



## **O TEATRO NO PERCURSO DOS "GUARDIÕES":**

Formação inter pares para professores de diferentes disciplinas

**Ana Luísa Alexandre da Silva Bento Miranda**

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

**2019**



## **O TEATRO NO PERCURSO DOS "GUARDIÕES":**

Formação inter pares para professores de diferentes disciplinas

**Ana Luísa Alexandre da Silva Bento Miranda**

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

Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão

**2019**

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar sempre a família! Aos que gerei e aos que me geraram, aos que me rodeiam e fazem parte de mim, pelos momentos em que os privei da minha companhia, pelos momentos em que mais valia que os tivesse privado e pelos momentos em que só a presença deles foi essencial.

À minha amiga de sempre e para sempre, que me apoia incondicionalmente, A.S!

Ao Grupo de Teatro *Clandestino*, que me lançou numa aventura que dura até hoje, que me iniciou na Educação Artística e que, no fundo, me trouxe até aqui.

Ao grupo do Mestrado em Educação Artística 2017-2019, em especial aos de Teatro, com quem vivi momentos inesquecíveis e com quem tanto cresci.

Aos *Guardiões*, os professores que participaram na formação deste projeto, e que deram tanto de si, sem eles este estudo não teria sido possível.

À Joana Neto, uma amiga que nasceu neste mestrado e ficou para a vida e que, embora tenha adiado o seu projeto, me acompanhou no meu.

Ao meu orientador, professor Miguel Falcão, sempre presente, sempre atento e exigente, querendo sempre mais, acreditando mais em nós do que nós próprias, um homem de uma sensibilidade e inteligência admiráveis e com uma capacidade de trabalho sublime.

Em último lugar, porque é o meu alfa e o meu ómega, mais uma vez a família! Em particular, àquele que está quando eu não estou para os nossos filhos; que partilha as minhas angústias e me incentiva a continuar; que me obriga a parar, quando é preciso; que é o meu maior crítico, mas também o meu grande admirador; o meu apoio incondicional, o meu melhor amigo, o pai dos meus filhos e o amor da minha vida... ao João Miguel: Obrigada!

## **RESUMO**

A formação inicial, desejavelmente consistente, iluminadora e transformadora, é a modalidade que habilita para o exercício da atividade docente, sendo complementada em etapas posteriores e atualizada de forma gradual, através da formação contínua e da formação ao longo da vida. Uma proposta de formação não deve descuidar a motivação dos participantes, proporcionando-lhes partilha de saberes e um sentido de identidade, podendo a modalidade de trabalho interpares revelar-se, para esse efeito, uma estratégia eficaz de ensino-aprendizagem.

Este estudo qualitativo, realizado no quadro do paradigma interpretativo, surgiu da proposta de uma formação para docentes em Teatro na Educação, manifestada pelos próprios professores de diferentes áreas e níveis de ensino de um estabelecimento escolar da rede do ensino privado, situado em Lisboa. Tendo como questão de partida “o que leva professores de diferentes áreas de ensino a querer frequentar uma formação em Teatro na Educação?”, este projeto do tipo investigação-ação procurou cumprir os seguintes objetivos: (i) perspetivar a integração do Teatro nas práticas pedagógicas; (ii) proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional através de formação interpares e (iii) perceber o impacto da experiência – Formação em Teatro na Educação – ao nível individual, grupal e institucional.

A formação foi estruturada tendo por base o grupo de participantes a quem foi aplicado um questionário pré-formação, com o intuito de identificar expectativas. Para cada sessão, foi elaborado um plano e foram efetuados os registos fotográficos e videográficos, bem como os respetivos diários de bordo. No final do processo, foi aplicado outro questionário, para perceber a avaliação dos participantes relativamente à formação. Os dados recolhidos foram submetidos a tratamento estatístico e análise de conteúdo.

Os resultados obtidos confirmaram as expectativas iniciais sobre a relevância da formação contínua na carreira docente, a importância do fator motivação, as potencialidades do teatro no desenvolvimento individual e grupal e os benefícios do trabalho interpares a nível pessoal e institucional.

**Palavras-chave:** Formação contínua; Formação Interpares; Formação de professores; Teatro na Educação.

## **ABSTRACT**

Initial training, preferably consistent, enlightening and transformative, is the method that enables the teaching exercise, complemented in later stages and gradually updated through continuous and lifelong training. A proposal for a training programme cannot neglect the motivation of the participants, providing them the sharing of knowledge and a sense of identity, where the peer work modality can prove to be, for that purpose, an effective strategy of the teaching-learning process.

This study, of a qualitative nature, conducted under the framework of the interpretive paradigm, comes up from a proposal for a teacher training in Theatre in Education, suggested by the teachers from different subjects and different levels of education working in a private teaching institution, situated in Lisbon. Starting from the question “What leads teachers from different subjects and levels to follow a training in Theatre in Education?”, this project, of intervention-action nature, was born to meet the following objectives: (i) to consider the integration of Theatre in teaching practices; (ii) to provide professional development opportunities through peer work training and (iii) to understand the impact of this experience – Training in Theatre in Education both individually and collectively, but also institutionally.

The structure of this training was based on a group of participants to whom a pre-training questionnaire was applied, with the objective of identifying their expectations. For each session, a plan was made and a photo and video record was completed, as well as the corresponding logbooks. At the end of all the process, another questionnaire was applied to understand the perspective of the participants concerning this training. The collected data were submitted to statistical treatment and content analysis.

The results obtained have confirmed the initial expectations about the relevance of continuous training in a teaching career, the importance of the motivation factor, the potential of theatre for individual and group development and the benefits of peer work both at personal and institutional levels.

**Keywords:** Continuous training; Peer training; Teacher training; Theatre in Education.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO .....	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
2.1. Formação de Professores.....	5
2.1.1. Ser professor – Formação Inicial.....	5
2.1.2. Da formação inicial para a formação contínua .....	10
2.1.3. Formação ao longo da vida.....	12
2.2. Formação para professores em Teatro na Educação .....	16
2.3. Formação Inter pares: reflexo na prática pedagógica.....	20
3. PROBLEMÁTICA E PLANO DE AÇÃO .....	22
3.1. Caracterização do contexto .....	22
3.2. Definição do Problema.....	24
3.3. Grupo de participantes .....	25
3.4. Questões Orientadoras .....	27
3.5. Objetivos gerais.....	28
3.6. Plano de Intervenção .....	29
3.6.1. Apresentação da Formação – Processo de Inscrição .....	29
3.6.2. Formação para professores sobre Teatro na Educação.....	30
4. METODOLOGIA .....	32
4.1. Processos e técnicas de recolha de dados.....	33
4.1.1. Inquéritos por questionário.....	33
4.1.2. Planos de Sessão.....	34
4.1.3. Diários de Bordo .....	34
4.1.4. Registos fotográfico e videográfico.....	35
4.2. Processos e técnicas de análise de dados .....	35
4.2.1. Análise de conteúdo .....	35
4.2.2. Tratamento estatístico.....	36
5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	38
5.1. Resultados da análise dos planos de sessão (PS) .....	38
5.2. Resultados da análise dos diários de bordo (DB).....	42
5.3. Resultados da análise dos questionários.....	47

5.3.1. Questionários pré-formação .....	47
5.3.2. Questionários pós-formação .....	51
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	62
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	73
ANEXOS.....	77

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Disciplinas de lecionação .....	26
<i>Figura 2.</i> Sessão n.º 2 (8 de outubro).....	38
<i>Figura 3.</i> Géneros .....	47
<i>Figura 4.</i> Faixas etárias.....	47
<i>Figura 5.</i> Habilitações Literárias .....	48
<i>Figura 6.</i> Nível de lecionação .....	48
<i>Figura 7.</i> Aumento a formação .....	48
<i>Figura 8.</i> Atualização de métodos .....	48
<i>Figura 9.</i> Preocupação com a formação.....	48
<i>Figura 10.</i> Desenvolvimento profissional.....	48
<i>Figura 11.</i> Desenvolvimento contínuo.....	49
<i>Figura 12.</i> Formação e Atividades em aula .....	49
<i>Figura 13.</i> Formação a longo prazo .....	49
<i>Figura 14.</i> Crescimento profissional.....	49
<i>Figura 15.</i> Formação em Teatro .....	50
<i>Figura 16.</i> Motivos .....	50
<i>Figura 17.</i> Abordagem dos conteúdos .....	53
<i>Figura 18.</i> Conteúdos que mais gostaram de trabalhar.....	54
<i>Figura 19.</i> Aplicabilidade Pedagógica.....	56
<i>Figura 20.</i> Desenvolvimento pessoal.....	57
<i>Figura 21.</i> Desenvolvimento profissional.....	59
<i>Figura 22.</i> Fortalecimento de laços.....	59
<i>Figura 23.</i> Desenvolvimento pessoal.....	59
<i>Figura 24.</i> Continuidade de formação .....	59
<i>Figura 25.</i> Impacto na Instituição .....	61

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino</i> .....	8
Tabela 2. <i>Distribuição dos docentes dos grupos de recrutamento dominantes, por grupo etário (2017/2018)</i> .....	8
Tabela 3. <i>Ciclo de Vida Profissional Docente</i> .....	14
Tabela 4. <i>Importância da criação de um programa sobre teatro na educação – Motivos</i> .....	50
Tabela 5. <i>Correspondência de expectativas – Motivos</i> .....	52
Tabela 6. <i>Conteúdos explorados conforme o expectável – Motivos</i> .....	53
Tabela 7. <i>Conteúdos que mais gostaram de trabalhar – Motivos</i> .....	54
Tabela 8. <i>Aplicabilidade na prática pedagógica – Motivos</i> .....	56
Tabela 9. <i>Desenvolvimento Pessoal ao longo da formação – Motivos</i> .....	57
Tabela 10. <i>Continuidade de formação na mesma ou noutra área – Justificações</i> .....	59
Tabela 11. <i>Impacto na instituição – Motivos</i> .....	61

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CNE	Conselho Nacional de Educação
DB	Diários de Bordo
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência
FPTE	Formação para professores sobre Teatro na Educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PISA	Programme for International Student Assessment
PS	Planos de Sessão

Não deixes que termine o dia sem teres crescido um pouco,  
sem teres sido feliz, sem teres aumentado os teus sonhos.  
Não te deixes vencer pelo desalento.  
Não permitas que alguém retire o direito de te expressares,  
que é quase um dever.  
Não abandones as ânsias de fazer da tua vida algo extraordinário.  
Não deixes de acreditar que as palavras e a poesia podem mudar o mundo.  
Aconteça o que acontecer a nossa essência ficará intacta.  
Somos seres cheios de paixão.  
A vida é deserto e oásis.  
Derruba-nos, ensina-nos, converte-nos em protagonistas de nossa própria  
história.  
Ainda que o vento sopra contra, a poderosa obra continua:  
tu podes tocar uma estrofe.  
Não deixes nunca de sonhar, porque os sonhos tornam o homem livre.  
(...)

Whitman (2003)

# 1. INTRODUÇÃO

Assim, o professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente.

(Oliveira & Formosinho, 2002)

O teatro surge tardiamente na minha carreira profissional, no entanto, fui uma espetadora interessada desde cedo. Enquanto aluna, nunca tive oportunidade de frequentar aulas de teatro, mas, enquanto professora de Português, vi desde sempre o teatro como estratégia de ensino-aprendizagem e uma mais-valia na sala de aula.

Primeiro, de forma autodidata e, mais tarde, através da frequência de pequenas formações, fui trilhando o meu conhecimento no caminho da educação artística. Assim, criei um clube de teatro no meu local de trabalho e acabei por enveredar pelo ensino de Expressão Dramática no 1.º ciclo e de Teatro no 2.º ciclo. O que ia aprendendo ao longo das formações e leituras que efetuava revelava-se insuficiente, fomentando a curiosidade e a necessidade de saber mais. Foi neste contexto que me inscrevi no curso de Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx).

Como professora, sempre defendi que os docentes devem ser gestores do currículo em vez de “passivos consumidores do conhecimento, por outros construído, e das regras por outros delineadas” (Leite, 2002). Os docentes devem assumir-se como profissionais dinâmicos e pró-ativos que têm a obrigação de manter-se formados e informados, para estarem em plena condição de cumprir a missão de *Guardiões* que lhes é conferida enquanto professores. O guardião guarda, protege, está atento. Neste sentido, os professores são os *Guardiões* da escola, que devem estar despertos para as necessidades que surgem em seu redor e trabalhar no alcance do equilíbrio e do desenvolvimento dos alunos, da escola e, em primeiro lugar, de si mesmos.

Neste sentido, surge a questão da formação contínua e ao longo da vida, fulcrais no desenvolvimento pessoal e profissional, e que se me apresentou no contexto laboral desvalorizada quer pelos próprios docentes, quer pela entidade empregadora. Verifiquei que muitos docentes só frequentam formações impostas por indicações dos seus

superiores hierárquicos. Subscrevo as palavras de Oliveira e Formosinho (2002), quando defendem que o professor formador tem de ser formado continuamente. A formação faz parte da construção de uma carreira, é um percurso, não uma etapa estanque. Esse caminho pode e deve ir ao encontro das necessidades individuais e coletivas.

Para a carreira docente, a formação inicial funciona como uma espécie de “escolaridade obrigatória”, sendo o ponto de partida para a construção de um percurso a prosseguir. Dali em diante, o docente deve perseguir incessantemente a melhor versão de si mesmo, quer pessoal, quer profissional (Sá-Chaves, 2002).

A procura e a partilha do saber pretende-se tão regular como as restantes rotinas que permitem o equilíbrio do indivíduo.

A profissão de professor pode ser solitária, mas é na vivência com os alunos e com os colegas que está a sua riqueza. A partilha de experiências, de atividades, de dúvidas e de angústias entre pares é uma fonte inigualável de aprendizagem. Muitas vezes, os docentes, por diversos motivos, não têm acesso a essa fonte e é nos momentos de formação que lhes é proporcionada essa oportunidade.

Assim, a formação é um percurso permanente, mais do que continuado é para durar ao longo e até ao fim da vida. Uma formação pretende-se de interesse específico mas também global. Se há momentos em que temos necessidade de frequentar uma formação para saber mais sobre determinado tema, outros há em que queremos sentir crescimento pessoal, não propriamente focado neste ou naquele conteúdo. Por falta de tempo e de disponibilidade, o ideal seria conciliar estes dois aspetos, pessoal e profissional, que, aliás, acabam por ser indissociáveis. É neste contexto que surge uma proposta de formação em Teatro na Educação para professores.

Sendo o Teatro uma forma de arte holística apresenta ferramentas que permitem explorar todos os caminhos, preenchendo todas as áreas e níveis de ensino. A terminologia própria do teatro, a expressão corporal, os exercícios respiratórios e vocais, os jogos dramáticos, as improvisações... são estes exemplos de conteúdos trabalhados ao longo desta formação para professores, que fazem parte do Teatro na Educação e que podem constituir um caminho de aprendizagem em sala de aula, como estratégia artístico-pedagógica, e fora dela, na nossa vivência pessoal, abrindo perspetivas e desafiando mentalidades. O Teatro na Educação conduz ao desenvolvimento do espírito crítico e

criativo dos educandos e formandos, permitindo que se expressem de forma livre e auxiliando na definição do seu próprio caminho. O Teatro convida-nos, como refere Whitman (2003), a convertermo-nos em protagonistas da nossa própria história.

Partindo destas convicções, relativas à importância da formação contínua na carreira docente e à presença do Teatro na formação do indivíduo e do profissional, propus-me, como formadora, desenvolver um projeto do tipo investigação-ação, no qual aprofundasse as motivações dos professores, que, não sendo da área da educação artística, procuram uma formação em Teatro na Educação.

Deste modo, nasceram dois tópicos a desenvolver no enquadramento teórico, o segundo ponto deste trabalho: Formação de Professores e formação para professores de diferentes áreas em Teatro na Educação. A formação inter pares surge inerente aos pontos anteriores. Sendo a partilha de saberes uma fonte essencial de conhecimento, a heteroformação resulta não só num maior enriquecimento pessoal como num impacto mais evidente em todo o contexto em que foi desenvolvida.

Para a estruturação de uma formação em Teatro na Educação para professores de diferentes disciplinas, procurei traçar um perfil do grupo de formandos e ter a perceção das suas motivações e expectativas relativamente à proposta que lhes apresentava, aplicando um questionário antes de iniciarmos as sessões. Da informação daí resultante e inspirada nas ideias de mestres, como João Mota e Miguel Seabra, e nas sugestões de autores, como Motos e Tejado, criei uma planificação, de 15 sessões semanais, com os momentos, os objetivos, os conteúdos e as atividades que considerei adequadas ao contexto e ao tempo disponível.

Um dos objetivos deste projeto relaciona-se com a importância do trabalho inter pares, fator frequentemente evidenciado pelos autores que referencio neste segundo ponto, e que procurei estimular e aprofundar na escolha das atividades realizadas ao longo da formação. O trabalho com os colegas e a partilha de experiências foram os aspetos mais apreciados pelos formandos, como se verificou nos resultados dos questionários aplicados no final do processo.

A seguir, no terceiro ponto, apresento a problemática e plano de ação, onde explico a caracterização do contexto, a definição do problema e o grupo de participantes,

alinhados com a apresentação das questões orientadoras e dos objetivos correspondentes, bem como o plano de intervenção.

No quarto ponto, apresento a metodologia aplicada nas diferentes fases do estudo para análise e recolha de dados, respeitando o paradigma interpretativo de um estudo como este de carácter qualitativo.

Do quinto ponto consta a apresentação dos resultados, primeiro da análise dos planos de sessão, seguidos da análise de resultados dos diários de bordo e finalmente da análise dos resultados dos questionários.

A discussão de resultados corresponde ao sexto ponto e apresenta a triangulação reflexiva dos dados emergentes dos planos de sessão, dos diários de bordo e dos questionários, em consonância com o quadro teórico delineado e com os objetivos dialogantes com as questões orientadoras.

Este trajeto levou à apresentação das considerações finais, de cariz reflexivo e conclusivo, que pretendem perspetivar de que modo a formação proposta neste projeto e os resultados que daí fruíram poderão espelhar-se num impacto pessoal e profissional e possibilitar continuidade, expondo também as limitações que surgiram neste estudo e vias para a realização de outros afins a este.

Como interveniente neste projeto de investigação-ação, escrevi o meu verso na história desta instituição, na esperança de inspirar os outros a escrever os seus e a continuar...estrofe após estrofe.

## **2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

O plano deste estudo assenta num quadro teórico que envolve e relaciona três conceitos principais: a formação de professores, como campo teórico geral desta investigação; o trabalho inter pares e a sua importância no processo formativo; e, por fim, a presença do teatro na educação e na formação de professores, sendo este o tópico que ecoa no título que encabeça este projeto.

### **2.1. Formação de Professores**

Neste subcapítulo, pretendo refletir sobre algumas questões que envolvem a construção da carreira docente, elaborando neste espaço teórico uma visão abrangente sobre o percurso dos professores ao longo da sua formação, bem como sobre as motivações ou frustrações que condicionam as suas escolhas.

#### **2.1.1. Ser professor – Formação Inicial**

No tempo dos meus avós, ser professor era sinónimo de dignidade e, nas zonas rurais, o professor era frequentemente o elemento mais conceituado da aldeia, imbuído de uma admiração e respeito coletivos; no tempo dos meus pais, o professor era uma figura que suscitava respeito e, por vezes, terror, na generalidade apresentava características bastante conservadoras e inflexíveis, dado que atravessavam o período do Estado Novo; neste tempo, que é o meu, a imagem do professor aparece cada vez mais enfraquecida aos olhos da sociedade. O que mudou? A profissão é a mesma, as funções essenciais mantêm-se, acrescidas de mais algumas, arriscaria até afirmar que a exigência aumentou exponencialmente. Não deveria, então, este processo estar invertido e o professor ser atualmente ainda mais considerado, dada a responsabilidade que tem em formar as gerações futuras em condições cada vez mais difíceis? Ou será adequado considerar que é o professor o único responsável por tal empreendimento?

Pode parecer óbvia a relação entre o desempenho do professor e os resultados dos alunos e há autores que defendem uma conexão imediata entre estes dois fatores. Tinoca (2017) invoca o relatório do *National Research Council* (2001), para referir a importância

crucial dos professores para o sucesso dos seus alunos, lembrando que aquele documento apresenta diversas recomendações direcionadas tanto à formação inicial como à formação contínua.

Há, no entanto, autores que discordam desta responsabilidade imputada aos professores: “Diz-se que nenhum sistema educativo é melhor do que os seus professores, mas não são eles os únicos agentes de modificação dos sistemas educativos” (Rodrigues, 2016). Temos de ter também em consideração, lembra o mesmo autor, “todos os outros fatores que constituem uma intrincada e sólida rede de interesses que afeta a Educação (legislação, organização das escolas, currículos, encarregados de educação, famílias, comunidades, etc.)” (Idem).

Os professores e a sua formação não serão, assim, os únicos responsáveis pelos resultados quer dos alunos quer da ação educativa. Há vários fatores envolvidos em todo o sistema educativo e todos eles deverão ser equacionados, quando refletimos sobre resultados. No entanto, a formação de professores é um aspeto que está de facto na origem de todo o processo. A própria etimologia da palavra remete-nos para essa natureza iniciática. De acordo com o *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências* (2001), a palavra “formação” tem origem latina, *formatio*, *-onis*, e relaciona-se com o ato ou efeito de “formar” algo. É na formação do professor que se inicia o que chegará depois ao aluno, à escola e a toda a comunidade educativa.

O professor começa o seu percurso com a denominada *formação inicial*, que marca a preparação académica para o início de uma carreira na vida ativa, neste caso em concreto, a carreira docente.

A formação inicial na carreira docente tem sido continuamente alvo de observação e de estudo, em especial nas últimas décadas, essencialmente por dois motivos: por um lado, pela complexidade que caracteriza atualmente esta profissão, pois, numa sociedade sempre em mudança, exige-se dos professores uma constante atualização e versatilidade; e, por outro lado, pela relação que tem vindo a ser notada entre as práticas pedagógicas apreendidas na formação inicial e os resultados dos alunos (Sá-Chaves, 2015).

A carreira docente tem sofrido um decréscimo na procura e poucos são os jovens adultos em ingresso na sua formação académica que consideram esta opção, como confirma Flores (2016), fazendo alusão aos “dados libertados recentemente pela OCDE

(OCDE, 2015) [que] mostram que Portugal é um dos países em que menos alunos querem ser professores, apenas 1,5% e é entre os alunos mais fracos que emerge este desejo” (p. 348), o que prevê que na próxima década existam poucos professores e esses tenham sido selecionados dos alunos com desempenho acadêmico mais fraco.

Esta tendência é também evidente nos dados consultáveis na Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência (DGEEC) que assinalam a redução do número de docentes nos últimos dez anos, embora se verifique uma tendência crescente no último ano (cf. Tabela 1).

Maria Berderode dos Santos, presidente do CNE, declarava já no documento “Estado da Educação 2016” que os docentes portugueses, apesar de muito qualificados, sentem que são pouco respeitados na sua profissão e que os dados revelam uma elevada percentagem de docentes com idade igual e superior a 50 anos que irão retirar-se do sistema nos próximos anos, como confirmam, no mesmo documento os dados do *Programme for International Student Assessment (PISA)* de 2015: “Em 2012, 34% dos professores portugueses tinham mais de 50 anos, sendo que em 2015 essa percentagem aumentava para 39%.” (p. 27). Essa tendência mantém-se como podemos confirmar pelas informações disponibilizadas pela DGEEC em 2016 (cf. Tabela 2). Passados três anos, permanece esta preocupação do CNE e a presidente relembra este problema que afeta a classe docente há anos, testemunhando-o inclusivamente na imprensa nacional, num artigo do *Público*: “Até 2030 mais de metade dos professores vai reformar-se. CNE alerta que é preciso acautelar eventual escassez” (Faria, 2019).

Tabela 1

*Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino*

Anos	Nível de ensino					
	Total	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico 1º ciclo	Ensino Básico 2º e 3º ciclos e Secundário		
				Total	2º Ciclo	3º Ciclo e Secundário
2008	175 919	17 682	35 228	123 009	34 057	88 952
2009	177 997	18 242	34 361	125 394	34 069	91 325
2010	179 956	18 380	34 572	127 004	35 629	91 375
2011	174 953	18 284	33 044	123 625	34 086	89 539
2012	163 175	17 628	30 692	114 855	31 330	83 525
2013	150 311	17 139	30 200	102 972	26 871	76 101
2014	141 250	16 143	28 214	96 893	24 384	72 509
2015	141 274	16 079	28 095	97 100	23 747	73 353
2016	142 913	16 002	28 806	98 105	23 757	74 348
2017	145 549	16 148	29 861	99 540	23 973	75 567
2018	146 830	16 065	29 979	100 786	24 064	76 722

Nota. Fontes/Entidades: DGEEC/Med - MCTES, PORDATA. Última atualização: 2019-06-28.

Tabela 2

*Distribuição dos docentes dos grupos de recrutamento dominantes, por grupo etário (2017/2018)*

Grupo etário					
Grupo de recrutamento	Total	< 30 anos	30-39 anos	40-49 anos	≥ 50 anos
Português	10 066	37	704	3 465	5 860
Matemática	8 630	39	1 390	3 797	3 404
Físico-Química	5 858	10	761	2 423	2 664
Biologia e Geologia	5 894	24	862	2 419	2 589
Educação Física	5 879	41	1 350	2 762	1 726

Nota. Fonte: DGEEC, “Perfil do Docente 2017-2018 – Análise sectorial” (p. 19)

Esta é uma preocupação sentida pelos órgãos responsáveis pelas políticas de gestão educativas em Portugal, como justifica a *Recomendação sobre Qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário* (CNE, 2019), emitida pelo Conselho Nacional de Educação, em Junho de 2019.

O professor de hoje tem de enfrentar uma complexidade que lhe exige cada vez mais esforço e dedicação, tem de executar tarefas além da componente letiva, tem de lidar diariamente com uma burocratização evasiva e defronta dentro e fora da sala de aula uma diversidade cultural e social que o obriga muitas vezes à revisão das práticas pensadas para as suas aulas (Conway et al., 2009).

O papel do professor continua a seguir uma tradição individualista, surgindo ele como único responsável pelos sucessos e insucessos escolares. Numa sociedade em que a diversidade gera frequentemente adversidade, o professor assume os fracassos sozinho, sendo esta responsabilidade reforçada pelos pais, colegas e alunos (Lopes, 2001, p.42).

Assim, é compreensível que os “jovens-possíveis-professores-do-futuro” não se sintam atraídos por esta profissão e procurem outras alternativas. No entanto, há ainda estudantes que combatem a adversidade, seguem a sua vocação e iniciam, de facto, a sua formação académica na carreira docente.

No âmbito do Processo de Bolonha, que desencadeou legislação específica nos Estados membros da União Europeia com vista a criar-se um espaço europeu do ensino superior (Roldão, 2006), como em Portugal o Decreto-lei nº 74/2006, de 24 de março, houve uma tentativa de reorganizar a formação inicial de professores, sendo expectável que, com esta compatibilização, os docentes passassem a ter uma formação regularizada em toda a Europa, proporcionando oportunidades de intercâmbio tanto ao longo do percurso académico como profissionalmente.

De facto, mesmo depois de Bolonha, em Portugal, persistem ainda diferenças entre o ensino superior vigente nas universidades e nos politécnicos. Embora a situação se tenha alterado, por altura da entrada em vigor da legislação produzida no âmbito do Processo de Bolonha, já era notado que, enquanto no subsistema politécnico, há uma forte vertente prática que caracteriza a organização dos cursos, no subsistema universitário a especialidade deixa pouco espaço para a vertente prática e educacional (Ponte, 2006). Este segundo, chamado *sistema sequencial*, opõe-se ao primeiro, o *integrado*, que coloca os formandos *in loco* desde a primeira parte da sua formação e que se pratica na maioria dos países da União Europeia (Almeida & Faria, 2015).

Outro aspeto a ter em conta na reflexão sobre este processo é o próprio acesso à formação inicial. Em Portugal, não existem provas de admissão específicas, “locais”, aos

cursos de formação de professores. O acesso à formação inicial de professores rege-se pelos critérios gerais de acesso ao ensino superior; noutros países, com um ensino mais performativo, como a Finlândia e o Japão, existem provas específicas, como exames de aptidão e entrevistas. Assim, como salientam Almeida e Lopo (2015), os sistemas mais performativos selecionam os seus candidatos antes da entrada no curso de formação inicial, escolhendo os “melhores” *ab initio*, enquanto noutros sistemas essa triagem é feita no final do percurso.

Qual o caminho que dará melhores professores? E o que será o melhor professor? As perguntas retóricas deixam aqui uma possibilidade de investigação futura, no entanto, partilho a visão de Day (2004), que considera a paixão um ingrediente essencial nesta profissão. Para se ser um bom professor, tem de se ter paixão pela profissão; sendo repleta de “espinhos”, estes só poderão ser suportados pela beleza do que por entre eles floresce.

### **2.1.2. Da formação inicial para a formação contínua**

Considerando a organização dos cursos à luz do que é preconizado no processo de Bolonha, é no 2.º ciclo da formação inicial que se inicia a orientação para a profissionalização na docência. Sendo um exercício supervisionado e tutorizado, deve este ciclo estruturar-se em torno da prática profissional no contexto em que os formandos pretendem exercer atividade (Roldão 2006).

Seguidamente, chegado o momento de ingressar na vida ativa, os professores passam por um ano probatório, como consta nos Estatutos da Carreira Docente (ECD): “O período probatório destina-se a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil profissional de desempenho exigível, tem a duração mínima de um ano e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde aquele exerce a sua actividade docente” (art.º 31.º, ponto 1). A existência deste ano probatório vem, de certa forma, colmatar a falta da articulação que poderá existir entre o que é transmitido na formação académica e o que é, de facto, a realidade numa sala de aula e nas escolas. Durante este ano, como refere o ponto 4 do mesmo artigo dos ECD, o professor será “acompanhado e apoiado, no plano didático, pedagógico e científico, por um docente posicionado no 4.º escalão ou superior, sempre que possível do mesmo grupo de recrutamento”.

No final desse ano, o professor em início de carreira pode, eventualmente, deparar-se com o facto de não ter perfil para a profissão para a qual se formou, mas que tardiamente praticou. A existência de um *praticum* reflexivo, desde o início da formação do futuro docente até ao exercício efetivo da profissão na escola, minimizaria o desfazamento que existe na prática atual (Schön, 1992).

Uma vez integrado no sistema, o caminho do docente continua, dinâmico, versátil e exigente. Surge, por isso, a necessidade da formação contínua, de forma a atualizar conteúdos, técnicas e estratégias pedagógicas, permitindo que os profissionais despertem intelectualmente e possam, assim, acompanhar as mentes fervilhantes em seu redor ou possam de alguma forma estimular as mesmas. Segundo o artigo 15.º dos ECD, a “formação contínua destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de progressão na carreira e de mobilidade”.

Acontece, então, que, embora a oferta de formação tenha aumentado, a aprendizagem facultada é mais reduzida, há menor poder de escolha relativamente ao que se vai aprender e há menos apoio aos formandos (Day,2001). Este princípio leva a que muitas vezes a frequência das formações careça de motivação por parte do formando, que não vê no processo uma oportunidade de crescimento e de partilha e dificilmente esta será produtiva profissional ou pessoalmente (Formosinho, 2009).

No seguimento desta reflexão, importa mobilizar a *Recomendação sobre Qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinós básico e secundário*, emitida pelo Conselho Nacional da educação (CNE, 2019) sobre a formação contínua:

Na sequência da formação inicial, a formação contínua pretende promover o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de uma formação ao longo da vida, por forma a encontrar respostas pedagógicas coerentes com o que hoje se espera da escola, de acordo com as recomendações nacionais e europeias. À semelhança da formação inicial, importa que os professores vivenciem percursos de formação que integrem dispositivos, procedimentos e estratégias homólogos daqueles que se deseja que eles implementem com os seus alunos. Trata-se de desafiar os professores para processos de melhoria

permanente das suas práticas pedagógicas que, para serem consistentes e sustentáveis, deverão constituir-se como modalidades de formação centradas nos contextos escolares. (p.7)

Com base nestas premissas surge, no mesmo documento, a seguinte “recomendação” (no ponto 4.1):

O CNE recomenda que seja valorizada, para efeitos de avaliação de desempenho docente e de avaliação das escolas, a implementação de modalidades de formação em contexto — de longa duração (oficinas, círculos de estudo e projetos) — que decorram da reflexão e de problemas identificados pelos professores nas suas práticas pedagógicas e que, com o contributo da pesquisa dos próprios docentes, possam reverter para a sua melhoria. (p.7)

Verifique-se nesta recomendação a preocupação por sugerir formações em contexto e de longa duração, precisamente com o intuito de que os professores tenham condições para frequentar as mesmas e para que estas possam ser estruturadas de forma a criar efetivamente algum impacto pedagógico nos professores e nas instituições.

Não sendo a formação contínua a resposta para todos os problemas, é uma oportunidade essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional e para promover um ambiente pedagógico saudável e eficaz. O professor tem como missão apostar continuamente na formação, quer no papel de orientador quer no papel de formando (Formosinho, 2009).

### **2.1.3. Formação ao longo da vida**

Se pensarmos que a formação contínua diz respeito a uma atualização de conhecimentos e práticas que se pretendem continuadas ao longo da carreira docente, qual será a diferença entre esta e a formação ao longo da vida?

A expressão “ao longo da vida” aponta para a ideia de que a formação deve ser para sempre, pelo menos é esse o objetivo desejável. Esse é, no fundo, o processo pelo qual os docentes procuram corresponder com eficácia aos desafios profissionais e que se estende desde a formação inicial até ao final da carreira. Este percurso resulta de diversos

tipos de aprendizagem (formal e informal) que ocorrem ao longo dos anos e que sofre influências várias, como o contexto laboral, as políticas educativas vigentes e a organização da própria carreira. Para além disso, há ainda a vertente pessoal e os aspetos associados a mudanças que ocorrem na “pessoa-professor” (Pires Alves & Gonçalves, 2016).

Vários autores têm focado a questão da formação continuada ao longo da vida como algo inerente à condição humana, realçando a importância de uma aprendizagem constante. A sabedoria popular dita que “estamos sempre a aprender”, mas esse crescimento não deve reduzir-se ao conhecimento espontâneo que surge aleatoriamente no nosso quotidiano; a iniciativa, o desejo e a procura ativa desse enriquecimento são fatores essenciais, como descreve Imaginário (2007):

Aprender ao longo da vida exige uma atitude de abertura, de interesse, de vontade de empreender esforços, sendo inseparável das dinâmicas motivacionais e de intencionalidade, mas é na conjugação e articulação de factores tanto intrínsecos como extrínsecos e contextuais que se poderá concretizar. (Imaginário, 2007, p. 37)

Esta ideia de que a formação procurada por interesse e motivação pessoal, eventualmente até numa diferente área de ação, tem mais hipóteses de criar impacto do que algo imposto e vazio de receptividade, é também corroborada por Christopher Day (2001) em *Desenvolvimento Profissional de Professores*:

Os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem.” (Day, 2001, p.17)

Uma chave importante para o sucesso de uma formação está na vertente pessoal, é esta que leva a maioria dos profissionais a fazer a sua escolha na formação inicial, que leva à necessidade da formação contínua e cria a vontade de ter formação ao longo da vida (Nóvoa, 1992).

Ao longo da carreira, o professor passa por diversas etapas correspondentes ao

ciclo da vida, conforme nos é apresentado por Huberman (1989), que distinguiu as seguintes cinco fases: (1) a “entrada na carreira”, os primeiros um a três anos de carreira, em que os professores estão numa fase de “sobrevivência” e “descoberta”, ainda distantes da realidade; (2) a fase de “estabilização”, entre quatro a seis anos de carreira, quando os professores encontram alguma consolidação pedagógica, estando já estabilizados na carreira, podendo respirar e encontrar algum espaço para usufruir da profissão; (3) a fase da “diversificação”, entre sete a vinte e cinco anos de carreira, em que as vidas e experiências de cada ditarão o caminho a seguir, verificando que nesta fase o percurso pode levar o docente a “pôr-se em questão” e, eventualmente, até a mudar a sua via profissional; (4) a fase seguinte, de “serenidade e distanciamento afetivo” ou de “conservantismo e lamentações”, conforme tenha sido a fase anterior, entre os vinte e cinco e os trinta e cinco anos de carreira; (5) aqueles que permaneceram neste percurso atingirão a última fase, entre aproximadamente os trinta e cinco e os quarenta anos de carreira, designada de “desinvestimento”, que tanto poderá ser “sereno” como “amargo”, dependendo, mais uma vez, do caminho trilhado até este ponto.

O ciclo da vida profissional dos professores tem sido continuamente estudado e a proposta de Huberman (1989) tem sido reformulada por outros autores conforme demonstram Pires, Alves e Gonçalves (2016), no seu estudo sobre “Desenvolvimento Profissional Docente: Percepções dos Professores em Diferentes Períodos ao Longo da Vida” (cf. Tabela 3).

Tabela 3

*Ciclo de Vida Profissional Docente*

Períodos	Huberman (1989)	Gonçalves (2009)	Richter et al. (2011)
1.º	Entrada na carreira (1 - 3 anos)	O “Início” (1 - 4 anos)	1º Período O Início da vida docente (até 6 anos)
2.º	Estabilização, consolidação de repertório pedagógico (4 - 6 anos)	Estabilidade (5 - 7 anos)	
3.º	Diversificação, “ativismo” e questionamento (7 - 25 anos)	Divergência (8 - 14 anos)	2º Período O Meio da vida docente (7 - 30 anos)
4.º	Serenidade, distanciamento afetivo ou conservadorismo (25 - 35 anos)	Serenidade (15 - 22 anos)	
5.º	Desinvestimento (35 - 40 anos)	Renovação do “interesse” e desencanto (+23 anos)	3º Período O Final da vida docente (mais de 30 anos)

*Nota:* Retirado de Pires, R., Alves, M.G. & Gonçalves, T.N.R. (2016, p.65).

Considerando que o ciclo de vida profissional deve ser entendido de modo mais flexível, os autores Pires, Alves & Gonçalves (2016) contemplam no seu estudo uma proposta inspirada na obra de Richter et al. (2011) que surge organizada em três períodos: o início de carreira; o meio da carreira e o fim da carreira. O primeiro período corresponde à fase de “sobrevivência” e de “descoberta” iniciais, em que reina a sensação de responsabilidade, pelos seus alunos, pela sala e pelo programa (Huberman, 1989); no meio da carreira, os docentes estão plenamente integrados na escola, dominantes dos conteúdos da disciplina, dos métodos e técnicas pedagógicas, sendo que uns se revelam “serenos”, o que se reflete num afastamento afetivo e num menor investimento na profissão e outros, mais “conservadores”, manifestam mais queixas e desagrado (Idem); no fim da carreira, os docentes aproximam-se da fase de aposentação, o que resulta numa postura de maior libertação profissional, o foco centra-se nos interesses pessoais e diminui o compromisso com a profissão (Idem).

Este cenário não se revela muito apelativo a um investimento na formação ao longo da carreira profissional, a mudança deste quadro teria de passar por uma inversão de perspectiva, pela criação de uma sociedade de verdadeira cultura de aprendizagem, em

que todos os contextos intervenientes têm um papel imprescindível e assim seria possível gerar uma sociedade de educação e formação ao longo da vida (Imagário, 2007).

## **2.2. Formação para professores em Teatro na Educação**

O teatro tem sido, ao longo da História, usado ora como uma fonte de poder ora como alvo de censura pelos regimes vigentes, dada a influência que detém ao nível da instrução e da politização. Na Antiguidade Clássica, o teatro estava no centro da cultura e da formação da sociedade; nos regimes ditatoriais foi silenciado pelo reconhecido poder de formar e transformar mentes (Berthold, 2006).

Esta visão do teatro como educador do Ser e da sociedade é intemporal e relaciona-se com a temática que envolve este estudo: o “Teatro na Educação”. Esta expressão impõe uma explicitação sobre a relação estabelecida entre os dois conceitos que a constituem. Assim, sobre o conceito de educação estabeleçamos que, como salienta Raposo (2004), esta se pretende focada na construção global do ser humano, equilibrando o sensorial com o intelectual e que a escola deve proporcionar o cruzamento destes dois planos ao desenvolver “uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e considere necessária” (Roldão, 2009, p. 14).

Na atualidade, numa era de liberdade, de avanço tecnológico e de desenvolvimento cultural acelerado, este conceito de educação tem sido negligenciado, privilegiando-se nas escolas e nos *curricula* disciplinas que se considera terem utilidade direta no progresso socioeconómico, em detrimento das que veiculam saberes fundamentais na educação do espírito e no desenvolvimento cívico e cultural (Ordine, 2017). Revela-se, por isso, necessária a presença de um currículo de Educação Artística na escola que explore as “potencialidades de problematização e de criatividade associadas à fruição e à experiência estéticas, enquanto domínios por excelência do cruzamento de saberes, de competências e de sensibilidades” (Xavier, et al., 2004, p. 36).

Neste contexto, é importante reconhecer o estatuto da Educação Artística e das disciplinas que a integram, como o Teatro, e assumir que estão ao serviço da escola, exatamente como as outras disciplinas, sem maior ou menor importância, como lembra Martins (2017): “[é] precisamente nas justificações que enquadram a presença das artes

na educação que temos falhado” (p.15). Já o “Pedagogo Teatral”, João Mota, não falha na justificação sobre esta questão, como testemunha Vasques (2006), ele estabelece uma ponte entre “as duas práticas de formação – através da Arte e para a Arte, no caso, do teatro, com base na «globalização das expressões artísticas»” (p. 94), esta relação será a base do seu entendimento sobre o ensino do teatro:

[U]m ensino globalizante que prepara, especificamente, para um desempenho profissional (vertente eclética), um ensino que integra uma consciencialização estética, o outro nome que o pedagogo atribui à consciência da cidadania que visa desenvolver, tanto no actor principiante, como no formador ou na criança. (Vasques, 2006, p. 94)

Carlos Fragateiro, no seu texto “Animar a ruptura para um mundo de inteligência sensível” (2007), lembra que “o pensamento é um músculo: ou se trabalha todas as suas várias vertentes, ou então andamos com parte do cérebro atrofiado” (p. 25). Com esta metáfora pretende o autor alertar para a urgência do cultivo de todos os saberes na construção do pensamento.

O Teatro, como área ser e do saber, deve também garantir o seu lugar na escola e, conseqüentemente, na sociedade, como explica Fragateiro (1991), no texto “O teatro como espaço de liberdade”:

Queremos, em suma, que o teatro intervenha activamente na construção de um outro homem, com uma nova mentalidade e um outro sentido do quotidiano. Daí que insistamos em afirmar o espaço teatral como um dos lugares privilegiados para a realização de projectos multi e transdisciplinares capazes de romperem com as fronteiras entre os saberes, de ligarem o curricular ao extra-curricular, de fazerem pontes entre a escola e o meio de ligar a arte à vivência, assumindo na prática as grandes questões do pensamento contemporâneo. (Fragateiro, 1991, p.71)

Também Antunes (2017) preconiza essa ideia, defendendo que a “prática de atividades dramático-teatrais, pelo seu carácter explorativo e experimental, proporciona um conhecimento diversificado, adquirido num clima de liberdade de expressão de

sentimentos, de emoções, de sensações” (p. 425), contribuindo, assim, para a formação de alunos atentos e críticos, com capacidades comunicativas e com uma atitude de respeito para com os outros. Este é um processo que se entende mútuo e recíproco aluno-professor, professor-aluno e aluno-aluno.

Seguindo este raciocínio, as áreas artísticas não só são necessárias na formação de professores, como deveriam ser parte integrante de qualquer currículo, dada a natureza relevante das artes na formação integral dos indivíduos. A área do Teatro, em particular, pela “diversidade de competências que põe em destaque, por se reportar ao indivíduo na sua totalidade, (...) é, não só na educação mas também na sociedade, um instrumento de fazer «crescer» e «ser» pessoa” (Videira, 2014, p. 51).

Se olharmos para a realidade portuguesa, o que tem acontecido nas escolas é que o tempo atribuído à área disciplinar do Teatro tem vindo a ser reduzido e apresentado de forma descontinuada nos currículos. (António & Falcão, 2015). Como realçam ainda António e Falcão (Idem), a presença do Teatro na escola não tem como objetivo formar atores, mas antes “proporcionar oportunidades de formação, aprendizagem e intervenção”, e esta premissa aplica-se aos alunos e estende-se aos professores; aliás, é pela formação dos próprios professores que se inicia o processo.

Uma formação em Teatro na Educação para professores permite que qualquer professor, independentemente da sua área disciplinar ou do nível de ensino em que leciona, compreenda e usufrua da transversalidade do Teatro, já que este, como defende Courtney (2003), é uma disciplina académica abrangente que engloba ecleticamente qualquer disciplina, unificando-a num conhecimento global. Para além disso, importa ainda salientar a dimensão pessoal que caracteriza uma aprendizagem nesta área. O teatro permite-nos um confronto connosco e uma leitura interior, proporcionando, assim, o desenvolvimento pessoal, como destaca Amélia Videira (2014), sobre a importância do teatro:

Fazer de conta, descentrar-se, colocar-se no lugar do outro, ouvir e fazer-se ouvir, mostrar-se, estar em evidência, ser visto e merecer atenção são factores que contribuem para a auto-estima e a confiança, sem as quais uma sociedade não se constitui por ausência de indivíduos com coesão, força interior e opinião própria. (Videira, 2014, p.50)

Os professores de hoje têm, então, a importante missão de “reabilitar os modelos da diversificação pedagógica como referência para uma escola centrada na aprendizagem” (Nóvoa, 1991), conscientes da necessidade de inventar novos métodos educativos que vão ao encontro das necessidades atuais e do contexto heterogêneo que se lhes apresenta na sociedade contemporânea e as Artes têm essa missão e essa capacidade de despertar a autoconsciência, de questionar e alimentar o inconformismo (Brilhante, 2007).

As potencialidades do Teatro na Educação facultarão ao professor e aos alunos uma forma de descodificar símbolos e aprofundar significados, contribuindo para uma aprendizagem mais diversificada e sensível, contrariando a mecanização do pensamento humano (Basadre, 1995). No seguimento desta ideia construtivista, Spolin (2010) acrescenta ainda que o jogo teatral simboliza uma “forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários à experiência” (p. 4), funcionando como um estímulo ao desenvolvimento de espírito crítico e à criação de uma opinião própria sobre tudo o que nos envolve. O Teatro funciona na escola como o espaço que considera a igualdade e simultaneamente a diferença; o coletivo e o indivíduo.

Em todos os processos de mudança nas escolas e nas práticas educativas os professores têm um papel fundamental, já que são eles os agentes diretos na implementação de reformas e na construção de uma escola que acompanhe a contemporaneidade, daí a necessidade de serem reconhecidos e dignificados e de terem condições de trabalho e de formação adequadas (Eça, 2010).

### **2.3. Formação Interpares: reflexo na prática pedagógica**

Uma formação exige disponibilidade e investimento pessoal, requer espaço e liberdade para a criação individual e para a criatividade, no fundo é uma oportunidade para a manifestação da identidade pessoal e profissional do formando (Nóvoa, 1992).

O conceito de formação interpares aponta para um trabalho colaborativo e para aprendizagens adquiridas e partilhadas entre os pares, no caso do projeto apresentado neste estudo, essa troca de saberes foi estabelecida entre colegas de profissão num mesmo contexto laboral, quer entre os próprios formandos, quer entre estes e a própria orientadora da formação.

A importância e proficuidade do trabalho interpares é referido nos estudos de Castro (2005), ao salientar que para existir um real desenvolvimento do professor como profissional reflexivo e colaborativo, é necessário promover nos processos de formação o crescimento a nível pessoal e interpessoal "com pares e outros participantes no processo" (p.194), esta partilha interpares requer uma postura de disponibilidade e responsabilidade conjuntas na realização das tarefas de aprendizagem e de ensino.

Uma formação que visa a colaboração interpares exige um plano estratégico que considere um processo de trabalho articulado e planeado em conjunto, que se enriquece pela influência de saberes heterogêneos, pela partilha de experiências diversas e pela interação de diferentes processos cognitivos em colaboração (Roldão, 2007).

No que se refere à estruturação de uma formação, deve ser determinado o modo de trabalho, pensado consoante os objetivos que se pretendem atingir e o seu público-alvo. Assim sendo, segundo Lesne (1977), o processo formativo pode ser mais ou menos diretivo, mais ou menos interativo, tendo o autor distinguido, a este propósito, três tipos de MTP (Modos de Trabalho Pedagógico), os quais, apesar da distância temporal que nos separa da data de edição da obra, nos parece ainda oportuno convocar: MTP1, de tipo transmissivo, de orientação normativa, centrados nos formadores; MTP2, de tipo incitativo, de orientação pessoal, centrados nas pessoas; e o MTP3, de tipo apropriativo, centrado na inserção social.

Numa formação para professores, há que considerar, como já foi referido, a relevância do desenvolvimento pessoal e a necessidade de fazer coincidir as dinâmicas

da formação com a lógica da atividade educativa, articulando ainda com os projetos das escolas. O processo formativo pretende ser ativo e dinâmico, privilegiando a partilha interpares (Nóvoa, 1992). Neste sentido, o tipo de trabalho mais adequado a seguir na formação de professores é o que se centra nas pessoas: o MTP2 (Lesne,1977). Neste processo, o professor em formação acaba também por formar, na medida em que partilha conhecimentos e experiências, não só com o seu formador, mas também com os seus pares.

A partilha por si só não será profícua se não for alvo de uma reflexão, Ball & Goodson (1992) lembram, por isso, a importância de refletir sobre todo o procedimento, quer no que diz respeito ao percurso pessoal e profissional na prática docente, como no processo formativo, seguindo a ideia de “reflexão-na-ação”, já preconizada por Schön (1987), que defende o *practicum* reflexivo para os professores desde a formação inicial, durante a formação contínua e ao longo da vida, e salienta também a sua importância no trabalho interpares.

Huberman (1989) e Nóvoa (1992) consideram a reflexão dialogada entre professores crucial na corroboração de saberes decorrentes da prática profissional e entendem que interação interpares fortalece as relações com os colegas e enriquece o conhecimento mútuo, produzindo verdadeiro impacto na prática pedagógica.

### 3. PROBLEMÁTICA E PLANO DE AÇÃO

Neste capítulo, explico o contexto em que o projeto do tipo investigação-ação se desenvolveu. Apresento de seguida a definição do problema, bem como uma caracterização do grupo de participantes na formação para professores em Teatro na Educação.

É ainda neste capítulo que enumero as questões orientadoras deste estudo e os respetivos objetivos.

No último subcapítulo desta secção clarifico o plano de intervenção do projeto, desde a divulgação da formação à planificação e concretização da mesma.

#### 3.1. Caracterização do contexto

A instituição em que foi colocado em prática o projeto de investigação-ação que serviu de base a este estudo é um estabelecimento de ensino privado, sito em Lisboa, fundado em 1935. Conta atualmente com mais de 1300 alunos entre o ensino pré-escolar e o ensino secundário.

No seu projeto educativo, o Colégio sugere uma educação com base nos princípios cristãos defendidos pela igreja católica. Apresenta como objetivo geral favorecer o crescimento e amadurecimento integral do aluno, considerando a educação como um todo que visa a formação dos alunos para a cidadania, responsabilidade moral, respeito por si mesmo e pelos outros e fomenta a sua capacidade crítica, seguindo o lema: *respice finem*<sup>1</sup>.

O Colégio pretende estimular a curiosidade e a vontade de conhecer e saber, criando valores cívicos como a solidariedade, a coragem, a tolerância, o respeito pelos outros, a abertura e a transparência. Estes valores têm como propósito uma educação que visa o desenvolvimento da pessoa, indo ao encontro dos princípios estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Tendo em conta a Portaria nº 59/2014, de 7 de março, o Colégio passou a ter autonomia pedagógica, que se “constitui como o direito conferido às escolas de poderem tomar as suas próprias decisões nos domínios da oferta formativa, da gestão dos

---

<sup>1</sup> Atenta no fim, nos teus objetivos (tradução minha).

currículos, dos programas e atividades educativas, da avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, constituição de turmas (...). A mesma Portaria estabelece também “as regras a aplicar a esta gestão flexível (...) permitindo-lhes [às escolas], também, criar e ampliar planos curriculares próprios ou oferecer disciplinas de enriquecimento ou complemento do currículo”.

Reconhecendo a importância da educação artística, esta instituição não descarta essa componente na sua oferta curricular e extracurricular. Desde a educação pré-escolar, com a prática da Expressão Musical, Expressão Plástica, Drama e Dança, a educação artística continua no 1.º ciclo do ensino básico, com o conjunto das áreas disciplinares artísticas que integram os programas curriculares e a possibilidade de aprender a tocar viola como extracurricular.

No 2.º ciclo, foram criadas no ano letivo de 2017-2018 duas disciplinas na área da educação artística, que funcionam como oferta de escola: “Animação e Cenografia” e “Teatro”. Esta iniciativa surge em consonância com a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, estabelecido através do Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, sendo uma das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação.

A partir do 3.º ciclo, a oferta curricular na área artística concentra-se na Educação Visual e Tecnológica e como extracurricular existem o Clube de Teatro e o Clube de Fotografia. Já nos períodos de férias e pausas letivas existem também algumas propostas de atividades no campo das artes: o Workshop Cultural e Musical; o Atelier de Artes Plásticas; a Oficina de Teatro; o Workshop de Dança; e o Workshop de Escrita Criativa.

Neste estabelecimento de ensino, que na sua génese funcionava em regime de internato, sendo nessa altura apenas frequentado por rapazes, a educação artística sempre teve lugar e o teatro era considerado uma peça fundamental para os jovens que passavam fins de semana e períodos de férias no colégio. Esta instituição era, nesses tempos, o que muitos conheciam como lar. O teatro marcava presença essencialmente na sua vertente de entretenimento, mas não deixava de contagiar a formação dos alunos e de ter uma influência marcante no seu desenvolvimento. Atualmente, o teatro existe no colégio numa versão mais abrangente e profunda, dado que alunos e professores procuram o teatro essencialmente com expectativas de desenvolvimento pessoal e com objetivos artístico-

pedagógicos. Assim sendo, cada vez mais alunos mostram interesse pelas oficinas de teatro realizadas durante as pausas letivas, procuram pertencer ao clube de teatro e realizar em contexto de aula atividades associadas ao teatro. Da mesma forma, alguns professores, reconhecendo o teatro como um caminho para enriquecer a autoestima e o autoconhecimento, bem como para melhor conhecerem esta linguagem artística, procuram formação na área, não só para desenvolvimento profissional como pessoal.

### **3.2. Definição do Problema**

Parece claro atualmente que uma formação para professores não pode ignorar o desenvolvimento pessoal, já que estar em formação implica investimento pessoal e disponibilidade. O professor que dispõe do seu tempo para frequentar uma formação está a “formar-se” e está aberto a um processo livre e criativo, que o permita crescer pessoal e profissionalmente (Nóvoa, 1992). Muitas vezes este aspeto é descurado e, conseqüentemente, a oferta e as oportunidades de formação não vão ao encontro das verdadeiras necessidades dos docentes.

Em Portugal, desde a década de 90 do século passado, os centros de formação de professores funcionam em paralelo com a progressão na carreira docente, na medida em que conferem créditos aos formandos. Esta iniciativa, que tentou incentivar a formação contínua, apresentava algumas lacunas, na medida em que as formações não foram devidamente adaptadas aos contextos de trabalho e foi ignorada a importância do trabalho interpares como apoio à resolução dos problemas do quotidiano escolar (Formosinho, 2009).

A questão da procura de formações para a obtenção de créditos teve efeitos pouco positivos, fazendo com que o processo formativo nem sempre fosse levado com seriedade e rigor profissional, quer da parte dos formandos quer da parte dos centros de formação.

Esta desconfiança face à oferta e à procura de formações em áreas diferentes da de ensino do professor levou a que se confundissem os pressupostos. Passou a ser pressuposto que um professor que procura algo diferente tem como objetivo apenas a obtenção de créditos, sem se considerar a hipótese de que pode haver a necessidade, da parte do docente, de aprender sobre outra área, de forma a alargar horizontes, desenvolver estratégias interdisciplinares e enriquecer-se pessoal e profissionalmente.

Partindo do supracitado pressuposto, poderia pensar-se que uma formação numa área artística, aparentemente, pouco ou nada acresceria ao desenvolvimento de, por exemplo, um professor de Matemática, já que os conteúdos são distintos. No entanto, a opinião sobre cada oferta formativa deve transcender a verificação dos conteúdos programáticos e passar pela análise dos objetivos específicos e gerais, sintonizando-os com os objetivos do próprio formando.

O que se verificou no estabelecimento escolar em que este projeto de investigação-ação foi desenvolvido foi precisamente que os professores de diferentes áreas, não sendo nenhum deles (à exceção da professora de Ballet) de uma área disciplinar artística, manifestavam grande interesse em ter formação numa área como o Teatro, que lhes permitisse uma ampliação de perspetivas pedagógicas e novos saberes e, ao mesmo tempo, os ajudasse a sentirem-se melhor com o seu corpo e a sua mente e lhes proporcionasse desenvolvimento pessoal, de forma a poderem estar profissionalmente mais capazes, mais seguros e mais criativos.

Esta constatação levou à definição do problema inerente a este estudo, que, no fundo, pode ser sintetizado na seguinte pergunta de partida: o que leva professores de diferentes áreas, do mesmo estabelecimento de ensino, que não são da área do Teatro, a procurar uma formação em Teatro na Educação?

Na expectativa de responder a esta questão começo por apresentar, neste estudo, o grupo de participantes envolvido nesta experiência, cujo perfil foi possível de traçar não só por conhecimento prévio dos professores como pelo questionário aplicado.

### **3.3. Grupo de participantes**

Este projeto de investigação-ação tem por base a realização de uma formação para professores na área do Teatro na Educação. Esta ideia surgiu, em primeiro lugar, da vontade, manifestada por alguns professores deste estabelecimento, de *fazer teatro*. Tendo tido a oportunidade de observar o trabalho realizado pelo Clube de Teatro do colégio, os docentes ao longo do tempo estabeleceram alguns contactos com a responsável pelo mesmo grupo, de forma a ser criado algo semelhante para professores. Por outro lado, outros docentes demonstraram a necessidade de *ter aulas de teatro* por

questões pessoais e/ou profissionais. Foi no seguimento das necessidades apresentadas que foi feita a proposta apresentada nesta investigação.

Os professores que se inscreveram para a frequência desta formação pertencem a diferentes áreas disciplinares e a diferentes níveis de ensino, o que resultou num grupo bastante heterogéneo.

Treze professores participaram nesta formação: uma professora de 1.º e 2.º ciclos, de Inglês; quatro professoras de Português, sendo que uma delas leciona nos 2.º e 3.º ciclos e as outras três nos 3.º ciclo e Ensino Secundário; um professor de Francês de 3.º ciclo e Ensino Secundário; dois professores de Matemática, um de 2.º ciclo e outro de Ensino Secundário; duas professoras de Geografia, de 3.º ciclo e Secundário; uma professora de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) de 2.º e 3.º ciclos; e uma professora de uma atividade extracurricular, Ballet, de 1.º, 2.º e 3.º ciclos (cf. Figura 1).

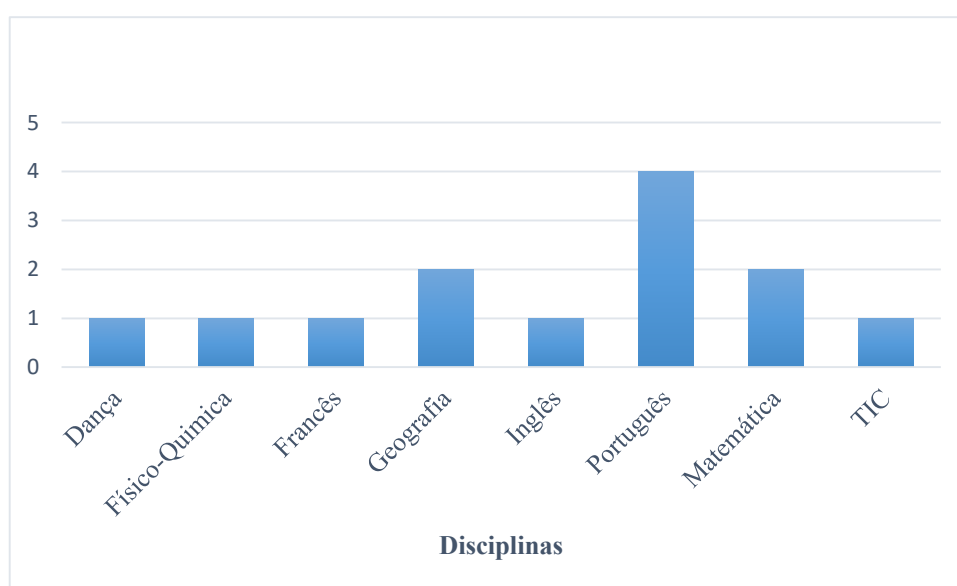


Figura 1. Disciplinas de leção

No decorrer da formação, pudemos ainda contar com a colaboração de uma professora de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET) e de Animação e Cenografia do 2.º ciclo, que fez os registos fotográficos e videográficos ao longo das sessões.

### 3.4. Questões Orientadoras

No seguimento da problemática apresentada, foram estabelecidas três questões orientadoras para este estudo:

1. Como poderá ser pensada uma formação em Teatro na Educação para professores de diferentes áreas?
2. Que experiências e aprendizagens serão expectáveis nesta formação?
3. Que impacto terá esta formação nestes professores e neste estabelecimento de ensino?

A primeira questão pretende clarificar a necessidade que refletir sobre o destinatário, aquando da planificação desta formação, de modo a ir ao encontro das necessidades do formando. Uma formação em Teatro na Educação, em primeiro lugar, não é uma formação para atores, nem pretende formar atores. Por outro lado, tendo em conta que os professores-formandos são, profissionalmente, de áreas disciplinares diferentes, importa perceber o que os uniu nesta escolha e o que procuram nesta formação. Esta questão pretende ainda apresentar o Teatro como forma de comunicação, como ferramenta pedagógica global e heterogénea, não necessariamente numa perspetiva instrumental, de que o professor pode e deve usufruir não só com os seus alunos, como no seu quotidiano. O Teatro (está) na Educação como (está) na Vida.

A segunda questão orienta a planificação da formação, no sentido de perceber o que fazer, que atividades e que estratégias usar neste tipo de formação, em sintonia com as expectativas criadas relativamente à mesma. Uma formação em Teatro na Educação pode explorar diversos aspetos, como: técnica vocal; expressão corporal; terminologia específica; produção e/ou interpretação de textos dramáticos; improvisação; jogo dramático; articulação entre áreas curriculares; etc. Importa considerar as aprendizagens procuradas e tentar criar um programa que, idealmente, responda às necessidades evidenciadas.

A terceira questão incide no efeito que poderá criar este projeto, tanto no indivíduo como na escola, pensando numa formação profícua ao nível pessoal e profissional que tenha impacto na prática pedagógica e no desenvolvimento de cada participante. Um projeto produtivo e gratificante será aquele que se revelar assertivo no que diz respeito às

expectativas, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes e deixando marca, vontade e interesse em continuar a aprofundar os conhecimentos; será aquele que de alguma forma espelhe o seu reflexo no contexto em que os formandos se inserem.

### **3.5. Objetivos gerais**

Tendo em conta as características deste projeto de investigação-ação, e considerando não só as motivações que levaram à proposta de uma formação para professores em Teatro na Educação como o contexto em que esta formação foi aplicada, defini os seguintes objetivos:

1. Perspetivar a integração do Teatro nas práticas pedagógicas;
2. Proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional através de formação interpares;
3. Perceber o impacto da experiência – Formação em Teatro na Educação – ao nível individual, grupal e institucional.

Com o primeiro objetivo, pretende-se que os professores vivenciem nesta formação experiências que reflitam a presença do Teatro na Educação na prática pedagógica, para que eles próprios o possam aplicar com os seus alunos. O Teatro surge nas escolas muitas vezes reduzido à sua vertente lúdica e de entretenimento, quando o seu potencial ao nível educativo é muito mais abrangente e profundo, especialmente no que se refere à formação do indivíduo. O contributo do Teatro na Educação não se nucleariza nas disciplinas da área artística e com este primeiro objetivo pretende-se transmitir aos professores intervenientes que podem, todos, integrar o Teatro na sua prática.

O segundo objetivo procura realçar a importância do trabalho interpares. A formação de professores é um pretexto e uma oportunidade para aquilo que deveria acontecer quotidianamente na escola: o trabalho colaborativo entre professores. No entanto, alguns docentes acabam isolados, por questões logísticas, pessoais ou simplesmente por falta de oportunidade. Como Formosinho (2009) defende, o trabalho colaborativo é um apoio à resolução dos problemas existentes nas escolas. A partilha de saberes, vivências e sentimentos enriquece o processo formativo e fortalece os laços entre os participantes.

Por fim, perceber o impacto que esta experiência teve no indivíduo e no contexto profissional que integra é o terceiro objetivo proposto neste estudo. Pretende-se perceber se, depois desta formação, os professores integram o Teatro de alguma forma na sua prática pedagógica; se a nível pessoal identificaram aspetos em que sintam que se desenvolveram; e se sentiram o desejo de continuar o seu caminho pelo teatro, dentro e fora do processo educativo, e se partilham a sua experiência e os seus frutos com os seus alunos, colegas e familiares.

### **3.6. Plano de Intervenção**

Este projeto de investigação-ação começou com a escolha do tema para uma formação de professores de áreas diferentes, que levou, no seu desenho inicial, à definição de conceitos e referências essenciais e ao estabelecimento dos tópicos a desenvolver.

Quando ficou estabelecido que o tema seria Teatro na Educação, dado que vários docentes haviam já manifestado interesse por essa área, a formação foi pensada, planificada e publicitada de forma a viabilizar as inscrições.

Ao longo de todo processo investigativo, houve necessidade de repensar vários aspetos, considerando as necessidades entretanto reveladas e a sua pertinência para o estudo. A estrutura do trabalho e as referências bibliográficas que alimentaram o enquadramento teórico foram constantemente adaptadas e reformuladas de acordo com o caminho que se foi trilhando.

#### **3.6.1. Apresentação da Formação – Processo de Inscrição**

De acordo com o inicialmente estipulado, foi apresentada ao Conselho de Gerência do estabelecimento de ensino em que seria desenvolvido o projeto a intenção de realizar uma formação para professores na área do Teatro na Educação (FPTE). A proposta foi apresentada e aceite em junho do ano letivo anterior à sua execução (2017-2018). Na mesma altura, foi apresentado ao público-alvo um panfleto informativo sobre a formação que se iria realizar no ano letivo seguinte (cf. Anexo A.1).

No início do ano letivo de 2018-2019, em setembro, estando todos os professores informados sobre os seus horários e conscientes das suas disponibilidades, foi afixada na

sala de professores uma ficha de inscrição para a frequência da formação, limitada a 15 participantes (cf. Anexo A.2)

Em menos de uma semana, as 15 vagas ficaram preenchidas, sendo que até ao início da formação, em outubro, houve duas desistências por motivos de baixa médica temporária que implicariam a ausência desses formandos em demasiadas sessões.

É importante referir que houve vários contactos por parte de professores que gostariam também de frequentar a formação, mas que, por questões de horário, ficaram impossibilitados, tendo manifestado interesse em participar numa próxima oportunidade.

Antes de ter iniciado as sessões de formação, foi aplicado um questionário aos participantes, para identificar as suas expectativas e motivações face à experiência que iriam vivenciar (cf. Anexo B.1). A análise das respostas dadas a esse questionário serviram para reformular a planificação inicial das atividades a realizar, de forma a ir ao encontro das necessidades e expectativas apresentadas.

### **3.6.2. Formação para professores sobre Teatro na Educação**

No planeamento da formação para este projeto foram tidas em conta as necessidades manifestadas pelos próprios docentes em saber mais sobre teatro, apreender novas estratégias pedagógicas e conhecerem-se a si mesmos.

Assim, esta formação teve como intuito apresentar o Teatro aos professores para além da sua função lúdica e de entretenimento que já conheciam, ou seja, como integrante do processo educativo, proporcionando-lhes abordagens diversas do conhecimento científico e das relações interpessoais, dentro e fora da sala de aula.

A formação foi pensada para 15 sessões, uma vez por semana, à segunda-feira, durante noventa minutos, desde o início de outubro até final de janeiro.

Procurei seguir o modelo de formador participativo e recetivo, assumindo sobretudo o papel de orientador, de acordo com a tipologia MTP2 proposto por Lesne (1977), focando a experiência nas pessoas.

Optei por uma abordagem concisa e direta no que se refere aos conteúdos teóricos essenciais a serem transmitidos, tendo em conta os objetivos manifestados pelo público-alvo.

Relativamente ao material necessário, sugeriu-se que os formandos optassem por roupa confortável e que trouxessem meias antiderrapantes.

Quanto a recursos humanos, foi necessário apenas um colaborador para os registos foto e videográfico.

Foi ainda planeada a presença de três convidados (o ator/encenador e professor Miguel Seabra e duas professoras e colegas de mestrado em Teatro na Educação, Patrícia Cotão e Rita Miranda) numa das sessões, de forma a enriquecer o processo, com a partilha de experiências na área da educação e do teatro.

## 4. METODOLOGIA

Quando iniciamos uma investigação, há um momento em que, repletos de dúvidas e inquietações, temos de delimitar a distinção entre o sujeito e o objeto e definirmos o que realmente queremos saber enquanto investigadores (Vilelas, 2009).

Sendo este projeto de investigação-ação, tem um cariz prático e interventivo, apresentando uma conjuntura real, em que o investigador pretende estudar e intervir com a intenção de transformar (Coutinho, 2015).

O contexto em que se desenrolou a presente investigação corresponde ao meu local de trabalho, o que neste tipo de projeto é uma situação cada vez mais recorrente e que, segundo Lima (2006), levanta algumas questões específicas de ética. O mesmo autor foca a necessidade de haver o “consentimento informado dos participantes”; lembra a questão do “voluntariado”, já que, quando existe uma relação entre o investigador e os participantes, podem surgir interferências, quer ao nível profissional, quer ao nível social e há ainda a considerar as “descobertas contingentes”, que se referem a informações sobre os participantes que surgem ao longo da investigação e que também podem influenciar não só a relação investigador-participante, como a postura entre os próprios participantes ou causar inclusive mudanças no meio laboral.

Assim, consciente das fragilidades éticas inerentes a uma investigação no meu local de trabalho, ao tomar esta opção procuro a transformação pela prática, após a observação da realidade e reflexão sobre a mesma, indo ao encontro da ideia que corroboro de “reflexão na ação”, defendida por vários autores (Coutinho, 2015; Schön, 1992; Vilelas, 2009). Contribuir para melhorar o contexto de que faço parte e vivencio diariamente é um fim a alcançar com este estudo.

A metodologia que segue esta investigação é qualitativa e assenta no paradigma interpretativo, visando perceber sensações do indivíduo e conhecer a sua realidade (Cohen, Manion & Morrison, 2000).

De seguida, apresentarei tanto os processos e técnicas de recolha de dados utilizados neste estudo, isto é, os inquéritos por questionário, pré e pós-formação, os diários de bordo (DB) e os registos fotográficos e videográficos, como os processos e as técnicas de análise de dados, como a análise de conteúdo e o tratamento estatístico.

#### **4.1. Processos e técnicas de recolha de dados**

Os processos e técnicas de recolha de dados foram orientados tendo em conta a natureza e os objetivos do estudo. Assim, tendo o intuito de perceber as expectativas e motivações dos participantes na FPTE e de ter a noção da correspondência, ou não, dessas expectativas no fim do processo, considerei que a técnica mais adequada para esta recolha de dados seria o inquérito por questionário.

Para estruturar a formação, criei planos para cada sessão (PS), organizada por objetivos, conteúdos e atividades, e recorri à técnica do diário de bordo (DB), para descrever as atividades realizadas em cada sessão, a forma como resultaram e as reações dos formandos às mesmas. Nos DB registei, ainda, uma reflexão pessoal sobre a forma como decorreu cada sessão.

Recorri, simultaneamente, aos registos fotográficos e videográficos que foram muito úteis, tanto para relembrar alguns momentos, como para registar e analisar reações às atividades.

##### **4.1.1. Inquéritos por questionário**

Entre os procedimentos técnicos usados nos diversos tipos de estudos, podemos considerar os inquéritos, que, como afirma Vilelas (2009), constituem a forma mais simples e direta de obter informação junto de “um grupo socialmente significativo de pessoas acerca dos problemas em estudo, para logo, mediante uma análise do tipo quantitativo ou qualitativo, retirar as conclusões que correspondem aos dados recolhidos. Geralmente, os inquéritos são feitos através da técnica do questionário” (p.133).

O inquérito por questionário tem uma perspetiva sociológica, como referem Quivy & Campenhoudt (1998), e “distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (p.188).

Neste estudo, foram realizados dois inquéritos por questionário, um antes do início da formação e outro após as quinze sessões. Com o primeiro, pretendia traçar o perfil sociodemográfico dos formandos e perceber as motivações e expectativas que tinham em relação à FPTE. Findas as sessões, foi aplicado um segundo inquérito por questionário de

onde se pretendia extrair as reações à formação, tentando perceber se a experiência foi ao encontro do expectável. Os dois questionários incluíram questões de resposta fechada e questões de resposta aberta.

Ambos os questionários foram validados pelo orientador do estudo, concretizando-se um pré-teste que permitisse verificar a viabilidade e pertinência das questões elaboradas.

Neste caso, os questionários aplicados foram «de administração directa» (Quivy & Campenhoudt, 1998), já que foram preenchidos presencialmente pelos próprios inquiridos.

#### **4.1.2. Planos de Sessão**

A formação profissional privilegia a articulação entre a teoria e a prática, já que tem como objetivos não só transmitir conhecimentos científicos como permitir transformações tanto pessoais como dos contextos laborais em concreto (Leite, 2012). Assim, ao estruturar uma formação para professores no meu local de trabalho, tendo o papel de organizadora e de formadora, assumi, de acordo com Leite (Idem), o campo de trabalho como um espaço de transformação e produção de saberes e identidades.

Na organização da formação, tive em conta diversos fatores como: o perfil e expectativas dos participantes; a duração da formação; o tempo de cada sessão; o espaço e os materiais disponíveis.

Assim, sabendo que a formação se estenderia por 4 meses, de outubro a janeiro com sessões semanais (segunda-feira) e teriam a duração de 90 minutos, criei um plano para cada sessão de forma a organizar objetivos, conteúdos e atividades (Motos & Tejedro, 2007).

#### **4.1.3. Diários de Bordo**

O DB foi o formato escolhido para o registo escrito que seria o testemunho da forma como decorreria cada sessão. Segundo Flick (2005) um “diário de investigação” deve “documentar o processo de abordagem do terreno, as experiências e problemas”, deve ainda incorporar “factos importantes e assuntos de menor importância ou factos perdidos na interpretação, generalização, avaliação ou apresentação dos resultados”

(p.173). O DB clarifica o que seguiu ou se desviou do que estava planeado para cada sessão nos PS e as razões inerentes, constituindo não só uma fonte de conhecimento adicional como um auxílio à reflexão no processo de pesquisa (Flick, 2005). Nestes registos, são referenciadas as reações a cada atividade; algum acontecimento que surja espontaneamente no decorrer da sessão; a assiduidade e pontualidade de cada elemento do grupo e outras observações pertinentes para a leitura do processo.

#### **4.1.4. Registos fotográfico e videográfico**

Os registos fotográficos e videográficos acompanharam todas as sessões da formação e foram da autoria de uma professora do departamento de Artes e Tecnologias que se voluntariou para esta tarefa. Flick (2005) considera este tipo de registo como uma ajuda essencial dado que permite captar momentos invisíveis ao olhar do ser humano.

Desde a primeira sessão que me deparei com a dificuldade de orientar a sessão e registar os momentos essenciais. Daí que tenha recolhido apenas duas fotografias no primeiro dia. Foi, por isso, fundamental ter apoio nessa área.

Quando procedi ao registo escrito após cada sessão, na redação dos DB, tive por diversas vezes de recorrer aos registos audiovisuais para lembrar ou confirmar situações que pretendia descrever.

## **4.2. Processos e técnicas de análise de dados**

Entende-se por análise de dados a sistematização da informação recolhida pelos diversos materiais utilizados na recolha de dados (Vilelas, 2009).

Neste estudo, os dados foram recolhidos através dos inquéritos por questionário, que foram depois sujeitos à análise de conteúdo e a tratamento estatístico.

### **4.2.1. Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo caracteriza-se por ser uma técnica de investigação que permite fazer inferências várias, enriquecendo o processo de descoberta, obrigando o investigador a manter a isenção necessária a interpretações espontâneas (Quivy e Campenhoudt, 2005).

Neste estudo, foram aplicados dois questionários, um que foi entregue antes do início da primeira sessão da formação e outro após a última sessão. Em ambos foram incluídas algumas questões de resposta aberta, que requereram a utilização da técnica de análise de conteúdo, de forma a examinar metodicamente as respostas facultadas pelos inquiridos. A representação gráfica das respostas facilita a interpretação por nos facultar uma leitura numérica do panorama; no entanto, tratando-se de perguntas de resposta aberta, revelou-se também necessária a criação de categorias e subcategorias, com a indicação das unidades de registo, de forma a permitir a triangulação de todos os dados.

Após uma leitura das respostas aos questionários, surge material para traçar algumas linhas de análise, iniciar interpretações, estabelecendo semelhanças e particularidades. Vilelas (2005) refere que este tipo de análise “oscila entre os dois pólos que envolvem a investigação científica: o rigor da objectividade e a fecundidade da subjectividade, resultando na elaboração de indicadores quantitativos e/ou qualitativos que devem levar o pesquisador, baseado na dedução e na inferência a uma segunda leitura da comunicação” (p.334). Segundo o mesmo autor, esta abordagem “visa revelar o que está escondido, latente ou subentendido na mensagem” (p.334).

#### **4.2.2. Tratamento estatístico**

Como defendem Quivy e Campenhoudt (2005), “a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos da exposição de resultados” (p.223).

O tratamento estatístico, neste caso, refere-se à apresentação das respostas dadas às perguntas de resposta fechada que foram incluídas nos dois inquéritos por questionário.

Este tratamento permitiu ter uma visão mais clara dos dados, auxiliando desta forma a análise dos resultados. No entanto, embora a “clareza dos resultados” seja uma das vantagens deste método (Idem, p.224), não podemos esquecer as suas limitações, já que “nem todos os factos que interessam o sociólogo são quantitativamente mensuráveis” e “o instrumento estatístico (...) não dispõe, em si mesmo, de um poder explicativo” (Idem, p.225).

Assim, os mesmos autores relembram que a existência de uma reflexão teórica é indispensável, sendo esta a única fonte de “critérios explícitos e estáveis para a recolha a

organização e, sobretudo, a interpretação dos dados, assegurando, assim, a coerência e o sentido do conjunto do trabalho” (p.223).

O tratamento estatístico neste estudo é apresentado de forma imagética com gráficos e tabelas, que surgem muitas vezes em articulação, ou diretamente no corpo do texto, quando oportuno, ou, noutras situações, são apenas referenciados, sendo o leitor convidado a consultá-los nos anexos.

## 5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nos subcapítulos seguintes, apresento os resultados decorrentes da análise dos planos de sessão, das descrições das sessões nos diários de bordo e da análise de conteúdo ou estatística dos questionários, sistematizadas em tabelas e gráficos.

### 5.1. Resultados da análise dos planos de sessão (PS)

A formação proposta foi estruturada para decorrer em 15 sessões, entre o dia 1 de outubro de 2018 e o dia 29 de janeiro de 2019.

As sessões aconteceram uma vez por semana, à segunda-feira, entre as 17h15 e as 18h45, ou seja, cada uma com a duração de 1h30.

As sessões tiveram lugar na sala onde diariamente ocorrem as aulas de Expressão Dramática do 1.º ciclo e as aulas de Teatro do 2.º ciclo. Esta sala encontra-se na zona mais antiga do estabelecimento escolar, apresentando, por isso, uma estrutura desgastada pelo tempo e com algumas fragilidades. O espaço está vazio, o que facilita a realização de algumas atividades, mas as dimensões da sala revelaram-se pequenas para a quantidade de formandos adultos, como se torna visível na Figura 2.



*Figura 2. Sessão n.º 2 (8 de outubro)*

Em cada PS, explicitarei sistematicamente os objetivos gerais, que pretendem ser de dificuldade crescente ao longo do processo, acompanhando o desenvolvimento que se

espera dos formandos. Assim, na primeira sessão um desses objetivos era precisamente dar a conhecer aos participantes a organização das sessões e apresentar os objetivos gerais a atingir (cf. Anexo E.1).

No que diz respeito à organização das sessões, estipulei seis fases essenciais, que poderiam sofrer alterações ou adaptações, conforme se revelasse necessário, sendo estas: Introdução; Aquecimento; Criatividade e Expressão Corporal; Jogos de Voz; Improvisação/Jogos Dramáticos; e Relaxamento/Reflexão (cf. Anexo E). Para cada uma delas foram estabelecidos objetivos específicos em correlação com algumas atividades e os respetivos procedimentos, assim como o tempo estimado para a realização dos exercícios.

A “Introdução” revelou-se um barómetro do estado de espírito dos participantes e um grande auxílio no desenvolvimento de cada sessão. Nesta fase inicial de conversa e de partilha com os formandos, consegui muitas vezes perceber a necessidade de alterar ou adaptar o que estava planeado, atendendo à disponibilidade e ao estado energético do público-alvo.

Este momento introdutório decorria umas vezes com todos os elementos sentados, em roda no chão, do modo mais confortável possível; outras vezes ficavam de pé e criavam uma roda equidistante, apreendendo ao mesmo tempo a noção de espaço, seu e dos outros; eram, então, lançados diversos assuntos, que suscitasse a reflexão, por exemplo, relembrar o que acontecera ao longo do dia, como se sentiram em diversos momentos que passaram e como se sentiam no “agora” (cf. Anexos E). Verifiquei, nas primeiras sessões, que havia uma tendência natural para os participantes mais extrovertidos dominarem o tempo de conversa, enquanto os mais inibidos tinham uma postura oposta, falando o mínimo possível. Tentei equilibrar esta situação, estimulando os que se introvertiam a participar mais: colocava dúvidas, fazia perguntas ou continuava as suas ideias. Paulatinamente, esta estratégia e o convívio com os colegas desvaneceram as diferenças de protagonismo e o grupo foi ficando mais homogéneo. Os temas de conversa lançados na introdução desafiavam os participantes a estar mais atentos, a abrandar o ritmo (cf. Anexo E.3), o que suscitou, por vezes, uma postura de resistência. Sermos conduzidos a “sair do modo automático” nem sempre é fácil, especialmente porque não temos consciência de que estamos nesse registo.

Na fase do “Aquecimento” foram sugeridos exercícios que convidassem e preparassem o corpo e a mente dos formandos a iniciar a sessão: controlar a respiração; tomar consciência do corpo através de diferentes movimentos; perceber o espaço envolvente; observar o “eu” e o “outro. Muitas vezes, foram ainda sugeridos nesta fase alguns jogos lúdicos (ex. “Íman”, cf. Anexo E.1), para captar de forma imediata a atenção dos participantes, estimulando-os para as atividades seguintes. Este momento de “aquecimento” é imprescindível, visto que é responsável por criar o ambiente ideal, individual e coletivo, para o trabalho posterior. Estes exercícios preliminares ajudam também a libertar possíveis tensões iniciais e a suavizar inibições.

A fase de “Criatividade e Expressão Corporal” visa continuar e aprofundar um tema que pode já ter sido iniciado no passo anterior: a tomada de consciência do próprio corpo. Os exercícios propostos nesta etapa levam os participantes a observar o seu corpo como se fosse um esquema, para que analisem as possibilidades de movimento e percecionem a envolvimento com o espaço, com os objetos e com os corpos das outras pessoas. Neste caso, pretende-se que haja evolução da destreza de forma expressiva e não o desenvolvimento de habilidades físicas, o exercício corporal procura um movimento de expressão (ex. “Desenhando objetos no espaço”, cf. Anexo E.5).

Fiz uma seleção musical, que explicito nos PS, para utilizar em diversos momentos, mas que acabei por inserir essencialmente nesta fase, o ritmo musical ajudava na orientação dos exercícios.

Os “Jogos de Voz” correspondem à 4.<sup>a</sup> parte dos PS, em que são sugeridos exercícios para trabalhar a técnica vocal, num formato de aprendizagem simples, não deixando de focar alguns exercícios clássicos que são fundamentais neste campo. O objetivo fundamental aqui é apreender estratégias básicas para explorar a voz de forma saudável e criativa, daí a opção de um método didático mais lúdico (ex. “Caretas falantes”, cf. Anexo E.9).

A fase da “Improvisação/Jogos Dramáticos” constitui a penúltima parte de cada sessão, integra normalmente atividades que necessitam de mais tempo de organização e de execução e que requerem alguma preparação, que advém das fases anteriores.

A improvisação tem como objetivo desenvolver a agilidade mental necessária a enfrentar as surpresas com que nos deparamos diariamente. Assim, desempenhar papéis

vários; interpretar diferentes personagens; vivenciar as mais diversas situações são algumas das tarefas aqui propostas (ex. “Jangada”, cf. Anexo E.4).

Os “Jogos Dramáticos” diferem da improvisação, já que nestes é normalmente dado um tema, podem ser sugeridas orientações e ser definido algum tempo para organização. Nestas atividades de dramatização utiliza-se uma linguagem teatral e um determinado tipo de técnica, que pode ser também a improvisação.

Nesta fase fundem-se os conteúdos trabalhados ao longo de toda a sessão. Esta foi sempre a parte mais apreciada pelos formandos, em todas as sessões, precisamente por ser mais “cheia de tudo” e ser maioritariamente realizada em grupo (cf. Anexo E.7).

Por fim, a última parte, a “Reflexão”, que pode incluir antes um momento de “Relaxamento” focado na respiração. Sempre que houve oportunidade realizámos atividades de relaxamento, recorrendo a massagens (cf. Anexo E.2) ou técnicas de Yoga (cf. Anexo E.4). A decompressão proporcionada por estas atividades era muito apreciada por todos e serenava a mente, preparando-a para a última tarefa (refletir).

A “Reflexão” no fim de cada sessão é muito importante, porque funciona como um momento de avaliação. Nesta circunstância todos os elementos ficavam sentados em “roda no chão”, permitindo a comunicação em todas as direções, já que estavam “cara a cara”, expostos de forma igualitária. Nos seus comentários os formandos referiam aspetos que consideraram negativos, depois os aspetos positivos e os sentimentos que afloraram ao longo da sessão. Desta forma pudemos conhecer-nos melhor; saber como estava cada um a reagir aos estímulos propostos; partilhar receios; ultrapassar incómodos e criar laços. Como formadora, senti este momento como crucial para a minha investigação e para a planificação das sessões. Inicialmente tinha alguns participantes a enviar a reflexão por escrito ou porque não tinha havido tempo para ouvir todos ou porque se sentiam mais confortáveis. Nesses registos escritos os testemunhos eram mais explícitos, mais diretos e mais críticos, visto que não tinham o constrangimento da presença e do contacto visual, o que se revelou interessante e útil para a minha análise. No entanto, perdia-se a relação com “o outro” e a oportunidade de desenvolver tanto a capacidade de expressão como a autoconfiança. Com o passar do tempo esse equilíbrio foi conquistado e, embora alguns continuassem a ter gosto em escrever e enviar o seu próprio diário de bordo, não deixavam

de falar no final da sessão e de partilhar os seus sentimentos, o que foi fundamental para a ligação que se criou entre os “*Guardiões*”.

Como nota final eu deixava ainda uma proposta cultural (uma peça de teatro, uma leitura, uma exposição, etc.), iniciativa que rapidamente contagiou os formandos que passaram a partilhar também as suas sugestões.

Houve muitos momentos especiais ao longo deste processo formativo, como, por exemplo, toda a sessão n.º 10 (cf. Anexo E.10), quando tivemos um convidado presente, o ator e encenador Miguel Seabra, que fora também meu professor neste mestrado. Esta sessão teve um formato de tertúlia e foi muito profícua, não só por termos tido a oportunidade de conversar e aprender com um artista e ser humano inspirador, como por termos partilhado *in loco* e em direto a forma como estávamos todos a viver a experiência desta formação.

Estava ainda prevista a possibilidade de fazermos uma apresentação teatral no final da formação, mas por questões de logística da instituição não foi possível. Ficou, no entanto, a vontade de continuar e a hipótese de realizar essa apresentação *a posteriori*.

## **5.2. Resultados da análise dos diários de bordo (DB)**

Os DB foram criados para deixar um testemunho escrito da minha reflexão após cada sessão, permitindo que funcionassem também como recurso aquando da análise e discussão de dados.

Em cada DB, de um modo geral, surge a descrição da sessão, com a sistematização de cada atividade e o respetivo procedimento, acompanhados de inferências sobre a forma como o processo decorreu. Nas inferências surgem informações que considerei pertinentes sobre, por exemplo, reações semelhantes ou divergentes a uma atividade; resultados inesperados e possíveis explicações ou não cumprimento do tempo pensado para um determinado exercício. Estas deduções obrigam não só a uma reflexão aprofundada sobre o processo, como constituem um recurso informativo a ser revisto e reutilizado na análise e discussão de dados.

No final de cada DB apresento uma avaliação global da sessão e outras observações (cf. Anexo F).

Para apresentar de forma clara e específica os resultados da análise dos DB, subdividindo-a nos seguintes aspetos:

- atividades menos apreciadas;
- atividades mais apreciadas;
- dificuldades;
- conquistas.

Como já foi descrito anteriormente, a “Introdução” constitui a primeira parte de cada sessão, sendo este um momento de conversa e de partilha entre todos os intervenientes, em que é suposto existir respeito pelo “outro”, saber ouvir e esperar a sua vez de falar. Este foi muitas vezes um ponto de tensão, em primeiro lugar, porque nem todos os professores chegavam a tempo ao início da sessão, perturbando a dinâmica do grupo com os seus atrasos; em segundo lugar, o facto de todos nos conhecermos há vários anos dava aso a um à-vontade a que frequentemente foi necessário impor limites; em terceiro lugar, esta atividade inicial requer concentração, o que após um dia de trabalho não é fácil de conseguir. Assim, esta atividade introdutória nem sempre foi apreciada, já que alguns intervenientes não estavam disponíveis para um exercício tranquilo, que exige foco e algum silêncio. Logo na primeira sessão pude verificar este facto: “Muita ansiedade e algum nervosismo, no início desta primeira sessão, o que levou a uma agitação maior do que seria de esperar” (cf. Anexo F.1). Esta inquietação foi uma constante: “alguns elementos (...) ainda têm alguma dificuldade em permanecer em silêncio neste exercício o que perturba a concentração e o objetivo do exercício (...)” (cf. Anexo F.5) ou “Mais uma vez reinava a excitação no início da sessão (...). Foi complicado acalmar os ânimos e conseguir fazer os exercícios iniciais adequadamente” (cf. Anexo F.8).

Todas as atividades que apresentavam como proposta momentos de concentração, como o controlo da respiração, e algum silêncio, pelos mesmos motivos explanados no parágrafo anterior, acarretavam dificuldades, pois aqueles elementos que não colaboravam destabilizavam os que estavam interessados e disponíveis para a realização da tarefa. Estas propostas surgiam essencialmente no aquecimento. A título de exemplo apresento o seguinte registo: “Há ainda alguma dificuldade em perceber a importância deste tipo de exercícios por parte de alguns elementos que os consideram aborrecidos por

procurarem muitas vezes apenas a vertente lúdica nas atividades. A MJA reage sempre menos bem a estas propostas, resistindo frequentemente a essa entrega, dizendo «não há paciência para estes exercícios» ” (cf. Anexo F.4). No relaxamento repetia-se esta situação, mas neste caso, como era no final da sessão e o cansaço era acrescido, a maioria recebia muito bem as propostas; ainda assim havia dois participantes que se recusavam a acalmar e a concentrar-se apenas na respiração, quando provavelmente, pela agitação que evidenciavam, seriam os que mais beneficiariam com o exercício: “Alguns participantes devem mudar de postura face aos exercícios que para eles não são tão agradáveis, mas necessários” (cf. Anexo F.4).

Em relação ao segundo ponto, as atividades mais apreciadas foram, sem dúvida, as de “Criatividade e Expressão Corporal” e as de “Improvisação/Jogos Dramáticos”, conteúdos que já nas respostas ao primeiro questionário foram assinalados como expectáveis (cf. Figura C.1.2.2, Anexo C.), não só por permitirem maior expansão como por incluírem o trabalho em grupo. Num desses exercícios de criatividade corporal, “O Capitão diz...”, por exemplo, assinalei: “os participantes conseguiram realizar o exercício e a descontração e divertimento foram notórios” (cf. Anexo F.6). Também no que se refere às improvisações, deixo aqui um exemplo de registo, referente a uma atividade realizada em grupo, em que tinham de criar situações num restaurante com as personagens que lhes atribuía no momento: “Esta atividade foi muito interessante, os participantes mostraram grande à-vontade na participação e realização da mesma, sendo que o ambiente e a boa disposição geral foram contagiantes. Este tipo de exercício é, normalmente, o mais apreciado entre os formandos, pela descontração e pela boa disposição resultantes e, essencialmente, pela possibilidade de “entrar” no mundo mágico do “faz de conta” (cf. Anexo F.2). Já no DB da última sessão, podemos ler o seguinte: “Este exercício foi um dos primeiros que os formandos tiveram oportunidade de realizar (...). Mais uma vez foi realizada com grande receptividade e empenho pela parte de todos, notando-se já uma evolução na argumentação, no à-vontade e na expressão corporal, relativamente à primeira experiência”.

As dificuldades que senti, enquanto formadora, relacionam-se essencialmente com a relação de proximidade que tinha com os formandos; este aspeto, que foi uma mais-valia na planificação das sessões por conhecer bem o perfil dos participantes, revelou-se

um obstáculo na prática das atividades. Alguns formandos, embora sejam adultos e todos professores, não se coibiram de manifestar o seu desagrado na realização de alguns exercícios, colaborando ou não conforme a proposta agradasse, chegando mesmo a fazer “birra”, em algumas situações; julgo que este comportamento dificilmente sucederia com um formador desconhecido. O facto de me ter visto obrigada a impor autoridade em alguns momentos deixou-me numa posição desconfortável perante o grupo e poderia ter sido evitada se todos tivessem mantido o respeito uns pelos outros. Registei várias vezes esta dificuldade nos DB, tanto diretamente nas inferências, como nas avaliações globais, como demonstram os exemplos que se seguem: “A vantagem de esta formação ser dada a colegas é também, por vezes, uma desvantagem, já que alguns colegas, por se sentirem mais próximos da formadora, sentem-se à vontade para comentar tudo e por vezes seria produtivo que, mesmo não gostando, respeitassem a necessidade de passar pelas várias aprendizagens” (cf. Anexo F.4); “A MJA chegou atrasada (...) [c]ontinua a perturbar um pouco o início das sessões, porque chega atrasada e não prescinde de lanchar e de fazer tudo como se não estivesse atrasada. Tenho tentado não prejudicar o grupo e ao mesmo tempo cativá-la para o que estamos a fazer, o que, dado o seu feitio peculiar, nem sempre é fácil de gerir” (cf. Anexo F.8); “Quando começaram a apresentar-se, nem sempre se respeitaram uns aos outros, dependendo de quem estava a falar, ou ouviam atentamente ou faziam conversas paralelas, rindo de vez em quando. O que revelou ou confirmou algumas dinâmicas já evidenciadas entre eles” (cf. Anexo F.10); “Foi uma sessão difícil de gerir, estavam todos muito agitados, não respeitando muitas vezes as indicações. Mais uma vez verifiquei que o facto de sermos colegas, permite, especialmente em alturas de maior cansaço e desgaste, não controlar devidamente ímpetos que perturbam o funcionamento da sessão. Percebo que não o façam em jeito de boicote, mas acabou por acontecer. Os exercícios foram realizados, mas não devidamente apreendidos.” (cf. Anexo F.11).

As dificuldades dos formandos foram diversificadas, algumas das quais já exemplificadas com registos, como a falta de concentração em exercícios mais calmos e de controlo da respiração. Para outros formandos o maior obstáculo foi quererem “fazer tudo bem”, sendo demasiado críticos com eles mesmos e apresentando falta de autoconfiança, como descrevi em várias sessões: “Alguns elementos estão mais focados

em “fazer bem” do que em vivenciar a experiência” (cf. Anexo F.1); “Alguns elementos continuam demasiado focados em “fazer bem” os exercícios, quebrando por vezes a fruição do momento” (cf. Anexo F.2); “A primeira preocupação de quase todos os participantes, e esta é uma reação recorrente, foi «não vou conseguir», neste caso achavam que não iam conseguir decorar todos os movimentos, mas todos conseguiram. O facto de serem todos colegas, a maioria há muitos anos, leva a que não queiram falhar perante os outros” (cf. Anexo F.4).

A principal conquista foi ter concretizado a formação. Ter tido a oportunidade de corresponder a uma vontade manifestada por um coletivo de professores, de diferentes áreas, e criar uma formação para professores na área do Teatro na Educação, foi, sem dúvida, um desafio muito gratificante. A evolução dos formandos ao longo das sessões, vê-los ultrapassar as dificuldades que foram manifestando e que foram aqui anteriormente descritas foi uma vitória para eles e para mim: “A cada sessão os participantes vão tomando consciência da importância deste exercício, mesmo quando revelam ainda dificuldades na sua realização” (cf. Anexo F.4).

O fortalecimento de laços, resultante desta experiência, é outro aspeto de louvar e que muito nos enriqueceu pessoal e profissionalmente: “Para além disso, tenho também percebido que esta formação tem contribuído para a criação de laços entre colegas, enriquecendo a relação entre eles no dia-a-dia. Parecem-me estar mais compreensivos uns com os outros, surpreendidos com eles próprios e com os outros, mais tolerantes às diferenças e cooperantes na realização de tarefas, na formação e fora dela” (cf. Anexo F.12).

É também de registar a vontade de continuar: “Foi muito importante perceber que a formação excedeu as expectativas de todos e que a vontade de continuar é geral. Ouvir que uns já utilizam determinadas ferramentas aqui adquiridas nas aulas e outros na sua vida pessoal faz-me ter a certeza de que o objetivo foi cumprido. Da minha parte, a vontade de continuar sempre existiu e farei o possível para garantir que esta experiência não tenha passado de um ato isolado. Nestes ou noutros moldes, continuarei a fomentar o Teatro na Educação e abraçarei qualquer projeto que vá ao encontro deste princípio” (cf. Anexo F.15).

Estes registos foram fundamentais para lembrar os momentos vividos nesta

formação que marcou o meu percurso enquanto professora. Outras experiências virão e novos escritos irão preencher o Diário que aqui começou.

### 5.3. Resultados da análise dos questionários

Foram realizados dois questionários, um antes do início da formação, com o objetivo de perceber as motivações e expectativas dos formandos face a esta experiência, e outro, após a conclusão de todas as sessões, para averiguar se as expectativas foram correspondidas e o impacto que todo o processo poderá ter tido individual e profissionalmente.

#### 5.3.1. Questionários pré-formação

No que diz respeito perguntas de resposta fechada, o primeiro ponto do questionário tinha como objetivo traçar o perfil sociodemográfico dos participantes, pelo que se verificou que dos 13 formandos que responderam a este questionário, a maioria pertence ao sexo feminino (cf. Figura 3) e a faixa etária predominante está entre os 35 e os 44 anos (cf. Figura 4).

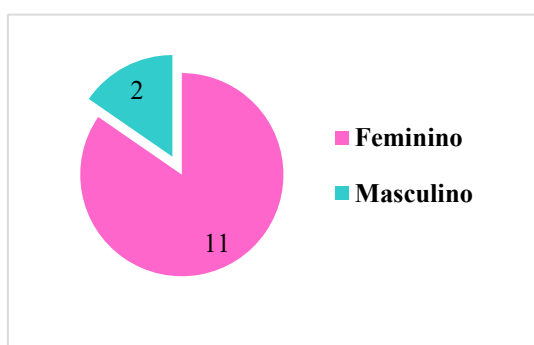


Figura 3. Géneros

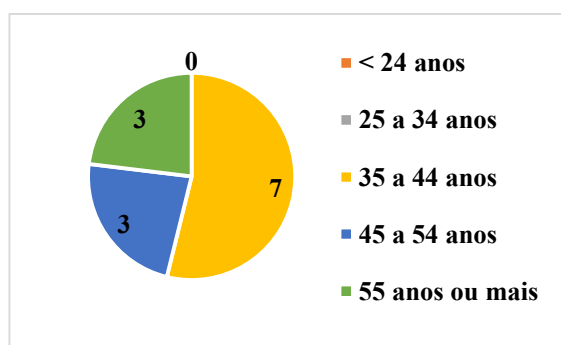


Figura 4. Faixas etárias

A maior parte dos participantes é licenciada (cf. Figura 5) e leciona no ensino básico (cf. Figura 6).

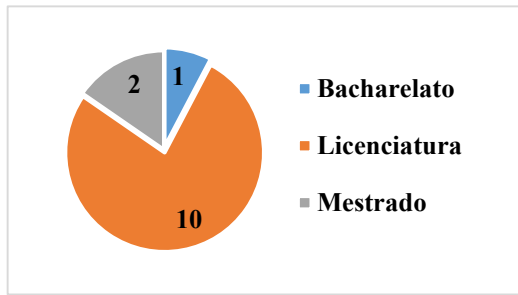


Figura 5. Habilitações Literárias

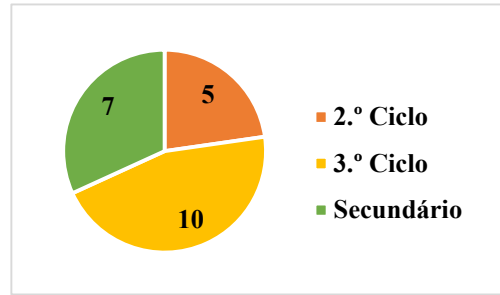


Figura 6. Nível de leção

No segundo ponto, que se refere às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional, constatamos que a maioria dos professores considera que as oportunidades de aumentar a sua formação são medianas (cf. Figura 7). Verifica-se que os professores, de um modo geral, sentem necessidade de atualizar métodos de ensino (cf. Figura 8), mas a maioria não considera que na sua escola os professores se preocupem com a sua formação, de forma a dar respostas às mudanças na vida escolar (cf. Figura 9).

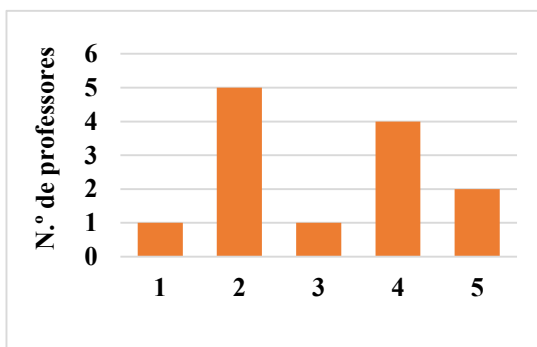


Figura 7. Aumento a formação

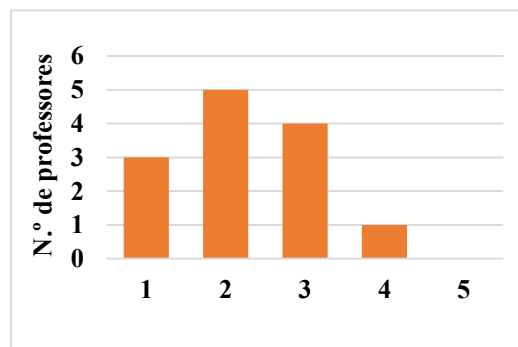


Figura 8. Atualização de métodos

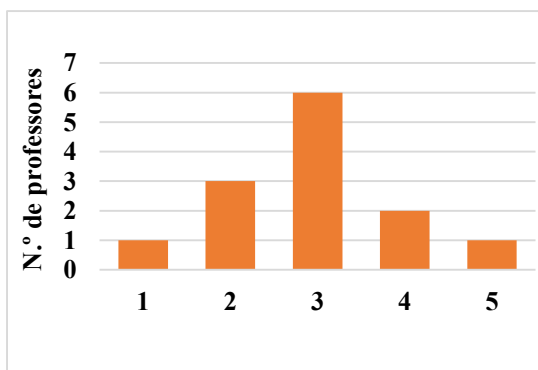


Figura 9. Preocupação com a formação

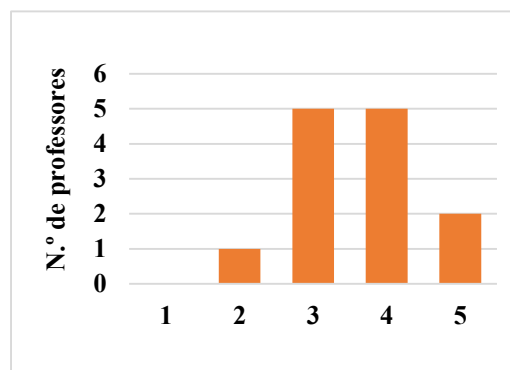


Figura 10. Desenvolvimento profissional

Os professores, maioritariamente, não consideram que na sua escola existam medidas de desenvolvimento profissional (cf. Figura 10) e consideram que as oportunidades de se desenvolverem a nível profissional de forma contínua são medianas (cf. Figura 11). No que diz respeito ao facto de a formação contínua se centrar no desenvolvimento de atividades em sala de aula, as opiniões dividem-se (cf. Figura 12).

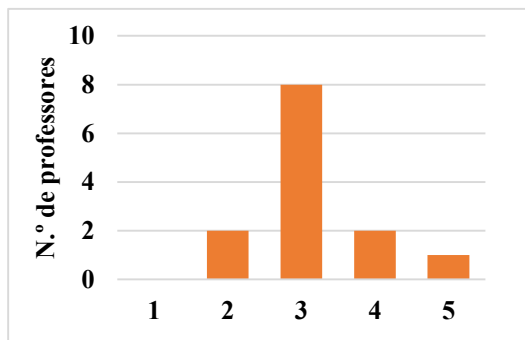


Figura 11. Desenvolvimento contínuo

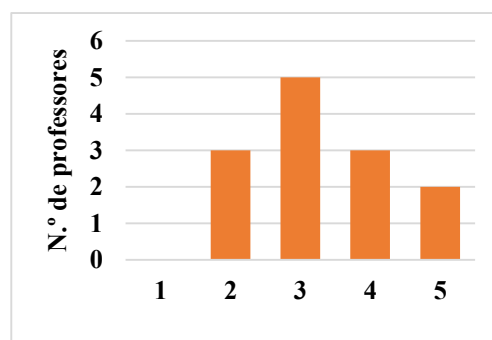


Figura 12. Formação e Atividades em aula

A maioria considera ainda que a formação contínua deverá responder a necessidades a longo prazo (cf. Figura 13) e sente-se encorajada a participar em atividades que promovam o crescimento profissional (cf. Figura 14).

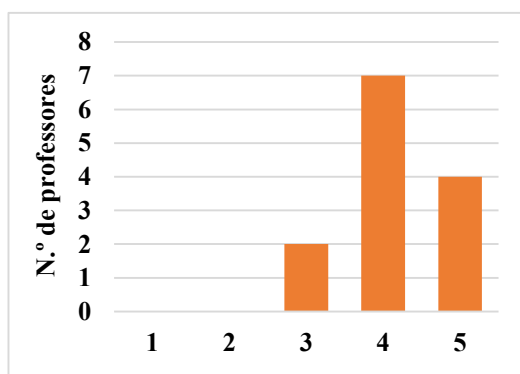


Figura 13. Formação a longo prazo

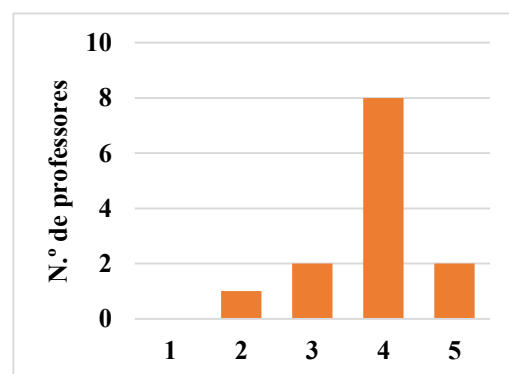


Figura 14. Crescimento profissional

À exceção de um elemento, nenhum formando tinha antes frequentado uma formação em Teatro (cf. Figura 15) e, destes, a maioria alega não o ter feito por falta de oportunidade (cf. Figura 16).

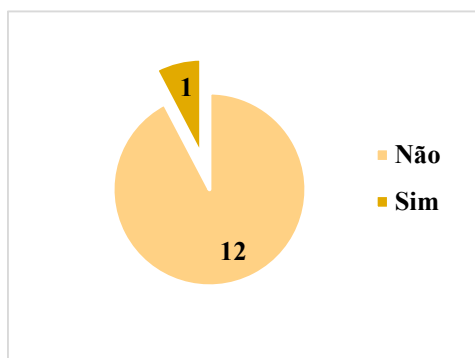


Figura 15. Formação em Teatro

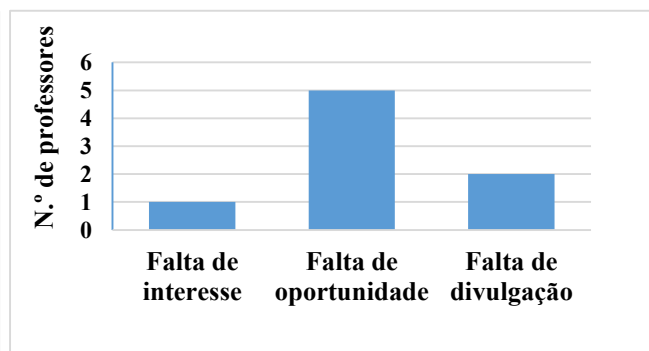


Figura 16. Motivos

Com a análise de conteúdo às respostas abertas dos inquéritos por questionário aplicados no período pré-formação, procurei perceber a importância que os formandos conferiam a um programa de formação sobre Teatro na Educação e identificar as expectativas dos participantes face aos conteúdos a abordar na formação. Quando questionados sobre as motivações, a maioria dos formandos elegeu como principais: “Promover o desenvolvimento pessoal”; “Conhecer novas perspetivas para tornar o ensino eficaz”; “Partilhar experiências”; “Desenvolver projetos nas escolas juntamente com outros colegas” e “Desenvolver recursos didáticos” (cf. Anexos C.1).

No que se refere à importância da criação de um programa de formação sobre Teatro na Educação, os participantes foram unânimes em confirmar essa importância, apresentando as suas justificações (cf. Tabela 4).

Tabela 4

*Importância da criação de um programa sobre teatro na educação – Motivos*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	F/SC	F/C
Motivos para a importância da criação de um programa sobre Teatro na Educação	Melhorar as estratégias de ensino-aprendizagem	Diversificar a prática docente	9	18
		Motivar alunos e professores	3	
	Permitir o desenvolvimento pessoal	Desenvolver técnicas (vocal e corporal)	2	
		Melhorar a autoestima	2	
		Incrementar o convívio entre colegas	2	

Verifica-se, pela informação que consta na Tabela 4, que em 9 unidades de registo os respondentes consideram que o principal motivo para criar um programa sobre Teatro na Educação é o contributo que este terá na prática docente: “considero que uma Formação em Teatro poderá ajudar a visualizar a educação de diferentes pontos de vista” ([R4], cf. Anexo E.1) ou “A componente do teatro e da expressão dramática ajudam a desenvolver técnicas para implementar em sala de aula de forma transversal” ([R8], cf. Anexo E.1).

Este motivo surge associado a outros como a “Motivação dos alunos”: “[R8] permite auxiliar o professor a saber posicionar-se na sala, dialogar com os alunos, cativá-los, ajudá-los, captar-lhes a atenção de uma forma particular, e é uma ferramenta útil e facilitadora da criação de vínculos e laços de cooperação entre colegas” (cf. Anexo E.1); “[R6] Julgo que, com este tipo de formação, além de adquirirmos técnicas úteis para o exercício das nossas funções docentes, conheceremos estratégias no âmbito do teatro que nos poderão ajudar a motivar mais os nossos alunos, dando-lhes também ferramentas importantes que podem usar tanto dentro da escola como fora dela” (cf. Anexo E.1).

Finalmente, relativamente aos conteúdos que gostariam que fossem abordados, a “técnica vocal” e a “expressão corporal e movimento” foram os mais mencionados pelos formandos (cf. Anexo C.1, Figura C.1.2.2).

### 5.3.2. Questionários pós-formação

Com a análise dos questionários pós formação, tentei perceber se as expectativas registadas nos questionários anteriores foram correspondidas, quais os aspetos mais apreciados na formação e o impacto ao nível pessoal e profissional.

Na primeira pergunta, os respondentes foram unânimes em concordar que a formação correspondera às expectativas (cf. Anexo C, Figura C.2.1.1). As justificações apresentadas são sistematizadas na Tabela 5.

Tabela 5

*Correspondência de expectativas – Motivos*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	F/SC	F/C
Motivos para considerar que a formação correspondeu às expectativas	Proporcionar o desenvolvimento profissional	Adquirir novas aprendizagens e técnicas de trabalho	8	18
	Promover o convívio entre colegas	Conhecer e trabalhar com os colegas em diferentes contextos	6	
	Sem justificação	Resposta em branco	4	

A mais-valia ao nível da correspondência de expectativas relaciona-se com o desenvolvimento profissional. Como se pode verificar, há 8 unidades de registo que correspondem à aquisição de técnicas de trabalho. Alguns respondentes consideraram ter tido a oportunidade de explorar novas técnicas e trabalhar diferentes conteúdos: “[R7] Conseguimos criar um bom grupo de trabalho e desenvolver várias competências que, por norma, não trabalhamos, nomeadamente a improvisação” (cf. Anexo E.2) ou “[R9] Conhecer algumas técnicas para pôr em prática na atividade letiva” (cf. Anexo E.2). Aliado ao desenvolvimento profissional, o enriquecimento pessoal trazido essencialmente pelo convívio com os colegas também foi um aspeto logrado: “[R10] Além disso, tinha ainda a expectativa de que proporcionasse momentos de convívio e descontração, expectativa esta total e muito satisfatoriamente cumprida.” (cf. Anexo E.2).

Há ainda 4 formandos que optaram por não justificar, ou por não saberem como fazê-lo neste caso específico, ou por simples comodismo, já que se verificou ao longo da análise que as unidades de registo sem justificação correspondem de forma recorrente aos questionários dos mesmos formandos.

No que se refere à segunda questão: “Os conteúdos expectáveis foram explorados como esperava?”, a maioria dos participantes respondeu afirmativamente (cf. Figura 17) e justificou as suas opções (cf. Tabela 6).

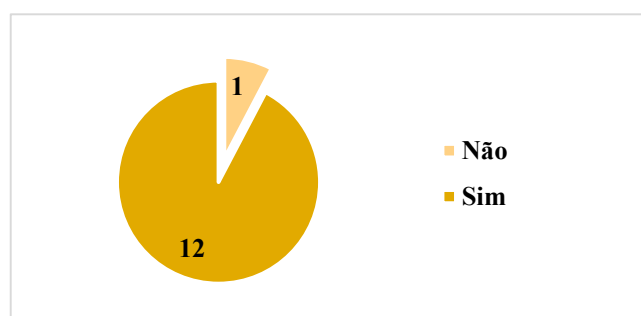


Figura 17. Abordagem dos conteúdos

Tabela 6

*Conteúdos explorados conforme o expectável – Motivos*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	F/SC	F/C
Motivos para considerar que os conteúdos expectáveis foram explorados como o esperado	Trabalhar conteúdos expectáveis	Promover atividades de componente prática.	3	12
	Desenvolver atividades adequadas aos conteúdos	Relacionar conteúdos, atividades e técnicas.	3	
	Não foram explorados como esperado	Concretizar uma apresentação teatral.	1	
	Sem justificação	Resposta em branco	5	

Relativamente a esta questão, os intervenientes a não justificar foram quase 50%. Daqueles que justificaram, uns apresentaram motivos que se relacionam essencialmente com a organização das sessões: “[R11] Esperava sessões bastante práticas e movimentadas, o que na realidade aconteceu” (cf. Anexo E.3). Alguns referiram a adequação dos conteúdos ao contexto: “Os conteúdos foram sempre explorados de forma específica e dentro do contexto” ([R2] cf. Anexo E.3). Outros salientaram a correspondência entre as expectativas e o que foi trabalhado: “[R12] Explorámos conteúdos como a improvisação, a dramatização e a expressão corporal e vocal, como seria expectável, o que me fez ter mais consciência do meu corpo e da minha voz, bem como das potencialidades ou dificuldades pessoais face aos desafios da improvisação e/ou da dramatização” (cf. Anexo E.3).

Em relação ao único elemento que respondeu negativamente, a justificação diz respeito à possibilidade de realizar uma apresentação teatral no fim, que não foi

concretizada: “[R3] Apenas porque tinha a esperança inicial de terminarmos com uma representação teatral, mas de resto sim” (cf. Anexo E.3).

As unidades de registo sem justificação são neste caso 5 e, dessas, 4 correspondem aos que não justificaram também a questão anterior, pelo que mais uma vez não é possível escrutinar os motivos desta opção.

Especificando os conteúdos que mais gostaram de trabalhar, constata-se que os formandos preferiram de forma dominante a improvisação e, no seguimento deste conteúdo, muitos selecionaram também o jogo dramático (cf. Figura 18), tendo explicado as suas opções (cf. Tabela 7).

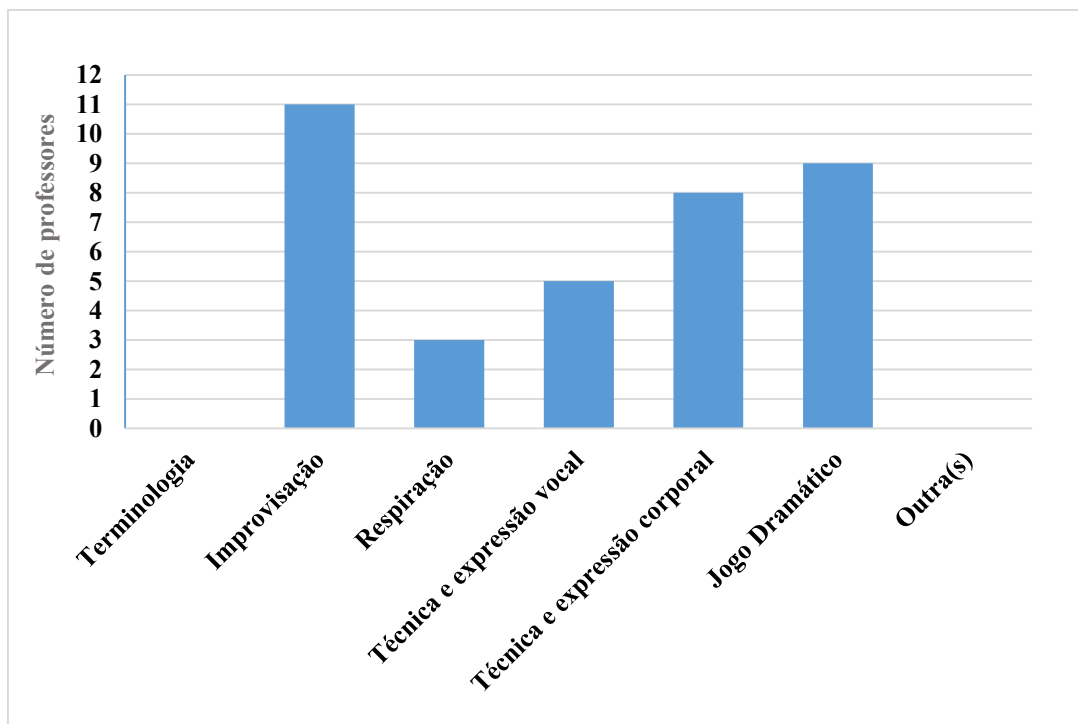


Figura 18. Conteúdos que mais gostaram de trabalhar

Tabela 7

*Conteúdos que mais gostaram de trabalhar – Motivos*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	F/SC	F/C
Motivos para ter gostado mais de trabalhar determinados conteúdos	Desenvolvimentos profissional e pessoal	Interesse e utilidade ao nível profissional	1	13
		Interesse e utilidade ao nível pessoal	7	
	Trabalho colaborativo	Dinâmica de grupo	1	
	Sem justificação	Resposta em branco	4	

A justificação, para a escolha dos conteúdos que os formandos mais gostaram de trabalhar, relaciona-se essencialmente com a componente pessoal, como se constata pelas 7 unidades de registo dos respondentes no indicador “Interesse e utilidade ao nível pessoal”. Os formandos, nas suas respostas, relacionaram os conteúdos com a aquisição de técnicas que lhes seriam úteis no dia a dia: “[R3] As técnicas porque me foram/são úteis, e me fizeram pensar em como ando, como respiro, como me devo posicionar, etc” (cf. Anexo E.4); “[R11] O controlo da respiração é uma forma bastante eficiente de controlar o *stress*; quanto à improvisação, permite-nos explorar várias facetas da nossa personalidade, vencer alguma timidez e possibilita maior aproximação aos outros, bem como maior autoconhecimento” (cf. Anexo E.4).

Mais uma vez, temos 4 unidades de registo sem justificação que correspondem aos questionários dos formandos que optam sistematicamente por não responder nos itens em que é pedida uma explicitação.

Os participantes foram ainda questionados, na pergunta n.º 4, sobre a aplicabilidade dos conteúdos e atividades explorados na sua prática pedagógica. Neste setor, as respostas estão mais distribuídas (cf. Figura 19).

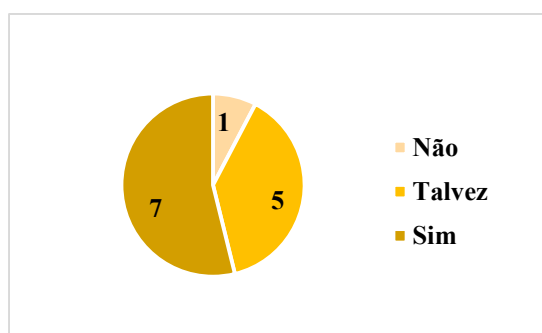


Figura 19. Aplicabilidade Pedagógica

Verifica-se que a maioria dos respondentes optou pelo “Sim”, mas muitos responderam “Talvez”, possivelmente porque uns consideram ser uma possibilidade que poderá ser posta em prática, enquanto que para outros é já uma realidade (cf. Tabela 8)

Tabela 8

*Aplicabilidade na prática pedagógica – Motivos*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	F/SC	F/C
Motivos para considerar a aplicabilidade dos conteúdos e atividades da formação na prática pedagógica	Utilização de técnicas na prática docente	Controlo da respiração e da voz	4	14
		Adaptação das técnicas adquiridas ao trabalho em aula	4	
	Contributo das diferentes aprendizagens	Observação diferenciada dos alunos	1	
	Continuação de práticas anteriormente iniciadas	Articulação de conteúdos entre Teatro e outras disciplinas	1	
	Sem justificação	Resposta em branco	4	

Podemos observar, na Tabela 8, que a maior parte dos respondentes considera que a utilização de técnicas, como o controlo da sua voz ao longo das aulas, bem como da respiração, terão a sua aplicabilidade, já que ajudarão na prática docente: “[R10] A técnica de respiração e colocação de voz é importante para não chegar ao fim do dia sem voz (como acontece muitas vezes)” (cf. Anexo E.5).

Por outro lado, muitos consideram o recurso ao jogo dramático e à improvisação como uma ferramenta enriquecedora em sala de aula: “[R11] A maior capacidade de

improvisação é uma mais-valia quando todos os dias se lida com situações diferentes e se procuram caminhos alternativos na exposição de conteúdos e na resolução de conflitos” (cf. Anexo E.5); “[R12] Numa aula de língua estrangeira, improvisação e jogo dramático fazem parte da «personagem» que o professor deve vestir para fazer chegar a cultura estrangeira aos alunos. Assim, serão claramente reutilizados em sala de aula” (cf. Anexo E.5).

Há ainda um respondente que foca a abertura de horizontes e mudança de perspetiva, não só em relação à sua prática, como na dos alunos: “[R7] Podemos observar os alunos de forma diferente, vê-los noutra perspetiva, e vários exercícios contribuíram para isso” (cf. Anexo E.5).

À questão “Ao longo da formação sentiu alguma evolução a nível pessoal?” foi dada uma resposta negativa e todos os outros responderam afirmativamente (cf. Figura 20).

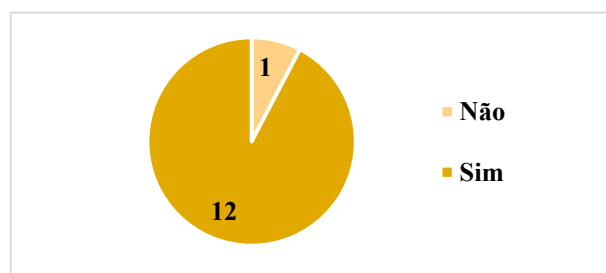


Figura 20. Desenvolvimento pessoal

O elemento que respondeu negativamente apresentou a seguinte justificação: “[R8] Sinto que não alterei o que sou. Mas não há dúvida que foram tempos bem passados. Descontraídos” (cf. Anexo E.5).

No que diz respeito aos outros respondentes, apresentaram também as suas justificações (cf. Tabela 9).

Tabela 9

*Desenvolvimento Pessoal ao longo da formação – Motivos*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	F/SC	F/C
Repercussão da formação no desenvolvimento pessoal	Reconhecimento dos benefícios da formação.	Melhoria na relação com o “eu” e com o “outro”	6	14
		Segurança na prática dos exercícios	3	
		Aplicabilidade de técnicas noutros contextos	1	
	Não reconhecimento dos benefícios da formação.	Não considera ter havido desenvolvimento pessoal	1	
	Sem justificação	Resposta em branco	3	

Na Tabela 9, verifica-se que os motivos que levam os respondentes a afirmar que sentiram evolução pessoal ao longo da formação se relacionam com alguns aspetos em que notaram melhoria, quer na sua atitude durante as sessões e fora delas, como no que diz respeito ao autoconhecimento: “[R3] Primeiramente, na relação com os colegas; em segundo, na própria prática dos exercícios, com menos medo de fazer má figura ou de «fazer mal»; em terceiro lugar, porque já conseguia antecipar alguns conteúdos/exercícios, no que diz respeito aos objectivos, o que me dava mais margem para pensar e «criar» algo um pouco melhor” (cf. Anexo E.6); “[R12] Maior consciência do meu corpo e das minhas capacidades de expressão corporal. Em termos individuais e mentais, ter noção de que vestir algumas personagens ou comportamentos são mais difíceis, por estarem em contraste com a minha personalidade, o que me fez também refletir sobre aspetos da minha personalidade” (cf. Anexo E.6).

Os três respondentes a optar por não justificar, já o fizeram nas respostas anteriores. No entanto, esta resposta, de cariz mais pessoal, tem menos formandos a optar por não justificar.

Relativamente ao ponto seguinte deste questionário, os respondentes foram convidados a refletir sobre as oportunidades que esta formação constituiu a vários níveis: da aprendizagem e desenvolvimento profissional, do fortalecimento de laços entre colegas e do desenvolvimento pessoal. Verificou-se que a maioria dos inquiridos concordou que, a todos os níveis, esta formação constituiu uma oportunidade profícua (cf. Figuras 21 a 23).

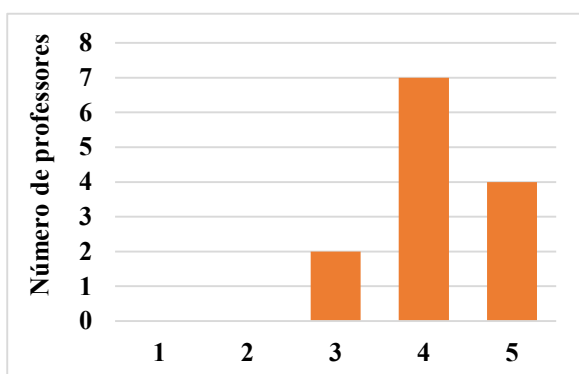


Figura 21. Desenvolvimento profissional

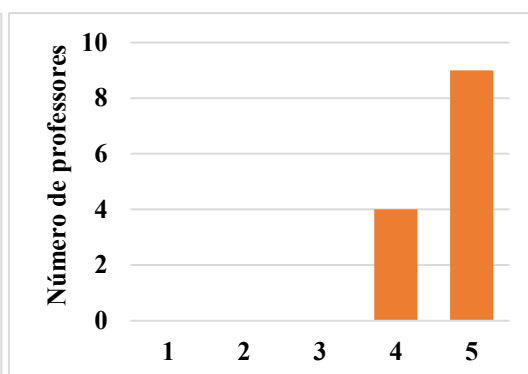


Figura 22. Fortalecimento de laços

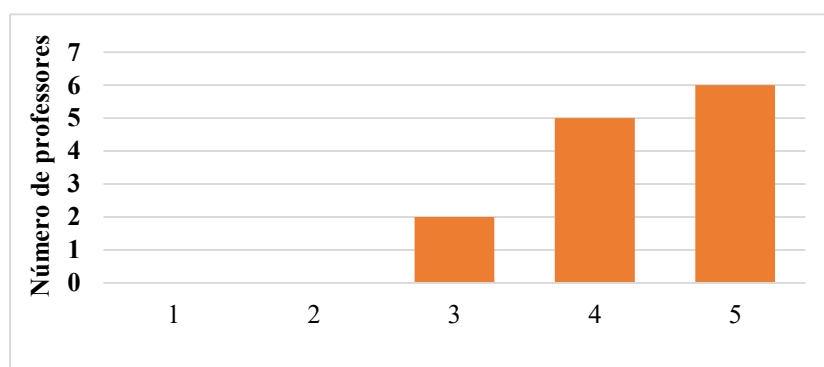


Figura 23. Desenvolvimento pessoal

Neste sentido, quando questionados sobre, no caso de haver intenção de continuar a sua formação, se a opção seria nesta área ou noutra (cf. anexo E.6, pergunta 7), a maioria dos formandos escolheu manter-se na área do Teatro na Educação (cf. Figura 24), embora nem todos tenham apresentado os mesmos motivos (cf. Tabela 10).

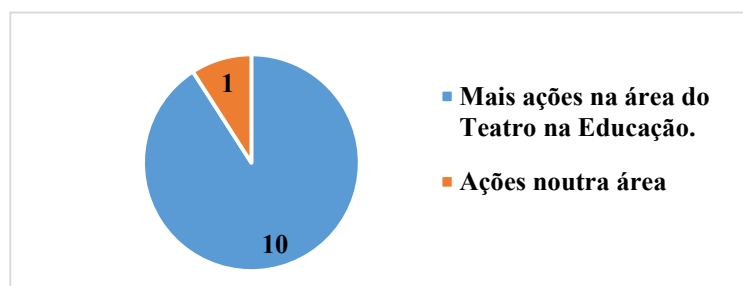


Figura 24. Continuidade de formação

Tabela 10

*Continuidade de formação na mesma ou noutra área – Justificações*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	F/SC	F/C
Continuidade da formação	Formação em Teatro na Educação	Prática das aprendizagens adquiridas	2	11
		Interpretação teatral	2	
		Desenvolvimento e gosto pessoal	3	
	Sem justificação	Resposta em branco	4	

Verifica-se que 90,9% gostariam de dar continuidade à formação na área do Teatro na Educação. Daqueles que justificaram a sua escolha, apenas um respondente a relacionou diretamente com a sua prática profissional: “[R12] Esta área é importante numa profissão que, em larga medida, é muito mais do que a transmissão de dados e conhecimentos; deve assentar numa forte componente humana e capacidade de chegar aos alunos, contribuindo para o seu crescimento, não só cognitivo, como afetivo. As várias técnicas desenvolvidas na área do teatro podem ser valiosas aliadas nesta tarefa, por vezes, tão difícil” (cf. Anexo E.7). Os restantes relacionaram as suas opções com motivações pessoais, como a vontade de experienciar uma apresentação teatral: “[R2] Gostava de pôr em prática aquilo que aprendi entrando numa peça realizada pelo nosso grupo” (cf. Anexo E.7).

Mantêm-se as unidades de registo sem justificação, nesta questão voltam a ser 4, relativas aos mesmos formandos.

No que se refere ao impacto que esta formação poderá ter no estabelecimento de ensino em que foi ministrada, 69,2% dos respondentes colocam a hipótese de haver algum reflexo na instituição, enquanto 30,8% consideram como certo que haverá impacto pós-formação (cf. Figura 25). A opção maioritária pelo “talvez” estará relacionada com o facto de esse impacto ser uma projeção e não se poder ser verificado de imediato (cf. Tabela 11).

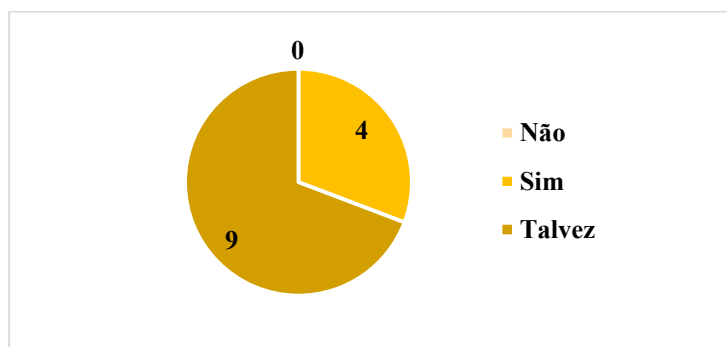


Figura 25. Impacto na Instituição

Tabela 11

*Impacto na instituição – Motivos*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	F/UR	F/SC
Motivos para considerar que a formação terá impacto na instituição em que foi ministrada	Impacto real da formação	A formação teve impacto nos formandos	5	16
	O impacto na instituição como possibilidade	A formação terá impacto no estabelecimento se houver uma apresentação teatral	2	
		A formação terá impacto por ter sido uma iniciativa pioneira no estabelecimento	1	
		A formação dificilmente terá impacto na instituição	4	
	Sem justificação	Resposta em branco	4	

Sendo esta justificação assente numa possibilidade, seria expectável que o número de formandos a optar por não justificar fosse superior, no entanto, como se pode verificar na Tabela 11, mantêm-se as 4 unidades de registo sem justificação, opção dos mesmos formandos que não justificaram as questões anteriores.

## 6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo é dedicado à triangulação dos resultados obtidos e devidamente apresentados, correlacionando essa informação com concepções e propostas mobilizadas no enquadramento teórico.

Importa lembrar nesta fase as questões orientadoras a que este estudo se propõe responder:

1. Como poderá ser pensada uma formação em Teatro na Educação para professores de diferentes áreas?
2. Que experiências e aprendizagens serão expectáveis nesta formação?
3. Que impacto terá esta formação nestes professores e neste estabelecimento de ensino?

Atendendo à primeira questão, procurei, aquando da planificação da formação em Teatro na Educação para professores de diferentes disciplinas, considerar o público-alvo e as motivações do mesmo, tentando que os temas e os conteúdos se adequassem às suas necessidades e interesses, respeitando as competências a desenvolver e os objetivos específicos a atingir (Tavares, 1991). Assim, conhecendo pessoalmente os formandos, visto que com alguns já trabalhei inclusive em par pedagógico no âmbito da disciplina de Português e que todos são meus colegas há mais de dez anos, considero estar em posição de me afirmar como conhecedora do perfil dos intervenientes neste processo. Apesar de o grupo ser bastante heterogéneo, todos tinham um interesse em comum ao inscrever-se nesta formação: saber mais sobre teatro e pelo teatro, partilhando da visão de Fragateiro (1991), que considera o teatro como um “espaço de liberdade”, um espaço privilegiado para a realização de projetos “multi” e transdisciplinares, como é o caso deste projeto de investigação-ação, estabelecendo pontes entre colegas de diferentes áreas, entre a escola, a arte e a ciência, tendo, por isso, um papel ativo na construção do pensamento contemporâneo.

Conhecendo já os formandos, o questionário que foi colocado antes do início da formação, com o objetivo de perceber as motivações e expectativas dos docentes inscritos, não me acrescentou informação no que se refere à definição do perfil sociodemográfico. Esses dados não deixam, no entanto, de ser úteis, não só para o leitor

deste estudo, como para assinalar algumas constatações que podem ser interessantes e importantes no desenrolar da investigação, nomeadamente, verificar que em 13 participantes, há apenas dois do género masculino (cf. Figura 3) e que a faixa etária dominante está entre os 35 e os 44 anos (cf. Figura 4), que corresponde precisamente à etapa de “diversificação” no ciclo da vida de um professor, segundo Huberman (1989), fase em que o docente se “põe em questão” e tendencialmente procura novos incentivos.

Ainda no que se refere ao perfil do público-alvo, verificou-se pela análise de conteúdo que o grupo disciplinar dominante é o Português (cf. Figura 1), o que se poderá justificar pelo facto de esta disciplina integrar no seu programa curricular o texto dramático e a terminologia teatral e, assim, os professores estarem já mais familiarizados com esta temática.

Continuando a desenhar o perfil dos professores que procuraram esta formação, percebemos pelos resultados dos questionários que a maioria dos docentes reconhece a importância de manter os seus métodos de ensino atualizados (cf. Figura 8), mas considera que não são criadas medidas de desenvolvimento profissional pela instituição empregadora (cf. Figura 9). Por outro lado, de forma praticamente unânime (cf. Figura 15), os inquiridos afirmam não ter frequentado ações de formação nos últimos três anos, por falta de oportunidade (cf. Figura 1). Constata-se aqui uma ligação direta entre a (não) frequência de ações de formação e a (não) apresentação de oportunidades no estabelecimento em que os docentes trabalham. As oportunidades não se restringem apenas à apresentação de propostas de ações de formação, mas à criação de condições efetivas para a realização das mesmas e de apoio ao trabalho dos formandos. Como afirmava Day (2001), já há cerca de duas décadas, os professores atualmente podem ter mais oportunidades, em termos de formação contínua, mas têm menos condições para uma aprendizagem ampla, menos escolha em relação ao que aprendem e menos apoio para o estudo. Não se verifica, por outro lado, iniciativa por parte do próprio docente em procurar alternativas de formação fora do contexto laboral, o que se pode relacionar essencialmente com condicionantes ao nível pessoal: com um horário letivo repleto, uma formação exterior ao contexto laboral é mais uma sobrecarga do que uma motivação para um professor. De facto, não podemos esquecer que estar em formação, como lembra Nóvoa (1992), requer um investimento pessoal e nem sempre há condições para avançar.

Mesmo no caso da formação proposta neste projeto, que foi realizada no estabelecimento de ensino dos participantes, estes acusavam frequentemente o cansaço após um dia de trabalho, conforme testemunham os registos nos DB, em inferências do género: “(...) o cansaço no regresso ao primeiro dia da semana, preenchido de aulas, espelha-se no estado geral dos participantes” (cf. Anexo F.2, Sessão 2) ou “ Hoje o grupo estava reduzido, alguns colegas estão assoberbados com avaliações intercalares, outros doentes, todos estamos cansados (...)” (cf. Anexo F.5, Sessão 5).

Conhecido o perfil dos formandos, outro aspeto a ter em conta na planificação da formação seriam as expectativas e motivações dos participantes face aos conteúdos a ser explorados. Não podemos nem devemos descurar o desenvolvimento pessoal na formação de professores e lembrar sempre que este é um processo interativo e dinâmico (Nóvoa, 1992), procurando na estruturação de um plano atender às necessidades formativas, aos desejos, problemas e carências manifestadas pelos participantes (Garcia, 1992). Assim, com os questionários pré-formação, obtivemos os seguintes resultados: 12 participantes indicaram como conteúdo que gostariam de trabalhar “expressão corporal e movimento” e 10 escolheram “técnica vocal” (cf. Figura 18). Estas foram as opções mais selecionadas, sendo que as outras ficaram equilibradas entre os 6 e os 7 registos. A opção menos escolhida foi “terminologia específica”. Perante este cenário, constato que a procura desta formação aponta para expectativas essencialmente do foro pessoal, embora integre também a componente de desenvolvimento profissional, até porque, como defendem Simões e Simões (1991), são ambas indissociáveis. O facto de os professores preferirem o conteúdo “expressão corporal e movimento” revela interesse em desenvolver competências que não são normalmente exploradas nas suas áreas profissionais, à exceção do caso da professora de Ballet, e que lhes permitirão não só libertar o *stress* e desenvolver a criatividade, como auxiliar no desempenho postural em sala de aula. Já a escolha da “técnica vocal” é uma opção que evidencia motivações essencialmente utilitárias, pois, alguns professores manifestaram desde cedo o seu interesse em trabalhar este conteúdo por terem consciência de que este aspeto é para eles uma fragilidade, já que ficam muitas vezes “sem voz” no final do dia, como, aliás, testemunho no DB da Sessão 2, acerca de um exercício de trabalho de voz: “A M. ficou rouca depois do exercício de voz, talvez porque tenha esforçado demais, quis acompanhar o ritmo dos outros, em vez

de respeitar e dominar os seus limites. Já costuma acontecer, segundo ela, quando dá muitas aulas no mesmo dia” (cf. Anexo F.2).

Partindo dos pressupostos referidos e tendo em conta as partes essenciais na constituição de uma aula de teatro, inspirei-me em autores com que me identifico, como Motos e Tejedo (2007), que apresentam alternativas didáticas práticas, deixando espaço para a criatividade do usuário, e encetei então o caminho exploratório de planificar esta formação em Teatro na Educação para professores de diferentes disciplinas.

Os conteúdos que os participantes esperavam que fossem explorados na formação, foram integrados em cada fase constitutiva como consta nos PS (cf. Anexo E): introdução; aquecimento; criatividade e expressão corporal; jogos de voz; improvisações/jogos dramáticos e relaxamento/reflexão.

Relativamente à segunda questão orientadora, que se refere às experiências e aprendizagens expectáveis para esta formação, considero que os resultados obtidos pela análise dos questionários demonstram que as expectativas dos formandos foram correspondidas, já que, quando questionados diretamente sobre se “esta formação correspondeu às expectativas iniciais?” (cf. Pergunta 1, Anexo B.2), os participantes responderam unanimemente que “sim” (cf. Anexo C.2, Figura C.1.2.1). As justificações para esta afirmação foram diversas. Uns consideraram que tiveram a oportunidade de adquirir novas aprendizagens e técnicas de trabalho (8 respondentes), por exemplo: “[R9] Conhecer algumas técnicas para pôr em prática na atividade letiva (...)” (cf. Anexo D. 2). Outros focaram a importância de terem conhecido melhor os colegas ao trabalharem em diferentes contextos (6 respondentes): “[R3] Ganhei muito, sobretudo a nível pessoal, com a convivência criada com os colegas” (cf. Anexo D.2). De facto, a ligação com os colegas foi referenciada várias vezes ao longo de todo o processo como um resultado expectável e alcançado. Este fator é essencial neste tipo de percurso, já que os conhecimentos partilhados, quer o pessoal quer o profissional, constituem o único caminho para uma transformação de perspetiva (Nóvoa, 1992).

Na sessão nº 10 (cf. Anexo F.10), tivemos a presença do meu convidado Miguel Seabra, que perguntou aos formandos o que estavam a “receber” daquela experiência (da formação). A maior parte deles focou o enriquecimento ao nível pessoal e o convívio com os colegas num contexto diferente, informações que já tinha verificado e que foram

confirmadas nesse dia e também na última sessão, quando todos fizeram um balanço da experiência na reflexão final (cf. Anexo F.15). Essa correspondência foi ainda confirmada nas respostas à questão “Os conteúdos expectáveis foram explorados como esperava?” (cf. Anexo B.2, Pergunta 2), em que 92,3% dos inquiridos escolheu a opção afirmativa (cf. Figura 17). Neste caso, uns consideraram que foram exploradas atividades de componente prática de forma apelativa: “[R11] Esperava sessões bastante práticas e movimentadas, o que na realidade aconteceu” (cf. Anexo D.3); outros atribuíram ao facto de terem desenvolvido atividades adequadas aos conteúdos: “[R12] Explorámos conteúdos como a improvisação, a dramatização e a expressão corporal e vocal, como seria expectável, o que me fez ter mais consciência do meu corpo e da minha voz, bem como das potencialidades ou dificuldades pessoais face aos desafios da improvisação e/ou da dramatização” (cf. Anexo D.3).

Por fim, a terceira questão orientadora, que destaca a ideia de continuidade ao indagar o impacto desta formação nos seus intervenientes e na instituição em que foi desenvolvida.

Como interveniente, embora com um papel diferente (o de formadora/investigadora), adianto diretamente o meu testemunho sobre este aspeto: pessoalmente saio desta experiência não só com o sentimento de dever cumprido mas com a “alma cheia”, porque verifico que consegui transmitir as ideias e aprendizagens que pretendia; tive oportunidade de estar, trabalhar e conhecer os meus colegas num contexto diferente e vi-os “crescer” de sessão para sessão. O impacto verifica-se não só no fortalecimento de laços entre colegas, que conseqüentemente influirá na relação com a instituição, como na vontade de querer continuar a fazer mais formação, nesta ou noutras áreas.

Em relação ao impacto nos formandos, percebemo-lo pelos resultados obtidos, quer das respostas dadas aos questionários, quer pelo que foi registado em DB. Quando confrontados sobre a aplicabilidade pedagógica dos conteúdos e atividades trabalhados na formação, 53,8% (7) dos inquiridos respondeu “sim” e 38,5% optaram pelo “talvez” (cf. Figura 19), mas, tanto uns como outros, referiram a importância das aprendizagens que fizeram, mesmo podendo não estar certos de como as aplicar, declarando, por exemplo: “[R4] Considero importante na minha profissão colocar bem a voz”; “[R7] Podemos observar os alunos de forma diferente, vê-los noutra perspetiva, e vários

exercícios contribuíram para isso”; “[R10] (...) poderei usar alguns dos exercícios de improvisação e de jogos dramáticos nas minhas aulas”; “[R11]A maior capacidade de improvisação é uma mais-valia quando todos os dias se lida com situações diferentes e se procuram caminhos alternativos na exposição de conteúdos e na resolução de conflitos”; “[R12] Numa aula de língua estrangeira, improvisação e jogo dramático fazem parte da «personagem» que o professor deve vestir para fazer chegar a cultura estrangeira aos alunos. Assim, serão claramente reutilizados em sala de aula” (cf. Anexo D.5).

Ao longo deste percurso, os professores foram dando algum retorno sobre a aplicação nas suas aulas de técnicas adquiridas na formação e, no DB da última sessão, na Avaliação Global, também consta essa alusão com base na reflexão final dos participantes: “Foi muito importante perceber que a formação excedeu as expectativas de todos e que a vontade de continuar é geral. Ouvir que uns já utilizam determinadas ferramentas aqui adquiridas nas aulas e outros na sua vida pessoal faz-me ter a certeza de que o objetivo foi cumprido” (cf. Anexo F.15). Ao nível do desenvolvimento pessoal, todos sentiram evolução ao longo da formação, houve apenas um registo para o “não” (cf. Anexo D.6). Os participantes explicitaram que esse crescimento se revela na melhoria da relação com o “eu” e com os outros: “[R7] Principalmente na aceitação do outro e na observação do outro”; “[R12] Maior consciência do meu corpo e das minhas capacidades de expressão corporal. Em termos individuais e mentais” (cf. Anexo D.6).

A vontade de continuar a ter formação é outro resultado indicador do impacto da formação nos seus intervenientes. 90,9% (10) dos inquiridos afirmou querer dar continuidade à sua formação na área do Teatro na Educação, justificando: “[R7] Gostava, porque excedeu as minhas expectativas”; “[R9] Bastante positivo a nível pessoal”; “[R11] As várias técnicas desenvolvidas na área do teatro podem ser valiosas aliadas” (cf. Anexo D.7). Esta intenção de continuar a aprender exige dos docentes interesse e vontade de empreender esforços e de procurar propostas de formação que sejam inovadoras e motivacionais, como tentei que esta fosse, já que é na conjugação e articulação destes fatores, intrínsecos e extrínsecos, que está a chave para a concretização (Formosinho, 2009).

Quanto à instituição em que decorreu a formação e o impacto que poderá aí ter tido, só o poderemos averiguar atualmente por meio da marca que deixou nos professores;

se esse impacto contagiara outros docentes, alunos e superiores hierárquicos, só a médio ou longo prazo poderemos atestar, consoante a continuidade efetiva deste tipo de iniciativa e da aplicação das aprendizagens adquiridas e, em grande medida, dependerá da postura e interesse de quem preceitua e viabiliza as propostas apresentadas. Dos 13 inquiridos, 5 consideram que o impacto se verifica nos formandos e 4 acreditam que dificilmente a formação mudará alguma coisa na instituição, embora alguns considerem que poderá vir a verificar-se se houver uma apresentação teatral como amostra do que foi feito neste processo (cf. Anexo D.8). Para além dos resultados obtidos pelos questionários, também nos DB foram surgindo anotações sobre a vontade dos formandos em continuar este tipo de atividade após a conclusão da formação: “No final da sessão, houve oportunidade para debater alguns temas, como a possibilidade de preparar um espetáculo depois de a formação terminar, esta é uma hipótese colocada desde o primeiro dia. No entanto, surgiram algumas questões de logística na Instituição que levaram a alterações nos horários dos professores, o que modificou a disponibilidade de muitos elementos (...). Este tema derivou numa partilha de ideias e sentimentos, face ao descontentamento de terem para já de abandonar a ideia do espetáculo e da necessidade que sentem em manter este tipo de atividades, que tanto lhes trouxe ao longo da formação” (cf. Anexo F.12, Sessão 12).

Alguns formandos, normalmente 4, optaram por não apresentar justificações e deixar em branco as perguntas de resposta aberta, o que constituiu uma limitação na investigação, já que não foram fornecidos todos os dados. Julgo que esta opção estará relacionada com a falta de disponibilidade da parte dos inquiridos no momento em que resolveram responder aos questionários.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado o momento das conclusões, retomo uma ideia que tem percorrido este estudo: a dimensão pessoal tem um papel essencial no desempenho profissional e uma formação deve constituir um processo de transformação, permitindo a participação do formando em atividades inovadoras, com impacto quer individual, quer na sociedade em geral (Simões & Simões, 1991).

A criação deste programa de formação procurou ir ao encontro das expectativas pessoais e profissionais de cada um, tendo em conta ainda o contexto escolar e compreendendo estes fatores como convergentes em todo o processo, relembro Santos (2007) que propõe, a este propósito, uma formação contínua em sintonia com as opções individuais dos formandos, as dinâmicas das instituições, no que se refere a projetos e práticas letivas, e a evolução global do sistema educativo.

Assim, no que se refere ao objetivo de perspetivar a integração do Teatro nas práticas pedagógicas, sendo este um grupo de formandos multidisciplinar, pode considerar-se, após análise dos questionários e dos resultados dos DB, que esta meta foi alcançada. No primeiro questionário, pré-formação (cf. Anexo B.1), os formandos foram unânimes em reconhecer a importância da criação de um programa em Teatro na Educação (cf. Anexo B.1, Pergunta 18) e a maioria (53,8%), depois de ter terminado a formação, respondeu afirmativamente à questão: “Os conteúdos e atividades trabalhados na formação terão aplicabilidade na sua prática pedagógica?” (cf. Anexo B.2, Pergunta 4); houve apenas um respondente a escolher a opção “não”, tendo justificado a sua opção pelo facto de já antes da formação trabalhar alguns dos conteúdos propostos com os seus alunos; os restantes 38,5% optaram pelo “talvez”, sendo que na justificação apresentaram várias hipóteses para explorar as aprendizagens adquiridas nas suas aulas. Também nos registos constantes nos DB podemos encontrar descrições que confirmam esta ideia, nomeadamente quando há a perceção da evolução dos formandos e se verifica que eles próprios entendem como o Teatro poderá enriquecer não só a sua prática em aula como o seu dia a dia. No DB da penúltima sessão, testemunho essa evolução numa das inferências: “A reflexão final é cada vez mais profícua, na medida em que os participantes vão percebendo de que forma podem aplicar algumas aprendizagens nas suas condutas

pedagógicas e estão mais sensíveis às fragilidades na realização dos exercícios bem como à forma de as ultrapassar”. Por outro lado, de modo informal no pós-formação, os professores têm ainda partilhado algumas experiências que têm efetuado, em que têm de facto recorrido às aprendizagens adquiridas na formação, quer com os seus alunos, quer na sua vida pessoal.

O segundo objetivo deste estudo incide nas expectativas dos formandos em relação a esta formação e no contributo das aprendizagens que aí foram desenvolvidas no trabalho interpares. Neste sentido, verifica-se que um dos pontos mais focados nas expectativas para esta formação foi precisamente o trabalho colaborativo, dado que, em relação às oportunidades que este programa poderia oferecer, a maioria dos respondentes concordou que poderia “partilhar experiências” e “desenvolver projetos nas escolas com outros colegas”, para além de 53,8% dos respondentes ter indicado “a articulação com outras áreas” como um dos conteúdos que mais gostariam de trabalhar. Embora este grupo de formandos apresente características muito específicas, visto que já trabalham no mesmo estabelecimento há diversos anos e alguns são docentes da mesma disciplina e trabalham em par pedagógico, não deixou de se verificar o estreitamento na relação entre eles com a participação neste projeto, como testemunham nas respostas dadas ao questionário pós-formação em relação à correspondência das expectativas, em que responderam unanimemente que “sim”, e nas justificações, em que a maioria referenciou a importância ao trabalho com os colegas.

Finalmente, no que diz respeito ao impacto que este projeto poderá ter nos professores e na instituição em que trabalham, os dados apontam para que, pelo menos no que se refere aos participantes, esta experiência tenha deixado a sua marca e incentivado os docentes à formação contínua nesta ou noutra área de interesse, indo ao encontro de Day (2001), que lembra a necessidade de o professor fazer formação sempre e para sempre, embora nem sempre a vida o permita. Esta constatação advém da análise às respostas aos questionários pós-formação em que, à última questão (“Esta formação teve algum impacto no estabelecimento de ensino em que foi ministrada?”), a maioria (69,5%) respondeu “talvez” e os restantes (30,8%) responderam “sim”. Nas justificações a esta questão, surge mais uma vez reforçada a ideia do trabalho entre colegas. Este será o aspeto mais impactante que resulta desta formação numa avaliação imediata e que é

focado em praticamente todas as justificações. O fortalecimento de laços enunciado é fundamental para a efetivação de resultados, considerando que é na partilha que reside a maior fonte de aprendizagem, sendo que, seguindo a visão de Nóvoa (1992), a formação está estreitamente ligada aos sentidos, às vivências e às experiências.

Assim, findo o projeto, pelo que foi observado tanto na apresentação, como na análise e na discussão dos dados, considero alcançado o primeiro objetivo proposto, “Perspetivar a integração do Teatro nas práticas pedagógicas”, dado que não só o programa foi cumprido, como concretizou as expectativas dos participantes e tem tido reflexos nas práticas dos mesmos.

Quanto ao segundo objetivo, “Proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional através de formação interpares”, creio poder considerá-lo igualmente atingido com sucesso, dado que o trabalho colaborativo e a relação entre colegas foi o aspeto mais focado pelos respondentes. Os laços entre colegas saíram reforçados de todo o processo, o que se pode observar em contexto laboral, nomeadamente pelo à-vontade relacional e pelo desejo de empreenderem novos projetos em conjunto.

Relativamente ao terceiro e último objetivo, “Perceber o impacto da experiência – Formação em Teatro na Educação – ao nível individual, grupal e institucional”, há um conjunto de incógnitas no atingir deste objetivo que se relacionam com efeitos a longo prazo. Após o término da formação, são observáveis os seus efeitos nos formandos, e acredito que seja neles que se verifica o verdadeiro impacto, mas o possível reflexo na instituição levará o seu tempo a fazer-se notar.

A dedicação dos formandos a este projeto foi muito gratificante, embora o entusiasmo nem sempre tenha sido fácil de controlar. O facto de esta formação ter decorrido na modalidade interpares, isto é, de ter sido orientada por uma docente colega dos formandos há vários anos, facilitou alguns aspetos, como, por exemplo, a organização e estruturação dos PS, dado que conhecia *a priori* o grupo a quem propunha o programa. Todavia, essa ligação revelou-se também a principal limitação, visto que a concentração nos exercícios e o respeito pelo outro são fundamentais e foram facilmente desleixados pelos intervenientes.

Importa ainda salientar que, desde que a formação terminou, fui contactada por diversos docentes, que não tiveram oportunidade de participar nesta primeira experiência,

sobre a possibilidade de se inscreverem numa segunda formação a realizar; em relação aos que aderiram a esta proposta, há uma manifestação constante de quererem continuar a trabalhar nesta área, no programa de Teatro na Educação ou na realização de uma apresentação teatral.

O que foi *semeado* nesta formação tem ainda brotado na vontade de continuar a aprender, refletindo-se nas opções que os docentes participantes no projeto têm tomado, quer nas estratégias e atividades que utilizam nas suas aulas com os seus alunos, quer nos exercícios de respiração e voz que têm praticado com frequência; nas idas ao Teatro, que se tornaram num hábito, e até na procura concreta de mais formação. No seguimento deste projeto, uma das formandas inscreveu-se no Mestrado em Educação Artística, na especialização em Teatro na Educação, na ESELx, e frequenta atualmente o primeiro ano; outra formanda inscreveu-se na Pós-graduação em Marionetas e Formas Animadas, na mesma instituição; e outra, ainda, frequentou já um curso para docentes, em Comunicação e Expressão Oral, no Teatro Nacional D. Maria II.

Esta foi uma formação pensada para os docentes, porque acredito que são eles, os *Guardiões* das escolas, que continuarão os objetivos deste estudo e que, pelas aprendizagens *semeadas*, produzirão a mudança. A mudança deles será respirada pelos seus alunos e assim se vão mudando mentalidades e escolas. Os professores não são os únicos responsáveis pelo sucesso do sistema educativo, nem a formação é a solução para todos os problemas, mas são peças fulcrais. São os professores que, não se deixando vencer pelo desalento, não desistem de sonhar e continuam a contruir castelos com as pedras que encontram no caminho.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, S. & Faria, E. (2015). *Formação Inicial de Professores*. CNE, Lisboa.
- António, L. & Falcão, M. (2015). Teatro no 1º ciclo do ensino básico: Que relação entre formação de professores e práticas pedagógicas?. In *Atas do II encontro de mestrados em Educação*. Lisboa: Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Antunes, C. P. (2018). A educação dramática na formação inicial de professores e educadores. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 9 (18), 424-438.
- Basadre, C. B. (1995). *Teatro y dramatización. Didáctica de la creación colectiva*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Berthold, M. (2001). *História mundial do teatro*. Local: São Paulo Editora Perspectiva
- Brilhante, M. J. (2007). A Educação Artística em Portugal: Algumas evidências. In Conferência Nacional sobre Educação Artística.
- Castro, M. (2005). Investigação e reflexão colaborativas e desenvolvimento profissional: A didática da escrita na aula de Inglês. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros & H. Pedrosa-de-Jesus (org.) (2005). *Supervisão. Investigações em contexto educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro/ Governo Regional dos Açores/ DRE/Universidade dos Açores.
- Chaves, I. S. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Conferência Nacional Educação Artística. Porto. Consultado a 26 de novembro de 2019, de <https://www.yumpu.com/pt/document/view/13353221/maria-joao-brilhante-conferencia-nacional-de-educacao-artistica>.
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2019). *Recomendação sobre Qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário*. Consultado a 28 setembro de 2019, em <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1472-recomendacao-sobre->

qualificacao-e-valorizacao-de-educadores-e-professores-dos-ensinos-  
basico-e-secundario

- Courtney, R. (2003) *Jogo, teatro & pensamento*. São Paulo: Editora Perspetiva
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo Ensino*, Porto: Porto Editora. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*, Porto: Porto Editora.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, da Academia das Ciências de Lisboa, 2001 Verbo
- Eça, T. T. (2010). A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI. *Revista Ibero-Americana de Educação*, (52), 127-146.
- Faria, N. (2019). “Até 2030 mais de metade dos professores vão reformar-se. CNE alerta que é preciso acautelar eventual escassez.” In *Público* online. Consultado em 25 de novembro de 2019  
<https://www.publico.pt/2019/11/25/sociedade/noticia/ate-2030-metade-professores-vao-reformarse-cne-alerta-preciso-acautelar-eventual-escassez-1894919?>
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*, Porto: Porto Editora.
- Fragateiro, C. (1991). O teatro como espaço de liberdade, *Educação pela Arte – Pensar o futuro*, ACARTE/FCG.
- Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In. NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants – Évolution et Bilan d’une profession*. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé.
- Imaginário, L. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego, in *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação – Estudos e Relatórios*, (org.) Conselho Nacional de Educação, (coord.) Santos e P. Campos, B., (dir.) Miguéns, M.I.: Lisboa.

- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lesne, M. (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, Amélia (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA.
- Motos, T. & Tejedó, F. (2007). Prácticas de dramatización. J. García Verdugo.
- Nóvoa, A. (1991) *A formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (1992). (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote. (1992), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ordine, N. (2017). *A Utilidade do Inútil - Manifesto*. Matosinhos: Kalandraka.
- Pires, R., Alves, M.G. & Gonçalves, T.N.R. (2016). Desenvolvimento Profissional Docente: Perceções dos Professores em Diferentes Períodos ao Longo da Vida. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 57-78.  
Consultado em [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_50-1\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-1_3)
- Ponte, J. P. D. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista de Educação*, 19-36.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raposo, M. E. S. (2004). *A construção da pessoa: Educação artística e competências transversais*.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126. doi:10.1016/j.tate.2010.07.008.
- Rodrigues, D. (2016). "O mito da formação de professores". Obtido em 10 de setembro de 2019 de: <https://www.publico.pt/2016/04/09/sociedade/opiniao/o-mito-da-formacao-de-professores-1728529> ,
- Roldão, M. C. (2006). "Bolonha e a profissionalidade docente - Perder ou ganhar uma oportunidade histórica". *Revista de Educação*, 14(1).

- Roldão, M. D. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, MC (2007). Colaborar é preciso. Questões de dualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista NOESIS*, 71, 24-29.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflexive Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Simões, C.M. & Simões, H.R. (1997). “Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desenvolvimento Profissional”, In: Sá-Chaves, I.(org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, nº 3. Porto Editora.
- Tinoca, L. (2017). Investigação & Formação Contínua, In Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume II, CNE, (coord.) Miguéns, M., coleção Seminários e Colóquios. Lisboa.
- Vasques, E. (2006). *João Mota, o Pedagogo Teatral*. Lisboa
- Videira, A. (2014). Expressão Dramática. In: Caldas, A. & Vasques, E. (coord.). *Educação Artística para um Currículo de Excelência, Projecto-Piloto para o 1º ciclo do Ensino Básico*. Fundação Calouste Gulbenkian, Clube Unesco de Educação Artística. Lisboa.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Whitman, W. (2003). *Folhas de Erva* (seleção e tradução de José Augusto Baptista). Assírio & Alvim.


## **ANEXOS**

## ÍNDICE DE ANEXOS


ANEXO A. DOCUMENTOS PARA DIVULGAÇÃO .....	79
A.1 Divulgação da Formação .....	80
A.2 Folha de Inscrição .....	81
ANEXO B. QUESTIONÁRIOS .....	82
B.1 Questionário pré-formação .....	83
B.2 Questionário pós-formação .....	90
ANEXO C. RESULTADOS DOS GRÁFICOS .....	94
ANEXO C.1 RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS PRÉ-FORMAÇÃO.....	95
ANEXO C.2 RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS PÓS-FORMAÇÃO.....	98
ANEXO D. ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	99
ANEXO E. PLANOS DAS SESSÕES .....	108
ANEXO F. DIÁRIOS DE BORDO .....	143
ANEXO G. REGISTOS FOTOGRÁFICOS.....	176

## **ANEXO A. DOCUMENTOS PARA DIVULGAÇÃO**

## A.1 Divulgação da Formação

<p style="text-align: center;"><b>(INSTITUIÇÃO) FORMAÇÃO</b></p> <p style="text-align: center;"><b>"TEATRO NA EDUCAÇÃO"</b></p> <p><b>"Guardiões: Professores que fazem a diferença"</b></p> <p>O teatro é uma "matéria globalizante" e esta formação foca-se no Teatro na Educação, com a certeza de que proporcionará aos professores uma prática diversificada e enriquecedora pela partilha de saberes e de experiências.</p> <p><b>Alguns dos conteúdos serão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• O corpo como meio de expressão - conhecimento do eu e relacionamento com os outros e o espaço;</li><li>• Jogos de movimento: a relação corpo/espaço;</li><li>• Jogos dramáticos: a exploração da sensibilidade/imaginação;</li><li>• Improvisações livres e improvisações estruturadas;</li><li>• Técnica de leitura em voz alta: exercícios de ritmos, dicção, respiração, colocação de voz, articulação, volume, alto, baixo, sussurro, longe, perto.</li></ul> <p><b>Nota:</b> A formação prevê uma apresentação pública no final.</p> <p style="text-align: center;"> <b>GUARDIÕES</b> PROFESSORES QUE FAZEM A DIFERENÇA</p>	<p style="text-align: center;"><b>FORMAÇÃO PARA PROFESSORES</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Tema:</b> <b>"Teatro na Educação"</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Calendário: outubro de 2018 a abril de 2019</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Horário:</b> <b>1x semana (dia a definir) 17h00 às 18h30</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Local (previsão): (INSTITUIÇÃO) Sala de TEATRO</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Manifeste já o seu interesse enviando um e-mail*1 (inscrições a partir de setembro)</b></p> <p style="text-align: center;"><b>formadora RESPONSÁVEL: ANA LUÍSA BENTO MIRANDA</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Contactos:</b> <b>* mirandadiver@gmail.com tel: 936136538</b></p>
---	--

## A.2 Folha de Inscrição

<p>(INSTITUIÇÃO)</p> <h1><u>INSCRIÇÕES ABERTAS</u></h1> <p>Por favor, se estiver interessado em inscrever-se, escreva o primeiro e último nome:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• _____</li><li>• _____</li><li>• _____</li><li>• _____</li><li>• _____</li><li>• _____</li><li>• _____</li><li>• _____</li><li>• _____</li><li>• _____</li><li>• _____</li><li>• _____</li><li>• _____</li><li>• _____</li><li>• _____</li></ul> 	<p><b>FORMAÇÃO PARA PROFESSORES</b></p> <hr/> <p>Tema: "Teatro na Educação"</p> <hr/> <p>Calendário: OUTUBRO de 2018 a JANEIRO de 2019</p> <hr/> <p>Horário: 2<sup>as</sup> feiras 17h15 às 18h45</p> <hr/> <p>Local: (INSTITUIÇÃO)</p> <p>Limite de inscrições: 15 participantes</p> <p>FORMADORA RESPONSÁVEL: ANA LUÍSA BENTO MIRANDA</p>
---	---

## **ANEXO B. QUESTIONÁRIOS**

## B.1 Questionário pré- formação

### Formação para Professores em Teatro na Educação

Este questionário visa recolher dados relativos aos participantes num Projeto de Investigação-Ação, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Artística - especialização em Teatro na Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx). Tem como objetivos identificar e perceber quais as motivações e as expectativas do grupo de docentes, de várias disciplinas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário de um estabelecimento de ensino privado de Lisboa, para frequentar uma ação de formação na área do Teatro na Educação.

O questionário é anónimo e as suas respostas serão submetidas a análise estatística e de conteúdo, com a total garantia de confidencialidade dos dados.

Muito obrigada.

\* Required

### Perfil Sociodemográfico

1.

#### 1. Género \*

Mark only one oval.

- Feminino  
 Masculino

2.

#### 2. Idade \*

Mark only one oval.

- <24 anos  
 25 a 34 anos  
 35 a 44 anos  
 45 a 54 anos  
 55 ou mais

3.

#### 3. Habilitações literárias \*

Mark only one oval.

- Bacharelato  
 Licenciatura  
 Mestrado  
 Doutoramento  
 Other: \_\_\_\_\_

4.

**4. Nível de ensino em que leciona \***

*Check all that apply.*

- 2.º Ciclo
- 3.º Ciclo
- Secundário
- Other: \_\_\_\_\_

5.

**5. Que disciplina(s) leciona? \***

\_\_\_\_\_

## Oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional

Indique em que medida concorda ou discorda com os itens apresentados em seguida.

6.

**6. Na minha escola tenho oportunidades de aumentar a minha formação. \***

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

7.

**7. Sinto necessidade de atualizar os meus métodos de ensino. \***

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

8.

**8. Na minha escola os professores preocupam-se com a sua formação profissional de forma a dar respostas às mudanças na vida escolar. \***

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

9.

**9. Na minha escola existem medidas de desenvolvimento profissional. \***

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

10.

**10. Tenho oportunidade para me desenvolver a nível profissional de forma contínua. \***

*Mark only one oval.*

1      2      3      4      5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

11.

**11. A formação contínua deverá centrar-se no desenvolvimento de atividades em sala de aula. \***

*Mark only one oval.*

1      2      3      4      5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

12.

**12. A formação contínua deverá responder a necessidades a longo prazo. \***

*Mark only one oval.*

1      2      3      4      5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

13.

**13. Sinto-me encorajado(a) a participar em atividades que promovam o crescimento profissional. \***

*Mark only one oval.*

1      2      3      4      5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

## Formação em Teatro na Educação

14.

**14. Participou em ações de formação na área do teatro na educação nos últimos três anos? \***

*Mark only one oval.*

Sim

Não

15.

**15. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, por favor, indique: 15.1. Em quantas ações de teatro na educação participou:**

*Mark only one oval.*

- 1  
 2  
 3  
 Mais de 3

16.

**15.2 Qual a(s) modalidade(s) de formação frequentou? \***

*Check all that apply.*

- Curso  
 Oficina  
 Seminário  
 Disciplina singular de Ensino Superior  
 Projeto  
 Não aplicável  
 Other: \_\_\_\_\_

17.

**15.3. Em que área(s) específica(s)**

*Check all that apply.*

- Educação e prática vocal  
 Expressão corporal e movimento  
 Improvisação  
 Jogo dramático  
 Texto em teatro  
 Other: \_\_\_\_\_

18.

**15.4. Qual ou quais a(s) entidade(s) promotora(s):**

*Check all that apply.*

- Uma universidade ou instituição de ensino superior  
 Uma escola/agrupamento  
 Um centro de formação  
 Um sindicato  
 Não aplicável

19.

16. No caso de ter respondido negativamente na questão 6, indique as razões:

---

---

---

---

---

## 17. Motivações

---

De 1 a 5 classifique as seguintes motivações que poderão ter levado à participação nas acções de formação.

20.

**17.1. Progredir na carreira \***

*Mark only one oval.*

1      2      3      4      5

Nada significativo                  Muito significativo

21.

**17.2. Promover o desenvolvimento pessoal \***

*Mark only one oval.*

1      2      3      4      5

Nada significativo                  Muito significativo

22.

**17.3 Aumentar a autoestima \***

*Mark only one oval.*

1      2      3      4      5

Nada significativo                  Muito significativo

23.

**17.4. Conhecer novas perspetivas para tornar o ensino mais eficaz \***

*Mark only one oval.*

1      2      3      4      5

Nada significativo                  Muito significativo

24.

**17.5 Partilhar ideias e experiências \***

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada significativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito significativo

25.

**17.6. Desempenhar funções específicas na escola \***

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada significativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito significativo

26.

**17.7. Desenvolver projetos nas escolas juntamente com outros colegas \***

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada significativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito significativo

27.

**17.8. Desenvolver recursos didáticos \***

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada significativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito significativo

*Skip to question 6.*

## **Programa de formação sobre Teatro na Educação**

28.

**18. Considera importante a criação de um programa de formação sobre Teatro na Educação? \***

*Mark only one oval.*

- Sim
- Não

29.

**18.1. Justifique a resposta anterior. \***

---

---

---

---

---

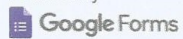
30.

**19. Que conteúdos/temas gostaria que fossem abordados? \***

*Check all that apply.*

- Técnica vocal
- Expressão corporal e movimento
- Terminologia específica
- Articulação curricular com outras áreas
- Texto para/no teatro
- Improvisação
- Jogo dramático
- Other: \_\_\_\_\_

Powered by



## B.2 Questionário pós- formação

### Formação para Professores em Teatro na Educação

Este questionário visa recolher dados relativos aos participantes num Projeto de Investigação-Ação, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Artística - especialização em Teatro na Educação da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx), - sob a orientação do Professor Miguel Falcão. Tem como objetivo perceber se a Formação em Teatro na Educação correspondeu às expectativas dos professores que a frequentaram e como estes a avaliam. O questionário é anónimo e as suas respostas serão submetidas a análise estatística e de conteúdo, com a total garantia de confidencialidade dos dados

Muito obrigada.

\* Required

### Corresponder a expectativas

Conteúdos e Atividades

**1. 1. Esta formação correspondeu às expectativas iniciais?**

*Check all that apply.*

Sim

Não

**2. 1.1. Justifique:**

---

---

---

---

---

**3. 2. Os conteúdos expectáveis foram explorados como esperava?**

*Check all that apply.*

Sim

Não

**4. 2.1. Justifique:**

---

---

---

---

---

**5. 3. Refira os conteúdos que mais gostou de trabalhar.**

*Check all that apply.*

	Conteúdos trabalhados
Terminologia	<input type="checkbox"/>
Improvisação	<input type="checkbox"/>
Respiração	<input type="checkbox"/>
Técnica e expressão vocal	<input type="checkbox"/>
Técnica e expressão corporal	<input type="checkbox"/>
Jogo Dramático	<input type="checkbox"/>
outra(s)	<input type="checkbox"/>

**6. 3.1. Justifique.**

---

---

---

---

---

**7. 4. Os conteúdos e atividades trabalhados na formação terão aplicabilidade na sua prática pedagógica?**

*Mark only one oval.*

- Sim  
 Não  
 Talvez

**8. 4.1. Explícite:**

---

---

---

---

---

**9. 5. Ao longo da formação sentiu alguma evolução ao nível pessoal?**

*Mark only one oval.*

- Sim  
 Não

**10. 5.1. Explícite:**

---

---

---

---

---

## Oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal

### 6. Indique em que medida concorda ou discorda com os itens apresentados em seguida.

---

11. 6.1. Esta formação constituiu uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional . \*

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

12. 6.2. Esta formação constituiu uma oportunidade de fortalecimento de laços entre colegas.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Dicordo toalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

13. 6.3. Esta formação constituiu uma oportunidade de desenvolvimento pessoal.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

14. 7. Para dar continuidade à sua formação, pretende frequentar:

Mark only one oval.

- Mais ações na área do Teatro na Educação.
- Ações noutra área - indique qual:

---

15. 7.1. Justifique:

---

---

---

---

---

16. 8. Esta formação teve algum impacto no estabelecimento de ensino em que foi ministrada.

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Talvez

**17. 8.1. Justifique.**

---


---

---

---

---

---

Powered by  
 Google Forms

## **ANEXO C. RESULTADOS DOS GRÁFICOS**

## ANEXO C.1 RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS PRÉ-FORMAÇÃO

### C.1.1. Motivações

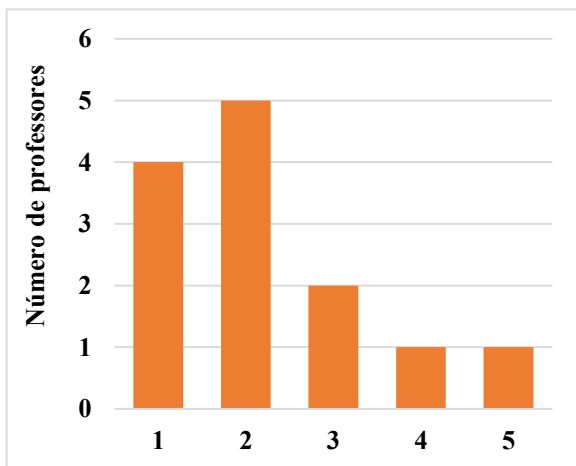


Fig. C.1.1.1 – Progressão na carreira

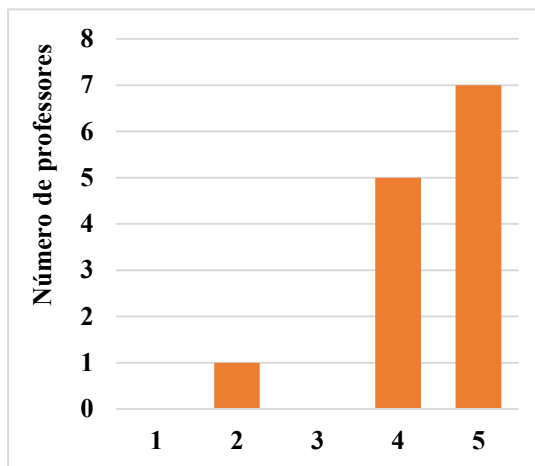


Fig. C.1.1.2 – Desenvolvimento pessoal

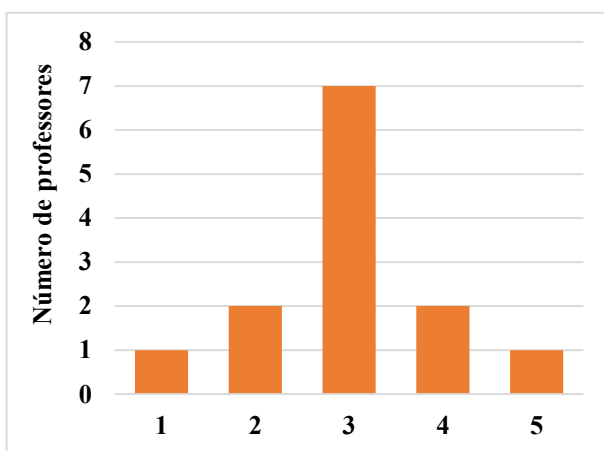


Fig. C.1.1.3 – Aumento da autoestima

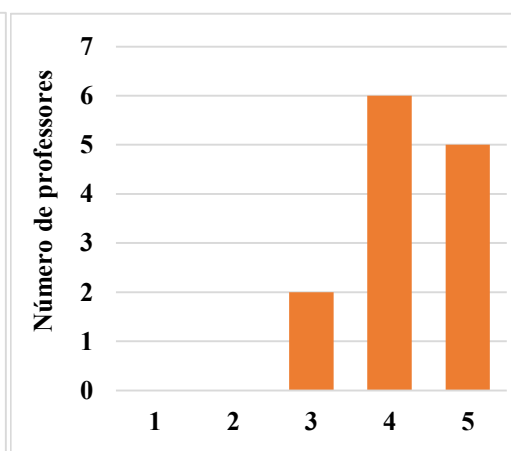
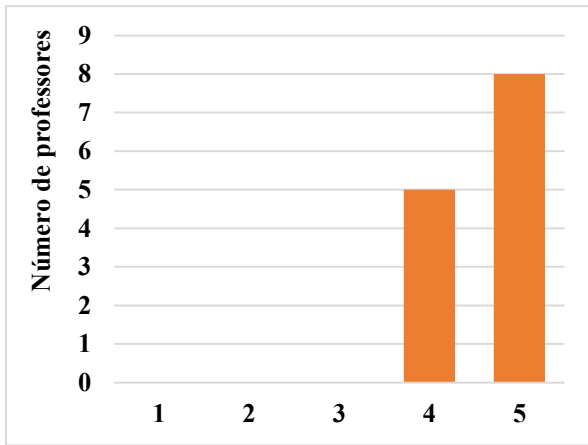
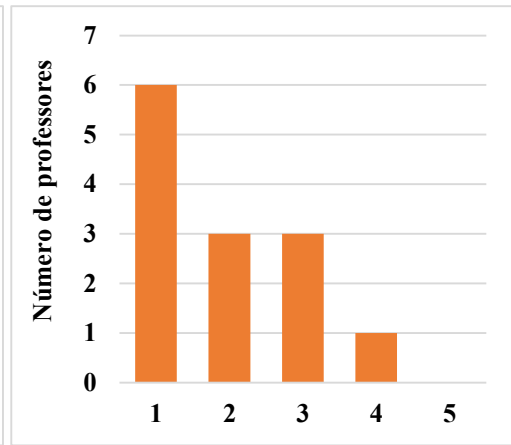


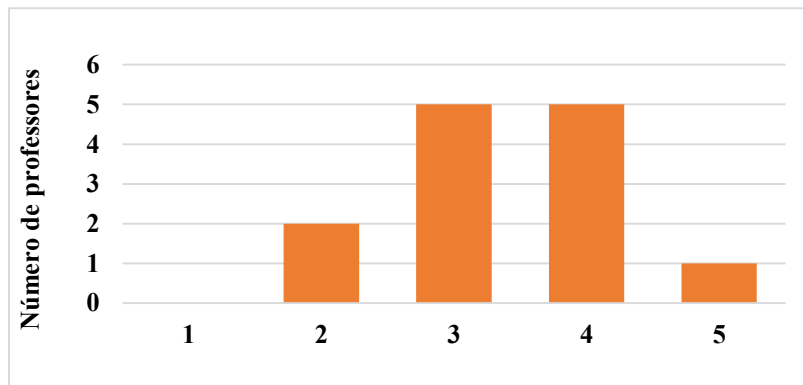
Fig. C.1.1.4 – Novas perspetivas/Eficácia no ensino



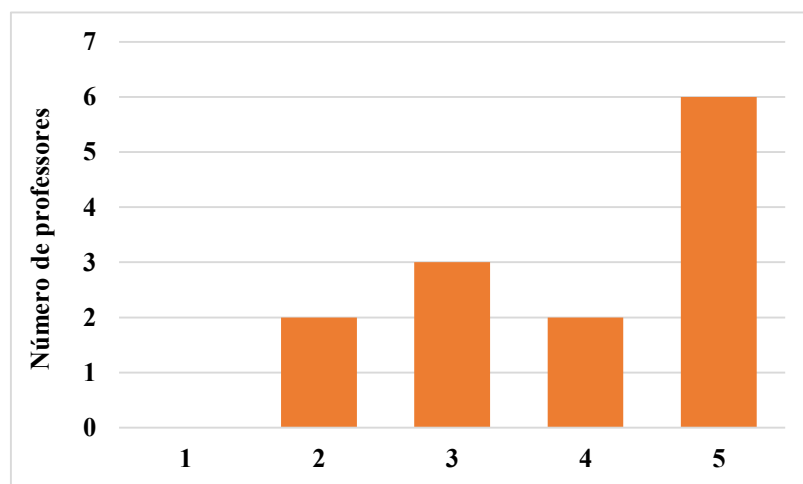
**Fig. C.1.1.5 – Partilha de experiências**



**Fig. C.1.1.6 – Desempenho de funções**



**Fig. C.1.1.7 – Desenvolvimento de projetos com colegas**



**Fig. C.1.1.8 – Desenvolvimento de recursos didáticos**

## C.1.2. Programa

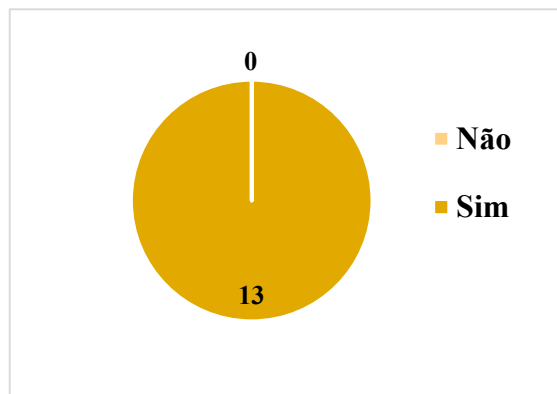


Fig. C.1.2.1 – Importância de um programa em Teatro na Educação

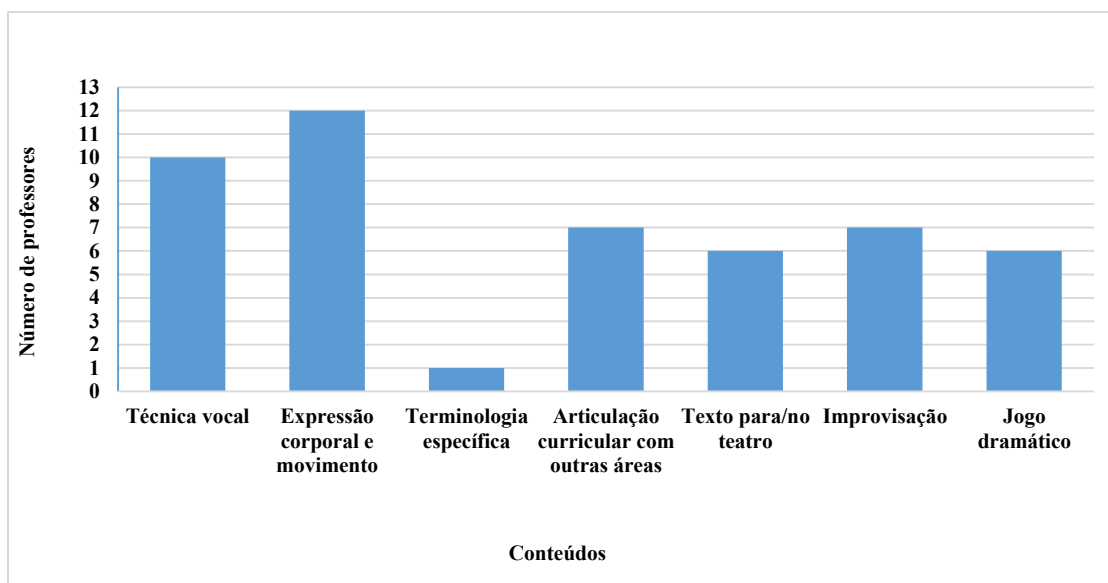
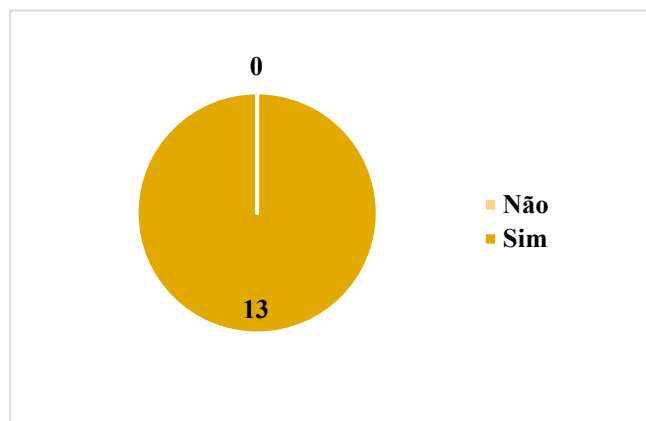


Fig. C.1.2.2 – Conteúdos expectáveis

## ANEXO C.2 RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS PÓS-FORMAÇÃO

### C.2.1 – Expectativas



*Figura C.2.1.1. – Correspondência de expectativas*

## **ANEXO D. ANÁLISE DE CONTEÚDO**

## Anexo D.1

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	F/UR	F/SC
Motivos para considerar a importância de um programa sobre Teatro na Educação	Melhorar as estratégias de ensino-aprendizagem	Diversificar a prática docente	R1. Pode ajudar na prática letiva e no desempenho docente. R3. Contribui para a formação não só de alunos como de professores, melhorando o ensino. R4. (...) considero que uma Formação em Teatro poderá ajudar a visualizar a educação de diferentes pontos de vista e melhorar a minha prestação enquanto docente. R5. (...) para introduzir o lúdico e o prazer em agir na sala de aula. R6. Julgo que, com este tipo de formação, além de adquirirmos técnicas úteis para o exercício das nossas funções docentes(...) R7. Diversificação de recursos e situações de aprendizagem. R8. A componente do teatro e da expressão dramática ajudam a desenvolver técnicas para implementar em sala de aula de forma transversal, permite auxiliar o professor a saber posicionar-se na sala, dialogar com os alunos(...) R12. Ajudar na lecionação. R13. Possibilidade de promover e desenvolver técnicas de ensino mais didáticas.	9	18
		Motivar alunos e professores	R6. (...) conheceremos estratégias no âmbito do teatro que nos poderão ajudar a motivar mais os nossos alunos (...) R8. (...) permite auxiliar o professor a (...) dialogar com os alunos, cativá-los, ajudá-los, captar-lhes a atenção de uma forma particular (...). R11. Para motivação dos alunos por parte dos professores.	3	
	Permitir o desenvolvimento pessoal	Desenvolver técnicas (vocal e corporal)	R2. (...) desenvolvimento de expressão oral e motora. R10. Para desenvolver a técnica vocal	2	
		Melhorar a autoestima	R5. (...) possam desenvolver a autoestima (...) R9. Desenvolvimento de auto estima/ "combate" à timidez	2	
		Incrementar convívio entre colegas	R5. Para desenvolver competências sociais e relacionais (...) e capacidades interrelacionais. R8. (...) é uma ferramenta útil e facilitadora da criação de vínculos e laços de cooperação entre colegas.	2	

## Anexo D.2

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	F/UR	F/SC
Motivos para considerar que a formação correspondeu às expectativas	Proporcionar o desenvolvimento profissional	Adquirir novas aprendizagens e técnicas de trabalho	R2. As atividades foram sempre inovadoras e enriquecedoras. R3. (...) aprendi coisas válidas para a minha prática lectiva. R4. Aprendi algumas técnicas tais como improvisação, respiração... R7. (...) desenvolver várias competências que, por norma, não trabalhamos, nomeadamente a improvisação. R9. Conhecer algumas técnicas para pôr em prática na atividade letiva (...) R11. Trabalharam-se algumas técnicas, como a respiração e expressão vocal, que considero terem aplicação no meu dia-a-dia R12. (...) tirar técnicas e métodos da expressão dramática para usar em sala de aula. R13. Permitiu que adquirisse novas técnicas.	8	18
	Promover o convívio entre colegas	Conhecer e trabalhar com os colegas em diferentes contextos	R3. (...) Ganhei muito, sobretudo a nível pessoal, com a convivência criada com os colegas (...) R7. Conseguimos criar um bom grupo de trabalho (...) R8. Aprendi, diverti-me e conheci outro lado dos meus colegas. R9. (...) conhecer melhor os colegas. R11. (...) Além disso, tinha ainda a expectativa de que proporcionasse momentos de convívio e descontração, expectativa esta total e muito satisfatoriamente cumprida. R12. (...) passar um momento descontraído com colegas.	6	
	Sem justificação	Respostas em branco	-----	4	

### Anexo D.3

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	F/UR	F/SC
Motivos para considerar que os conteúdos expectáveis foram explorados como o esperado	Trabalhar conteúdos expectáveis	Promover atividades de componente prática de forma apelativa	R9. Sempre de uma forma apelativa e descontraída. R8. Respirar, ter técnicas de improvisação. R11. Esperava sessões bastante práticas e movimentadas, o que na realidade aconteceu.	3	12
	Desenvolver atividades adequadas aos conteúdos	Relacionar conteúdos, atividades e técnicas	R7. Fizemos atividades variadas para abordar os vários conteúdos. R12. Explorámos conteúdos como a improvisação, a dramatização e a expressão corporal e vocal, como seria expectável, o que me fez ter mais consciência do meu corpo e minha voz, bem como das potencialidades ou dificuldades pessoais face aos desafios da improvisação e/ou da dramatização. R13. Todos os conteúdos foram adequados à formação.	3	
	Não foram explorados como esperado	Concretizar uma apresentação teatral	R3. Apenas porque tinha a esperança inicial de terminarmos com uma representação teatral (...)	1	
	Sem justificação	Respostas em branco	---	5	

## Anexo D.4

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	F/UR	F/SC
Motivos para ter gostado mais de trabalhar determinados conteúdos	Desenvolvimentos profissional e pessoal	Interesse e utilidade ao nível profissional	R.13 Foram úteis e diferentes do que é a prática profissional habitual	1	13
		Interesse e utilidade ao nível pessoal	R2. Foram aqueles que mais prazer me deram de realizar. R3. As técnicas porque me foram/são úteis, e me fizeram pensar em como ando, como respiro, como me devo posicionar, etc.(...) R7. Foram as atividades em que me senti mais à vontade. R8. São os que mais se adequam à minha personalidade. R9. Mais apelativos. R11. O controlo da respiração é uma forma bastante eficiente de controlar o stress; quanto à improvisação, permite-nos explorar várias facetas da nossa personalidade, vencer alguma timidez e possibilita maior aproximação aos outros, bem como maior autoconhecimento. R12. Estes eram, de facto, os conteúdos em relação aos quais eu tinha mais curiosidade e que queria explorar. Nesse sentido, foram, para mim, os mais desafiantes e interessantes.	7	
	Trabalho Colaborativo	Dinâmica de grupo	R4. Gostei imenso da dinâmica de grupo, especialmente a parte da improvisação.	1	
	Sem justificação	Resposta em branco	----	4	

## Anexo D.5

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	F/UR	F/SC
Motivos para considerar a aplicabilidade dos conteúdos e atividades da formação na prática pedagógica	Utilização de técnicas na prática docente	Controlo da respiração e da voz	R4. Considero importante na minha profissão saber colocar bem a voz. R8. Poderei usar em termos de respiração e postura. R10. A técnica de respiração e colocação de voz é importante para não chegar ao fim do dia sem voz (como acontece muitas vezes). (...) R13. Alguns poderei utilizar, como por exemplo, técnica e expressão vocal.	4	14
		Adaptação das técnicas adquiridas ao trabalho em aula	R.9 Algumas técnicas podem ser usadas na atividade letiva. R.10 (...) Além disso, poderei usar alguns dos exercícios de improvisação e de jogos dramáticos nas minhas aulas. R11. A maior capacidade de improvisação é uma mais-valia quando todos os dias se lida com situações diferentes e se procuram caminhos alternativos na exposição de conteúdos e na resolução de conflitos. R12. Numa aula de língua estrangeira, improvisação e jogo dramático fazem parte da "personagem" que o professor deve vestir para fazer chegar a cultura estrangeira aos alunos. Assim, serão claramente reutilizados em sala de aula.	4	
	Contributo das diferentes aprendizagens	Observação diferenciada dos alunos	R7. Podemos observar os alunos de forma diferente, vê-los noutra perspetiva, e vários exercícios contribuíram para isso.	1	
	Continuação de práticas anteriormente iniciadas	Articulação de conteúdos teatro/outras disciplinas	R2. Porque já os realizei de vez em quando.	1	
	Sem justificação	Resposta em branco	----	4	

## Anexo D.6

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	F/UR	F/SC
Repercussão da formação no desenvolvimento pessoal	Reconhecimento dos benefícios da formação.	Melhoria na relação com o "eu" com o outro	R2. Trabalho em equipa e as diversas técnicas exploradas. R3. Primeiramente, na relação com os colegas (...) R7. Principalmente na aceitação do outro e na observação do outro. R9. Mais à vontade com os outros. R11. Maior autoconfiança em situações de exposição. R12. Maior consciência do meu corpo e das minhas capacidades de expressão corporal. Em termos individuais e mentais, ter noção de que vestir algumas personagens ou comportamentos são mais difíceis, por estarem em contraste com a minha personalidade, o que me fez também refletir sobre aspetos da minha personalidade.	6	14
		Segurança na prática dos exercícios	R3. (...) na própria prática dos exercícios, com menos medo de fazer má figura ou de "fazer mal (...) já conseguia antecipar alguns conteúdos/exercícios, no que diz respeito aos objectivos, o que me dava mais margem para pensar e "criar" algo um pouco melhor. R10. Acho que evolui um pouco no que respeita à respiração e fui-me sentindo mais à vontade nos exercícios de improvisação. R13. Mais à-vontade.	3	
			Aplicabilidade de técnicas noutros contextos	R4. A minha postura em sala de aula alterou-se.	
	Não reconhecimento dos benefícios da formação	Não considera ter havido desenvolvimento pessoal	R8. Sinto que não alterei o que sou.	1	
	Sem justificação	Resposta em branco	----	3	

## Anexo D.7

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	F/UR	F/SC
Continuidade da formação	Formação em Teatro na Educação	Continuar a prática das aprendizagens adquiridas	R11. (...) As várias técnicas desenvolvidas na área do teatro podem ser valiosas aliadas (profissão) (...) R12. Gostaria de explorar as minhas potencialidades na expressão dramática, em geral.(...)	2	11
		Realizar uma interpretação teatral ou ter formação nessa área	R4. Gostava de pôr em prática aquilo que aprendi entrando numa peça realizada pelo nosso grupo. R12. Não especificamente em teatro em educação, mas sobretudo em interpretação.	2	
		Desenvolvimento e gosto pessoal	R7. Gostava, porque excedeu as minhas expectativas. R9. Bastante positivo a nível pessoal. R13. Se forem ao encontro das minhas expectativas.	3	
	Sem justificação	Resposta em branco	----	4	

## Anexo D.8

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	F/UR	F/SC
Motivos para considerar que a formação terá impacto no estabelecimento de ensino em que foi ministrada	Impacto real da formação	A formação teve impacto nos formandos	R3. (...) Houve impacto em nós, isso é certo. R7. (Sim) Principalmente no reforço de amizade no grupo de trabalho (...) R10. Sim, se considerarmos o grupo de professores que frequentou a formação como parte do estabelecimento de ensino. R11. Junto dos participantes e de alguns colegas, sem dúvida. R12. Para já teve impacto junto dos elementos que participaram na ação.	5	16
	O impacto na instituição como possibilidade	A formação terá impacto no estabelecimento se houver uma apresentação teatral	R4. Penso que causará um maior impacto quando todos assistirem a uma peça realizada pelos formandos.	2	
		A formação terá impacto por ter sido uma iniciativa pioneira no estabelecimento	R2. (Sim). Foi a primeira vez que se realizou uma formação para Professores em Teatro para a Educação.	1	
		A formação dificilmente terá impacto na instituição	R8. Pouco a Direção abraçará iniciativa neste âmbito e noutros. R9. Não visualizei nenhum impacto (...). R11. (...) Junto da restante comunidade, infelizmente, creio que não. R12. (...) Para a instituição, não vejo grande impacto no momento.	4	
Sem justificação	Resposta em branco	---	4		

## **ANEXO E. PLANOS DAS SESSÕES**

## Anexo E.1 Sessão 1

### GUARDIÕES: Professores que fazem a diferença

TEMA DA FORMAÇÃO	FORMADORA	DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	DURAÇÃO DAS SESSÕES	HORÁRIO	ESPAÇO
Teatro na Educação	Ana Luísa Miranda	4 meses	90'	17h15 – 18h45	Sala de Teatro

### 1ª SESSÃO: 1 de outubro de 2018

#### OBJETIVOS GERAIS

- Conhecer os objetivos gerais da formação em Teatro na Educação.
- Reconhecer as diversas fases em que se estruturam, grosso modo, as sessões.
- Realizar atividades correspondentes às diversas fases, com enfoque nas dinâmicas relacionais.

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>INTRODUÇÃO</u>	<p>- Esclarecer os formandos sobre o cariz da formação em que vão participar.</p> <p>- Estabelecer conexões entre os elementos do grupo.</p>	<p><b>1) Tema da formação:</b> Teatro não como mera ferramenta lúdica ou apresentação de um espetáculo, mas como cerne de desenvolvimento pessoal e pedagógico e interdisciplinar.</p> <p><b>Procedimento:</b> Conversa com os formandos sobre o tema proposto para a formação e partilha de ideias sobre o mesmo. Nesta atividade será a formadora a principal interveniente, dado que lhe cabe explicar a opção do tema e estabelecer uma visão geral sobre a forma como o plano está pensado.</p> <p><b>2) Teia:</b> Apresentação</p> <p><b>Procedimento:</b> Os elementos do grupo devem “rodar” entre todos, para uma breve troca de informações, contando algo de novo sobre si; de seguida, passam um trapilho de uns para os outros, partilhando a informação que receberam do colega a quem passaram o trapilho, no final, resulta uma “teia”, que pretende simbolizar a ligação entre todos os elementos do grupo, num objetivo comum (o caminho ao longo de todo este processo).</p>	25'
<u>AQUECIMENTO</u>	<p>- Controlar a respiração e criar harmonia entre os elementos do grupo.</p>	<p><b>3) Respiração e concentração</b></p> <p><b>Procedimento:</b> Andar pelo espaço com o corpo descontraído, respirar profundamente, primeiro pelo diafragma, depois pelas narinas (alternadamente). De seguida, primeiro, fixar o olhar dos colegas com quem nos cruzamos, depois, cumprimentar com um aperto de mão todos aqueles que se cruzarem.</p>	5'
	<p>- Romper tensão inicial.</p> <p>- Estabelecer sintonia e harmonia entre os elementos do grupo.</p>	<p><b>4) Íman</b></p> <p><b>Procedimento:</b> A pares, um elemento coloca a sua mão aberta e paralela ao nariz do seu par que fixa o olhar na mão do colega, como se esta tivesse um “íman”. O colega que fixa a mão deve seguir todos os movimentos propostos pelo seu par e este deve ir alternando os ritmos.</p>	5'

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
		(Música: “Charriots of fire”, Vangelis)	
<u>CRIATIVIDADE CORPORAL</u>	- Praticar a autonomia de movimentos segmentários e com diferentes pontos de articulação.	<b>5) Centrar e acumular movimentos</b> <i>Procedimento:</i> Os formandos devem guiar-se pela melodia da música proposta, iniciando os movimentos sugeridos pela formadora, centrando-o num único ponto. Vão sendo sugeridos movimentos sequencialmente que devem acumular-se. (Música: “Run boy run”, SYTYCD)	10’
<u>JOGOS DE VOZ</u>	- Preparar os órgãos articulatórios para os exercícios de voz.  - Valorizar a importância da linha melódica para uma leitura e dicção expressiva.	<b>6) Mascar pastilha</b> <i>Procedimento:</i> Simular que estão a mascar uma pastilha, exagerando nos movimentos. Repetir o exercício a pares, em que cada um imita os movimentos do outro alternadamente.  <b>7) Linha melódica</b> <i>Procedimento:</i> Reproduzir o gráfico proposto, desenhado no quadro, primeiro com alteração de volume e depois com alteração de tom.	10’
<u>IMPROVISACÃO/ JOGOS DRAMÁTICOS</u>	- Encarnar diferentes personagens e representar situações diversas e inesperadas. - Improvisar uma situação que para represente uma ideia.	<b>8) O nome do grupo</b> <i>Procedimento:</i> Formar quatro grupos de três; os elementos de cada grupo escolhem um nome para o seu grupo; preparam uma improvisação sobre o nome escolhido, apresentando-o de forma as que os outros colegas descubram o nome pensado. Podem utilizar a palavra (desde que não mencionem nenhuma palavra do nome do grupo) ou, se preferirem, só mímica.	25’
<u>RELAXAMENTO/ REFLEXÃO</u>	- Pensar sobre a sessão, sensações e/ou sentimentos.	<b>9) Reflexão e comentário</b> <i>Procedimento:</i> Sentados numa roda, todos os elementos se pronunciam sobre os exercícios em que sentiram maior ou menor dificuldade, justificando; como se sentiu ao longo da sessão; o que pode retirar desta experiência... Finalmente escolher uma palavra que possa representar a experiência vivida.	10’

Recursos: Quadro/giz; Rádio/CD

Leitura sugerida: *Desejo de Teatro*, de Isabel Alves da Costa (No final de cada sessão partilharemos uma sugestão de leitura, de um espetáculo ou evento)

## Anexo E.2 Sessão 2

### *GUARDIÕES: Professores que fazem a diferença*

TEMA DA FORMAÇÃO	FORMADORA	DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	DURAÇÃO DAS SESSÕES	HORÁRIO	ESPAÇO
Teatro na Educação	Ana Luísa Miranda	4 meses	90'	17h15-18h45	Sala de Teatro

### 2ª SESSÃO: 8 de outubro de 2018

#### OBJETIVOS GERAIS

- Perceber a importância da respiração no equilíbrio e desenvolvimento pessoal.
- Desenvolver técnicas de aquecimento vocal e corporal.
- Realizar atividades correspondentes às diversas fases, com enfoque nas dinâmicas relacionais.

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>INTRODUÇÃO</u>	- Levar os formandos a refletir sobre o seu estado de espírito ao longo do dia e consciencialização do mesmo.	<b>1) Energias</b> <i>Procedimento:</i> Conversa com os formandos sobre o seu estado de espírito ou nível energético quando acordaram e no início desta sessão. Propõe-se que repitam esta reflexão ao deitar e que tornem esta autoanálise num hábito, considerando os fatores e acontecimentos que poderão estar envolvidos em eventuais oscilações energéticas.	10'

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>AQUECIMENTO</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar consciência da respiração.</li> <li>- Romper tensão inicial.</li> <li>- Exercitar diferentes posturas corporais.</li> </ul>	<p><b>2) Respiração e concentração</b>  <b>Procedimento:</b> Posição de deitados de costas, depois de um breve exercício de relaxamento, iniciar inspiração e expiração profundas, alternado com tempos de retenção do ar entre um momento e o outro. Variar o tempo de retenção do ar.  <b>Música: “Warrior”, Aurora</b></p> <p><b>3) Corda imaginária</b>  <b>Procedimento:</b> A pares, um elemento imagina que atou uma corda a outro e puxa-a; vai mudando o sítio do corpo onde ataca a corda e vai alternando o ritmo com que puxa a corda, de forma que o seu par consiga acompanhar. Trocam de posição.  <b>(Música: “Limitless”, Moving Souls)</b></p>	<p>5’</p> <p>5’</p>
<u>CRIATIVIDADE CORPORAL</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver habilidades de domínio e controlo corporal.</li> <li>- Tomar consciência da autonomia de cada um dos membros.</li> <li>- Trabalhar a coordenação com o outro.</li> </ul>	<p><b>4) Marionetas</b>  <b>Procedimento:</b> A pares, um é a marioneta e o outro o manipulador:  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar consciência dos movimentos possíveis numa marioneta, considerando as partes do corpo que se podem mover;</li> <li>- Experimentar manipulação em coordenação com os movimentos do colega “marioneta”;</li> <li>- Desenrolar de ações diferentes;</li> <li>- Troca de função entre os elementos de cada par.</li> </ul> <b>(Músicas: “Les Marionettes”, Christophe e “Marioneta”, Beto Perez)</b></p>	15’
<u>IMPROVISACÃO/ JOGOS DRAMÁTICOS</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encarnar diferentes personagens e representar situações diversas.</li> <li>- Desenvolver o espírito criativo e crítico.</li> </ul>	<p><b>5) “Refeições inesperadas”</b>  <b>Procedimento:</b> A formadora cria o cenário para uma refeição num restaurante (uma mesa para dois, com pratos, copos e talhares; duas cadeiras e adereços para um empregado de mesa); de seguida forma quatro grupos de três; a cada grupo é dado um cartão onde são indicadas as personalidades que cada personagem (cliente 1, cliente dois e empregado) representarão. Os elementos do grupo distribuem as personagens entre si e improvisam uma situação durante 5’, com o objetivo de o público adivinhar que características ou estereótipos estão representados em cada personagem. No final, procede-se à partilha de comentários sobre as performances apresentadas.</p>	30’

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>RELAXAMENTO/REFLEXÃO</u>	- Equilibrar energias.	<b>6) Relaxamento</b> <i>Procedimento:</i> Deitados ou sentados numa posição confortável recebem massagens de um colega durante dois minutos (trocam).	6'
	- Refletir sobre a sessão e como se sentiram durante a mesma.	<b>7) Reflexão e comentário</b> <i>Procedimento:</i> Sentados numa roda, todos os elementos se pronunciam sobre os exercícios realizados e como se sentiram durante a execução dos mesmos. Indicam, por fim, uma palavra espelhe a sessão.	4'

**Recursos:** Quadro/giz; Rádio/CD

**Leitura sugerida:** programa TNDM 2018-2019, com espetáculo “Teatro”, de Pascal Rambert

### Anexo E.3 Sessão 3

#### **GUARDIÕES: Professores que fazem a diferença**

TEMA DA FORMAÇÃO	FORMADORA	DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	DURAÇÃO DAS SESSÕES	HORÁRIO	ESPAÇO
Teatro na Educação	Ana Luísa Miranda	4 meses	90'	17h15-18h45	Sala de Teatro

#### **3ª SESSÃO: 15 de outubro de 2018**

#### **OBJETIVOS GERAIS**

- Explorar diversos componentes da personagem humana.
- Realizar atividades correspondentes às diversas fases, com enfoque nas dinâmicas relacionais.

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>INTRODUÇÃO</u>	- Desenvolver hábitos de observação de espaços e pessoas que nos rodeiam.  - Percecionar diferentes estados energéticos ao longo do dia.	1) “O meu mundo, o nosso mundo...” <i>Procedimento:</i> a formadora pede a cada um dos formandos que se recorde da primeira pessoa que viu ou com quem interagiu nesse dia (da 3ª sessão). Cada um deve tentar descrever o mais pormenorizadamente que conseguir a “personagem” e o espaço envolvente, bem como as ações em desenvolvimento. Propõe-se que repitam este exercício com alguma frequência ao longo da semana, apurando a perceção do mundo que os rodeia. Finalmente, devem os formandos recordar também como se sentiram ao longo do dia.	10'

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>AQUECIMENTO</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a capacidade de concentração e atenção.</li> <li>- Proporcionar oportunidades de liderança.</li> <li>- Explorar as componentes do movimento.</li> <li>- Apurar a percepção de sons.</li> <li>- Valorizar o som como meio de expressão.</li> <li>- Tomar consciência do próprio corpo como unidade produtora e recetora de estímulos sonoros.</li> </ul>	<p><b>2) “Seguir o líder”</b>  <b>Procedimento:</b> Um elemento do grupo inicia um movimento e os outros imitam-no. Deambular pela sala, repetindo tudo o que o líder faz, alternando o ritmo e a intensidade. Todos os elementos do grupo, cada um na sua vez, ocuparão a posição de líder.  <i>(Música: “Follow the leader”, SBS)</i></p> <p><b>3) Componentes de movimento</b>  <b>Procedimento:</b> Os participantes distribuem-se pela sala. Quando a música começa, movimentam-se livremente pela sala. A formadora vai dando indicações, introduzindo progressivamente movimentos (peso ligeiro/pesado; tempo rápido/lento; percurso: direto/indireto; fluidez: livre/controlada).  <i>(Música: “Concerto para piano e orquestra n.º2”, Rachmaninoff)</i></p> <p><b>4) Exploração de sons</b>  <b>Procedimento:</b>  <b>4.1.</b> Partindo de uma postura de relaxamento, proceder-se-á a uma exploração de sons, seguindo gradualmente as indicações dadas pela formadora:  <b>a)</b> perceber os sons que surgem do exterior da sala;  <b>b)</b> concentrar-se nos sons mais próximos, os que têm origem na sala em que nos encontramos;  <b>c)</b> centrar-se nos sons do próprio corpo, audíveis somente por cada um dos indivíduos.  <b>4.2.</b> Continuar com a mesma postura de relaxamento, emitindo sons:  <b>a)</b> audíveis só por quem os realiza;  <b>b)</b> aumentar a intensidade e variedade para que sejam audíveis pelos outros;  <b>c)</b> todo o corpo é um instrumento sonoro.  <b>4.3.</b> Acompanhar o som com movimentos:  <b>a)</b> explorar os movimentos que sugerem os sons vocálicos (“aaa...”, movimento aberto; “eee...”, movimento linear; “iii...”, movimento vertical; “ooo...”, movimento redondo; “uuu...”, movimento pendular)  <b>b)</b> combinar relaxação/tensão com sons</p>	<p>5’</p> <p>5’</p> <p>5’</p>
<u>CRIATIVIDADE CORPORAL</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver habilidades de domínio e controlo corporal.</li> <li>- Responder automaticamente com movimentos a um estímulo.</li> <li>- Realizar movimentos em coordenação com o outro.</li> </ul>	<p><b>5) “Espelho”</b>  <b>Procedimento:</b> A pares, um elemento faz movimentos diferentes que o “espelho” deve de imitar o mais fielmente possível, trocando depois de posição. Devem conciliar ritmos e coordenação.  <i>(Músicas: “Mirrors”, Justin Timberlake)</i></p>	10’
<u>EXERCÍCIOS DE VOZ</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaxar os músculos do pescoço e da cara.</li> <li>- Preparar os órgãos articulatórios para os exercícios de voz.</li> <li>- Localizar o diafragma e tomar consciência da sua</li> </ul>	<p><b>6) Massagem facial</b>  <b>Procedimento:</b> Com as pontas dos dedos, massajar desde a parte de trás do pescoço até à frente, efetuando uma ligeira pressão e descrevendo círculos (insistir na zona das bochechas e lábios e continuar este movimento durante um minuto).</p> <p><b>7) Respiração diafragmática</b>  <b>Procedimento:</b> Inspirar pelo nariz e colocar a mão na zona da boca do estômago, para comprovar que a zona baixa dos pulmões se insufla; reter o ar, durante metade do tempo que durou a</p>	5’

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
	<p>função no processo respiratório.</p> <p>- Exercitar o diafragma para conseguir maior capacidade respiratória, necessária à fonação.</p> <p>- Preparar os órgãos para os exercícios de voz.</p>	<p>inspiração; expirar pelo nariz ou pela boca, comprovando que a barriga “encolhe” à medida que o ar vai saindo. Repetir várias vezes o procedimento.</p> <p><b>8) BA-BE-BI-BO-BU</b>  <i>Procedimento:</i> Inspirar profundamente pelo nariz ou pela boca e com uma expiração contínua pronunciar as sílabas “ba-be-bi-bo-bu” cinco vezes, conferindo, de cada vez, sucessivamente, uma entoação mais forte a uma sílaba diferente. Repetir o exercício diversas vezes</p>	<p>5’</p> <p>5’</p>
<u>IMPROVISACÃO/ JOGOS DRAMÁTICOS</u>	<p>- Exercitar a capacidade criadora.</p> <p>- Interpretar diferentes personagens.</p>	<p><b>9) “Quem sou eu?”</b>  <i>Procedimento:</i> Cada participante escolhe uma personagem famosa que gostaria de ser, seja real, de ficção, atual ou histórica. Individualmente, concentra-se na personagem, pensando na forma de andar, gestos, forma de falar, carácter...; deambulam pela sala interpretando a personagem e interagindo com as outras personagens sem se identificarem. No fim tentamos perceber quem é quem.</p>	30’
<u>RELAXAMENTO/ REFLEXÃO</u>	<p>- Equilibrar energias.</p> <p>- Refletir sobre a sessão e como se sentiram durante a mesma.</p>	<p><b>10) Reflexão e comentário</b>  <i>Procedimento:</i> Sentados numa roda, todos os elementos se pronunciam sobre os exercícios realizados e como se sentiram durante a execução dos mesmos. Indicam, por fim, uma palavra que espelhe a sessão.</p>	10’

**Recursos:** Quadro/giz; Rádio/CD

**Leitura sugerida:** *Pais brilhantes, professores fascinantes*, de Augusto Cury

## Anexo E.4 Sessão 4

### **GUARDIÕES: Professores que fazem a diferença**

TEMA DA FORMAÇÃO	FORMADORA	DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	DURAÇÃO DAS SESSÕES	HORÁRIO	ESPAÇO
Teatro na Educação	Ana Luísa Miranda	4 meses	90'	17h15-18h45	Sala de Teatro

### **4ª SESSÃO: 22 de outubro de 2018**

#### **OBJETIVOS GERAIS**

- Desenvolver as capacidades de improvisação e de argumentação.
- Realizar atividades correspondentes às diversas fases, com enfoque nas dinâmicas relacionais.

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>INTRODUÇÃO</u>	- Posicionar-se de forma equidistante num grupo.  - Autoanalisar-se.  - Conseguir manter a posição num grupo, acompanhando a sua versatilidade.	<b>1) Roda equidistante</b> <i>Procedimento:</i> a formadora pede que os formandos se posicionem de forma equidistante em círculo e assim dá início à sessão com uma conversa sobre o estado de espírito de cada um. De seguida, os elementos do grupo, sem falar, vão mudando de lugar e o círculo deve ajustar-se às mudanças mantendo-se a equidistância.	6'







<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Treinar a projeção de voz.</li> <li>- Exercitar a dicção.</li> </ul>	<p>entoação mais forte a uma sílaba diferente. Repetir o exercício diversas vezes</p> <p><b>6) Trava-línguas</b>  <b>Procedimento:</b> Os participantes, um de cada vez, repetem os trava-línguas propostos em ritmos diferentes (aumentar o ritmo gradualmente controlando a respiração):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) “Teto sujo, chão sujo.”</li> <li>b) “O pinto pia, a pipa pinga. Pinga a pipa e o pinto pia. Quanto mais o pinto pia mais a pipa pinga.”</li> <li>c) “Num ninho de mafagafos, cinco mafagafinhos há! Quem os desmafagafizá-los, um bom desmafagafizador será.”</li> </ul>	10’
<u>JOGOS TEATRAIS/ MÍMICA</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a imaginação e a criatividade.</li> <li>- Trabalhar a expressão através de gestos.</li> <li>- Realizar improvisações seguindo um determinado processo.</li> </ul>	<p><b>7) Transformar um objeto</b>  <b>Procedimento:</b> A formadora apresenta um objeto (uma garrafa vazia) e propõe que os participantes imaginem que aquele é outro objeto, com outra utilização e que o manuseiem como sendo aquilo que imaginaram, sem recorrer a palavras, de forma a ser identificado pelos colegas.</p> <p><b>8) Mimar uma história</b>  <b>Procedimento:</b> A formadora divide o grupo em quatro subgrupos (com três elementos cada). Cada grupo deve criar uma pequena narrativa que será mimada aos restantes grupos.  As histórias criadas por cada um dos grupos deve incluir os objetos selecionados por cada um na atividade anterior.  Os colegas que observam devem tentar perceber o que está a acontecer e explicar o que perceberam no final. De seguida, observam a mesma apresentação, mas com som e verificam se coincide com o que tinham percebido inicialmente.</p>	10’  35’
<u>REFLEXÃO</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre as atividades propostas e receção das mesmas.</li> </ul>	<p><b>9) Reflexão e comentário</b>  <b>Procedimento:</b> Sentados numa roda, todos os elementos se pronunciam sobre os exercícios realizados e como se sentiram durante a execução dos mesmos.  Indicam, por fim, uma palavra que espelhe a sessão.</p>	10’

Recursos: Quadro/giz; Rádio/CD

Leitura sugerida: João Mota, *O Pedagogo Teatral*, de Eugénia Vasques.

## Anexo E.6 Sessão 6

### GUARDIÕES: Professores que fazem a diferença

TEMA DA FORMAÇÃO	FORMADORA	DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	DURAÇÃO DAS SESSÕES	HORÁRIO	ESPAÇO
Teatro na Educação	Ana Luísa Miranda	4 meses	90'	17h15-18h45	Sala de Teatro

### 6ª SESSÃO: 5 de NOVEMBRO de 2018

#### OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver capacidades de leitura e de aproximação a um texto dramático.
- Realizar atividades correspondentes às diversas fases, com enfoque nas dinâmicas relacionais.

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>INTRODUÇÃO</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posicionar-se de forma equidistante num grupo.</li> <li>- Estabelecer o equilíbrio num grupo.</li> </ul>	<p><b>1) Roda equidistante</b>  <b>Procedimento:</b> os participantes formam um círculo equidistante e abrimos a sessão com uma conversa sobre o estado de espírito de cada um.            De seguida, os elementos do grupo, sem falar, vão mudando de lugar e o círculo deve ajustar-se às mudanças mantendo-se a equidistância.</p>	5'
<u>AQUECIMENTO</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agilizar movimentos corporais segmentados.</li> </ul>	<p><b>2) Mastigar uma goma</b>  <b>Procedimento:</b> Os participantes seguem as indicações da formadora, simulando, ou mastigando realmente, uma goma (fornecida anteriormente)            Exageram o ato de mastigar; mastigam com a cara toda; com o pescoço; com os ombros; com os braços e as mãos; com o tronco; com as ancas; com as coxas; com os pés; com todo o corpo.</p>	6'
<u>CRIATIVIDADE CORPORAL</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a criatividade corporal.</li> <li>- Memorizar e imitar movimentos.</li> <li>- Realizar movimentos em coordenação com o outro.</li> <li>- Treinar concentração e memorização.</li> <li>- Exercitar diversos movimentos em ritmo e ordem aleatórios.</li> </ul>	<p><b>3) O Capitão diz...</b>  <b>Procedimento:</b> A formadora assume o papel do capitão do barco e explica as regras aos restantes participantes, que serão os marinheiros. Todos devem de assumir uma forma de andar como se estivessem num barco em alto mar, balançando ligeiramente. Sempre que o capitão disser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Olha o capitão” – correm para junto do capitão;</li> <li>• “Tempestade” – caem para o chão;</li> <li>• “Carga ao mar” – simulam que vomitam;</li> <li>• “Limpar convés” – simulam que, de joelhos, limpam o chão;</li> <li>• “Tubarão” – Encostam-se às paredes.</li> </ul> <p>O “capitão” vai alternando o ritmo e a velocidade dos movimentos a realizar, que serão sugeridos aleatoriamente.  <b>(Música: Som de uma tempestade no Mar)</b></p>	5'

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>EXERCÍCIOS DE VOZ</u>	- Preparar os órgãos articulatórios para os exercícios de voz.	<b>4) Movimentos faciais</b> <i>Procedimento:</i> bocejar, soprar, imitar sons (vento, motor, ronronar, roncar...)	3'
	- Coordenar a capacidade fônica com a respiração e movimento.	<b>5) Projeção de voz</b> <i>Procedimento:</i> repetir o exercício em movimento e posições diferentes. BA-BE-BI-BO-BU	5'
<u>LEITURA/ INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS</u>	- Desenvolver a capacidade da leitura.	<b>6) Ler e reler</b> <i>Procedimento:</i> Ler as falas das cenas atribuídas na sessão anterior, relativas à sua personagem. Repetir a leitura diversas vezes, em diferentes tons e ritmos, procurando chegar àquele que parece adequado à sua interpretação da personagem.	20'
	- Caracterizar diferentes personagens.	<b>7) Caracterizar personagens</b> <i>Procedimento:</i> Sistematizar por escrito as características da personagem que fora atribuída na sessão anterior.	10'
	- Interpretar personagens. - Ler em contracena.	<b>8) Ler e contracenar</b> <i>Procedimento:</i> Depois de “identificada” a caracterização que de cada personagem, voltam à leitura, mas já com o seu par, contracenando. Repetem o exercício as vezes necessárias até sentirem que encontraram o ritmo ideal para a cena a apresentar. Na sessão seguinte deverão apresentar o resultado deste trabalho, a ser consolidado, individualmente e trabalhando com o seu par, ao longo da semana.	20'
<u>REFLEXÃO E RELAXAMENTO</u>	- Refletir sobre as atividades propostas e recepção das mesmas.	<b>9) Reflexão e comentário</b> <i>Procedimento:</i> Sentados numa roda, todos os elementos se pronunciam sobre os exercícios realizados e como se sentiram durante a execução dos mesmos. Indicam, por fim, uma palavra que espelhe a sessão.	10'
	- Equilibrar energias através do relaxamento.	<b>10) Massagens a pares</b> <i>Procedimento:</i> Durante três minutos um dos elementos massaja suavemente o colega, transmitindo-lhe tranquilidade e boas energias. Trocam de posições.	6'

Recursos: Quadro/giz; Rádio/CD

Leitura sugerida: *O Espaço Vazio*, de Peter Brook.

## Anexo E.7 Sessão 7

### **GUARDIÕES: Professores que fazem a diferença**

TEMA DA FORMAÇÃO	FORMADORA	DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	DURAÇÃO DAS SESSÕES	HORÁRIO	ESPAÇO
Teatro na Educação	Ana Luísa Miranda	4 meses	90'	17h15-18h45	Sala de Teatro

### **7ª SESSÃO: 12 de novembro de 2018**

#### **OBJETIVOS GERAIS**

- Interpretar personagens.
- Improvisar a partir de um texto.
- Realizar atividades correspondentes às diversas fases, com enfoque nas dinâmicas relacionais.

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>INTRODUÇÃO</u>	- Posicionar-se de forma equidistante num grupo.  - Estabelecer o equilíbrio num grupo.	<b>1) Roda equidistante</b> <b>Procedimento:</b> os participantes formam um círculo equidistante e abrimos a sessão com uma conversa sobre o estado de espírito de cada um. De seguida, os elementos do grupo, sem falar, vão mudando de lugar e o círculo deve ajustar-se às mudanças mantendo-se a equidistância.	5'

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>AQUECIMENTO CORPORAL</u>	- Explorar os elementos de movimento.	<p><b>2) Movimentos segmentado e combinado</b></p> <p><b>Procedimento:</b> Os participantes distribuem-se pela sala, ocupando o espaço. Quando começa a música, começam a mover-se livremente. Entretanto a formadora vai dando indicações, introduzindo progressivamente os seguintes elementos: esquerda/direita; cima/baixo; frente/trás; centro. Os elementos devem mover as partes indicadas, primeiro de forma segmentada e, quando/como for indicado moverão seguindo combinações de movimentos.</p> <p>(Música: <i>Mi Gente</i>, J Balvin, Willy William )</p>	5'
<u>SENSIBILIZAÇÃO SENSORIAL</u>	- Desenvolver a capacidade de percepção sensorial.	<p><b>3) Sentidos:</b></p> <p><b>- O que sentes?</b></p> <p><b>Procedimento:</b> A formadora divide o grupo em dois (A e B), vendando os olhos a um deles (A). Depois de tapados os olhos do grupo A posiciona um elemento do grupo B em frente a um do grupo A.</p> <p>Os elementos vendados devem apenas recorrer ao tato para tentarem identificar o elemento à sua frente. Depois de enunciarem o nome de quem julgam estar em frente, tiram as vendas para confirmar. De seguida, será o grupo B a passar pela mesma experiência.</p> <p>O que ouves e o que cheiras</p> <p><b>- O que ouves?</b></p> <p>A formadora venda os olhos a todos os elementos e apresenta vários estímulos auditivos (som da chuva, vento, chiar do giz no quadro...) e pede que indiquem, depois de ouvirem todos os sons, aqueles que conseguiram identificar.</p> <p><b>- O que cheiras?</b></p> <p>Novamente de olhos vendados, repetem o procedimento anterior, mas desta vez os estímulos serão olfativos (canela, limão, flores...)</p>	15'
<u>EXERCÍCIOS DE VOZ</u>	- Desenvolver a capacidade de reproduzir e associar sons.  - Aquecer o aparelho articulatório.	<p><b>4) Associação de sons</b></p> <p><b>Procedimento:</b> Cada elemento deve selecionar dois sons dos que foram apresentados no exercício anterior, tentando reproduzi-los e acrescentando mais dois (integra-os na posição que quiser), de modo a constituir uma sequência melódica. Deve apresentar individualmente o resultado da compilação ao grupo que depois de ouvir uma primeira vez tenta acompanhar numa segunda volta.</p>	10'
<u>INTERPRETAÇÃO IMPROVISACÃO</u>	- Trabalhar a expressão verbal e não-verbal.  - Recriar e caracterizar personagens.	<p><b>5) Apresentação de Improvisações</b></p> <p><b>Procedimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os participantes começaram por indicar as cenas e personagens que irão explorar e explicitam como chegaram à caracterização da sua personagem, que opções tomaram na interpretação do texto...</li> </ul>	45'

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
	- Improvisar a partir da adaptação de um texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De seguida, cada par apresenta as cenas que preparou, podendo recorrer à utilização de diversos adereços.</li> <li>• Todos os participantes se pronunciam sobre as diferentes abordagens e interpretações.</li> </ul>	
<u>REFLEXÃO</u>	- Refletir sobre as atividades propostas e receção das mesmas.	<p><b>6) Reflexão e comentário</b></p> <p><b>Procedimento:</b> Sentados numa roda, todos os elementos se pronunciam sobre os exercícios realizados e como se sentiram durante a execução dos mesmos. Indicam, por fim, uma palavra que espelhe a sessão.</p>	10'

Recursos: Quadro/giz; Rádio/CD

Leitura sugerida: *Obras Escolhidas I*, de Oscar Wilde.

## Anexo E.8 Sessão 8

### **GUARDIÕES: Professores que fazem a diferença**

TEMA DA FORMAÇÃO	FORMADORA	DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	DURAÇÃO DAS SESSÕES	HORÁRIO	ESPAÇO
Teatro na Educação	Ana Luísa Miranda	4 meses	90'	17h15-18h45	Sala de Teatro

### **8ª SESSÃO: 19 de novembro de 2018**

#### **OBJETIVOS GERAIS**

- Interpretar personagens.
- Improvisar a partir de um texto.
- Realizar atividades correspondentes às diversas fases, com enfoque nas dinâmicas relacionais.

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>INTRODUÇÃO</u>	- Posicionar-se de forma equidistante num grupo.  - Estabelecer o equilíbrio num grupo.	<b>1) Roda equidistante</b> <i>Procedimento:</i> os participantes formam um círculo equidistante e abrimos a sessão com uma conversa sobre o estado de espírito de cada um. De seguida, os elementos do grupo, sem falar, vão mudando de lugar e o círculo deve ajustar-se às mudanças mantendo-se a equidistância.	3'

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>AQUECIMENTO CORPORAL</u>	- Explorar os elementos de movimento.	<p><b>2) Movimentos no espaço</b></p> <p><i>Procedimento:</i> Os participantes distribuem-se pela sala, ocupando o espaço. Num primeiro momento movem-se livremente, respirando profundamente. À medida que se cruzam com um colega respiram e abraçam-no.</p> <p>Depois seguem as orientações da formadora que sugere movimentos diferentes, associados a ideias e sentidos diversos.</p> <p><b>(Música: La Bicicleta, Carlos Vives e Shakira)</b></p>	7'
<u>EXERCÍCIOS DE CRIATIVIDADE E IMPROVISACÃO</u>	- Desenvolver a capacidade de reproduzir e associar sons.  - Aquecer o aparelho articulatório.	<p><b>3) Associação de sons (retomar exercício da sessão anterior)</b></p> <p><i>Procedimento:</i> A pares, os participantes devem selecionar dois sons dos que foram apresentados na sessão anterior, tentando reproduzi-los e acrescentando mais dois (integrando-os na posição que quiserem), de modo a constituir uma sequência melódica. Devem apresentar individualmente o resultado da compilação ao restante grupo que, depois de ouvir uma primeira vez, tenta acompanhar numa segunda volta.</p>	15'
<u>INTERPRETAÇÃO/ IMPROVISACÃO</u>	- Trabalhar a expressão verbal e não-verbal.  - Recriar e caracterizar personagens.  - Improvisar a partir da adaptação de um texto.	<p><b>4) Apresentação de Improvisações (CONTINUAÇÃO DA SESSÃO ANTERIOR)</b></p> <p><i>Procedimento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os participantes começaram por indicar as cenas e personagens que irão explorar e explicitam como chegaram à caracterização da sua personagem, que opções tomaram na interpretação do texto...</li> <li>De seguida, cada par apresenta as cenas que preparou, podendo recorrer à utilização de diversos adereços.</li> <li>Todos os participantes se pronunciam sobre as diferentes abordagens e interpretações.</li> </ul>	50'
<u>REFLEXÃO</u>	- Refletir sobre as atividades propostas e receção das mesmas.	<p><b>5) Reflexão e comentário</b></p> <p><i>Procedimento:</i> Sentados numa roda, todos os elementos se pronunciam sobre os exercícios realizados e como se sentiram durante a execução dos mesmos. Indicam, por fim, uma palavra que espelhe a sessão.</p>	15'

**Recursos:** Quadro/giz; Rádio/CD

**Filme sugerido:** *O Caminho*, de Martin Sheen.

## Anexo E.9 Sessão 9

### **GUARDIÕES: Professores que fazem a diferença**

TEMA DA FORMAÇÃO	FORMADORA	DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	DURAÇÃO DAS SESSÕES	HORÁRIO	ESPAÇO
Teatro na Educação	Ana Luísa Miranda	4 meses	90'	17h15-18h45	Sala de Teatro

### 9ª SESSÃO: 26 de novembro de 2018

#### OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver a capacidade de improvisação.
- Realizar atividades correspondentes às diversas fases, com enfoque nas dinâmicas relacionais.

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>INTRODUÇÃO</u>	- Posicionar-se de forma equidistante num grupo.  - Partilhar experiências.	<b>1) Roda equidistante</b> <i>Procedimento:</i> os participantes formam um círculo equidistante e abrimos a sessão com uma conversa sobre o estado de espírito de cada um e partilhando o melhor momento do dia. De seguida, os elementos do grupo, sem falar, vão mudando de lugar e o círculo deve ajustar-se às mudanças mantendo-se a equidistância.	5'
<u>JOGO INICIAL</u>	- Libertar tensões iniciais.  - Desenvolver capacidade de concentração.	<b>2) Jogo do raio</b> <i>Procedimento:</i> Cada participante deve passar o “raio” a um colega, com um movimento exemplificado pela formadora. Começam a enviar para a direita, acompanhando o gesto do som “zip”; num segundo momento podem mudar a direção e sempre que o fizerem dizem “zap”, quando houver um engano disparam o raio para cima dizendo “zup” e recomeçam. Vão acelerando o ritmo para dificultar o processo.	5'

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>AQUECIMENTO CORPORAL</u>	- Explorar os elementos de movimento de forma livre e criativa.	<b>3) Movimentos no espaço</b> <i>Procedimento:</i> Os participantes distribuem-se pela sala, ocupando o espaço. Devem mover-se livremente, inspirando-se na música que vai mudando e funcionando como estímulo ao movimento corporal. A luminosidade da sala também vai oscilando, o que poderá ou não influenciar o movimento. <i>(Músicas de autores diversos propostas pela formanda MJA)</i>	5'
<u>AQUECIMENTO VOCAL</u>	- Preparar aparelho articulatório.  - Trabalhar a respiração em sintonia com a produção fônica.	<b>4) Caretas falantes</b> <i>Procedimento:</i> Os participantes devem primeiro continuar a deambular concentrando-se na respiração pelo diafragma; depois de controlada a respiração iniciam a movimentação dos músculos faciais (movendo boca, língua, maxilar,...); finalmente devem adicionar sons aos movimentos (nasais, guturais, fricativos...).	5'
<u>EXERCÍCIOS DE CRIATIVIDADE CORPORAL</u>	- Desenvolver a criatividade e a imaginação.	<b>5) Escultura</b> <i>Procedimento:</i> Em pequenos grupos (3 a 4 elementos) devem decidir um tema para a escultura que irão criar; um dos elementos assume o papel de escultor e os outros de matéria-prima a ser trabalhada, estes assumem uma postura inanimada e serão manipulados pelo escultor. Depois de treinarem uns momentos, cada grupo apresenta o resultado aos colegas que tentarão identificar o que está representado na obra.	20'
<u>IMPROVISACÃO</u>	- Improvisar a partir de um ponto de partida.	<b>6) Telefonemas mistério</b> <i>Procedimento:</i> A formadora apresenta um cenário com uma mesa, uma cadeira e um telefone fixo. Um participante de cada vez, retira um cartão aleatoriamente dos que lhes são apresentados pela formadora. Em cada cartão está indicado o contexto do telefonema que receberão e a que terão de dar continuidade, improvisando. Todos passam pelo processo. No final deverão comentar a experiência, referindo aspetos que queiram relevar no seu trabalho e/ou no dos colegas.	35'
<u>REFLEXÃO</u>	- Refletir sobre as atividades propostas e receção das mesmas.  -Relaxar, controlando a respiração, corpo e mente.	<b>7) Reflexão e comentário</b> <i>Procedimento:</i> Sentados numa roda, todos os elementos se pronunciam sobre a sessão e sobre como se sentiram no desenrolar da mesma. Indicam, como de costume, uma palavra que espelhe a sessão. <b>8)Relaxamento</b> <i>Procedimento:</i> momento de relaxamento com recurso de uma técnica de yoga, orientada pelo formando JB.	5'  10'

Recursos: Quadro/giz; Rádio/CD

Espetáculo sugerido: “A Pior Comédia do Mundo”, Texto de Michael Frayn, Encenação de Fernando Gomes, Teatro Trindade, Lisboa.

## Anexo E.10 Sessão 10

### GUARDIÕES: Professores que fazem a diferença

TEMA DA FORMAÇÃO	FORMADORA	DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	DURAÇÃO DAS SESSÕES	HORÁRIO	ESPAÇO
Teatro na Educação	Ana Luísa Miranda	4 meses	90'	17h15-18h45	Sala de Teatro

### 10ª SESSÃO: 3 de dezembro de 2018

#### OBJETIVOS GERAIS

- Contactar com experiências pedagógicas diferentes na área do Teatro na Educação.
- Realizar atividades correspondentes às diversas fases, com enfoque nas dinâmicas relacionais.

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>INTRODUÇÃO</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posicionar-se de forma equidistante num grupo.</li> <li>- Libertar tensões iniciais.</li> </ul>	<b>1) Roda equidistante</b> <i>Procedimento:</i> os participantes formam um círculo equidistante e iniciam o movimento espontâneo de troca de posições e ajustes às mudanças mantendo a equidistância. De seguida cada um revela como correu o dia e como se sente no momento.	5'
<u>PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilhar experiências pedagógicas.</li> <li>- Conhecer um ator/encenador profissional.</li> <li>- Conhecer outros professores com percursos em Teatro na Educação.</li> </ul>	<b>2) Conversas partilhadas</b> <i>Procedimento:</i> Nesta sessão temos três convidados com experiências e percursos diferentes na área do Teatro na Educação. Um dos convidados é ator, encenador, Diretor Artístico de uma companhia de Teatro e professor, nomeadamente da disciplina "Oficina Artístico Pedagógica" do Mestrado em Educação Artística (especialização em Teatro na Educação); as outras duas convidadas são professoras num colégio, uma titular no 1º ciclo e outra professora de Expressão Dramática no 1º ciclo e de EV/ET e Teatro no 2º ciclo, ambas estudantes do mestrado acima referido. Este grupo de formandos, todos docentes de áreas diferentes, tendo optado por fazer uma formação em Teatro na Educação, terão, assim, a oportunidade de conhecer o percurso de cada um dos convidados e fazer questões. Poderão ainda contar a sua própria experiência até ao momento e partilhar sensações.	45'

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>ATIVIDADES PROPOSTAS PELOS CONVIDADOS</u>	- Explorar experiências diferentes.	<b>3) Atividades surpresa</b> <i>Procedimento:</i> Cada um dos convidados proporá uma atividade a realizar com os participantes na formação.	30'
<u>REFLEXÃO</u>	- Refletir sobre as atividades propostas e recepção das mesmas.	<b>9) Reflexão e comentário</b> <i>Procedimento:</i> Sentados numa roda, todos os elementos se pronunciam sobre a sessão e sobre como se sentiram no desenrolar da mesma. Indicam, como de costume, uma palavra que espelhe a sessão.	10'

Recursos: Quadro/giz; Rádio/CD

Livro sugerido: *Manual do ator*, de Constantin Stanislavski

## Anexo E.11 Sessão 11

### *GUARDIÕES: Professores que fazem a diferença*

TEMA DA FORMAÇÃO	FORMADORA	DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	DURAÇÃO DAS SESSÕES	HORÁRIO	ESPAÇO
Teatro na Educação	Ana Luísa Miranda	4 meses	90'	17h15-18h45	Sala de Teatro

### 11ª SESSÃO: 10 de dezembro de 2018

#### OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver a capacidade de improvisação, com base num ponto de partida.
- Realizar atividades correspondentes às diversas fases, com enfoque nas dinâmicas relacionais.

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>INTRODUÇÃO</u>	- Posicionar-se de forma equidistante num grupo.  - Libertar tensões iniciais.	<b>1) Roda equidistante</b> <i>Procedimento:</i> os participantes formam um círculo equidistante e iniciam o movimento espontâneo de troca de posições e ajustes às mudanças mantendo a equidistância. De seguida cada um revela como correu o dia e como se sente no momento.	10'
<u>AQUECIMENTO VOCAL E CORPORAL</u>	- Controlar a respiração pelo diafragma..  - Praticar a produção de sons por diferentes vias respiratórias.  - Exercitar movimentos corporais diversos.	<b>2) Deambulando pelo espaço</b> <i>Procedimento:</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• Os formandos andam pelo espaço, concentrando-se na respiração que deve ser realizada pelo diafragma;</li><li>• Depois devem inspirar e produzir sons associados ao Natal, variando entre nasais, orais, fricativos, etc. a formadora exemplifica (oh, oh, oh; tlim, tlim, tlim...).</li><li>• Cada participante sugere um som e todos imitam, mantendo o movimento e a respiração controlada;</li><li>• De seguida devem sugerir movimentos corporais, também associados à temática natalícia, cada um sugere um movimento e os outros imitam.</li></ul> <i>Músicas de Natal</i>	20'

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>EXPRESSÃO E CRIATIVIDADE CORPORAL</u>	- Explorar a criatividade corporal.	<b>3) Fotografia natalícia</b> <i>Procedimento:</i> Todos de pé fazemos uma roda e propõe-se que um dos participantes avance para o centro e faça uma pose para uma fotografia cujo tema seria o Natal; os outros participantes vão se juntando à foto e propondo novas posturas associadas ao mesmo tema. Assim se vão criando diversas imagens, já que a ideia é que os elementos vão mudando, fixando-se apenas por alguns segundos.	20'
<u>IMPROVISACÃO</u>	- Desenvolver a capacidade de improvisação, a partir de um estímulo.	<b>4) Dando vida às fotografias...</b> <i>Procedimento:</i> no seguimento do exercício anterior, um elemento avança e fixa uma pose, com base nessa imagem, um segundo elemento junta-se a ele e inicia uma conversa improvisada; mantém-se a conversar por cerca de um minuto e ambos fixam nova pose; o primeiro sai e um terceiro junta-se ao segundo e inicia nova conversa... e assim sucessivamente até todos terem oportunidade de realizar o exercício pelo menos uma vez.	30'
<u>REFLEXÃO</u>	- Refletir sobre as atividades propostas e receção das mesmas.	<b>5) Reflexão e comentário</b> <i>Procedimento:</i> Sentados numa roda, todos os elementos se pronunciam sobre a sessão e sobre como se sentiram no desenrolar da mesma. Indicam, como de costume, uma palavra que espelhe a sessão.	10'

**Recursos:** Quadro/giz; Rádio/CD **Evento sugerido:** Passeio noturno pelo centro da cidade de Lisboa para apreciar as iluminações de Natal. **N.B. A formação acompanhará a pausa letiva de Natal, retomamos as sessões dia 7 de janeiro de 2019.**

## Anexo E.12 Sessão 12

### GUARDIÕES: Professores que fazem a diferença

TEMA DA FORMAÇÃO	FORMADORA	DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	DURAÇÃO DAS SESSÕES	HORÁRIO	ESPAÇO
Teatro na Educação	Ana Luísa Miranda	4 meses	90'	17h15-18h45	Sala de Teatro

### 12ª SESSÃO: 07 de JANEIRO de 2019

#### OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver o poder de argumentação e a criatividade.
- Realizar atividades correspondentes às diversas fases, com enfoque nas dinâmicas relacionais.

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>INTRODUÇÃO</u>	- Posicionar-se de forma equidistante num grupo.  - Libertar tensões iniciais.	<b>1) Roda equidistante</b> <i>Procedimento:</i> os participantes formam um círculo equidistante e iniciam o movimento espontâneo de troca de posições e ajustes às mudanças mantendo a equidistância. De seguida cada um revela como correu o dia e como se sente no momento.	10'
<u>AQUECIMENTO</u>	- Controlar a respiração pelo diafragma e pelo nariz.  - Controlar o movimento através da respiração. - Harmonizar a respiração e os movimentos individuais com os do grupo.	<b>2) Movendo-se ao ritmo da respiração</b> <i>Procedimento:</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• Os formandos andam pelo espaço, concentrando-se na respiração que deve ser realizada pelo diafragma;</li><li>• Depois praticam a respiração nasal alternada: inspiram por uma narina retêm o ar e expiram pela mesma narina, tapando a outra. Repetem o procedimento meia dúzia de vezes e trocam de narina.</li><li>• De seguida sentados numa cadeira, devem levantar-se, ao ritmo e controlo da sua respiração abdominal;</li><li>• Repetem o exercício, mas em grupo, sem falar, comunicando através do contacto visual e harmonizando a respiração, levantam-se sequencialmente.</li></ul>	15'

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>JOGO INICIAL EXPRESSÃO E CRIATIVIDADE CORPORAL</u>	- Aliviar tensões iniciais.  - Desenvolver a capacidade de concentração.	<b>3) “Survivor”</b> <i>Procedimento:</i> Estando todos de pé, numa roda equidistante, um elemento, aleatoriamente e por sua iniciativa, dirige-se a outro como se fosse “atacá-lo”, a “vítima” deve pedir ajuda olhando para um terceiro elemento que deve gritar o nome de quem lhe solicitou socorro; e só no momento em que o seu nome é dito é que a “vítima” pode sair do lugar fugindo do “atacante”; a partir desse momento passa a vítima a atacar, dirigindo-se a outro elemento e assim sucessivamente...	15’
<u>IMPROVISACÃO</u>	- Desenvolver a capacidade de improvisação, a partir de um estímulo.	<b>4)</b> <i>Procedimento:</i> Divide-se o grupo em dois de seis. No primeiro grupo três participantes serão passageiros que simulam estar numa paragem de autocarro, quando o autocarro chega, conduzido por outro elemento do grupo, tem apenas um lugar vago. Os passageiros que estavam à espera vão ter de “lutar” pelo lugar disponível, sendo que o motorista e os restantes passageiros, que já estavam sentados, podem alimentar a discussão e decidirão quem ocupará o lugar no fim. O segundo grupo repete o procedimento.	40’
<u>REFLEXÃO</u>	- Refletir sobre as atividades propostas e receção das mesmas.	<b>6) Reflexão e comentário</b> <i>Procedimento:</i> Sentados numa roda, todos os elementos se pronunciam sobre a sessão e sobre como se sentiram no desenrolar da mesma. Indicam, como de costume, uma palavra que espelhe a sessão.	10’

Recursos: Quadro/giz; Rádio/CD

Livro sugerido: *Cartas a Lucílio*, de Sêneca

## Anexo E.13 Sessão 13

### **GUARDIÕES: Professores que fazem a diferença**

TEMA DA FORMAÇÃO	FORMADORA	DURAÇÃO DA FORMAÇÃO	DURAÇÃO DAS SESSÕES	HORÁRIO	ESPAÇO
Teatro na Educação	Ana Luísa Miranda	4 meses	90'	17h15-18h45	Sala de Teatro

### 13ª SESSÃO: 14 de JANEIRO de 2019

#### OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver a capacidade de improvisação a partir de imagens.
- Realizar atividades correspondentes às diversas fases, com enfoque nas dinâmicas relacionais.

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>INTRODUÇÃO</u>	- Posicionar-se de forma equidistante num grupo.  - Libertar tensões iniciais.	<b>1) Roda equidistante</b> <i>Procedimento:</i> os participantes formam um círculo equidistante e iniciam o movimento espontâneo de troca de posições e ajustes às mudanças mantendo a equidistância. De seguida cada um revela como correu o dia e como se sente no momento.	10'
<u>AQUECIMENTO</u>	- Controlar a respiração. - Explorar a fruição corporal.  - Ultrapassar tensões ou bloqueios.  - Desenvolver a percepção sensitiva.	<b>2) Respirando e Sentindo</b> <i>Procedimento:</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• Os formandos andam pelo espaço, estando atentos à sua respiração;</li><li>• Depois sugere-se que se movimentem de forma descontraída, deixando-se levar pela inspiração musical, movendo-se/dançando livremente (seleção musical variada);</li><li>• De seguida, dão a mão a um colega com que se cruzem e passeiam durante uns momentos de mãos dadas com o mesmo, naturalmente largam as mãos e continuam a andar, trocando sucessivamente de colega.</li><li>• Sentir o toque, diferentes texturas, temperaturas e energias e comentar estas sensações no final do exercício.</li></ul>	10'

<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>IMPROVISACÃO</u>	<p>- Desenvolver a capacidade de observação.</p> <p>- Mimar uma mensagem.</p> <p>- Explorar a capacidade de improvisação.</p>	<p>3) “Tarde de Domingo na Ilha de Grande Jatte”, de Georges Seurat</p> <p><b>Procedimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante uns minutos apreciam o quadro, prestando atenção a todos os pormenores;</li> <li>• De seguida, devem selecionar uma personagem, sem revelar aos colegas a sua escolha. Preparam uma improvisação em mímica para representar a personagem que escolheram.</li> <li>• Os colegas tentam identificar a personagem do colega e se não conseguirem descobrir o colega dirá qual a sua escolha e explicitará as suas opções na representação da mesma (todos repetem o procedimento);</li> <li>• Formam-se pequenos grupos, com personagens diferentes, e criam uma improvisação teatral.</li> </ul>	<p>3’</p> <p>10’</p> <p>7’</p> <p>30’</p>
<u>REFLEXÃO</u>	<p>- Refletir sobre as atividades propostas e receção das mesmas.</p>	<p>4) <b>Reflexão e comentário</b></p> <p><b>Procedimento:</b> Sentados numa roda, todos os elementos se pronunciam sobre a sessão e sobre como se sentiram no desenrolar da mesma. Indicam, como de costume, uma palavra que espelhe a sessão.</p>	<p>10’</p>

**Recursos:** Quadro/giz; Rádio/CD

**Exposição sugerida:** *Sob a chama da candeia*, na Biblioteca Nacional



<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>IMPROVISACÃO</u>	- Desenvolver a criatividade e a expressão oral.	<b>4) Poetizando...</b> <b>Procedimento:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>A formadora apresenta várias letras de músicas conhecidas por todos. A pares, escolhem uma música e recitam-na com o sentimento/ característica indicado/a no papel, tendo algum tempo para treinar antes de apresentar ao “público”.</li> </ul>	25'
	- Explorar a capacidade de improvisação.	<b>5) Perguntas doidas, respostas malucas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cada pessoa receberá dois papéis sem nada escrito, de cores diferentes. No primeiro papel escrevem uma pergunta e no outro a resposta a essa pergunta. Depois todas as perguntas e todas as respostas deverão ser recolhidas pela formadora e misturadas.</li> <li>Formam-se pares e um dos elementos recebe uma pergunta que fará ao colega e que responderá com a frase que lhe calhou como resposta.</li> </ul> A partir daí improvisam um diálogo durante três minutos.	25'
<u>REFLEXÃO</u>	- Refletir sobre as atividades propostas e receção das mesmas.	<b>5) Reflexão e comentário</b> <b>Procedimento:</b> Sentados numa roda, todos os elementos se pronunciam sobre a sessão e sobre como se sentiram no desenrolar da mesma. Indicam, como de costume, uma palavra que espelhe a sessão.	10'

**Recursos:** Quadro/giz; Rádio/CD

**Espetáculo sugerido:** *Todas as coisas maravilhosas*, monólogo de Duncan MacMillan, Estúdio da Time Out



<u>FASES</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>ATIVIDADES/OBJETIVOS/PROCEDIMENTOS</u>	<u>TEMPO</u>
<u>IMPROVISACÃO</u>	<p>-Desenvolver a criatividade e a expressão oral.</p> <p>- Explorar a capacidade de improvisação.</p>	<p>4) “Refeições inesperadas”</p> <p><b>Procedimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A formadora cria o cenário para uma refeição num restaurante (uma mesa para dois, com pratos, copos e talhares; duas cadeiras e adereços para um empregado de mesa); de seguida forma quatro grupos de três; a cada grupo é dado um cartão onde são indicadas as personalidades que cada personagem (cliente 1, cliente dois e empregado) representarão.</li> <li>• Os elementos do grupo distribuem as personagens entre si e improvisam uma situação durante 5’, com o objetivo de o público adivinhar que características ou estereótipos estão representados em cada personagem.</li> </ul>	25’
<u>REFLEXÃO</u>	<p>- Refletir sobre as atividades propostas nesta sessão.</p> <p>- Comentar a experiência individual de ter participado nesta formação.</p>	<p>5) <b>Reflexão e comentário</b></p> <p><b>Procedimento:</b> Sentados numa roda, todos os elementos se pronunciam sobre a última sessão e sobre como se sentiram ao longo de toda a formação, bem como relativamente às expectativas que tinham em relação à mesma.</p>	35’

**Recursos:** Projetor e computador

**Livro sugerido:** *A Misteriosa Chama da Rainha Loana*, de Umberto Eco, GRADIVA

FIM ☺

## **ANEXO F. DIÁRIOS DE BORDO**

## Anexo F.1 Sessão 1

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

#### DIÁRIO DE BORDO

<b>Projeto de Intervenção:</b> Formação para professores em Teatro na Educação: Guardiões – Professores que fazem a diferença				
<b>Contexto da intervenção:</b> Estabelecimento de ensino privado - Professores de diferentes disciplinas e de diferentes ciclos				
<b>Mestranda/formadora:</b> Ana Luísa Bento Miranda				
<b>Sessão N°:</b> 1	<b>Data:</b> 1 de Outubro	<b>Hora:</b> 17h15 às 18h45	<b>Local:</b> Sala de Teatro	<b>N° de presenças:</b> 11

Descrição da sessão	Inferências
<ul style="list-style-type: none"><li>A sessão começou com uma conversa com os formandos sobre o tema da formação: Teatro não como mera ferramenta lúdica ou apresentação de um espetáculo, mas como cerne de desenvolvimento pessoal e pedagógico e interdisciplinar.</li><li>“Teia”: Exercício de apresentação. Os elementos do grupo “rodaram” entre si, para uma breve troca de informações, contando algo de novo sobre os próprios; passaram um trapilho de uns para os outros, partilhando a informação que receberam do colega a quem passaram o trapilho. No final, resultou uma “teia”, que simboliza a ligação entre todos os elementos do grupo, num objetivo comum (o caminho ao longo de todo este processo).</li><li>Iniciámos então o aquecimento com exercícios de respiração e concentração: os formandos andaram pelo espaço com o corpo descontractado, respirando profundamente, primeiro pelo diafragma, depois pelas narinas (alternadamente).</li><li>De seguida, primeiro, fixaram o olhar dos colegas com quem se cruzavam, e seguidamente, cumprimentavam-nos, com um aperto de mão.</li><li>“Íman”: a pares, um elemento colocava a sua mão aberta e paralela ao nariz do seu par que fixa o olhar na mão do colega, como se esta tivesse um “íman”. O colega que fixava a mão devia seguir todos os movimentos propostos pelo seu par e este devia ir alternando os ritmos.</li><li>Centrar e acumular movimentos: Os formandos deviam guiar-se pela melodia da música proposta, iniciando os movimentos sugeridos pela formadora, centrando-o num único ponto. Foram sugerindo movimentos sequencialmente que se foram acumulando.</li><li>“Mascar pastilha”: Todos simularam o mascar de uma pastilha, exagerando nos movimentos e repetiram o exercício a pares, em que cada um imitava os movimentos do outro alternadamente.</li><li>“Linha melódica”: Os intervenientes reproduziram o gráfico proposto, desenhado no quadro, primeiro com alteração de volume e depois com alteração de tom.</li><li>“O nome do grupo”: Os participantes formaram quatro grupos de três; os elementos de cada grupo escolheram um nome para o seu grupo; prepararam uma improvisação sobre o nome escolhido, apresentaram-na de forma a que os outros colegas descobrissem o nome pensado.</li><li>No final fizemos uma reflexão, sentados numa roda, todos os elementos se pronunciaram sobre os exercícios em que sentiram maior ou menor dificuldade, justificando e partilharam a forma como se sentiram ao longo da sessão.</li><li>Finalmente escolheram uma palavra representasse a experiência vivida.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Muita ansiedade e algum nervosismo, no início desta primeira sessão, o que levou a uma agitação maior do que seria de esperar.</li><li>Os formandos tiveram dificuldade no início da realização deste exercício, dado que já são colegas há vários anos e alguns criaram amizades durante todo esse tempo, por isso, achavam que “já tinham dito tudo”, mas quando perceberam melhor o que se propunha, todos conseguiram cumprir o objetivo.</li><li>Nos exercícios de respiração reagiram com alguma estranheza, alguns entraram em negação (ex.MJ), mas acabaram por cooperar e atingir o objetivo do exercício.</li><li>Os exercícios de expressão corporal foram bem recebidos e proporcionou alguma libertação de tensão.</li><li>Na linha melódica os professores sentiram-se mais constrangidos, como se sentissem obrigação de não falhar e tivessem constrangimento na realização da tarefa.</li><li>Nesta proposta alguns elementos sentiram-se muito à vontade outros mais tímidos, mas o trabalho em grupo resultou muito bem.</li><li>Na reflexão foi curioso perceber que a minha primeira perceção sobre a postura de cada um ia ao encontro do que disseram sentir. Foi uma primeira sessão muito gratificante para todos, a avaliar pelo que foi dito.</li></ul>

**Avaliação geral da sessão**  
**(objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)**

- A sessão decorreu segundo o planeado, ficando os objetivos cumpridos. Todas as atividades foram cumpridas dentro do tempo atribuído.
- Sendo a primeira sessão, os participantes apresentaram alguns constrangimentos na realização de alguns exercícios.
- Alguns elementos estão mais focados em “fazer bem” do que em vivenciar a experiência.
- A reflexão final muito produtiva, na medida em que todos os participantes falaram e refletiram sobre a sessão.
- Há dois elementos que só integrarão o grupo mais tarde, por questões pessoais estão a faltar ao trabalho.

## Anexo F.2 Sessão 2

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

#### DIÁRIO DE BORDO

<b>Projeto de Intervenção:</b> Formação para professores em Teatro na Educação: Guardiões – Professores que fazem a diferença				
<b>Contexto da intervenção:</b> Estabelecimento de ensino privado - Professores de diferentes disciplinas e de diferentes ciclos				
<b>Mestranda/formadora:</b> Ana Luísa Bento Miranda				
<b>Sessão N.º:</b> 2	<b>Data:</b> 8 de Outubro	<b>Hora:</b> 17h15 às 18h45	<b>Local:</b> Sala de Teatro	<b>N.º de presenças:</b> 11

Descrição da sessão	Inferências
<ul style="list-style-type: none"><li>• A sessão começou com uma conversa com os formandos sobre o seu estado de espírito e nível energético quando acordaram e no início desta sessão. Verificou-se que a maioria do grupo estava “em baixo” energeticamente, tanto quando acordaram, como no início da sessão.</li><li>• Procedemos ao aquecimento, com um breve exercício de relaxamento, controlando a respiração abdominal, com inspiração e expiração profundas, alternado com tempos de retenção do ar entre um momento e o outro.</li><li>• Ainda no aquecimento, partimos para o exercício da “corda imaginária”, em que, a pares, um elemento imaginava que atava uma corda a outro e puxava-a; mudando o sítio do corpo onde atava a corda e ia alternando o ritmo com que puxava a corda, de forma que o seu par conseguisse acompanhar. Trocavam depois de posição.</li><li>• A atividade que se seguiu, no âmbito de criatividade e movimento corporal, foi a reprodução de “marionetas”, em que, a pares, um elemento era a marioneta e o outro o manipulador, deviam primeiro tomar consciência dos movimentos da marioneta, considerando as partes do corpo que se podem mover; depois, experimentavam a manipulação em coordenação com os movimentos do colega “marioneta”; representavam ações diferentes e, finalmente, trocavam de função entre os elementos de cada par. Quando terminaram todas as etapas apresentaram aos restantes colegas o resultado.</li><li>• Como preparação para o exercício de voz que sucederia, fizemos o exercício “Comer gelado”, simulando que estavam a comer gelado, faziam movimentos variados com a boca, alternando o ritmo e a forma de comer o gelado.</li><li>• No exercício de voz, “voz contra a parede”, os participantes colocavam-se a cerca de 20 cm de frente para a parede, fixando um ponto à altura da própria boca, começavam por pronunciar o som [a] de forma quase impercetível, aumentando o volume até chegar a um grito forte, como se</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Depois de um fim de semana prolongado, o cansaço no regresso ao primeiro dia da semana, preenchido de aulas, espelha-se no estado geral dos participantes.</li><li>• Os formandos estiveram descontraídos e divertidos neste exercício, executando-o sem dificuldades.</li><li>• A maioria não dedicou o tempo necessário à primeira etapa deste exercício que seria explorar o movimento da marioneta, partes do corpo que mexem e que não mexem... daí resultou que muitos não conseguiram abster-se do movimento próprio do seu corpo, conferindo vida própria à marioneta, que devia seguir apenas os movimentos orientados pelo manipulador. Ainda assim este foi um exercício muito profícuo ao nível do trabalho cooperativo, embora não tenha sido executado na perfeição.</li><li>• Notou-se algum constrangimento na realização deste exercício, muitos tiveram necessidade de alterar ou adaptá-lo, por não se sentirem confortáveis com os movimentos. Aspeto que poderá ser ultrapassado com a evolução deste processo, à medida que ganharem confiança em si mesmos e nos outros e, essencialmente, apreenderem a essência das atividades.</li><li>• Os exercícios de voz têm sido bem recebidos, por se apresentarem como uma prioridade nas necessidades profissionais dos professores, que esforçam muito a voz, não conseguindo muita vez controlar esse esforço.</li><li>• A M. ficou rouca depois do exercício de voz, talvez porque tenha esforçado demais, quis acompanhar o ritmo dos outros, em vez de respeitar e dominar os seus limites. Já costuma acontecer, segundo ela, quando dá muitas aulas no mesmo dia.</li></ul>

<p>quisessem destruir a parede. Procediam depois ao processo inverso (alto/baixo).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ainda no contexto do trabalho de voz, fizemos um exercício com grupos fónicos e pausas: a pares, um de cada vez, lia as frases propostas (primeiro sem silêncio, depois em voz alta), fazendo uma pausa em todos os sítios possíveis de forma a adquirirem sentidos distintos.</li> <li>• No exercício de improvisação a formadora criou o cenário para uma refeição num restaurante e formou quatro grupos de três; a cada grupo deu um cartão onde estavam indicações sobre as personalidades de cada personagem a representar. Os elementos do grupo escolheram a sua personagem e improvisaram uma situação durante cerca de 3', depois os outros colegas tentaram adivinhar que características ou estereótipos estavam representados em cada personagem.</li> <li>• Depois da improvisação procedemos ao relaxamento, em que, os participantes, deitados ou sentados, numa posição confortável, receberam mensagens de um colega durante dois minutos.</li> <li>• Reflexão e comentário: no final, os formandos partilharam o seu estado de espírito no final da sessão e escolheram uma palavra para representá-la.</li> <li>• Já não houve tempo para a reflexão final.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não sentiram qualquer dificuldade na realização deste exercício, mais próximo das atividades que costumam já realizar na sua atividade profissional.</li> <li>• Esta atividade foi muito interessante, os participantes mostraram grande à vontade na participação e realização da mesma, sendo que o ambiente a boa disposição geral foram contagiantes. Este tipo de exercício é, normalmente, o mais apreciado entre os formandos, pela descontração e boa disposição resultantes e, essencialmente, pela possibilidade de “entrar” no mundo mágico do “faz de conta”.</li> </ul>
<b>Avaliação geral da sessão (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A sessão decorreu segundo o planeado, ficando os objetivos cumpridos. Todas as atividades foram cumpridas dentro do tempo atribuído.</li> <li>• Embora seja apenas a segunda sessão verificou-se já mais à vontade na maioria dos elementos na realização de todos os exercícios.</li> <li>• Alguns elementos continuam demasiado focados em “fazer bem” os exercícios, quebrando por vezes a fruição do momento (Ex. S., na improvisação)</li> <li>• Os exercícios de relaxamento no início e no fim foram muito bem recebidos, ajudando à concentração e predisposição ao longo da sessão.</li> <li>• A reflexão final sobre a sessão foi enviada por escrito por cada um dos formandos.</li> </ul>	

## Anexo F.3 Sessão 3

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

#### DIÁRIO DE BORDO

<b>Projeto de Intervenção:</b> Formação para professores em Teatro na Educação: Guardiões – Professores que fazem a diferença				
<b>Contexto da intervenção:</b> Estabelecimento de ensino privado - Professores de diferentes disciplinas e de diferentes ciclos				
<b>Mestranda/formadora:</b> Ana Luísa Bento Miranda				
<b>Sessão N.º:</b> 3	<b>Data:</b> 15 de Outubro	<b>Hora:</b> 17h15 às 18h45	<b>Local:</b> Sala de Teatro	<b>N.º de presenças:</b> 9

Descrição da sessão	Inferências
<ul style="list-style-type: none"><li>A sessão começou com a recordação da primeira pessoa que cada um dos formandos tinha visto ou com interagido naquele dia (fora de casa), tendo descrevê-la o mais pormenorizadamente que conseguisse, bem como o que fazia e o espaço em que se encontrava.</li><li>Propôs-se que repetissem este exercício com alguma frequência ao longo da semana, apurando a perceção do mundo que os rodeia.</li><li>De seguida, os formandos recordaram como se sentiram ao longo do dia.</li><li>Passando aos exercícios de movimento e criatividade corporal, primeiro, um elemento do grupo iniciava um movimento e os outros imitavam-no. Deambulavam pela sala, repetindo tudo o que o líder fazia, alternando o ritmo e a intensidade. Todos os elementos do grupo, cada um na sua vez, ocuparam a posição de líder.</li><li>De seguida, os participantes espalhados pela sala, ao som da música, alternaram movimentos, seguindo as indicações da formadora (peso ligeiro/pesado; tempo rápido/lento; percurso: direto/indireto; fluidez: livre/controlada).</li><li>Posteriormente passamos para exercícios de perceção e emissão de sons (exterior/interior; longe/perto...). Numa segunda fase associaram sons a movimentos.</li><li>Depois, a pares, fizeram o exercício do “espelho”, em que um elemento, imitava o mais fielmente possível o outro, trocando depois de posição.</li><li>Para introduzir os exercícios de voz, começamos com exercícios preparatórios e com as pontas dos dedos, massajaram desde a parte de</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Neste exercício introdutório verificou-se que muitos não tinham ideia de ter estado ou visto alguém até ao momento em que chegaram ao local de trabalho. Falamos, a este propósito, da importância de estarmos atentos ao mundo que nos rodeia que é o mundo em que vivemos, a vida que vivemos, combatendo o efeito “robô” que as nossas vidas aceleradas nos impõem.</li><li>Os participantes falam mais abertamente sobre o seu estado de espírito, desenvolvendo mais as ideias e as emoções, o que denota, não só uma interiorização daquilo que se pretende com este exercício introdutório, como maior à vontade entre elementos do grupo.</li><li>Neste exercício alguns apostaram na resistência física, alguns colegas não conseguiram acompanhar, mas na generalidade cooperaram de forma animada e assertiva.</li><li>Alguns elementos (MJA e AM) tiveram dificuldades de concentração neste exercício.</li><li>Conseguiram já maior coordenação do que tinham conseguido no exercício do “Iman”, na primeira sessão.</li><li>Este foi o exercício onde se verificaram maiores dificuldades. Os participantes não estão habituados a realizar este tipo de respiração e manifestaram alguma dificuldade em perceber “por onde” respirar e até algum desconforto.</li></ul>

<p>trás do pescoço até à frente, efetuando uma ligeira pressão e descrevendo círculos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguidamente treinaram a respiração diafragmática: inspirando pelo nariz, colocavam a mão na zona da boca do estômago; retinham o ar e expiravam pelo nariz ou pela boca. Repetiram várias vezes o exercício, até dominarem este tipo de respiração.</li> <li>• Associaram depois a respiração ao som, realizando o exercício “ba-be-bi-bo-bu”: inspiravam profundamente pelo nariz ou pela boca e com uma expiração contínua pronunciavam as sílabas cinco vezes, conferindo, de cada vez, sucessivamente, uma entoação mais forte a uma sílaba diferente. Repetiram o exercício diversas vezes.</li> <li>• Chegada a atividade da improvisação, propôs-se que cada participante escolhesse uma personagem famosa que gostasse de interpretar. Individualmente, concentraram-se na personagem, pensando na forma de andar, gestos, forma de falar, carácter...; deambularam pela sala interpretando a personagem e interagindo com as outras personagens sem se identificarem.</li> <li>• Depois das personagens falarem umas com as outras, garantindo que todas falaram com todas, propus que não revelassem ainda ao grupo quem eram (embora alguns fossem bastante óbvios) e que se juntassem em trios. Tiveram dez minutos para preparar uma improvisação orientada, que pressupunha um encontro entre as três personagens. Podiam utilizar adereços. Passado o tempo de preparação, apresentaram, rotativamente, o resultado aos colegas e nessa altura o “público” identificou todas as personagens.</li> <li>• Para terminar, todos sentados numa roda, se pronunciaram sobre os exercícios realizados e como se sentiram durante a execução dos mesmos.</li> <li>• Indicaram, por fim, uma palavra que representasse a sessão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando tiveram de associar o som à respiração a confusão foi ainda maior para quem ainda não dominava a respiração. Com a repetição melhoraram, apesar das dificuldades iniciais.</li> <li>• Alguns decidiram quase instantaneamente quem interpretariam outros tiveram mais dificuldade em decidir, curiosamente, estes optaram por interpretar colegas de trabalho, em vez de personalidades, caricaturando-os.</li> <li>• A experiência da improvisação tem sido muito interessante, porque é onde os participantes mais se expõem e alguns (JB, M JC e E) adoram e dominam o espaço e a ação; outros agem timidamente e procuram “papéis” discretos (P e AF), outros sofrem com o seu perfeccionismo (S e AM)</li> <li>• A cada sessão há mais elementos a falar e sem pudor em dar uma opinião sincera, dizendo o que gostam e não gostam; no que sentem mais ou menos dificuldade e mais ou menos conforto. Verifica-se muitas vezes que os exercícios de que menos gostam são por vezes os que mais falta fazem (por exemplo, a MJA não consegue estar parada, nem concentrar-se e diz que detesta os exercícios de respiração e da percepção de sons. No entanto, revela falta de concentração e estes exercícios serão certamente uma ajuda se não desistir deles.</li> <li>• A improvisação, pelos risos e espontaneidade, continuam a ser os preferidos no balanço final da sessão.</li> </ul>
<p><b>Avaliação geral da sessão (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faltaram três elementos: a R., que continua de baixa; a S., que teve uma consulta e a M. que tinha o filho doente.</li> <li>• A sessão decorreu segundo o planeado, ficando os objetivos cumpridos. Todas as atividades foram cumpridas aproximadamente no tempo pensado.</li> <li>• Os exercícios de respiração são aqueles em que os participantes continuam a revelar maior dificuldade, embora a maioria reconheça a sua importância-</li> <li>• As improvisações continuam a ser muito bem recebidas pelos formandos, que se envolvem bastante nas propostas e acabam por senti-la também como terapêutica.</li> <li>• Há formandos mais à vontade do que outros na reflexão final, no entanto, desta vez, houve mais participantes que falaram sobre a sessão e de como se sentiram, começando já a verificar-se uma interiorização sobre a pertinência deste momento final.</li> </ul>	

## Anexo F.4 Sessão 4

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

#### DIÁRIO DE BORDO

<b>Projeto de Intervenção:</b> Formação para professores em Teatro na Educação: Guardiões – Professores que fazem a diferença				
<b>Contexto da intervenção:</b> Estabelecimento de ensino privado - Professores de diferentes disciplinas e de diferentes ciclos				
<b>Mestranda/formadora:</b> Ana Luísa Bento Miranda				
<b>Sessão N.º:</b> 4	<b>Data:</b> 22 de Outubro	<b>Hora:</b> 17h15 às 18h45	<b>Local:</b> Sala de Teatro	<b>N.º de presenças:</b> 11

Descrição da sessão	Inferências
<ul style="list-style-type: none"><li>A formadora iniciou a sessão, pedindo aos formandos que se posicionassem de forma equidistante em círculo. Depois de ser explicado o sentido da equidistância, iniciamos uma conversa sobre o estado de espírito de cada um.</li><li>De seguida, os elementos do grupo, sem falar, iam mudando de lugar e o círculo deveria ajustar-se às mudanças mantendo-se a equidistância. A formadora explicou a importância de num grupo cada um ajustar-se às alterações, mantendo o equilíbrio do grupo, sabendo ao mesmo tempo qual o lugar de cada um. Para além disso foi reforçada a relevância da respiração neste processo.</li><li>Os formandos continuaram a andar pelo espaço, chamei a atenção para a importância da perceção do espaço, evitando o efeito “sardinha em lata”. De seguida, os participantes seguiram as orientações dadas pela formadora, aquecendo as diferentes articulações (pulsos, joelhos, tornozelos...), por fim, fizeram uma breve automassagem, reforcei a importância de conhecermos e “mimarmos” o nosso corpo, realçando alguns pontos energéticos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Verificou-se que os estados de espírito dos elementos do grupo estavam muito heterogéneos: a MJA e a S estavam muito cansadas; já a C, o J, o E, a T e a MJC sentiam-se bastante bem e em relação aos restantes elementos, definiria o seu estado como “morno”.</li><li>A tendência foi para a precipitação, avançavam quase todos ao mesmo tempo, quase que se atropelando e o círculo ficou imediatamente mais pequeno. Assim, mais uma vez houve necessidade de reforçar o objetivo do exercício e a importância de respirar profundamente antes de avançar, sentir o pulsar do grupo e concentrar-se. Das vezes seguintes funcionou melhor.</li><li>Há ainda alguma dificuldade em perceber a importância deste tipo de exercícios por parte de alguns elementos que os consideram aborrecidos por procurarem muitas vezes apenas a vertente lúdica nas atividades. A MJA reage sempre menos bem a estas propostas, resistindo frequentemente a essa entrega, dizendo “não há paciência para estes exercícios”. A vantagem de esta formação ser dada a colegas é também, por vezes, uma desvantagem, já que alguns colegas, por se sentirem mais próximos da formadora, sentem-se à vontade para comentar tudo e por vezes seria produtivo que, mesmo não gostando, respeitassem a necessidade de passar pelas várias aprendizagens. São cada vez mais evidentes as semelhanças entre o comportamento destes formandos adultos e o dos seus alunos adolescentes.</li><li>A primeira preocupação de quase todos os participantes, e esta é uma reação recorrente, foi “não vou conseguir”, neste caso achavam que não iam conseguir decorar todos os movimentos, mas todos conseguiram. O facto de</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Num círculo equidistante, cada elemento sugeriu um movimento que os outros imitaram. O elemento seguinte repetia o do colega e acrescentava o seu, os outros imitavam-no, e assim sucessivamente até todos os elementos terem sugerido o seu movimento em acumulação com os outros.</li> <li>• Como introdução aos exercícios de voz e para preparação dos órgãos articulatórios, a formadora distribuiu pastilhas e começaram a mascar exageradamente, trabalhando o mais possível os músculos da cara, acompanhando movimento com som (fazendo balões, estalinhos...)</li> <li>• Seguidamente, realizaram a respiração pelo diafragma treinada na sessão anterior, primeiro, deitados de barriga para cima, depois sentados e, por fim, de pé. Em cada posição, primeiro fizeram o exercício só com ar e depois também com som, dizendo o seu nome completo.</li> <li>• Repetiram o exercício anterior, de pé, controlando a respiração, dizendo o nome completo, mas, desta vez, imaginando que tinham de ser ouvidos por um público que estava na outra ponta da sala e que existia um muro no meio.</li> </ul>	<p>serem todos colegas, a maioria há muitos anos, leva a que não queiram falhar perante os outros, provavelmente por recear que venha a ser comentado entre colegas, inclusive com colegas que não estão na formação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nem todos os elementos fizeram o exercício com pastilha, porque tinham aparelho nos dentes, estes simularam que tinham uma pastilha. Pormenor em que não tinha pensado e que deve ser tido em conta em futuros exercícios do género.</li> <li>• A cada sessão os participantes vão tomando consciência da importância deste exercício, mesmo quando revelam ainda dificuldades na sua realização. A MJC que tinha ficado mal disposta na última sessão ao fazer este exercício, disse que desta vez, embora ainda o fizesse com dificuldade, já se sentia melhor. Disse também que andava a praticar em casa o que, naturalmente, está a ajudar.</li> <li>• Ao contrário do que se possa pensar nem todos os professores conseguem projetar a voz, claramente porque, quando se querem fazer ouvir, gritam em vez de colocarem corretamente a voz, talvez por isso fiquem roucos tão facilmente. A MJC, o JB, o E, a S e a T não tiveram qualquer dificuldade; a S, a P, a AF e a M já estavam roucas e por isso disse-lhes para não forçarem; a C, conhecida entre os alunos por ter um “vozeirão”, gritou, mas não se percebia quase nada do que dizia. Pelo que falamos um pouco sobre colocação de voz, diferenças entre gritar e projetar a voz e, mais uma vez, o controlo da respiração e sua influência na capacidade fónica.</li> <li>• Os exercícios de improvisação têm sido os mais apreciados pelos participantes e desta vez não foi exceção. No entanto, esta proposta levantou algumas dificuldades. O facto de no momento terem de pensar em quem seriam e na profissão/função que teriam levantou mais dificuldades do que estava à espera. Por outro lado, acharam cinco minutos tempo demais, quando no plano inicial até tinha programado mais tempo (8’). O JB gostou da atividade, mas disse que se sentiu “perdido” por não ter orientações sobre o “papel” a interpretar e que a tendência geral foi de adotarem papéis cómicos, ridicularizando uma situação dramática. De facto foi o que se verificou, para além de a “gritaria” de insultos ter ocupado o lugar da argumentação. Talvez tenha sido precoce, a introdução deste exercício nesta fase ou talvez a dificuldade se devesse a outro fator,</li> </ul>
--	--



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentados numa roda, todos os elementos se pronunciam sobre os exercícios realizados e como se sentiram durante a execução dos mesmos e indicaram, por fim, uma palavra que espelhe a sessão.</li> </ul>	

**Avaliação geral da sessão**  
**(objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)**

- Faltaram dois elementos: a R., que continua de baixa (está previsto iniciar dia 5/09), e a AM, por motivos familiares.
- A professora de ballet (1º e 2º ciclo), T, iniciou nesta sessão a formação. Tem prática de Expressão Dramática, disciplina que teve durante nove anos na sua formação no Conservatório. No final desta sua primeira sessão disse que adorou recordar alguns exercícios e aprender outros e que todos eles lhe fazem muita falta no dia-a-dia.
- A sessão começou com dez minutos de atraso e o relaxamento final prolongou-se mais do que o previsto, pelo que a tarefa pensada para a sessão seguinte, que implicava estudo de textos em casa e a distribuição de personagens nesta sessão, ficará para outro momento (previsão: dia 5 de novembro).
- Alguns participantes devem mudar de postura face aos exercícios que para eles não são tão agradáveis, mas necessários.
- Embora os formandos estejam mais à vontade na reflexão final, quando a enviam por escrito, desabafam mais e focam mais aspetos, sendo mais críticos e diretos.

## Anexo F.5 Sessão 5

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

#### DIÁRIO DE BORDO

<b>Projeto de Intervenção:</b> Formação para professores em Teatro na Educação: Guardiões – Professores que fazem a diferença				
<b>Contexto da intervenção:</b> Estabelecimento de ensino privado - Professores de diferentes disciplinas e de diferentes ciclos				
<b>Mestranda/formadora:</b> Ana Luísa Bento Miranda				
<b>Sessão N.º:</b> 5	<b>Data:</b> 29 de Outubro	<b>Hora:</b> 17h15 às 18h45	<b>Local:</b> Sala de Teatro	<b>N.º de presenças:</b> 8

Descrição da sessão	Inferências
<ul style="list-style-type: none"><li>A sessão iniciou-se com a formação da roda equidistante, os formandos colocaram-se nas suas posições, acertando distâncias e espontaneamente começaram, em silêncio, a trocar de posições (como tinha sido indicado na sessão anterior).</li><li>De seguida, conversamos sobre como todos nos sentíamos ao acordar e como tinha corrido o dia até aquele momento, proporcionando o estado de espírito atual de cada um.</li><li>A formadora pediu que todos deambulassem em silêncio pelo espaço, nunca esquecendo a respiração profunda, pelo diafragma, ouvindo as indicações que se iriam suceder (diferentes formas de andar, com diferentes ritmos).</li><li>Numa fase seguinte, continuando todos a andar, propôs-se que um elemento sugerisse um movimento, que o desenhasse no espaço, e este funcionaria como ponto de partida para os participantes desenharem um objeto no espaço. De cada vez que a formadora indicasse o nome de um participante seria a vez de o próprio apresentar o seu desenho. Fá-lo-ia duas vezes, sendo que a primeira teria o intuito de o apresentar e a segunda de o identificar (pelos colegas ou pelo autor do senho). Todos desenharam um objeto e todos passaram pela posição de criador do ponto de partida. (Ou seja, um cria o ponto de partida, todos desenham; outro cria outro ponto de partida, todos desenham...).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Foi interessante observar que assim que se formou a roda a MJC iniciou a movimentação, sem precisar de indicação da formadora, e os outros seguiram-lhe o exemplo. Surgiu naturalmente. No entanto alguns elementos (M, JB, C) ainda têm alguma dificuldade em permanecer em silêncio neste exercício o que perturba a concentração e objetivo do exercício, bem como atrapalha a respiração.</li><li>Hoje o grupo estava reduzido, alguns colegas estão assoberbados com avaliações intercalares, outros doentes, todos estamos cansados, no entanto nesta sessão, os presentes estavam razoavelmente bem no início, começamos com a energia mais alta do que na sessão anterior.</li><li>Também neste exercício se verifica uma evolução, na expressão corporal. No entanto, mais uma vez, a formadora teve de lembrar a importância do silêncio e da respiração. A C acha sempre que está a fazer mal e, talvez por isso, tenha necessidade de exteriorizar esse sentimento com comentários. Não há certo ou errado, não estamos a julgar ninguém. Estamos a ouvir as indicações e a perceber-las, aplicando-as como conseguimos e sentimos. Foi esta a mensagem passada de forma a acalmar a inquietação manifestada por alguns elementos, que acham sempre que não conseguem, não têm jeito ou não estão a fazer bem.</li><li>O exercício teve de ser explicado algumas vezes, porque se não estivessem atentos e concentrados nas indicações iniciais, teriam certamente dúvidas ou ficariam baralhados. Foi o que aconteceu com a S e com a MJA, que não tinham entendido, mas quando</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passamos então à preparação para os exercícios de voz e todos os participantes seguiram as indicações: mastigar, apitar com a língua, abrir e fechar boca...</li> <li>• Seguidamente repetimos o exercício BA-BE-BI-BO-BU: Inspiraram profundamente pelo nariz ou pela boca e com uma expiração contínua pronunciando as sílabas “ba-be-bi-bo-bu” cinco vezes, conferindo, de cada vez, sucessivamente, uma entoação mais forte a uma sílaba diferente. Repetiram o exercício diversas vezes.</li> <li>• Os participantes, um de cada vez, escolheram um dos trava-línguas propostos e repetiram-no em ritmos diferentes (aumentando o ritmo gradualmente controlando a respiração).</li> <li>• A formadora apresentou um objeto (uma garrafa vazia) e propôs que os participantes imaginassem que aquele era outro objeto, com outra utilização e que o manuseassem como sendo aquilo que imaginaram, sem recorrer a palavras, de forma a ser identificado pelos colegas.</li> <li>• Formaram-se pares que criaram uma pequena narrativa para apresentar em mímica, tinham de integrar os objetos selecionados anteriormente por cada elemento do par nas suas histórias.</li> <li>• Apresentaram as histórias criadas e os pares que observavam tentaram decifrar o que viram, numa segunda apresentação, com som, tivemos oportunidade de confirmar as histórias e de tecer comentários.</li> <li>• Foram sorteados os pares e as cenas a trabalhar, para apresentar dia 12 de novembro. Cada par ficou com algumas cenas da obra de Molière, “Casado à Força”, tendo acesso à leitura da obra completa. Foi explicado que o objetivo principal desta atividade é caracterizar e interpretar uma personagem, sendo o texto um ponto de partida.</li> </ul>	<p>voltaram a ouvir a mesma explicação, mas atentamente, entenderam e não tiveram dificuldades.</p> <p>Este exercício fluiu de forma criativa e “descongelou” algumas tensões. A formadora foi indicando algumas correções, como no caso da MJC que desenhou uma ação e não um objeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A maioria do grupo já consegue realizar o exercício sem dificuldades. A MJA ainda não consegue concentrar-se o suficiente nesta atividade. A S faltou na sessão anterior, mostrou algum desapontamento por não conseguir fazer. Expliquei, novamente, como devia fazer e melhorou bastante.</li> <li>• Alguma insegurança na primeira tentativa, mas depois de interiorizaram o exercício e não tiveram grandes dificuldades. Se bem que ainda se verifica que os participantes que ainda não controlam a respiração devidamente e que desvalorizam os exercícios para esse efeito, denotam mais dificuldade nas atividades que requerem esse domínio.</li> <li>• A C teve alguma dificuldade em lembrar-se de um objeto, mas penso que, inicialmente, por falta de concentração e também pela preocupação em querer fazer algo original.</li> <li>• Desta atividade resultaram pequenas situações narrativas com interesse. Há, por vezes, pouco rigor em manter a ação igual, em termos de gestos, quando fazem com som (M/JB). Alertei para esse facto, devem ser rigorosos e estar atentos, desenvolver a capacidade de observação deles e dos outros.</li> <li>• Uns ficaram entusiasmados, outros assustados com esta proposta. A apreensão tem a ver com a falta de tempo a dedicar a este trabalho fora da sessão e/ou com o medo de falhar. Tentei acalmar os diferentes receios, reiterando que a ideia é focar numa personagem, nas suas características, recriando-a, através do texto. Cada um fará a sua interpretação, como a sentir, sem julgamentos.</li> </ul>
--	--

**Avaliação geral da sessão**  
**(objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)**

- Faltaram cinco elementos: a R, que continua de baixa (está previsto iniciar dia 5/11), a AM, que foi para uma visita de estudo que entrava pelo horário da formação; a AF que estava doente; a P, assoberbada com avaliações, e a T, que teve de ir com a filha para o hospital.
- Os textos referidos na sessão anterior foram entregues no final da sessão e a atividade de interpretação dos mesmos ficou agendada para dia 12 de novembro.
- Os participantes estiveram mais descontraídos e houve mais tempo para observar e serem observados, dado o menor número de intervenientes. Pelo que se verificou que ideal, tendo em conta a duração das sessões, nesta formação, estaria num máximo de dez formandos.
- Já não houve tempo para a reflexão final, apenas foram feitos breves comentários ao longo da sessão aos exercícios, pelo que mais uma vez a formadora pediu que enviassem por escrito as suas reflexões.

## Anexo F.6 Sessão 6

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

#### DIÁRIO DE BORDO

<b>Projeto de Intervenção:</b> Formação para professores em Teatro na Educação: Guardiões – Professores que fazem a diferença				
<b>Contexto da intervenção:</b> Estabelecimento de ensino privado - Professores de diferentes disciplinas e de diferentes ciclos				
<b>Mestranda/formadora:</b> Ana Luísa Bento Miranda				
<b>Sessão N.º:</b> 6	<b>Data:</b> 5 de novembro	<b>Hora:</b> 17h15 às 18h45	<b>Local:</b> Sala de Teatro	<b>N.º de presenças:</b> 10

Descrição da sessão	Inferências
<ul style="list-style-type: none"><li>A sessão iniciou-se com uma conversa sobre as referências literárias e culturais, já que se proporcionou nesse momento. Falamos então um pouco sobre <i>O Espaço Vazio</i>, de Peter Brook e do conceito que está representado no título. Foi referida ainda a peça “A pior comédia do mundo” a estrear no teatro Trindade, como opção de “visita de estudo”, caso todos estejam interessados em ir.</li><li>De seguida, conversamos sobre como todos nos sentíamos ao acordar e como tinha corrido o dia até aquele momento, proporcionando o estado de espírito atual de cada um.</li><li>Procedemos, depois, à formação da roda equidistante, os formandos colocaram-se nas suas posições, acertando distâncias e espontaneamente começaram, em silêncio, a trocar de posições.</li><li>Já no aquecimento, os participantes seguem as indicações da formadora, simulando, ou mastigando realmente, uma goma, de forma exagerada, primeiro com a cara toda; depois com o pescoço; com os ombros; com os braços e as mãos; com o tronco; com as ancas; com as coxas; com os pés; com todo o corpo.</li><li>Como atividade de movimento corporal a formadora pediu que os participantes imaginassem que estavam num barco a navegar em alto mar, sendo que seriam os marinheiros e a formadora o capitão. Deviam estar constantemente a balançar e seguir as indicações do capitão. Assim, sempre que o capitão dissesse: “Olha o capitão” – corriam para junto do capitão; “Tempestade” – caíam para o chão; “Carga ao mar” – simulavam que vomitavam; “Limpar convés” – simulavam que, de joelhos, limpavam o chão; “Tubarão” – Encostavam-se às paredes.</li><li>Já nos exercícios de voz, primeiro procedemos a exercícios preparatórios (bocejar, soprar, imitar sons: do vento, de um motor, de ronronar, de roncar...) e repetimos de seguida o exercício BA-BE-BI-BO-BU, mas desta vez, em movimento e posições diferentes (dobrado, deitado, de pé, sentado...), para verificarmos as diferenças.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Verificou-se que a maioria do grupo, exceto a C, cujo dia não tinha corrido bem, estava com ótima energia e vontade de iniciar a sessão.</li><li>Gradualmente este exercício começa a fazer parte da rotina da sessão, como uma espécie de “abertura” da sessão. Surge já com naturalidade e o silêncio começa a imperar.</li><li>Não tiveram dificuldade neste exercício, reagiram muito bem e verifica-se cada vez mais descontração e espontaneidade neste tipo de atividade que inicialmente despontava risos nervosos e envergonhados.</li><li>Os participantes conseguiram realizar o exercício e a descontração e divertimento foram notórios. Quando o ritmo aumentou alguns (AC e P), talvez por falta de preparação física tiveram alguma dificuldade em acompanhar as indicações.</li><li>Embora já realizem estes exercícios de forma mais natural, alguns apresentam ainda constrangimentos (especialmente a P), que é a participante que tem revelado maior dificuldade em ser espontânea e soltar-se, o que a impede de executar adequadamente a maioria dos exercícios, preferindo muitas vezes dizer logo que não consegue.</li><li>Os exercícios de voz continuam a ser os mais difíceis para a maioria.</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foi proposto depois aos formandos que lessem as falas das cenas atribuídas na sessão anterior, relativas à sua personagem. Repetiram a leitura diversas vezes, em diferentes tons e ritmos, procurando chegar àquele ao ponto adequado à sua interpretação da personagem.</li> <li>• A formadora relembrou a importância de caracterizarem as personagens, pensando-a no seu todo e sistematizando por escrito as características da personagem.</li> <li>• Como passo seguinte à caracterização que de cada personagem, voltaram à leitura, com o seu par, e contracenaram, as vezes necessárias e possíveis.</li> <li>• A formadora reiterou que sessão seguinte deveriam apresentar o resultado deste trabalho, a ser consolidado, individualmente e trabalhando com o seu par, ao longo da semana.</li> <li>• Sentados numa roda, todos os elementos se pronunciaram sobre os exercícios realizados e como se sentiram durante a execução dos mesmos. Indicando, por fim, uma palavra para a sessão.</li> <li>• No final um dos elementos massajou suavemente o colega, transmitindo-lhe tranquilidade e boas energias e, passados três minutos, trocaram de posições.</li> </ul>	<p>O que é curioso, porque profissionalmente será talvez o que tem mais impacto. Associo este fator à falta de controlo da respiração, aspeto que temos trabalhado e que não é o que mais agrada os formandos, mas claramente é do que mais falta têm.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No processo de leitura e caracterização das personagens, uns (E, JB, C, S, M e T) estavam entusiasmados e empenhados desde o momento inicial, outros (AF e P) estavam assustadas com o processo, mas quando começaram a trabalhar com o par os receios desvaneceram-se, não só por o colega ter uma postura diferente, como pela descontração que o tarefa e o texto acabaram por proporcionar.</li> <li>• Dois pares (AC/S e MJA/MJC) não trabalharam, por um dos elementos de cada par não estar presente e os que estavam optaram por trabalhar <i>a posteriori</i> (durante a semana) com o par.</li> <li>• Foi a sessão em que realmente todos refletiram oralmente e de forma completa e pertinente, talvez por já terem percebido a relevância desta partilha.</li> <li>• Este é um momento sempre aguardado pelos participantes (à exceção do E) pelo prazer e relaxamento que confere depois de um dia de trabalho e de uma sessão intensa.</li> </ul>
<b>Avaliação geral da sessão</b> <b>(objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faltaram três elementos: a R, que ainda não regressou da baixa (afinal só virá na próxima semana), a S, que teve uma consulta, e a MJC, que teve um imprevisto de última hora.</li> <li>• A MJA chegou muito atrasada, devido a uma reunião, pelo que perdeu maior parte da sessão, tendo demonstrado alguma frustração no final por esse motivo.</li> <li>• Alguns elementos (AC e MJA) não puderam trabalhar como queriam, dado que os seus pares não estavam presentes. Assim, por este motivo, a AC, pediu para sair mais cedo e a MJA, embora me tenha oferecido para trabalhar com ela, preferiu não o fazer e mais uma vez não pode participar na atividade, pelo que nesta sessão praticamente esteve só como observadora.</li> <li>• Os participantes gostaram bastante de trabalhar os textos e as personagens, penso que por terem agora uma aproximação àquilo que têm demonstrado mais interesse nesta formação: improvisar. Verifica-se um grande desejo de passar pela experiência da representação e este tipo de trabalho já se lhes revela um caminho para lá chegar, daí o entusiasmo. Começaram logo a pensar nos adereços e cenários possíveis para enriquecer as apresentações.</li> <li>• Ainda houve tempo para a reflexão final, desta vez todos falaram e de forma bastante profícua. Foi unânime o interesse pelo texto e personagens. A atividade de aquecimento do “Capitão” também foi muito bem recebida, quer pela descontração que alguns sentiram após a atividade, como pela atenção que tinham de ter aos estímulos enunciados.</li> <li>• Depois da reflexão, houve ainda um momento de relaxamento, as massagens a pares, sempre muito apreciadas pela maioria do grupo. O E que num momento, em privado, após uma sessão anterior, manifestou incómodo com este tipo de atividade, saiu ontem antes de iniciarmos as massagens. Há da parte dele algum desconforto com o toque, pelo que procurarei ajudá-lo a ultrapassar esta situação, evitando, no entanto, criar constrangimentos.</li> </ul>	

## Anexo F.7 Sessão 7

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

#### DIÁRIO DE BORDO

<b>Projeto de Intervenção:</b> Formação para professores em Teatro na Educação: Guardiões – Professores que fazem a diferença				
<b>Contexto da intervenção:</b> Estabelecimento de ensino privado - Professores de diferentes disciplinas e de diferentes ciclos				
<b>Mestranda/formadora:</b> Ana Luísa Bento Miranda				
<b>Sessão N.º:</b> 7	<b>Data:</b> 12 de novembro	<b>Hora:</b> 17h15 às 18h45	<b>Local:</b> Sala de Teatro	<b>N.º de presenças:</b> 13

Descrição da sessão	Inferências
<ul style="list-style-type: none"><li>A sessão iniciou-se com a formação de um círculo equidistante, seguida de uma conversa sobre o estado de espírito de cada um.</li><li>De seguida, os participantes distribuíram-se pela sala, ocupando o espaço. Quando a formadora colocou a música a tocar, os participantes começaram a mover-se livremente pelo espaço. Entretanto, seguiram as indicações da formadora, que foi introduzindo progressivamente os seguintes elementos: esquerda/direita; cima/baixo; frente/trás; centro. Os formandos moviam as partes indicadas, primeiro de forma segmentada e, quando indicado combinaram movimentos.</li><li>A formadora dividiu depois o grupo em dois (A e B), vendando os olhos a um deles (A). Depois de tapados os olhos do grupo A posicionou um elemento do grupo B em frente a um do grupo A. Os elementos vendados, recorrendo ao tato, tentaram identificar o elemento à sua frente. Depois de enunciarem o nome de quem julgavam estar em frente, tiraram as vendas para confirmar. O grupo B passou depois pela mesma experiência.</li><li>Para a sensibilização do sentido audição, a formadora vendou novamente os olhos a todos os elementos e apresentou-lhes vários estímulos auditivos (som da chuva, vento, chiar do giz no quadro...) e pediu que indicassem, depois de ouvirem todos os sons, aqueles que conseguiram identificar.</li><li>Depois, repetindo o procedimento anterior, a formadora apresentou estímulos olfativos.</li><li>A atividade de associação de sons, com base nos estímulos auditivos apresentados, foi explicada, mas não executada.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Verificou-se que a maioria do grupo estava muito enérgico, reinava o entusiasmo, talvez pela atividade programada para a sessão, em que os pares fariam as suas apresentações.</li><li>Verificou-se alguma dificuldade na realização do exercício, por falta de concentração. O grupo estava muito agitado e falador, com tendência para dançar livremente, sem seguir as orientações com exatidão.</li><li>Este exercício revelou-se demasiado fácil para todos, dado que os formandos são colegas há vários anos e se conhecem relativamente bem.</li><li>Não tiveram dificuldade em identificar qualquer som.</li><li>Neste sentido já houve muitas dificuldades, uns por estarem um pouco constipados, outros por serem fumadores e já não terem o olfato muito apurado ou por ser este um sentido mais “rebuscado”, foram poucos os que conseguiram identificar todos os cheiros à primeira tentativa.<ul style="list-style-type: none"><li>Quando percebi o tempo que perdemos no início percebi que não devia ter sido tão ambiciosa com a sessão porque mesmo que tivéssemos começado a horas talvez não desse para concluir, então optei por explicar a intenção e o processo desta atividade, mas não a pusemos em prática, saltando para as apresentações.</li></ul></li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Os participantes começaram as apresentações pela ordem sequencial das cenas e optamos por deixar a explicitação de como chegaram à caracterização da sua personagem e as opções sobre a interpretação do texto para serem observadas pelos espetadores e comentadas no final de todas as apresentações.</li> <li>Sentados numa roda, alguns participantes pronunciaram-se sobre os exercícios realizados e sobre como se sentiram durante a execução dos mesmos. Indicam, por fim, uma palavra que espelhe a sessão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Como prometido tiveram dez minutos para se preparem (adereços, cenários...) e a euforia instalou-se na sala.</li> <li>Foi interessante perceber desde já que há semelhanças na caracterização de algumas personagens (Esganarelo), mas que a opção interpretação do texto mudou de grupo para grupo. Embora os três grupos que apresentaram tenham necessitado da ajuda do guião, uns (S e AC) ficaram colados ao texto, outros adaptaram e improvisaram (AF e T) e houve até quem misturasse as duas anteriores (JB e PB).</li> <li>A reflexão foi demasiado breve, dado o adiantado da hora, e só da parte dos elementos que tinham feito a apresentação. Percebi que estavam todos já muito cansados, ficando a reflexão para entregar por escrito.</li> </ul>
<b>Avaliação geral da sessão (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Foi a primeira sessão em que o grupo esteve completo.</li> <li>A MJA chegou mais uma vez atrasada, esperamos por ela, mas, quando chegou, demorou muito tempo a preparar-se o que fez com que a sessão começasse mais tarde do que o previsto, afetando a programação prevista, dado que não conseguimos concluir as apresentações. O grupo também não se mostrou disponível para ficar muito depois da hora a que era suposto termos terminado, pelo que acabei por deixar metade das apresentações para a sessão seguinte. Ainda não é certo que a MJA continue na formação, devido a problemas de compatibilidades de horário, já que provavelmente passará a dar apoio a esta hora. Tenho verificado que também não há grande motivação para continuar da parte desta participante, que acaba por afetar o grupo com os seus atrasos e frustrações.</li> <li>A R estava um pouco nervosa no início da sessão, por estar apenas a começar agora a formação e tinha receio de não se integrar. No entanto, descontraíu logo no aquecimento e no final comentou que se sentira muito bem e que tinha adorado a sessão.</li> <li>Senti que alguns elementos (E e C) ficaram um pouco frustrados por não ter feito a apresentação na sessão prevista, dado que estavam muito entusiasmados com a mesma no início da sessão e depois não foi possível concretizar. Acabaram por perceber a impossibilidade e expliquei-lhes que não havia qualquer inconveniente de continuarmos na próxima sessão, até seria interessante verificarmos no final se a segunda metade teria sido afetada por este adiamento e de que forma.</li> <li>A reflexão final foi muito breve e nem todos falaram, pelo que pedi que ma enviassem posteriormente, para evitar que fosse “despejada a despachar”.</li> </ul>	

## Anexo F.8 Sessão 8

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

#### DIÁRIO DE BORDO

<b>Projeto de Intervenção:</b> Formação para professores em Teatro na Educação: Guardiões – Professores que fazem a diferença				
<b>Contexto da intervenção:</b> Estabelecimento de ensino privado - Professores de diferentes disciplinas e de diferentes ciclos				
<b>Mestranda/formadora:</b> Ana Luísa Bento Miranda				
<b>Sessão N.º:</b> 8	<b>Data:</b> 19 de novembro	<b>Hora:</b> 17h15 às 18h45	<b>Local:</b> Sala de Teatro	<b>N.º de presenças:</b> 11

Descrição da sessão	Inferências
<ul style="list-style-type: none"><li>Os participantes formaram um círculo equidistante e depois de algumas movimentações, paramos para trocarmos algumas ideias sobre o nosso estado de espírito naquele momento e no decorrer do nosso dia.</li><li>De seguida, os participantes iniciaram o movimento livre pelo espaço, deambulando descontraidamente, mantendo uma respiração profunda e treinando a respiração pelo diafragma. No momento seguinte, pediu-se que à medida que se cruzassem com os colegas, inspirassem, olhassem olhos nos olhos e de seguida dessem um aperto de mão.</li><li>Previsto: Criação de uma sequência melódica – não se realizou.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Mais uma vez reinava a excitação no início da sessão, devido às apresentações que iriam ser feitas. Foi complicado acalmar os ânimos e conseguir fazer os exercícios iniciais adequadamente. É interessante observar os diferentes comportamentos, alguns (como a C) ficam nervosos, “a tremer”, outros muito calados (S e MJA) e outros não conseguem ficar parados (E). Queriam iniciar a sessão logo com as apresentações, mas depois perceberam a importância da respiração e concentração, não só para a estrutura da sessão como para as apresentações em si.</li><li>Estava previsto no plano da sessão um “abraço” em vez de um “aperto de mão”, mas dadas as tensões que ainda se sentem entre alguns colegas e a dificuldade em lidar com o toque, da parte de outros, pensei que esta atividade devia ser gradual, deixando o abraço como possibilidade para uma sessão futura.</li><li>A atividade prevista como sendo a seguinte, que já vinha mencionada na semana anterior, acabou mais uma vez por não se realizar. Por um lado, pela excitação que se fazia sentir em iniciar as apresentações, depois porque se perdera o fio condutor da sessão seguinte, para além de faltarem alguns elementos nesta semana.</li><li>Os pares que apresentaram nesta semana, de certa forma, acusaram mais a pressão por terem visto já apresentações anteriores e por recearem não estar “à altura”.</li><li>As opções tomadas foram muito interessantes e ricas precisamente</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como continuação da sessão anterior, os pares que ainda não tinham realizado as suas apresentações, tiveram algum tempo para preparar caracterização e adereços e dar início às suas apresentações.</li> <li>• Terminadas as apresentações foi o momento de reflexão e a formadora pediu que todos se pronunciassem relativamente ao seu percurso (leitura do texto, imagem que tiveram da sua personagem, como decidiram caracterizá-la e interpretá-la, que opções tomaram relativamente ao texto...) e ao que observaram no trabalho dos colegas. A última a falar foi a formadora, que teceu os comentários e fez sugestões, fazendo um balanço de toda a atividade.</li> <li>• Finalmente, realizamos o balanço da sessão, partilhando o estado de espírito atual.</li> </ul>	<p>pela variedade de caminhos tomados. Há ainda uma preocupação muito grande em “fazer bonito, fazer bem” o que bloqueia a fruição quer do momento, quer da aprendizagem em si. Os participantes estão tão formatados para a competição e para o correto que muitas vezes não vivenciam as experiências.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta atividade revelou-se bastante enriquecedora, apesar do pouco tempo que tiveram para preparar e apresentar, dado que todos passaram pela experiência de “viver com a personagem” e recriá-la como se fosse “deles” e foi importante que passassem por um processo de apresentação e exposição diferente do que estão habituados diariamente na sua profissão.</li> </ul>
<b>Avaliação geral da sessão (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faltaram duas formandas: a T por questões de saúde e a AF por questões familiares. Dois elementos saíram mais cedo (15’) por questões familiares (a S e a M).</li> <li>• A MJA chegou atrasada, já resolveu a questão pendente relativa à continuidade na formação e à partida continuará até ao fim. Continua a perturbar um pouco o início das sessões, porque chega atrasada e não prescinde de lanchar e de fazer tudo como se não estivesse atrasada. Tenho tentado não prejudicar o grupo e ao mesmo tempo cativá-la para o que estamos a fazer, o que, dado o seu feitio peculiar, nem sempre é fácil de gerir.</li> <li>• A MJC claramente não está a passar um bom momento ao nível pessoal e nota-se o grande esforço que faz para frequentar a formação, embora colabore e cumpra com tudo o que é pedido, percebe-se que animicamente está em baixo. Espero que tudo se resolva e que não desista, dado que é dos elementos mais dinâmicos e que desde o início apreendeu os objetivos desta formação, para além de que estas sessões poderão também ajudá-la a superar algumas dificuldades a outros níveis.</li> <li>• A reflexão final foi muito profícua, porque deu para confirmar algumas ideias e discutir pontos de vista diferentes, acrescentando informação. A autoanálise é quase sempre pior do que a análise relativa aos outros. Há a tendência para dizer que os outros estão ótimos e nós não estivemos lá muito bem... este aspeto foi bastante discutido, de forma bastante honesta e profunda o que considero muito positivo para todos.</li> </ul>	

## Anexo F.9 Sessão 9

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

#### DIÁRIO DE BORDO

<b>Projeto de Intervenção:</b> Formação para professores em Teatro na Educação: Guardiões – Professores que fazem a diferença				
<b>Contexto da intervenção:</b> Estabelecimento de ensino privado - Professores de diferentes disciplinas e de diferentes ciclos				
<b>Mestranda/formadora:</b> Ana Luísa Bento Miranda				
<b>Sessão N.º:</b> 9	<b>Data:</b> 26 de novembro	<b>Hora:</b> 17h15 às 18h45	<b>Local:</b> Sala de Teatro	<b>N.º de presenças:</b> 11

Descrição da sessão	Inferências
<ul style="list-style-type: none"><li>No início da sessão os participantes formaram um círculo equidistante e conversaram sobre o estado de espírito de cada um e partilhando o melhor momento do dia. De seguida, os elementos do grupo, sem falar, iam mudando de lugar, ajustando-se às mudanças e mantendo a equidistância.</li><li>Prosseguimos com um jogo inicial: cada participante deveria passar o “raio” a um colega, com um movimento que demonstrei. Começavam a enviar o “raio” para a direita, acompanhando o gesto do som “zip”; sempre que mudassem a direção diziam “zap”, quando houvesse um engano, todos disparavam o raio para cima dizendo “zup” e recomeçavam.</li><li>Seguidamente, os participantes distribuíram-se pela sala, ocupando o espaço. Moviam-se livremente, inspirando-se na música que ia mudando e funcionando como estímulo ao movimento corporal. A luminosidade da sala também ia oscilando.</li><li>Como aquecimento vocal, propôs-se que os participantes, primeiro, continuassem a deambular pelo espaço, concentrando-se na respiração pelo diafragma e que, depois de controlada a respiração, iniciassem a movimentação dos músculos faciais (movendo boca, língua, maxilar, ...); finalmente deveriam adicionar sons aos movimentos (nasais, guturais, fricativos...).</li><li>Como finalização do aquecimento, sugeri que continuando a deambular pelo espaço, com a respiração controlada, abraçassem os colegas conforme se fosse cruzando com eles. Devia ser um abraço natural e sincero, respeitando o significado deste gesto.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Logo de início verifiquei que a maioria do grupo estava descontraído e disponível para esta sessão.</li><li>Três elementos (a C, a R e a P) referiram o final das aulas como melhor momento, o que de alguma forma demonstra a exaustão em que nos encontramos quase todos nesta altura; outros revelaram aspetos da vida pessoal. Não foi uma reflexão fácil e espontânea na maioria dos casos, talvez por falta de hábito.</li><li>Este exercício requer concentração e treino. No início foi difícil, especialmente para os elementos mais irrequietos (como a M.), mas depois de algum treino conseguiram concretizá-lo com sucesso.</li><li>Inicialmente estavam mais preocupados em “dançar” para os outros do que em sentir o estímulo da música e deixar fluir. À medida que o exercício avançou e especialmente quando reduzi a luminosidade, concentraram-se mais em si mesmos e foram mais genuínos.</li><li>Este não é um exercício novo e, talvez por isso, verifica-se mais naturalidade e à vontade na realização do mesmo.</li><li>Este exercício estava previsto no plano da sessão anterior e resolvi adiá-lo, dado que não senti que estivessem reunidas as condições naquele momento para entender o objetivo deste gesto. A ideia era deixar esta proposta mais para o final da formação, mas nesta sessão, embora não estando previsto no plano, senti o grupo, como já mencionei, disponível desde o primeiro momento e, com o desenrolar da sessão, achei que seria uma boa proposta. De facto a</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>No exercício de criatividade corporal, formei pequenos grupos (3 a 4 elementos) em que um dos elementos seira o escultor e os outros a matéria-prima. Entre eles deveriam decidir um tema para a escultura a criar. Depois de treinarem uns momentos, cada grupo apresentaria o resultado aos colegas que tentariam identificar o que estava representado na obra.</li> <li>Para o exercício de improvisação, criei um cenário com uma mesa, uma cadeira, um telefone fixo e um conjunto de cartões com a descrição de situações a improvisar. Um participante de cada vez, deveria retirar um cartão aleatoriamente. Quando o telefone tocasse, cada um na sua vez deveria continuar a conversa proposta no cartão, improvisando. Todos passaram pelo processo e, no final, comentaram a experiência.</li> </ul>	<p>iniciativa resultou muito bem, foi bem recebida e interpretada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Alguns grupos acharam que não era necessário treinar, o que depois se notou nas apresentações, em que os elementos desses grupos, claramente por não terem experimentado primeiro, se esqueciam frequentemente que a “matéria-prima” não tinha vida própria e ajudavam o escultor no seu trabalho, o que não era suposto. Assim, os grupos que melhor funcionaram foram aqueles que seguiram as indicações dadas inicialmente. Mais uma vez temos aqui formandos que são docentes e que comentem de forma recorrente os mesmos erros dos seus alunos: falhas por precipitação; por não ouvirem as indicações; por estarem desatentos e/ou por falta de preparação.</li> <li>Uns optaram por revelar durante a conversa improvisada o conteúdo do cartão, outros deixaram pistas e deixaram que fossem os colegas a descobrir o resto. Neste exercício, que era de exposição individual, verificaram-se algumas inseguranças e nervosismo (P e R), apesar de todos terem conseguido atingir com sucesso o objetivo proposto.</li> </ul>
<b>Avaliação geral da sessão (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Faltaram dois formandos: a AM e o E ambos por questões familiares.</li> <li>Foi uma sessão globalmente positiva, porque o a maioria do grupo estava bastante descontraída e disponível para todas as atividades, de tal forma que resolvi propor o exercício do “abraço” nesta sessão, que não estava previsto e funcionou muito bem.</li> <li>Ficou a indicação de que na próxima sessão teremos convidados: o Professor Miguel Seabra e duas colegas do Mestrado (Patrícia Cotão e Rita Miranda) que irão falar dos seus percursos e experiência na área do Teatro na Educação.</li> <li>Já não houve tempo para uma reflexão final, apenas partilhámos estados de espírito e escolhemos uma palavra que representasse a sessão.</li> <li>Também já não houve tempo para o relaxamento planeado, dado que, para além de termos começado depois da hora, estivemos no final a combinar um convívio de Natal, na última sessão de dezembro, dia 10. Para além disso, a sala estava muito fria para a realização desta atividade em que o corpo perde muito calor. Ficou agendada esta atividade também para dia 10/12, sendo que cada um trará uma manta.</li> </ul>	

## Anexo F.10 Sessão 10

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

#### DIÁRIO DE BORDO

<b>Projeto de Intervenção:</b> Formação para professores em Teatro na Educação: Guardiões – Professores que fazem a diferença				
<b>Contexto da intervenção:</b> Estabelecimento de ensino privado - Professores de diferentes disciplinas e de diferentes ciclos				
<b>Mestranda/formadora:</b> Ana Luísa Bento Miranda				
<b>Sessão N.º:</b> 10	<b>Data:</b> 3 de dezembro	<b>Hora:</b> 17h15 às 18h45	<b>Local:</b> Sala de Teatro	<b>N.º de presenças:</b> 10

Descrição da sessão	Inferências
<ul style="list-style-type: none"><li>No início da sessão, como habitual, os participantes (e os convidados) formaram um círculo equidistante e iniciaram o movimento espontâneo de troca de posições e ajustes às mudanças mantendo a equidistância. De seguida, cada um partilhou como se sentia no início daquele dia e no momento em que encontravam.</li><li>De seguida dispusemo-nos numa roda, sentados, começando uma apresentação que serviu de gatilho para o desenrolar da conversa que fluiu até ao final da sessão. Nessa conversa para além de revelarmos nome, idade, área de ensino, experiência, signo, etc... todos falaram das expectativas relativamente à formação, o que têm encontrado, como se sentem relativamente a isso e o que daí têm retirado. Em relação aos convidados, que iam comentando ou sugerindo algumas ideias sobre o que os formandos iam dizendo, também lhes foram colocadas algumas questões sobre as suas escolhas profissionais e sobre a forma de lidar com os obstáculos que lhes iam surgindo na sua área de ação.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>No início estavam todos muito entusiasmados, um pouco agitados demais, talvez por terem convidados. Quando finalmente se acalmaram e iniciaram a roda equidistante, fizeram-no mais calados e concentrados do que usualmente, provavelmente para tentarem “mostrar” que sabem “fazer bem” ou por terem pessoas “de fora” a ver.</li><li>Quando começaram a apresentar-se, nem sempre se respeitaram uns aos outros, dependendo de quem estava a falar, ou ouviam atentamente ou faziam conversas paralelas, rindo de vez em quando. O que revelou ou confirmou algumas dinâmicas já evidenciadas entre eles. Quando o E. falou a reação foi logo de “gozo”, o que levou inclusive ao pedido de esclarecimento por parte do professor convidado, que estranhou a reação. Quando a R. falou e se expos mais do que costuma, algumas colegas riram-se e segredaram entre elas. A C. esteve quase sempre a falar durante as intervenções dos colegas, o que já é usual, mas desta vez não se calou, talvez quisesse chamar a atenção dos convidados.</li><li>Calculo que o nervosismo de alguns tenha levado a que se “protegessem” com risos e comentários paralelos. Aqueles que estavam seguros, calmos e interessados em ouvir e crescer com esta oportunidade, mesmo os mais faladores, como o JB, estiveram atentos e concentrados desde o início. À medida que a conversa foi fluindo e que iam sendo inesperadamente confrontados pelo professor, deixaram-se contagiar</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Finalizamos a sessão refletindo sobre como nos sentíamos naquele momento e escolhendo uma palavra para a sessão.</li> </ul>	<p>pela experiência que lhes proporcionaram, de tal forma que, apesar do frio, acabamos 30' depois do tempo previsto, porque me vi obrigada a terminar a sessão.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A maioria do grupo acabou a sessão partilhando que se sentia muito melhor do que no início e escolheram palavras como “partilha”, “experiência” e “inspiração” para esta sessão, que julgo ter corrido muito bem.</li> </ul>
<b>Avaliação geral da sessão</b> <b>(objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Faltaram três formandos: a SC, a MM e a SN, por questões familiares.</li> <li>Foi uma sessão muito enriquecedora, o tempo voou, muitas perguntas ficaram com certeza por fazer e por responder.</li> <li>Os formandos acabaram por dar informações que ainda não tinham partilhado comigo sobre a forma como têm sentido esta formação o que foi muito interessante e importante para o trabalho que estou a desenvolver. Por outro lado, tiveram oportunidade de ouvir outras vozes sobre temáticas que têm vindo a ser exploradas nas sessões.</li> <li>O facto de terem a presença de um profissional da área do teatro com muita experiência, permitiu-lhes esclarecer algumas curiosidades sobre o trabalho do ator e partilhar anseios e dúvidas comuns a esta profissão e à de professor.</li> <li>Já não houve tempo para qualquer atividade prática, mas o objetivo do convite foi atingido.</li> </ul>	

## Anexo F.11 Sessão 11

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

#### DIÁRIO DE BORDO

<b>Projeto de Intervenção:</b> Formação para professores em Teatro na Educação: Guardiões – Professores que fazem a diferença				
<b>Contexto da intervenção:</b> Estabelecimento de ensino privado - Professores de diferentes disciplinas e de diferentes ciclos				
<b>Mestranda/formadora:</b> Ana Luísa Bento Miranda				
<b>Sessão N°:</b> 11	<b>Data:</b> 10 de dezembro	<b>Hora:</b> 17h15 às 18h45	<b>Local:</b> Sala de Teatro	<b>N° de presenças:</b> 11

Descrição da sessão	Inferências
<ul style="list-style-type: none"><li>No início da sessão, como habitual, os participantes formaram um círculo equidistante e iniciaram o movimento espontâneo de troca de posições e ajustes às mudanças mantendo a equidistância. De seguida, cada um partilhou como se sentia no início daquele dia e no momento em que encontravam.</li><li>Os formandos começaram por andar pelo espaço, concentrando-se na respiração que deve ser realizada pelo diafragma.</li><li>De seguida, tendo por música de fundo canções de Natal, a proposta era que se deixassem imbuir pelo espírito natalício e reproduzissem sons associados a esta época festiva, variando entre sons nasais, orais, fricativos, etc. (oh, oh, oh; tlim, tlim, tlim...). Cada participante sugeriu um som e os outros imitavam, continuando a andar e mantendo a respiração controlada.</li><li>Posteriormente, sugeriram movimentos corporais, também associados à temática natalícia, cada um sugeriu um movimento e os outros imitaram.</li><li>Na primeira atividade, a seguir ao aquecimento, partindo da posição em roda equidistante, propôs-se que um dos participantes avançasse para o centro e fizesse uma pose para uma fotografia cujo tema seria o Natal; os outros participantes juntaram-se alternadamente à foto, propondo novas posturas associadas ao mesmo tema. Assim se foram criando diversas imagens.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Esta foi a última sessão do primeiro período, os participantes estavam ainda mais agitados do que o costume. De facto, o que normalmente notamos nos alunos na última semana de aulas, em que já se vive o ambiente de férias e grande dificuldade de concentração, verifica-se da mesma forma nestes participantes, acrescentando o stress das avaliações e excesso de trabalho típico destas alturas do calendário escolar.</li><li>A tendência inicial foi para a precipitação, vários elementos a avançar ao mesmo tempo, sem dar o tempo necessário para a criação de momentos e cenários. Tem sido frequente esta falha no <i>timing</i>, provavelmente por falta de concentração. Parece-me que há ainda um percurso a trilhar, (que infelizmente não cabe no calendário desta formação) no que diz respeito ao controle de respiração, sintonia e ritmo. Noto grande resistência ao silêncio, calma, respiração... de alguma forma esses momentos perturbam os participantes que se refugiam no ruído e agitação. Se estão silenciosos estão mais expostos, se têm de controlar a respiração, têm de estar mais atentos a si mesmo... eis ideias que se têm revelado perturbadoras para a maioria dos participantes.</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foram ainda realizados alguns momentos de improvisação em grupo. Dei-lhes o contexto espacial e a partir daí durante três minutos deviam criar situações e personagens.</li>   <li>• Finalizamos a sessão refletindo sobre como nos sentíamos naquele momento e escolhendo uma palavra para a sessão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades anteriores acabaram por desenvolver-se mais rapidamente do que o planeado pelos motivos e agitação já referidos. Assim, considerei que seria produtivo propor uma atividade que muito agrada os participantes, para encerrar este período.</li>   <li>• A reflexão também espelhou a agitação dominante ao longo de toda a sessão.</li> </ul>
<b>Avaliação geral da sessão (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faltaram dois formandos: a T e o E, por questões de saúde.</li> <li>• Foi uma sessão difícil de gerir, estavam todos muito agitados, não respeitando muitas vezes as indicações. Mais uma vez verifiquei que o facto de sermos colegas, permite, especialmente em alturas de maior cansaço e desgaste, não controlar devidamente ímpetos que perturbam o funcionamento da sessão. Percebo que não o façam em jeito de boicote, mas acabou por acontecer. Os exercícios foram realizados, mas não devidamente apreendidos.</li> </ul>	

## Anexo F.12 Sessão 12

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

#### DIÁRIO DE BORDO

<b>Projeto de Intervenção:</b> Formação para professores em Teatro na Educação: Guardiões – Professores que fazem a diferença				
<b>Contexto da intervenção:</b> Estabelecimento de ensino privado - Professores de diferentes disciplinas e de diferentes ciclos				
<b>Mestranda/formadora:</b> Ana Luísa Bento Miranda				
<b>Sessão N.º:</b> 12	<b>Data:</b> 07 de janeiro	<b>Hora:</b> 17h15 às 18h45	<b>Local:</b> Sala de Teatro	<b>N.º de presenças:</b> 10

Descrição da sessão	Inferências
<ul style="list-style-type: none"> <li>Os participantes formaram um círculo equidistante e iniciaram o movimento espontâneo de troca de posições e ajustes às mudanças mantendo a equidistância.</li> <li>Os formandos andaram pelo espaço, concentrando-se na respiração que devia ser realizada pelo diafragma, praticando a respiração nasal alternada: inspirando por uma narina retém o ar e expirando pela mesma narina, tapando a outra. Repetiram o procedimento meia dúzia de vezes e trocaram de narina.</li> <li>“Survivor”: de pé, numa roda equidistante, um elemento, aleatoriamente e por sua iniciativa, dirigia-se a outro como se fosse “atacá-lo”, a “vítima” devia pedir ajuda olhando para um terceiro elemento que devia gritar o nome de quem lhe solicitou socorro; e só no momento em que o seu nome era dito é que a “vítima” podia sair do lugar fugindo do “atacante”; a partir desse momento passava a vítima a atacar, dirigindo-se a outro elemento e assim sucessivamente...</li> <li>Dividi o grupo em dois grupos de seis. No primeiro grupo três participantes foram passageiros que simulavam estar numa paragem de autocarro, quando o autocarro chegava, conduzido por outro elemento do grupo, tinha apenas um lugar vago. Os passageiros que estavam à espera tiveram de “lutar” pelo lugar disponível, sendo que o motorista e os restantes passageiros, que já estavam sentados, podiam alimentar a discussão e decidir quem ocupará o lugar no fim. O segundo grupo repete o procedimento.</li> <li>Reflexão e comentário: Sentados numa roda, todos os elementos se pronunciaram sobre a sessão e sobre como se sentiram no desenrolar da mesma. Indicaram, como de costume, uma palavra que espelhasse a sessão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verifica-se uma grande evolução na realização deste exercício.</li> <li>Continuam a manifestar dificuldades nos exercícios de respiração, embora reconheçam já a sua importância.</li> <li>Esta atividade requer concentração e por isso não se revelou fácil no início, mas como agradou a todos o entusiasmo fez com que se concentrassem mais e correu bem.</li> <li>Grande aceitação nas improvisações. A R está mais segura.</li> </ul>
<b>Avaliação geral da sessão (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Faltaram três formandos: a T, por questões de saúde, a A e a AF por questões familiares.</li> <li>Foi uma sessão em que passamos muito frio, dada a falta de condições que a sala tem, o que tentei minimizar recorrendo a alguns exercícios mais físicos.</li> <li>No final da sessão, houve oportunidade para debater alguns temas, como a possibilidade de preparar um espetáculo depois de a formação terminar, esta é uma hipótese colocada desde o primeiro dia. No entanto, surgiram algumas questões de logística na Instituição que levaram a alterações nos horários dos professores, o que modificou a disponibilidade de muitos elementos. Assim, concordamos que o melhor seria integrar esse projeto noutra que está pensado para o início do próximo ano letivo e que consiste na criação de um Clube de Teatro para docentes. Este tema derivou numa partilha de ideias e sentimentos, face ao descontentamento de terem para já de abandonar a ideia do espetáculo e da necessidade que sentem em manter este tipo de atividades, que tanto lhes trouxe ao longo da formação. Este desabafo foi muito gratificante a nível pessoal, tanto quanto frustrante a nível profissional, por infelizmente me ultrapassar o facto de não poder fazer mais para ajudar os professores neste momento. Para além disso, tenho também percebido que esta formação tem contribuído para a criação de laços entre colegas, enriquecendo a relação entre eles no dia-a-dia. Parecem-me estar mais compreensivos uns com os outros, surpreendidos com eles próprios e com os outros, mais tolerantes às diferenças e cooperantes na realização de tarefas, na formação e fora dela.</li> </ul>	

## Anexo F.13 Sessão 13

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

#### DIÁRIO DE BORDO

<b>Projeto de Intervenção:</b> Formação para professores em Teatro na Educação: Guardiões – Professores que fazem a diferença				
<b>Contexto da intervenção:</b> Estabelecimento de ensino privado: Professores de diferentes disciplinas e de diferentes ciclos				
<b>Mestranda/formadora:</b> Ana Luísa Bento Miranda				
<b>Sessão N.º:</b> 13	<b>Data:</b> 14 de janeiro	<b>Hora:</b> 17h15 às 18h45	<b>Local:</b> Sala de Teatro	<b>N.º de presenças:</b> 10

Descrição da sessão	Inferências
<ul style="list-style-type: none"><li>No início da sessão, como habitual, os participantes formaram um círculo equidistante e iniciaram o movimento espontâneo de troca de posições e ajustes às mudanças mantendo a equidistância. De seguida, cada um partilhou como se sentia no início daquele dia e no momento em que encontravam.</li><li>Os formandos começaram por andar pelo espaço, concentrando-se na respiração que deve ser realizada pelo diafragma.</li><li>De seguida, inspirados pelo ritmo das músicas que iam passando, os participantes moveram-se livremente.</li><li>Posteriormente, à medida que se cruzavam com os colegas davam-lhe naturalmente a mão, sem falar, passeando um pouco (a pares), largavam da mesma forma o colega e iam trocando, sentindo e percebendo diferentes toques.</li><li>Propôs-se a observação de um quadro de Seurat, cada participante teve o seu momento de observação do quadro e selecionou uma personagem, sem revelar a sua escolha.</li><li>De seguida, após uma breve reflexão sobre como representariam a personagem, apresentaram individualmente uma improvisação apenas com gestos em que os restantes colegas tentaram identificar a personagem sugerida. Partilhamos entretanto comentários sobre as opções tomadas por cada um na sua apresentação.</li><li>O passo seguinte consistiu na preparação de uma improvisação orientada em grupo. Assim, organizados em pequenos grupos, os participantes partilharam ideias sobre a criação de um enredo que envolvesse as personagens de cada um e depois apresentaram o resultado aos colegas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Como já vem sendo hábito, foi necessário chamar várias vezes a atenção para a importância do silêncio neste exercício.</li><li>A maioria acabou por dançar ao ritmo da música e não tanto por deixar fluir o movimento. Nesta atividade verificou-se o aspeto já notado no exercício anterior: há uma tendência para desvalorizar/desleixar o aquecimento, quando este é fundamental para nos concentrarmos e prepararmos os exercícios seguintes. Daí a agitação e desconcentração muitas vezes permanecerem a sessão toda.</li><li>Nesta atividade foram estabelecidas várias etapas e todos tiveram tempo necessário para individualmente, primeiro, e depois em grupo preparar os exercícios. Tiveram mais tempo do que nas sessões anteriores para este tipo de atividade, já que a “falta de tempo” para a realização dos exercícios tem sido um fator mencionado de forma recorrente. Como nos aproximamos do final da formação, estando já todos conscientes da estrutura desejada para cada sessão, optei, desta vez, por não incluir todas as “partes” que considero importantes neste tipo de aula e permitir que os participantes tivessem mais tempo para explorar a improvisação. Resultou bem e sentiram-se mais à vontade sem serem tão “pressionados”. O facto de terem uma personagem selecionada também facilitou, como depois testemunharam.</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Houve depois um momento de troca de ideias sobre o funcionamento da última atividade que desembocou numa apreciação global desta sessão e numa reflexão sobre a formação em geral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A reflexão final foi muito profícua, porque percebemos o ponto de vista de cada um face ao “barulho” frequente nas sessões; ao tempo dado a cada atividade; à receção e disponibilidade de cada um perante os diferentes exercícios...enfim, focaram-se muitos aspetos fundamentais que têm sido referidos aqui no DB e foi muito interessante ouvir o “outro lado”. Estes comentários acabaram por ser abrangentes, dando um <i>feedback</i> sobre a formação no seu todo.</li> </ul>
<b>Avaliação geral da sessão (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Faltaram três formandos: a AM, por questões familiares, a S por questões de saúde e o E por questões laborais (passou a ter aula de apoio no horário da formação, pelo que se viu obrigado a desistir da mesma).</li> <li>Esta sessão decorreu com normalidade. Os momentos iniciais continuam a ser os mais agitados. O momento de improvisação mantém-se como o preferido dos participantes. O facto de terem tido mais tempo para a preparação da improvisação, deixou-os mais seguros e à vontade.</li> <li>No final da sessão, senti que todos quiseram falar e refletir sobre o que tinha sido feito, não só nesta sessão como no decorrer de toda a formação. Embora ainda tenhamos duas sessões, houve já um retorno do que tem sido esta experiência para cada um. Foi interessante perceber a necessidade de falar e refletir sobre o percurso até então efetuado, quando nas primeiras sessões muitos preferiam não expor as suas ideias.</li> </ul>	

## Anexo F.14 Sessão 14

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

#### DIÁRIO DE BORDO

<b>Projeto de Intervenção:</b> Formação para professores em Teatro na Educação: Guardiões – Professores que fazem a diferença				
<b>Contexto da intervenção:</b> Estabelecimento de ensino privado - Professores de diferentes disciplinas e de diferentes ciclos				
<b>Mestranda/formadora:</b> Ana Luísa Bento Miranda				
<b>Sessão N.º:</b> 14	<b>Data:</b> 14 de janeiro	<b>Hora:</b> 17h15 às 18h45	<b>Local:</b> Sala de Teatro	<b>N.º de presenças:</b> 9

Descrição da sessão	Inferências
<ul style="list-style-type: none"><li>No início da sessão, começamos por conversar sobre possibilidades para dar continuidade ao nosso trabalho no próximo ano letivo.</li><li>De seguida realizamos a atividade “Poetizando”, em que os formandos deveriam individualmente ou a pares, escolher a letra de uma das músicas facultada pela formadora e declamá-la seguindo as “instruções” indicadas, que diziam respeito ao sentimento ou forma de declamar.</li><li>De seguida, realizamos os jogos iniciais, invertendo a ordem natural e lógica dos exercícios. Estando o grupo de pé, em roda equidistante, os participantes fizeram ações associadas a sinais previamente estipulados, ou seja, a cada sinal convencionado correspondia um movimento: a formadora batia palmas e cada um imitava um animal; a formadora estalava os dedos e corriam todos para o centro da sala; a formadora assobiava e todos reboavam no chão uma vez, dando um pulo quando se levantavam.</li><li>Voltando à posição em roda, um elemento dizia o nome de um colega, que tinha de tocar nas costas do colega ao seu lado; a pessoa que recebia o “toque” deveria dizer outro nome e assim sucessivamente, acelerando o ritmo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Foram partilhadas diversas ideias a trabalhar no próximo ano letivo, de forma a apresentar um espetáculo para a comunidade escolar. Exploramos a hipótese de criar um grupo multidisciplinar na criação deste espetáculo, sendo que a escolha ou criação do texto iniciaria-se ainda neste ano letivo.</li><li>Esta atividade foi muito bem recebida pelos participantes. Apesar de reconhecerem a dificuldade subjacente, realizaram o exercício com sucesso, querendo inclusive experimentar diversas músicas o que prolongou o tempo previsto para o exercício.</li><li>A inversão da ordem das atividades foi uma exceção e porque, nesta fase os formandos já interiorizaram a lógica até aqui seguida. O motivo da alteração específico na “Avaliação Global” da sessão.</li><li>Esta atividade não levantou dificuldades, apenas alguma agitação pelo entusiasmo com que a realizaram.</li><li>Este exercício que pretende desenvolver a concentração, confirmou que alguns elementos, especialmente a MJA, têm grande dificuldade em focar-se numa tarefa sequencial. A dificuldade surge precisamente da falta de concentração. Este foi um dos exercícios em que comentamos as possibilidades de explorar em sala de aula em diferentes disciplinas, com as devidas adaptações.</li><li>A reflexão final é cada vez mais profícua, na medida em que os participantes vão percebendo de que forma podem aplicar algumas aprendizagens nas suas condutas pedagógicas e estão mais sensíveis às fragilidades na</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Houve depois um momento de partilha sobre o funcionamento da sessão e as ideias sugeridas ao longo da mesma.</li> <li>Finalizamos a sessão escolhendo uma palavra para a sessão.</li> </ul>	<p>realização dos exercícios bem como à forma de as ultrapassar.</p>
<p><b>Avaliação geral da sessão (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Faltaram três formandos: a T e a S, por questões familiares, a AF e o E por questões laborais.</li> <li>Nesta sessão acabei por trocar a ordem das atividades, porque uma das participantes só podia estar uma parte da sessão.</li> <li>Com o aproximar do final da formação surgem frequentemente conversas sobre a possibilidade de continuarmos a atividade, em que moldes, formas de mantermos também alguns momentos de convívio... estas conversas, que são proficuas, acabam naturalmente por atrasar o desenrolar das atividades previstas, pelo que já não tivemos tempo de realizar a última atividade (de improvisação).</li> </ul>	

## Anexo F.15 Sessão 15

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

#### DIÁRIO DE BORDO

<b>Projeto de Intervenção:</b> Formação para professores em Teatro na Educação: Guardiões – Professores que fazem a diferença				
<b>Contexto da intervenção:</b> Estabelecimento de ensino privado - Professores de diferentes disciplinas e de diferentes ciclos				
<b>Mestranda/formadora:</b> Ana Luísa Bento Miranda				
<b>Sessão N.º:</b> 15	<b>Data:</b> 29 de janeiro	<b>Hora:</b> 17h15 às 18h45	<b>Local:</b> Sala de Teatro	<b>N.º de presenças:</b> 11

Descrição da sessão	Inferências
<ul style="list-style-type: none"><li>No início da sessão, como habitual, os participantes formaram um círculo equidistante e iniciaram o movimento espontâneo de troca de posições e ajustes às mudanças mantendo a equidistância. De seguida, cada um partilhou como se sentia no início daquele dia e no momento em que encontravam.</li><li>Os formandos começaram por andar pelo espaço, concentrando-se na respiração que deve ser realizada pelo diafragma.</li><li>De seguida, os participantes continuaram a deambular pelo espaço, mas seguindo o ritmo que ia sendo sugerido pela formadora (de 1 a 5, do mais lento para o mais rápido)</li><li>Como jogo inicial de aquecimento os participantes simularam que estavam em alto mar, com um andar bamboleante e seguiram as ordens do “capitão” (formadora), que foram devidamente explicadas inicialmente (ao sinal de “tubarão”, deviam encostar-se à parede; ao sinal de “tempestade”, deviam atirar-se para o chão; ao sinal de “carga ao mar”, simulavam que vomitavam; ao sinal “limpa o convés”, ajoelhavam-se, fingindo que estavam a limpar o chão e ao sinal “capitão”, corriam todos para junto da formadora.) O ritmo das ordens ia aumentando.<ul style="list-style-type: none"><li>Para a atividade de improvisação, a formadora criou um cenário para uma refeição num restaurante (uma mesa para dois, com pratos, copos e talhares; duas cadeiras e adereços para um empregado de mesa); depois, distribuídos em quatro grupos de três, cada grupo tirou um cartão (sem ver o que tinha escrito), onde eram indicadas as personalidades que cada personagem (cliente 1, cliente dois e empregado) representariam. Os elementos do grupo distribuíram as personagens entre si e improvisaram uma situação durante 5’, com o objetivo de o público adivinhar que características ou estereótipos estavam representados em cada personagem.</li></ul></li><li>Houve um momento de reflexão mais alongado, por ser a última sessão, em que todos os elementos se pronunciaram face a expectativas relativamente a</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Julgo que esta terá sido a sessão em que fizeram melhor este exercício, talvez por terem a consciência de que seria a última vez que o fariam (pelo menos neste contexto) e isso mereceu maior concentração na sua realização.</li><li>O mesmo sucedeu com o deambular pelo espaço controlando a respiração: silêncio e concentração, o que era raro acontecer.</li><li>Este jogo, já conhecido pela maioria dos participantes, é sempre bastante apreciado pelos formandos, que o executam de forma bastante entusiasta. É um jogo que apela à concentração e destreza física e talvez por isso crie alguma adrenalina.</li><li>Este exercício foi um dos primeiros que os formandos tiveram oportunidade de realizar, mas nessa altura nem todos tinham iniciado a formação. Foi então uma proposta muito bem recebida e por isso a repeti, para que todos a pudessem experimentar. Mais uma vez foi realizada com grande receptividade e empenho pela parte de todos, notando-se já uma evolução na argumentação, no à vontade e na expressão corporal, relativamente à primeira experiência.</li><li>Eu diria que esta foi a derradeira reflexão, dado ser esta a última sessão, obviamente. Todos falaram, explicando detalhadamente o que esperavam, o que encontraram o que os surpreendeu, o que sugerem como continuidade, etc.</li><li>Foi muito gratificante perceber que a “missão” foi cumprida, a</li></ul>



## **ANEXO G. REGISTOS FOTOGRÁFICOS**



*Figura G.1 - Sessão 15 de Outubro*



*Figura G.2 - Sessão 22 de Outubro*



*Figura G.3 - Sessão 29 de Outubro*



*Figura G.4 - Sessão 5 de Novembro*



*Figura G.5 - Sessão 12 de Novembro*



*Figura G.6 - Sessão 19 de Novembro*



*Figura G.7 - Sessão 26 de Novembro*



*Figura G.8 - Sessão 3 de dezembro*



*Figura G.9 - Sessão 10 de dezembro*



*Figura G.10 - Sessão 7 de janeiro*



*Figura G.11 - Sessão 14 de janeiro*



*Figura G.12 - Sessão 21 de janeiro*



*Figuras G.13 e G.14 - Sessão 28 de janeiro (última sessão)*