3

Quadro 2– Resultado do 1º tema da AC sobre professores sem formação ao longo da vida em Teatro na educação

Tema 1: percurso profissional									
Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%	Indicadores	Fre-UR		
Escolha da profissão	43	36,1 %	1ª opção	10	23,3 %	Escolha da profissão por gosto pessoal	6		
						Escolha da profissão de professor do 1º CEB associada ao gosto pessoal	2		
						Escolha da profissão para concretização de um desejo	2		
			Influenciada por outros fatores	28	65,1 %			Incerteza na escolha da profissão	9
								Fatores geográficos influenciaram a escolha do curso	2
								Fatores familiares influenciaram a escolha do curso	6
								Frequência de um curso superior como fator de escolha do curso	2
								Escolha da profissão por referência à professora do 1º CEB	7
			Gosto pelo curso	5	11,6 %			Avaliação positiva da frequência do curso	3
								Empenho no curso	2
Satisfação com a profissão	31	26%	Profissão estável	9	29%	Relação estável com a turma	1		
						Perspetiva de estabilidade	1		
						Estabilidade da profissão docente	7		
			Profissão instável	9	29%			Instabilidade da profissão docente	8
								Associação do início de carreira ao período mais calmo	1
			Gosto pela profissão	6	19,4 %			Bom relacionamento com crianças	3
								Avaliação positiva da experiência profissional	1
								Gosto pela profissão	1
								Visão do professor do 1º CEB como mais capaz	1
			Insatisfação	7	22,6 %			Desmotivação com a profissão	2
Burocracia como motivo de desagrado	1								
Perspetiva pouco positiva em relação à integração de alunos com NEE	2								
Falta de coragem para mudar de profissão	2								
Tempo de serviço	7	5,9 %	Certo	2	28,5 %	Certeza no tempo de serviço	2		
			Incerto	5	71,5 %	Incerteza do tempo de serviço	5		
Experiência docente	35	29,4 %	Pouca experiência	7	20%	Inexperiência no ensino	1		
						Passagem por poucas escolas	3		

					Pouco tempo de serviço	3	
			A Lecionar	2	5,7 %	Experiência em sala de aula	2
			Em cargos	3	8,5 %	Experiência em cargos	3
			Em apoios	3	8,5 %	Experiência em apoio educativo	2
						Experiência em educação especial	1
			Em escolas TEIP	4	11,4 %	Entrada na carreira docente negativa	1
						Experiência em escolas especiais	1
						Ambiente escolar difícil	2
			Lecionar em meio rural	2	5,7 %	Experiência em meios rurais	2
			Lecionar em meio urbano	10	28,6 %	Experiência em escolas em zona urbana	10
			Em ensino particular	2	5,7 %	Experiência em Ensino Particular	2
			Fator de mudanças pessoais	1	2,9 %	Experiência com os alunos desinibidora	1
			Formadora	1	2,9 %	Experiência como formadora	1
Carreira condicionada	3	2,5 %	Fatores familiares	3	100 %	Carreira condicionada pela da vida pessoal	3

Anexo XXIX – Resultados da AC relativos à formação

Quadro 1– Resultado do 2º tema da AC sobre professores com formação ao longo da vida em Teatro na educação

Tema 2: formação							
Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%	Indicadores	Fre. UR
Área de formação inicial	6	1,6 %	Especialização	4	30,8%	Especialização em educação especial	4
			2º ciclo	2	15,4%	Formação em 2º ciclo	2
Grau académi-co	11	3%	Em 2 fases	7	53,8%	Duas fases de formação: bacharelato e licenciatura	7
			Mestre	4	100%	Professora com 2 mestrados	4
Frequência da formação inicial	24	6,6 %	Em instituição pública	12	50%	Formação em instituição pública	6
						Avaliação positiva da instituição da formação inicial	2
						Formação na escola do magistério	4
			Em instituição privada	3	12,5%	Formação em instituição privada	3
			Influenciada por vários fatores	8	33,3%	Instituto de formação inicial com ensino modernizado	4
						Disciplinas desnecessárias no currículo da formação inicial	2
						Formação em instituição privada por não ter entrada na pública	2
Descurada	1	4,2%	Pouco empenho na formação inicial	1			
Formação em TED na formação inicial	68	18,6 %	Considera insuficiente	2	2,9%	Frequência de uma só disciplina de Expressão Dramática na formação inicial	2
			Frequentou	6	8,8%	Frequência de disciplina na formação inicial	6
			Professores marcantes	5	7,4%	Recordação positiva do professor da área do Teatro	4
						Influência dos professores na formação	1
			Disciplina importante	5	7,4%	Disciplina da formação inicial exigente	3
						Expressão Dramática como facilitadora da relação com os pares	2
			Gosto pela disciplina	8	11,8%	Gosto pela disciplina na formação inicial	2
						Aprendizagem na disciplina da formação inicial	3
						Avaliação positiva da frequência da disciplina na formação inicial	3
			Interdisciplinar	8	11,8%	Relação de interdisciplinaridade entre as disciplinas da formação inicial	2
						Características da disciplina	2
						Formação de Expressão Dramática conjunta com música	3
						Disciplina de formação inicial associada a projeto de bibliotecas	1
Influência na personalidade	8	11,8%	Modificações pessoais após a formação inicial	8			
Exercícios	22	32,4%	Exercícios realizados na formação inicial	22			
Pouca recordação	4	5,9%	Dificuldade em lembrar-se de exercícios da disciplina da formação inicial	4			
Frequência de	116	31,8	Gosto pela formação	27	23,3%	Muita frequência de formação contínua	5
						Esforço para acompanhar a formação	6

formação contínua		%				Formação por gosto pessoal	13			
						Frequência de cursos de formação	3			
						Por obrigação	2	1,7%	Docentes frequentam formação por obrigação	1
									Necessidade de progressão na carreira como motivo de frequência de formação contínua	1
						Para melhorar a prática	31	26,7%	Aprendizagem como motivo para a frequência de formação contínua	5
									Aumento do conhecimento como motivo para fazer formação	9
									Aprendizagem na formação contínua	9
									Aplicação exercícios da formação na prática pedagógica	4
									Atualização como motivo para a frequência de formação contínua	4
						Em outras áreas	13	11,2%	Formação contínua em outras áreas	1
									Aproveitamento instável na área da Matemática	3
									Outras áreas na prioridade de formação	3
									Oferta de formação em outras áreas	1
									Expressões artísticas como prioridade de formação	4
									Outras áreas como 2ª opção	1
						Condicionada	6	5,2%	Pagamento de formações como impedimento para a frequência	2
									Vida pessoal condicionadora da frequência de formação	2
									Entidade patronal como impedimento de formação	2
						Necessária	31	26,7%	Necessidade como motivo para frequência de formação	1
									Relação da formação necessária para a prática	26
									Necessidade como motivo para fazer formação	2
									Contexto como motivo de escolha de formação	1
									Formação noutras áreas por necessidade	1
Influenciada por outros fatores	6	5,2%	Faixa etária como motivo da formação	2						
			Mudanças pessoais como motivo para fazer formação	4						
Formação contínua em TED	131	35,9 %	Inexistente	2	1,6%	Inexistência de formação contínua em TED	2			
			Existente	40	32,8%	Frequência de seminários de Expressão Dramática	4			
						Formação contínua em Expressão Dramática	20			
						Formação com duração de 2 anos	1			
						Dificuldade em lembrar-se de todas as formações na área	7			
						Frequência relacionada com a oferta	4			
						Dificuldade em enumerar todas as formações que fez	4			
			Recordação de exercícios	15	12,3%	Exercícios feitos na formação	15			
			Utilidade	3	2,5%	Importância de por em prática exercícios	3			
			Pouca oferta	10	8,2%	Insatisfação com a oferta de formação contínua	7			
Pouca oferta de formação nas áreas das expressões	1									
Pouca oferta de formação na área do	2									

						Teatro	
			Necessidade	11	9%	Necessidade de formação na área	5
						Perspetiva de abertura à formação	6
			Por gosto	21	17,2%	Gosto pela formação em Expressão Dramática	20
						Gosto dos docentes pela área, relacionado com a prática	1
			Influente	9	7,4%	Modificações profissionais após a formação	7
						Importância da formação para o conhecimento de si mesmo	2
			Sem motivos	2	1,6%	Dificuldade em enumerar as motivações para frequência de formação	2
			Interdisciplinar	9	7,4%	Formação em Teatro ligada à literatura	4
						Formação em Expressão Dramática associada à música	5
Formadores	9	2,5 %	Influentes	9	100%	Influência do grupo de professores de Matemática	2
						Influência de terceiros na formação	6
						Recordação positiva do formador	1

Quadro 2– Resultado do 2º tema da AC sobre professores sem formação ao longo da vida em Teatro na educação

Tema 2: formação							
Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%	Indicadores	Fre. UR
Área de formação inicial	5	1,6 %	1º CEB	1	20%	Formação no 1º CEB	1
			Especialização	1	20%	Especialização em ensino especial	1
			2º ciclo	3	60%	Formação em 2º ciclo	3
Frequência da formação inicial	33	10,2 %	Em instituição pública	3	9,1%	Formação em instituição pública	3
			Em instituição privada	2	6,1%	Formação em instituição privada	2
			Influenciada por vários fatores	22	66,7%	Influência do meio envolvente na formação inicial	8
						Influência dos espaços físicos na formação inicial	11
						Condições espaciais para as aulas	1
						Frequência do curso condicionada por motivos financeiros	2
			Difícil	3	9,1%	Dificuldade em tirar o curso	3
			Insuficiente	2	6 %	Formação insuficiente impedindo a prática no Ensino Especial	2
Tardia	1	3%	Formação tardia	1			
Formação em TED na formação inicial	114	35,4 %	Considera insuficiente	3	2,6%	Formação na área do TED na formação inicial insuficiente	3
			Frequentou	6	5,3%	Formação na área do Teatro na formação inicial	6
			Professores marcantes	22	19,3%	Recordação positiva do professor da área do Teatro	13
						Influência dos professores na formação	3
						Caraterização dos professores de Teatro como pessoas diferentes	3
Caraterização dos professores de Teatro como pessoas dedicadas só ao Teatro	2						

			Disciplina pouco importante	19	16,7%	Visão redutiva da disciplina da formação inicial	9
						Relutância em relação à área do Teatro	7
						Carga horária reduzida em relação a outras disciplinas	3
			Disciplina importante	4	3,5%	Influência da área de Teatro nas outras áreas	1
						Disciplina na formação inicial exigente	3
			Gosto pela disciplina	14	12,2%	Avaliação positiva da frequência da disciplina na formação inicial	4
						Recordação positiva da frequência da disciplina	6
						Gosto pela disciplina na formação inicial	4
			Interdisciplinar	4	3,5%	Disciplina interdisciplinar	1
						Relação de interdisciplinaridade entre as disciplinas da formação inicial	2
						Formação interdisciplinar	1
			Influência na personalidade	8	7%	Modificações pessoais após a formação inicial	8
			Exercícios	24	21%	Recordação de exercícios realizados na formação inicial	22
						Obrigação da realização dos exercícios	1
						Trabalho de grupo na disciplina da formação inicial	1
			Pouca recordação	10	8,8%	Incerteza da disciplina de Expressão Dramática na formação inicial	5
						Incerteza da duração da disciplina de Expressão Dramática na formação inicial	2
						Pouca recordação da formação inicial na área de Teatro	1
						Pouca recordação dos exercícios	2
			Frequência de formação contínua	122	37,9 %	Gosto pela formação	11
Obrigatoriedade não é motivo para formação	2						
Formação por gosto pessoal	5						
Por obrigação	7	5,7%				Obrigatoriedade de fazer formação	5
						Necessidade de progressão na carreira como motivo para a frequência de formação contínua	2
Para melhorar a prática	16	13,1%				Atualização como motivo para a frequência de formação contínua	2
						Formação associada à atividade de lecionar	4
						Gosto e melhoramento da prática como motivo para frequência de formação	4
						Duração de formação como contributo para a prática	1
						Aprendizagem como motivo para frequência de formação	4
						Adaptação do que aprendeu nas formações para a prática	1
Em outras áreas	36	29,5%	Oferta de formação em outras áreas	4			
			Outras áreas na prioridade de formação	25			
			Valorização das áreas de LP e Mat. associadas ao conhecimentos	5			
			Muita importância atribuída à expressão plástica	2			
Condicionada	18	14,8%	Tempo como condicionador da frequência de formação	12			
			Vida pessoal como motivo de não fazer formação	2			
			Entidade patronal condicionador da	4			

				escolha de formação			
			Necessária	34	27,9%	Relação da formação necessária para a prática	18
						Falta de formação associada à prática	2
						Perspetiva de ultrapassar os motivos para a não realização de atividades	6
						Necessidade como motivo para frequência de formação	8
Formação contínua em TED	42	13%	Inexistente	10	23,8%	Inexistência de formação contínua em TED	6
						Desinteresse pela formação na área de Teatro	3
						Falta de oportunidade como motivo de não ter formação em Teatro	1
			Utilidade	1	2,4%	TED como recurso nas formações	1
			Pouca oferta	12	28,6%	Pouca oferta de formação na área do Teatro	12
			Necessidade	7	16,7%	Perspetiva de abertura à formação	7
12	28,6%	Necessidade de formação na área		12			
Tipo de formações preferido	4	1,2 %	Práticas	4	100%	Preferência por formações práticas	4
Formadores	2	0,6 %	Influentes	2	100%	Formadores competentes associados à evolução pedagógica	2

Anexo XXX – Resultados da AC relativos às experiências extraescolares

Quadro 1– Resultado do 3º tema da AC sobre professores com formação ao longo da vida em Teatro na educação

Tema 3: Experiências extraescolares							
Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%	Indicadores	Fre. UR
Experiência em Teatro	85	77,3 %	Em grupo de Teatro escolar	12	14,1%	Experiência a representar em grupo de Teatro escolar	11
						Ingresso no grupo de Teatro para construção de cenários/adereços	1
			Em grupo de Teatro profissional	6	7%	Participação em grupo de Teatro profissional	6
			Em grupo de Teatro amador	7	8,2%	Experiência em grupo de Teatro amador	5
						Trabalho em Teatro paralelo	2
			Em outras funções relacionadas	8	9,4%	Experiência como animadora	4
						Experiência como dinamizadora	1
						Gosto em encenar	3
			Positiva	5	5,9%	Avaliação positiva da participação no grupo de Teatro	5
			Negativa	8	9,4%	Visão negativa do “mundo do Teatro”	3
						Imaturidade relacionada com a visão negativa do Teatro	4
						Gênero como motivo de inadaptação ao grupo de Teatro	1
			Insuficiente	8	9,4%	Experiência limitada em Teatro	6
						Vontade em integrar grupo de Teatro	2
			Como forma de integração	3	3,5%	Ingresso em grupo de Teatro como forma se integração em nova escola	3
			Importante para a prática	5	5,9%	Influência da participação no grupo de Teatro na prática pedagógica	3
Relação entre a experiência e prática necessária	2						
Condicionada	12	14,1%	Timidez como motivo de não fazer Teatro	3			
			Fatores familiares influenciam a frequência do grupo de Teatro	4			
			Vida pessoal como impedimento de continuar a fazer Teatro	5			
Em expor-se	8	9,4%	Experiência em apresentar para público	6			
			Participação em festivais de Teatro escolar	2			
Adaptado	3	3,5%	Teatro adaptado ao público alvo	3			
Importância atribuída	13	11,8 %	Muito importante	12	92,3%	Experiência em Teatro como preparação para o futuro	4
						Realidade diferente como influencia no percurso	4
						Importância em vivenciar experiências	4
			Gosto pela área	1	7,7%	Gosto pessoal associado à prática do Teatro	1
Experiência marcante em outras áreas	12	10,9 %	Influente na personalidade	7	58,3%	Relação das atividades desenvolvidas na infância com a pessoa que é hoje	7
			Influente na prática	5	41,7%	Relação inevitável entre a participação no grupo de Teatro e a prática pedagógica	5

Quadro 2– Resultado do 3º tema da AC sobre professores sem formação ao longo da vida em Teatro na educação

Tema 3: Experiências extraescolares							
Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%	Indicadores	Fre. UR
Experiência em Teatro	42	87,5 %	Inexistente	5	11,9%	Experiência inexistente em Teatro	5
			Insuficiente	18	42,9%	Inexperiência anterior na área de Teatro	1
						Experiência limitada em Teatro	13
						Incerteza nas experiências de Teatro na Universidade	2
						Inexperiência na dinamização da área de Teatro	2
			Importante para a prática	5	11,9%	Relação entre a experiência e prática necessária	5
			Condicionada	14	33,3%	Timidez como motivo de não fazer Teatro	9
						Tempo como condicionador para não fazer Teatro	1
						Teatro associado a expor-se	4
Importância atribuída	6	12,5 %	Pouco importante	1	16,7%	Área do Teatro encarada como pouco séria	1
			Gosto pela área	5	83,3%	Gosto pessoal pela prática de Teatro	5

Anexo XXXI – Resultados da AC relativos ao processo pedagógico em TED

Quadro 1– Resultado do 4º tema da AC sobre professores sem formação ao longo da vida em Teatro na educação

Tema 4: Processo pedagógico em TED										
Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%	Indicadores	Fre. UR			
Horas atribuídas à área de TED	56	11,5%	Indefinidas	2	3,6%	Pouca importância à definição do horário	1			
						Incerteza na definição do horário	1			
			Inserida no tempo de outras áreas	15	26,8%	Atribuídas	23	41%	Expressão Dramática inserida nas NAC	1
									Expressão Dramática em conjunto com outras áreas	14
			Insuficiente	3	5,4%	Definição do horário pelo Despacho Normativo 19575/2006	13	23,2%	Tempo atribuído à Expressão Dramática	10
									Trabalha as expressões	8
									Expressão Dramática no tempo autónomo	4
			Pouco importante	1	0,7%	Importante	54	39,4%	Tempo atribuído ao trabalho autónomo	1
									Pouco tempo atribuído à Expressão Dramática	3
									Discordância com a compartimentação do horário	8
									Horário antes e depois do Despacho Normativo 19575/2006	4
			Área de TED	137	28%	Área Interdisciplinar	45	32,8%	Tempo atribuído à Expressão Dramática no despacho muito insuficiente	1
									Entrevista como estímulo para trabalhar a área	1
Expressão Dramática considerada importante	12									
Desenvolvimento de outras/várias competências	5									
Desenvolvimento de competências cognitivas	5									
Expressões consideradas importantes	2									
Desenvolvimento do sentido crítico dos alunos	5									
Desenvolvimento de competências sensoriais	1									
Expressão Dramática como preparação para o futuro	1									
Desenvolvimento de competências sociais	7									
Expressão Dramática importante para o conhecimento do indivíduo	6									
Expressão Dramática ajuda a dominar a timidez	6									
Expressão Dramática como forma de integração	4									
Descurada	15	10,9%	Descurada	15	10,9%	Interdisciplinaridade como forma de fazer Expressão Dramática mais tempo	8			
						Trabalho de Teatro associado à leitura	18			
						Trabalho em interdisciplinaridade	1			
						Necessidade de mais interdisciplinaridade	5			
						Dança associada à Expressão Dramática	2			
						Música inserida na Expressão Dramática	8			
Expressão Dramática associada ao PNL	3									
Outras áreas prioritárias em detrimento da Expressão Dramática	2									

						Burocracia como justificação de não fazer aulas de Expressão Dramática	1		
						Consciência de um trabalho insuficiente	2		
						Insegurança em trabalhar a área	8		
						Tempo condicionador das atividades	2		
			Trabalhada	12	8,8%			Número de alunos por turma facilitador das atividades	2
								Importância em trabalhar a área na prática pedagógica	2
								Gosto em fazer aulas de Expressão Dramática	2
								Participação em peças com os alunos	3
								Apresentação não específica para as festas	2
								Importância atribuída ao programa das expressões	1
Para faixa etária específica	10	7,3%			Expressão Dramática mais no pré escolar que no 1º CEB	4			
					Área de Expressão Dramática associada à faixa etária mais baixa	6			
Perspetiva dos alunos	23	4,7%	Gosto pela área de TED	21	91,3%	Facilidade dos alunos em decorar	1		
						Facilidade dos alunos em fazer os exercícios	3		
						Gosto dos alunos em fazer	4		
						Gosto dos alunos em assistir a Teatro	3		
						Prática pedagógica como influência no gosto dos alunos	1		
						Gostos dos alunos em fazer para que seja visto	7		
			Gosto dos alunos pelas atividades	2					
Motivação	2	8,7%	Relação do projeto de história com o destino da viagem de finalistas	2					
Importância do TED em relação a outras áreas	4	0,8%	Como apoio	4	100%	Expressão Dramática como apoio a dificuldades em outras áreas	1		
						Expressão Dramática como meio de ultrapassar dificuldades	2		
						Expressão Dramática como motivadora de outras áreas	1		
PCT,PAA e PCA	53	10,8%	Temática	4	7,5%	Temática do PCT	2		
						Atividades do PCA mais incidentes em projetos	2		
			Sem atividades	1	1,9%			Inexistência de atividades definidas no PAA	1
								Desconhecimento	5
			Incerteza em relação ao PCA	1					
			Desconhecimento do programa	2					
			Com atividades	24	45,3%			Atividades definidas no PCT	6
								Atividades definidas no PCA	6
								Existência de atividades definidas no PAA	7
								Existência de atividades definidas nos PAA, PCT e PCA	4
								Poucas atividades definidas nos PAA, PCT e PCA	1
			Articulação vertical	12	22,6%			Articulação entre ciclos	4
								Participação em projeto de articulação de ciclos	2
Avaliação positiva da participação no projeto	6								
Pouco importantes	7	13,2%			Inexperiência na construção do PCT	3			
					Falta de identificação com o PCT	2			
					Dificuldade na construção do PCT	2			

Em relação a outros docentes da escola	31	6,3%	Consideram importante	1	3,2%	Escola demonstra interesse pela Expressão Dramática	1
			Trabalho em TED	7	22,6%	Prática da Expressão Dramática dependente dos professores	1
						Professores com predisposição fazem Expressão Dramática	3
						Conhecimento da prática de outros colegas em Expressão Dramática	3
			Trabalho de equipa	8	25,8%	Trabalho em equipa existente	1
						Trabalho com colegas dos 3 ciclos de ensino	2
						Influência de outros professores para a realização de atividades	5
			Descuramento da área	14	45,7%	Docentes dão muita importância ao currículo e ao manual em detrimento das expressões	1
						Não existência de orientações como motivos para outros colegas não fazerem	2
						Descuramento da prática de Teatro por outros colegas	5
Professores sem predisposição não fazem Expressão Dramática	1						
Insegurança dos colegas em trabalhar a área	1						
Dificuldade dos colegas em trabalhar em interdisciplinaridade	2						
Desconhecimento	1	3,2%	Valorização das áreas de Mat., L.P. justificada pelo programa	2			
			Trabalho dos outros docentes relacionado com o gosto pessoal	1			
Em relação à comunidade escolar	4	0,8%	Articulação	3	75%	Articulação com a população escolar e envolvente	3
			Família	1	25%	Expressão Dramática em contexto familiar	1
Atividades de TED	62	12,7%	Festas	27	43,5%	Teatro nas festas finais de período	23
						Trabalho de equipa para as festas	2
						Festas como atividade trabalhosa	1
						Apoio da direção na organização de festividades	1
						Exercícios de Expressão Dramática	3
			Exercícios	9	14,5%	Exemplo de <i>sketch</i> do grupo de Teatro	3
						Exercícios relacionados temáticos	2
						Trabalho em grupo	1
						Exercícios de descontração	3
			Baseados no programa	7	11,3%	Exploração de objetos	2
						Jogos de construção de personagem	2
						Saídas condicionadas	6
			Dinamização de escola	6	9,7%	Postura refletiva em relação à qualidade das peças	4
Vinda do Teatro à escola como atividade	5						
Pouca memória	4	6,5%	Vinda do Teatro no 3º período	1			
			Dificuldade em enumerar exercícios	4			
Condicionadas	3	4,8%	Preocupação com a imagem que pode passar ao participar nas peças com alunos	1			
			Gastos como impedimento de comemorar datas festivas	2			
Recursos	48	9,8%	Inexistentes	3	6,3%	Falta de recursos materiais para trabalhar a área de Teatro	3
			Existentes	25	52,1%	Recursos adquiridos pela professora	4
						Existência de recursos	12
						Construção de recursos como solução	7

						Bibliografia de apoio à prática de Expressão Dramática	2
			Sem espaço	5	10,4%	Inexistência de espaço amplo para as atividades com condições	5
			Espaço inadequado	3	6,3%	Espaço com poucas condições	2
						Espaço condicionador das atividades	1
			Espaço adequado	8	16,7%	Existência de espaço amplo para as atividades	4
						Existência de um espaço comunitário	4
			Espaços adaptados	4	8,3%	Sala de aula como alternativa	3
						Espaço da biblioteca como alternativa à atividade de Expressão Dramática	1
Aula de TED	62	12,7 %	Indefinição	11	17,7%	Dúvidas na definição de uma aula de Expressão Dramática	10
						Dificuldade em explicar os exercícios	1
			Definição	27	43,5%	Expressão Dramática associada à ideia de expressar sentimentos e conhecimentos	6
						Aula de Expressão Dramática caracterizada por 3 momentos	4
						Aula de Expressão Dramática caracterizada por momento de expressividade	5
						Expressão Dramática diferente de Teatro	9
						Expressão Dramática associada à ideia de desinibição	2
						Aula caracterizada por interação professor-aluno	1
			Imprevista	12	19,4%	Aula de Expressão Dramática não planeada	3
						Alunos como indutores das atividades	6
						Expressão Dramática surgindo de forma espontânea	3
			Prazerosa	2	3,2%	Aula de Expressão Dramática caracterizada pelo prazer	2
			Divertida	8	13%	Divertimento associado ao Teatro	3
Aula associada ao divertimento	2						
Aula associada ao brincar com regras	3						
Avaliada	2	3,2%	Avaliação necessária para a sistematização	2			
Texto em Teatro	6	1,2%	Muito importante	3	50%	Teatro associado ao decorar textos	3
			Condicionador	3	50%	Inibição das crianças associada ao decorar texto para Teatro	3
Fazer para quem	3	0,6%	Importante ter público	3	100%	Gosto dos pais em assistirem	2
						Partilha de trabalhos com outras turmas	1

Quadro 2– Resultado do 4º tema da AC sobre professores sem formação ao longo da vida em Teatro na educação

Tema 4: Processo pedagógico em TED							
Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%	Indicadores	Fre. UR
Horas atribuídas à área de TED	35	8,5 %	Indefinidas	9	25,7%	Indefinição das horas atribuídas à área de TED	2
						Pouca importância à definição do horário	7
			Inserida no tempo de outras áreas	21	51,4%	Expressão Dramática no tempo das áreas curriculares não disciplinares	4
						Descuramento da área de Expressão Dramática justificado pelas AEC	9

						Expressão Dramática em conjunto com outras áreas	5
						Expressão Dramática inserida no tempo de trabalho autónomo	3
			Atribuídas	7	20%	Horário definido pelo AGP	2
						Obrigatoriedade na atribuição de tempo à Expressão Dramática	2
			Sem horas atribuídas	1	2,9%	Expressão Dramática sem horas mensais atribuídas	1
Área de TED	127	30,3 %	Pouco importante	34	26,7%	Pouca seriedade atribuída à Expressão Dramática	3
						Obrigatoriedade da realização de atividades de Expressão Dramática	5
						Atividades de Expressão Dramática como recompensa pelo bom comportamento	5
						Colocação da hipótese de fazer uma aula	2
						Questionário como estímulo para trabalhar a área	1
						Perda de importância da Expressão Dramática ao longo dos anos de serviço	4
						Pouca importância atribuída às expressões	6
						Desconhecimento de competências que o Teatro desenvolve	2
						Perspetiva redutiva da área de Expressão Dramática	1
						Visão redutiva das experiências dos alunos	5
			Importante	33	26%	Desenvolvimento de competências cognitivas	7
						Desenvolvimento de competências sociais	12
						Desenvolvimento de competências sensoriais	1
						Desenvolvimento de outras/várias competências	7
						Expressão Dramática considerada importante	6
			Área Interdisciplinar	24	18,9%	Trabalho de Teatro associado à leitura	8
						Teatro como atividade complementar de outra área	6
						Trabalho em interdisciplinaridade	10
			Descurada	30	23,6%	Excesso de trabalho condicionador das atividades	2
						Associação de mau comportamento às atividades de Expressão Dramática	5
						Tempo condicionador das atividades	3
						Insegurança em trabalhar a área	8
						Visão da representação como área difícil para os alunos	1
						Descuramento da prática de Teatro	4
						Impossibilidade de fazer Expressão Dramática	2
						Alunos com NEE condicionadores das atividades	1
Resposta que os pais querem da escola como motivo para não fazer	4						
Para faixa etária específica	3	4,7%	Área de Expressão Dramática associada à faixa etária mais baixa	4			
			Área da Expressão Dramática associada à faixa etária mais alta	2			

Perspetiva dos alunos	77	18,4 %	Gosto pela área de TED	72	93,5%	Desejo dos alunos de fazer Teatro	27
						Permissão para os alunos fazerem Teatro sozinhos	6
						Adaptação dos alunos a qualquer espaço para a prática	4
						Gosto dos alunos em fazer Teatro para que seja visto	11
						Gosto dos alunos pela ida ao Teatro	1
			Gosto por outras áreas	2	2,6%	Gosto que os alunos revelam pela leitura	2
			Motivação	3	3,9%	Importância da motivação dos alunos	2
Importância do TED em relação a outras áreas	2	0,5 %	Mais importante	2	100%	Discordância do que são as áreas fundamentais	1
						Atribuição de pouca importância às áreas de LP e Mat. associadas ao conhecimentos	1
PCT,PAA e PCA	32	7,6 %	Temática	10	31,2%	Temática do PCT não relacionada com a área de Teatro	4
						Escola pouco direcionada para a área de Teatro	5
						Leitura como principal atividade da escola	1
			Sem atividades	9	28,1%	Possibilidade de integrar novas atividades no PAA	2
						Inexistência de atividades definidas no PCT e no PAA na área	6
						Inexistência de atividades definidas no PAA	1
			Desconhecimento	5	15,6%	Desconhecimento do PCA	3
						Desconhecimento do PAA	2
			Relacionados	2	6,3%	PCA relacionado com o PAA	2
			Com atividades	3	9,4%	Atividades definidas no PCT e no PAA	1
Intenção de cumprir as atividades definidas	2						
Pouco importantes	3	9,4%	Pouca importância atribuída ao PAA	3			
Em relação a outros docentes da escola	13	3,1 %	Trabalho em TED	4	30,8%	Conhecimento da prática de outras colegas em Expressão Dramática	4
			Trabalho de equipa	6	46,2%	Falta de trabalho de equipa docente	4
						Trabalho limitado à sala de aula	1
			Descuramento da área	2	15,4%	Trabalho em equipa existente	1
Desconhecimento	1	7,7%	Descuramento da prática de Teatro dos outros professores	2			
Atividades de TED	42	10%	Festas	19	45,2%	Teatro nas festas finais de período	8
						Avaliação negativa das festas	3
						Festas como atividade trabalhosa	2
						Condições físicas para as festas	1
						Organização das festas	2
						Outra área da base das festas	2
			Trabalho de equipa para as festas	1			
			Exercícios	16	38,1%	Exemplos de atividades que considera ser Expressão Dramática	16
Saídas	5	11,9%	Ida ao Teatro como atividade	5			
Dinamização de escola	2	4,8%	Vinda do Teatro à escola como atividade	2			
Recursos	43	10,2 %	Inexistentes	9	20,9%	Falta de recursos materiais para trabalhar a área de Teatro	7

						Inexistência de recursos humanos exteriores	1
						Inexistência de recursos para trabalhar outras áreas	1
			Existentes	4	9,3%	Fantoches como recursos existentes	1
						Construção de recursos como solução	1
						Existência de recursos na sala	2
			Sem espaço	1	2,3%	Inexistência de espaço	1
			Espaço inadequado	19	44,2%	Espaço condicionador das atividades	19
			Espaço adequado	6	14%	Existência de espaço amplo para as atividades	6
			Espaços adaptados	3	7%	Espaço da biblioteca como alternativa à atividade de Expressão Dramática	3
			Desconhecimento	1	2,3%	Existência de recursos na sala	1
Aula de TED	30	7,2 %	Indefinição	12	40%	Dúvidas na definição de uma aula de Expressão Dramática	9
						Desconhecimento sobre a área	3
			Definição	11	36,7%	Expressão Dramática diferente de Teatro	4
						Expressão Dramática como conceito mais abrangente	2
						Confiança na aula de Expressão Dramática	1
						Conceito de Teatro associado ao texto	2
						Expressão Dramática associada à ideia de exteriorizar	2
			Divertida	5	16,7%	Aula associada ao divertimento	4
						Expressões associada à ideia de "extravasar"	1
						Positiva	1
Trabalhosa	1	3,3%	Aula associada ao trabalho excessivo	1			
Texto em Teatro	6	1,4 %	Pouco importante	2	33,3%	Pouca importância dada ao texto	2
			Muito importante	4	66,7%	Muita importância dada ao texto	4
Fazer para quem	12	2,9 %	Importante ter público	12	100%	Importância que o trabalho seja apresentado	3
						Partilha de experiências entre as turmas do mesmo ano	5
						Público como motivo da organização das atividades	2
						Falta de público exterior como aspeto negativo das festas	2

Anexo XXXII – Resultados da AC relativos ao professor do 1º CEB

Quadro 1– Resultado do 5º tema da AC sobre professores com formação ao longo da vida em Teatro na educação

Tema 5: o Professor do 1º CEB							
Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%	Indicadores	Fre. UR
Carateriza- ção	19	34%	Influências	5	26,3%	Relação da experiência como aluna na prática pedagógica	1
						Relação entre o estar do professor e dos alunos	2
						Relação entre os estados de espírito do professor e o dos alunos	2
			Postura	9	47,4%	Professor caracterizado como tendo uma postura firme	4
						Auto caracteriza-se como tendo uma postura firme	5
			Papel	2	10,5%	Obrigaçao dos professores em oferecer oportunidades iguais	2
			Opinativo	3	15,8%	Opinião conclusiva	3
Trabalho	26	46,4%	Condicionado	7	26,9%	Exemplificação de más práticas em outras áreas	4
						Dificuldade em exprimir-se plasticamente	3
			Metodológico	17	65,4%	Metodologia importante para a prática	11
						Música como estratégia para acalmar os alunos	1
						Caraterísticas do tempo de trabalho autónomo	5
			Partilhado	2	7,7%	Partilha como forma de aprendizagem	1
						Aprendizagem com outros professores	1
Áreas de preferên- cia	11	19,6%	Matemática	3	27,3%	Matemática como área preferida para trabalhar com os alunos	3
			Língua Portuguesa	3	27,3%	Interesse pela literatura	3
			Expressões	5	45,4%	Gosto em se expressar artisticamente	3
						Intenção de trabalhar na área da música	2