

Universidade de Trás os Montes e Alto Douro

**O TEATRO NA EDUCAÇÃO
UMA PEDAGOGIA DE DESENVOLVIMENTO DA
CRIATIVIDADE**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

Autor: Ana Margarida de Andrade Simões Custódio Vaz

Orientadores: Professor Doutor Marcelino de Sousa Lopes

Professora Doutora Lucília Salgado

Professora Doutora Sofia de Lurdes Rosas da Silva



Vila Real, novembro de 2018

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

**O TEATRO NA EDUCAÇÃO
UMA PEDAGOGIA DE DESENVOLVIMENTO DA
CRIATIVIDADE**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

Autor: Ana Margarida de Andrade Simões Custódio Vaz

Orientadores: Professor Doutor Marcelino de Sousa Lopes
Professora Doutora Lucília Salgado
Professora Doutora Sofia de Lurdes Rosas da Silva

Composição do júri:

Presidente: Manuel Luís Tibério, Professor Auxiliar, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Vogais: Doutor José Eduardo Leite Fernandes da Silva, Professor Auxiliar, da Universidade do Porto

Doutor Marcelino de Sousa Lopes, Professor Auxiliar, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Escola de Ciências Humanas e Sociais

Doutor Carlos Alberto Alves Soares Ferreira, Professor Auxiliar, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Escola de Ciências Humanas e Sociais

Doutora Sandra Raquel Gonçalves Fernandes, Professora Auxiliar, da Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Doutora Graça Margarida Ferreira Adónis Torres, Professora Auxiliar, do Instituto Politécnico de Coimbra

Vila Real, novembro de 2018

A todos os que caminharam comigo neste processo,
principalmente aos que tornaram este projeto possível.

Agradecimentos

Agradeço aos meus orientadores, Professor Doutor Marcelino de Sousa Lopes, Professora Doutora Lucília Salgado e Professora Doutora Sofia da Silva, pelo apoio, pela disponibilidade para me orientar no processo deste projeto de investigação.

Ao Grupo de Teatro Novo Rumo, ao Grupo de Teatro da União Recreativa de Cadima, ao Grupo de Teatro Arte e Cultura da Associação Musical da Pocariça, e a todos os outros grupos e associações que me acolheram e aqueceram muitas noites de Inverno.

Ao meu companheiro, Helder Gabriel Ribeiro, que participou ativamente neste processo direto com os grupos, na conceção de luz e som.

À minha mãe, Cristina Vaz, que me acompanhou incansavelmente neste processo e ao meu pai, Abel Vaz, que sempre me apoiou e incentivou a estudar. Ao meu irmão, Luís Vaz, pela ajuda e paciência.

A todos os que acreditaram que seria possível e aos que, algures lá em cima, acredito que me veem e acompanham, avó Pê e avô Zé.

Obrigada.

Ana Margarida Vaz

Resumo

Este trabalho de investigação, desenvolvido no domínio da Educação, centra-se no desenvolvimento do indivíduo e da sua capacidade criativa através de uma Pedagogia Teatral, uma pedagogia promotora das capacidades e competências do indivíduo através da aprendizagem pela e através da arte.

As alterações políticas e socioeconómicas observadas na Europa e em Portugal, nas últimas duas décadas, com reflexos nos sistemas de educação, têm vindo a negligenciar o lado humanístico da educação, mais centrado em aprendizagens orientadas para a competitividade económica. No entanto, numa sociedade considerada do conhecimento, que pressupõe que os indivíduos desenvolvam cada vez mais as suas capacidades formativas, não basta desenvolver uma cultura de aprendizagem, é necessário criar novas formas de participação e colaboração, tornando o conhecimento mais acessível a todos os indivíduos, permitindo-lhes as escolhas das áreas de aprendizagem que pretendem desenvolver bem como os contextos, pois são os próprios cidadãos os principais atores da sociedade. Quanto mais informados, ativos e participativos forem, mais contribuem para o desenvolvimento da sociedade que fazem parte.

O desenvolvimento de competências pessoais e sociais (sendo competência a capacidade para operacionalizar um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes numa situação concreta) implica o saber saber, o saber ser, o saber fazer e o aprender juntos. Estas, tidas como competências necessárias face à complexidade das interações da sociedade atual, têm sido associadas à participação social do indivíduo e à coesão social.

Numa sociedade que se baseia numa forte política ao nível do desenvolvimento do conhecimento, a criatividade poderá ser uma ferramenta de extrema importância para o indivíduo encontrar novas soluções, podendo assim contribuir para a produção de novas ideias, para o desenvolvimento da comunicação, o apurar da sensibilidade estética, para a resolução mais fácil de problemas, tornando-se assim mais empreendedor e ativo, valorizando-se uma formação diversificada e em contextos plurais. Por sua vez, a criatividade ao permitir operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades, transformando-os em novos saberes originais e valiosos, permitirá ao indivíduo uma maior adaptação a novas situações, impulsioná-lo para a ação e para a produção.

Nesta perspectiva, definiu-se como objetivo deste estudo analisar a pertinência de aprofundar a compreensão da prática do Teatro enquanto impulsionador do desenvolvimento do potencial criativo, da iniciativa, da reflexão, da crítica, da autonomia, da liberdade de pensamento e de ação, enquanto forma humana de expressão.

Para a concretização do objetivo acima enunciado, isto é, compreender de que forma a criatividade se desenvolve no indivíduo através de uma pedagogia teatral, optou-se pelo método qualitativo da investigação ação participativa ancorada no método das art-based research. Para recolha dos dados realizaram-se entrevistas semiestruturadas individuais e de grupo. Foram também utilizadas outras ferramentas como o diário de bordo e as notas de campo.

Com este estudo pretendemos trazer uma contribuição para a compreensão da prática teatral enquanto pedagogia, promotora da criatividade no indivíduo ao longo da vida e, por sua vez, da relevância da criatividade no desenvolvimento do indivíduo na sociedade que se nos impõe nos dias de hoje.

Palavras-Chave: Sociedade do Conhecimento, Competências, Teatro, Educação e Criatividade.

Abstract

This research work, developed in the field of education, focuses on the development of the individual and his creative capacity through a theatrical Pedagogy promoter of capacities and competences of the individual through learning by and through the artwork.

The political and socio-economic changes in Europe and in Portugal, throughout the ages and in lifelong learning, has been neglecting the humanistic side of education, however, and a society considered knowledge, where it is assumed that individuals develop increasingly their formative capabilities it is not enough to develop a culture of learning, it is necessary to create new forms of participation and collaboration, making knowledge more accessible to all individuals, allowing them the choices of learning areas who want to develop as well as the contexts, because citizens themselves are the main actors in society, that much more informed, active and participatory development are, the more they produce.

The development of personal and social skills, and competence the ability to implement a set of knowledge, skills and attitudes in a concrete situation, implies the knowledge, know-how and learn together, skills necessary given the complexity of the interactions of today's society, being also constructs that allow the individual to social cohesion and participation association with common purposes in a community. The development of personal and social skills, and competence the ability to implement a set of knowledge, skills and attitudes in a concrete situation, implies the know-how, knowledge, and learn together, skills necessary given the complexity of the interactions of today's society, being also constructs that allow the individual to social cohesion and participation association with common purposes in a community. In turn, the creativity allows operationalize knowledge, attitudes and skills, transforming them into new original and valuable knowledge, will enable the individual a greater adaptation to new situations, propel to action and for the production.

In this perspective, it was defined as the purpose of this study to analyze the relevance to deepen the understanding of the practice of theater as a catalyst for the development of creative potential, initiative, reflection, critique, autonomy, freedom of thought and action, while human form of expression.

While method used and after a review of the literature, in order to carry out an investigation as well reasoned and careful, we opted for the use of action research with a qualitative approach anchored in the method of art-based research. For a greater consistency of results to obtain held structured interviews.

They were also used tools like the logbook and the notes field. The reasons for the choice of method, arrested with the need to respond to the primary objective of the study, to try to understand how the creativity develops in the individual through a theatrical pedagogy.

With this study we want to bring a contribution to the understanding of the theatrical practice while pedagogy throughout life, promoter of the creativity in the individual and in turn the relevance of creativity, in the development of the individual in society that imposes itself today.

Keywords: Knowledge Society, Skills, Theater, Education and Creativity.

Lista de Quadros	xv
Introdução	1
1. Capítulo – O Teatro como Percursor de uma Pedagogia Criativa	7
1.1. A Educação Artística e o Teatro e Educação – Breve Contexto Histórico.....	9
1.2. A Educação Artística e o Teatro e Educação – Breve Contexto Histórico Contemporâneo	11
1.3. Algumas abordagens do teatro na Educação.....	15
1.4. Pedagogia Teatral Aprendizagem e Criatividade.....	19
1.5. Pedagogia Teatral, Educação Não Formal e Animação Teatral	26
1.6. Pedagogia Teatral, Comunidade e Associativismo.....	32
2. Capítulo – Competências, Criatividade, Imaginação e Teatro.....	39
2.1. As competências e a sua dimensão	41
2.2. A criatividade e a imaginação	46
2.3. A importância da imaginação	50
2.4. A criatividade no processo de aprendizagem.....	52
2.5. Criatividade e teatro	54
3. Capítulo – Novas perspectivas de Educação – Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação de Adulto	59

3.1. Breve contextualização histórica da Educação de Adultos e da Educação ao Longo da Vida.....	61
3.2. Educação de Adultos – um empreendimento da comunidade.....	69
4. Capítulo – Opções Metodológicas	73
4.1. Definição da problemática de estudo	76
4.2. Opções Metodológicas	78
4.3. Método.....	79
4.4. Instrumentos	83
4.5. A entrevista.....	83
4.6. O Focus Group	87
4.7. Observação Participante	91
4.8. Análise de Conteúdo	92
4.9. Contexto e Destinatários.....	92
4.10. O Teatro de Amadores em Cantanhede.....	94
4.11. O início da Intervenção: Formação dos grupos do Ciclo de Teatro de Cantanhede.....	97
4.12. Para além do planeado: Trabalho desenvolvido com os Grupos.....	101
4.13. O caso Novo Rumo – Ançã	101
4.14. O caso União Recreativa de Cadima	103
4.15. O caso da Associação Musical da Pocariça.....	104
5. Capítulo – Apresentação e Discussão dos Resultados	107

5.1. Dimensão Social	109
5.1.1. Categoria: Adaptação a novas situações	109
5.1.2. Categoria: Capacidade Comunicativa e expressiva	114
5.1.3. Categoria: Criatividade	116
5.1.4. Categoria: Atitude inter-relacional.....	120
5.2. Dimensão: Pessoal	123
5.2.1. Categoria: Adaptação a novas situações	123
5.2.2. Categoria: Consciência do “eu”	125
5.2.3. Categoria: Sensibilidade estética e artística	128
5.2.4. Categoria: Criatividade	131
5.3. Síntese de Resultados.....	133
5.3.1. Adaptação a novas situações.....	137
5.3.2. Mecanismos de expressão consciência do “eu”	138
5.3.3. Criatividade.....	139
5.3.4. Postura inter-relacional	140
5.3.5. Sensibilidade estética e artística.....	141
6. Conclusões	145
Referências Bibliográficas	155
Anexos	169

Lista de Quadros

Quadro 1 - Guião de Entrevista – Contributos da ação ao nível social e pessoal.....	85
Quadro 2 - Breve caracterização dos entrevistados	86
Quadro 3 - Dimensões, categorias e subcategorias das entrevistas no âmbito social e pessoal.....	87
Quadro 4 – Guião do focus group – âmbito pessoal e social.....	89
Quadro 5 – Breve caracterização dos elementos que participaram no focus group	90
Quadro 6 – Dimensões e categorias do focus group.....	90

Introdução

O estudo apresentado propõe a ligação do desenvolvimento de uma Pedagogia Teatral em âmbito não formal ao desenvolvimento do potencial criativo do indivíduo. É nossa convicção de que a Pedagogia Teatral aliada a contextos de aprendizagem, que permitem a livre expressão dos indivíduos, a sua capacitação e participação ativa, bem como a tomada de decisão, estimulam a (re)descoberta e a aprendizagem de novas capacidades e competências, bem como o desenvolvimento da capacidade criativa, inerente ao ser humano.

O processo de união destas duas áreas justifica-se pela necessidade de, ao longo da vida, o indivíduo poder/dever adquirir novos conhecimentos e desenvolver novas aprendizagens através de novas alternativas¹ e oportunidades, em contextos e processos diversificados, que estimulem a sua participação ativa na busca de um futuro mais sustentável (UNESCO, 2010).

O indivíduo tem a capacidade de transformar o meio e adaptá-lo, sendo a plasticidade a sua maior ferramenta (Dewey, 2007). Este deve ser ativo e participar no processo de evolução social, desenvolvendo a sua capacidade criativa e inovadora, enfrentando novas realidades, lutando por oportunidades iguais para todos os indivíduos, participando ativamente na mudança social através do aprender fazendo (Freire, 2003). Através da coordenação dos recursos cognitivos, contextuais, sociais e afetivos, isto é, através da construção coletiva e reflexiva de vivências, o indivíduo adquire e desenvolve competências que lhe permitem resolver determinadas tarefas e situações (Joanaert, 2012).

Neste sentido, a educação abre-se a renovadas funções que se traduzem em oportunidades de educação ao longo da vida para que os indivíduos possam adquirir conhecimentos e adaptar-se às novas situações com que são diariamente confrontados. Ora, na perspetiva de Vygostky (1998), adaptar-se é, no fundo, uma questão de criatividade, um processo responsável pela transformação do indivíduo orientado para o futuro, com a capacidade de o criar e assim alterar o seu próprio presente. Deste modo, a capacidade do indivíduo

¹ Alternativas aos contextos formais.

criativo conduz à resolução dos seus problemas quotidianos, pois o indivíduo questiona e cria produtos que permitem enriquecer o seu desenvolvimento (Gardner, 1993). A respeito da importância da criatividade artística para o avanço das sociedades, autores como Sternberg e Lubart (1996) defendem a necessidade de se investir na criatividade, na produção de novas ideias e conhecimentos nos domínios científico, sociológico, humanístico e artístico. No seguimento desta ideia, como nos diz Poveda (1995) a arte, devido à sua liberdade de expressão e polivalência, conduz o indivíduo à potenciação criativa.

Definindo-se como objetivo deste estudo a compreensão de uma Pedagogia Teatral como impulsionadora do desenvolvimento do potencial criativo do indivíduo, importa referir que, tal como defendido por La Ferrière (1999), o teatro possibilita desenvolver a criatividade, melhorando o sentido crítico, a autonomia, a liberdade expressiva do indivíduo, pois enquanto expressão criadora possibilita o processo de criação de novas ideias.

Feitas estas considerações iniciais, passaremos agora a apresentar o presente trabalho, que se encontra estruturado em sete capítulos. Os primeiros cinco capítulos têm por base o enquadramento teórico, resultado da pesquisa e revisão da literatura das temáticas abordadas. Os três últimos capítulos referem-se ao processo de investigação, explanando o contexto e destinatários da investigação, objetivos, opções metodológicas e resultados obtidos. Por fim, apresentamos as conclusões da investigação.

O primeiro capítulo, designado de “O Teatro como Percursor de uma Pedagogia Criativa”, apresenta: i) uma breve contextualização histórica da educação artística na sociedade ocidental, do teatro e educação em contexto de educação formal; ii) uma breve contextualização histórica contemporânea da educação artística e do teatro e educação em Portugal, bem como uma referência aos principais autores e estudiosos da área que impulsionaram o seu desenvolvimento; iii) são também referenciadas algumas abordagens do teatro na educação bem como a sua dimensão pedagógica e metodológica para o desenvolvimento da criatividade humana e da aprendizagem cognitiva, sensorial, afetiva, estética e motora numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida em contexto não-formal, particularmente em contexto associativo.

O segundo capítulo, intitulado “Competências, Criatividade, Imaginação e Teatro”, explora: i) o conceito de competência numa perspectiva sócio-construtivista; ii) as suas dimensões e a sua importância no processo de aprendizagem bem como mecanismos para o desenvolvimento da mesma; iii) a relevância das práticas teatrais enquanto percursoras do desenvolvimento criativo

do indivíduo e a importância da imaginação e da criatividade no processo de aprendizagem; iv) são também realizadas algumas considerações sobre a relação entre a criatividade e o teatro, promotora do pensamento criativo e social do indivíduo.

No terceiro capítulo, “Novas perspectivas de Educação – Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação de Adultos” apresenta-se: i) uma contextualização histórica da emergência da educação de adultos e da educação ao longo da vida, no contexto da sociedade ocidental e também em Portugal; ii) algumas perspectivas de educação de adultos com base no desenvolvimento de aprendizagens que passam pela experimentação, pelo aprender a fazer, pela *conscientização* de si e do outro, que permitem um processo de desenvolvimento e crescimento, alcançando através da partilha, da *experientiação* para a potenciação das suas capacidades, sendo a aprendizagem uma condição da construção livre do indivíduo; iii) uma breve crítica às políticas de educação e aprendizagem ao longo da vida, numa apreciação do que se faz e do que se considera que se deve fazer, com base em críticas de autores referência.

No capítulo quarto, o das Opções Metodológicas, apresenta-se: i) a problemática de estudo que nos levará a compreender de que forma os participantes desenvolveram a sua capacidade criativa através de práticas teatrais organizadas e estruturadas com base numa participação ativa na ação; ii) formulam-se os objetivos da investigação; iii) apresenta-se a opção metodológica que tem por base uma investigação ação participativa ancorada à *art-based research* que permitirão uma maior envolvimento dos participantes na ação, bem como as técnicas de recolha de análise de dados; iv) a caracterização do contexto e dos participantes e a explicitação do processo de intervenção nos três grupos de Teatro Amador, com referência às práticas utilizadas para o desenvolvimento da investigação.

O trabalho prático foi desenvolvido com grupos de Teatro Amador do Concelho de Cantanhede, valorizando-se uma aprendizagem ao longo da vida em contexto associativo e não formal, que permite o desenvolvimento de experiências e partilha de vivências de

situações reais, através dos quais se desenvolveram conceitos de uma pedagogia teatral, utilizando técnicas de alguns autores referência do teatro. Estas práticas serviram de ferramenta para o desenvolvimento da capacidade criativa do indivíduo, através de uma construção socioeducativa, sociocultural e socio construtivista da valorização e da aquisição de capacidades e competências, através da construção coletiva, da tomada de decisões e da adaptação de todos os participantes ao contexto e ao grupo, assumindo as suas diferenças ao nível social e pessoal como catalisadoras de processos criativos que levaram à construção teatral.

No quinto capítulo apresentam-se e discutem-se os resultados, organizados por categorias e subcategorias de análise, confrontando-os com a revisão da literatura e com os objetivos definidos, verificando-se que os participantes da ação compreenderam e reconheceram em si o desenvolvimento das suas capacidades de adaptação a diferentes contextos e situações com uma maior capacidade de resolução de conflitos internos e externos, bem como o desenvolvimento das inter-relações que permitem uma partilha de experiências e vivências num contexto de educação ao longo da vida. Para além desta referência, compreendemos também que os participantes desenvolveram uma maior consciência das suas capacidades comunicativas e expressivas com o decorrer da ação, permitindo-lhes uma maior aptidão de exposição de si e perante ou outro, desenvolvendo capacidades e competências numa procura de consciência artística e cultural, através de mecanismos com base numa pedagogia teatral que desenvolve a sua criatividade.

Por fim apresentaremos as conclusões gerais da investigação, que justificam este estudo, e permite na realidade verificar uma necessidade premente nos indivíduos que pode ser colmatada se as intervenções com os grupos e em determinados contextos forem reais, concretas e objetivas, permitindo o desenvolvimento dos indivíduos num contexto de livre expressão, opinião, e vontade que permita o seu desenvolvimento para uma melhor resposta aos desafios de uma sociedade em constante alteração.

Fica, porém, a certeza de que a continuidade deste tipo de intervenções é importante e necessária para as comunidades locais e para os indivíduos numa lógica de (re) construção e valorização de capacidades e competências, para o desenvolvimento de um potencial criativo constantemente requerido, em diversas situações, ao longo da vida do indivíduo.

Passaremos agora à apresentação da revisão da literatura onde tentaremos, da forma mais explícita possível, conciliar as temáticas que justificam o estudo e a metodologia desenvolvida: a da investigação-ação participativa. Com a consciência de que os resultados aqui apresentados se referem em específico e apenas a um ciclo do processo investigativo, estamos, porém, convictos de que a opção aqui tomada se apresenta adequada face à problemática escolhida e aos objetivos traçados.

1. Capítulo – O Teatro como Percursor de uma Pedagogia Criativa

1.1. A Educação Artística e o Teatro e Educação – Breve Contexto Histórico

Se voltarmos o nosso olhar para a história da humanidade, seguindo a sua linha temporal, desde cedo observamos as variadas relações entre o teatro e a educação e, não obstante, verifica-se o potencial da arte teatral enquanto catalisadora da construção de novas formas de pensar e educar o indivíduo.

Numa viagem ao século V A.C. encontramos a educação Ateniense que tinha por base o desenvolvimento de um indivíduo são e culto, educação da qual faziam parte as artes como a música, o desporto e a literatura. Por sua vez, a arte teatral assumia-se na educação ateniense como uma ferramenta pedagógica, cujas práticas de transmissão ao povo das obras literárias da época promoviam o conhecimento e a educação, consideradas como uma força unificadora da nação (Courtney, 2010).

Aristóteles e Homero foram duas das personalidades da época que mais potenciaram o desenvolvimento de uma consciência humanista e pedagógica do teatro, considerando que a capacidade de imitação, vista como parte integrante do indivíduo, podia conduzir à aprendizagem. Assim, para além de poder entreter, o teatro também deveria educar (Gohn & Hansted, 2013).

Numa lógica idêntica, embora já noutra época histórica, durante a Idade Média, a Igreja católica utilizou o potencial educativo do teatro através de cinco séculos de representações litúrgicas como a dos Mistérios² e a das Moralidades³, aproximando o povo dos seus ensinamentos.

Já na fase Renascentista a forma mais clássica do teatro começa a afirmar-se nas classes sociais mais altas da época, surgindo em Roma, na Academia de Pompónio Leto, uma

² Recriação de passagens bíblicas como o Natal e a Páscoa, com o objetivo de edificar a alma, mas também de distrair o público (Berthold, 2000); Eram definidos como algo mais celebrativo, organizado em épocas de festas por forma a agradecer (Molinari, 2010).

³ Tinham como objetivo ensinar algo com base em alegorias, provando uma verdade de ordem moral (Berthold, 2000); “Eram espetáculos organizados por uma confluência de vontades e de uma estrutura social...” que definia a época e o lugar para a sua apresentação (Molinari, 2010, p.96).

experiência humanista para a reconstituição do teatro clássico, na qual os espetáculos se relacionavam essencialmente com: “atividades escolares” (Molinari, 2010, p. 112).

Em 1534 é fundada a Ordem Jesuíta que durante um longo período de tempo desenvolve o drama escolar, sendo o teatro aqui utilizado enquanto ferramenta pedagógica. Ao nível Europeu, as representações realizadas em dias de festa e para o público em geral, apresentavam grande riqueza estética ao nível dos cenários, figurinos e também com a utilização do ilusionismo (Gohn & Hanstad, 2013).

É de referir também o fim do século XVI, momento de relevância para a utilização do teatro como ferramenta educativa e pedagógica. Por toda a Europa começa a verificar-se a utilização desta arte em contexto escolar como ferramenta para o desenvolvimento da oralidade, do jogo e do movimento, da memória e da autoconfiança. Courtney (2010) refere, a este respeito, as Escolas Tudor, a Universidade de Oxford e a Universidade de Cambridge, onde a arte dramática era já muito valorizada.

No final do século XIX, a emergência do movimento da Escola Nova de John Dewey (1859- 1952) vem revolucionar o ensino, propondo uma educação democrática com base na experiência e na capacidade do indivíduo. Mais do que uma função social, para Dewey (2007) a educação era uma necessidade que se renova através da transmissão de conhecimentos. É também este o marco histórico do início de uma nova abordagem do teatro enquanto parte integrante da educação. Ao longo do século XX, na Sociedade Ocidental, o teatro surge mais associado à educação formal, sendo a sua presença justificada pelo facto de ser visto como um recurso ao serviço do desenvolvimento da criatividade. É nesta altura que se começa a abordar o tema do teatro e da educação e a desenvolver-se e a propor-se pedagogias (Japiassu, 2001).

Nomes como Bertolt Brecht (1978, 2000, 2002, 2005), Caldwell Cook (1917), Gisèle Barret, Jean-Claude Landier (1994), Héléne Beauchamp (1997), Jean-Pierre Ryngaert (1981), Jerzy Grotowsky (1992), Peter Slade (2001), Richard Courtney (2010), Stanislavsky (2001), Viola Spolin (1992), entre outros, são tidos como referências relevantes do século XX, não só para o teatro, mas também para o teatro e educação.

1.2. A Educação Artística e o Teatro e Educação – Breve Contexto Histórico Contemporâneo

No contexto Português, tal como em toda a Europa, foi também em finais do século XIX, em particular a partir do Movimento da Escola Nova de John Dewey, que o pensamento dos indivíduos mais estudiosos se focou na educação artística e no teatro. Na verdade, o Movimento da Escola Nova tinha inspiração em Rousseau e na sua pedagogia do *Pensamento Natural* que defendia que “a primeira educação da criança deveria ser quase que inteiramente através do jogo” (Courtney, 2010, pp.17-20).

A Revolução Liberal de 1820, a Revolução Republicana de 1910 e a Revolução de 1974, influenciaram bastante o país a nível sociopolítico, com efeitos no Sistema Educativo Nacional. Entre a Revolução de Setembro de 1836 e a Revolução Republicana de 1910, Passos Manuel, em nome da Rainha⁴, encarrega Almeida Garret (1799-1854) de apresentar um plano de reforma do Teatro Português. A 15 de novembro de 1836 a Rainha promulga o decreto que apresenta três pilares fundamentais para o Teatro em Portugal, sendo eles a formação de atores, a necessidade de criar um reportório nacional e a construção de um teatro. Assim, é fundado o Conservatório Nacional que vem valorizar a formação de artistas e chamar à atenção para a importância das artes enquanto formação estética do indivíduo (Câmara, 2007; Rebello, 2000; Vasconcelos, 2003).

Em 1910, com a I República e sob forte influência do Movimento da Escola Nova⁵ surgem três nomes de referência ao nível da pedagogia que permitiram uma maior difusão deste movimento: João de Barros (1881-1960) grande defensor da arte na educação, Adolfo Lima (1874-1943) grande inovador no âmbito da pedagogia, defensor de uma pedagogia social no início do século XX, e António Sérgio (1883-1969), pensador de referência da

⁴ “Manda Sua Majestade a Rainha, que João Baptista da Silva Leitão de Almeida Garret proponha, sem perda de tempo, por esta secretaria de estado, um plano para a fundação e organização de um teatro nacional nesta capital, o qual, sendo uma escola de bom gosto, contribua para a civilização e aperfeiçoamento moral da nação portuguesa e satisfaça aos outros fins de tão úteis estabelecimentos, informando ao mesmo tempo acerca das providências necessárias para levar a efeito os melhoramentos possíveis dos teatros existentes. E espera Sua Majestade que o dito João Baptista da Silva Leitão de Almeida Garret, no desempenho desta comissão se haverá com zelo e inteligência, que são próprias do seu patriotismo e reconhecidos talentos.” (Portaria 28 de setembro de 1836, pp. 23).

⁵ O Movimento da Escola Nova pretendia a utilização de práticas pedagógicas que visavam o desenvolvimento integral do indivíduo, visto como um agente participativo e ativo na construção da sua personalidade.

nossa história ao nível da Filosofia, Política e Educação. Após a instauração da I República, a sociedade transformou-se um pouco, caindo a ideia do poder divino e impondo-se a responsabilidade por parte do indivíduo a essa mesma transformação.

Adolfo Lima, um nome de referência ligado ao Centro Internacional das Escolas Novas em Genebra⁶, foi um dos grandes impulsionadores, segundo Cadete (2013), do teatro na escola com o objetivo do desenvolvimento do processo teatral e não do espetáculo em si. No entanto, e num contexto histórico de ditadura, Adolfo Lima acaba por ser preso, perdendo-se o caráter pedagógico do teatro, uniformizando-se a sua prática na criação de espetáculos em âmbito escolar e extracurricular, exclusivamente em épocas festivas.

Entre 1926 e 1974, as práticas pedagógicas em Portugal assistiram a um retrocesso e a Nova Reforma do Sistema Educativo acaba por afastar o teatro das suas práticas, verificando-se que, como ao longo de toda a história da humanidade, o ideal político utiliza a educação como ferramenta de transformação ou de endoutrinamento social. Ainda assim, e mergulhado o país numa ditadura, é nos anos 50, através das influências de Herbert Read, defensor da educação pela arte, que se volta a refletir sobre a importância da Arte, assistindo-se a iniciativas particulares de desenvolvimento da educação pela arte. Assim, em 1956 vê-se sediada em Portugal a Fundação Calouste de Gulbenkian, uma instituição que tinha por objetivos desenvolver e promover a educação, a arte e a caridade através da implementação de variados projetos pioneiros, e que tinha como responsável Madalena Perdigão (Cadete, 2013; Câmara, 2007; Torres, 2008). Também em 1965 se assiste à fundação da Associação Portuguesa de Educação Pela Arte⁷ (Cadete, 2013; Torres, 2008). Os grupos criados com base na relação entre a educação, a arte e o ensino despoletaram uma reforma do Conservatório Nacional de Lisboa com a integração de uma escola piloto que surge na sequência do Colóquio sobre o Projeto de Reforma do Ensino Artístico. Neste grupo de indivíduos, que permitiram mais um passo na evolução da educação e da arte, é de destacar como já referido, Madalena Perdigão e

⁶ Foi criado em 1899 com o objetivo de formar professores e em 1912 foi fundado o Instituto de Ciências da Educação Jean-Jacques Rousseau. Genebra transformou-se num centro de estudos pedagógicos (Cadete, 2013).

⁷ A Associação Portuguesa de Educação pela Arte foi fundada em 1965 por João Santos, Calvet Magalhães, Alice Gomes, Almada Negreiros, António Pedro, Adriano Gusmão, entre outros.

Arquimedes da Silva Santos, fundador da Escola Superior Pela Arte, onde lecionou a disciplina de Psicopedagogia das Expressões Artísticas.

As reflexões e conferências sobre a ligação do teatro à educação continuam e, em 1957, são realizadas no Porto e em Lisboa as Conferências da Juventude Musical Portuguesa, com o objetivo de reforçar a importância da educação pela arte e da formação estética dos indivíduos. Estas conferências estiveram a cargo de indivíduos de várias áreas, incluindo Luiz Francisco Rebello, da área de Teatro (Câmara, 2007). Entre 1971 e 1974, com António Nóvoa e Carlos Fragateiro, inicia-se uma nova fase no âmbito do ensino da Expressão Dramática, surgindo uma série de investigadores ligados ao teatro, trazendo muitos contributos para a área (Câmara, 2007; Torres, 2008).

Com o início da instauração da Democracia a 25 de abril de 1974, o país assistiu a uma série de mudanças, com a sucessão de políticas e reformas no Sistema Educativo, em particular no que se refere ao ensino das artes. Importa aqui referir um relevante marco histórico no âmbito da educação artística, o Decreto de Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, que estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo⁸, e onde se pode ler e verificar a promoção feita à educação artística como fator que intervém na formação do indivíduo.

Continuando a caminhada histórica da educação artística em Portugal, em 2006 realizou-se em Lisboa a primeira Conferência Mundial sobre Educação Artística, promovida pela UNESCO. É neste acontecimento que emerge o “Roteiro para a Educação Artística” (UNESCO, 2006), com o objetivo primordial de comunicar uma visão e promover um consenso quanto à importância da educação artística na construção de uma sociedade criativa e culturalmente consciente, estimulando a colaboração na reflexão e na ação. Para além do reconhecimento que todo o ser humano tem potencial criativo, podendo cultivar a sua imaginação, a inteligência emocional, a capacidade de reflexão crítica, o sentido de autonomia e a liberdade de pensamento e de ação, neste roteiro encontra-se um conjunto de considerações quanto aos benefícios da educação artística para o desenvolvimento integral do indivíduo e um conjunto de recomendações a considerar na planificação de práticas de educação artística para todos. Para além de se advogar que “o

⁸ Atualizada pela Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto

desenvolvimento criativo e cultural deve constituir uma função básica da educação” (UNESCO, 2006, p. 3), também se defende que todo o indivíduo tem o direito à educação, a oportunidades que garantam o seu completo e harmonioso desenvolvimento e a oportunidades de participação cultural e artística (UNESCO, 2006). A educação da arte pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo, permitindo o desenvolvimento de perspectivas que outro meio de educação não permite descobrir.

Na 2.^a Conferência Mundial sobre Educação Artística, também promovida pela UNESCO em maio de 2010, desta feita em Seoul, reforça-se o valor da educação artística para todos, destacando as suas dimensões sociais e culturais, consolidando os princípios e objetivos e estabelecendo caminhos para o desenvolvimento da educação artística, através de um conjunto de linhas de ação.

Em 2013, com a publicação da Recomendação do Conselho Nacional de Educação n.º 1/2013 de 28 de janeiro (Diário da República, 2.^a série, n.º 19), a educação artística passa a ser formalmente reconhecida como uma área fundamental para o desenvolvimento do indivíduo (da sua criatividade, da sua dimensão emotiva, da sua autonomia, das suas capacidades de reflexão, de ação, de integração social e de cidadania) e para o desenvolvimento da sociedade. A 5 de dezembro de 2012, recomendou e concluiu o Conselho Nacional de Educação⁹ que: é cada vez mais consensual e reconhecida a importância da educação artística para o desenvolvimento de cada indivíduo, nas suas vertentes social e pessoal, proporcionando a todos uma cultura artística, fruição das manifestações artísticas e a expressão criativa; a educação artística deve ultrapassar a dicotomia “conhecer” vs. “fazer” e “apreciar” vs. “criar”, reconhecendo os seus polos como dimensões necessárias e a fomentá-las numa interação que equilibradamente as contemple e promova; que a educação artística poderá e ganhará em ser proporcionada por organizações e entidades da comunidade.

No âmbito teatral, e na sua estreita ligação com a educação artística e com a educação pela arte, surgem vários nomes em Portugal enquanto impulsionadores, investigadores e professores da área. Nomes como António Nóvoa (1998), Avelino Bento (2003), Eugénia

⁹ Publicado em Diário da República, n.º 19, 2.^a Série, de 28 de janeiro de 2013.

Vasques (2003), Isabel Alves Costa (2005), entre outros, são referências do desenvolvimento do teatro e das suas pedagogias.

1.3. Algumas abordagens do teatro na Educação

A breve abordagem ao contexto histórico do teatro Europeu e Português e à importância da arte e educação, permite-nos de algum modo chegar à conclusão de que os percursos se revelam idênticos, em parte devido às mesmas influências sociopolíticas e aos contextos sociais.

Como já referido anteriormente, a influência do pensamento pedagógico de Rousseau permitiu o desenvolvimento de novas pedagogias e serviu de inspiração ao movimento da Escola Nova. As teorias sobre educação, sobretudo a partir de finais do século XIX, referem-se, mesmo que de forma implícita, ao caráter educativo do teatro, atribuindo-lhe grande importância no âmbito psicopedagógico (Japiassu, 2008).

Ao longo do século XX, o ensino do teatro democratizou-se nas principais sociedades ocidentais, justificando-se esta prática como um estímulo ao desenvolvimento da criatividade humana, valorizando-se os ideais democráticos da liberdade de expressão e da livre iniciativa dos indivíduos. Na segunda metade do século XX, a dimensão pedagógica do teatro considerada apenas uma simples ferramenta ou método pedagógico, passou a assumir um desenvolvimento mais complexo da linguagem teatral, com o objetivo de compreender esta arte como uma forma artística de expressão acessível a todos os indivíduos, variando de país para país ao nível das metodologias desenvolvidas (Câmara, 2007; Japiassu, 2008).

Por forma a compreender melhor as metodologias e práticas artístico-pedagógicas que influenciaram Portugal no âmbito teatral, far-lhe-emos uma abordagem, com referência a autores de várias nacionalidades que consideramos relevantes para a compreensão da evolução da metodologia teatral e das suas influências nos dias de hoje.

Caldwell Cook (1886-1939), segundo Courtney (2010), foi o autor que com a abordagem Play Way, comprovou que a arte dramática é um método eficaz na aprendizagem, ainda antes da I Guerra Mundial. A metodologia de Cook valorizava a experiência e a ação,

vendo-as como essenciais para uma aprendizagem eficiente onde a capacidade, o interesse e o esforço espontâneo se uniam num contexto de jogo. Esta metodologia e conceção valorizava o teatro como recurso didático para o desenvolvimento de objetivos pedagógicos e conteúdos disciplinares (Câmara, 2008; Courtney, 2010).

Num contexto anglo-saxónico surge Peter Slade (1912-2004), que com base na tradição pedagógica Inglesa que se preconiza através das artes, desenvolveu uma metodologia com base no jogo dramático, articulando diversas áreas do saber, desenvolvendo a interdisciplinaridade. Para Slade, o desenvolvimento do indivíduo através da sua experiência e da experiência coletiva, era o seu propósito central através de jogos teatrais e improvisações que permitissem o desenvolvimento moral, a livre expressão e a criatividade (Japiassu, 2008; Torres, 2008). Também com o objetivo principal e fundamental do desenvolvimento humano, surge Brian Way (1923-2006) que considerava que as experiências da vida real devem ser o estímulo para o encontro e interação com o “eu”, atribuindo este processo à prática dramática e não ao produto teatral (Torres, 2008). Estes dois autores, nas suas conceções pedagógicas dão primazia ao desenvolvimento de estratégias que promovem a confiança e a cooperação no seio do grupo, permitindo o desenvolvimento da concentração, da intuição, da imaginação, da sensibilidade e da criatividade (Torres, 2008).

Por sua vez, e em 1963, surge o termo *Improvisation for the Theatre*, atingindo o seu auge com Viola Spolin (1906-1994), uma abordagem diferente da prática dramática, promovendo o jogo teatral através do desenvolvimento pedagógico do teatro em contexto educativo. Esta abordagem da prática teatral valorizou a dimensão da improvisação no teatro, enfatizando a subjetividade na construção cénica, exigindo clareza e objetividade por parte dos indivíduos no desenvolvimento do processo (Câmara, 2008; Japiassu, 2008). Também Viola Spolin (1992), ao longo do tempo e através do teatro de improvisação, foi integrando e ajudando no amadurecimento dos indivíduos no Projeto teatral (Gauthier, 2000; Koudela, 2001).

Num contexto de influência francesa, surge Ryngaert (1981), segundo o qual o jogo dramático permite ao indivíduo uma reflexão sobre si e sobre o mundo, bem como a interpretação do mundo, considerando este autor na sua conceção que a utilização de elementos como o corpo, a voz, o espaço, o tempo e o texto, permitem a capacidade de expressar as suas perceções internas recriando-as e criando-as através da ação corporal

(Torres, 2008). Também Barret e Landier (1994), consideram que a capacidade do indivíduo para: “se exprimir, comunicar, sentir e experimentar, aprender e conhecer mais e melhor do mundo em que vive” (p.11), deve utilizar uma pedagogia de expressão podendo o teatro enquanto ferramenta, desenvolver uma aprendizagem motora, estética, cognitiva e afetiva visto estas serem indissociáveis, interferindo umas com as outras no que se refere à prática teatral.

Salientam estes autores como capacidades que se adquirem e desenvolvem através da prática teatral a expressão oral, a expressão corporal, o imaginário e a criatividade, a comunicação, a confiança em si e a abordagem cultural. Justificam-se, assim, estas capacidades: ao nível da expressão oral, consideram que o indivíduo deve estar em permanente adaptação às mais variadas situações de comunicação, devendo desenvolver a sua expressão oral para fortalecer a capacidade argumentativa, a aceitação da diferença e a consciência da função comunicativa; na expressão corporal, referem que para o teatro a ferramenta primordial é o corpo, sendo assim indispensável ao indivíduo para se expressar, associando a capacidade mental à corporal, desenvolvendo a totalidade do seu ser; ao nível do imaginário e da criatividade consideram que a prática teatral permite ao indivíduo o desenvolvimento da flexibilidade mental e da perceção do outro, questionando o real e facilitando uma maior produção de ideias; ao nível da capacidade comunicativa referem a importância do relacionamento em grupo e a interação entre indivíduos; no que se refere ao desenvolvimento da confiança em si, pressupõe-se que o indivíduo se liberte através da capacidade comunicativa e expressiva refletindo-se este processo numa maior capacidade de desenvolvimento de ação; por fim, ao nível da abordagem cultural, consideram que esta é um motor para o desenvolvimento da transposição do real para a forma artística, permitindo ao indivíduo uma maior consciência estética e artística. Para além destas capacidades, referem ainda os autores que o indivíduo deve desenvolver a sua flexibilidade, intuição e inteligência, permitindo-lhe uma maior capacidade de adaptação a pessoas e situações, e à capacidade de escolha.

Tal como Ryngaert (1981), também Barret e Landier (1994) defendem a utilização de elementos que permitam ao indivíduo o estímulo para o desenvolvimento da expressão, referindo como indutores o objeto, a imagem, o som, a personagem e o texto. Por sua vez, Beauchamp (1999) refere a importância do teatro devido à oportunidade que este dá ao indivíduo de perceber o seu mundo de ficção e dar às suas imagens interiores as formas

necessárias para a sua existência. Considera ainda que com a utilização do corpo, do espaço e da voz, o indivíduo dá forma às suas ideias livremente, improvisando o melhor meio para fazer surgir a sua espontaneidade dando voz à sua memória e sensibilidade. Segundo Beauchamp (1999), o jogo dramático é uma forma de dar início à prática teatral, sendo este uma aprendizagem que passa pela experimentação, e que o processo criativo e de produção teatral é entendido a partir da experimentação, sendo a base a criatividade.

Tanto o jogo dramático como o teatro utilizam elementos comuns como a palavra e o corpo. Pressupõe-se aqui a exploração e a concretização de um projeto coletivo onde o teatro é o resultado desse mesmo processo. Ao nível dos processos criativos verificam-se semelhanças, visto ser a partir dos indivíduos que a criação surge através da expressão, do uso da palavra, concretizando-se na prática teatral.

Por fim, importa referir que apesar da proximidade entre o teatro e o jogo dramático, apesar da utilização dos mesmos elementos expressivos, estes não são a mesma atividade, referindo Beauchamp (1999) que o jogo dramático aproxima o indivíduo da abordagem teatral e deve contribuir para a sua iniciação. Para além de Beauchamp (1999), também Dasté, Jenger e Voluzan (1978), Huidobro (2004), Motos (2000) e Reyzábal (1993) estabelecem esta distinção entre jogo dramático e teatro, fazendo um paralelismo dos seus objetivos, referindo como exemplo que o jogo dramático pretende desenvolver a expressão artística e estética, enquanto o teatro tem por base a representação teatral. Por sua vez, enquanto o jogo dramático se desenvolve com base num projeto oral que pode variar, o teatro tem como base uma obra dramaturgica.

Concluimos, assim, que as abordagens referidas no âmbito teatral, nos fazem compreender a importância do teatro enquanto ferramenta de comunicação e de expressão, com a capacidade de coordenar dimensões diversas no indivíduo, levando-o a uma maior compreensão crítica da realidade humana. Estas propostas influenciaram e continuam a influenciar o teatro na educação nos dias de hoje (Japiassu, 2008).

Numa lógica sequencial de ideias, seguidamente direcionar-nos-emos para a questão pedagógica do teatro, um recurso de aprendizagem que permite o desenvolvimento da capacidade expressiva dentro da diversidade e da diferença dos indivíduos e que promove a experiência do processo criativo (Huidobro, 2004). Abordaremos assim da Pedagogia

Teatral, do processo de aprendizagem e do desenvolvimento da criatividade que esta promove no indivíduo.

1.4. Pedagogia Teatral Aprendizagem e Criatividade

Neste percurso histórico verificámos que a arte enquanto forma de educação é um marco de referência e que foram vários os indivíduos que estudaram e desenvolveram métodos de aprendizagem relacionados com a arte dramática, verificando-se a sua importância no desenvolvimento, em diversos contextos, de capacidades e competências do indivíduo.

Mais do que a formação de artistas, a pedagogia desenvolvida através das artes pretende que o indivíduo domine e compreenda as “complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afectivos, cognitivos e psicomotores” (Japiassu, 2008, p.30), sendo a educação artística compreendida como um processo de desenvolvimento e enriquecimento da personalidade do indivíduo numa relação expressivo-criativa, sendo a criatividade uma forma de expressão e comunicação entre os indivíduos, enquanto expressão humana (Fernandéz, Martínéz, & Valero, 2009).

Ao nível do Teatro vários autores sentiram necessidade de dar resposta a algumas lacunas ao nível do desenvolvimento artístico teatral e a este respeito, Copeau (2000, cit. in Barba & Savarese, 1995, pp. 26-28) refere que “Da necessidade de uma nova estrutura surge a necessidade de uma escola, algo que não seja simplesmente um grupo de alunos dirigido por um único mestre, mas uma comunidade real capaz de ser auto-suficiente e de responder às próprias necessidades.” Segundo Cruciani (2007, cit. in Barba & Savarese, 1995, pp.26-28), o objetivo da situação pedagógica destes homens do teatro do séc. XX

como Brecht¹⁰ (2005), Brook (2000)¹¹, Copeau (2000)¹², Grotowsky (1992)¹³, Meyerhold (1980)¹⁴ e Stanislavsky (2001)¹⁵ entre outros, era o processo de formação para a

¹⁰ Bertolt Brecht (1898-1956), dramaturgo, poeta, romancista, encenador, teórico e cineasta, nascido na Alemanha, considerava que o teatro deveria ter por base a luta de classes em oposição ao comodismo, conferindo à ação teatral um agir sobre o mundo, levando o indivíduo a mudá-lo e não só a interpretá-lo e a representá-lo, corroborando de certa forma, a ideia de Copeau. Brecht (2005) pretendia que o teatro, num todo, produzisse conhecimento no espectador, através de uma intervenção que transformasse a sociedade. Desenvolve o conceito de “fábula” que, segundo Pavis (2007), tem duas vertentes: o material antecedente da construção da peça e a estrutura narrativa da história, sendo que na segunda, a fábula seleciona os momentos das cenas e descreve ações que aconteceram fora da peça.

Brecht refere que “Creio que o mundo de hoje pode ser reproduzido, mesmo no teatro, mas somente se for concebido como um mundo suscetível de modificação.” (1978, p. 210).

¹¹ Peter Brook (nascido em 1925), uma grande referência do teatro da segunda metade do século XX, é considerado um dos grandes mestres do teatro internacional ainda no ativo. Para Brook (2000, p.75), “O teatro baseia-se em relações entre seres humanos, que, como são humanos, por definição não são sagrados. A vida de um ser humano, é o visível, através do qual pode aparecer o invisível.”

¹² Jacques Copeau (1879-1949), de naturalidade francesa, surge na prática teatral uma nova tendência para o realce da simplicidade e do equilíbrio. Copeau (2000) defendia a itinerância, valorizando-a devido à possibilidade de levar o seu teatro a outras comunidades. Esta itinerância era complementada com a capacidade de saber organizar o espetáculo em espaços diferentes, aproveitando ao máximo o espaço cénico e a simbologia artística. Para ele, o teatro estava diretamente associado à transformação social, pois as novas formas de viver, pensar e sentir eram um sinónimo de renovação e preparação. Esta função social do teatro negava o teatro estético por si só. Nos dias de hoje, alguns dos princípios orientadores de Copeau são vistos na prática de teatro comunitário (Carbonari, 2013).

¹³ Jerzy Grotowsky (1933-1998) foi um inovador no que se refere ao teatro do século XX, tendo deixado grandes marcas na renovação teatral através da procura de uma forma básica de vida, propícia à criação.

Apesar de influenciado por Stanislavsky no âmbito do método das ações físicas, Grotowsky (1992) desenvolve um trabalho de ator em que este se dá na sua totalidade, no seu limite, um processo que explora o máximo das duas capacidades ao nível físico, denominado de Ator Santo. Para Grotowsky (1992) o Ator Santo é aquele que se consegue expressar através do movimento e do som, que tem de construir a sua própria linguagem de sons e gestos, que deve saber decifrar todos os limites e problemas do seu corpo, dominar-se e ser capaz de direcionar o ar para a zona do corpo onde o som pode ser produzido e amplificado. É o ator que pesquisa aprofundadamente as possibilidades do seu organismo. Após dominar o seu corpo na totalidade, o ator pode trabalhar o seu papel sem pensar nos processos técnicos, eliminando-os consoante estes se forem apresentando.

Esta forma de dominar as suas capacidades designa-se por princípio da expressividade, uma estrutura de exercícios necessária ao desempenho do papel do ator. Para o desenvolvimento da arte, Grotowsky (1992) considera que o ator deve estimular um processo que o conduza ao seu subconsciente, por forma a obter a reação desejada; deve saber articular este processo e convertê-lo em signos; deve saber eliminar as resistências e obstáculos ao seu processo criativo

¹⁴ Vsévolod Meyerhold (1874-1940), enquanto encenador, desenvolveu o processo da Biomecânica que consistia na expansão do potencial expressivo da fisicalidade do ator, com absoluta consciência do corpo e do que estava a transmitir (1980). O corpo biomecânico ia além do corpo cénico, era único, completo e consciente do seu potencial expressivo e da sua capacidade de comunicação.

O corpo criado por Meyerhold vive e constrói, é um corpo vivo dentro e fora do palco (Carbonari, 2013). Picon-Vallin (2013) refere que para Meyerhold o teatro é antes de tudo movimento no espaço. Pretendendo um teatro teatral em que afirma a linguagem do corpo. Este “Teatro Teatral” pretende que os atores afirmem a importância da linguagem do corpo.

¹⁵ Constantin Stanislavsky (1863-1938), autor do final do século XIX e início do século XX, enquanto encenador/pedagogo desenvolveu o método das ações físicas através da lógica entre a ação, a palavra, a emoção e o gesto que obrigava o ator a um trabalho intenso aos níveis físico e psicológico com uma grande consciência do espaço e da sua utilização, uma excelente capacidade de concentração, relaxamento, observação e procura dos detalhes para a execução. Os atores tinham de se relacionar no seu dia-a-dia favorecendo, assim, a cumplicidade, permitindo que em

criatividade “ de aprender a sabedoria, de ter conhecimentos e possibilidade de escolher o que aprender” (Cruciani, 2007, cit. in Barba & Savarese, 1995, p.27). As escolas eram espaços de realização humana, de desenvolvimento da capacidade de criação artística e da capacidade de ensinar a aprender teatro.

O Primeiro Estúdio de Arte de Moscovo de Constantin Stanislavski e a École Du Vieux-Colombier, de Jacques Copeau, surgiram na sequência da necessidade de articular pedagogias com a criação de espaços para as experimentar. Eram escolas institucionais de teatro que nasceram de experiências, por forma a dar resposta a uma cultura criativa, onde os professores e os diretores aproveitavam não só para treinar o teatro, mas também para treinar os seus atores e as suas práticas teatrais, inventando instrumentos das suas próprias formações (Cruciani 2007, cit. in Barba & Savarese, 1995).

Considerar-se-á, assim, que a pedagogia teatral surge como uma necessidade de aliar o que é a pedagogia ao ato artístico e criativo, com o intuito de desenvolver capacidades no indivíduo para a mudança através do autoconhecimento e da reflexão, para a construção de uma nova experiência através das aprendizagens adquiridas. No entanto, e antes de iniciar a exposição sobre pedagogia teatral, é relevante que se refira que “quando falamos em pedagogia teatral estamos nos referindo a uma reflexão sobre as finalidades, as condições, os métodos e os procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro” (Pupo, 2006, p.109), considerando-se assim que o teatro permite o desenvolvimento de relacionamentos, vivências em grupo, expectativas e emoções que valorizam a experiência teatral.

Com base na revisão da literatura, o termo pedagogia do teatro foi utilizado em diferentes contextos no âmbito da descrição de processos de aprendizagem. É a Pedagogia do Teatro uma prática que permite a integração do teatro com a pedagogia, considerando-se a mesma como uma prática artística do teatro num conceito de arte e pedagogia que permite

cena a naturalidade das ações surgisse. Assim, transpunha-se a “quarta parede”, permitindo ao público rever-se e sentir-se mais próximo.

Para Stanislavsky (2001) o teatro é um instrumento moral com a função de fomentar a sensibilidade, desenvolver a percepção, elevar o espírito e enobrecer a mente. Considera que o ator, se estiver preparado, corresponde a todas as exigências do seu trabalho de forma humana e real, lógica e coerente em relação aos seus sentimentos e personagem; (este) o ator terá plena consciência de como representar. “A esta intimidade com o papel chamamos percepção de nós mesmos no papel e do papel em nós” (Stanislavsky, 2001, p. 258).

a ação e a reflexão estética (Hartmann, 2014; Koudela & Júnior, 2015; Picon-Vallin, 2006).

Durante o século XX e inícios do século XXI, a pedagogia teatral tem-se caracterizado pela procura do teatro como um recurso de aprendizagem, que desenvolve a capacidade expressiva do indivíduo, o seu desenvolvimento pessoal e sobretudo como uma ferramenta promotora do desenvolvimento da criatividade.

Huidobro (2004) escreve que a pedagogia teatral surge na Europa como resposta à necessidade de renovar metodologias para otimizar o processo de aprendizagem, profundamente alterado pela Segunda Guerra Mundial e pelas suas consequências aos níveis social, cultural, político e económico, tendo-se desenvolvida até aos dias de hoje de quatro formas tendenciais distintas, sendo elas a Neoclássica, o Progressismo Liberal, o Radical e o Socialismo Crítico.

A tendência Neoclássica caracteriza-se pelo desenvolvimento da técnica do ator, onde o indivíduo é estimulado a desenvolver a sua capacidade expressiva corporal, vocal e emocional, enquanto ator. Por sua vez, o Progressismo Liberal tem por base o desenvolvimento afetivo do indivíduo, onde se pretende que este desenvolva livremente a sua capacidade de jogo teatral, através da compreensão da expressividade como uma qualidade própria que se trabalha a partir da necessidade e do desejo do indivíduo numa tendência artística-teatral. Ao nível da tendência Radical, o indivíduo deve ter a capacidade de transmitir através da prática teatral, o sistema político e cultural. Por fim, no âmbito do Socialismo Crítico, o indivíduo caracteriza-se pela capacidade de expressar a sua emotividade, bem como a crítica social e política, articulados com o teatro.

Nesta perspetiva, a pedagogia teatral surge como um recurso de aprendizagem, facilitador do desenvolvimento da capacidade expressiva e criativa, através da prática teatral. Huidobro (2004) considera ainda que a pedagogia teatral se desenvolve através de princípios, definindo-a assim como uma metodologia ativa que trabalha com o mundo afetivo dos indivíduos, que dá prioridade ao desenvolvimento da vocação humana num sentido artístico, que entende a capacidade de jogo dramático como um recurso de aprendizagem fundamental, que respeita a natureza das capacidades de livre expressão e privilegia o processo de aprendizagem, procurando “impulsar el desarrollo deal área afectiva en el ser humano (...) y formar individuos íntegros y creativos que aporten com

su expresión a la comunidade en la cual se encuentran insertos” (Huidobro, 1996, pp.10-12).

Segundo Koudela (1992) tem o ensino do teatro como objetivo geral “a livre expressão da imaginação criativa” (p.18), sendo a aprendizagem realizada em ambiente aberto e com base na experimentação. Por outro lado, o ensino do teatro permite ao indivíduo uma integração da aprendizagem ao nível físico, emocional e intelectual. A este processo de integração, Koudela (1992) chama de “corporificação”, que no seu processo leva o indivíduo a reconhecer o seu corpo como veículo de comunicação e transformação.

Diaz (1987), na mesma linha de pensamento de Koudela (1992), refere que para uma aprendizagem teatral é necessário desenvolver sete pilares fundamentais no indivíduo: o conhecimento do seu corpo, a concentração e a atenção, a comunicação, o pensamento autónomo, as emoções, o sentimento de grupo e a linguagem.

De forma mais aprofundada, e em concordância com Diaz (1987) e Koudela (1992), surge Passatore (2000), que propõe um modelo no âmbito da aquisição de competências para a aprendizagem teatral, dividido em seis competências base, consideradas pelo autor fundamentais para a criação de um processo psicofísico e racional que permitirá ao indivíduo adquirir a descoberta do corpo, a aquisição da capacidade produtiva e crítica, promovendo a sua participação ativa no mundo do teatro. São elas a concentração, a imitação, a expressão corporal, a expressão verbal, a interação pessoal e por fim improvisação.

As competências por ele definidas baseiam-se na concentração, com a finalidade de educar o indivíduo a reagir ao stresse do quotidiano, levando-o a defender-se de todos os agentes externos que o influenciam e limitam a sua atividade corporal e mental. A prática deve ser realizada através de exercícios que reeduem a capacidade de escuta ativa, de observação, da memória e do raciocínio do indivíduo. A imitação permite ao indivíduo utilizar o seu corpo de forma simbólica e espontânea levando a uma consciência de possibilidade imitativa, recriando corporalmente objetos inanimados, elementos da natureza, entre outros. A expressão corporal, permite ao indivíduo a sua exploração livre e criativa, procurando os seus limites expressivos, favorecendo uma harmonia e equilíbrio corporal com o objetivo de desenvolver a sua sensibilidade corporal através dos impulsos criativos, do enriquecimento dos impulsos criativos e do domínio do corpo e de si. A

expressão verbal, desenvolvida através de exercícios, conduz no indivíduo ao desenvolvimento da fonética e da capacidade interpretativa, bem como ao uso expressivo e criativo da voz através da exploração do timbre e do tom da intensidade, entre outros. O indivíduo poderá, através desta competência, explorar e criar dentro de um texto definido pelo autor, descobrindo as suas capacidades. A interação pessoal permite ao indivíduo, cenicamente, a partilha, a comunicação e a capacidade de se adaptar aos outros, gerando a criatividade coletiva através do trabalho de grupo. Por fim, a improvisação permite, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma forma espontânea de comunicar através da captação das necessidades do momento.

La Ferrière (1999, p. 60) refere que “el teatro es un arte que tiene como base el ser humano”, considerando-o um catalisador onde é permitido ao indivíduo utilizar as suas capacidades expressivas, dar vida e sentido às palavras, aos gestos e ao próprio ser humano. O teatro é um processo criativo no sentido em que leva o indivíduo a procurar, a inventar e a criar. Considera La Ferrière (1999) que o teatro possibilita desenvolver a criatividade, melhorar o sentido crítico, favorece o desenvolvimento de uma rede de comunicação e permite ao indivíduo ser autónomo no seu processo criativo.

Ao nível pedagógico, La Ferrière (1997) refere que o mais importante é a trilogia professor, aluno e grupo, pois ambos têm que se conhecer e ter tempo de se familiarizarem e criarem laços afetivos. Estes laços são vistos como vitais para a aplicação de métodos de aprendizagem, para que todos possam usufruir de um equilíbrio emocional, visto que com o afeto criado entre o grupo, aluno e professor, se sente prazer em ensinar e aprender. Assim, e sendo-se capaz de conduzir o grupo num ambiente dinâmico em que todos sentem com fervor a vontade de criar, apesar de existirem nos grupos características individuais, mentalidades, compreensões e perceções, assim como formas de expressão diferentes, a aprendizagem torna-se mais fluída.

Da mesma forma, Beauchamp (1999) partilha da ideia que as relações de igualdade e de partilha, em situações de um verdadeiro encontro, pressupõem grande confiança para impedir a censura e manter a disciplina. Na prática teatral, o pedagogo tem de ter escuta ativa, criatividade e saber-artístico, bem como o domínio das técnicas. Há que ser flexível e ajustar-se a todas as situações para que uma pedagogia de aprendizagem tenha o efeito pretendido, ou seja, uma ação de expressão teatral.

Ainda numa lógica de pedagogia teatral, La Ferrière (1997) refere que depois do indivíduo ter trabalhado a parte orgânica (neste caso o corpo, repleto de sentimentos), primeira parte da aprendizagem, é necessário dar continuidade aos reflexos intuitivos, ou seja, trabalhar a influência das emoções e sentimentos (fonte mais sensível da criação – coração), sendo esta a segunda fase do processo de aprendizagem. Por fim, é necessário trabalhar os reflexos racionais, ou seja, a influência das palavras, os textos e as pessoas (a investigação artística e as fontes intelectuais), que são o objetivo terminal para o desenvolvimento de projetos individuais e coletivos sobre práticas teatrais e artísticas, tomando consciência da dimensão pedagógica do teatro.

Numa perspetiva de desenvolvimento do ideal pedagógico humano, através de uma aprendizagem global cognitiva, sensorial, afetiva, estética e motora, a pedagogia defendida por Barret e Landier (1994) vai ao encontro da ideia de La Ferrière (1997), que visa o desenvolvimento humano no sentido mais interno ao nível das sensações e emoções, num constructo coeso para a sua participação livre e espontânea. Necessita, assim, o indivíduo de confiar em si ao nível dos seus sentimentos e emoções, no seu grupo e no seu pedagogo, na criatividade e imaginação ao nível individual e grupal. O indivíduo requer que a sua capacidade de expressão corporal, de capacidade comunicativa e interação, bem como a sua capacidade de se expressar oralmente, num total de aptidões que permitem ao indivíduo a sua livre expressão, pensamento crítico e original, bem como o pensamento divergente, possa descobrir novos caminhos e expressões por forma a adaptar-se às suas capacidades pessoais, qualidades específicas e limitações (Poveda,1995).

Concluimos, assim, que a pedagogia teatral se baseia numa prática que tem por objetivo a aprendizagem por parte do indivíduo, com base na experimentação da prática teatral, para o desenvolvimento das suas capacidades e competências, num crescer constante das suas ferramentas humanas, fortalecendo o seu sentido crítico, estético, artístico e criativo. A este nível importa referir que a educação, e segundo vários autores (e.g. Barret & Landier, 1994; Beauchamp, 1999; Huidobro, 1996, 2004; Japiassu, 2008; Koudela, 1992; La Ferrière, 1999; Passatore, 2000), promove o desenvolvimento de capacidades e competências do indivíduo ao nível emocional e cognitivo, podendo desenvolver-se em variados contextos e ao longo da vida.

1.5. Pedagogia Teatral, Educação Não Formal e Animação Teatral

Carvalho (1994) refere que o indivíduo, através de um conjunto de ações e objetivos por si definidos, obtém conhecimentos que podem ser adquiridos em âmbito formal, com uma orientação específica ao nível do domínio cognitivo e capacidades académicas. No entanto, e com os permanentes desafios que se impõem ao indivíduo, surge a importância do desenvolvimento do pensamento divergente que lhe permite desenvolver a sua criatividade através da criação de soluções para os constantes desafios que se lhe colocam. Costa (2012) considera que o ensino formal não permite na totalidade o desenvolvimento criativo do indivíduo referindo que “esta dimensão pode encontrar espaço em instituições de educação não formal, que, de forma organizada e sistemática, desenvolvem as atividades educativas fora do quadro formal” (p.26). Refere ainda que a educação permite o desenvolvimento de capacidades e competências e que a educação não formal “envolve como parte integrante do desenvolvimento de saberes e competências, um vasto conjunto de valores sociais e éticos”, reforçando as aprendizagens com base na autonomia, na experiência e na responsabilidade do indivíduo, através de métodos da aprendizagem participativa. Assim, torna-se visível que a educação não formal, que atribui maior ênfase às competências (Coombs, 1986), complementa e é um elo importante para a educação formal pois permite desenvolver experiências educativas baseadas na atividade e experiência do indivíduo, viabilizando mudanças na educação e na sociedade global (Trilla-Bernet, 2003).

Para Gohn (2006), a educação não formal desenvolve-se em locais informais onde existam processos interativos intencionais, num ambiente de ação coletiva onde, por norma, a participação é voluntária, com intencionalidade participativa, vontade de aprender ou transmitir de saberes, onde se pretende abrir janelas de conhecimento social e pessoal através da interação, gerando um processo educativo com base nos interesses e necessidades dos indivíduos, atuando sobre aspetos subjetivos (cultura, política, laços de pertença, identidade coletiva) e processos de cidadania coletiva, promovendo o desenvolvimento do “eu” enquanto ser participativo na sociedade. Numa relação de proximidade, o teatro e a educação não formal justificam a sua prática. Por um lado, a educação não formal enquanto processo educativo ao longo da vida promove o desenvolvimento de novas competências; por outro, o Teatro facilita na aquisição de aprendizagens e competências no domínio da arte e da criatividade. Assim, o teatro pode

ser uma prática educativa em contexto não formal, produzindo no indivíduo novas capacidades e competências de âmbito social e individual. Considera também Merino (2009) que o processo de aprendizagem teatral fora do sistema educativo permite a participação criativa do indivíduo, contribuindo para o seu desenvolvimento e realização individual, enriquecendo os códigos de comunicação e novas formas de interação entre os indivíduos e a comunidade.

Como sublinham Lopes (2000) e Vieites (2012) o teatro é um meio que visa capacitar o indivíduo para as inter-relações no grupo, na comunidade e na sociedade, desenvolver a consciencialização e o sentido crítico, a participação ativa, novos valores, atitudes e modelos de conduta, favorecer a valorização de objetivos de vida, promover alternativas que combinem o prazer e a aprendizagem e potenciar uma relação crítica com o meio social. Deste modo, aliar uma pedagogia teatral à educação não formal revela-se pertinente: através de momentos em grupo e de convivência, o indivíduo pode desenvolver as suas competências, estimulando ao mesmo tempo a valorização positiva da tradição cultural e teatral de determinada comunidade ou sociedade, favorecendo, se for caso, a sua recuperação, e contribuindo assim para a promoção do convívio e trabalho grupal, implicando uma maior participação e dever de cidadania. Desta forma, desenvolvem-se produtos culturais que originam uma participação ativa e crítica dos espectadores e a sua mobilização como sujeito social (Lopes, 2000; Vieites, 2012).

Numa lógica afirmativa do exposto, Lopes (2000) refere que o teatro tem um grande poder na educação do indivíduo quando exercido no seu contexto social, permitindo-lhe trabalhar e refletir sobre a realidade que o envolve, gerando a reflexão e a ação para a possível transformação através da mudança. Nas palavras do autor, “o teatro pode e deve ser a mais nobre de todas as matérias de estudo, porque é o instrumento e é a pessoa em presença, com o seu corpo, as suas emoções e sentimentos permitindo a exploração de si mesmo e do grupo, projectando o potencial expressivo da pessoa humana” (Lopes, 2000, p. 276).

Constatamos, assim, que a pedagogia teatral e a sua aprendizagem em contexto não formal impactam positivamente no desenvolvimento do indivíduo ao nível das suas aptidões artísticas e da sua personalidade através das mais diversificadas atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras que se completam. A pedagogia e a aprendizagem teatral não se podem limitar com virtudes instauradoras do acaso, da não intervenção, mas

pressupõem a utilização de métodos pedagógicos específicos, progressivos e controlados, pois são estes os métodos capazes de produzir a alfabetização estética, sem a qual toda a expressão permanece impotente e a criação, ilusória.

Para Vieites (2006) a expressão teatral baseia-se no encontro, na relação e no respeito pelo outro, promovendo uma dinâmica premente de grupo, onde se desenvolve a interação, a exposição do eu, do tu e do ele, tanto singular como plural. Pressupõe também o compromisso e a responsabilização para com o trabalho na associação e implementação do projeto. Ainda o mesmo autor refere a importância que o teatro transporta neste tipo de intervenção, por criar novas possibilidades de descoberta de habilidades em si e nos outros, por ser um ato criativo e, acima de tudo, por permitir a reconstrução da experiência pessoal do grupo e de novas experiências através da elaboração e reelaboração de relatos pessoais e coletivos que ajudem na construção artística. Em suma, a pedagogia teatral aliada à educação não formal pressupõe uma participação ativa em várias perspectivas: o indivíduo que assume um compromisso pleno; um grupo que planifica e define trabalho; uma responsabilização de mobilização da comunidade local, por forma a envolvê-la e a fazer-se identificar com o projeto, para uma participação comum a todos os indivíduos.

Verifica-se, assim, e como refere Pavis (1987), que existem no teatro funções de apoio e propaganda ao poder estabelecido, à transmissão social dos valores, de funções de subversão, de transgressão, de evasão, de protesto, de divertimento e de animação social.

Vieites (2000) considera ainda que o teatro promove e potencia a participação ativa do espectador, confronta o indivíduo através da comunicação e expressão de novos valores e condutas, promove a participação ativa do indivíduo; permite, através da sua prática, unir o prazer ao desenvolvimento de aprendiz em, potenciando uma relação crítica com o meio social; permite uma construção teatral coletiva, uma implicação no indivíduo, desenvolvendo a sua participação ativa na ação cultural; potencia a dimensão crítica, criativa, expressiva e comunicativa do indivíduo; desenvolve a construção de produtos teatrais que permitem a participação ativa e crítica do espectador enquanto ser social; oferece a oportunidade, a quem o pratica, de desenvolver capacidades de criação, de construção de si, de descoberta e de comunicação perante a sociedade.

É neste sentido que o teatro e a animação se encontram e, como nos diz Lopes (2012), o teatro através da animação privilegia a promoção de competências como a participação,

a interação, a comunicação e, por sua vez, o protagonismo do indivíduo. Importa referir que o teatro através da animação não pretende formar atores, mas sim permitir ao indivíduo a utilização de ferramentas que o tornam mais humano, expressivo e comunicativo. O teatro como forma de animação pressupõe uma participação, interação, sem divisão entre quem representa e quem vê, dando valor à participação coletiva devido ao processo de criação que implica estratégias e requer “a capacidade de imprimir dinâmicas de intervenção, que articulem o texto com os contextos social e político e que busquem a valorização humana” (Lopes, 2006, p. 343). Aqui, verifica-se que o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social é mais importante do que a questão estética por si só do teatro, considerando-se o teatro comprometido com o indivíduo, rejeitando à estética as questões de representação do belo, dissociadas da vida.

O teatro, como forma da animação, define-se através de particularidades que segundo Ventosa (1993) são um meio de comunicação que propicia a interação e que gera processos de consciencialização, participação e autonomia; uma dinâmica coletiva que permite a distribuição de responsabilidades e papéis que leva ao desenvolvimento de espaços de trabalho em conjunto; tem uma dinâmica criativa, participativa, integrativa e educacional promovendo a capacidade crítica no sentido libertador, fazendo prevalecer uma dinâmica que valorize o processo e projeto teatral dentro da sua linguagem artística e técnica no sentido de desenvolvimento das capacidades do indivíduo e do desenvolvimento da capacidade expressiva no sentido libertador das suas inibições. Segundo Lopes (2006), o teatro como meio da animação está comprometido com o desenvolvimento humano, apresenta-se com atitudes pedagógicas e com atitudes didáticas permitindo a emergência do autodesenvolvimento. Por sua vez, a animação no teatro pressupõe uma aprendizagem através da descodificação da linguagem teatral, criando no indivíduo uma maior fruição de conhecimento da arte. Pavis (1999) refere que a animação compreendeu que a arte teatral não se confere à análise de um texto dramático e suposta encenação, mas sim que é necessário existir intervenções em variados locais para que todos os indivíduos tenham acesso às criações teatrais e possam compreendê-las, para além da visão estética.

Nesta lógica de ideias, surge a Animação Teatral, uma ferramenta que une a Animação e o Teatro ao serviço de uma comunidade, que valoriza a experiência do indivíduo, contribuindo para uma melhor compreensão do real (Peres et al. 2006), depreendendo-se

assim que a Animação Teatral amplia horizontes e promove uma melhoria da vida do indivíduo com efeito prático na comunidade, desenvolvendo processos criativos, valores culturais, comunitários e pessoais (Martins, 2015).

No âmbito da criação cultural, Úcar (2000) refere que esta é um processo coletivo de produção que através da participação ativa gera novos processos e produtos com o intuito de difundir o progresso para uma maior qualidade de vida das comunidades e que a Animação Teatral, no âmbito de democracia cultural, promove a solidariedade e a liberdade, visto como elementos-chave da Animação Teatral. Nesta linha de ideias, a Animação Teatral é vista por este autor como um conjunto de práticas em grupos e comunidades que, com base em metodologias teatrais ou dramáticas, permitem a criação de processos culturais que aceleram o crescimento do indivíduo. De realçar que uma das grandes ferramentas do teatro para Úcar (2000) é a interpretação de diversos papéis, permitindo ao indivíduo a experimentação de outras realidades, ampliando o seu universo e referências pessoais.

Úcar (2000) caracteriza a Animação Teatral de três formas: como técnica social de planeamento, como prática social e como prática social crítica. Pressupõe-se que estas dimensões se inter-relacionem, gerando processos de criação cultural e teatral, equilibrados e harmoniosos, de forma a envolver a comunidade. A primeira consiste em planificar, desenvolver e avaliar projetos através de procedimentos e instrumento teatrais (teatro, e técnicas teatrais) que se aplicam a uma determinada comunidade ou grupo, esperando que estes tenham um papel predominante na resolução dos problemas existentes na mesma; a segunda consiste em considerá-la uma função que comporta princípios e valores com base numa ética de relação interpessoal vista como o imperativo da coesão com o objetivo de resolver problemas; por fim, a terceira forma consiste numa prática de crítica social construtiva, com o objetivo de estimular atitudes e comportamentos emancipadores no indivíduo, grupo ou comunidade.

Coenen-Huther (1977) alerta-nos que é necessário reformular as estratégias de intervenção para que não se centrem numa cultura de elite, mas sim que cada comunidade crie a sua identidade desprendendo-se do imperialismo cultural, dando lugar à democracia cultural e desenvolvendo uma conceção livre do mundo. Para este autor, e para que se desenvolva um projeto de Animação Teatral, é imprescindível: estabelecer condições congruentes como a valorização da importância dos processos expressivos e de grupo

considerando-os mais importantes do que os produtos artísticos; dar continuidade ao processo complementando-o; ter conhecimento e vivência da realidade para a execução da intervenção; passar do teatro de difusão para o teatro de animação. Também Vieites (2000) defende que a prática da “democracia cultural” se deve desenvolver visto promover o desenvolvimento de oportunidades de acesso à cultura, através do desenvolvimento da criatividade de uma forma livre e espontânea, através de processos não diretivos, considerando que a Animação Teatral, de certo modo, assume estes pressupostos.

Para Úcar (2000), a Animação Teatral permite que o indivíduo, através da interação com os outros, se encontre, (re) descubra mais aprofundadamente o seu “eu”, por forma a libertar-se e a equilibrar-se, gerando assim uma maior felicidade. Através da prática das técnicas e procedimentos dos recursos teatrais, alcançar-se-á uma melhor qualidade de vida que se repercutirá ao nível social. O objetivo do teatro deve procurar, deste modo, enriquecer o indivíduo para o desenvolvimento da sua capacidade de relação com o mundo. Para que isto seja possível, Úcar (2000) refere que qualquer projeto de Animação Teatral deve basear-se em alguns pressupostos tais como: a participação e a interação; a representação do ser humano; a experimentação de limites, situações e possibilidade através da expressão corporal; o caráter educativo e a diversão; o desenvolvimento integral, a autonomia, a imaginação e a criatividade; a multigeracionalidade; a ação; a (re) descoberta do indivíduo e do mundo. Para que se consiga levar estes pressupostos à ação, é necessário que o animador teatral desenvolva uma pedagogia ativa e prática.

Em contexto social, o teatro tem um papel fundamental na educação do indivíduo no que concerne ao seu envolvimento na reflexão e ação para poder modificar o mundo em que vive através da sua participação, sendo ele o protagonista da ação. Assim, partindo do pressuposto que todo o processo é mais importante do que o produto, o indivíduo deve ser o seu próprio propulsor do desenvolvimento da criatividade e cultura, pois é no teatro que ele pode encontrar o conhecimento do seu “eu”. Pode, assim, a Animação Teatral ser vista como um conjunto de práticas socioeducativas que se desenvolvem com pessoas, grupos e comunidades, utilizando metodologias teatrais ou dramáticas que geram criação cultural e acompanham o desenvolvimento dos indivíduos (Úcar, 2000).

Concluimos, então, e com base na revisão da literatura, que a aliança entre a pedagogia teatral, a educação não formal e a animação teatral, permite o desenvolvimento da

consciência do indivíduo no sentido da mudança e da construção de novas oportunidades de vida. O teatro oferece ao indivíduo novas oportunidades, novos conhecimentos e novas competências (Bento, 2010).

1.6. Pedagogia Teatral, Comunidade e Associativismo

Como referido anteriormente, o teatro, e as aprendizagens que permite, promovem no indivíduo e num contexto não formal, o desenvolvimento de capacidades e competências, saberes, o pensamento divergente, a crítica, a consciência estética e artística, o conhecimento do “eu”, entre outras. Assim, uma pedagogia teatral que pretende promover a criatividade do indivíduo como resposta às constantes modificações sociais a que está sujeito, encontra na comunidade força para se desenvolver. Uma das formas dos indivíduos poderem satisfazer “as suas necessidades individuais e coletivas são várias. O associativismo é uma das formas” (Martins, 2015, p.35).

A afirmação de Martins (2015) justifica a opção nesta investigação de trabalhar uma pedagogia teatral baseada no desenvolvimento criativo do indivíduo, numa perspetiva de educação ao longo da vida, em contexto não formal, mais particularmente em contexto associativo. No entanto, e antes de dar continuidade à justificação do pretendido neste trabalho, torna-se importante explicitar que o associativismo tem como alicerce a ideia de associar interesses comuns a partir de iniciativas de cooperação. No entanto, só com o 25 de abril de 1974 foi possível a mobilização de indivíduos, de forma livre e espontânea para a criação de movimentos sociais.

Enquanto forma privilegiada de intervenção da sociedade civil, o Associativismo, e segundo o Guia para o Associativismo (2001), rege-se por três princípios: de Liberdade – pressupondo que o indivíduo é livre a associar-se e a desvincular-se; de Democracia – a participação é igual para todos; de Solidariedade – todos os indivíduos participam ativamente. As associações resultam sempre de uma conjugação de esforços, inicialmente dos fundadores e, depois, de todos os associados. A vida associativa está presente em muitas áreas da atividade humana, principalmente traduzidas em condições que visam contribuir para o equilíbrio e estabilidade social. Ou seja, o indivíduo apercebe-se que se se centrar só nos seus objetivos e não se inserir nos objetivos comuns da sociedade fica com mais problemas de adaptabilidade e de inclusão social. O movimento associativo

reflete o comportamento social dominante nas próprias comunidades e é visto como uma forma de juntar interesses comuns, defendendo pontos de vista de forma global. Segundo o Guia Para o Associativismo (2001), este é um meio de exercer a cidadania, apelando ao indivíduo a sua intervenção e responsabilização em vários âmbitos da vida social. A participação do indivíduo está intimamente ligada com a cidadania, não sendo possível existir cidadania sem causas reais possíveis de participação (Merino, 2008).

Para o desenvolvimento de uma participação ativa é necessária a existência de processos de transformação com base no que os indivíduos projetam e anseiam. Para tal, é necessário unir esforços, tomar decisões e executar, tendo como fim o bem coletivo, a promoção do grupo e da sociedade (Vargas & Andrade, 2008). A importância e o valor do associativismo decorrem do facto de se constituir numa criação e realização viva e independente; uma expressão da ação social das populações nas mais variadas áreas; um fenómeno de cooperação verificado nas variáveis sociais (família, escola, local de trabalho). Ainda assim é diversas vezes entendido no sentido económico, envolvendo a produção e a distribuição de bens essenciais à vida do indivíduo (Frantz, 2002). O associativismo pode ser visto como uma ação social apresentada pelo reconhecimento da sua importância nas transformações da nossa sociedade, pois reflete-a e contribui para o seu fortalecimento devido às suas práticas que levam ao desenvolvimento da cidadania, da participação, do desenvolvimento e da democracia.

Fung (2006, cit. in Ferreira, 2008) refere que as associações contribuem para a dinamização da democracia, visto estas representarem um dos seus princípios fundamentais - a livre expressão; são espaços de socialização cultural, política e cívica; assumem uma posição de contrapoder perante o Estado; expõem interesses junto dos decisores políticos; permitem a decisão coletiva; fomentam a participação ativa dos indivíduos. O trabalho associativo constitui uma das principais referências que determina direitos e deveres diretamente inscritos nas relações de trabalho em padrões de identidade e sociabilidade, interesses e comportamentos políticos, modelos de família e estilos de vida. Para Putnam (2002) as associações permitem que os indivíduos desenvolvam hábitos de cooperação, solidariedade e dever de cidadania. A sua participação desenvolve a cooperação, a responsabilidade e o senso comum para com a comunidade, que na sua heterogeneidade desenvolve no indivíduo atitudes moderadas e íntegras, originárias das interações e das pressões grupais.

As associações poderiam ser consideradas como escolas de civismo, de convivência democrática, de colaboração com relação à normalidade e estabilidade social e cultura vigentes, pois a própria estrutura associativa, formal, institucionalizada, com regras e estruturas de poder, contribuiria para esse fim. Como referem Rodrigues e Frantz (2002, p.48), “as organizações associativas abrigam um complexo sistema de relações sociais que se estruturam a partir das necessidades, das intenções e interesses das pessoas que cooperam no sentido de fazer frente a naturais debilidades. Da dinâmica dessas relações nascem ações no espaço da economia, da política, constituindo-se em processos de aprendizagem e estruturas de poder.”

Neste seguimento, compreende-se que o desenvolvimento do associativismo é fundamental para o progresso da união dos indivíduos, mesmo com comportamentos diferenciados, unindo- os de forma a responder a interesses comuns, dentro das suas necessidades ao nível individual e coletivo (Canterle, 2004), apoiando-se na vontade dos indivíduos, sendo uma emergência social que não pode ser lida fora do seu contexto – a sociedade em que vivemos.

Arruda (1993, cit. in Frantz, 2002) refere que a diversidade de talentos, competências e capacidades da individualidade são o singular e a criatividade de cada um. O essencial é colocá-los em comum, construindo a colaboração no seio da comunidade, por forma a desenvolver um maior número possível de talentos, capacidades e competências coletivas com vista a tornar a comunidade consciente para o seu desenvolvimento e crescimento local. As associações são espaços sociais onde se pode encontrar e verificar processos de aprendizagem (Afonso, 1994). Está, assim, agregado ao movimento associativo o desenvolvimento de projetos entre indivíduos, num contexto de desenvolvimento de saberes, participação e partilha. De uma forma geral, as associações têm dentro da sua estrutura diversas modalidades podendo ser desportivas, religiosas, artísticas entre outras, onde a educação e a aprendizagem acontece, explorando as capacidades dos indivíduos. Ao nível das artes, as “práticas artísticas colaborativas e participativas, ligadas em grande medida à história do coletivismo na arte, partilham com ele a valorização e dinamização da vivência comunitária, procurando desenvolver mecanismos de partilha da criatividade e da imaginação, ao mesmo tempo que procuram interferir com os modos de existência solitária e com a falta de consciência política e participação cidadã. Nesta perspetiva, na sua base conceptual, elas operam um deslocamento do lugar tradicional da arte e a

produção da obra como um meio, ou seja, como uma ferramenta contributiva para a construção de uma nova dinâmica social” (Pratas, 2015, p.78).

Falando em específico do teatro, este promove um conjunto de saberes e competências ao nível da capacidade da socialização e do desenvolvimento de valores sociais, pois as práticas teatrais são “ações educativas com as quais prossegue o melhoramento pessoal e social dos elementos...num território de educação não formal, na medida em que esta dimensão da aprendizagem é voluntária, assenta na experiência e na autonomia do ator...desenrola-se ao longo da vida e tem lugar em espaços de educação não formais” (Costa, 2012, p.77). Poderá considerar-se assim que o teatro, em contexto associativo e em âmbito de educação não formal, torna-se relevante para a formação individual e social dos indivíduos, permitindo-lhes o desenvolvimento de competências e aprendizagens específicas, não só ao nível teatral, mas também ao nível dos valores humanísticos e da criatividade (Costa, 2012).

Cadete (2013) considera que o teatro é uma excelente ferramenta para o desenvolvimento da sensibilidade estética dos indivíduos, gerando transformações ao nível cognitivo, afetivo e estético, através da criação artística, tornando-se assim uma ação com grande relevo na formação dos indivíduos, que se pode desenvolver no território de uma comunidade (Costa, 2012). Nesta lógica de ideias, e em contexto associativo e de educação não formal, surge o Teatro Amador.

O Teatro de Amadores, em Portugal, tem o seu ressurgimento nos anos 60 com a finalidade de fazer frente à Ditadura em que se vivia. Após o 25 de abril de 1974, face à ausência de dirigismo político ou imposição à criação e experimentação, os grupos de teatro amador afirmam-se, levando a cena peças de autores considerados na época como “autores malditos”, dando como exemplo Brecht¹⁶, refletindo estas mesmas peças a

¹⁶ Influenciado pelo Marxismo (O Marxismo surge entre 1840 e 1850 pelo filósofo social alemão Karl Marx e o revolucionário alemão Friedrich Engels, sendo o sistema mais tarde completado e modificado por eles e por seus discípulos, entre eles, Trotsky, Lenine e Stalin. Marxismo é um sistema ideológico que critica radicalmente o capitalismo e proclama a emancipação da humanidade numa sociedade sem classes e igualitária.), Bertolt Brecht (1898-1956), dramaturgo, poeta, romancista, encenador, teórico e cineasta, nascido na Alemanha, considerava que o teatro deveria ter por base a luta de classes em oposição ao comodismo, conferindo à ação teatral um agir sobre o mundo, levando o indivíduo a mudá-lo e não só a interpretá-lo e a representá-lo, corroborando de certa forma, a ideia de Copeau. Brecht (2005) pretendia que o teatro, num todo, produzisse conhecimento no espectador, através de uma intervenção que transformasse a sociedade.

capacidade criativa dos grupos de Teatro Amador. Nesta fase, entre 74 e 76, o teatro insurge-se de forma avassaladora, carregado de crítica política e ideológica. O movimento teatral ganha ainda mais força com a criação de inúmeros grupos de teatro amador em associações e coletividades, tornando-se a descentralização teatral uma realidade (Simões, 2016). Em âmbito associativo, o exercício teatral permitiu a vários indivíduos o acesso à sua prática, potenciando assim a forma de pensar, de agir, de transformar. Deste modo, o teatro amador foi concretizando "...a missão de permitir que cada pessoa, independentemente da sua formação ou profissão, explorasse e desenvolvesse potencialidades de expressão e de comunicação, criando e consolidando laços de relacionamento coletivos..." (Simões, 2016, p.314).

Numa fase em que as transformações políticas e sociais eram muitas, tal como nos dias de hoje, a prática teatral permitia a participação num projeto coletivo de conhecimento e autoconhecimento entre indivíduos, que aprendiam a conhecer-se, a comunicar, onde podiam verbalizar o que pensavam e sentiam, onde se aceitavam críticas sem receio, onde se assumia um produto único, tornando-se o teatro parte das suas vidas (Pacheco, 2007).

Autores como Boal (2009), Brilhante (2008) e Teixeira e Teruel (2008) consideram que o teatro amador é um espaço de desenvolvimento de aprendizagens e de processos criativos, onde os indivíduos se podem expressar e enriquecer culturalmente. Considera-se, assim, que o teatro amador, enquanto expressão artística, permite o desenvolvimento da inteligência emocional, da sensibilidade com um trabalho de grupo que se baseia essencialmente em processos criativos, melhorando a capacidade comunicativa, a coesão social, o desenvolvimento de valores que permitem ao indivíduo o acompanhar de uma sociedade inconstante (Lopes, 2012; Vieites 2006).

Em jeito de conclusão, verificamos que uma pedagogia teatral aliada à prática de Teatro Amador, em contexto associativo, enriquece os indivíduos da comunidade onde se inserem, permitindo-lhes/estimulando-os a participar ativamente no seu desenvolvimento pessoal social, "dando respostas às necessidades de desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da afirmação identitária" (Costa, 2012, p.12). Cumpre, assim, o associativismo, os seus três princípios: o de Liberdade permitindo que o indivíduo seja livre nas suas escolhas; o de Democracia onde a participação é igual para todos; e, por fim, o de Solidariedade onde todos podem participar ativamente (Guia do Associativismo, 2001). Estes princípios, de alguma forma são coincidentes com os de uma pedagogia

teatral, que preconizam o desenvolvimento integral dos indivíduos através das suas capacidades, privilegiam a livre expressão e o processo de aprendizagem, bem como o desenvolvimento da imaginação e da criatividade (Huidobro, 2004; Koudela, 1992).

A participação ativa do indivíduo no próprio processo de realização pessoal e de construção comunitária/social revela-se fundamental para o seu desenvolvimento integral e emancipatório, que se deseja estimulador do seu envolvimento no processo pessoal e coletivo de construção, aprendizagem e conhecimento do “eu”.

2. Capítulo – Competências, Criatividade, Imaginação e Teatro

Como referido no capítulo anterior, uma Pedagogia Teatral, entendida numa perspetiva de educação não formal em contexto associativo, e com a tónica no desenvolvimento da criatividade, estimula processos de aprendizagem que possibilitam ao indivíduo a consciencialização das suas capacidades e competências, não só a nível pessoal, mas também social.

No âmbito do presente trabalho, as competências são aqui referidas como um constructo do indivíduo enquanto ser social ativo que constrói as suas aprendizagens, adquire conhecimentos e desenvolve competências, sendo a criatividade e a imaginação um dos pontos de referência. Seguindo uma perspetiva sócio construtivista, ao longo do presente capítulo abordaremos várias conceções de competência e respetivas implicações para o processo de aprendizagem e aquisição de saberes, relevantes para o desenvolvimento da prática teatral. No entanto, é necessário ter consciência de que “...a diversidade de abordagens científicas sobre a noção de competências não permite dispor de uma definição simples e de fácil compreensão que possa englobar e conciliar diferentes abordagens” (Aubert et al., 2005, cit. in Pires, p. 297). No âmbito de “construção social”, identificamo-nos com Wittorski (1998) que vê o termo competência como um processo que conduz a um determinado produto (desempenho), sendo a competência encarada como uma abstração, uma possibilidade ou uma virtualidade.

No campo das Ciências da Educação, Gérard e Rogiers (2003) definem competência como um conjunto de capacidades interligadas que permitem ao indivíduo, de forma espontânea, aprender a reagir a uma determinada situação e a dar-lhe resposta de uma forma adequada. Assim, tentando fazer uma ligação o mais lógica possível no âmbito da nossa temática de estudo, defendemos que a criatividade e a imaginação são competências características inerentes ao ser humano. Porém, também acreditamos, tal como acontece com qualquer processo de construção de qualquer outra competência, serem necessários estímulos para o desenvolvimento do pleno potencial criativo.

2.1. As competências e a sua dimensão

Segundo Almeida (2007), a competência é vasta, conciliando em si múltiplos conceitos de “competência” dentro dos quais encontramos a capacidade de autonomia, a responsabilidade, a capacidade de flexibilidade, a adaptabilidade, a criatividade e a

capacidade de transmitir aprendizagens adquiridas através das competências. Para se perceber a importância atribuída ao conceito, torna-se necessário situarmo-nos naquilo que ficou conhecido como a Sociedade da Informação e do Conhecimento e que veio colocar às sociedades grandes desafios. Um desses desafios, em particular, consistia em criar e desenvolver um modelo de desenvolvimento social e económico caracterizado pela capacidade dos indivíduos e das sociedades obterem, armazenarem, processarem, valorizarem, transmitirem, distribuírem e disseminarem informação, mas sobretudo a capacidade de mobilizarem os recursos para a produção de conhecimento. Este modelo cumpriria um papel central na atividade económica e teria como objetivo a criação de riqueza, com influência na qualidade de vida dos cidadãos e das práticas culturais (Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal, 1997).

Se é um facto que os discursos políticos se têm referido à importância do desenvolvimento de indivíduos e sociedades mais competentes, alguns autores têm-se debruçado sobre a competência como construção interna do indivíduo, resultante da disponibilidade e ânsia que este tem de se desenvolver como ser autónomo em relação à sua aprendizagem, no sentido da aquisição de conhecimento e do desenvolvimento da sua personalidade. Este desenvolvimento dar-se-ia através da vivência de experiências, que estimulassem o aprender a pensar, a “...focalizar a atenção nos problemas, na forma de colocar questões e no processo de resolução dos mesmos, mais do que oferecer diretamente as soluções” (Rosário, 1997, p. 239).

Face à existência de um modelo de desenvolvimento social e económico que amplia a necessidade de indivíduos competentes, Almeida (2007) lembra que o processo de aprendizagem numa era de pós-modernidade deve promover a autonomia, a adaptabilidade, a flexibilidade e o exercício da cidadania ativa. Propõe também o mesmo autor uma articulação de características da pós-modernidade com o conceito de competência colocando a autonomia, a liberdade e a responsabilidade em primeiro plano, implicando assim que o indivíduo desenvolva uma atitude autónoma, assumindo o risco das suas ações, não podendo dissociar-se a capacidade de agir (competência) da responsabilidade que os atos de liberdade implicam. Não obstante, também refere a importância da vontade do indivíduo, da motivação, do seu envolvimento pessoal e do contexto em que se encontra. Numa sociedade de pós-modernidade o indivíduo é real e existe em situação. É o indivíduo que sente, que pensa, que age e interage no seu dia-a-

dia. A flexibilidade e a adaptabilidade, numa sociedade em que o indivíduo deve ser capaz de se adaptar e ser flexível em diversos contextos, gerindo a mudança, são vistas como bastante importantes. Por outro lado, também a criatividade e a subjetividade individual se revelam importantes, sendo a criatividade considerada a chave da competência, da empregabilidade e da cidadania ativa, pois o indivíduo deve ter a capacidade de agir criativamente em conformidade com as situações em evolução e em mudança, ser capaz de resolver problemas, de adaptar-se a novos contextos e de gerir recursos. Ser criativo é uma característica fundamental para um indivíduo competente, sendo que as competências e a construção de uma ética solidária implicam a polivalência e a integração do indivíduo em equipas multidisciplinares, onde as competências sociais assumem grande relevância, onde a flexibilidade e o respeito pelo outro são tidas como condições primordiais. Considera-se assim que os indivíduos necessitam ser participativos e dinâmicos, no sentido da construção conjunta e ativa para uma cidadania coesa.

Há autores que procuram distinguir o conceito de capacidade do de competência. A respeito, Joannaert (2012) refere que o termo capacidade se refere à atuação sobre conteúdos precisos e definidos, enquanto a competência implica a mobilização de conteúdos e de capacidades na resolução de determinados problemas. Refere ainda que a capacidade não possui o caráter de integrar. Por sua vez, a competência requer uma mobilização que contribui para a integração de saberes e capacidades. Ainda, como exemplo, menciona que a capacidade pode ter um caráter final, enquanto a competência surge com a função social de resolver problemas. Por fim, alude que a capacidade tem por base os saberes como o saber-fazer, o saber-saber e o saber-ser e a competência tem por função a execução de uma tarefa. Verifica-se, assim, que na área das competências, é a situação-problema que desempenha um papel-chave, pois é através de questões apresentadas que se apela aos saberes e às capacidades, sendo assim necessário apresentar problemas para que os conhecimentos e as capacidades se mobilizem, devendo estes problemas levar a uma integração dos saberes e das capacidades.

Jonnaert (2012) expõe ainda que o indivíduo desenvolve os seus conhecimentos através da vivência de situações, que permitem ao indivíduo o desenvolvimento de competências no âmbito das situações de vida. Na perspetiva do autor, as competências são construídas, situadas, reflexivas e temporariamente viáveis e cumprem funções específicas como a mobilização, a coordenação de recursos (cognitivos, contextuais, sociais, afetivos, entre

outros), que permitem resolver as diferentes tarefas de determinadas situações e verificam a pertinência social em determinada situação. A competência é, assim, uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes adequadas ao contexto (Estela & Vera, 2008).

Da capacidade de o indivíduo saber canalizar e transferir um conjunto de recursos, Le Boterf (1985) refere que é a competência que o permite, pois é nela que encontramos os saberes, as aptidões, raciocínios e conhecimentos, entre outros, por forma a encontrar caminhos para a resolução de diferentes problemas ou para a realização de uma tarefa. Também Wittorski (1998) refere que a competência é a combinação de cinco componentes articuladas em três níveis: o nível micro (nível do indivíduo ou do grupo), o nível meso ou social (que se relaciona com a parte social e profissional do indivíduo) e, por fim, o nível macro (onde o indivíduo está inserido). Por sua vez, as componentes são a cognitiva, a cultural, a afetiva, a social e a praxeológica. Estes três níveis e estas cinco componentes relacionam-se, sendo que a componente cognitiva e o nível micro representam os saberes que o indivíduo contém ligados a uma dimensão teórica. Referem-se também à representação que o indivíduo faz do contexto em que se encontra. A componente afetiva e o nível meso ou social referem-se à imagem de si, ao investimento afetivo presente na ação e à motivação e implicação do indivíduo na realização da ação. A componente social, e o nível meso e macro referem-se à perceção do reconhecimento do indivíduo em relação às suas competências. A componente cultural e o nível macro referem-se à perceção do indivíduo em relação ao reconhecimento e valorização que a organização tem de si. Por fim, a componente praxeológica está diretamente relacionada com o aspeto observável da competência e o desempenho, referindo-se à avaliação social.

Ainda Jardim e Pereira (2006) distinguem entre competências básicas, transversais e técnicas. As básicas são as adquiridas no processo de crescimento do indivíduo, dentro de sistemas formais de educação. As técnicas, ou “hard skills”, têm a ver com as que estão diretamente associadas a uma profissão. As transversais, também conhecidas por “soft skills”, são comuns em diversas atividades devido à sua característica de transferência de função e por estarem relacionadas com as competências interpessoais, intrapessoais e profissionais¹⁷. Estes autores também se referem aos saberes (conteúdos, recursos e

¹⁷ Por competência interpessoal, entende-se a capacidade de operacionalizar conhecimentos sobre outros; pressupõe a capacidade de estabelecer relações e otimizar recursos sociais. As competências intrapessoais implicam a capacidade de operacionalizar o conhecimento sobre o “eu”, atitudes positivas para consigo mesmo e habilidades para se gerir

conhecimentos que podem ser disciplinares ou não), às capacidades (aptidões de saber-fazer, saber-ser, saber-saber, seja nos domínios cognitivo, sócio afetivo ou psicomotor) e à resolução de problemas (encontro de soluções de âmbito variável em relação a dificuldades/questões em determinados contextos). Também Barreira e Moreira (2004) abordam o conceito de competência de acordo com estas três componentes. Para estes autores ser-se competente implica: ter conhecimentos (saberes), capacidades como saber-fazer (comportamentos do domínio da vontade); saber-ser (forma de estar de cada um, domínio afetivo); saber-saber (aquisição de conhecimentos) e saber resolver problemas em contextos variados através de capacidades e saberes.

A respeito da definição de competência, Dias (2010, p.74) alerta para a necessidade de se ter algum cuidado quando se define competência através dos saberes, porque apesar de fazerem parte da competência, não podem confundir os conceitos. Por outro lado, e apesar das competências serem descritas como ações, não quer dizer que estas conduzam ao efeito ou à resposta para o problema. As competências relacionam-se diretamente com o contexto e os saberes não estão subentendidos nesse contexto.

Na pedagogia tradicional, os saberes são considerados um fim em si mesmo, aprendendo-se a reproduzir o que foi transmitido. Por outro lado, na pedagogia baseada em competências, os saberes são considerados como um meio para a resolução de um problema em determinado contexto (Jardim & Pereira 2006). Além disso, reconhece-se que a aquisição e o desenvolvimento das competências ocorre de forma progressiva, de forma contínua ou descontínua, ao longo do ciclo da vida do indivíduo, em múltiplos contextos (formal, não-formal e informal), combinado com processos de aprendizagem formal, não-formal e informal (Pires, 2005). De facto, parece ser partilhada a ideia de que a construção de competências deve ser entendida como uma dinâmica entre as aprendizagens e os contributos das experiências adquiridas ao longo da vida.

Numa perspetiva sócio construtivista, o desenvolvimento do indivíduo é inerente à aprendizagem em conjunto, com o outro, onde a exploração e a partilha, num ambiente

intrinsecamente. As competências profissionais referem-se à capacidade de operacionalização de conhecimentos técnicos, atitudes positivas de desempenho e relacionamento. São imprescindíveis em contexto de crise, bem como de competitividade e avaliação de desempenho (Jardim & Pereira, 2006).

de liberdade, permite a construção de conhecimentos que levam ao seu desenvolvimento harmonioso. Segundo Dias (2010), uma abordagem por competências defende que o indivíduo constrói os seus próprios saberes numa interação afetiva que permite o aprender a aprender e numa perspectiva de ensino/aprendizagem, com os outros, o indivíduo (re)descobre, (re)inventa novas hipóteses de ação que lhe possibilitam situar-se crítica e autonomamente na sociedade atual.

As competências integram um conjunto de recursos que outorgam ao indivíduo capacidades para agir em determinados contextos, integrando os saberes, componentes que não se podem desagregar ao processo de competência e evidenciam-se perante determinadas situações onde o indivíduo mobiliza diversos conhecimentos, seleciona-os e adapta-os de forma ajustada, às situações em questão, exigindo estas uma apropriação ampla de saberes e a forma de ajuste das mesmas, face a diferentes situações e contextos. Valoriza-se aqui a capacidade criativa do indivíduo. No entanto, as transformações sociais e tecnológicas que caracterizam a sociedade do conhecimento, levam a uma necessidade de procura incessante de inovação, da procura de soluções criativas, de produção de ideias novas no âmbito de vários domínios do conhecimento científico, tecnológico, artístico e humanístico (Bahia & Nogueira, 2005).

É neste contexto que surge assim a criatividade, muitas vezes vista como algo impossível de se definir ou descrever. No entanto, e dada a sua importância na sociedade atual, há a necessidade em esclarecer o que é a criatividade e a sua real importância no desenvolvimento do indivíduo.

2.2. A criatividade e a imaginação

O desenvolvimento da imaginação, da vontade de ação e de realizar, passa pela criação de um equilíbrio individual na vida do indivíduo num mundo em constante alteração, onde este será cada vez mais um artesão responsável pelo seu destino, perspectivando-se assim a necessidade da sua realização/conceção com estreita ligação à imaginação e à expressão criadora. Estas sugerem-nos aptidões fundamentais para a formação do indivíduo.

Robinson (2010) salienta que é necessário formar pessoas livres e originais, dotadas de iniciativa, criatividade e responsabilidade. A criatividade une-se à educação que se apoia nos diferentes instrumentos de uma autêntica pedagogia da expressão criadora. Segundo Sillamy (2010), a criatividade “é a disposição para criar que existe potencialmente em todos os indivíduos e em todas as idades, em estreita dependência do meio sociocultural” (p.16).

A criatividade pode ser definida como uma potencialidade que existe em todos os seres humanos, geneticamente determinada ou limitada, podendo ser desenvolvida ou estimulada ao longo da vida e que permite ao ser humano, quer individual quer coletivamente, gerar novos resultados, contribuindo para a construção cultural pessoal e grupal. Isto significa que a sociedade como um todo, e cada um de nós, pode reconhecer e aceitar que todos temos a capacidade de criar. Neste seguimento de ideias, compreende-se que o processo criativo tanto pode ser individual como coletivo. Esta forma de encarar a criatividade vem desmistificar a ideia de que só alguns têm capacidade de criação devido ao talento, até porque ser criativo é ter a aptidão de criar ideias diferentes e com utilidade para a resolução de problemas no dia-a-dia (Siqueira, 2012).

Piaget (1975), Sternberg e Lubart (1991) e Vygotsky (1998), são autores de relevância quando se fala do desenvolvimento psicológico humano e da relação entre criatividade e educação. Vygotsky (1998) define criatividade como um processo responsável de transformação de um indivíduo orientado para o futuro, com capacidade de o criar e assim alterar o seu próprio presente. Nesta perspetiva, Vygotsky (1998) vê a criatividade como um processo psicológico que se destaca pela sua complexidade e pela potencialidade de levar o indivíduo à composição de estruturas, partindo de elementos já existentes. Este autor apresenta uma conceção de desenvolvimento da criatividade através de estádios, ou seja, por complexidade e evolução gradual, onde a imaginação enquanto elemento da originalidade e novidade, produz uma manifestação criativa. O indivíduo cria assim um percurso de desenvolvimento dinamizado através da comunicação entre o pensamento lógico e o pensamento imaginário. Num sentido de desenvolvimento, será na juventude e idade adulta que o indivíduo irá atingir o seu expoente máximo de criatividade, após os processos cognitivos. Para além desta sua perspetiva, o autor define o contexto como objeto influente e desafiante para o indivíduo, justificando assim a necessidade de se ser criativo ou imaginativo, fruto do contexto e da necessidade. Para este autor, a educação

artística pode ter um forte efeito na consciência social do indivíduo, no sentido em que a arte tem uma lógica interna muito própria, acedendo a dimensões do funcionamento psicológico que não serão acessíveis de outras formas.

Por sua vez, Piaget (1975) refere que é através da imaginação que as possibilidades aparecem perante o indivíduo, sendo esta capacidade proporcional ao nível de inteligência. O desenvolvimento da imaginação terá de se expressar de uma forma progressiva para se integrar numa inteligência individual. Assim, considera que a escola é fundamental para o desenvolvimento da criatividade, visto ser um momento-chave para o desenvolvimento e para a criação da livre expressão e do pensamento criativo.

Sternberg e Lubart (1991) consideram que a criatividade não surge de uma competência ou capacidade única, é sim um processo plural que não se reduz a variáveis cognitivas nem à combinação de variáveis afetivas e conotativas, mas sim, um produto interativo entre fontes distintas – processos intelectuais, conhecimento, estilo intelectual, personalidade, motivação e meio envolvente. Consideram ainda que as condições ambientais desempenham um papel de referência que pode modificar o curso do desenvolvimento e da performance criativa

Aznar (2006) diz-nos que a criatividade se desenvolve em três etapas distintas, todas elas com a sua importância. A primeira etapa é referida de impregnação das condicionantes do problema, onde o indivíduo demonstra preocupação com um tema que explora, podendo vir a desenvolver uma obsessão até à divergência do pensamento; na segunda etapa o indivíduo, através da imaginação, sente a divergência inconscientemente; por fim, na última etapa, o indivíduo sente a necessidade de convergir na construção do problema, sendo o momento-chave para a geração de ideias. Através destes momentos de ideias (divergentes e convergentes) e depois da resolução de conflitos gerados, o indivíduo atinge o momento da criação. Neste momento de criação surge a alegria da superação dos juízos anteriormente feitos.

Guilford (1956) chama à atenção para os métodos que estimulam a criatividade e que existem diversas aptidões criativas. Refere-se a elas denominando-as por elaboração, fluidez, flexibilidade e originalidade. A primeira consiste na capacidade de determinar o essencial para que este se torne concreto e operacional; a segunda funciona como a capacidade de dar respostas às questões, conseguindo assim o indivíduo operacionalizar

o pensamento; a terceira baseia-se na seleção do pensamento, através da mudança de opinião, libertando-se do pensamento inicial.

O encontro com a solução/resposta leva, o indivíduo a superar bloqueios conseguindo assim chegar a ideias originais inéditas e diferentes, sendo esta a quarta aptidão criativa. Após este processo do indivíduo, e ainda segundo Guildford (1956), nesta sequência desenvolve outras aptidões cognitivas: análise, síntese, abertura e a sensibilidade para os problemas. A análise é a capacidade de decompor a realidade; a síntese consiste na capacidade de compreender o fundo da questão; a abertura que permite ao indivíduo a criação de questões e por fim a sensibilidade para os problemas que garante a descoberta de falhas cometidas dando origem a reformulações com o sentido de melhorar o produto final e suas consequências.

Guildford (1956) mede a criatividade através de duas dimensões, a fluência do pensamento enquanto capacidade de produzir inúmeras ideias e a originalidade enquanto capacidade de dar respostas corretas. Define também o pensamento divergente e convergente, distinguindo-os um do outro, considerando que o pensamento divergente é aquele em que o indivíduo é criativo e gera muitas ideias, diferentes umas das outras. Por sua vez, o pensamento convergente é a capacidade do indivíduo que através de uma inferência lógica chega a uma resposta correta.

Ao nível das características de uma personalidade criativa, Csikzentmihaly (1996) caracteriza este tipo de indivíduo como alguém que tem um comportamento diferente e complexo que se verifica ao nível da tolerância, da curiosidade, da predisposição para arriscar, da autonomia, da rebeldia e da perseverança. Por sua vez, Gardner (1993) considera que um indivíduo criativo é aquele que resolve os seus problemas no dia-a-dia, que questiona e que cria produtos. Na perspectiva destes dois autores, a criatividade é um fenómeno sistémico que necessita do contexto, das oportunidades e das características do indivíduo para a sua produção. Em conclusão, a criatividade surge como reflexo da complexificação das estruturas sociocognitivas, num caminho de enriquecimento do nosso desenvolvimento.

2.3. A importância da imaginação

A criação tem por base todo o processo criativo (Aznar, 2006), é individual, faz parte do percurso de socialização do indivíduo e nasce do imaginário com o suporte artístico. O imaginário faz parte do indivíduo e algumas vezes torna-se difícil ou mesmo impossível partilhá-lo pois a imaginação, na sua expressão, comporta o emocional (afetos/emoções). A criação é individual e faz parte do percurso de socialização do indivíduo e nasce do imaginário com o suporte artístico.

Considerando no poder da mente humana a criação de imagens nos seus vários sentidos, Broudy (1987) afirma que a mente forma padrões relativos aos sentimentos, sendo a capacidade imaginativa pertença da mente humana comparando-a a uma liberdade total/individual. As grandes descobertas realizadas pelo ser humano partiram da sua imaginação para alcançar a sua concretização. É a imaginação oriunda das imagens sensoriais que refletem o potencial do ser humano que se pode traduzir em dois tipos de capacidade. O primeiro está intimamente ligado à capacidade de reprodução que é obtida da combinação livre e descomprometida de imagens sem ter um objetivo pré-definido. O segundo reporta-se à capacidade de o indivíduo reproduzir, desagregando o que já existe originando o novo, fazendo a diferença do que até então nunca ninguém tinha pensado ou desenvolvido. Catalogada por fantasia cristalizada, a imaginação refere-se à criação de algo novo, que não está destinado só a génios, mas que tem origem no processo criador do ser humano (Vygotski, 2009).

Vygotski (2009) defende que a criação conduz à conceção de algo novo que só o homem pode conceber. Na conceção, os impulsos reprodutivos são estimulados e estão ligados à memória encontrando-se assim duas vertentes na essência da criação: a da reprodução e repetição de condutas e regras e o da criação – renovação das regras.

A atividade reprodutora no que se refere aos processos cerebrais tem na sua base a plasticidade, que modifica facilmente a sua estrutura, mas mantém a marca das alterações, sejam elas frequentes ou fortes. O indivíduo não se limita a reproduzir experiências, entendendo-se então que para além da atividade reprodutora, ele combina e cria imagens derivando a atividade criadora. Conservando e reproduzindo experiências passadas,

combinando-as, o cérebro vai criar novas concepções e reelabora-as a partir das suas experiências.

A atividade combinatória criadora surge gradual e lentamente obtendo a sua expressão no apogeu do crescimento. A imaginação está ligada à fantasia e à realidade do comportamento do indivíduo. Vygotski (2009) defende que a imaginação não cria a partir do nada e que a reflexão está apoiada nos elementos da realidade, lendas, mitos e contos, são oriundos de combinações originárias do campo da realidade. Quanto mais diversificada for a experiência acumulada e maior a sua vivência, maior será o material disponível para a imaginação.

Havendo uma sequência lógica na existência do indivíduo, a imaginação poder-se-á dividir em quatro partes distintas: a união que consiste na combinação de produtos da fantasia e fenómenos da realidade ligando a quantidade e experiências com a qualidade imaginativa (imaginação apoiada na experiência); a combinação do produto final da imaginação com os fenómenos reais (a experiência apoiada na fantasia); a emoção onde a fantasia contém aspetos internos e subjetivos da imaginação e por fim a construção que cria algo novo que não existe na experiência do indivíduo e não é semelhante a nenhuma outra e que começa a fazer parte da realidade (produto).

Este circuito integra assim o intelecto e o emocional do indivíduo, imprescindíveis ao processo de criação. O autor da criação estabelece uma relação entre o seu próprio mundo com o mundo exterior, sendo a imaginação na ótica do autor, um sistema de composição complexo, pois a atividade imaginativa tem uma história chamada criação, tendo esta como base a perceção do interior versus exterior dando uma elaboração aos materiais acumulados, dissociando e associando as impressões compreendidas. As impressões supõem várias partes e aquando da dissociação fragmenta-as, sendo condição necessária da fantasia. Terminado este processo vem a transformação sobre a influência de fatores internos que são reelaborados e deformados e a associação de elementos dissociados e transformados. A imaginação surge cristalizando imagens exteriores, nascendo o objeto. A imaginação depende dos interesses e experiências do indivíduo e manifesta-se influenciada pelo meio ambiente, época e num dado contexto. A criação e a elaboração do novo é assim uma capacidade do ser humano dotado com maior ou menos grau de imaginação.

2.4. A criatividade no processo de aprendizagem

Intervir no âmbito da criatividade em contexto de aprendizagem, implica intervir na atitude que se tem face ao conhecimento. Segundo Donaldson (1992), vivemos numa sociedade que olha para o conhecimento com sentimento de pertença, como algo que se possui.

O princípio que impulsiona as perspetivas variadas da educação contemporânea reside na criatividade: a sensibilidade intuitiva e estética, o jogo, a identidade pessoal, a comunicação e a sociabilização, a motivação e a autonomia (Marín,1991, cit. in Prado-Diez, 2000).

A criatividade é o potencial mais poderoso da criação de algo novo, no sentido em que é uma característica da essência humana, que origina e é originada em possibilidades alternativas e originais, numa construção e reconstrução de um elemento numa nova combinação, levando a uma visão diferente e oferecendo uma comunicação diferente e pessoal do real, sendo isto o apelo à experimentação, ao jogo renovador, com objetivo de invenção, de inovação e mudança do que é habitual, num processo metodológico operativo aberto e no encontro de um estilo pessoal (Bahia & Nogueira, 2005).

Em contexto de aprendizagem, há formas e pistas para ensinar a aprender de forma divertida e criativa, bem como princípios básicos que se devem seguir. Assim, e segundo Prado-Diez (2000), há princípios que fomentam a aprendizagem da criatividade. Apesar de abstratos, o autor afirma que estes princípios conseguem esclarecer, de forma geral, ideias sobre a aplicação de técnicas para o desenvolvimento criativo.

Um dos princípios referidos pelo autor é aprender o sentido aberto, livre, lúdico e inovador do pensamento e da imaginação, comunicação e decisão criativa, implicando o reconhecimento de que não existem respostas pré-estabelecidas; afirma também, enquanto princípio, que é necessário ter como base os princípios da educação construtivista e cooperativa; outro princípio referido é o de adotar a divisa de que o que se crê, comunica-se; outro dos princípios enunciados defende que a expressão criativa é interdisciplinar, apelando a conhecimentos de diversos domínios; criar é repetir, podendo em diferentes momentos variar, procurando algo original e fazendo a comparação entre processos; a chave da expressão e da obra criativa é a estimulação do pensamento

alternativo, imaginativo e inventivo, através de técnicas de invenção, analogia, fantasia, entre outras formas de pensamento criativo; por fim, refere como princípio a retenção e correção espontânea.

Woolfolk (1998) sugere condições um pouco mais específicas para o desenvolvimento da criatividade no âmbito da aprendizagem, considerando que para que esta seja aplicada deve aceitar e encorajar outras formas de olhar as questões ou problemas, reforçando tentativas de soluções invulgares, encorajando os indivíduos a confiarem nos seus julgamentos, incentivando-os ao não conformismo, apoiando opiniões diferentes, salientando o facto de que criar está ao alcance de todos e que agir com incentivo para um pensamento criativo estimula o indivíduo a adiar a solução final até encontrar todas as soluções possíveis.

Bahia e Nogueira (2005), com base na teoria de Sternberg e Lubart (1991), consideram que a criatividade é um produto interativo entre fontes distintas sendo elas os processos intelectuais, o conhecimento, o estilo intelectual, a personalidade, a motivação e o meio envolvente.

Segundo Wagner e Sternberg (1986), para a produção de saberes é necessário que os problemas práticos sejam reformulados, sejam bem definidos, se relacionem com a experiência do quotidiano e apresentem interesse, se caracterizem por múltiplas soluções com vantagens e desvantagens e que sejam resolvidos através de diferentes métodos. Este processo parece ser assim um caminho mais realista para a educação criativa. Powell (1994), considera que o ambiente em que a criatividade se desenvolve é crucial para a sua exponenciação.

Neste seguimento de ideias, Fleith e Alencar (2005) referem cinco fatores que consideram ser potenciadores de um clima propício para o desenvolvimento da criatividade, sendo eles o apoio à expressão de ideias (ouvir o outro), a perceção do indivíduo em relação à sua criatividade (confiança), o interesse pelo conhecimento (gosto e curiosidade), a autonomia (iniciativa) e o estímulo à produção (solicitar ideias).

Numa visão geral, consideramos que para desenvolver um modelo de aprendizagem no âmbito da criatividade, é necessário desafiar, colocar questões, levantar curiosidades, questionar o próprio conhecimento, compreender que não há respostas para tudo,

improvisar para poder levar ao entusiasmo, à descoberta, à constatação de que o conhecimento não é linear e simples. Nas palavras de Valqauresma e Coimbra (2013, p. 142), “numa era em que a educação se depara com a necessidade de reformulação de paradigmas e de práticas pedagógicas, perante a dificuldade em responder às exigências de uma sociedade, também ela, num processo de mutação profunda, a criatividade não pode deixar de ser considerada um elemento fundamental na equação do desenvolvimento humano”.

2.5. Criatividade e teatro

A criatividade é cada vez mais falada e todos temos consciência de que ela é necessária. Já em tempos, Einstein considerou a criatividade como algo luxuoso. É realmente necessário trabalhar para conseguir resolver os problemas que se nos colocam todos os dias, no encontro de soluções inovadoras e criativas. Se pretendemos avanço na sociedade, é necessário investir na criatividade, na produção de ideias novas sobre os vários conhecimentos do domínio científico, tecnológico, artístico e humanístico (Sternberg & Lubart, 1996). A educação beneficia da criatividade e vice-versa. Face às mudanças sociais há necessidade de se educar uma geração criativa e os indivíduos têm de ser educados para a arte, passando a olhar para a mesma como uma forma de fruição, possibilitando a criação de novos horizontes mais criativos e artísticos.

Em 1986, Herbert Read, apresenta nos seus estudos sobre a educação através da arte, concepções sobre o pensamento criativo e a imaginação, uma ideia persistente nos seus estudos, na defesa da espontaneidade e da livre expressão na atividade artística. Deste autor destacam-se duas concepções relevantes: a primeira refere-se ao significado da imaginação na formulação do pensamento e a segunda refere-se ao estudo do pensamento criativo associado ao pensamento científico. Nas palavras de Read (1986, p. 27), “...quando passamos a investigar a natureza do pensamento científico quanto a ser uma atividade inventiva ou criativa...descobrimos que ele também se liga às imagens.” Para este autor, o pensamento imaginativo compõe a base dos processos do pensamento, referindo a teoria Gestalt quando esta afirma, segundo Read (1986), que a percepção capta através dos sentidos, imagens e sensações que propagam o pensamento e a imaginação, bem como a autoexpressão que incita o autodesenvolvimento, através do estímulo às

atividades criativas. Nesta lógica de ideias, também Poveda (1995) refere que a criatividade transporta em si a virtude da aprendizagem, no sentido em que através dela, o indivíduo aprende a superar-se no campo do imprevisível. Poveda (1995), enfatizando o pensamento convergente de Guildford (1956), em que o indivíduo é criativo e gera muitas ideias diferentes umas das outras, refere que o mesmo é o primeiro requisito para o desenvolvimento criativo e que a arte, devido a características específicas que se relacionam diretamente com a capacidade criativa, sendo elas a liberdade de expressão e a polivalência da arte, conduzem o indivíduo à potenciação da criação através da combinação e elaboração de elementos do seu pensamento já existente, através da exploração dos sentidos e das suas capacidades totais que a arte lhe permite desenvolver.

Quando nos referimos ao teatro, este tem como objetivo enriquecer o indivíduo para o desenvolvimento da sua capacidade de relação com o mundo (Jonnaert, 2012; Úcar, 2000), e na linha das ideias apresentadas por Cruciani (2007), também autores como Huidobro (2004) e Úcar (2000) defendem que o indivíduo desenvolve os seus conhecimentos através da vivência de situações, promovendo o desenvolvimento de competências, e que estas permitem resolver diferentes tarefas em determinadas situações e verificam a pertinência social em determinada situação. Esta vivência através da prática teatral permite a representação de variadas personagens, em diversos contextos e situações, permitindo ao indivíduo, através das experiências, compreender e analisar processos de vida diferentes do seu, levando-o a um conhecimento mais amplo de si mesmo. Para além desta experiência, a prática e o jogo teatral permitem a descoberta de si e das suas capacidades, desenvolvendo as suas competências.

No campo da arte dramática, Furth (1972) refere a criatividade dramática como um meio para o desenvolvimento do pensamento criativo e social no desenvolvimento do indivíduo. Coombs (1981) menciona que a criatividade dramática, desenvolvida no contexto das artes, em específico no meio teatral, proporciona prazer estético e intelectual, influenciando a descentralização cognitiva social e moral, utilizando esquemas cognitivos e afetivos para a estruturação da ideia criadora. Também La Ferrière (1999) considera que o teatro possibilita desenvolver a criatividade, melhorando o sentido crítico, favorecendo o desenvolvimento de uma rede de comunicação que permite ao indivíduo ser autónomo no seu processo criativo, referindo que a expressão criadora enquanto processo é o resultado de uma inspiração espontânea, com base no potencial afetivo do indivíduo com

um objetivo, o da criação, que se expressa através do estado de espírito e da expressão corporal, sendo este processo uma nova ideia para o indivíduo, o que a distingue de uma imitação.

O indivíduo, no processo criativo teatral, descobre que a representação o faz romper com as barreiras individuais e sociais, criando exigências a si próprio de forma a vivenciar as situações intensamente em que a sua intimidade e o seu “eu” é exposto espontaneamente, tornando assim a relação criatividade/teatro potenciadora da realidade, desenvolvendo uma maior consciência e vivência das situações e dos problemas do indivíduo. Nenhum fenómeno teatral, em aspeto algum, se torna obstáculo para a criatividade. O teatro é uma expressão comunicativa e participativa onde o indivíduo é convidado a fazer parte do processo, construindo a sua própria identidade, quer psicológica quer social (Poveda,1995). Através da prática teatral, a noção de grupo e afetividade evolui, a entrega do indivíduo também, e os processos desenvolvem-se de forma mais simples, permitindo a resolução de situações e problemas de forma mais simplificada e por vezes até espontânea. Assim, Stanislavsky (2001), ao nível do trabalho do ator, tinha como propósito que este fosse coerente e organizado para poder criar condições, onde a sua criação, intuitiva e espontânea pudesse ocorrer, valorizando a criatividade do ator, não o limitando, dando-lhe espaço para resolver questões diretamente relacionadas com a construção da personagem. Neste mesmo sentido, Grotowsky (1992), considerava que o ator devia estimular um processo que o conduzisse ao seu subconsciente, por forma a obter uma ação desejada para saber articular o processo em signos e saber eliminar os obstáculos ao seu processo criativo.

Ainda no âmbito do desenvolvimento da criatividade, o Teatro Tosco de Peter Brook (2002), baseia-se nas relações entre seres humanos, onde a criatividade e a imaginação estão sempre presentes e adotam o meio onde representam e improvisam, não necessitando de um espaço definido e caracterizado, baseando-se o trabalho na criatividade e imaginação dos atores. Por sua vez, a prática teatral e com Bertolt Brecht (2005), surge diretamente associado à transformação social, dando importância à ação teatral no sentido de mudança. Para Brecht (2005), a intervenção teatral num todo deveria ter a capacidade de transformar a sociedade, sendo necessário gerar processos criativos entre indivíduos.

Conclui-se, assim, que não se deve desagregar a criatividade da evolução do pensamento criativo no indivíduo, enquanto ser social que gera experiências criativas no universo concreto das diferentes áreas do conhecimento, desenvolvendo as suas capacidades e competências, referindo Lopes (2000) e Vieites (2012) que o teatro é a prática artística que desenvolve no indivíduo as relações grupais e sociais, que desenvolve a consciencialização e o sentido crítico, que desenvolve a participação ativa, que permite a valorização da obtenção de objetivos, que permite a aquisição de novos valores, gerando a reflexão e a ação para possíveis transformações e mudanças, requerendo estas a capacidade criativa do indivíduo para se adaptar.

3. Capítulo – Novas perspectivas de Educação – Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação de Adulto

No âmbito do presente trabalho, e no seguimento do que foi até agora referido, chegamos ao último capítulo da revisão da literatura, introduzindo aqui a educação ao longo da vida e a educação de adultos, em articulação com as nossas práticas investigativas, desenvolvidas com jovens e adultos, num contexto de educação não-formal.

Não só o contexto associativo, enquanto contexto de educação não formal, se constitui num contexto de educação ao longo da vida, como também a prática teatral se constitui numa ferramenta educativa poderosa, na medida em que muitos adultos participam em grupos de teatro em associações e/ou coletividades por forma a desenvolver a sua participação cívica e promover a coesão social, bem como as suas capacidades e competências no sentido da sua evolução progressiva e da conscientização do seu “eu”.

Assim, aliando a pedagogia teatral aos preceitos da educação não formal, orientadas para o desenvolvimento de capacidades e competências, com o foco particular no desenvolvimento da criatividade, passaremos neste capítulo a contextualizar a evolução da educação de adultos ao longo dos tempos, referindo-nos brevemente ao seu percurso, mantendo sempre presente a ideia de que o indivíduo aprende, efetiva e exerce a criação da possibilidade de ser livre (Freire, 1980).

3.1. Breve contextualização histórica da Educação de Adultos e da Educação ao Longo da Vida

A educação de adultos emerge durante a Revolução Francesa, na continuidade dos ideais da Filosofia das Luzes¹⁸, numa perspectiva de educação como processo permanente (Le Goff, 1996). No seguimento do processo de desenvolvimento de práticas educativas, e após a Revolução Francesa (século XIX e primeira metade do século XX), a educação de

¹⁸ A pedagogia filosófica do movimento iluminista do século XVIII, trouxe repercussões que permitem compreender de melhor forma os processos de formulação de políticas educacionais no mundo durante várias décadas.

Na área da educação, o processo de ensino-aprendizagem, teve várias mudanças no que se refere à conceção pedagógica de educação, através de princípios como o da igualdade jurídica, liberdade e tolerância (Santos, 2013).

adultos desenvolveu-se tendo por base quatro factos substanciais, sendo eles: o nascimento e emergência do conceito, as iniciativas do Estado com intuito de gerar alfabetização, as iniciativas de formação profissional e o exercício do sufrágio universal (Canário, 2008).

Durante a Segunda Guerra Mundial (1942), os ministros dos países Europeus reúnem-se em Inglaterra com o objetivo de debater o projeto educativo a nível Universal para a reconstrução das práticas e políticas educativas do pós-guerra. Desta reunião surge a Conferência de Ministros Aliados da Educação (CAME).

No seguimento desta conjuntura e das propostas da CAME, no dia 16 de novembro de 1945, no término da guerra, realiza-se a 1.^a Conferência das Nações Unidas com o objetivo de estabelecer uma organização educativa e cultural com 40 Estados representados. É objetivo desta organização estabelecer a solidariedade intelectual e moral da humanidade. No fim desta Conferência é criada a Constituição que marca o nascimento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A partir de 1946, a Constituição entra em vigor¹⁹ e a primeira reunião da UNESCO²⁰ realiza-se a 19 de novembro de 1946 com trinta Estados representados, com direito a voto.

No final da segunda Guerra Mundial, e no período dos 30 anos Gloriosos, verifica-se uma explosão generalizada de práticas de educação de adultos, dirigida a novos públicos, de um modo sistemático e intencional, deixando de estar associada a determinados grupos sócio profissionais e sócio culturais. O crescimento alargado da oferta educativa veio permitir que os processos educativos não formais viessem a obter a visibilidade necessária para o desenvolvimento profícuo da educação e da formação de adultos. Nas palavras de Canário (1999), o desenvolvimento de movimentos sociais de massas (movimento operário) e o desenvolvimento e consolidação dos sistemas escolares nacionais (...)

¹⁹ Pode ser consultado em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/constitution/> (consultado a 19 de setembro de 2017).

²⁰ Pode ser consultado em: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/governing-bodies/> (consultado a 19 de setembro de 2017).

“conduziu, segundo uma lógica de extensão ao mundo dos adultos, à emergência de modalidades de ensino de segunda oportunidade” (p.12).

Em Portugal, e segundo a literatura (e.g., Lima, 2006; Salgado, 1995), já muito antes de 1974 os indivíduos procuravam a aquisição do saber e eram as associações locais que se organizavam por forma a dar respostas às necessidades, das quais a educação fazia parte, através de métodos de intervenção típicos da educação popular. Segundo Boaventura Sousa Santos (1993), este tipo de movimento associativo permitia a criação de relações de reconhecimento mútuo e de entreajuda, de forma recíproca. De facto, antes da 1.^a República as associações promoviam iniciativas no âmbito da alfabetização, porém, com o regime fascista e Salazarista, o analfabetismo aumentou. Em 1952 (até 1956), são criados os Planos de Educação Popular e a Companhia Nacional de Educação de Adultos, que preconizavam métodos com base no modelo escolar tradicional.

Nos anos 60, na conferência internacional de Montréal (1960), promovida pela UNESCO, os delegados estabelecem uma ligação estreita entre a educação de adultos e o desenvolvimento económico, quer no plano nacional, quer no plano internacional. Esta interdependência entre desenvolvimento e educação de adultos vai marcar as próprias práticas educativas, sendo possível distinguir quatro subconjuntos. São elas a alfabetização, a educação permanente²¹ ou educação ao longo da vida, a formação profissional, a animação sociocultural e o desenvolvimento local (Canário, 2003).

Em 1971 é constituída a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação que finalizou os seus trabalhos em março de 1972, defendendo uma perspectiva de Educação ao Longo da Vida, visível no Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação “Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow” (Faure et al., 1972), conhecido por relatório Faure.

Por sua vez, em Portugal, no ano de 1972, criou-se a Direção Geral de Educação Permanente, apostando na cultura e no desenvolvimento de atividades de alfabetização em cursos supletivos do ensino primário para adultos. Mas só após o 25 de abril de 1974

²¹ Ao longo dos anos (especialmente durante os anos 60 e 70), o conceito de educação permanente tem vindo a sofrer alteração de denominação, no entanto sempre ancorada a ideias políticas e sociais com o objetivo do desenvolvimento da economia no sentido da produtividade, empregabilidade e competitividade, promovendo o novo capitalismo.

é que se verifica uma grande mudança aos níveis social e cultural. Com a implantação da democracia surge uma nova sociedade que permite aos indivíduos a aquisição de novos saberes, emergindo um movimento associativo popular que desenvolvia variadas atividades em diferentes áreas, inovando e promovendo a mudança (Lima, 1988). Em 1975, com a Direção Geral de Educação Permanente (DGEP), desenvolvem-se processos de democratização e iniciativas populares, verificando-se o alargamento da educação de adultos, tendo a DGEP proporcionado às organizações locais.

As profundas alterações da educação permanente com a transformação da economia e da sociedade, levaram-na a alterações na sua denominação, tendo este conceito de educação permanente sido substituído nos discursos políticos atuais e pelas Organizações Internacionais bem como pela União Europeia, pelo conceito aprendizagem ao longo da vida, de forma a originar novas categorias emergentes de qualificação, competências e habilidades economicamente valorizáveis (Lima, 2016).

Meios de legalização, recursos técnicos e financeiros, apoio para a certificação de cursos de alfabetização e a criação de redes que valorizavam e divulgavam iniciativas sociais. Na perspetiva de Finger (2005), a educação desenvolveu-se com raízes em movimentos sociais numa perspetiva de mudanças sociais, definindo-se como uma aprendizagem múltipla que não se separa o indivíduo da mudança, sendo um instrumento de humanização e ao mesmo tempo de desenvolvimento do capitalismo social.

Em 1979 surge o Plano Nacional de Alfabetização e de Educação Básica de Educação de Adultos (PNAEBA) através da Lei 3/79 de 10 de janeiro, apoiado pelo Conselho Nacional de Alfabetização de Educação de Adultos (CNAEBA), que teve em conta os documentos internacionais sobre a importância da educação de adultos, adaptando-os à realidade Portuguesa, vindo este documento a revelar-se um instrumento de grande pertinência. Tinha o PNAEBA como objetivos: i) promover o desenvolvimento educativo e cultural dos indivíduos, estimulando a sua participação social e política bem como a sua valorização social; ii) satisfazer as necessidades básicas de educação de adultos, mobilizando a participação de aglomerados de indivíduos; iii) permitir o acesso a todos os indivíduos à alfabetização com vista à eliminação gradual do analfabetismo.

Segundo Faure et al. (1972), a aprendizagem do futuro exige um vasto campo de estruturas de educação que se baseiam em atividades culturais a serem desenvolvidas para

adultos, tornando-se assim o instrumento e a expressão de uma relação integradora do ato educativo, onde o indivíduo é um ser incompleto que se vai realizando num processo de aprendizagem constante. “Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapasse os limites das Instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos” (Faure et al., 1972, p. 14). Defende este relatório a filosofia de que o indivíduo deve aprender a Ser através de uma educação permanente, conceção que foi dominante até aos anos 70.

A educação de adultos afirma-se no campo da formação profissional a partir dos anos 80, interligando-se com o mercado e com as lógicas de trabalho, originando uma nova descoberta das suas práticas e potencialidades para poder afirmar a sua continuidade (Fragoso, 2007). Importa referir que em Portugal, foi através dos impulsos dados pela DGEP que surgiu uma nova orientação com base nas ideologias da Aprendizagem ao Longo da Vida e da Educação Permanente, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) que tinha como objetivo a criação de oferta formativa de acordo com as necessidades e especificidades da realidade portuguesa, apostando nas qualificações escolares e profissionais, criando-se assim os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), que permitiam uma dupla certificação, e os Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (CRVCC) promovendo uma intervenção no território português (Canário, Alves, Cavaco, & Marques, 2012).

É neste contexto que a educação permanente deixa de ter o seu apogeu, surgindo a necessidade de se criar um novo conceito que abrangesse as características e adaptações da educação de adultos. Criando uma rutura, surge assim o conceito de aprendizagem ao longo da vida, que perspetiva as transformações de natureza coletiva de forma mais ampla, no sentido social e económico (Canário, 2003, 2013).

Em meados dos anos 90, já era consensual, que mais do que manter a competitividade económica e a empregabilidade, a educação e a formação ao longo da vida são das melhores estratégias para combater a exclusão social, demonstrando que o ensino e a aprendizagem devem ser uma prioridade para os indivíduos. A dimensão das atuais mudanças económicas e sociais na Europa veio exigir uma abordagem fundamentalmente nova da educação e da formação. A sociedade evolui criando novos estilos de vida, permanecendo os indivíduos mais tempo nos sistemas de educação e formação. São os

próprios cidadãos os principais atores das sociedades do conhecimento, que quanto mais informados, ativos e participativos forem, mais desenvolvimento produzem.

No sentido de aperfeiçoar o Relatório Faure, surge em março de 1993 a Comissão Delors que desenvolve trabalhos até janeiro de 1996, data em que é criado o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI “Learning: The Treasure Within” (Delors et al.,1996), conhecido por relatório Delors, que sublinha a necessidade de uma cultura de aprendizagem para todos e que esta se deve desenvolver em todos os âmbitos de vida do indivíduo. Para Delors et al. (1996) existem três forças na educação ao longo da vida que devem estar conciliadas: a concorrência que fornece incentivos, a cooperação e a solidariedade. A rapidez com que se transitou para a sociedade do conhecimento, passando pela sociedade da informação e pela sociedade da aprendizagem, fazem notar que a evolução é constante e que a demografia, a tecnologia e a globalização, geram ditames próprios, que levam a uma atualização constante da comunidade política, que vai produzindo e reproduzindo de forma a valorizar os aspetos positivos da mudança e a controlar os efeitos negativos. Torna-se necessário assim que a educação, devido à própria globalização, contenha a vertente do desenvolvimento das potencialidades e talentos dos indivíduos (UNESCO, 2005).

Tal como refere Lindley (2000) o conhecimento é a grande base do comportamento e o motor do desenvolvimento social e económico, parte da sua procura e utilização. O económico e o social marcam o crescimento de uma sociedade do conhecimento, que se distingue de uma sociedade de aprendizagem, na forma como perspetiva a mudança estrutural da economia a longo prazo. A sociedade da aprendizagem reporta-se a um modo de vida moderno, com a crescente integração das tecnologias de informação e comunicação, com o receio de que a globalização possa vir a prejudicar a competitividade europeia. Por sua vez, a sociedade do conhecimento, devido à forma como vê a mudança estrutural da economia, permite-se ter mais espaço para uma codificação do conhecimento tornando-o mais acessível. Estão assim subjacentes implicações complementares para os indivíduos, à medida que estes vão evoluindo na vida, havendo a necessidade de evolução contínua de aprendizagem e de reconhecimento de que o conhecimento é um bem que deve ser desenvolvido, tal como as políticas que regulam o seu acesso.

Torna-se importante compreender o porquê de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida ser uma prioridade para a União Europeia. A Europa, encontra-se centralizada no desenvolvimento e ênfase do conhecimento. Atualmente, os europeus vivem num mundo político e social complexo, e mais do que nunca o planeamento individual das trajetórias de vida, são uma esperança para a contribuição de um desenvolvimento global equilibrado em sentido generalizado. A ligação mudança social/ mudança económica estão interligadas e prendem dois objetivos igualmente importantes para a aprendizagem ao longo da vida, a promoção da cidadania ativa e a fomentação da empregabilidade.

Define a UNESCO, em 2000, a aprendizagem ao longo da vida como todas as atividades de aprendizagem empreendidas durante todo o processo de socialização, com os objetivos de melhorar o conhecimento, as capacidades e as competências, dentro de uma perspetiva social, cívica, e/ou relacionada com o emprego. A aprendizagem ao longo da vida é o princípio guia para a reforma da educação e da formação na União Europeia, visto estas serem meios indispensáveis para promover a coesão social, a cidadania ativa, a realização pessoal e profissional, a adaptabilidade e a capacidade de emprego. Esta aprendizagem deve permitir que todos os cidadãos ativos adquiram o conhecimento necessário para ganharem mobilidade no mercado laboral, princípio fundamental que promove um nível de conhecimento mais elevado para os indivíduos, fomentando o acesso à formação e a uma permanente atualização do conhecimento.

Tendo a Comunidade Europeia considerado a Educação ao Longo da Vida um objetivo total para todas as comunidades educacionais, avançou com a proposta de que as medidas a tomar se devem basear no desenvolvimento, na generalização e na sistematização da aprendizagem ao longo da vida, levando a alterações nos sistemas de educação e formação, reorganizando e desenvolvendo permanentemente o conhecimento e o saber fazer.

Resulta, assim, desta missiva que as transformações causadas pela Sociedade do Conhecimento fazem-se sentir no mundo da educação/formação, confluindo em formas de aprender e de produzir. A aprendizagem ultrapassa os limites do tradicional ensino/formação e desenvolve-se ao longo da vida ativa, diversificando-se contextos e processos de aprendizagem. Neste sentido, o sistema de educação/formação deverá desenvolver todo e qualquer tipo de atividade de aprendizagem com o objetivo de melhorar conhecimentos, aptidões e competências.

O Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), elaborado pela Comissão Europeia com vista à implementação de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida, reforça uma ação planeada face às atuais mudanças económicas e sociais, através de uma nova abordagem da educação e da formação considerando que a aprendizagem ao longo da vida não seja só uma componente da educação e da formação, mas que seja o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagens, não tendo em conta o seu contexto.

Desde 2000 que se encontra em vigor a Estratégia de Lisboa²² um plano estratégico para o desenvolvimento geral da União Europeia (UE), centrado no crescimento e no emprego. Neste plano a aprendizagem ao longo da vida é considerada uma medida fundamental para a UE ser a região mais competitiva do mundo, definindo assim que os governos são responsáveis pela educação e formação, sem esquecer os problemas de envelhecimento das sociedades, a falta de competências da força de trabalho e a concorrência global (Comissão Europeia, 2009). Como resposta, é reconhecida a aprendizagem ao longo da vida como uma realidade para toda a Europa, sendo esta uma chave para o crescimento e emprego, bem como para a participação ativa dos indivíduos na sociedade.

Os adultos aprendem em diferentes ambientes e de diferentes formas. A aprendizagem no local de trabalho e a educação empresarial constituem formas de educação de adultos, que crescem ao mesmo tempo que cresce a economia global. Assim, os resultados das aprendizagens e a qualidade da educação tornaram-se uma preocupação para as políticas públicas na última década.

No relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (Global Report on Adult Learning and Education – Grale), no seguimento da sexta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA VI) a UNESCO (2010) define três imperativos subjacentes a esta evolução sendo que os níveis de educação e qualificação devem aumentar para responder às questões do desenvolvimento social e económico.

²² Pode ser consultada em: http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe_area?p_cot_id=952

A aprendizagem deve ser também uma forma eficaz e um apoio para a transformação social e pessoal, melhorando a qualidade de vida dos indivíduos, atuando como um catalisador para a alfabetização e desenvolvimento de competências, contribuindo para a autoestima pessoal e cultural, atraindo e motivando os indivíduos para o processo de aprendizagem. Segundo a UNESCO (2010, p.23) a educação de adultos é necessária para o progresso e permite que indivíduos e comunidades possam, através do conhecimento e da participação ativa, quebrar o ciclo de exclusão e desvantagem, rumando a um futuro mais sustentável.

Em 2013 é editado o segundo Relatório Global sobre Aprendizagem de Adultos e Educação (Global Report on Adult Learning and Education – Grale) no seguimento de dados recebidos pelos vários Estados-membros da UE, onde se refere que a educação de adultos tem um carácter amplo e multidimensional, pois envolve várias aprendizagens (económica, política, social, cultural e ambiental), permitindo ao indivíduo a aquisição de conhecimentos e habilidades que lhe permite ser um agente ativo perante o seu desenvolvimento social e pessoal.

3.2. Educação de Adultos – um empreendimento da comunidade

A educação de adultos tem merecido, sobretudo nestes últimos anos, um debate em torno dos seus princípios e das suas práticas que, como referido têm assumido o objetivo de desenvolvimento das capacidades e das competências do indivíduo para que este se consiga adaptar às sociedades em transformação. As respostas a este desafio levaram a que com o tempo, na perspectiva de Asún e Finger (2003), nos fossemos transformando numa sociedade “...de indivíduos aprendentes – e para a sua explicação não despidendo o facto de a nossa capacidade de atracção e competitividade no mercado dependerem agora de estarmos, ou não, permanentemente a aprender” (p.13). A questão que se coloca remete-nos agora para que tipo de aprendizagens, com que objetivos, e em que contextos.

Dewey (2007) e Freire (2003) partilham da opinião de que na educação de adultos se deve garantir aos indivíduos da comunidade oportunidades iguais para que as suas experiências se traduzam em aprendizagens; os indivíduos devem ter a oportunidade de atingir o mesmo nível de conhecimentos e hábitos; devem ter oportunidade para desenvolver as suas capacidades criativas através do trabalho com grupos de pesquisa, permitindo que

todos os indivíduos experienciem novas aprendizagens, participando ativamente na mudança social através do aprender-fazendo. A conscientização, conceito central na proposta de Paulo Freire (1996), resulta do desenvolvimento de uma consciência crítica ativa. É um ato de conhecimento, que implica a revelação gradual da realidade. A consciência do outro (sempre sujeito) é acordada e funciona ao longo de todo o processo educativo. Na reflexão sobre si próprio, em que o sujeito, numa dinâmica de compreensão, objetiva a sua forma de falar do mundo em que está inserido, o sujeito, num distanciar crítico da sua forma de pensar as coisas, transforma-se num objeto para si próprio, o que permite tornar a sua consciência mais crítica e mudar atitudes e formas de agir. A conscientização leva à construção de patamares sucessivos de participação e de transformação numa sociedade ativa (Freire, 1996).

Tal como Dewey (2007), Freire (2003) e Lindemann (1926) referem que a educação de adultos é fruto da vivência de situações concretas e que estas experiências são sempre situações educativas, permitindo um processo de desenvolvimento e crescimento, alcançando a aprendizagem através do conhecimento. Para este autor, o debate e a pesquisa devem ser utilizados como meios de educação de adultos, comparando os grupos de debate a grupos de aprendizagem.

Tanto para Dewey (2007) como para Lindeman (1926) a educação de adultos tem como principal objetivo a aprendizagem. No entanto, Dewey (2007) e Lindeman (1926) vêm-na em âmbitos diferentes, sendo que o primeiro a vê no âmbito antropológico e Lindeman (1926) no âmbito sociológico. Assim, e dentro da premissa de que a educação de adultos é fruto de vivências e situações concretas, Lindeman (1926) desenvolve cinco pressupostos sobre a educação de adultos que hoje fazem parte dos fundamentos da teoria onde refere que os adultos se motivam para a aprendizagem quando, após a experimentação, verificam que as suas necessidades e interesses são satisfeitos; que a sua orientação para a aprendizagem se centra nas suas experiências de vida; para se compreender como desenvolver a aprendizagem do adulto deve realizar-se uma análise das suas experiências; que a metodologia da aprendizagem do adulto tem por base a análise das suas experiências; que o papel do educador/professor deve permitir ao indivíduo o seu espaço para criar, para o desenvolvimento de um processo mútuo de trabalho. Por fim refere que a educação de adultos deve ter em conta as diferenças de estilo, lugar, tempo e ritmo de aprendizagem de cada um dos indivíduos

Rodrigues (2001) afirma que para que o indivíduo seja capaz de assumir em pleno as suas potencialidades intelectuais e morais, é necessário educar com meios para o efeito, sendo a aprendizagem uma das condições da sua construção livre.

Verificamos assim a necessidade do desenvolvimento de uma aprendizagem ao longo da vida com base em modelos que permitam o desenvolvimento do indivíduo para uma sociedade do conhecimento, “aquela que compreende procedimentos sociais integradores de todos (...) com vista ao conhecimento e desenvolvimento geral” (Martins, 2015 p.10,).

Numa perspetiva crítica da forma como a educação ao longo da vida tem sido desenvolvida ao nível Europeu, em específico em Portugal, Lima (2007; 2011) critica o afastamento da raiz humanística e crítica da aprendizagem ao longo da vida para a afirmação de processos formativos que permitem a adaptação aos imperativos da economia e da sociedade considerando que “as lógicas de educação popular de adultos, da educação cívica, da educação comunitária e para o desenvolvimento local, orientadas segundo uma tradição crítica, de emancipação e de conscientização” têm tendência para a recusa ou, caso sejam toleradas, é-lhes atribuída uma relevância mínima quando tida em conta a política pública e “um mais baixo status em termos socioeducativos” (Lima, 2007, p. 9). Aqui verificamos que a educação ao longo da vida, fruto de políticas socioeconómicas, se direciona para a competitividade na aquisição de conhecimentos individuais, enquanto ferramenta estrutural da sociedade e da sua adaptação às implicações e condicionamentos emergentes. Lima (2007, 2011) apesar de considerar as estratégias utilizadas funcionais, considera-as desprovidas de interesse e pouco criativas, sendo assim necessário reinventar a educação ao longo da vida, não nos podendo esquecer que o indivíduo em todo o seu processo de socialização reúne um conjunto de aprendizagens nas suas ações diárias, na sua descoberta e na descoberta do mundo, tornando-se estas primordiais em relação às formações com base em competências profissionais, pois na realidade o indivíduo é portador de conhecimento e a sua capacidade de aprender através da experiência é relevante. Considera-se a mesma essencial e segundo a Comissão Europeia (2000), os indivíduos devem seguir percursos de aprendizagem pretendidos e não impostos por caminhos pré-definidos, tornando-se assim imprescindível aumentar a oferta e procura de oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos com mais ou menos escolarização.

Com base no referido, e face às críticas apresentadas por Lima (2007; 2011), o associativismo e a educação não formal enquanto resposta viável para o desenvolvimento do conhecimento do indivíduo com base numa escolha livre, onde a experiência de vida e o conhecimento implícito se transformam em ferramentas para a sua evolução enquanto ser social ativo e participativo numa sociedade em plena (re) estruturação a vários níveis, têm sido postas de parte. No entanto, é necessário o desenvolvimento da uma cidadania participativa com base na coesão social e na valorização do indivíduo na sua diferença e individualidade (Pinto, 2007). Refere ainda Pinto (2007) que, nesta lógica da ideias, as aprendizagens acontecem, mas não são valorizadas devido a não serem direcionadas para o indivíduo, não serem orientadas, estruturadas e sistemáticas, reforçando a ideia de que é ao nível da educação popular e comunitária que a educação não formal ganha forma enquanto estratégia para uma aprendizagem ao longo da vida, podendo ser vista como “um laboratório vivo e participativo de práticas pedagógicas, outras alternativas, porventura mais consentâneas com um novo paradigma educativo” (Pinto, 2007, p.105).

Assim, consideramos que uma aprendizagem ao longo da vida com base na educação não-formal em contexto associativo, permitirá o desenvolvimento do indivíduo e, assim, através da arte (Martins, 2015), desenvolver a interação e o conhecimento entre indivíduos, enriquecendo-os.

4. Capítulo – Opções Metodológicas

O foco principal do presente estudo situa-se ao nível da compreensão do desenvolvimento criativo do indivíduo através de uma prática Teatral, partindo-se do pressuposto de que esta se constitui numa ferramenta educativa que permite desenvolver e (re)construir capacidades e competências que facilitam a adaptação do indivíduo às constantes mudanças políticas, económicas e sociais que decorrem em toda a Europa, com a consciência de que o desenvolvimento contínuo da sociedade permite uma melhor articulação entre o mercado do conhecimento e o mercado da aprendizagem (Lindley, 2000).

A capacidade do indivíduo se permitir a novas experiências poderá levá-lo à aprendizagem e ao desenvolvimento de novas capacidades e competências ao longo da vida, partindo-se do princípio orientador de que através de aprendizagens reais e concretas se consegue desenvolver a consciência da realidade circundante, para assim se poder adaptar, desenvolvendo uma consciência reflexiva, crítica e libertadora (Dewey, 2007, Freire, 1979, 1996, 2003; Rodrigues, 2011; UNESCO, 2011).

As artes, desde que há referência histórica da sua importância no desenvolvimento do indivíduo, são vistas como uma ferramenta essencial ou mesmo imprescindível para uma consciência total do “eu” e (re)construção do indivíduo na sociedade. Nas palavras de Dias e Fernández (2017), a arte, com formas próprias para a construção de saberes e conhecimentos, “aparece antes da ciência ou da linguagem. É através dela que se constrói a linguagem (sonora ou visual), se estrutura a sociedade (com seu sistema de signos e relações formais) e se estuda e controla a natureza (cosmologia, religião, filosofia). A arte é potência da linguagem e da ciência” (p. 29).

O teatro, como forma de arte, pode ser visto como uma ferramenta social e política que permite ao indivíduo a sua realização pessoal no desenvolvimento das suas capacidades, um olhar mais profundo em relação àquilo que o rodeia, a expansão do pensamento, o desenvolvimento de um espírito mais crítico e construtivo, ser mais criativo, participativo, mais ativo para a construção de novas realidades sociais, mesmo que em pequena escala, como é o caso do presente estudo (Barret & Landier, 1991; Beauchamp, 1999; La Ferrière, 1997; Poveda, 1995).

Com a tónica no trabalho de grupo, e nos princípios da coesão, da participação, da partilha de ideias com vista à criação/ desenvolvimento do pensamento convergente e à descoberta de novas formas de ser e de estar, o presente estudo teve como objetivo primordial a compreensão do desenvolvimento criativo do indivíduo através da prática de uma Pedagogia Teatral em contexto não formal, na medida em que, na perspetiva de Vieites (2012), este processo criativo permite o desenvolvimento de competências transversais que se interligam e que passam pela resolução de problemas, pelo desenvolvimento da capacidade comunicativa, pela capacidade de socializar, pela criatividade, pela cooperação, pela compreensão, pela espontaneidade, pelo jogo e pelo desenvolvimento de papéis, entre outros.

Sabendo porém que, historicamente, é longo o percurso do teatro aliado à criatividade, procurámos compreender como é que o teatro, enquanto prática pedagógica não formal, permite, através do desenvolvimento das capacidades criativas do indivíduo a nível social e individual, a (re)construção e a (re)identificação dos indivíduos enquanto seres socialmente participativos, com capacidade de se adaptar a novas realidades (Lopes, 2010; Vieites, 2010).

Deste modo, ao nível da literatura verificamos a existência de uma base teórica que nos permite o desenvolvimento deste estudo. Para tal, optámos por um desenho metodológico que nos permitisse verificar de que forma a prática teatral influencia o indivíduo a nível social e pessoal, num processo criativo crescente, o qual passaremos a explicitar com base na definição da problemática de estudo, da procura das respostas às questões e respetivas opções metodológicas.

4.1. Definição da problemática de estudo

O presente estudo centra-se na forma como a criatividade, através da prática teatral, promove as capacidades do indivíduo a nível social e pessoal, para uma participação ativa e inovadora na sociedade. Nesta lógica de ideias, tentou-se compreender de que forma, e através de pedagogias teatrais, o indivíduo amplia a sua formação pessoal e social, se torna mais flexível mentalmente, desenvolve uma maior capacidade de adaptação a novas situações, desenvolve a capacidade de ser comunicativo e expressivo, desenvolve a capacidade de flexibilidade necessária para gerar novas ideias, inventa e inova,

desenvolve a sensibilidade estética e artística, subjacente aos fenómenos sociais e culturais característicos de uma sociedade do conhecimento.

Para conseguir compreender este desenvolvimento no indivíduo, trabalhámos em específico com três grupos de Teatro Amador do Concelho de Cantanhede, onde se desenvolveram vários exercícios do âmbito teatral como a análise de texto dramático, a construção de personagem, a construção cénica, o desenho de luz e de som, bem como exercícios específicos de articulação, projeção vocal, transição de intenções, expressão corporal e interiorização da personagem com base no método das ações físicas de Stanislavsky (1970, 1972, 2001). Através de uma lógica entre a ação, a palavra, a emoção e o gesto, permitiu-se aos indivíduos o desenvolvimento de uma maior consciência do espaço e da sua utilização, bem como da capacidade de concentração e observação. Foram também utilizados métodos de criação de texto dramático, através de exercícios de escrita criativa e brainstorming, que permitiram a criação de um texto com ligação ao texto de autor. O pensamento estético também foi trabalhado, através da consciencialização de uma lógica de cores e materiais a utilizar em palco, bem como o desenho de luz e de som, procurando-se manter a coerência cénica dentro da conceção artística de cada grupo.

A escolha do tema a ser trabalhado teve por base questões essencialmente profissionais. O âmbito da investigação surgiu no desenvolver de atividades dentro da área e da necessidade de justificar a educação pela arte enquanto metodologia para o desenvolvimento criativo e a compreensão do desenvolvimento do indivíduo, através de atividades e exercícios com base numa pedagogia teatral. No seguimento deste projeto de investigação elaboraram-se as seguintes questões de investigação:

- 1 De que forma o processo teatral cria mecanismos que permitam ao indivíduo adaptar-se com mais facilidade a novas situações de âmbito social e individual?
- 2 De que forma a prática teatral torna o indivíduo mais flexível através do desenvolvimento de mecanismos de expressão e do conhecimento do seu “eu”?
- 3 De que forma a prática teatral torna o indivíduo um ser mais criativo no seu processo individual e a nível social?
- 4 De que forma as práticas teatrais desenvolvem no indivíduo a capacidade de participação e colaboração, num desenvolvimento do saber-ser, saber-estar, saber-fazer e saber-saber?
- 5 De que formas as práticas teatrais desenvolvem no indivíduo uma maior consciência e sensibilidade artística?

Através destas questões, desenvolveram-se e formularam-se os objetivos da ação:

- 1 Conhecer e compreender o impacto da ação teatral ao nível da capacidade do indivíduo de se adaptar a novas situações de âmbito individual e social.
- 2 Conhecer e compreender o impacto da ação teatral ao nível do desenvolvimento da capacidade de mecanismos de expressão, bem como o conhecimento e consciencialização do “eu”.
- 3 Conhecer e compreender o impacto percebido da ação teatral ao nível do desenvolvimento da criatividade.
- 4 Conhecer e compreender o impacto percebido da ação teatral ao nível do desenvolvimento da atitude inter-relacional e do desenvolvimento do saber-ser, saber-estar, saber-fazer e saber-saber.
- 5 Conhecer e compreender o impacto da ação teatral ao nível do desenvolvimento da sensibilidade estética e artística do indivíduo.

Numa lógica de compreensão da presente investigação, passaremos agora a explicar e justificar as opções metodológicas utilizadas no âmbito da ação.

4.2. Opções Metodológicas

A investigação em geral caracteriza-se por utilizar conceitos, teorias, linguagens, técnicas e instrumentos, com a finalidade de dar respostas a interrogações e problemas em variadíssimos âmbitos de trabalhos. Por sua vez, a metodologia refere-se ao estudo do método, à fundamentação teórica, com o objetivo de estabelecer procedimentos que serão utilizados para a aquisição do conhecimento científico (Arnal, Latorre, & Rincón, 1992).

Segundo Lopes (2006), a metodologia tem origem em problemas metodológicos visto ter subentendidas questões no âmbito ontológico (tipo de realidade), fenomenológico (modo de produção, validação que permitem a relação entre a realidade e o pensamento – desenvolvimento de conhecimento científico), lógico (critérios e formas), e epistemológico (fundamentação científica).

Para que a metodologia seja válida, é necessária a utilização de instrumentos de pesquisa e análise, pois esta, por si só, não efetiva a intervenção. Por sua vez, a intervenção consiste na formulação de um processo, devidamente planeado e executado com o fim de atingir determinados objetivos para o desenvolvimento de um processo que leva ao conhecimento da realidade, através de uma análise.

A metodologia surge com o intuito de alcançar uma resposta para os objetivos definidos, que nesta investigação se baseou nos instrumentos da investigação-ação participativa e da Art Based Research através da A/r/tografia²³ uma metodologia de ensino das artes que permite verificar e investigar métodos de produzir conhecimentos. Sendo as duas metodologias qualitativas, utilizámos como instrumentos de recolha de dados a entrevista semi-estruturada, o focus group, a observação participante, o diário de bordo e as notas de campo.

4.3. Método

A opção pelo método qualitativo surge da necessidade de perceber como a criatividade se desenvolve no indivíduo, através de uma prática teatral, numa perspetiva de educação ao longo da vida, que prepara o indivíduo para uma sociedade em plena e constante transformação, com novos desafios, e onde se torna necessário (re)descobrir e desenvolver novas capacidades e competências. Aqui, a criatividade não emerge como uma competência ou capacidade única, mas sim de um processo plural que não se reduz a variáveis cognitivas nem à combinação de variáveis afetivas e conotativas, mas sim, um produto interativo entre fontes distintas – processos intelectuais, conhecimento, estilo intelectual, personalidade, motivação e meio envolvente (Sternberg & Lubart, 1991).

Autores como Carr e Kemmis (1988), Cohen, Manion e Morrison (2011), Coutinho et al. (2009), referem que a investigação-ação participativa se define pela integração do conhecimento e da ação (união entre a teoria e a prática), ao desenvolvimento da parte da prática (tipo de investigação construída na e a partir da realidade, o seu “objeto” de estudo são as práticas sociais), aos protagonistas das práticas (devem ser os próprios agentes das práticas os que assumem a responsabilidade da investigação), que têm por objeto a melhoria/transformação da prática (os processos são concebidos com a vontade de melhorar coletivamente as práticas) e que supõe uma visão sobre a mudança social (a investigação-ação caracteriza-se por envolver os sujeitos a promover a inovação e mudança social). Por estas razões, o processo da investigação-ação deve ser concebido

²³ Artist/Researcher/Teacher graphic methodology (Metodologia da grafia do Artista/Investigador/Professor).

em ciclos, cada ciclo constituído por várias fases, iniciando-se o processo com base numa ideia/problema, suportado nas necessidades ou mudanças da prática, planificando-se passos e estratégias a utilizar para a realização da ação e sua avaliação.

Tal como Cohen et al. (2011), em relação às características da investigação-ação participativa por eles consideradas fundamentais, e considerando os objetivos do nosso estudo, pretendia-se que este processo: i) fosse participativo e colaborativo ao procurar-se o envolvimento de todos os participantes no processo através da realização de exercícios e práticas teatrais; ii) se constituísse numa prática/intervenção, por não se limitar ao campo teórico no sentido em que o teatro requer práticas variadas; iii) em que a ação estivesse diretamente ligada à transformação, na medida em que cada ensaio tinha os seus objetivos, em particular o de desenvolver capacidades e competências nos indivíduos; iv) se assumisse como cíclico devido à permanente ligação entre a teoria e prática, gerando ciclos de descobertas geradoras de possibilidades, implementadas e avaliadas para se seguir para um novo ciclo (no nosso caso, face ao tempo disponível, apenas se apresenta um 1.º ciclo, importando referir que antes e após este ciclo, o trabalho tem vindo a ser desenvolvido com os grupos, assumindo um lógica cíclica de evolução no processo da ação); v) estivesse impregnado de crítica, no sentido em que a partir desta se gera a mudança e os indivíduos envolvidos na investigação passam a atuar como agentes da própria transformação; se tornasse auto avaliativo, no sentido em que as transformações fossem constantemente avaliadas para construir as necessárias adaptações tendo como meta os nossos objetivos.

Todo este processo justifica o método de investigação-ação participativa, no sentido em que o mesmo permite aos indivíduos a reflexão para uma possível ação transformadora valorizando as pessoas e as comunidades. É um método que permite a compreensão, por parte dos indivíduos, do seu desenvolvimento e evolução, da sua capacidade de compreender as práticas sociais, o que percebem dessas mesmas práticas e como e em que situação essas práticas ocorrem (Silva, 2011). Como refere Silva (2011, p.102) “ o que realmente parece assumir relevância no processo de investigação-ação participativa são as origens das questões, os papéis desempenhados por aqueles que se preocupam com as questões, a imersão no contexto, o potencial para mobilizar e promover a aprendizagem colectiva, as ligações do conhecimento à acção”. Verificamos assim que a investigação ação participativa permite uma capacitação individual e coletiva permitindo aos

indivíduos um direito livre e espontâneo de tomarem as suas decisões reais no que diz respeito à sua vida, assumindo uma prática de empowerment no sentido em que os indivíduos colocam em prática o seu conhecimento e experiência tendo uma voz ativa no processo, explorando o seu potencial em diferentes perspetivas, podendo assim clarificar práticas e contextos sociais. Este processo de capacitação do indivíduo, a partilha de ideias e objetivos, a resolução de problemas e o desenvolvimento da capacidade crítica e argumentativa desenvolvida através da aprendizagem permite ao indivíduo analisar e compreender o que o rodeia, resultando numa cidadania participativa sendo esta uma prática social que leva a um sentimento de pertença, justificando o empowerment.

A problemática de estudo que escolhemos, as questões e objetivos que formulámos, e as respostas que procurámos também nos orientaram para a busca de um método que pudéssemos aliar à investigação-ação participativa, mas mais focado nas especificidades da arte: a investigação baseada na arte. À semelhança da investigação-ação participativa, também a investigação que tem por base a arte (art based research), tem como objetivo a construção de saberes e conhecimentos, mas com base na arte e na sua forma de construção, que segundo Barone e Eisner (2012), pretende a participação do indivíduo através da utilização das suas capacidades expressivas. Consideram estes autores que a investigação com base na arte procura o provável e o plausível, defendendo que a pesquisa na área das artes pretende criar novas conceções do que já se sabe, contrariamente à pesquisa científica que pretende encontrar a solução para problemas através de resultados possíveis de serem observados em relação ao que já se sabe (Sullivan, 2010).

A investigação com base na arte, tal como a investigação-ação participativa também pretende questionar o (des)conhecido através de processos em mudança, pensar sobre e criar situações que produzam novas formas de compreensão. No entanto, as art based research adotam a imaginação como método e estratégia “que assume a indivisibilidade entre o pensamento, sentimento e acção” (Dias & Fernández, 2017, p. 28) onde através da expressão artística se examina e compreende a experiência (McNiff, 2007).

A respeito, Camnitzer (2009) refere que a educação de um artista é um caminho no desconhecido e que a investigação com base na arte apresenta-se em conflito com as regras científicas da educação, pois a arte, por si só, produz as suas regras e cria normas no processo de criação/desenvolvimento, criando novas relações com o mundo, tornando-se novas para os indivíduos que vivem essa experiência. Também Osterower (2007) refere

que o processo criativo está sempre sujeito a modificações, existentes no processo para se adaptar ao contexto e aos indivíduos, pois a individualidade e as suas experiências exercem uma função criativa de (des) construir todo o processo criativo. Verificamos assim que através da investigação com base na arte e da sua prática, o indivíduo constrói novos saberes e conhecimentos, não se baseando unicamente na produção artística, mas sim no seu processo de construção, valorizando-se assim o processo em relação ao objeto/produto final da ação do indivíduo no processo criativo (Carvalho & Gottardi, s.d.).

Neste sentido, e associado à investigação com base na arte enquanto metodologia prática que se centra no desenvolvimento artístico, surge a A/r/tografia (Dias, 2013; Irwin, 2013; Tourinho, 2013), com um aspeto coletivo e social, onde se relaciona corpo e mente, o “eu” e o “outro”, através da interação com o meio, sendo nessa complexa relação que o indivíduo desenvolve os seus conhecimentos (Irwin, 2013; Springgay, 2013) e que a A/r/tografia “cria um momento imaginativo ao explicar os fenómenos por meio de experiências estéticas que integram saber, prática e criação” (Irwin, 2013, p.129), sendo a experiência “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não que se passa, não que acontece ou que nos toca” (Bondia, 2002, p.21).

Nesta lógica de ideias, verificamos que as práticas com base na A/r/tografia desencadeiam variados processos de transformação no indivíduo, pois através de experiências permitem o desenvolvimento da sensibilidade aos níveis sensorial, imaginativo e afetivo (Bazzo & Immanovsky, 2015). Podemos assim dizer que a a/r/tografia é uma metodologia de ensino das artes que permite verificar/investigar métodos de produzir conhecimentos e ensinar, onde o artista/investigador/professor se insere num processo criativo através de um processo vivo que faz parte do próprio processo, ou seja, torna-se o artista/investigador/professor um meio para a regulação das interações pedagógicas ao mesmo tempo que investiga.

A união destes dois métodos no presente estudo justifica-se dada a realidade social existente e do processo desenvolvido, onde os indivíduos participam ativamente e conscientemente na criação artística, recorrendo não só a experiências/vivências, mas também às aprendizagens adquiridas durante o processo, permitindo um sentimento de pertença, pois “quanto mais o processo de investigação-ação participativa tender para ações emancipadoras (através do diálogo da compreensão e da ação partilhadas) mais

os participantes se envolverão enquanto co- investigadores no processo de recolha e análise dos dados e mais aprenderão” (Silva, 2011, p.103).

Assim definido e explicitado o método a utilizar no presente estudo, passaremos agora à apresentação dos instrumentos utilizados para a recolha dos dados.

4.4. Instrumentos

Para o desenvolvimento de projetos de investigação ação participativa é necessária a utilização de instrumentos e técnicas para a recolha de dados por forma a dar respostas às questões da investigação.

Assim, Latorre (2003) divide estes instrumentos e técnicas em três categorias diferentes sendo elas as técnicas com base na observação, as técnicas com base na conservação e, por fim, a análise de documentos. A primeira categoria tem por base a observação direta e presencial por parte do investigador; a segunda baseia-se no diálogo e na interação do investigador com os intervenientes da ação; a terceira tem por base a pesquisa e a leitura de documentos com informação necessária à investigação.

Para responder às questões e aos objetivos de investigação, utilizaram-se vários instrumentos de recolha de dados. Assim, e num contexto de investigação ação participativa, utilizaram-se a entrevista semi-estruturada individual, o focus group, a observação participante, o diário de bordo e as notas de campo.

Passaremos agora a explicitar cada um deles, bem com o processo de recolha da informação.

4.5. A entrevista

A entrevista situa-se nas técnicas baseadas na conversação (Coutinho et al., 2009), focam-se na perspetiva dos participantes e permitem interações e diálogos (Latorre, 2003).

A entrevista é uma técnica de recolha de dados muito utilizada em investigação ação, sendo um complemento da observação, permitindo a recolha de informações e a

interpretação de significados (Coutinho et al., 2009). Para além da obtenção de informação, Lopes (2006) considera que a entrevista também tem a função, consoante o propósito da mesma, de educar, informar, incentivar e orientar.

Hébert, Goyette e Boutin (2005) salientam a importância da entrevista no sentido em que a técnica, do ponto de vista dos autores, não é só útil, como também complementa a observação participativa e permite a recolha de ideias e de opiniões dos indivíduos entrevistados. Através da comunicação, o investigador consegue reunir dados com a utilização da prática do entrevistado, considerando Bogdan e Biklen (2010) que esta permite recolher dados descritos pelo próprio indivíduo, permitindo ao entrevistador desenvolver intuitivamente a forma como os entrevistados interpretam determinados aspetos.

Para a recolha das informações das respostas às questões colocadas, construiu-se um guião de entrevista semi-estruturada, dividida em duas partes (cf. Quadro 1). Na primeira parte são colocadas duas questões globais, relacionadas com os temas, aos quais se pretende que o indivíduo responda: impacto da ação na sua capacidade de adaptação a novas situações, no desenvolvimento da sua capacidade expressiva e comunicativa, no desenvolvimento da criatividade, no desenvolvimento da atitude inter-relacional, no desenvolvimento da sensibilidade estética e artística e no desenvolvimento da consciência do “eu”. No decorrer da entrevista, se se verificasse que o indivíduo não respondia a todos os objetivos, eram colocadas questões mais direcionadas.

Quadro 1 - Guião de Entrevista – Contributos da ação ao nível social e pessoal

Objetivos	Tema	Questões
Conhecer e compreender o impacto da ação ao nível da capacidade do indivíduo de se adaptar a novas situações.	Contributos da ação ao nível social	Que aprendizagens e mais-valias lhe deu a participação nas ações e ensaios dirigidos, no âmbito interpessoal e no seu quotidiano?
		Sente que o processo teatral desenvolvido lhe criou mecanismos que lhe permitam adaptar com maior facilidade a novas situações a nível social? Como?
De que forma os ensaios e exercícios realizados, desenvolveram em si novos mecanismos de expressão? Quais?		
Da prática teatral faz parte o processo criativo. Como descreve o seu processo criativo ao longo dos ensaios e após?		
O trabalho teatral, apesar de ter uma componente individual, obriga a trabalhar em grupo. Que competências considera que este trabalho desenvolveu em si?		
Conhecer e compreender o impacto da ação ao nível do desenvolvimento da criatividade do indivíduo.	Contributos da ação ao nível pessoal	A nível pessoal, sente que a participação nestas práticas teatrais lhe trouxe algum benefício? Qual ou quais?
Conhecer e compreender o impacto percebido da ação ao nível do desenvolvimento da atitude inter- relacional		Sente que o processo teatral lhe permitiu desenvolver capacidades que o ajudem a adaptar- se a novas situações a nível pessoal? Como?
Conhecer e compreender o impacto percebido da ação ao nível do desenvolvimento da atitude inter- relacional.		Sente que é a mesma pessoa antes e depois das experiências da prática teatral? Em que sentido?
Perceber que benefícios obteve o indivíduo da participação no projeto		Com a experiência que teve no processo de criação, de que forma viu/observou as peças apresentadas pelos outros grupos?
Conhecer e compreender o impacto da ação ao nível da capacidade de adaptação a novas situações.		Da prática teatral faz parte o processo criativo. Como descreve o seu processo individual de criatividade ao longo dos ensaios e após?
Conhecer e compreender o impacto da ação ao nível do desenvolvimento do “eu”.		
Conhecer e compreender o impacto da ação ao nível do desenvolvimento da sensibilidade estética e artística do indivíduo.		
Conhecer e compreender o impacto percebido da ação ao nível do desenvolvimento da criatividade.		

A seleção de indivíduos para a realização da entrevista individual foi feita com recurso a técnica probabilística (aleatória simples), tendo sido contactados 35 participantes para a realização da entrevista. Dos trinta e cinco contactados, concordaram em participar vinte e quatro pessoas. Importa referir que no Grupo de Teatro Novo Rumo foram efetuadas catorze entrevistas, no Grupo de Teatro Arte e Cultura da Pociça foram efetuadas cinco entrevistas e no Grupo de Teatro da União Recreativa de Cadima, outras cinco.

Foram realizadas no total 24²⁴ entrevistas individuais, tendo sido aplicadas em diferentes dias, consoante a disponibilidade dos indivíduos. As entrevistas foram gravadas e transcritas pela investigadora, num total de quinze horas, que resultaram em setenta e oito páginas de texto transcrito.

No quadro 2 apresenta-se uma breve caracterização dos indivíduos entrevistados.

Quadro 2 - Breve caracterização dos entrevistados

Entrevistado	Género	Idade	Habilitações
1	M	22	Licenciatura
2	F	19	12º Ano
3	M	64	Licenciatura
4	M	47	9º Ano
5	M	38	Licenciatura
6	M	15	9º Ano
7	F	38	Licenciatura
8	M	40	12º Ano
9	F	31	12º Ano
10	F	54	12º Ano
11	F	30	Licenciatura
12	F	32	Licenciatura
13	M	16	9º Ano
14	F	40	12º Ano
15	M	45	9º Ano
16	F	59	Licenciatura
17	F	42	Licenciatura
18	F	30	12ºano
19	M	52	9º Ano
20	F	37	12º Ano
21	M	47	12º Ano
22	F	35	12º Ano
23	F	55	Licenciatura
24	F	36	12º Ano

²⁴ No Grupo de Teatro Amador Novo Rumo não se realizou uma entrevista devido à idade do indivíduo.

O número superior de entrevistas num dos grupos está diretamente relacionado com o processo, tendo sido prolongado o tempo do projeto e das práticas, a pedido do grupo de Teatro Amador Novo Rumo.

A análise das entrevistas foi realizada ao nível do conteúdo, que segundo Bardin (2009) é um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Numa fase inicial foi realizada uma leitura flutuante para explorar o material contido nas entrevistas, seguida da categorização do seu conteúdo. No quadro 3, pode verificar-se as dimensões, categorias e subcategorias da entrevista, no âmbito social e pessoal.

Quadro 3 - Dimensões, categorias e subcategorias das entrevistas no âmbito social e pessoal

Dimensão	Categorias	Subcategorias
Social	Adaptação a novas situações	Gestão de conflitos externos; Capacidade de participar ativamente; Facilidade em se adaptar.
Social	Capacidade comunicativa e expressiva	Capacidade de se expor perante os outros; Capacidade de se expressar verbal e corporalmente em grupo.
Social	Criatividade	Capacidade de criar respostas a necessidades e novos desafios.
Social	Atitude inter-relacional	Gestão de conflitos; Tomada de decisão.

4.6. O Focus Group

O focus group, segundo Coutinho et. al. (2009), faz parte das técnicas baseadas na conversação que permitem, segundo Latorre (2003), retificar alguma falha de informação adquirida através das entrevistas individuais.

Morgan (1996, 1997) define focus group como uma técnica de investigação que parte de um tópico apresentado pelo investigador que através da interação do grupo irá gerar dados informativos para recolha. O mesmo autor salienta três elementos básicos sendo eles:

método de investigação com base na recolha de dados; a interação grupal é o que gera os dados; o investigador é reconhecido como dinamizador da discussão do grupo para a recolha de dados.

O focus group é uma técnica que tem vindo a ser cada vez mais utilizada na área da investigação em união com outros métodos de recolha de dados, principalmente com questionários e entrevistas individuais. Este método pode ser utilizado durante todo o processo de investigação, desde o seu início, como por exemplo, para a criação de questões; ao nível intermédio pode permitir compreender dados adquiridos através de questionário; numa fase final pode ajudar a discutir com os intervenientes os resultados obtidos (Kruger & Casey, 2009). Morgan (1996) considera que a capacidade de observação que o focus group gera, bem como a natureza das concordâncias e discordâncias entre os indivíduos entrevistados é uma forma única do método.

Ao nível do planeamento e execução do focus group, o mesmo foi aplicado nos três grupos (Grupo de Teatro Amador Novo Rumo – Ançã, Grupo de Teatro Arte e Cultura da Pociça e Grupo de Teatro da União Recreativa de Cadima).

O planeamento do focus group foi conduzido com base nos objetivos da investigação, a partir da sua definição clara, visto ser imprescindível para todo o processo de investigação (Morgan, 1996, 1998; Stewart et al., 2007).

A estruturação do focus group foi realizada com base no guião da entrevista (cf. Quadro 4), iniciando por questões genéricas e adotando-se, com o desenrolar do processo, a estratégia de “funil” especificando-se questões, e permitindo-se aos indivíduos falar e pensar sobre as questões colocadas (Krueger & Casey, 2009; Morgan, 1997).

Quadro 4 – Guião do focus group – âmbito pessoal e social

Objetivos	Tema	Questões
Perceber que benefícios obteve da participação no projeto	Contributos da ação ao nível social e pessoal	Que aprendizagens, mais-valias e benefícios pessoais vos deu a participação nas ações e ensaios dirigidos, no âmbito interpessoal e no vosso quotidiano?
Conhecer e compreender o impacto da ação ao nível da capacidade do indivíduo de se adaptar a novas situações.		Sentem que o processo teatral desenvolvido vos criou mecanismos que vos permitam adaptar com maior facilidade a novas situações a nível social e pessoal? Como?
Conhecer e compreender o impacto da ação ao nível do desenvolvimento da capacidade comunicativa e expressiva do indivíduo bem como a consciência do “eu”.		De que forma os ensaios e exercícios realizados, desenvolveram em si novos mecanismos de expressão? Quais? Sentem que são a mesma pessoa antes e depois do processo?
Conhecer e compreender o impacto da ação ao nível do desenvolvimento da criatividade do indivíduo.		Da prática teatral faz parte o processo criativo. Como descreve o seu processo criativo ao nível individual e de grupo ao longo dos ensaios e após?
Conhecer e compreender o impacto percebido da ação ao nível do desenvolvimento da atitude inter-relacional	Contributos da ação ao nível social	O trabalho teatral, apesar de ter uma componente individual, obriga a trabalhar em grupo. Que competências consideram que este trabalho desenvolveu em vós?
Conhecer e compreender o impacto da ação ao nível do desenvolvimento da sensibilidade estética e artística do indivíduo.	Contributos da ação ao nível pessoal	Com a experiência que tiveram no processo de criação, de que forma viram/observaram as peças apresentadas pelos outros grupos?

Os grupos foram constituídos com base na homogeneidade a partir das características e interesses em comum dos indivíduos, permitindo debates produtivos e fluídos. Cada grupo foi constituído por cinco elementos (Morgan, 1998). Segue-se o quadro com a breve caracterização dos elementos que participaram no focus group (Quadro 5).

Quadro 5 – Breve caracterização dos elementos que participaram no focus group

Entrevistado	Género	Idade	Habilitações
1	M	54	12º ano
2	M	49	9º ano
3	F	43	12º ano
4	F	45	Licenciatura
5	M	47	12º ano
6	F	51	Licenciatura
7	M	52	12º ano
8	F	58	Licenciatura
9	F	45	12º ano
10	F	25	Licenciatura
11	M	22	Licenciatura
12	F	38	Licenciatura
13	M	64	Licenciatura
14	F	54	12º ano
15	F	32	Licenciatura

Os indivíduos foram informados da duração estimada do focus group bem como dos seus objetivos. Os locais escolhidos para a recolha de dados foram as sedes de cada associação, onde só estiveram presentes os indivíduos escolhidos para o processo.

A escolha dos participantes fez-se com base na observação do trabalho desenvolvido ao longo do processo, selecionando-se os participantes que participaram mais ativamente nas tomadas de decisão, tendo tido a duração do processo uma média de quarenta e cinco a cinquenta minutos.

Após a transcrição das entrevistas, com uma duração total de seis horas e meia e trinta e cinco páginas de texto transcrito, foi realizada uma análise de conteúdo, cuja categorização se pode observar no Quadro 6.

Quadro 6 – Dimensões e categorias do focus group

Dimensão	Categorias
Pessoal	Adaptação a novas situações. Desenvolvimento de mecanismos de expressão e consciência do “eu”. Desenvolvimento da criatividade. Desenvolvimento do sentido estético e artístico.
Social	Desenvolvimento da atitude inter-relacional.

4.7. Observação Participante

A observação participante, enquanto método de investigação qualitativa, permite ao investigador participar ativamente nas atividades do grupo em que desenvolve a investigação, proporcionando a recolha de dados, sugerindo a sua adaptação ao contexto (Pawlowski et al., 2004, cit. in Mónico et al., 2017), levando o investigador a um contacto direto e prolongado com os indivíduos no seu contexto cultural, tornando-se o próprio investigador objeto de pesquisa (Correia, 1999).

Segundo Latorre (2003), esta técnica baseada na prática da observação, centra-se na perspetiva em que o investigador observa direta e presencialmente o fenómeno de estudo, permitindo-lhe uma maior e mais aprofundada compreensão do que investiga.

A opção pela metodologia da observação participante prende-se com a observação do comportamento e de situações com o propósito da elaboração de registos de descrição narrativa, por forma a obter informação relevante para a presente investigação. Na dualidade de observação/participação, é permitida a convivência com o grupo, proporcionando condições favoráveis ao entendimento dos factos e da sua análise.

Este instrumento de investigação deve ser acompanhado de outros instrumentos que complementem a sua validade. Neste sentido, optou-se pela utilização do diário de bordo, onde se encontram as notas de campo, proporcionando a evidência documentada.

No âmbito da presente investigação, a observação participativa foi utilizada ao longo de todo o processo, nos três grupos alvo. Durante o processo foram recolhidas informações, registos e processos de trabalho, bem como os resultados e opiniões livres dos envolvidos.

Como referido, o diário de bordo e as notas de campo são um complemento a algumas metodologias qualitativas, neste caso em específico, da observação participante.

Estes instrumentos de recolha de dados serviram para, após cada sessão com cada um dos grupos, descrever as atividades realizadas, objetivos conseguidos, dificuldades observadas e opiniões diversas dos intervenientes, permitindo uma reflexão diária sobre a intervenção realizada.

O diário de bordo encontra-se organizado por ordem cronológica. A análise deste instrumento permite verificar a evolução dos intervenientes a vários níveis, não só através do registo dos acontecimentos bem como do que ia sendo por si verbalizado. Segundo Porlán e Martín (1997, p.19), o diário de bordo entende-se como "um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência."

As notas de campo, enquanto instrumento que relata o que o investigador vê, ouve e experiencia com o decorrer da ação (Bogdan & Biklen 1994), foram recolhidas ao longo do processo da investigação, de forma livre, durante as sessões.

4.8. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica que interpreta o conteúdo de documentos, que nos permitem compreender e conhecer fenómenos do social (Olabuenaga & Ispizúa, 1989). Como método de investigação é uma ferramenta para a ação, que se renova consoante os problemas levantados pela investigação.

Na presente investigação, as entrevistas individuais, as entrevistas focus group e as notas de campo foram alvo de uma análise de conteúdo que resultou numa categorização de dados.

Antes de passarmos à apresentação da análise de conteúdo e da síntese dos resultados obtidos, faremos a contextualização da ação e dos destinatários, para assim poder existir uma linha lógica de pensamento aliada à ação do processo de investigação, para uma melhor compreensão de todo o processo/ percurso percorrido.

4.9. Contexto e Destinatários

“O poder do Teatro revela da imersão na abordagem artística, durante a qual a travessia do desconhecido potencia a modificação da relação social, a reorientação, a desconstrução da cultura e o despertar da pessoa” (Chafirovitch, 2016, p. 96).

Em Portugal, foi após o 25 de Abril de 1974 que se verificou uma grande mudança no tecido teatral português. Dado o cariz da revolução do 25 de Abril, há necessidade de um teatro que responda à revolução, não sendo já suficiente a discussão teatral, a observação e o debate das opções estéticas. É sim necessário um tipo de Teatro que potencie a resolução de problemas, sejam pessoais ou sociais, que permita a alfabetização, que permita partilhar sabores e que desenvolva no indivíduo uma participação ativa necessária para o desenvolvimento da sociedade.

“O Teatro foi então o ponto de encontro e reencontro. Os textos foram criados a partir de pretextos e de textos com contextos. E de textos com contextos. Assim este Teatro tornou-se uma necessidade humana já que permitiu dar voz a quem não a tinha, permitiu promover a expressividade corporal a quem pensava que não a possuía” (Lopes, 2012, p. 145).

O Teatro de Amadores, no seguimento do que já foi referido, é compreendido então como uma forma de expressão, neste caso artística e cultural que permite o desenvolvimento da capacidade reflexiva, da capacidade de comunicar criando um processo para discutir as relações sociais, como base de um indivíduo participativo. Tem este um papel importante, baseado no indivíduo, criando uma aproximação e atração de públicos, criando-se assim o hábito de ir ao teatro promovendo a confluência de pessoas e o contacto entre elas (Marques, 2010).

Este tipo de prática teatral permite que os indivíduos partilhem um espaço em comum, desenvolvendo as suas capacidades, a sua participação, a sua criatividade, a sua forma de ser e estar, o seu saber ser, fazer bem como o seu saber-saber. Através de práticas colaborativas, os indivíduos destes grupos, desenvolvem o processo teatral, com as ferramentas disponíveis, adaptando-se, mas sem nunca desistir do seu fim, o gosto pela arte de representar e o respeito pelo teatro enquanto arte universal.

Para Lopes (2012, p. 148) “o Teatro é uma necessidade humana que deve permitir a cada ser projectar-se, assumir-se, superar os seus condicionalismos e vencer todos os seus temores.”

4.10. O Teatro de Amadores em Cantanhede

O Teatro é uma arte que fortalece e mostra uma clara presença no concelho de Cantanhede, contando com várias décadas de manifestações teatrais nos seus mais diversos géneros de expressão: musicais, revistas, clássicos, textos do cânone literário, entre outros.

Com maior ou menor número de elementos participantes, com mais ou menos recursos, com maior ou menor expressão a nível local, os diversos grupos de teatro amador do concelho, num trabalho árduo com gente dedicada, vão mantendo viva esta tradição no domínio da representação.

Assim e atendendo à alínea e) do n.º 2 do art. 23.º e alíneas o) e u) do n.º 1 do art. 33.º da Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, podemos considerar os seguintes objetivos ao nível da prática teatral no Concelho de Cantanhede:

- 1 Revitalizar a atividade teatral no concelho, através do apoio às associações que têm vindo a desenvolver uma prática regular no âmbito das artes cénicas;
- 2 Complementar a dinâmica das artes cénicas existente no concelho, com a dinamização de múltiplas iniciativas (ações de formação, excursões culturais, visita a espaços culturais emblemáticos, etc.);
- 3 Estimular as capacidades expressivas ao nível das linguagens verbal e não-verbal, dando ação à palavra e à voz, mas também ao corpo e ao gesto;
- 4 Promover a criação literária, que se traduz na elaboração e encenação de trabalhos originais;
- 5 Proporcionar meios para a descoberta, manifestação e desenvolvimento de potencialidades vocacionais “embrionárias”.

Por sua vez, com as diversas ações de formação levadas a efeito, pretende-se:

Criar oportunidades para o desenvolvimento cognitivo, teórico e prático, das questões e conceitos basilares das artes de palco; Abordar processos de improvisação e de criação de personagens, bem como técnicas de análise e observação, a intuição e o autoconhecimento: Dotar os formandos de ferramentas úteis quer para a prossecução das atividades teatrais, procurando incitar o melhoramento de qualidades no âmbito do seu desempenho cénico; Fomentar o contacto com processos e caminhos que conduzem à criação do fenómeno teatral.

O Ciclo de Teatro de Cantanhede teve o seu início no ano de 1998/1999 entre os dias 31 de outubro e 6 de fevereiro, contando com a participação de sete grupos de teatro amador das seguintes coletividades: Associação do Grupo Musical das Franciscas, Associação Juvenil do Zambujal e Fornos, Associação Recreativa e Cultural 1.º de Maio – Tocha, Centro Desportivo e Cultural de Murtede, Centro Social de Recreio e Cultura da Sanguinheira, Clube União Vilanovense e Rancho Regional “Os Esticadinhos” de Cantanhede. Para além das duas apresentações que cada grupo concretizou nas instalações dos demais grupos participantes, cinco destes grupos prepararam conjuntamente “O Processo de Jesus”, uma produção que envolveu vários elementos destes cinco grupos que se dispuseram a preparar e concretizar este projeto.

Ao longo das 20 edições cumpridas, outros grupos se juntaram e outros abandonaram, numa regeneração cíclica e natural. Podemos afirmar que na atualidade a Câmara Municipal de Cantanhede conta com 21 grupos que têm marcado presença no Ciclo de Teatro de Cantanhede, sendo eles o Centro Desportivo e Cultural de Murtede, que entretanto deu lugar à posterior associação criada Grupo de Teatro Experimental “A Fonte” de Murtede; A União Recreativa de Cadima; A Associação Juvenil do Zambujal e Fornos; O Rancho Regional “Os Esticadinhos” de Cantanhede; O Centro Social de Recreio e Cultura da Sanguinheira; A Associação Musical da Pocariça; O Rancho Folclórico “Os Lavradores” de Cordinhã; A Associação Recreativa e Cultural 1.º de Maio – Tocha; A ARCAF – Associação Recreativa e Cultural “Amigos da Fontinha”; O Clube União Vilanovense; A Associação do Grupo Musical das Franciscas; O Grupo de Teatro Novo Rumo – Ançã; O grupo Pedra Rija de Portunhos; O Grupo de Jovens Estrela que Brilha – Cordinhã; O Grupo de Teatro S. Pedro – Cantanhede; O Centro Cultural e Recreativo da Pena; O CSPO – Centro Social Polivalente de Ourentã; A ACDC – Associação Cultural e Desportiva do Casal; O ARCO – Associação Recreativa de Covões e as Pequenas Vozes de Febres.

Prepara-se neste momento a XXI edição do Ciclo de Teatro de Amadores de Cantanhede, do qual se espera mais e melhor de todos os grupos envolvidos nesta dinâmica cultural que mobiliza o concelho de Cantanhede.

O funcionamento do Ciclo de Teatro de Amadores de Cantanhede assenta numa estrutura inicial em que cada grupo participante apresenta o seu trabalho nas instalações de outro grupo, permitindo e incentivando a partilha de experiências e saberes, ao mesmo tempo

que se reforçam os laços entre os diversos elementos integrantes dos vários grupos, permitindo a coesão social, o desenvolvimento e a partilha de conhecimentos bem como aprendizagens e experiências.

A sua concretização considera um período bastante propício, durante as longas noites de inverno, período menos favorável à prática de outras iniciativas. Numa fase inicial e pela extensão temporal da realização do desafio, era possível a realização de uma apresentação teatral por fim de semana. Nas mais recentes edições o ciclo cumpre-se durante um período mais curto, intensificando em número as sessões espalhadas pelas diversas freguesias envolventes, centrando a sua realização nos meses de fevereiro, março e início de abril, mês a partir do qual, e em função da melhoria do estado do tempo, outras iniciativas de dinamização cultural acontecem um pouco por todo o concelho²⁵.

Têm sido bem diversificados também os moldes em que se têm concretizado as sessões de encerramento, todas elas motivadas por um momento de confraternização, encontro e verdadeira celebração do movimento associativo. De forma particular no que ao teatro diz respeito, a última sessão assume na verdade esse caráter de encerramento, com a apresentação que em sorteio sai. Noutros momentos, fez-se coincidir a apresentação do trabalho do grupo “da casa”, com o que o sorteio indicasse.

Foi possível ao longo destes anos de Ciclo de Teatro de Amadores o Concelho contar com a apresentação de grupos externos convidados pelo Município de Cantanhede como uma oportunidade de dar a conhecer outras formas de trabalho e centrando o momento da sessão de encerramento na sede do concelho. Para tal, são convidados grupos de Teatro que fazem uma pequena digressão em algumas Associações Locais, que tal como no espírito do Ciclo, recebem estes atores na sua casa bem como todos os que quiserem estar presentes.

Também o primeiro momento do Ciclo de Teatro, a abertura, tem por norma um convidado especial. Entre outros nomes, destacamos Ruy de Carvalho e Maria Rueff. Ruy de Carvalho, Senhor do Teatro esteve presente numa sessão de abertura (XVIII Ciclo, no ano de 2015/2016), a qual contou com muitos elementos dos grupos que fazem parte deste

²⁵ Ver anexo 1 - Cronograma de apresentações dos vários grupos.

ciclo. Muitos se emocionaram, mas acima de tudo ouviram da pessoa que muitos admiram, o quão importante é o trabalho que desenvolvem junto das suas comunidades, e a importância que se deve dar ao associativismo e às práticas culturais, em específico o Teatro. Maria Rueff esteve presente na abertura do XX Ciclo no ano de 2017/2018, onde também referiu a importância desta prática.

Segundo o responsável pela dinamização interna e coordenação do Ciclo de Teatro:

“Permito-me adiantar que estes nove anos de intenso labor e grande dedicação têm vindo a produzir o seu fruto, seja pela própria renovação dos elencos e dos próprios grupos participantes, cujo número médio se tem mantido ou aumentado ligeiramente. Mas é junto das comunidades locais que o fruto é mais notório, pois que o Ciclo de Teatro como desafio de dinâmica cultural local, descentralizada, mas ordenada, tem contribuído para uma cada vez maior adesão de público: fácil e frequentemente vemos as casas cheias, onde as expectativas são altíssimas, sobretudo por quem procura um momento de divertimento, mas também de reconhecimento pelo envolvimento daqueles que se dispõem a colaborar e a preparar durante tantos e exigentes serões o trabalho que levam a palco.”²⁶.

4.11. O início da Intervenção: Formação dos grupos do Ciclo de Teatro de Cantanhede

A intervenção no Ciclo de Teatro de Cantanhede iniciou no ano de 2014, aquando de convite para colaborar com a Associação Recreativa e Cultural 1.º de Maio – Tocha no âmbito do Ciclo de Teatro com a encenação da peça “O Doente Imaginário” de Molière, peça já apresentada em tempos pelo grupo. As personagens já se encontravam distribuídas, cenários organizados, faltando luz, som e a encenação em si. Os objetivos definidos neste ponto de situação com o grupo centraram-se no desenvolvimento da personagem, com objetivos de ação e intenções, reorganização cénica e construção estética ao nível da sonoplastia e luminotecnia. Foram realizados vários ensaios (três por semana) e o grupo foi dividido em equipas de trabalho para uma melhor organização e

²⁶ Informação passada por e-mail no dia 12 abril 2016.

eficácia perante os objetivos a atingir. Apesar das dificuldades, devido às características do grupo e do espaço em si, os objetivos principais foram atingidos, tendo-se conseguido chegar um maior grau de consistência ao nível do trabalho do ator, movimentação em palco, definição de ações e projeção e articulação vocal. O espírito de grupo, ajuda, partilha de ideias e experiências de cada um dos indivíduos permitiu a reconstrução de cenários e a adaptação ao nível da sonoplastia e luminotecnia, uma das maiores dificuldades técnicas presentes neste grupo de trabalho.

No âmbito do Teatro de Amadores, sabe-se que as Associações trabalham com o que têm e acima de tudo com muito boa vontade e um “bichinho” do teatro. O trabalho desenvolve-se dentro das capacidades do grupo, com a utilização dos recursos existentes, pois os recursos financeiros são parcos e o “motor” destes grupos tem por base a partilha, a entrega e a disponibilidade individual de querer chegar em conjunto a um objetivo comum dentro da comunidade.

Após a participação nesta edição, o convite estendeu-se para os dois anos seguinte, no XVII (2015) e no XVIII (2016) Ciclo de Teatro Amador de Cantanhede, durante os quais, para além da encenação do grupo da Associação Recreativa e Cultural 1.º de Maio, desenvolveu-se trabalho de apoio a todos os outros grupos que se mostraram interessados.

Neste seguimento e no XVIII Ciclo de Teatro de Amadores de Cantanhede, através de convite feito pela Câmara Municipal de Cantanhede, desenvolveu-se formação direcionada aos grupos que fazem parte do Ciclo de Teatro. Para o efeito, foi criada pela Câmara Municipal uma ficha de inscrição, com as necessidades de cada grupo para a organização de trabalho a desenvolver²⁷. Para o efeito, foram estipuladas três visitas²⁸ a cada grupo. No entanto, foram realizadas mais ações a alguns grupos a pedido dos próprios, pois sentiram necessidade de absorver mais conhecimentos e desenvolver capacidades artísticas específicas. Os grupos que solicitaram formação foram o Centro Desportivo e Cultural de Murtede, que entretanto deu lugar à posterior associação Grupo de Teatro Experimental “A Fonte” de Murtede, a União Recreativa de Cadima, a

²⁷ Ver Anexo 2 – Ficha para formação.

²⁸ Ver anexo 3 – Cronograma das Visitas.

Associação Musical da Pocariça, a Associação Recreativa e Cultural 1.º de Maio – Tocha, o Grupo de Teatro Novo Rumo – Ançã, o Grupo de Teatro S. Pedro – Cantanhede, o CSPO – Centro Social Polivalente de Ourentã, a ACDC – Associação Cultural e Desportiva do Casal e as Pequenas Vozes de Febres.

Cada um destes grupos tinha as suas dificuldades, alguns com situações muito específicas, o que obrigou a que a intervenção fosse planeada e equilibrada da melhor forma para tentar dar resposta às necessidades referenciadas. Foi um trabalho muito complexo dadas as grandes diferenças que existem entre grupos e a diversidade de trabalhos que realizam. Neste Ciclo de Teatro exploraram-se várias formas teatrais como musicais, textos de autoria, sátiras sociais, comédias e dramas. Também o trabalho de ator e as necessidades neste âmbito eram diversas, bem como as características dos grupos, a envolvência social, as temáticas escolhidas, as crenças implícitas no seio da comunidade e a (in)experiência dos indivíduos.

Importa referir que nesta XVIII edição do Ciclo de Teatro de Cantanhede, para além da encenação com o Grupo de Teatro Amador da Tocha (GATT), desenvolveu-se e encenação de uma peça de teatro com Grupo de Teatro da Associação Musical da Pocariça.

Na XIX edição do Ciclo de Teatro de Cantanhede (2017), novamente a convite da Câmara Municipal de Cantanhede, mas com uma metodologia de intervenção diferente, foi ministrada formação a todos os grupos, desta vez durante um mês (dezembro), nas instalações da Câmara Municipal de Cantanhede. Esta formação teve por base as necessidades mais relevantes levantadas ao longo do percurso feito no ano transato. Do levantamento feito ao nível das necessidades dos grupos constatou-se que a maior carência por parte dos grupos baseava-se em questões ligadas ao texto (interpretação e oralidade), à lógica da ação (objetivos, vida da personagem, criação da personagem) e opções de cenografia. Para além destas componentes mais específicas, desenvolveram-se também mecanismos de produção criativa, de desenvolvimento pessoal e de grupo através de exercícios de exploração de indutores ao nível da Expressão Dramática enquanto ferramenta para o desenvolvimento da prática teatral e também algumas técnicas de autores como o método das ações físicas e Stanislavsky e o processo da Biomecânica de Meyerhold numa lógica de consciência do corpo e da sua capacidade expressiva e

comunicativa. Importa referir que ao nível destas técnicas, foram desenvolvidas da melhor forma possível tendo em conta a heterogeneidade do grupo e as suas diferenças.

Para colmatar a formação dada, foi convidado o encenador e dramaturgo Nuno Pino Custódio²⁹ para ministrar formação aos grupos, tendo sido desenvolvido durante um fim-de-semana um Workshop com base na Neutralidade do Ator³⁰, considerada de extrema importância devido às suas características de exploração da expressão a vários níveis.

Fazendo o balanço desta experiência, constata-se que foi muito exigente, cansativa, mas também muito positiva quando o trabalho é desenvolvido com indivíduos que querem aprender sempre mais, que não obstante a idade, querem desenvolver mais capacidades, querem dar o melhor de si, querem reconhecer o seu trabalho e ser reconhecidos, têm espírito associativo, valorizam a entreajuda, são disponíveis, e admitem que apesar de adultos, ainda estão em construção.

É ainda mais prazeroso verificar, estando na plateia, a evolução destes indivíduos ao nível estético e artístico. Perceber que o trabalho em conjunto dá frutos e que a educação ao longo da vida é possível e necessária. Verificar que a dinâmica social que se cria à volta destas Associações faz com que os grupos se conheçam entre si e troquem experiências e saberes, que promovam as suas comunidades. Verificar ainda que o Teatro é uma arte universal, uma arte para todos, que permite desenvolver novos mecanismos críticos, criativos, imaginativos e humanistas no indivíduo desde que este o queira.

²⁹ Em 1990 aprende os rudimentos da disciplina que desenvolve uma metodologia de interpretação em máscara. Foi aluno de Filipe Crawford, de Ferruccio Soleri e Mario Gonzalez. Especializou-se em Estudos de Teatro na FLUL (1994-96) e integrou o corpo de investigadores do CET (1997-2003). Criou encenações em companhias como o Teatro O Bando, o Teatro Meridional, o Teatro do Montemuro, a Companhia do Chapitô, o Teatrão, o Teatro Oficina, o Teatro Experimental A Barca e a ESTE – Estação Teatral, onde trabalhou como diretor artístico. O campo de atividade que investiga procura a complementaridade da sua arte tanto ao nível teórico como prático. Assim, junta à encenação e à formação, a criação dramatúrgica, sendo autor de textos como O relato de Alabad (Teatro Meridional, 2002) ou Mãe Preta (Este – Estação Teatral, 2004) entre outros. Nuno Pino Custódio cria máscaras, um dos construtores mais procurados em Portugal.

³⁰ A neutralidade é um conceito de grande valor, uma ferramenta metodológica imprescindível na formação do ator, preparando-o para os mais diversos cenários, estilos, géneros, técnicas, pois desenvolve a sua concentração, presença, atenção, contenção, disponibilidade, confiança: estruturas "invisíveis" responsáveis por todo o sentido expressivo do teatro. "É deste ponto, desta imobilidade e deste silêncio feitos de energia, que nascerá um outro ser: a personagem. Através de um exercício-ritual inspirado nos coros da tragédia grega, desenvolver-se-á toda uma aprendizagem que recentrará a teatralidade no corpo do ator, amplificando a sua consciência relativa aos diversos fenómenos do espetáculo e da representação." (informação dada via e-mail)

4.12. Para além do planeado: Trabalho desenvolvido com os Grupos

No seguimento da formação ministrada aos grupos, foi solicitada a sua continuidade pelos Grupo Teatro “Novo Rumo”³¹ de Ançã, Grupo da União Recreativa de Cadima³² e Grupo de Teatro da Associação Musical da Pocariça³³.

Esta formação, nos três grupos, permitiu a criação do ciclo de investigação que se apresenta neste trabalho com a encenação das peças: i) “Adão e Eva” de Jaime Cortesão³⁴, no âmbito da Semana Cultural de Ançã; ii) “Um Casamento em Arregalados”, adaptação feita pelo Grupo da União Recreativa de Cadima da peça de teatro “A Boda” de Bertolt Brecht; iii) Solução XVIII³⁵, com base no texto de Luigi Pirandello “Seis Personagens à Procura de um Autor” pelo Grupo de Teatro da Associação Musical da Pocariça.

Para além destas três peças, com o grupo Novo Ruma (Ançã), ainda foi ministrada formação no processo da encenação da peça “A Bela e o Monstro”³⁶ de Steve Johnston e ainda no presente ano (2018) “O Santo e a Porca” de Arianno Suassuna³⁷.

Passaremos agora a fazer o descritivo de cada um dos processos formativos em específico.

4.13. O caso Novo Rumo – Ançã

O trabalho desenvolvido com o Grupo de Teatro Novo Rumo teve início no dia 1 de fevereiro de 2016 com as visitas formativas promovidas pela Câmara Municipal de

³¹ Ver anexo 4 - Historial do Grupo.

³² Ver anexo 7 - Historial do Grupo.

³³ Ver anexo 8 - Historial do Grupo.

³⁴ Ver anexo 5 - Cartaz e folha de sala de “Adão e Eva” de Jaime Cortesão.

³⁵ Ver anexo 9 - Cartaz da peça “Solução XVIII”

³⁶ Ver anexo 6 - Cartaz e folha de sala de “A Bela e o Monstro” de Steve Johnston.

³⁷ Ver anexo 7 - Cartaz da peça “O Santo e a Porca” de Arianno Suassuna.

Cantanhede, durante as quais foi realizado um acompanhamento formativo dos atores para a encenação da peça “Daqui fala o morto” de Carlos Llopis. Neste processo foram trabalhadas essencialmente a expressão e projeção vocal, a dicção, a expressão corporal, a consciência espacial, intenções e objetivos das personagens.

Em maio de 2016, e fora do contexto do Ciclo de Teatro de Amadores de Cantanhede, o grupo fez o convite para a encenação de “Adão e Eva”, de Jaime Cortesão, para apresentar na semana cultural de Ançã. Assim, aceite o convite, foram delineados os ensaios e deadlines a cumprir.

O trabalho desenvolvido iniciou-se pela análise de texto, divisão da peça por momentos chave, compreensão das personagens, objetivos gerais e específicos das personagens ao longo da peça, bem como o seu ciclo dramático. Após trabalho de mesa feito, e com a análise concluída, passámos para a execução de pequenos exercícios práticos onde foram trabalhadas as intenções e a expressão corporal dos atores, com base no método das ações físicas de Stanislavsky e também através da utilização de algumas ferramentas do método de Grotowsk – Ator Santo -, onde o ator se dá na sua totalidade e limite, explorando o máximo das suas capacidades ao nível físico (movimento, som e linguagem). Estes exercícios foram fundamentais devido ao tipo de texto dramático em causa, visto ser uma peça de época, extremamente textual e política, onde o ator tinha de se dominar na totalidade numa fase inicial para poder depois passar à ação de uma forma mais livre e espontânea, com base nas características da sua personagem.

Para além do trabalho de ator mais específico, foi também desenvolvida a noção espacial em palco, a capacidade de ocupar espaços vazios para que as ações não ficassem comprometidas e se perdesse o seu foco, bem como a noção da luz para uma melhor posição em palco, o respeito pelo timing do outro, a capacidade de improvisar e de resolver em cena.

Todo este processo foi complexo, visto estarmos a falar de idades compreendidas entre os 14 e os 62 anos (na altura), verificando-se uma grande diferença ao nível da experiência artística. Ao nível da cenografia, optou-se por um cenário de época, respeitando as ideias do dramaturgo, com uma iluminação simples e objetiva aliada a uma sonoplastia muito presente.

No ano de 2016/2017, o grupo iniciou o trabalho para mais um Ciclo de Teatro de Amadores do Concelho de Cantanhede, tendo optado desta vez pela peça “A Bela e o Monstro” de Steve Johnston, onde se deu apoio ao nível da construção cénica e do trabalho de ator. Neste caso em específico, optou-se por um cenário minimalista, utilizando um baú em madeira que servia para variadas funções, tornando-se um objeto cénico imprescindível. Ao nível da caracterização dos atores optou-se por algo mais elaborado, bem como ao nível da luminotecnia, devido à existência de personagens mitológicas.

Por fim, e já no ano de 2017, foi levada a cabo a encenação da peça “O Santo e a Porca” de Arianno Suassuna, uma comédia que permitiu, devido ao trabalhado desenvolvido ao longo de três anos, um desenvolvimento mais aprofundado ao nível estético com uma lógica muito coerente entre figurinos, cenários, personagens, som e luz, tendo sido sem dúvida o melhor trabalho apresentado pelo grupo até à data. Neste processo os atores fizeram o trabalho de análise de texto sozinhos, bem como a divisão por momentos chave e ações centrais. Souberam gerir os seus tempos tendo sido colocada em prática uma forma mais livre de ensaio, onde os atores já conseguiam propor mais, já estavam livres de algumas “bengalas” adquiridas ao longo dos tempos, sendo possível trabalhar muito mais o lado criativo e imaginário em todos os aspetos da encenação. Mais uma vez optou-se por um cenário minimalista, onde o trabalho de ator quase não tinha suporte, sendo necessário o seu trabalho de intenção, expressão e lógica cénica a dar força à ação.

Fazendo um balanço do trabalho desenvolvido neste grupo, pode-se afirmar que a evolução é visível e que as ferramentas de trabalho utilizadas deram os seus frutos, sendo neste momento um grupo que, no âmbito do Ciclo de Teatro de Cantanhede, é considerado um “gigante” e sobre o qual existe sempre uma grande expectativa.

4.14. O caso União Recreativa de Cadima

À semelhança do Grupo de Teatro Novo Rumo, a formação com este grupo iniciou no ano de 2015/2016 (ano a que corresponde o ciclo de investigação) com as visitas formativas promovidas pela Câmara Municipal de Cantanhede.

O trabalho mais específico desenvolvido com este grupo e que contribui para a presente investigação desenvolveu-se com a ajuda na encenação da peça “Um Casamento em Arregalados”, adaptação feita pelo grupo com base na peça “A Boda” de Bertolt Brecht.

O processo de trabalho com este grupo baseou-se em questões específicas ao nível do trabalho de ator e opções cénicas. Para além do trabalho de intenções e objetividade das personagens, trabalhou-se muito a construção das personagens, bem como uma expressão corporal aprofundada devido às opções cénicas. O cenário ocupava grande parte do palco e foi assim necessário criar uma dinâmica de movimentação que não quebrasse a lógica da ação da peça e fosse possível que cada um dos atores tivesse o seu momento-chave da forma mais perceptível. Foram neste grupo trabalhados momentos em freeze, aliados a uma lógica sonora e luminotécnica.

Mais uma vez, e como em quase todos os grupos do Ciclo de Teatro, este grupo tinha membros com diferenças muito grandes de idades (26-62 anos) o que obrigou a um trabalho conjunto da compreensão e aceitação do outro, bem como a tomada de consciência das capacidades e limites de cada um, verificando-se uma maior união e entreaajuda no grupo.

4.15. O caso da Associação Musical da Pocariça

O caso Associação Musical da Pocariça é muito específico devido ao tempo em que se trabalhou e levou a cena a peça “Solução XVIII”. O desafio foi lançado a poucos meses da estreia do grupo no Ciclo de Teatro e a disponibilidade para ensaios era muito parca. Assim, em doze ensaios e com muito trabalho feito individualmente, a peça foi levada a cena.

Para este trabalho optou-se por utilizar um excerto do texto “Seis Personagens à Procura de um Autor” de Luigi Pirandello, tendo sido feitas adaptações e tendo sido criado texto pelos atores para complementar o trabalho.

Para a criação teatral foram realizados exercícios com base em ideias de situações propostas pelo grupo, criando livremente através da utilização do espaço e adereços que

se iam encontrando em palco, previamente definidos. O trabalho centrou-se numa exploração de possibilidades expressivas, de situações quotidianas de um grupo de atores que iria ficar sem encenador, aparecendo algures no meio desta situação a história das personagens de Luigi Pirandello que procuravam a vida na ação teatral.

Este trabalho revelou-se complexo devido à falta de tempo e não tanto à disparidade de idades dos elementos, tendo-se transformado num exercício criativo, lógico e coerente ao nível do texto e das ações, resultando assim na melhor solução possível para o desfecho final que deu o nome à peça - “Solução XVIII”.

A nível cénico optou-se por um espaço vazio onde os objetos ganhavam forma e faziam parte da ação. Aliada a esta opção estética, a sonoplastia foi toda criada pelos atores, através da utilização do corpo e objetos em cena e a luminotecnia, apesar de presente, foi simples devido à quantidade de movimentações dos atores em palco e do pouco tempo para o desenvolvimento do trabalho.

Neste processo verificou-se que a capacidade de adaptação por parte do indivíduo ao inesperado é mais que possível quando existe um trabalho de grupo coeso, com fins e interesses comuns.

Concluimos, assim, que cada um dos grupos, apesar das suas diferenças, teve a sua evolução e desenvolveu novas aprendizagens. De forma a compreender melhor de que forma estas práticas teatrais permitiram o desenvolvimento de uma capacidade criativa nos indivíduos numa aprendizagem ao longo da vida e em contexto não formal, passaremos agora para o capítulo da análise dos resultados obtidos.

5. Capítulo – Apresentação e Discussão dos Resultados

Como referido anteriormente para a análise das entrevistas foi feita uma primeira leitura flutuante, tendo-se seguido a sua categorização. A análise que se apresenta segue a categorização encontrada ao nível das entrevistas individuais e grupais, refletindo a consciência dos participantes da ação, na ação, relacionando as respostas obtidas com a revisão da literatura feita.

5.1. Dimensão Social

A dimensão social refere-se ao desenvolvimento do indivíduo enquanto ser participativo e ativo na sociedade onde está inserido, procurando torná-la sustentável de forma a poder desenvolver os seus projetos, as suas potencialidades e a tornar-se um ser dinâmico e criativo.

Os discursos que se seguem têm por base o resultado de entrevistas individuais e grupais realizadas, e distribuem-se pela categoria de adaptação a novas situações, de capacidade comunicativa e expressiva, de criatividade e de atitude inter-relacional.

5.1.1. Categoria: Adaptação a novas situações

Entende-se por categoria, um conjunto de característica que definem os indivíduos. Dentro de cada categoria podem existir subcategorias. A categoria “adaptação a novas situações” reflete a capacidade dos participantes de gerirem os seus mecanismos de ação e reação perante novos desafios quer ao nível individual como social. Ao nível da categoria de adaptação a novas situações, definiram-se como subcategorias: a gestão de conflitos, a capacidade de participar ativamente e a facilidade em adaptar-se.

Ao nível da categorização de adaptação a novas situações, vários são os participantes que referem o desenvolvimento de competências de análise de tudo o que os rodeia, desenvolvendo mecanismos de improvisação e de participação. Como testemunham alguns participantes: “faz com que me adapte mais eficazmente a novas situações” (part. 1), “permitindo a adaptação a pessoas novas, a formas de estar e participar, ajudando na adaptação a situações novas” (part. 2), bem como a capacidade de “enfrentar obstáculos que permanentemente se deparam no caminho” (part. 3), demonstrando que a gestão de

conflitos externos presentes no processo diário, permitem a adaptação a novas situações. Estas respostas coincidem com o que é referido por Almeida (2007) no que diz respeito à aquisição da capacidade de adaptabilidade, afirmando também Jonnaert (2012) que o indivíduo desenvolve os seus conhecimentos através das vivências, o que lhe permite criar ferramentas para a resolução de diferentes tarefas em diferentes situações, sendo a adaptabilidade uma dessas capacidades. Nesta lógica de ideias, também Dewey (2007) refere que o indivíduo tem a capacidade de construir ferramentas e transformar o meio, adaptando-se, sendo a plasticidade uma das suas maiores características (Asún & Finger, 2003).

Para além destas referências encontramos aqui um paralelismo com a importância do desenvolvimento de uma aprendizagem ao longo da vida que permite ao indivíduo a sua readaptação através da aquisição de competências que num contexto associativo, como refere Pinto (2007), pressupõe o seu envolvimento, permitindo o seu melhor relacionamento com outros indivíduos e o desenvolvimento da sua capacidade colaborativa, baseado em valores comuns e universais para a construção de algo novo através da flexibilidade e originalidade (Robinson, 2010; Silamy, 2010), pois o processo de desenvolvimento do indivíduo e a sua aprendizagem ao nível sociológico permite a vivência de situações educativas que favorecem o crescimento e o desenvolvimento dos participantes na ação, enfrentando novas realidades (Lindeman, 1926). Tal é também visível ao nível dos testemunhos nas entrevistas de focus group quando os participantes referem que:

“Com este processo notou-se diferença no grupo. Há mais facilidade em aceitar os papéis distribuídos, em aceitar as ideias uns dos outros. Mesmo quando não gostamos muito, acabamos por ceder e adaptamo-nos à ideia da melhor forma (...) a diferença do trabalho deste ano para o que fizemos antes é muito grande (...) o grupo não é o mesmo, há diferenças grandes (...) a improvisação também ajuda a reagir quando fazemos asneiras em palco, é preciso é que depois os outros reajam também”. (part. 3).

Ainda na mesma lógica, outros participantes referem que as capacidades que permitem a adaptação a novas situações e facilitam a gestão de conflitos externos se adquirem com a prática teatral referindo que “no teatro várias vezes é preciso recorrer ao improviso, pensar depressa no momento, ou seja, capacidades que posso várias vezes adaptar à minha

vida, em determinadas situações, como falar em público, sem me sentir nervoso ou intimidado” (part. 6), e que “a ginástica mental, desenvolvida com práticas teatrais, permite entender melhor os outros, sendo mais fácil a adaptação uns aos outros para podermos desenvolver trabalho em conjunto” (part. 7). Nas entrevistas de focus group também é relatada esta situação quando afirmam que “Nós não tínhamos facilidade em nos ouvir, estávamos sempre a discutir! Tivemos de aprender a estar em grupo, tivemos de nos ajustar uns aos outros. É como no nosso trabalho, às vezes temos de fazer alguma ginástica para aceitar algumas coisas, mas faz parte, e é assim que agora se faz aqui também! Mas não se fazia não, não foi fácil”. (part. 10).

Também aqui verificamos que os participantes referem a sua capacidade de adaptação não só aos outros, mas como ao respeito pela opinião do outro, à gestão de conflitos, utilizando as capacidades criativas para o seu (re)ajustamento perante o grupo e situações, desenvolvendo uma flexibilidade mental que lhes permite uma melhor compreensão e respeito pelo próximo bem como a perceção do contexto em que estão inseridos promovendo uma interação que permite o desenvolvimento de escuta ativa e observação do que os rodeia, tornando-se mais livres e espontâneos (Barret & Landier, 1994; Diaz, 1987; Koudela, 1992; Robinson, 2010; Silamy, 2010; Siqueira, 2012; Vieites, 2006):

“Eu muitas vezes quis fazer coisas diferentes mas a malta não alinhava porque tinham algum receio. Isto é verdade! Com este processo, passámos limites e quando nos era dito para fazer tinha mesmo de ser, tínhamos de arranjar maneira de o fazer da melhor forma. Agora muitos de nós já não têm grandes medos, é muito bom ir para o palco sem a preocupação se vão dar a fala certa para dizer o nosso texto, ou se a cadeira vai estar onde é suposto. Lá em cima resolvemos. Sinto muito que este tipo de situação acabou por se espelhar na minha vida, o teatro ensinou-me isso mesmo, a reagir no momento, a ter a capacidade de decidir sobre pressão, mas a pensar na mesma.” (part.11).

Verifica-se também que os participantes reconhecem a sua evolução ao nível da adaptação a novas situações através da prática teatral, tanto em situações diretamente ligadas com a representação como na gestão do grupo e eficácia do mesmo ao nível das tomadas de decisão:

“Olha eu sinto que mesmo que o cenário esteja ao contrário ou que digam mal o texto, que a coisa se dá na mesma. Nós agora conseguimos dar a volta às coisas. É uma questão de nos adaptarmos ao que temos. É como o nosso palco, é muito pequeno e nós fazemos cenas que precisam de espaço num espaço muito pequeno. Mas conseguimos porque nos adaptamos. Vamos apresentar a peça a outros espaços e também o fazemos. Foi algo que aprendemos neste processo sem pensar que estava a acontecer.” (part. 8).

Verifica-se, assim, que a prática teatral, desenvolve capacidades específicas no indivíduo que lhe permitem, ao longo do processo de vida, a adaptação a diversas situações e em diferentes contextos, indo ao encontro de Siqueira (2012) quando refere que o indivíduo deve ter a capacidade de se adaptar e resolver os seus problemas no dia-a-dia e numa lógica de pedagogia de expressão e quando Barret e Landier (1994) referem que os indivíduos desenvolvem uma flexibilidade mental e de perceção do outro que lhes permite uma maior capacidade comunicativa promovendo um melhor relacionamento e interação em grupo.

Ao nível do trabalho desenvolvido enquanto ator, há indivíduos que referem a construção da personagem como uma forma de se adaptarem a novas situações, recorrendo às suas características bem como à capacidade de ouvir e de observar outros indivíduos, que lhes permite uma maior facilidade de adaptação a diferentes contextos. Nas palavras de dois dos participantes:

“às vezes quando não estou confortável com alguma situação procuro as personagens que já interpretei para me adaptar melhor às situações” (part. 10); “A capacidade de observar e ouvir os outros, de perceber as opiniões e interpretar o que nem sempre demonstram permite que eu tenha outros comportamentos, procurando a melhor forma de me adaptar à situação” (part. 9).

Nestas transcrições ressalta a ideia da capacidade de observar, de recorrer à prática teatral enquanto ferramenta para compreender melhor o próximo, justificada na revisão da literatura por Diaz (1987) e Koudela (1992) quando referem que a prática teatral promove a interação pessoal e a improvisação, reeducando a capacidade de escuta ativa de observação e raciocínio no indivíduo.

Ao nível do desenvolvimento pessoal, é referido que a forma de agir e estar permite também uma melhor adaptação a novas situações, bem como a capacidade de ultrapassar receios. Como refere o participante 13: “Ter ficado mais seguro de mim ajuda muito, consigo lidar melhor com os meus receios e enfrentar os meus colegas e professores, adaptando-me à forma de ser deles.” Para além da referência à criatividade enquanto veículo para a adaptação, o entrevistado 16 afirma que “na minha profissão é preciso ser-se criativo para nos adaptarmos às constantes mudanças, bem como aos grupos, que de ano para ano têm características bem diferentes.” Socorremo-nos aqui de Gardner (1993), quando refere que o indivíduo criativo é aquele que no seu dia-a-dia consegue resolver os seus problemas, que os questiona e consegue criar produtos. Por sua vez Barret e Landier (1994), referem que a prática teatral permite que o indivíduo se liberte através do desenvolvimento de uma maior confiança em si, considerando ainda Merino (2009) que a prática teatral enriquece o indivíduo ao nível dos códigos da comunicação e de novas formas de interação com os outros e na comunidade.

Nos discursos dos participantes são também referidas como forma de adaptação a gestão emocional, a capacidade de expressão oral e corporal, visível nos seus testemunhos: “A questão de me saber gerir emocionalmente ajuda a adaptar-me a novas situações...”(part. 18); “Teatro é aprender emoções e dá-nos uma bagagem e crescimento pessoal que nos permite adaptar a muitas situações”, “O desenvolvimento das capacidades comunicativas ajudam a eu ter outras posturas, podendo adaptar-me de outra forma a várias situações” (part. 21); “a capacidade de me gerir interiormente, de aprender a mostrar só o que quero, ajuda a adaptar-me” (part. 24); “Consegui também adaptar-me ao trabalho de grupo e dar a minha opinião com facilidade, o que é uma mais-valia para o meu dia-a-dia” (part. 22).

Verifica-se assim que a capacidade de adaptação a novas situações, por parte dos indivíduos envolvidos no processo, é possível através de uma série de mecanismos desenvolvidos através da prática teatral, com base no desenvolvimento de capacidades e competências, dentro das quais está presente a criatividade, e expressão oral e corporal, o desenvolvimento pessoal e social. Lopes (2000) e Vieites (2012) referem a este respeito que o teatro permite as inter-relações, permite o desenvolvimento de valores, atitudes e modelos de conduta, promovem o convívio e trabalho de grupo, o que permite uma maior adaptabilidade dos intervenientes a variados contextos, corroborando assim o descrito pelos entrevistados.

Neste âmbito, de capacidade de adaptação a novas situações, verificamos que a prática teatral e o processo de aprendizagem desenvolvido em contexto associativo, permite aos participantes o desenvolvimento das suas potencialidades intelectuais e morais, numa lógica de construção livre (Rodrigues, 2001), transformando-se em indivíduos aprendentes (Asún & Finger, 2003), justificando uma educação não formal na aprendizagem ao longo da vida, considerando-a Pinto (2007) como um laboratório participativo e vivo de práticas com um paradigma educativo diferente do comum.

Vieites (2006), e em jeito de conclusão, refere que a expressão teatral desenvolve a capacidade de relação e respeito para com o outro, permitindo uma dinâmica de grupo com base na interação, compromisso e responsabilização com o trabalho a desenvolver, sustentando aqui a nossa interpretação de que uma pedagogia teatral com base no desenvolvimento criativo do indivíduo, permite uma melhor adaptação ao próximo e ao meio onde este se encontra inserido, pois permite o desenvolvimento de capacidades de autocontrolo e uma dinâmica flexível, participativa e criativa, necessárias para o encontro de objetivos comuns.

5.1.2. Categoria: Capacidade Comunicativa e expressiva

A categoria capacidade comunicativa e expressiva refere-se ao desenvolvimento da dicção e da projeção vocal, da capacidade de comunicar com maior fluidez, com maior capacidade de argumentação, bem como a capacidade de se expressar a nível corporal, com maior consciência das suas capacidades e limites. Definiram-se como subcategorias: i) capacidade de se expor perante os outros; ii) capacidade de se expressar verbal e corporalmente em grupo.

Ao nível da categorização da capacidade comunicativa e expressiva verificamos nas transcrições que apresentaremos que os participantes deste estudo consideram que houve um processo de desbloqueio ao nível dos mecanismos expressivos e das possibilidades que o desenvolvimento desses mesmos mecanismos lhes permitem ao nível da capacidade da verbalização, da exposição de ideias e de opiniões, bem como das suas capacidades expressivas corporais. Nas palavras de um dos participantes:

“os ensaios permitiram que eu melhorasse os meus mecanismos de expressão quer corporal, na medida em que me permitiram o desbloqueio do meu corpo como veículo que uso para me exprimir, quer na medida em que me ajudou a improvisar, de certa forma, usando e escolhendo as palavras, a intensidade, o tom com que as uso para me exprimir” (part. 1).

Este testemunho atesta o referido por Barret e Landier (1994) de que uma pedagogia de expressão como o teatro é uma ferramenta que desenvolve a aprendizagem motora e permite o desenvolvimento da expressão oral, corporal, a capacidade comunicativa. Ainda nas palavras de outros participantes, constata-se o fortalecimento a sua capacidade argumentativa “ao nível da capacidade de exposição oral desenvolveu muito no sentido de expor ideias novas” (part. 2), bem como uma consciência comunicativa. Ao nível da expressão corporal é referida “mais consciência do que posso fazer com o meu corpo, explorando a minha criatividade corporal” (part. 3), sendo possível verificar pelos testemunhos a associação da capacidade corporal à mental, no desenvolvimento do seu potencial, também patente nas respostas dos participantes quando referem: “os ensaios permitiram que pudesse ter mais facilidade na expressão oral, na expressão corporal dando confiança para abordar e ultrapassar qualquer dificuldade que se depre no caminho”(part. 6); “ dar a minha opinião quando os outros a pedem, ser mais livre e solta no meu diálogo...” (part. 8); “Mais facilmente consigo adequar a minha postura no que estou a fazer e a expressar (...) consigo mais facilmente expressar-me verbalmente e elaborar mentalmente um discurso, o que me permite falar mais fluentemente” (part. 10).

Por outro lado, a exploração livre do indivíduo ao nível das suas capacidades expressivas favorece a harmonia entre o processo mental e corporal verificando-se quando é referido que “aprende a falar com o corpo”(part. 15), e que desenvolvendo o equilíbrio e o domínio corporais “descobri o meu corpo tendo atenção à minha forma de andar, de sentar, de estar, de sentir, de fazer” (part. 17). Os testemunhos também se referem aos benefícios obtidos ao nível da fonética: “Aprendi a falar melhor, com mais projeção” (part. 21), “corrigi muito a minha dicção” (part. 23).

Todas estas capacidades expressivas ao nível da comunicação permitem uma maior interação com os outros, visível quando se lê que “consegui desenvolver a minha forma de me exprimir e sinto-me mais à vontade a falar com as pessoas” (part. 21), o que conduzirá a uma capacidade de partilha maior, no sentido em que “melhorei na forma

como me explico e passo ideias” (part. 15), permitindo a adaptação e a participação livre e espontânea por parte do indivíduo (Barret & Landier, 1994; Beauchamp, 1999; Dias, 1987; Koudela, 1992; La Ferrière, 1997), que se verifica nos participantes quando referem que a “ facilidade e confiança na minha expressão oral, notada aliás na formações profissionais que tenho ministrado para colegas (...) ajudou a harmonizar a minha relação com os outros” (part. 24). Estes testemunhos refletem os ditos de Freire (1980) quando refere que o indivíduo não cria a possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e a exercê-la, apoiada na liberdade sentida pelos indivíduos para se exporem e, sem receio de críticas, falarem livremente.

É possível verificar nestas respostas dadas pelos participantes que os mecanismos de expressão corporal e oral permitem ao indivíduo o desenvolvimento das suas capacidades expressivas e criativas, o conhecimento de novas capacidades que permitem a adaptação a diversas situações a nível social. Consegue-se compreender também que o corpo é uma ferramenta, por vezes não valorizada da melhor forma, no entanto mais que necessária para o nosso desenvolvimento enquanto indivíduos. Concluimos que, na sua maioria, os participantes consideram que houve evolução de uma forma geral ao nível das capacidades diretamente relacionadas com o desenvolvimento de mecanismos de expressão bem como da consciência do “eu”. É possível verificar as referências, não só a nível pessoal como ao nível do grupo, projetando-se essa evolução no trabalho desenvolvido em contexto de práticas teatrais.

5.1.3. Categoria: Criatividade

Face aos discursos dos participantes a categoria criatividade refere-se ao desenvolvimento das capacidades ao nível da criação de novas formas de representar, da capacidade de inventar e gerar novas situações em palco e na vida, a criação de cenários e a evolução na construção da personagem bem como a resolução de situações diárias, a capacidade de reflexão para a construção de algo novo, do desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação. Dentro desta categoria definiu-se como subcategoria a capacidade de criar respostas a necessidades e novos desafios.

Importa referir a este nível, que a experimentação no processo de aprendizagem dos participantes foi fundamental, pois permitiu que reconhecessem em si as capacidades que

lhes permitem o desenvolvimento de novas ideias, tornando-se mais criativos, justificando o que nos diz Lindeman (1926), quando refere que os adultos se motivam para a aprendizagem quando, após a experimentação, verificam que as suas necessidades e interesses são satisfeitos.

A este nível importa ter em conta que as aptidões criativas passam pela capacidade de dar resposta a questões, por operacionalizar o pensamento, pela capacidade de determinar o essencial selecionando, para assim conseguir chegar a ideias diferentes desenvolvendo aptidões cognitivas como a análise, a síntese, a abertura e a sensibilidade. Estas aptidões irão permitir desenvolver um pensamento convergente onde os participantes geram novas ideias (Guildford, 1956), sendo este o primeiro requisito para o desenvolvimento criativo que leva, através de uma prática teatral, à potenciação da expressão, da exploração de sentidos e das suas capacidades totais que a arte lhe permite desenvolver (Poveda, 1995).

Numa análise aos discursos codificados na categoria criatividade, constatámos que os participantes sentem a sua evolução no decorrer das práticas, associando-a a uma necessidade para o desenvolvimento social enquanto mecanismo de adaptação diária, através do desenvolvimento de novas ideias, criação de novas situações e resolução de outras na relação com outros. Esta interpretação é visível no discurso de um dos participantes quando nos refere que “este trabalho foi um abrir de olhos às possibilidades criativas que a vida propõe. Abriu portas no que toca ao pensar criativo e agir criativo. Esta componente senti-a bastante em falta, pois bastantes situações de vida precisam da criatividade implícita. Com esta experiência exponencieei a minha criatividade” (part. 1), verificando-se também ao nível das entrevistas de focus group quando é referido pelo participante 13 que:

“Bem, no nosso grupo, quando tivemos de inventar o texto...tudo bem que tínhamos uma base mas o que se criou foi completamente diferente. Passámos horas a tentar perceber como podíamos criar mais texto, mas quando algum de nós consegui acrescentar mais alguma coisa com lógica, começava tudo a brincar, a experimentar e compúnhamos as cenas. Foram horas de trabalho, mas foi muito bom”.

Autores como Crucianni (2007), Coombs (1981), Furth (1972) e Huidobro (2004), defendem a ideia de que uma prática teatral permite o desenvolvimento criativo do

indivíduo, proporcionado o prazer estético. Tal é visível nas afirmações de alguns participantes, que ao nível do focus group referem que:

“Quando queremos e somos criativos acontecem coisas giras. Nós conseguimos por quadros a cair e cadeiras a desmontarem-se! Já para não falar das ideias que surgiram da criação de uma cena parecida com a Última Ceia de Cristo foi muito giro. Estávamos numa cena em que tudo estava à mesa, a partir daí f oso distribuir as personagens e fazer a montagem. E aquelas pausas e recomeços também foi muito giro. As ideias surgem quando menos estamos a contar, e o processo criativo é isso mesmo, pensar nas coisas e deixar surgir.” (part. 9).

“E quando inventamos a cena do assalto ao teatro? (ri) Deram a ideia e apareciam doidos a saltar para o palco a dar mais e mais ideias, e a ir buscar coisas para montar a cena, adereços... E foi quando puxámos o pano e fizemos a cena do assombramento lá atrás. Foi um momento de criação consecutiva, ninguém parava de dar ideias e a verdade é que conseguimos fazer uma cena excelente. Olhem, a verdade é que depois desta experiência, às vezes estou com amigos e estou sempre a inventar coisas (ri).” (part. 4).

“Lembro-me da dificuldade de decidir o que seria o cenário. O palco é pequeno. Então a ideia da caixa que serviu para tudo foi muito bom. São estas coisas, estas ideias. E quer queiramos quer não, as lembranças ficam e queremos sempre inventar mais coisas.” (part 15), “A cena do porco com a macumbeira também foi muito gira. A peça não pedia nada daquilo e inventamos aquele arsenal todo. A personagem ficou muito bom, a transição de um homem normal para estado de porco (ri) adorei.” (part. 13).

Tendo a educação uma base na experiência e na capacidade do indivíduo, apresenta mais do que uma simples função social, sendo também uma necessidade pessoal renovada através da transmissão de conhecimentos que permite, aliada à educação artística, a satisfação da necessidade criativa do indivíduo (Dewey 2007; UNESCO, 2006), estimulando a colaboração na reflexão e na ação. Os testemunhos de alguns participantes atestam esta ideia quando afirmam que: “O meu processo criativo foi longo e enriquecedor. Senti que evoluí muito e que me permite transportar para o meu dia-a-dia

essas aprendizagens, ao nível do trabalho de grupo e resolução de situações (part. 8); “permitiu-me criar outras situações e encontrar soluções para determinadas coisas, principalmente na relação com os outros” (part. 16); “tornei-me mais criativa, até para resolver problemas com os alunos” (part. 17); ”agora faz parte do ritmo lá de casa, as ideias trabalham-se para se desenvolver a criatividade” (part. 18).

A educação baseada na arte desenvolve o espírito crítico, o potencial de criação, independentemente das aptidões dos indivíduos, pois todos têm potencial criativo podendo cultivar a sua imaginação, inteligência emocional, capacidade de reflexão crítica e liberdade de pensamento (UNESCO, 2006, 2010), sendo assim possível compreendê-lo quando um dos participantes refere que: “Durante o processo tornei-me uma pessoa mais imaginativa e criativa, logo mais capaz de me colocar no lugar do outro” (part. 6).

O testemunho de outro participante permite-nos observar referências às experiências da vida real (do indivíduo ou do grupo). A prática teatral parece permitir o desenvolvimento da livre expressão da criatividade, da intuição, da imaginação, da sensibilidade e da criatividade assumindo-se também como um estímulo para a interação em grupo (Japiassu, 2008; Torres, 2008): “Este trabalho foi um abrir de olhos às possibilidades criativas que a vida propõe. Abriu portas no que toca ao pensar criativo e agir criativo. (...) Com esta experiência exponenciei a minha criatividade” (part. 1).

Enquanto expressão humana, os processos criativos enriquecem os indivíduos na sua relação expressivo-criativa ao nível da comunicação (Japiassu, 2008; Fernández et. al., 2009), utilizando as capacidades expressivas para dar vida e sentido às palavras, aos gestos e ao próprio ser humano, que através da prática teatral desenvolve a autonomia do indivíduo e sua rede de comunicação (Huidobro, 2004; Koudela, 1992; La Ferrière, 1997,1999) sendo possível verificar estes conteúdos nas respostas de alguns participantes quando referem que após o processo: ”tenho mais ideias, pensa de outra forma sobre as coisas” (part. 12), ”cresci muito (...) tenho mais facilidade em resolver questões internas” (part. 14) e ”desenvolvi ideias novas para criar situações novas” (part. 15).

É assim necessário formar pessoas livres e originais, dotadas de iniciativa e criatividade, estando presente em todos os indivíduos, independentemente do meio onde se encontram inseridos, a capacidade para criar (Robinson, 2010; Sillamy, 2010).

A criatividade é o processo responsável da possível transformação de um indivíduo com a capacidade de criar um futuro e assim alterar o seu próprio presente (Vygotsky, 1998), verificando-se assim que as aptidões criativas permitem a capacidade de dar respostas a questões, desbloqueando o pensamento do indivíduo, fazendo-o alcançar ideias originais, resolvendo os seus problemas do dia-a-dia (Csikzentmihaly, 1996; Gardner, 1993; Guildford, 1956). Estas ideias encontram-se visíveis nos discursos dos participantes quando referem que “O processo criativo foi difícil, mas resultou. Hoje existe mais facilidade em enfrentar obstáculos no meu dia-a-dia, com uma outra forma de os ultrapassar.” (part. 3); “Consigno com mais facilidade imaginar situações e aplicar no meu dia-a-dia.” (part. 4); “Agora que tenho mais consciência da minha capacidade criativa faz parte do meu dia-a-dia na resolução de algumas situações até no trabalho.” (part. 9); “houve mudanças, principalmente na capacidade de imaginar situações novas para resolver problemas.” (part. 10)

Verifica-se, assim, que a criatividade foi um processo presente durante a prática, que permitiu aos indivíduos desenvolverem mecanismos de adaptação, de resolução de problemas, em resposta a novos desafios. Compreende-se, assim, a criatividade como um processo necessário e constante para o desenvolvimento do indivíduo no âmbito social, indo ao encontro do referido por Poveda (1995), quando refere que o teatro não é, de forma alguma, obstáculo para o processo criativo, pois é uma expressão participativa e comunicativa, em que o indivíduo é convidado para o processo, sendo-lhe permitida a construção da sua identidade ao nível social e psicológico.

5.1.4. Categoria: Atitude inter-relacional

A categoria da atitude inter-relacional refere-se às capacidades do saber-ser, saber-estar, saber-fazer e saber-saber, verificando-se referências às capacidades de gerir conflitos, de tomar decisões, à evolução da participação e à aquisição de novas atitudes e saberes. Dentro desta categoria definiram-se as seguintes subcategorias: gestão de conflitos, tomada de decisão, saber-saber, saber-ser, saber-estar, saber-fazer, participação e colaboração.

Ao nível da categorização da atitude inter-relacional, existem várias referências ao trabalho desenvolvido em grupo, à valorização do processo, a questões diretamente ligadas com o saber-saber saber-estar e saber-ser.

Dias (2010) considera que os saberes são construídos em interações afetivas que permitem aos indivíduos o aprender a aprender numa perspetiva de aprendizagem com os outros. Na interação os indivíduos (re)inventam e (re)descobrem novas hipóteses de ação. Neste sentido, o teatro é visto como uma ferramenta que visa estimular a capacidade do indivíduo para as inter-relações no grupo e na sociedade, uma ferramenta que permite o desenvolvimento de novos valores e atitudes e que, como nos diz Martins (2015), é no âmbito de uma aprendizagem ao longo da vida que se pressupõe o desenvolvimento de modelos que permitem o desenvolvimento dos indivíduos através de procedimentos sociais que integram todos os indivíduos com o objetivo de desenvolver o conhecimento.

Este ganho é visível no discurso de um dos participantes quando refere que “aprendi a trabalhar em grupo e a respeitar os mais velhos” (part. 13). Por outro lado, também se constata a perceção do desenvolvimento de modelos e condutas que potenciam uma relação crítica com o meio social, desenvolvendo no indivíduo competências através dos processos de convivência, contribuindo para a promoção do trabalho grupal e convívio, tal como referido por Lopes (2000) e Vieites (2012): “Desenvolvi as minhas capacidades para saber estar em grupo.” (part. 2); “o trabalho em grupo trouxe-me algumas competências grupais (...) o saber trabalhar com diferentes tipos de pessoas e respeitar o trabalho de cada um.” (part. 3).

Enquanto forma de animação, o teatro propicia a interação geradora de processos de participação, visíveis nos testemunhos de dois participantes quando nos indicam que “ajudar os outros a fazer, para participarem mais ativamente, foi muito importante” (part. 5) e que “a colaboração em grupo tornou-se orgânica” (part. 1). O teatro enquanto dinâmica coletiva, de interação individual e social permite a integração do indivíduo, desempenhando assim um papel fundamental na sua educação em contexto social, pois promove o seu envolvimento, a reflexão e ação através da participação (Lopes, 2006; Úcar, 2000; Ventosa, 1993).

A análise dos discursos de alguns participantes também nos revela que as relações interpessoais são inerentes ao indivíduo e ao processo de aprendizagem, destacando-se a

exploração e a partilha, verificando-se no âmbito do focus group quando é referido pelo participante 5 que:

“Nós tivemos de decidir muitas coisas durante este trabalho. Ter de ser o grupo a escrever uma parte do texto e decidir o que se fazia ao nível da encenação, obrigou-nos a aprender a estar uns com os outros de outra forma. Tivemos de nos saber ouvir e tivemos de saber aceitar todas as opiniões para poder construir o fizemos. Mesmo aqueles que estavam sempre mais calados, acabaram por ajudar e por participar na construção das ideias. Nem podia ser de outra forma quando o trabalho era de todos”.

A referência a um ambiente de liberdade associa-se ou assume-se como condição para construção dos saberes numa interação afetiva, permitindo ao indivíduo a aprender a aprender (Diaz, 2010). Nas palavras de três participantes, tanto ao nível individual como em focus group: “Aprendi a aceitar as opiniões dos outros, desenvolvi a escuta ativa e pró-ativa.” (part. 17); “A capacidade de trabalhar em grupo, de gerir conflitos, de organizar coisas, de inventar e criar ” (part. 24);

“Por vezes não é fácil conduzir o grupo. E há algumas conversas a mais, é verdade. Mas houve evolução e tornou-se mais simples falar entre todos. Ter distribuído funções de uma maneira mais específica foi bom para nós, primeiro porque todos aprendemos coisas novas e porque facilitou a gestão do tempo e a capacidade de dar resposta às dificuldades. Acabou também por fazer com que o pessoal não se inquietasse tanto.” (part. 15).

O discurso do participante 7 que refere que “A inter-ajuda, a confiança, o conhecimento mais profundo do outro (...) levar esta aprendizagem para a vida é uma mais-valia, é mais uma competência”, leva-nos a pensar que prática teatral pode promover a confiança e a cooperação grupal (Torres, 2008), bem como a capacidade comunicativa do grupo através da valorização do relacionamento e da interação com os indivíduos (Barret & Landier, 1994).

A pedagogia desenvolvida através da arte tem por objetivo a compreensão por parte dos indivíduos das formas humanas de expressão, dos processos afetivos (Japiassu, 2008) e também do espírito de grupo ao estimular a partilha, a comunicação e a capacidade de se

adaptar aos outros através do trabalho de grupo (Diaz, 1987; Koudela, 1992). Como nos atestam alguns dos participantes: “A inter-ajuda esteve sempre presente” (part. 9); “Consegui aceitar melhor as opiniões dos outros e a decidir com eles. Consegui ouvir para participar e colaborar melhor no processo.” (part. 4); “Aprendi a partilhar o espaço, a partilhar momentos” (part. 10).

Verifica-se que a maior constante é a partilha de ideias e a sua aceitação, vista como uma competência essencial para o desenvolvimento de relações com base no saber ser e saber estar. Estas competências revelam-se essenciais ao desenvolvimento do indivíduo enquanto ser socialmente participativo, pois como nos diz Dewey (2007), o indivíduo deve ter a capacidade de socializar e de ser ativo para assim fazer parte do processo de evolução social.

Concluimos que os participantes consideram que foi possível obter novos resultados com as práticas teatrais, com a gestão de tempo e funções, minimizando constrangimentos e suscitando uma maior participação por parte de todos. A participação ativa, a tomada de decisões, o desenvolver de saberes e gestão de conflitos, são necessários para o desenvolvimento de indivíduos mais construídos e disponíveis para uma sociedade em mutação (Huther, 1977; Merino, 2009; Úcar, 2000).

5.2. Dimensão: Pessoal

A dimensão pessoal corresponde a características específicas da construção interna do indivíduo enquanto ser social, com a capacidade de se desenvolver ao nível de capacidades e competências que lhe permitam uma maior adaptação e consciencialização do seu processo interno no seu desenvolvimento e participação no desenvolvimento da sociedade.

5.2.1. Categoria: Adaptação a novas situações

A categoria “adaptação a novas situações” refere-se às perceções de adaptação a nível pessoal dos participantes visível na maior perceção de si e do seu crescimento, no desenvolvimento da autoconfiança, transmissíveis para o seu quotidiano no âmbito das

tomadas de decisão e da resolução de problemas, em estreita ligação com a capacidade criativa.

Podemos constatar esta situação quando o participante 2 refere que:

“Este processo de crescimento acaba por se transferir para a vida real; o que me leva a pensar que em tudo há um processo para se ir mais longe (...) leva-me a crer que tudo na vida tem o seu tempo e que a criatividade é uma ferramenta essencial para se conseguir viver melhor, minimizando situações e resolvendo assuntos de forma mais simples”.

Este testemunho coincide com a literatura quando nos diz que o jogo dramático enquanto prática teatral permite ao indivíduo uma reflexão mais crítica sobre si e sobre o mundo bem como a sua interpretação, desenvolvendo uma maior confiança em si e fortalecendo as capacidades expressivas que o ajudarão na sua adaptação (Barret & Landier 1994; Beauchamp, 1997; Ryngaert, 1981). Tal como referem dois dos participantes: “Descobri que do pouco se faz muito e se pode construir. O que hoje faço em palco, amanhã pode ser utilizado por mim na vida para resolver determinadas coisas, basta criar.” (part. 4); “Com o teatro aprendi a pensar mais rápido e eficazmente, o que se reflete, não só no meu dia-a-dia no meu discurso, mas também na tomada de decisões para com rapidez me adaptar ao que me é pedido no momento.” (part. 6).

Refere ainda Merino (2009) que a aprendizagem teatral contribui para o desenvolvimento da realização individual, promovendo a autoconfiança e enriquecendo o indivíduo nas suas capacidades comunicativas e perceção de si, facilitando o seu autocontrolo e gestão interna, tal como verificado nos discursos de alguns participantes: “(...) aprender a gerir conflitos internos faz com que eu tenha outra postura e resolução e adaptação a novas situações.” (part. 17); “(...) reconhecer medos e limitações (...). Aprendi a gerir sentimentos.” (part. 13).

“A capacidade para agir no dia-a-dia na minha esfera pessoal porque através destas práticas eu descobri sentimentos e mecanismos que usei para olhar para mim de uma forma introspetiva acerca de quem sou, o que quero, o que faço para atingir o que anseio... tudo isto me ajuda a adaptar-me melhor a tudo.” (part. 1);

“Sim, a gestão de grupo, com pessoas tão diferentes, ajudou-me a compreender o ser humano de forma diferente. Temos de saber aceitar e lidar com cada um da forma que eles são, só assim, e sem nunca esquecer as nossas capacidades de criatividade, conseguimos adaptarmo-nos aos desafios do dia-a-dia.” (part. 12).

5.2.2. Categoria: Consciência do “eu”

A categoria consciência do eu refere-se à capacidade de autoconhecimento do indivíduo, da sua evolução ao nível expressivo, comunicativo, estético e do desenvolvimento de novas capacidades e competências e integra as seguintes subcategorias: consciência corporal, consciência expressiva e consciência comunicativa.

No âmbito desta categoria, a maior parte dos indivíduos refere que sentiu uma evolução na sua forma de ser e de estar, que descobriu capacidades desconhecidas, que se sentiu mais desinibida, mais disponível e que desenvolveu capacidades expressivas e comunicativas. Nas palavras de um dos participantes:

“Sim, mais consciente das minhas possíveis facetas e potencialidades, bem como limitações. Mais conhecimento de mim próprio, em muitas coisas, agora assumidas como parte de mim. É um sentimento de orgulho grande quando verifico que desenvolvi as minhas capacidades, até na forma de falar.”
(part. 5)

Estas referências ao desenvolvimento de mecanismos expressivos encontra-se esplanada no âmbito da revisão da literatura quando autores como Diaz (1987) e Koudela (1992) referem que uma aprendizagem teatral irá permitir aos participantes da ação a descoberta do seu corpo, da sua expressão corporal e oral, indo de encontro a Lá Ferriere (1999) quando nos diz que o teatro tem por base o ser humano enquanto catalisador, que utiliza as suas capacidades expressivas para dar vida e sentido às palavras, aos gestos e ao próprio ser humano.

Ainda Barret e Landier (1991) referem que o desenvolvimento pedagógico humano, através de uma aprendizagem global permite a evolução das capacidades cognitivas,

sensoriais, afetivas, motoras e estéticas do indivíduo, a um nível interno e externo, verificando ao nível das entrevistas de focus group que:

“Bem, o teatro é uma atividade, que na minha opinião envolve situações sociais, uma das mais-valias que podemos adquirir e que eu sinto que adquirir é a importância do nosso corpo. Ele é veículo de expressão, bem como o teatro, que precisa do nosso corpo. Se soubermos utilizar esta capacidade conseguimos também analisar melhor o que nos rodeia.” (part. 7).

“As experiências ajudaram-me a perceber melhor as intenções dos outros. Sinto que em todo o grupo isso aconteceu. É mais simples agora, estando atentos, a perceber o que os outros transmitem, não só por palavras mas também por gestos, pelas ações, pelos olhares. Quantas vezes não aconteceu em palco, um olhar, e parecia que estava a ouvir falar, a pedir ajuda. Isso dá uma dinâmica diferente ao grupo, faz-nos estar mais atentos e interpretar melhor os sinais que damos uns aos outros. Isso sem dúvida faz-nos evoluir. Até quando estamos a falar, a decidir coisas relacionadas com o cenário ou com os figurinos, neste momento basta uma postura ou um olhar para nos entendermos, e isso é excepcional.” (part. 15).

A literatura refere-se a este nível da consciência do “eu”, ao indicar que através da pedagogia teatral o indivíduo utiliza os seus meios expressivos para chegar à ação, após compreender o seu mundo de ficção e lhe dar a forma necessária para a sua existência (Beauchamp, 1999; Ryngaert, 1981; Torres, 2008). Ainda a respeito, Koudela (1992) refere que a capacidade do indivíduo de, através da prática teatral, integrar uma aprendizagem ao nível físico, emocional e intelectual, leva-o a reconhecer o seu corpo como veículo de comunicação e de transformação, tal como observado nos discursos de cinco participantes quer ao nível individual que em contexto de focus group: “Isto exigiu muito de mim e fez-me diferente. Estou mais certo de quem sou e do que valho, descobri que consigo fazer coisas com o meu corpo que pensava não serem possíveis. Sou um homem novo.” (part. 19); “Agora sou mais consciente das minhas capacidades expressivas e sou mais autónoma na tomada de decisões.” (part. 22).

“a capacidade para agir no dia-a-dia na minha esfera pessoal porque através destas práticas eu descobri sentimentos e mecanismos que usei para olhar para

mim de um forma introspectiva acerca de quem sou, o que quero, o que faço para atingir o que anseio (...) tudo isto me ajuda a adaptar-me melhor a tudo.” (part. 7)

“Vimos coisas acontecer aqui que pensava que não eram possíveis. Até eu fiz coisas que pensava que não conseguia. Aquela situação de estar em estátua quase um minuto. Eu no início não conseguia e dizia até que não fazia. Mas com o tempo consegui fazer, e no fim já fazia como se nada fosse. E depois dessa vieram mais ideias parecidas e eu apercebi-me que afinal tenho aqui um bom corpo, e que até fala sozinho (ri).” (part 5).

“Sinceramente, aprendemos muito! Erros a falar acabaram, temos um cuidadinho agora...e não se tinha cuidado nenhum! Respeitamos muito mais o tempo de pensamento para resposta uns dos outros; olhamos uns para os outros com atenção a tentar perceber o que o corpo do outro nos quer dizer, somos mais rápidos na ligação das ações com as falas...sei lá, o teatro é uma ferramenta incrível.”(part. 1).

Neste sentido, também Diaz (1987) refere que para uma aprendizagem teatral o indivíduo deve ter consciência das suas capacidades. Para tal, segundo Passatore (2000), necessita adquirir competências fundamentais como a concentração, a imitação, a expressão corporal, a expressão verbal, a interação pessoal e a improvisação, que lhe permitirá a descoberta do seu corpo, das suas capacidades produtivas e críticas. Como constata o participante 2:

“Sinto que em mim muito mudou. De certa forma, este processo teatral fez-me crescer e elucidar algumas coisas na minha cabeça. Lá atrás fica alguém muito tímido, que não arriscava e que fazia tudo certinho, não quebrava regras. Depois disto, fico alguém com uma mente mais aberta, desenrascada, que não se importa com o que os outros pensam, que sente que se consegue expressar melhor, que sente que o corpo evolui com a mente, mais decidida e feliz!”.

Por fim, importa referir que o teatro é um fenómeno humano no qual participam e interagem os lados individual e social do indivíduo. É também visto como um fenómeno

multigeracional e um instrumento formativo para o indivíduo, permitindo o seu (re)descobrimto (Úcar, 2000), ideia visível no testemunho de um dos participantes:

“Sinceramente eu não me sinto bem a mesma pessoa. A pessoa prática era pouco presente, pouco expressiva, pouco criadora; nestas práticas vi-me reinventado como um ser que busca o porquê das coisas serem assim, talvez até em todos as coisas da minha vida pessoal. Tenho mais curiosidade e analiso tudo o que me rodeia. Estas práticas ensinaram-me a olhar à minha volta com todos os sentidos em busca da apresentação de uma ideia.” (part. 1).

Concluimos, assim, que as práticas desenvolvidas permitiram aos indivíduos envolvidos no processo, desenvolver uma maior consciência das suas capacidades ao nível expressivo, bem como a descoberta de si e a tomada de consciência do “eu”.

5.2.3. Categoria: Sensibilidade estética e artística

A categoria sensibilidade estética e artística refere-se à percepção que os participantes têm de terem desenvolvido uma maior capacidade de observação, no sentido do encontro do erro com base nas aprendizagens apreendidas, bem como a procura da lógica da ação ao nível teatral e a seleção ao nível estético. Verifica-se ainda que muitos indivíduos referem questões diretamente ligadas com o que faziam e o que já não fazem e que verificam ainda nos outros indivíduos. Dentro desta categoria definiram-se como subcategorias o desenvolvimento do gosto teatral e o desenvolvimento da capacidade crítica.

Em pleno século XXI, a educação artística tem como objetivo o desenvolvimento da criatividade e da consciência cultural do indivíduo, com vista à promoção de uma sociedade culturalmente consciente, estimulando a colaboração na reflexão e na ação (UNESCO, 2006). Esta ideia é visível na resposta dada pelo participante 2 quando refere que:

“Depois do processo que foi todo de evolução, comecei a perceber que o teatro não é só feito de comédias decorar texto e debitá-lo. É muito mais do que isso. É dar a vida a alguém, dar-lhe sentimentos, posturas, formas, é viver

o que outro alguém vive, é passar o sentimento da personagem para o público, é todo um processo de envolvimento com o teatro e com o público. Depois disto apercebi-me, ao ver peças de outros grupos, que na maior parte das vezes o trabalho não é feito como o teatro pede.”

Também Barret e Landier (1994) referem que a abordagem cultural é um motor para o desenvolvimento da forma artística, permitindo ao indivíduo uma maior consciência estética e artística, tal como verificável no testemunho do participante 5: “A minha capacidade de análise cresceu muito, no sentido em que consigo identificar e enaltecer determinadas técnicas. Fico mais atento a tudo o que me rodeia e à forma como as coisas são feitas.”.

Ao nível do jogo dramático também Beauchamp (1997), Dasté et al. (1978) Huidobro (2004), Motos (2000) e Reyzábal (1993) consideram que este promove e desenvolve a expressão artística e estética. Um dos participantes refere-se claramente a este ganho:

“Houve uma enorme diferença na forma de ver o trabalho dos outros. Basta dizer que fazer teatro sem ponto nos obrigou a entrar mais na personagem. Nos outros grupos, que utilizavam ponto, via-se que as personagens não evoluíam. Precisamos todos de aprender mais.” (part. 4)

Hartmann (2014), Koudela e Júnior (2015) e Picon-Vallin (2006) consideram que uma pedagogia teatral permite a integração do teatro com a pedagogia, considerando-se esta uma prática artística num contexto de arte e pedagogia que permite a ação e reflexão estética e a transposição do real para a forma artística, reconhecendo-se também a importância das opções de cenografia, sonoplastia, luminotécnica bem como de questões diretamente ligadas com a importância do desenvolvimento da construção da personagem, verificando-se estas premissas ao nível das entrevistas de focus group quando cinco participantes referem:

“Os exercícios de construção da personagem foram muito importantes para o grupo, houve uma série de coisas que nunca tínhamos pensado, como por exemplo o tipo de relação que as personagens têm. Parece que não mas isto ajudou muito para depois definir os objetivos das cenas.” (part. 6).

“Eu notei que tivemos mais cuidado com a lógica das cenas e com a encenação. As passagens de cena para cena foram pensadas e discutidas. Aquela ideia de apresentarmos propostas das cenas e de todos darem a opinião funcionou muito bem porque as críticas foram bem aceites e serviram para construir melhor as coisas.” (part. 8).

“Foi uma aventura porque foi a primeira vez que optámos por ter som na peça, sem ser aquela música ambiente de início. A preocupação com a lógica dos sons escolhidos em função da lógica da peça, de sons que adaptavam às coisas foi uma evolução muito boa na questão da estética da peça.” (part. 7).

“Nós patinámos muito (ri). Tivemos de dar uma lógica ao texto inventado com o texto do autor. Misturar aquilo tudo, drama com comédia, não cabia nas nossas cabeças. Também a utilização das luzes, a maneira com as pusemos, fez diferença.” (part. 1).

“Bem, tivemos opções diferentes do que era normal nestes trabalhos. Optámos por utilizar o palco de outra forma, utilizámos muito mais a variação de luz e o som. Só isso fez com que o trabalho fosse muito diferente. Havia cenas excepcionais...nunca pensei que desse para fazer estas coisas. Começamos a ter um tipo de trabalho que se destaca (...) mas também fomos ver muito teatro estes tempos, o que ajuda a ter mais ideias.” (part. 15).

Consideramos assim, que a formação destes grupos é importante para a sua evolução estética e para o gosto pela arte teatral, melhorando o seu sentido crítico, desenvolvendo a sua criatividade, e as suas redes de comunicação, referindo ainda La Ferrière (1999) que com a base afetiva do indivíduo num objetivo, o da criação, é-lhe permitido o desenvolvimento da autonomia e da capacidade criadora. Verificamos, assim, que os indivíduos se mostram mais predispostos a aprender e a reconhecer os seus erros e que há uma evolução ao nível das questões estéticas e artísticas por parte dos grupos, bem como um desenvolvimento das capacidades de crítica e auto crítica.

O gosto teatral assume-se aqui como sendo importante para um desenvolvimento global dos trabalhos desenvolvidos, no entanto não podemos deixar de referir que esta consciência estética e artística tem por base todo o desenvolvimento de capacidades e

competências que até agora, com base no que verificamos ao nível das entrevistas individuais e de focus group realizadas aos participantes, têm sido verificadas, considerando que prevalece a ideia de que o teatro enquanto pedagogia, num contexto associativo e com uma prática de educação não formal, permite o desenvolvimento de uma panóplia de competências nos participantes que o levam também e não só, a ser mais criativo.

5.2.4. Categoria: Criatividade

No âmbito da categoria Criatividade, a maior parte dos participantes refere-se, na fase inicial do projeto, a dificuldades no desenvolvimento do processo criativo. Não obstante, valorizam a capacidade criativa no sentido da prática diária e da resolução de questões diretamente ligadas com o seu processo individual. Para esta categoria definiu-se como subcategoria a resolução de situações e problemas a nível pessoal.

Verificamos nos discursos de alguns participantes a alusão às dificuldades iniciais: “Foi difícil. Tive algumas dificuldades, mas depois consegui apanhar o barco e foi sempre a crescer” (part. 24); “O meu processo individual, interno, foi doloroso. Batalhei muito para entender e internamente decidir-me” (part. 17).

Se virarmos o nosso olhar para a literatura, compreendemos que a criatividade é uma forma de expressão e de comunicação num âmbito de expressão humana (Fernandéz et al., 2009). La Ferrière (1999) faz referência ao desenvolvimento criativo através da prática teatral, favorecendo o desenvolvimento de uma rede de comunicação que permite ao indivíduo ser autónomo, sendo a criatividade uma competência que lhe permitirá reagir e dar respostas de forma espontânea, mas moderada, a conflitos e processos internos (Gérard & Rogiers, 2003). Tal revela-se visível nos discursos de dois dos participantes:

“Resolvo outras coisas que não resolvia antes porque não pensava nelas da mesma forma. Foi um processo que me fez crescer e que utilizo no meu processo interno.” (part. 4).

“(…) com a aprendizagem ao longo deste processo, utilizo a criatividade como ferramenta para resolver situações minhas e da família.” (part. 8).

A capacidade de utilizar a criatividade como forma de aprender a reagir a conflitos e de gerir processos internos é necessária para o desenvolvimento social e, nesta lógica, para a produção de novas ideias no domínio artístico e humanístico (Sternberg & Lubart, 1996), como se verifica ao lermos a resposta dos seguintes participantes: “Sinto que estou mais criativa em tudo. Até na minha forma de ser e estar.” (part. 18) “Foi difícil. Mas consegui porque batalhei muito. Agora sinto que tenho mais capacidades para criar ideias.”, “Depois deste processo tudo se tornou mais simples. Neste momento uso estas capacidades para a minha vida pessoal.” (part. 5).

A criatividade é um potencial da essência humana, uma (re)construção de uma nova combinação de ideias que apela à experimentação, à mudança do que é habitual, fomentando a aprendizagem criativa numa lógica de pensamento aberto, livre, de comunicação e decisão criativa, sendo também o ambiente um fator crucial para a sua experimentação (Bahia & Nogueira, 2005; Powell, 1994; Prado-Diez, 2000). No campo da arte dramática, a criatividade surge como meio para o desenvolvimento do pensamento criativo e proporciona o prazer estético e individual (Coombs, 1981; Furth, 1972). A arte permite a combinação e a elaboração de elementos do pensamento já existente, através da exploração dos sentidos e das capacidades do indivíduo, sendo o teatro uma das ferramentas que permite o desenvolvimento deste processo (Poveda, 1995). Tal como nos dizem dois dos participantes:

“Foi duro, mas foi compensador. Eu estava muito presa, não sabia muitas vezes o que fazer e ficava à espera que a Margarida me dissesse, mas não dizia. Tive de olha à volta, tive de pensar e pensar e começar a criar. Percebi, não sei como, mas acontece, como criar. Como pensar de maneira a conseguir chegar lá. Até na minha vida já sinto diferenças.” (part. 1).

“Antes destas práticas teatrais não via o teatro como possível meio de formação pessoal, isto é, sentia que o teatro me utilizava enquanto ator e eu não iria tirar grande proveito da prática teatral. Estas atividades e as práticas criativas mostraram-me que o teatro é um veículo poderoso para a aprendizagem de nós próprios, das nossas capacidades e acima de tudo, da forma como pensamos e agimos em prol de um sentimento.” (part. 2).

Pela análise dos discursos, verificamos que a criatividade é percebida como uma ferramenta essencial para o indivíduo. Porém, é necessário encontrar meios que permitam o seu pleno desenvolvimento. Apesar de ser uma capacidade que faz parte de todos os indivíduos, há ferramentas, como o teatro, que a estimulam, facilitando o processo de crescimento e de aprendizagem dos indivíduos.

5.3. Síntese de Resultados

A sociedade atual, em constante alteração, exige cada vez mais que os indivíduos sejam ativos, tanto a nível social como económico, sendo necessário para tal a aquisição de variadas competências que derivam das aprendizagens, realizadas ao longo da vida justificando-se que estas se façam com base na construção livre e humanística e que permitam a emancipação do indivíduo, devendo estes ser livres na procura de oportunidades de aprendizagem (Lima, 2007).

Em pleno século XXI, as alterações sucessivas ao nível cultural e económico, exigem uma maior adaptação e crescimento por parte do indivíduo para que se possa criar, difundir e inovar na produção do conhecimento (UNESCO, 2010).

Sabe-se que o conhecimento é a grande base do comportamento e que o motor do desenvolvimento social e económico parte da sua procura e utilização. Há uma necessidade premente em desenvolver novas formas de participação e colaboração por parte do indivíduo para assim se desenvolver uma melhor articulação entre o conhecimento e a aprendizagem (Lindley, 2000).

A resposta a esta necessidade parte também da promoção da aprendizagem centrada na prática e na experiência, que transformam o conteúdo do conhecimento, e permite aos indivíduos a sua assimilação em relação com situações reais e concretas da sua vivência. Esta vivência da aprendizagem, através de saberes prévios, permite-lhes desenvolver uma consciência reflexiva, crítica e libertadora em relação com a realidade, necessária à sua transformação (Freire, 1979, 1996, 2003; UNESCO, 2010).

A aprendizagem, por sua vez, enquanto ferramenta de apoio para a transformação pessoal do indivíduo e do meio social que o rodeia, assume uma função catalisadora para o

desenvolvimento de competências, contribuindo também para o desenvolvimento da autoestima pessoal e cultural, motivando os indivíduos para a participação. Neste sentido, a ação educativa permite desenvolver no indivíduo capacidades que o envolvem numa relação com o meio em que vive, mais motivados para aprender e para deliberar sobre problemas, através da sua vivência do quotidiano (Moreira, 2005).

No sentido de desenvolvimento de capacidades e competências dos indivíduos, Dewey (2005) e Freire (2003) consideram que estes devem ter oportunidades iguais para que as suas experiências se traduzam em aprendizagens, desenvolvendo capacidades criativas através de trabalhos com grupos, experienciando novas aprendizagens e participando ativamente na mudança social através do aprender-fazendo. Estes mecanismos para a aprendizagem devem ser desenvolvidos no exterior dos sistemas formais, valorizando assim a educação não formal que pode ser vista como “um laboratório vivo e participativo de práticas pedagógicas” (Pinto, 2015, p. 105).

Em contexto não formal, a aprendizagem é transmitida por aqueles com quem se interage, em locais onde existam processos interativos e intencionais, com ambientes de ação coletiva onde, por norma, a participação é voluntária, com intencionalidade educativa, e existe vontade, através da interação de aprender ou transmitir saberes para o desenvolvimento do conhecimento a nível social e pessoal. Assim, verifica-se que processo educativo tem por base os interesses e as necessidades dos indivíduos, que atuam diretamente no desenvolvimento cultural e político, na criação de laços de pertença, de identidade coletiva e de processos de cidadania coletiva. Deste modo, é possível o desenvolvimento do “eu” enquanto ser participativo na sociedade (Gohn, 2006).

Com a necessidade premente do desenvolvimento de capacidades e competências por parte do indivíduo, o indivíduo necessita adquirir conhecimentos e desenvolver competências como o saber saber, saber ser, saber estar e saber fazer, desenvolvendo-se como ser autónomo em relação à sua aprendizagem, no sentido de progressiva evolução do conhecimento e do desenvolvimento da sua personalidade, através da vivência de experiências, da procura de soluções e da resolução de problemas (Jardim & Pereira 2006; Rosário, 1997). Educar numa era de pós-modernidade é promover a autonomia, a adaptabilidade, a flexibilidade e o exercício da cidadania ativa (Almeida, 2007).

Assim, as competências apresentam um valor inegável para o desenvolvimento do indivíduo e evidenciam-se perante determinadas situações que exigem que este mobilize os seus diversos conhecimentos, seleccionando-os e adaptando-os de forma ajustada às especificidades das situações exigindo à apropriação de saberes face a diferentes contextos e situações.

Uma das competências e capacidades mais exigida ao indivíduo na sociedade do conhecimento, é a criatividade, pois há uma necessidade incessante de inovação, de procura de soluções criativas, de produção de ideias novas (Bahia & Nogueira, 2005).

A criatividade é uma potencialidade inerente a todos os indivíduos, que pode ser estimulada e desenvolvida ao longo da vida, permitindo ao indivíduo gerar novos resultados para a construção cultural, pessoal e grupal. É o processo responsável da transformação do indivíduo orientado para o futuro, com a capacidade de criar e alterar o próprio presente (Vygotsky, 1998).

Apesar da criatividade ser inerente a todos os indivíduos, a personalidade criativa é caracterizada por comportamentos diferentes ao nível da tolerância, da curiosidade, da predisposição para arriscar, da autonomia, da rebeldia e da perseverança. O indivíduo resolve os seus problemas diários questionando-os e criando produtos novos. Considera-se assim que a criatividade é um fenómeno que necessita do contexto, das oportunidades e das características do indivíduo para a sua produção, enriquecendo o desenvolvimento do indivíduo (Csilzentmihaly, 1996; Gardner, 1993).

As artes permitem o desenvolvimento da expressão e da diversidade cultural, indispensáveis ao desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do indivíduo, articulando a imaginação, razão e emoção, essencial para o crescimento intelectual, social e emocional dos indivíduos (UNESCO, 2006).

Para o desenvolvimento da sociedade, a criatividade assegura-se como primordial, potenciadora da produção de novas ideias e conhecimentos a todos os níveis. Nesta necessidade de se criar uma geração criativa, a arte deve ser educada, e os indivíduos devem passar a olhar para a arte como uma forma de fruição, possibilitando a criação de novos horizontes criativos e artísticos, pois existe uma ligação entre a arte e a capacidade criadora do indivíduo (Lowenfield, 1970; Sternberg & Lubart, 1996).

Da necessidade de construção de ideias e de formas novas de pensar surge o teatro, potenciador da criação de relações interpessoais, demonstrando um potencial de transformação que proporciona a experimentação e a liberdade de criar.

Com um papel didático, instruindo e educando o indivíduo enquanto ser social e interventivo na sociedade, enquanto ser que pensa, age e sente, o teatro responde a necessidades sociais enquanto forma de comunicação, numa abordagem artística, onde o desconhecido potencia a modificação, reorientação e reconstrução do social e cultural (Boal, 1982; Chafirovitch, 2016).

Enquanto forma de pedagogia, o teatro permite a descoberta de formas e meios para o desenvolvimento do indivíduo, com vista à autonomia, ao desenvolvimento da criatividade e da expressão coletiva., sendo a educação para o teatro um educar global de todos os indivíduos envolvidos no processo (Vieites, 2012). Também a livre expressão é relevante e desenvolve a criatividade (Stanislavsky, 2001).

O teatro implica processos de expressão, comunicação, receção e criação, um conjunto de competências interligadas que passam pela resolução de problemas, pela comunicação, sociabilidade, criatividade, cooperação, compreensão, espontaneidade, jogo e desenvolvimento de papéis (Vieites, 2012).

No sentido de desenvolvimento do indivíduo, estimula indivíduo para as inter-relações, desenvolve a consciencialização do sentido crítico, desenvolve a participação ativa, potencia uma relação crítica como meio social, originando uma participação ativa do indivíduo (Lopes, 2000; Vieites, 2012).

O teatro, enquanto instrumento moral tem a função de fomentar a sensibilidade, de desenvolver a perceção, produzindo conhecimento potenciador de transformação da sociedade.

Assim, com base na investigação realizada, passaremos a analisar os resultados obtidos.

5.3.1. Adaptação a novas situações

Dentro da adaptação a novas situações, tentou-se analisar e compreender de que forma esta prática pode, através do desenvolvimento de dinâmicas diretamente relacionadas com a prática teatral e com todo o processo a ela inerente, desenvolver a capacidade de gestão de conflitos externos e internos, a capacidade de participar ativamente, permitindo assim uma maior adaptação a novas situações.

Assim, no que se refere à adaptação a novas situações, verificou-se que os participantes valorizam a aprendizagem desenvolvida durante o processo teatral, pois este encontra-se diretamente ligado com a transformação social num sentido de pensar novas formas de viver, de renovação e de preparação (Copeau, 2000).

A adaptação é necessária a uma sociedade em constante mutação, que cada vez mais exige do indivíduo capacidades e competências que lhe permitam desenvolver ferramentas para a sua adaptação às constantes alterações da sociedade como o saber agir, saber mobilizar e saber transferir recursos, fazendo face a diferentes problemas (Le Boterf, 1985, cit. in Barreira & Moreira, 2004).

A nível social é referida pelos indivíduos a adaptação a outros indivíduos, a outras formas de estar e de participar, a enfrentar obstáculos, a compreender melhor o meio que os rodeia para poderem agir em conformidade (Freire, 1979,1996; Lindley, 2000; UNESCO, 2010). Também Almeida (2007) refere que o indivíduo deve ser capaz de se adaptar a novos contextos e gerir recursos, sendo criativo. No sentido da criatividade, Gardner (1993) e Siqueira (2012) referem que o indivíduo através da criatividade desenvolve a capacidade de resolver problemas no seu quotidiano.

Verifica-se que através das práticas teatrais o indivíduo desenvolve uma maior capacidade de observar, analisar, ponderar para a agir em conformidade, evitando assim os conflitos internos e externos que surgem em contexto de grupo (Moreira, 2005).

Para além destas referências, verifica-se ainda que os indivíduos, na sua maioria desenvolveram a capacidade de ser e estar, através do desenvolvimento da capacidade de observar, ouvir, interpretar e perceber o comportamento dos outros, permitindo uma

participação mais ativa por parte dos mesmos, devido à não presença de constrangimentos (Lopes, 2000; Passatore, 2000; Vieites, 2006, 2012).

Referem ainda que a criatividade, a gestão emocional, a expressão verbal e não-verbal, e participação, a interação pessoal e a improvisação, a escuta ativa, a observação e o raciocínio potenciam a sua adaptação a novas situações pessoais e sociais visto lhes fornecerem ferramentas para o efeito (Barret & Landier, 1994; Beauchamp, 1999; Dias, 1987; Huidobro, 2004; Koudela, 1992).

Consideramos assim, que os participantes assimilaram, através de vivências e experiências, uma consciência da realidade concreta, que transformaram através de saberes adquiridos, desenvolvendo uma maior consciência reflexiva, permitindo a sua transformação e adaptação (Freire, 2003; UNESCO, 2010). Também Lindeman (1926) refere que os indivíduos se motivam para a aprendizagem através da experimentação, verificando as suas necessidades e interesses satisfeitos.

5.3.2. Mecanismos de expressão consciência do “eu”

Neste âmbito foi objetivo compreender e verificar de que forma os indivíduos desenvolveram a capacidade de se expor perante os outros, expressar verbal e corporalmente numa associação da capacidade corporal à mental e desenvolver uma consciência da evolução do “eu”, através das práticas teatrais e do processo que leva ao desenvolvimento das aprendizagens, por forma a liberta-se e a equilibrar-se, potenciando uma melhor qualidade de vida que se repercutirá ao nível social, ficando assim mais enriquecidos para o desenvolvimento das suas relações com o mundo (Barret & Landier, 1994; Beauchamp, 1999; Úcar, 2000).

Assim, verifica-se que ao nível da aquisição de mecanismos de expressão, os indivíduos referem o desenvolvimento da capacidade de falar perante o grupo, de expressar a sua opinião sem receios de críticas por parte do restante grupo, com uma maior fluidez, apresentando assim uma maior confiança ao nível da comunicação verbal, o que lhes permite a aprendizagem dentro da diversidade e da diferença entre indivíduos, promovendo o processo criativo e de livre expressão (Barret & Landier, 1994; Diaz, 1987; Huidobro, 2004; Lopes, 2012). Referem também uma maior capacidade na elaboração

mental para a produção de discurso oral de forma liberta (Brassart & Rouquet, 1997) e salientam o desenvolvimento da fonética, da exploração de timbres, tons e intensidades (Passatore, 2000).

Ainda dentro desta lógica, é referida por alguns indivíduos a correção da produção oral ao nível da dicção e da aplicação correta das palavras, da escuta ativa, da observação, da memória e do raciocínio (Passatore, 2000).

Ao nível da expressão corporal, há várias referências no que se refere ao desenvolvimento e conhecimento do corpo, através do desenvolvimento de capacidades expressivas, desenvolvendo recriações corporais, através de uma exploração criativa dos seus corpos, desenvolvendo uma maior sensibilidade e domínio do corpo e de si, bem como a descoberta dos limites do mesmo (Grotowsky, 1975). Referem que há uma relação da intenção a transmitir com a utilização correta do corpo, tendo mais atenção às posturas. (Passatore, 2000).

Por fim, salientam o desenvolvimento da criatividade e da imaginação ao nível corporal e oral, valorizando-a como ferramenta para adaptação e desenvolvimento do “eu”, permitindo-o inventar e criar (La Ferrière, 1999; Poveda, 1994).

A este nível verifica-se que os participantes, no desenvolvimento das atividades do processo teatral, foram descobrindo em si capacidades que desconheciam ou que estavam pouco exploradas, desenvolvendo em si uma maior autoestima e confiança para o desempenho dos seus papéis no grupo e nas suas vidas enquanto seres sociais participativos e ativos (Freire, 1996; Gohn, 2006; Merino, 2009).

5.3.3. Criatividade

Ao nível da criatividade, pretendeu-se compreender e verificar a capacidade do indivíduo para criar respostas a necessidades e novos desafios, bem como na resolução de problemas.

A maior parte dos participantes refere que o processo criativo individual foi difícil e complexo, mas após descobrirem como poderiam utilizar a criatividade, tudo mudou. Assim, verifica-se a referência ao nível do desenvolvimento criativo no que concerne à

forma de ultrapassar obstáculos e dificuldades perante a vida e ao nível do trabalho de grupo, para a criação de novas ideias, não só ao nível do processo teatral mas também no dia-a-dia, no desenvolvimento da espontaneidade e da livre expressão e imaginação criativa (Huidobro, 2004; Koudela, 1992), com maior capacidade de se imaginarem nos papéis dos outros desenvolvendo uma maior compreensão da realidade e interação (Gardner, 1993; Guildford, 1956; Merino, 2009).

É ainda referido que o teatro é um veículo do desenvolvimento da criatividade, no sentido em que permitiu a descoberta de novos meios para o autoconhecimento, para o desenvolvimento de novas capacidades e competências, para a forma de agir e pensar (Almeida, 2007).

Verifica-se também referência à capacidade de projetar o pensamento de uma forma mais construída e original, onde a elaboração de ideias está presente com o desenvolvimento do trabalho de grupo, permitindo a todos a experimentação de novas aprendizagens, participando ativamente, verificando-se entusiasmo nos resultados obtidos (Dewey, 2005; Freire, 2003; Robinson, 2010; Ventosa, 1993).

Podemos concluir que o processo criativo esteve presente e teve frutos positivos no desenvolvimento dos participantes, sabendo à priori que a criatividade e a inovação fazem parte do indivíduo, onde a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação encerra o processo da mesma (Robinson, 2000).

5.3.4. Postura inter-relacional

No âmbito da postura inter-relacional pretendeu-se verificar e compreender como o indivíduo, através das práticas realizadas, desenvolveu capacidades como a gestão de conflitos, a tomada de decisões, a participação e colaboração e os saberes (saber-saber, saber-ser, saber-estar e saber fazer).

Neste âmbito, os indivíduos fazem referência ao desenvolvimento da capacidade de trabalhar em conjunto, respeitando as capacidades de todos, promovendo a confiança e o conhecimento mútuo bem como a capacidade de ouvir e aceitar críticas, gerando um

processo criativo coletivo com base nas interações originando uma maior participação ativa (Lopes, 2000; Passatore, 2000; Vieites, 2012).

Verifica-se também referência à tomada de decisões, participação e colaboração, gestão de tempo e funções dentro dos grupos, promovendo a envolvimento, a reflexão e ação através da participação (Lopes, 2006; Úcar, 2000; Ventosa, 1993).

São também referidos os saberes no âmbito da capacidade de trabalhar em grupo, partilhar ideias, de gerir conflitos, sustentar laços, de inventar e criar, salientando mais uma vez a importância da criatividade para o desenvolvimento das capacidades do indivíduo, bem como a confiança e cooperação grupal (Torres, 2008). Neste sentido, as aprendizagens, através das vivências transformam o conteúdo do conhecimento para a sua assimilação, aprendendo assim a fazer, a participar de forma voluntária e a resolver problemas, pressupondo assim uma mudança, aprendendo a aprender (Barreira & Moreira, 2004; Dewey, 1979; Diaz, 2010; Gohn, 2006; Jardim & Pereira, 2006; Úcar, 2000).

Podemos concluir que o desenvolvimento das capacidades interrelacionais, associadas à capacidade de trabalhar em grupo, de tomar decisões, de saber ser e de saber estar, de saber fazer e saber saber, permitem um maior desenvolvimento ao indivíduo, por forma a adaptar-se a uma sociedade que cada vez mais exigente e de ter a capacidade de socializar e ser ativo, fazendo assim parte do processo de evolução social (Dewey, 2007).

5.3.5. Sensibilidade estética e artística

Pretendeu-se verificar e compreender, no âmbito da sensibilidade estética e artística, ao nível do desenvolvimento do indivíduo e através das práticas teatrais, de que forma desenvolveu o seu gosto teatral e a sua capacidade crítica.

A este nível, muito indivíduos referem a evolução de si no sentido do desenvolvimento da capacidade de observação mais aprofundada, que deteta o erro com base nas aprendizagens desenvolvidas, com uma procura lógica da ação bem como a construção cénica e estética.

Verifica-se uma evolução a nível individual, referida pelos indivíduos, com uma maior consciência artística e teatral, com mais consciência de como utilizar as suas próprias ferramentas para uma construção teatral conjunta, verificando-se uma maior apreciação desta forma de arte, permitindo o desenvolvimento criativo e consciência cultural necessária a todos os seres humanos (Huidobro, 2004; Picon-Vallin, 2006; Robinson, 2000; UNESCO, 2006).

Verificam-se também referências na forma diferente de se ver teatro neste momento, verificando-se que se valoriza mais a lógica da ação, a utilização de técnicas de encenação, a contracena, a construção das personagens (Grotowsky, 1992; Stanislavsky, 2001), a maquilhagem, o guarda-roupa, bem como as movimentações em palco e o corpo, no que se refere aos mecanismos de expressão, do ator.

Concluimos que estes participantes ficaram com uma consciência teatral mais apurada, mais limpa, com uma maior clareza do que é fazer teatro, de como o podemos fazer, bem como que ferramentas nos dá para o desenvolvimento, para uma consciência crítica e social (Brecht, 1978). Verificou-se também uma evolução no sentido crítico e no desenvolvimento do gosto artístico (Lopes, 2000; Vieites, 2000, 2012).

Como forma de conclusão deste capítulo, consideramos que, e após análise e síntese dos resultados, que esta investigação nos parece ter alcançado todos os objetivos a que nos propusemos e consideramos que os dados apresentados representam essa realidade, tendo permitido a melhor compreensão do papel da criatividade no desenvolvimento do indivíduo, com base no desenvolvimento de uma pedagogia teatral não-formal onde os participantes escolheram a sua forma de intervir para um evoluir em conjunto.

Terminamos esta síntese de resultados referindo-nos à metodologia utilizada. A opção pela investigação ação participativa aliada à investigação baseada na arte permitiu aos participantes a reflexão e a compreensão do seu desenvolvimento ao nível social e pessoal. Através de uma aprendizagem coletiva, puseram em prática o seu conhecimento e experiência, assumiram uma voz ativa durante o processo que resultou num sentimento de pertença por parte dos participantes, potenciador de um sentimento de empowerment (Silva, 2011). Também permitiu, este processo, a criação de uma nova conceção do que já era conhecimento, questionando o (des)conhecido através de processos de mudança, adotando a imaginação como ferramenta para a produção da expressão artística (Dias &

Fernández, 2017; McNiff, 2007; Sullivan, 2010). Com base na A/r/tografia que relaciona o corpo e a mente, num âmbito coletivo e social, a interação com o meio permitiu aos participantes desenvolver os seus conhecimentos e capacidades, bem como a sensibilidade aos níveis sensorial, imaginativo e afetivo (Bazzo & Immianovsky, 2015; Dias, 2013; Irwin, 2013; Tourinho, 2013).

Destacamos a importância do trabalho das artes, em específico do teatro, para o desenvolvimento de competências e capacidades chave, dando ênfase à criatividade, como ferramenta para o desenvolvimento do indivíduo numa sociedade que se diz do conhecimento e que obriga a uma constante (trans)formação por parte de todos os indivíduos.

Passaremos agora ao próximo capítulo deste estudo onde iremos explicar as nossas conclusões, limitações e constrangimentos bem como um levantamento das possibilidades de continuidade deste tipo de investigação para um enriquecer do conhecimento no âmbito do desenvolvimento de uma pedagogia teatral que com base numa aprendizagem ao longo da vida e em contexto não formal, permite ao indivíduo o seu desenvolvimento e crescimento enquanto ser participativo e ativo na sociedade a que pertence.

Conclusões

Passaremos agora a apresentar as conclusões que retiramos do presente estudo, procurando dar resposta às questões norteadoras do processo para um aprofundamento e compreensão da temática abordada.

Importa primeiramente referir os objetivos do presente estudo, nomeadamente: i) conhecer e compreender o impacto da ação teatral ao nível da capacidade do indivíduo de se adaptar a novas situações de âmbito individual e social; ii) conhecer e compreender o impacto da ação teatral ao nível do desenvolvimento da capacidade de mecanismos de expressão, bem como de conhecimento e consciência do “eu”; iii) conhecer e compreender o impacto da ação teatral a nível do desenvolvimento da criatividade; iv) conhecer e compreender o impacto percebido da ação teatral ao nível do desenvolvimento das relações interpessoais e do desenvolvimento do saber ser, saber estar, saber fazer e saber saber; e, por fim, v) conhecer e compreender o impacto da ação teatral ao nível do desenvolvimento da sensibilidade estética e artística do indivíduo.

A concretização destes objetivos foi possível através de uma investigação ação participativa aliada a uma investigação baseada na arte, mais especificamente a *A/r/tografia*. Pretendia-se com este estudo verificar de que forma uma Pedagogia Teatral em contexto não formal poderia potenciar a capacidade criativa do indivíduo através do desenvolvimento das suas skills.

Para responder aos nossos objetivos, formularam-se as seguintes questões: De que forma o processo teatral cria mecanismos que permitam ao indivíduo adaptar-se com mais facilidade a novas situações no âmbito social e individual?; De que forma a prática teatral torna o indivíduo mais flexível através do desenvolvimento de mecanismos de expressão e de conhecimento do seu “eu”?; De que forma a prática teatral torna o indivíduo um ser mais criativo no seu processo individual e ao nível social?; De que forma as práticas teatrais desenvolvem no indivíduo a capacidade de participação e colaboração num desenvolvimento do saber ser, saber estar, saber fazer e saber saber?; e, por fim, De que forma as práticas teatrais desenvolvem no indivíduo uma maior consciência e sensibilidade artística?.

Para a análise do processo e dos dados apresentados no presente trabalho, é necessário ter em conta que estes se reportam apenas a um ciclo da investigação, o que poderá fazer com que o mesmo apresente algumas fragilidades do ponto de vista metodológico. No

entanto, consideramos que os objetivos foram alcançados e que os dados obtidos junto dos participantes, através das entrevistas individuais e grupais, refletem uma consciência muito presente do efeito da ação teatral no processo de desenvolvimento pessoal e social de cada participante e de uma consciência muito clara do processo participativo realizado. Consideramos que esta consciência se encontra diretamente ligada com a metodologia adotada, que permitiu que os participantes fossem ativos e participativos no processo, tivessem a liberdade de colaborar e de participar nas várias práticas teatrais desenvolvidas, com a possibilidade de utilizar e colocar em prática as suas experiências e conhecimentos. Tal processo permitiu a sua auto-valorização e a assunção de diferentes papéis dentro do processo, potenciando e mobilizando a aprendizagem coletiva (Carr & Kemmis, 1988; Cohen et al., 2011; Silva, 2011).

Para além destes pressupostos, importa também referir que uma investigação baseada em arte permitiu aos participantes questionar e pensar sobre os processos de (trans)formação, examinando e compreendendo as suas capacidades através das práticas artísticas (Dias & Fernández, 2018; McNiff, 2007), encontrando-se direta e implicitamente envolvidos no processo criativo e desenvolvendo conscientemente as suas capacidades (Osterower, 2007) através da interação com o meio, numa complexa relação entre o “eu” e o “outro”. Este processo de natureza coletiva e social permitiu a consciente (trans)formação dos participantes (Dias, 2013; Irwin, 2013; Springgay, 2013; Tourinho, 2013).

Com base na revisão da literatura, poderemos também justificar esta consciência por parte dos participantes, não só pela metodologia utilizada, mas também pela criação de laços afetivos entre si, vitais na aplicação de métodos de aprendizagem, criando um ambiente equilibrado e conduzindo o grupo num ambiente dinâmico onde todos têm vontade de criar, não obstante as diferenças. Agregadas a este processo, a partilha de ideias, as relações de igualdade, permitem a confiança, levando a um mecanismo coeso de participação livre e espontânea que permite uma maior capacidade de partilha e de experimentação, conduzindo a uma maior consciência do efeito da ação, bem como do desenvolvimento criativo individual e grupal (Barret & Landier, 1994; Beauchamp, 1999; La Ferrière, 1997; Poveda, 1995).

Numa lógica de educação ao longo da vida e através das constantes e sucessivas alterações da sociedade aos níveis social, económico, político e cultural, tem sido exigido aos indivíduos a permanente adaptação e desenvolvimento de capacidades e competências

para que consigam acompanhar as mudanças, no sentido do desenvolvimento do conhecimento. Assim, considera-se que a adaptação do indivíduo é fulcral no potencial da capacidade de criar, de gerir, de difundir e de inovar na produção de conhecimento, com vista à melhor articulação entre o mercado do conhecimento e o mercado da aprendizagem (Lindley, 2000; UNESCO, 2010). No entanto, e no que se refere às oportunidades de educação ao longo da vida, tem-se também verificado o afastamento de uma lógica humanística e crítica. A educação popular de adultos, a educação cívica e a educação comunitária para o desenvolvimento local têm sido colocadas de lado, perdendo-se assim a sua vertente socioeducativa (Lima, 2007).

É nesta lógica de uma aprendizagem ao longo da vida, associada a um contexto não formal, que o nosso estudo tem o seu início, utilizando como ferramentas a Pedagogia Teatral para promover o desenvolvimento da criatividade, diversificando-se contextos e processos, permitindo através da participação ativa por parte dos indivíduos, o desenvolvimento dos conhecimentos e a busca de um futuro mais sustentável (UNESCO, 2010).

São, assim, necessárias oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que permitam/ facilitem a inclusão, a adaptação, o desenvolvimento da consciência crítica, reflexiva e ativa, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, com vista à realização pessoal e profissional do indivíduo (Canário, 1999; Lindley, 2000; UNESCO, 1976, 2000, 2010).

É destas carências que emerge uma das questões deste projeto de investigação, tentando responder a uma necessidade do indivíduo, através da promoção de atividades que em contexto não formal e associativo, lhe permitam a aquisição de skills que o irão ajudar a adaptar-se constantemente a esta sociedade.

Através do seu autoconhecimento, o indivíduo terá uma maior capacidade de gestão do conflito interno e externo, uma maior capacidade de criar respostas a necessidades e a novos desafios, de desenvolver saberes, de tomar decisões, de desenvolver a participação e a colaboração, num sentido de uma participação ativa, onde a criatividade e a imaginação são palavra de ordem. Assim, tentou-se compreender de que forma a Pedagogia Teatral impulsiona o desenvolvimento do potencial criativo dos indivíduos. Através da implementação de um conjunto de práticas teatrais, foi possível verificar que

os participantes desenvolveram, ao longo do processo, competências importantes para a sua adaptação a novas situações no âmbito social e individual.

Apesar de implícitas nas respostas dos participantes, conseguimos concluir que uma Pedagogia Teatral em contexto não formal conduz os indivíduos participantes à descoberta de novas habilidades que facilitam a sua capacidade de escolha e a sua adaptação a pessoas e situações (Barret & Landier, 1994; Ryngaert, 1981; Vieites, 2006). Também aqui se torna visível a importância do processo criativo, estimulado pela prática teatral, como gerador de capacidades e competências que conduzem ao desenvolvimento da capacidade expressiva na diversidade e na diferença entre indivíduos, da capacidade de gerar ideias diferentes, com utilidade para a resolução de problemas do dia-a-dia (Siqueira, 2012).

Desenvolveu-se esta investigação durante dois anos, processo que tem ainda continuidade nas práticas teatrais em contexto associativo (de educação não formal) com grupos de Teatro Amador do Concelho de Cantanhede.

Considera-se que uma abordagem cultural através das áreas artísticas se torna mais enriquecedora, visto promover no indivíduo a sua descoberta, a interação com o grupo e com a comunidade em geral, o desenvolvimento da sua consciência e da consciência das suas capacidades, o desenvolvimento do saber-saber, saber-ser, saber-estar e saber-fazer.

Para que esta adaptação seja mais facilitada, o indivíduo tem de ter consciência das suas capacidades, tem de se conhecer e de compreender os seus limites. Assim, e não menos importante, tentou-se verificar de que forma os participantes desenvolveram uma consciência do “eu “e dos seus mecanismos de expressão através da ação, podendo concluir-se que os participantes apresentaram consciência do desenvolvimento das suas capacidades expressivas no que se refere à expressão corporal e oral, assumindo que estas lhes permitiram um discurso mais fluído e lógico, uma maior capacidade comunicativa e de interação, a perceção de si e a reflexão sobre si.

No processo de desenvolvimento das capacidades expressivas, destacamos a criatividade, no sentido em que os participantes partilham a perceção de não terem tantas dificuldades na formulação de ideias para a resolução de situações problemáticas, sejam elas a nível social ou pessoal.

Queremos acreditar que este desenvolvimento de mecanismos expressivos e de consciência do “eu” se deve ao desenvolvimento de uma Pedagogia Teatral que facilita, nos participantes, a integração das aprendizagens aos níveis físico, emocional e intelectual (Koudela, 1992), aumentando o conhecimento sobre o seu corpo, a concentração, a atenção, a comunicação e a interação pessoal, o pensamento autónomo, as emoções, a participação ativa o sentimento de grupo e a linguagem (Diaz, 1987; Passatore, 2000), dando sentido à expressão humana (La Ferrière, 1997).

Estas capacidades expressivas parecem permitir aos participantes o desenvolvimento de relações mais sólidas, com base na partilha e aceitação de ideias, na capacidade de desenvolvimento crítico e auto crítico, estimulando a coesão grupal necessária à vivência em comunidade e em sociedade.

Ao longo do estudo observou-se a evolução dos participantes ao nível da capacidade de tomada de decisão perante o grupo, na gestão de conflitos, na partilha de ideias e formas de estar, ao nível dos saberes e na capacidade de participar ativamente sem receios da exposição e da crítica. Destacamos, mais uma vez, a criatividade, inerente ao processo e forma de pensar e agir perante os outros, sendo permitido ao indivíduo desenvolver mecanismos de observação e análise que lhe permitem interagir com o grupo e com a comunidade de forma mais ponderada.

Quanto ao desenvolvimento da capacidade criativa através da Pedagogia Teatral, verificámos e concluímos que os participantes desenvolveram uma maior consciência da importância do processo criativo, não só a nível pessoal, mas também social, o que lhes permitiu desenvolver ferramentas para a compreensão de si e do mundo, bem como para a resolução de situações diárias. Neste âmbito conseguimos verificar que a criatividade, aliada à Pedagogia Teatral, enriquece o indivíduo numa relação expressiva-criativa (Fernández et al., 2009), resultante de um processo plural e interativo entre aspetos intelectuais, de personalidade, de motivação e contextuais, facilitadores do desenvolvimento de aptidões criativas, através de situações e práticas que estimulam a flexibilidade do pensamento, a superação do bloqueio e conduzem à produção de novas ideias (Guildford, 1956; Sternberg & Lubart, 1991). Deste modo, a criatividade assume-se um potencial da essência humana. A (re)construção de um elemento numa nova combinação conduz a uma visão diferente do pessoal e do real, apela à experimentação, à invenção e à inovação (Bahia & Nogueira, 2005). A criatividade, por si, transporta a

virtude da aprendizagem, no sentido em que através dela o indivíduo aprende a superar-se (Poveda, 1995).

Na prática pedagógica ao nível teatral, e num contexto não formal, as relações entre os indivíduos acabam por ter relevância para o desenvolvimento conjunto de um objetivo comum, sendo também este um dos pilares fundamentais deste estudo, podendo concluir-se que a perceção dos participantes se prende com a capacidade de trabalhar em grupo, com os processos participativos, com as dinâmicas grupais que promovem a envolvimento e a reflexão da ação através da sua participação na construção de saberes. Nesta lógica compreendemos que uma Pedagogia Teatral se baseia numa relação de respeito pelo outro, numa dinâmica de grupo que promove a interação, propiciando processos de consciencialização e de participação, de autonomia, de dinâmica criativa, participativa e integrativa no sentido do desenvolvimento das capacidades do indivíduo e da capacidade expressiva a partir da libertação das suas inibições (Lopes, 2012; Ventosa, 1993; Vieites, 2006).

Através de uma Pedagogia Teatral, os participantes parecem desenvolver uma maior sensibilidade estética e artística, importante para a sua fruição. Não se desconsidera aqui nenhuma forma artística, mas dá-se relevância às práticas teatrais, com um sentido pedagógico do desenvolvimento criativo.

Nesta lógica de ideias, e ao longo do estudo, verificou-se que os participantes ficaram mais atentos à forma de estar com a arte e de construir o seu produto, tornando-se mais ativos na formulação de ideias e no desenvolvimento da crítica. A observação e escuta ativa foi desenvolvida, bem como o sentido estético. Destacamos também aqui a capacidade criativa do indivíduo de ver, de estar e pensar, por forma a receber informação que mais tarde transforma por forma a reinventar as suas ideias. Um processo de criatividade e de imaginação que propicia a sua adaptação e forma de estar na sociedade e na comunidade, seja ao nível pessoal seja individual (Barret & Landier, 1994; Koudela & Júnior, 2015; Picon-Vallin, 2006).

Como é possível verificar ao longo deste estudo, os participantes valorizam as práticas teatrais enquanto pedagogia, no sentido em que facilitam o desenvolvimento das suas capacidades criativas. Torna-se claro que o teatro promove a criatividade e o desafio será dar continuidade a este tipo de ações, de base comunitária, nas suas formas de estar e ser.

Estas práticas são promotoras do desenvolvimento do “eu”, necessárias para o aumento de espíritos flexíveis, empreendedores, aptos para abrir novos caminhos. Uma pedagogia de expressão permite o desenvolvimento de pontes entre a arte e a aprendizagem, favorecendo a evolução do indivíduo.

Para terminar esta reflexão, importa referir que a investigação ação participativa, aliada à metodologia de investigação baseada nas artes, permitiu compreender que a Pedagogia Teatral em contexto associativo e não formal se constitui num “laboratório vivo e participativo de práticas pedagógicas...” (Pinto, 2007, p.105), de educação ao longo da vida, com base no desenvolvimento do indivíduo e através de um percurso de aprendizagem pretendida e não imposta (Comissão Europeia, 2000). Através da imprescindível partilha de saberes num ato de construção e de crescimento coletivo e comum (Lopes, 2011; Vieites, 2010) e da utilização das capacidades críticas e criativas dos indivíduos, obrigando-os a uma reflexão sobre si e sobre o mundo, torna-se possível a construção de algo novo (e.g., Guildford, 1956; Robinson, 2010; Sillamy, 2010; Vygotsky, 1998).

Não queremos deixar de referir que consideramos importante a continuidade deste tipo de estudo e de ações/práticas participativas com os indivíduos que pretendem o seu desenvolvimento no âmbito artístico, pois poderemos assim potenciar o conhecimento coletivo, a aprendizagem, o gosto pela arte, o espírito de grupo, a coesão social, a cidadania ativa e a adaptabilidade (UNESCO, 2000), enfim, de seres mais completos e participativos numa sociedade que valorizar excessivamente a mercantilização do conhecimento e da aprendizagem e parece relegar para 2.º plano o lado humanístico e crítico da educação ao longo da vida.

Terminamos assim o nosso trabalho, não podendo deixar de referir a reflexão de Lopes, quando nos diz que “o teatro pode e deve ser a mais nobre de todas as matérias de estudo, porque é instrumento e é a pessoa em presença, com o seu corpo, as suas emoções e sentimentos permitindo a exploração de si mesmo e do grupo, projectando o potencial expressivo da pessoa humana” (Lopes, 2000, p. 276).

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. (2007). *Competências - Um caminho educativo para novos desafios*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 245-262.
- Arnal, J., Latorre, A., & Rincón, D. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos e metodologias*. Barcelona: Labor.
- Asún, J. M., & Finger, M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Aznar, G. (2006). *100 techniques de créativité pour les produire et les gérer*. Paris: Édition D'Organisation.
- Bahia, S., & Nogueira, S.I. (2005). *Entre a teoria e a prática da criatividade*. In G. Miranda, & S. Bahia (Eds), *Temas de Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 333-362). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Barba, E., & Savarese, N. (1995). *A arte secreta do ator: Dicionário da antropologia teatral*. Campinas: Unicamp.
- Barone, T., & Eisner, E. (2012). *Art based research*. London: SAGE.
- Barreira, A., & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências. Da teoria à prática*. Porto: Edições Asa.
- Barret, G., & Landier, J-C. (1994). *Expressão dramática e teatro*. Lisboa: Chiado Editora. Beauchamp, H. (1997). *Apprivoiser le théâtre*. Montreal: Les Éditions Logiques.
- Bento, A. (2003). *Teatro e Animação. Outros percursos do desenvolvimento sócio-cultural no Alto Alentejo*. Lisboa. Edições Colibri.
- Berthold, M. (2000). *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva.
- Boal, A. (1998). *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boal, A. (2008). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bogdan, R., & Bicklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e ao método*. Porto: Porto Editora.
- Bondia, J. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28.
- Bozzo A., & Immianovsky, C. (2015). *Propostas contemporâneas para o ensino de arte*. *Revista Educere, XII Congresso Nacional de Educação*, pp. 23601-23608.
- Brecht, B. (2005). *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- Brilhante, M. (2008). Lugares do Teatro na Sociedade In Farinha, O. (dir.) (2008) O que é teatro? Programa Território Artes: exposição. Lisboa: Ministério da Cultura/Direcção Geral das Artes, pp.84-95.
- Brook, P. (2000). *Fios do tempo*. Brasil: Art Line.
- Brook, P. (2002). *A porta aberta: Reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Broudy, H. (1987). *The role of imagery in learning*. California: Getty Center for Education in the Arts.
- Cadete, M. (2013). Modelo de intervenção teatral para a transformação pessoal e social. *Teatro: Revista de Estudios Culturales*, 26 (26), 200-223.
- Câmara, M. (2008). *Contributos de experiência da educação pela arte para a educação artística em Portugal*. Tese de Mestrado na área de Educação Artística com especialização em Teatro e Educação, apresentada à Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Camnitzer, L. (2009). Art and literacy. *E-flux Journal*, (3), s.p.
- Canário, R. (2008). Educação e formação de adultos, mutações e convergências. Lisboa: Educa. Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2003). *A aprendizagem ao longo da vida - Análise crítica de um conceito e de uma política*. In R. Canário (org.). *Formação e situações de trabalho* (pp. 189-205). Porto: Porto Editora.
- Canterle, N.M. (2004). *O associativismo e a sua relação com o desenvolvimento*. Paraná: Unioeste.
- Carbonari, M. (2013). *A biomecânica de Meyerhold como recurso artístico-pedagógico de treinamento e criação corporal do ator*. São Paulo: Unicentro.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza (la investigación-acción en la formación del profesorado)*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Chafirovitch, C.R. (2016). *Teatro social – Criação artística, ação e performance na Comunidade*. Lisboa: Esfera do Caos.
- Ciszkosz, Mihaly, M. (1993). *Creatividad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Coenen-Huther, J. (1977). *Le théâtre, agente d'innovation culturelle*. Strasbourg: CCC, (CE). Cohen, H., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coimbra, J.L., & Valquesma, A. (2013). Criatividade e educação. *Sociedade & Cultura*, 40, 131-146.

- Comissão Europeia (2000). *Memorando de aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão Europeia (2008). *Quadro Europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*. Consultado a 29 de novembro de 2009, em http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pt.pdf.
- Conselho da União Europeia (2009). Conclusões do Conselho, de 12 de maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação. *Jornal Oficial*, (C119), pp. 26-29.
- Cook, C. (1917). *The play way*. London: Heinemann.
- Coombs, P. H. (1986). *A crise mundial na educação – Uma análise de sistemas*. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- Correia, M. C. (1999). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. *Pensar Enfermagem*, 13 (2), 20-36.
- Costa, C. (2012). *O teatro: Espaço de encontro de uma comunidade*. Tese de Mestrado em Educação Artística, na Especialização em Teatro e Educação, apresentada ao Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Costa, I.A. (2005). *O desejo de teatro*. Lisboa: Edições Afrontamento. Coupeau, J. (2000). *L'École de Viieux-Colombier*. França: Gallimard. Courtney, R. (2010). *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 3 (2), 355-379.
- Cruciani, F. (2007). *Teatro de rua*. Portugal: Huritech.
- Csikszentmihaly, M. (1996). *Creatividade*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica.
- Dasté, C., Jenger, Y., & Voluzan, J (1978). *El niño, el teatro y la escuela*. Madrid: Villalar. Delors, J. (1996). Learning: The treasure within. Report of the International Commission of
- Education for the twenty first century. Paris: Unesco. Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano.
- Dias, B., & Fernández, T. (2017). A investigação baseada em arte (IBA) e a investigação educacional baseada em arte (IEBA): Quatro questionamentos baseados nas concepções de arte e artista. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília*, 16 (12), 2447-2484.
- Dias, B. (2013). *A/r/tografia*. Santa Maria: UFSM.
- Dias, I. S. (2010). Competências em educação: Conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), 73- 78.

- Díaz, L.G. (1987). *El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*. Madrid: Editorial Popular.
- Donaldson, M. (1992). *Human minds*. London: Penguin Books.
- Eisner, E. (2000). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Estella, A., & Vera, C.S. (2008). La enseñanza em competências en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista Ibero Americana de Educación*, 47, 159-183.
- European Commission (2004). *Common european principles for validation of informal and non formal learning*. Brussels: European Commission.
- Faure, E, Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnama, M., Ward, F.C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Report of the International Commission on the Development of Education. Paris: Unesco.
- Ferreira, P. (2008). *Associações e democracia – Faz o associativismo alguma diferença na cultura cívica dos jovens portugueses? . Sociologia, Problemas e Práticas . 2008, n.57, pp.109-130.*
- Finger, M. (2005). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário, & B. Cabrito (Orgs), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. (2005). Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 85-91.
- Fragoso, A. (2007). As novas oportunidades em contexto de educação de adultos: Qualificação ou certificação? In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação* (pp.201-213). Lisboa: CNE.
- Frantz, W. (2002). *Desenvolvimento local, associativismo e cooperação*, disponível em: <http://www.unijui.tche.br>.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Freire, P. (2003). *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gardner, H. (1993). *Mentes que criam*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os 5 anos*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Gerard, F.M., & Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre*. Bruxelles: Mons. Gohn, M.G. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação das políticas de educação*, 14 (50), 27-38, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>.

- Grotowsky, J. (1992). *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Guildford, I. (1956). *The structure of intellect*. Psychological Bulletin 53.
- Hansted, T., & Gohn, M. (2013). Teatro e educação: Uma relação historicamente construída. *Eccos Revista Científica*, 30, 199-220.
- Hans, F. (1972). *Thinking without language. Psychological Implications of Deafness*. New York: The Free Press.
- Hartmann, L. (2014). Interfaces entre pedagogia do teatro e os estudos da performance. *Educação, Revista do Centro de Educação*, 39 (3), 515-527.
- Hébert, M.L., Goyette G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Huidobro, V. (1996). *Manual de pedagogia teatral*. Santiago: Los Andes.
- Huidobro, V. (2004). *Pedagogia teatral: Metodologia activa en la aula*. Universidad Católica: Santiago de Chile.
- Instituto para o Desenvolvimento Social (2001). *Guia para o Associativismo*. Lisboa: Instituto para o Desenvolvimento Social.
- Irwin, R. (2013). *Pesquisa educacional baseada em arte: Artografia*. Santa Maria: UFSN.
- Japiassu, R. (2008). *Metodologia do ensino de teatro*. São Paulo: Papirus Editora.
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições ASA.
- Joannaert, P. (2012). *Competências e socioconstrutivismo – Um quadro teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Koudela, I. (1992). *Brecht: Um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva.
- Koudela, I. (2001). *Jogos teatrais*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Koudela, I., & Júnior, A. (2015). *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: Sp Escola de Teatro.
- Krueger, R., & Casey, M. (2009). *Focus groups – A practical guide for applied research*. London: SAGE.
- La Ferrière, G. (1997). *La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real: NAQUE.
- La Ferrière, G. (1999). La pedagogia teatral, una herramienta para educar. *Educación Social*, 13, 54-65.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.

- Le Boterf, G. (1985). Pesquisa participante: Propostas e reflexões metodológicas. In R. Brandão (1990) (Org.), *Repensando a pesquisa participante* (pp. 51-81). São Paulo: Brasiliense.
- Le Goff, J. (1996). *História e memória*. Campinas: Unicamp.
- Lima, L. (1988). *Reorganização do subsistema de educação de adultos*. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema de Educação, Ministério da Educação.
- Lima, L. (2006). A Europa procura uma nova educação de nível superior. In *O DNA da educação: legisladores protagonizam as mais profundas e atuais reflexões sobre políticas públicas* (pp. 63-77). São Paulo: Instituto DNA Brasil.
- Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (2011). *Educación a lo largo de la vida*. Valência: Xátiva.
- Lima, L. (2016). Revisitação gelpiana da educação permanente: Ambiguidades e erosão política de um conceito. *Investigar em Educação*, IIª série (5), 53-71.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic Inc.
- Lindley, R. (2000). Economias baseadas no conhecimento: O debate europeu num novo contexto. In Maria João Rodrigues (Orgs.), *Para uma Europa da inovação e do conhecimento: Emprego, reformas económicas e coesão social* (pp. 33-78). Oeiras: Celta Editora.
- Lopes, M. (2006). *Animação Sociocultural em Portugal*. Chaves: Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Lopes, M. (2011). *Metodologias de investigação em Animação Sociocultural*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Lopes, M. (2012). Animação teatral em Portugal – Percurso entre a revolução e a globalização. In Pereira, J., Vieites, M., Lopes, M.(coords.), *Teatro e intervenção social* (pp.141-152). Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Lopes, M., Pereira, J., & Rodríguez, R. (2010). *O estado do teatro em Portugal*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Martins, A. (2015). *Encontros e desencontros da educação de adultos numa associação de teatro amador*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação na especialização em Educação de Adultos, apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- McNiff, S. (2007). Arts based research. In G. Knowlws (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative inquiry: Perspectives, methodologies, examples and issues* (pp. 29-40). London: SAGE.

- Merino, C. (2009). Aprendizaje significativa y adquisición de competencias profesionales a través del teatro. *Campo Abierto*, 28 (1), 69-87.
- Meyerhold, V. (1980). *O teatro teatral*. Lisboa: Arcádia.
- Ministério da Ciência e da Tecnologia (1997). *Missão para a Sociedade da Informação Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Missão para a Sociedade da Informação.
- Molinari, C. (2010). *História do teatro*. Lisboa: Edições 70, S.A.
- Mónico, L.S. (2010). *Religiosidade e optimismo: Crenças e modas de implicação comportamental*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Morgan, D.L. (1996). Focus Group. *Annual Review Sociology*, 22, 129-152.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus group as qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage. Morgan, D.L. (1998). *Planning focus group*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Motos, T. (2000). *Tomás Motos*. In D. Bercebal, E. De Prado, La Ferrière, & T. Motos (Orgs.). *Sesiones de trabajo com los pedagogos de hoy* (pp. 121-166). Ciudad Real: Naque.
- Nóvoa, A. (1998). Notas sobre um regresso adiado. *Educação, Sociedade e Culturas*, (10), 155- 174.
- Olabuenaga, J., & Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidade de Duesto.
- Osterower, F. (2007). *Criatividade e processos de criação*. Petropólis: Vozes.
- Pacheco, N. (2007). Nota prévia 2 - Teatro/escola: Entre a sedução e o conflito. In Pacheco, N., Caldas, J., Terra, M. (Orgs), *Teatro e educação/transgressões disciplinares* (pp. 11-15). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Passatore, F. (2000). *La formación del animador teatral*. In F. Vietes (Coord.), *Animación Teatral, teorías, experiencias e materiais*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Pavis, P. (1980). *Dicionário de teatro*. Barcelona: Paidós.
- Pavis, P. (1999). *Dicionário de teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva. Pavis, P. (2007). *La Mise en scène contemporaine*. Paris: Armand Colin. Pavis, P. (1987). *Théâtre – Modes d’approche*. Bruxelles: Éditions Labor.
- Peres, A.N., & Lopes, M.S. (Coords.) (2006). *Animação, cidadania e participação*. Chaves: Intervenção - Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia.
- Piaget, J. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar. Piaget, J. (1979). *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.

- Picon-Vallin, B. (2013). *A arte do teatro: Entre tradição e vanguarda – Meyerhold e a cena contemporânea*. Rio de Janeiro: Folhetim de Ensaios, 7 Letras.
- Pinto, L. (2005). Sobre educação não-formal. *Cadernos d'Inducar*, 1-7.
- Pinto, L. (2007). *Educação não-formal: Um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*. Tese de Mestrado na área de Educação e Sociedade, apresentada ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Pires, A. L. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.
- Pórlan, R., & Martín, J. (1997). *El diario del profesor*. Sevilla: Díada Editora.
- Poveda, L. (1995). *Ser o no ser: Reflexión antropológica para un programa de pedagogia teatral*. Madrid: Narcea S.A.
- Prado-Diez, D. (2000). La creatividad para dar um sentido de genuina plenitude a la vida e la educación. In D. Prado-Diez (Ed.), *Hacia la tecnocreativa psico scio humanistica total: Una revolucion mental, metodica y paradigmática*. Ciudad Real: NAQUE(pp.2-10).
- Pratas, C. (2015). Prática artísticas colaborativas em tempo de revolução. *Análise Associativa, o Associativismo e o Estado Social*. pp. 76-101.
- Pupo, L. (2006). Sinais de teatro-escola. *Humanidades, Educação Especial Teatral*, nº 52, 109- 115.
- Putnam, R. D. (2002). *Comunidade e democracia: A experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Read, H. (1986). *A redenção do robô: Meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus.
- Rebello, L. F. (2000). *Breve história do teatro português*. Mem Martins: Publicações Europa- América.
- Reyzábal, M. (1993). *La comunicacion oral y su didática*. Madrid: La Muralla.
- Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, N. (2001). Educação: Da formação humana a construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, 22 (76), 232-257.
- Rosário, P. (1997). Facilitar a aprendizagem através do ensinar a pensar. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1(2), 237-249.
- Ryngaert, P. (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.
- Salgado, L. (1995). Políticas e Práticas de Educação de Adultos em Portugal – Perspectivas Multicultural. In *A Educação de Adultos em Contexto Multicultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Santos, W. (1993). *Razões da desordem*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Santos, M. (2013). A pedagogia filosófica do Movimento Iluminista no século XVIII e suas repercussões na educação escolar contemporânea: Uma abordagem histórica. *Imagens da Educação*, 3 (2), 1-13.
- Sillamy, N. (2010). *Dictionnaire de Psychologie*. Paris: Larousse.
- Silva, S. (2011). Prática educativa de transformação social: O potencial da investigação-ação participativa. In T. Cunha, C. Santos, T. Moura & S. Silva (Orgs.), *Elas no Sul e no Norte* (pp.95-109). Granja do Ulmeiro: AJPaz.
- Simões, D. (2016). Performance e utopias no teatro de amadores. O Grupo de Teatro de Acção Cultural de Almada (1974-1976). In Pereira, J., Samora, A. E Godinho, P. (org.)(2016) *Espaços, Redes e Sociabilidades Cultura e Política no movimento associativo contemporâneo*. Pp.311-323.
- Siqueira, J. (2012). *Criatividade aplicada*. Lisboa: Gradiva. Slade, P. (1978). *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus.
- Spolin, V. (1975). *Theatre game file handbook*. St. Louis, Missouri:Cemerel.
- Spolin, V. (1992). *A experiência criativa*. In V. Spolin (Ed.), *Improvisação para teatro* (pp.3- 15). São Paulo: Perspectiva.
- Spolin, V. (2003). *Improvisação para teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Spolin, V. (2004). *O jogo teatral no livro do director*. São Paulo: Editora Pespectiva.
- Stanislavsky, C. (2001). *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Sternberg, R., & Wagner, R. (1986). *Practical intelligence: Nature and origin of competence in the everyday world*. Boston: Cambridge University.
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31.
- Stewart, D.W., & Shamdason, P. N. (2007) *Focus groups: Theory and practice*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Teixeira, T. & Teruel, M. (2009). *De Freire a Boal. Pedagogia del Oprimido. Teatro del Oprimido*. Ciudad Real: Editora Naque.
- Torres, G. (2008). *A expressão dramática/teatro como prática nos 2.º e 3.º ciclos de ensino básico: Contributo para a sua caracterização a partir das concepções, comportamentos e percepção numa amostra de professores*. Tese de Mestrado em Sociologia, Educação e Sociedade, apresentada ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Departamento de Sociologia.

- Tourinho, I. (2013). *Processos e práticas em pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: UFSM.
- Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Úcar, X. (2000). A animación teatral: Concepto, situación atual e perspectivas. In M. Vieites (Coord.), *Animación teatral, teorías, experiencias, materiais* (pp.85-132). Santiago de Compostela: Conselho da Cultura Galega.
- Úcar, X. (2000). Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal. In Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal. (pp. 217-255). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- UNESCO (2004). *European guidelines for validation non formal and informal learning*. Luxemburgo: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNESCO (2005). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, sobre as competências essenciais para a aprendizagem. Documento dos Serviços da Comissão, Comissão das Comunidades Europeias*. Bruxelas: UNESCO.
- UNESCO (2006). Roteiro para a Educação Artística. *Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Documento dos Serviços da Comissão, Comissão das Comunidades Europeias, Bruxelas.
- UNESCO (2008). *Quadro Europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*. Luxemburgo: Comunidades Europeias.
Consultado em:
https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/brochura_qeq.pdf.
- UNESCO (2009). *Marco de ação de Belém. Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos* Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Consultado em:
http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf.
- UNESCO (2010). *Marco de ação de Belém. Confintea VI*. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNESCO (2012). *Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-Formal and Informal Learning*. Hamburgo. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- Valero, A., Martín, I., & Fernández, E. (2009). *Claves para una enseñanza artística-creativa: La dramatización*. Madrid: Limpergraf

- Vargas, G., & Andrade, M. (2008). O retorno as personas e as comunidades locais como actores de cambio na vida cotiá. In P. Meira, & P. Montero (Coords.), *Asociativismo e Cidadania unha análise do Movemento Asociativo – Cultural na Provincia da Curuna* (pp.185-189).
- Vasconcelos, A.I. (2003). *O teatro em Lisboa no tempo de Almeida Garret*. Lisboa: Museu Nacional do Teatro.
- Vasques, E. (2003). *O que é teatro*. Lisboa: Quimera.
- Ventosa, V. (1993). *Fuentes de la animación sociocultural en Europa*. Madrid: Editorial Popular.
- Vieites, M. F. (2000). Fontes, finalidades, tipologias e objectivos em animação teatral. Alguns elementos dispersos para construir uma teoria de animação teatral. In *Animação Teatral – teoria e prática*. 73-142. Porto. Campo de Letras.
- Vieites, M. (2006). Processos de expresión, creación y comunicación dramática y teatral: Aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. In J. Caride, Vieites, M. et al. (Coords.), *De la educación social a la animación teatral*. pp. 113-140. Gijón: Trea.
- Vieites, M. (2010). O teatro no ensino e o ensino no teatro. In M. Lopes, J. Pereira, & R. Rodríguez (Orgs.), *O estado do teatro em Portugal* (pp. 33-37). Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Vieites, M. (2012). Teatro e intervenção social: Uma aproximação natural. In Pereira, J., Vieites, M., Lopes, M. (Coords.), *Teatro e intervenção social* (pp.53-67). Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na Infância*. Lisboa: Relógio d'água.
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1986). Tacit knowledge and intelligence in the everyday world. In R. J. Sternberg, Wagner, R.K. (Eds.), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world* (pp. 51-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation Permanente*, 135, 57-69. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00172696/document>.
- Woolfolk, A. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

Anexos

Anexo II – Ficha para Formação Teatral



DIVISÃO DE CULTURA E DESPORTO

Dados para Formação Teatral

1. Identificação do Grupo:

Designação do Grupo:

Pessoa a contactar:

Telef/telem: _____ email:

2. Caracterização do Grupo

Data da formação (aproximada): ___/___/___

Encenador/Ensaaiador: _____

Formação: _____

Peças representadas:

Título / Autor / Ano

ANO	TÍTULO	AUTOR

Número de elementos constituintes: _____ Fem: _____ Masc:

Elemento mais idoso: _____ anos Elemento mais novo: _____ anos

Tempo de Ensaio:

3. Caracterização do espaço do grupo

Palco: Boca de cena: 4,5m altura, 6,5m largura e 3 m profundidade

Luzes: Sim: Não: _____

Som: Sim: _____ Não:

Cenários: Fixos:____ Amovíveis: Telas/telões:____ Painéis:

4. Identificação das necessidades:

De 1 a 5 classifica as necessidades do grupo, sendo que 5 é o mais premente e 1 menos:

	1	2	3	4	5
Som e luz					
Expressão corporal					
Voz (projeção, dicção, interpretação...)					
Caracterização (básica, criativa)					
Adereços					
Cenários					
Tratamento de texto (seleção, adaptação, processo de trabalho, escrita criativa)					
Música (seleção, criação, construção)					
Encenação (técnicas, regras de palco, regras de bastidores)					

Observações:

Contactos dos serviços da Cultura:

Maria Carlos Pêgo

Nuno Caldeira

Carla Negrão

Anexo III – Mapa de visitas aos Grupos

	Grupo de Teatro	Visitas		
		1.ª	2.ª	3.ª
1	Grupo de Teatro Experimental “A Fonte” – Murtede	04/12/2015	30/01/2016	10/02/2016
2	Grupo de Teatro, Arte e Cultura da Associação Musical da Pociça	Permanente	Permanente	Permanente
3	Grupo de Teatro “Renascer” do Centro Social de Recreio e Cultura da Sanguinheira	Não foi solicitado	Não foi solicitado	Não foi solicitado
4	Grupo de Teatro <i>Cordinha d’Água</i> do Grupo Folclórico “Os Lavradores” de Cordinhã	Não foi solicitado	Não foi solicitado	Não foi solicitado
5	Grupo Cénico do Centro Social e Polivalente de Ourenã	04/12/2015	18/02/2016	17/03/2016
6	Grupo de Teatro Amador da Tocha	Permanente	Permanente	Permanente
7	Grupo de Teatro da União Recreativa de Cadima	27/01/2016	25/02/2017	03/03/2016
8	Grupo de Teatro S. Pedro – Cantanhede	01/12/2015	18/01/2016	25/01/2016
9	Grupo de Teatro da ACDC – Associação Cultural e Desportiva do Casal	02/12/2015	20/01/2016	03/02/2016
10	Grupo de Teatro da Associação Musical das Franciscas	Não foi solicitado	Não foi solicitado	Não foi solicitado
11	Grupo de Teatro Novo Rumo – Ançã	01/02/2016	10/03/2016	05/04/2016
12	Pequenas Vozes de Febres	29/01/2016	08/03/2016	08/04/2016

Anexo IV – Historial Grupo de Teatro Novo Ruma - Ançã

O Grupo de Teatro Amador Novo Rumo é um grupo que nasceu da vontade de muitos amantes da arte cénica, fundado por Lourenço Seco, no ano de 1983, a 28 de Março. Após um início conturbado, este grupo entrou numa fase de paragem e reflexão entre 1990 e 2002.

Em Março de 2002, por convite da Junta de Freguesia de Ançã, na pessoa do então presidente da Junta de Freguesia Dr. Pedro Cardoso, foram convidados todos os quantos já haviam participado no referido grupo, no sentido de o fazer reiniciar a sua atividade.

Reiniciou-se a atividade regular em Março de 2002 e desde a reativação do grupo, o mesmo tem vindo a participar ativamente no Ciclo de Teatro do Concelho de Cantanhede e esporadicamente no Ciclo de Primavera do INATEL, registando enorme acolhimento junto do público que o tem recebido.

O Novo Rumo, apesar de muitos anos de existência, começou do zero. Não existiam peças pertencentes ao grupo, não existia qualquer tipo de material cénico (roupas ou qualquer outro tipo de adereços), não existe um espaço próprio, com disponibilidade e condições de trabalho, para ensaios e apresentações e os fundos são parcos. Apenas existe muito boa vontade, esforço, entusiasmo e paixão de todos os elementos que compõem o grupo.

Porém, porque sempre foi convicção deste grupo que criando melhores condições de trabalho e apresentação de peças, este entusiasmo poderia ser ainda maior, dinamizando o público mais jovem para este tipo de arte, foram crescendo e adquirindo equipamento que permitisse melhorar cada vez mais o produto final a apresentar ao público.

Neste momento, o grupo dispõe de equipamento de som e luz, vocacionado para o trabalho a desenvolver, de excelente qualidade, adquirido com esforço dos elementos, ajuda dos sócios e a participação da Junta de Freguesia e da Câmara Municipal.

Desde o reinício do Grupo foram já levadas a cena as seguintes peças: Hora de partir – drama; O Gato – comédia; O meu Amor é traiçoeiro – drama; Os trinta botões – comédia; O amor – comédia; Aqui há fantasmas – comédia; O céu da minha rua – farsa e Sonho de uma noite de verão – comédia (2009).

O Grupo de Teatro Novo Rumo, num processo de evolução natural, sentiu necessidade de divulgar as artes cénicas e o gosto por esta forma de arte milenar junto de um público mais infantil, por considerar ser este um desafio que apesar de exigente, poderá dar muitos frutos.

Assim, em 2006 começou a apresentar peças infantis, que pelo seu sucesso motivou o grupo a fazer mais e melhor. Por médias as peças envolviam cerca de 10 crianças e eram apresentadas localmente, em escolas do concelho e no Hospital Pediátrico de Coimbra, com enorme sucesso. As peças encenadas foram Ursinho Guloso – 2007; D. Tão Parlapatão – 2008; Biscoitos de Natal – 2008.

Após mais um período de interregno, em Outubro de 2013, o Grupo de Teatro “Novo Rumo”, retomou as suas atividades, constituindo nova direção.

Em 2014 participaram no XVI Ciclo de teatro amador da Câmara Municipal de Cantanhede com a peça: “Uma Bomba Chamada Etelvina”, uma comédia de Henrique Santana e Ribeirinho, seguindo com vários trabalhos. Para além da participação no Ciclo de Teatro Amador de Cantanhede, este grupo também desenvolve outras atividades na sua comunidade:

12/07/2014 – Participação na Semana Cultural 2014. A convite da Junta de Freguesia de Ançã, o grupo de teatro Novo Rumo dinamizou a noite de teatro, trazendo a Ançã o Grupo de Iniciação Teatral da Companhia de Teatro Efémoro de Aveiro, que apresentaram o espetáculo “Fragmentos”. Do elenco desta peça fez parte a presidente da direção do Novo Rumo – Luísa Aguiar;

25/07/2017 – Participação no Cortejo de S. Tomé 2014, com o tema recolhido pela Secção “Patrimonium” – “A História da Tipografia”:

05/09/2014 – Apresentação dos dois primeiros quadros da peça do ançanense José Abelaira Gomes – “Ançã na Lenda ... ou Talvez Não”, uma iniciativa integrada nas comemorações dos 500 anos do Foral Manuelino de Ançã, que se realizou por altura da Festa Do Senhor da Fonte. Neste dia a convite da direção do “Novo Rumo” estiveram presentes a Banda Filarmónica, o Grupo Típico e o Coro N^a Sra^a do Ó, que cantaram alguns dos hinos mais conhecidos de Ançã;

25/12/2014 - Querendo assinalar a sua presença na quadra natalícia, apresentou pela primeira vez um “*Presépio Vivo*” que percorreu as ruas da vila, acabando o seu percurso no antigo GTL. Esta iniciativa contou ainda, com a colaboração do prestigiado Grupo Vocal Ançã-ble, que presenteou o público com um pequeno concerto de cânticos de Adoração ao Menino;

Após várias reuniões, no dia 04 de 2014 surge a criação da Seção “Patrimonium” cujo objetivo é a recolha, divulgação e preservação do Património Cultural Ançanense.

A primeira atividade desta seção acontece a 09/05/2014 – dia em que se comemorou o 100 Anos do Jornal Ançanense, semanário que foi impresso na Tipografia Ançanense entre 09/05/2014 e 2016.

Realizou-se uma exposição alusiva ao Jornal Ançanense e à história da Tipografia e dos seus proprietários. Esta exposição aconteceu nas instalações do antigo GTL (Gabinete Técnico Local).

28/06/2014 – Organização e realização de Exposição e Conferência comemorativa dos 500 Anos do Foral Manuelino De Ançã, em colaboração conjunta com a Junta de Freguesia de Ançã e a Câmara Municipal de Cantanhede.

05-06 e 07/09/2014 – realização de uma exposição sobre a Vida e Obra de José Abelaira Gomes nas instalações do antigo GTL, que teve a colaboração da Câmara Municipal de Cantanhede. Nesta mesma altura esteve também patente neste espaço, mais uma vez, a exposição relativa ao Foral Manuelino de Ançã, cedida pela Junta de Freguesia

Em 2015, nova participação no XVII Ciclo de teatro amador da Câmara Municipal de Cantanhede com a peça: “Dois Maridos em Apuros”, uma comédia em três atos de Correia Varela;

05 /06/2015 – Participação na Semana Cultural 2015.A convite da Junta de Freguesia de Ançã, o grupo de levou a cena a peça infantil- “A Revolução das Notas Musicais”, por crianças atores, com encenação de Carlos Guina e Ana Catrina Simões.

04/07/2015 – Atuação no Centro Paroquial de Solidariedade Social de Ançã com a peça infantil – “A Revolução das Notas Musicais”; um encontro de gerações muito apreciado pelos idosos do centro de dia.

25/07/2015 - Participação no Cortejo de S. Tomé 2015 como tema “Os Badalos em Ançã”, levando a público uma tradição genuinamente Ançanense, através de um carro alegórico e com uma encenação de rua protagonizada por crianças.

29/08/2015- Participação no Sarau comemorativo do Jubileu Sacerdotal com a representação do romance popular – “A Bela Infanta”, do Romanceiro de Almeida Garrett.

14/11/2015 – Participação no XV Festival de Teatro “Veneza de Portugal”, do Grupo Semente, de Eixo- Aveiro coma peça “Dois Maridos Em Apuros”

10/05/2015 – Evento “A Voz de Jaime Cortesão” - esta subsecção quis lembrar o grande homem que foi Jaime Zuzarte Cortesão, convidando o Doutor José Manuel Azevedo e Silva para uma conferência com o título “*Jaime Cortesão: o homem e o escritor*”. A conferência foi procedida pela reprodução de uma entrevista datada de 1958, de Igrejas Caeiro a Jaime Cortesão, onde muita gente pôde ouvir pela primeira vez a sua voz.

Em 2016, participação no XVIII Ciclo de teatro amador da Câmara Municipal de Cantanhede com a peça: “Daqui Fala o Morto” de Carlos Llopis, com encenação de Carlos Guina e colaboração de Ana Margarida Vaz (Profissional de teatro).

Em julho de 2016, no âmbito da Semana Cultural e com base no trabalho realizado pela seção Patrimonium, o Grupo de Teatro Novo Rumo levou a cena a peça “Adão e Eva” de Jaime Cortesão, encenada por Ana Margaria Vaz.

No presente ano, o grupo participou na XIX edição do Ciclo de Teatro Amador de Cantanhede, com a peça “A Bela e o Monstro” de Steve Johnston, encenada por Ana Catrina Simões co apoio de encenação de Ana Margarida Vaz.

Este grupo é de momento constituído por quinze elementos, com idades compreendidas entre o 10 e os 64 anos de idade, com escolaridades variadas.³⁸

³⁸ Informações cedidas pela Presidente do Grupo de Teatro Novo Rumo, Luísa Aguiar.

Anexo V- Cartaz e Folha de Sala “Adão e Eva”

GRUPO DE TEATRO NOVO RUMO APRESENTA

Adão e Eva

DE JAIME CORTESÃO

09 JULHO - SEMANA CULTURAL DE ANÇÃ
CENTRO PAROQUIAL ANÇÃ - 21H30



ENTRADA GRATUITA

encenação: Ana Margarida Vaz

elenco:

- ♥ Benjamin Sagradas
- ♥ Bruno Coutinho
- ♥ Cátia Ferreira
- ♥ José Jaria
- ♥ Lúisa Aguiar
- ♥ Vasco Otero
- ♥ Pedro Afonso Cardoso

NOVO RUMO



MUNICÍPIO DE ANÇÃ

“Adão e Eva” de Jaime Cortesão

“O que eu essencialmente quis fazer foi arte e por consequência representar a vida como os meus olhos a vêem actualmente e o meu coração a sente. De resto, nem o mais objectivo dos artistas deixa de impregnar a sua obra do seu próprio pensamento. Creio, todavia, que se a minha peça conclui por alguma coisa é por uma afirmação de ordem religiosa e filosófica. Se ela alguma coisa tenta definir é um conceito heróico de liberdade.” – Jaime Cortesão in Diário de Lisboa, 5 de Maio de 1921

Sinopse:

Este texto dramático de Jaime Cortesão, leva a cena uma profunda reflexão acerca da natureza humana e das contradições sociais, traduzindo a realidade socio-política do país na época em que a peça foi escrita (1921). É uma peça em que tudo se sente no maior dos seus limites e que traduz o choque entre a riqueza e a pobreza, o amor e o ódio, a liberdade de espírito e a exploração egoísta, a resignação e a luta pelos ideais.

Personagens:

Marcos – Bruno Coutinho
Domingos – Benjamim Sagradas
Cónego Furtuoso – José Jaria
Susana – Catia Ferreira
D. Cristina – Luisa Aguiar
Justino – Vasco Otero
Impedido – Pedro Afonso Cardoso

Encenação: Margarida Vaz

Assistente de cena: Cristina Vaz

Luminotécnica e sonoplastia: Gabriel Ribeiro

Produção: Grupo de Teatro Amador
de Ançã – Novo Rumo

Agradecimentos especiais:

Centro Paroquial de Ançã
Escola da Noite – Teatro da Cerca
de Coimbra
GNR – Comando Territorial de Coimbra

Apoios:



Anexo VI – Cartaz e Folha de Sala “A Bela e o Monstro”



Grupo de Teatro Novo Rumo Apresenta

Uma comédia de Steve Jonhnston

“A BELA E O MONSTRO”

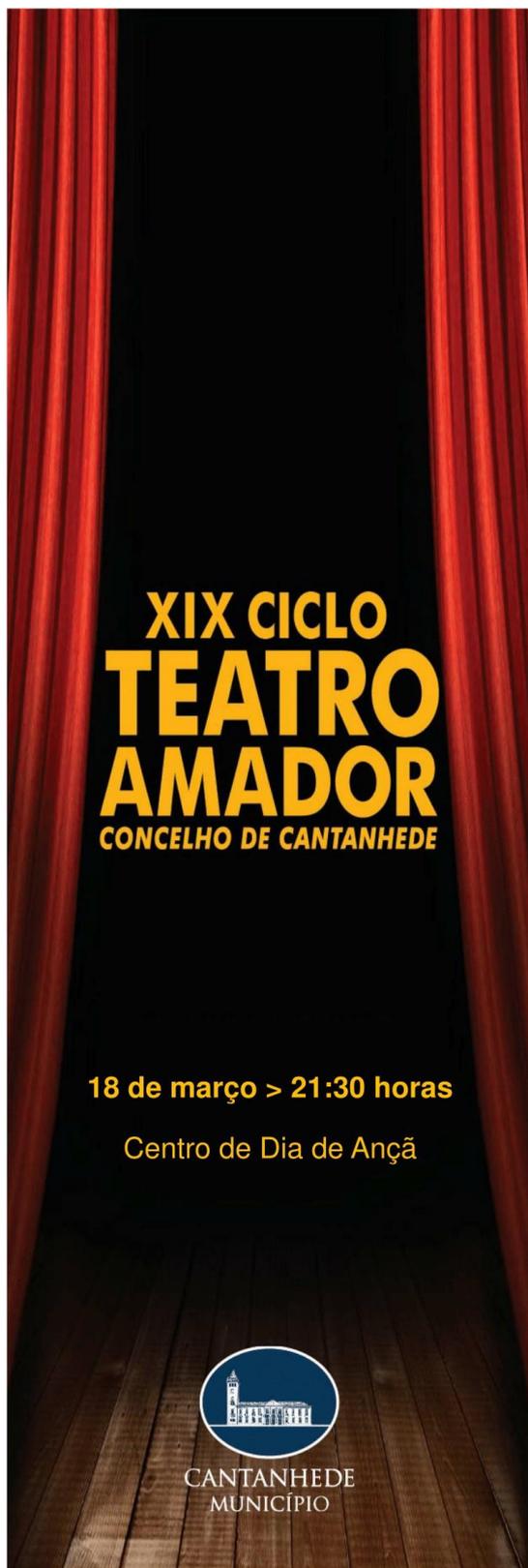
ELENCO:
Ana Coutinho
Ana Sofia Vaz
Benjamin Sagradas
Bruno Coutinho
Cátia Ferreira
Gabriel Garrido
Gisela Parreiral
José Jaria
Luísa Aguiar
Pedro Afonso Cardoso
Rosa Amélia Vaz

PARTICIPAÇÃO ESPECIAL:
Francisco Aguiar
Maria João Cardoso

ENCENAÇÃO:
Ana Catarina Simões

22 ABRIL • 21H30
Centro Paroquial de Ançã

“NOVO  RUMO”



**XIX CICLO
TEATRO
AMADOR
CONCELHO DE CANTANHEDE**

18 de março > 21:30 horas

Centro de Dia de Ançã



**CANTANHEDE
MUNICÍPIO**

**Novo Rumo—Grupo de Teatro de Amadores
de Ançã**

***A Bela e o Monstro*, de Steve Johnston**

Na pacata aldeia de Brescos (Alentejo), Vicente Leão, um alentejano rico, apaixona-se por Preciosa, uma pobre moça que vem servir para sua casa. Dona Custódia é governanta de Leão, por quem tem há muito uma paixão não correspondida. Maquiavélica e astuta, Custódia tenta de tudo para afastar Preciosa de Leão, desde as poções mágicas do Dr. Albright, charlatão lá do sítio, aos conselhos da bruxa Judite. E de que lado estarão os cupidos e a deusa Vénus? Será que Dona Custódia leva a melhor? E que será da pobre Preciosa?

Isso é o que iremos descobrir assistindo a esta hilariante história em que realidade e fantasia se cruzam.

Narrador, **Gabriel Garrido**; Vicente Leão – Alentejano rico, **Bruno Coutinho**; Dona Custódia – Governanta de Leão, **Rosa Amélia Vaz**; Preciosa – uma moça pobre, **Cátia Ferreira**; Armindo – criado, **José Jaria**, Arlindo – criado, **Pedro Afonso Cardoso**; Dr. Albright – um charlatão, **Benjamim Sagradas**; Vénus – deusa do Amor, **Ana Sofia Vaz**, Cupidos, **Francisco Aguiar e Maria João Cardoso**, Alzira – fantasma da mulher de Leão, **Gisela Parreiral**, David – sobrinho de Leão, **Pedro Afonso Cardoso**; Tia Judite, **Ana Coutinho**; Hermangildo – familiar da tia Judite, **José Jaria**; Girmezindo – sobrinho de Hermangildo, **Benjamim Sagradas**; Maria João – camponesa, **Luísa Aguiar**; Maria Zé, **Gisela Parreiral**

Encenadora	Ana Catarina Simões
Assistente de cena	Luísa Aguiar
Cenografia	Francisco Parreiral
Sonoplastia e Luminotecnia	Hélder Gabriel Ribeiro

Anexo VII – Cartaz e Folha de sala de “O Santo e a Porca”



O Santo e a Porca

"O Santo e a Porca é uma comédia que narra a história de um velho avarento, Oscarzão Árabe, devoto de Santo António e que guarda as economias de toda a vida numa porca mealheiro. Ao receber uma carta de Eduardo Vicente, dizendo que este iria privá-lo de seu mais precioso tesouro, Óscarzão fica apreensivo achando que Eduardo irá pedir o dinheiro da porca. Felisberta, a empregada da casa, percebe que o tesouro a que ele se refere é Margarida, sua filha, com quem pretende casar-se.

Margarida namora Zé Tó, filho de Eduardo, às escondidas. É então que Felisberta aproveita a situação para arranjar algum dinheiro e casar-se com Pinhão, seu noivo. Primeiro planeia casar Margarida com Zé Tó e Albertina, irmã de Óscar, com Eduardo, que já fora seu noivo no passado. Inventa que Eduardo irá pedir a mão de Albertina em casamento e depois aproveita-se do medo de Óscar de perder o dinheiro e combina com ele uma comissão para o ajudar a extorquir 5000€ a Eduardo.

Será que os palnos de Felisberta resultarão?!

E que será de Oscarzão? Ficarà com a porca, com o Santo ou sem nada na mão?!

Isso é o que iremos descobrir ao assistir a esta hilariante comédia que promove uma reflexão sobre o tema da avareza, estabelecendo a relação do ser humano com o mundo físico (representado pela porca) e o espiritual (representado por Santo António). "

Elenco:

Rosa Amélia Vaz
Bruno Coutinho
Benjamin Sagradas
Cátia Ferreira
José Lucas
Ana Coutinho
José Jaria
Pedro Afonso Cardoso

Encenação:

Ana Margarida Vaz
Ana Catarina Simões

Sonoplastia e Luminotecnia:

Helder Gabriel Ribeiro

Cenografia:

Francisco Parreiral

Assistentes de cena:

Cristina Vaz e Luisa Aguiar

Apoios:



Centro Paroquial de
Solidariedade Social de Ançã

Anexo VIII - Historial União Recreativa de Cadima

O Grupo de Teatro Amador da União Recreativa de Cadima (URC) nasceu por iniciativa da direção da URC, no ano 2000. Na sequência da informação recebida por esta associação da realização do II Ciclo de Teatro, promovido pela Câmara Municipal de Cantanhede, esta direção decidiu contactar/convidar algumas pessoas com anterior experiência de palco, em Cadima. É dessa forma que o Grupo de Teatro renasce já que, até meados da década de 1980, se ia fazendo algum teatro na coletividade.

Habitualmente, o grupo não recorre a textos próprios. Farsas são o tipo de peça que mais agrada levar à cena. Contudo, e em virtude das dificuldades em encontrar peças deste cariz, cujo conteúdo agrade aos elementos do grupo, tem levado à cena vários dramas, mas também pequenas comédias. É essencial, qualquer que seja o estilo de peça levada à cena, que o texto transmita uma mensagem.

Em 2008, pela dificuldade já mencionada em encontrar peças, o grupo decidiu não integrar o Ciclo de Teatro Amador do Concelho de Cantanhede, mas não deixou de receber um dos grupos que estava nele inserido. No mesmo ano, e para não parar a atividade, realizou uma “soirée” com declamação e teatralização de vários textos em prosa e poesia.

Para além das atuações no Ciclo de Teatro Amador de Cantanhede, o grupo tem aceitado convites para apresentar o seu trabalho por parte de coletividades do Concelho e fora deste, designadamente Cordinhã, Caniceira e Canelas, em Vila Nova de Gaia, Pereira do Campo, Covões com as quais tem partilhado enriquecedoras experiências, contributos relevantes para a própria dinâmica que o grupo tem assumido.

No ano 2006, um grupo de teatro da Escola Pedro Teixeira acompanhou o grupo nas suas atuações com uma peça da sua autoria. Em 2013, o grupo de teatro Corpus abriu a nossa estreia no Ciclo de Teatro com uma representação em língua gestual.

A participação no Ciclo de Teatro de Cantanhede tem sido uma constante. No XVIII Ciclo de Teatro Amador de Cantanhede o grupo apresentou a peça “Espada de Cristal” de Fernanda de

Castro e “Que Trapalhada” de José Correia de Sousa. Na edição XIX levou a cena a peça “Um Casamento em Arregalados” adaptação feita pelo grupo da peça de teatro “A Boda” de Bertolt Brecht.³⁹

³⁹ Informações cedidas pela Presidente do Grupo de Teatro da União Recreativa de Cadima, Paula Lucas.

Anexo IX – Historial do Grupo de Teatro Arte e Cultura da Pocariça

O teatro na Pocariça remonta ao ano de 1895, quando um grupo de amadores de Coimbra fez duas ou três declamações.

Entretanto um dos seus elementos desligou-se dos seus companheiros e resolveu organizar uma sociedade dramática, apenas constituída por amadores da Pocariça e a que foi dado o nome de Recreio Artístico.

Após ter apresentado algumas récitas, saíram alguns membros e com eles outros amadores que constituíram um outro denominado Grupo ou Sociedade Dramática Pocaricense 14 de Julho, que realizou a sua estreia em Outubro seguinte com “Os Milagres de Santo António”. Outras récitas se sucederam até Maio do ano seguinte, em que este Grupo deu a sua última representação.

Por sua vez, o Recreio Artístico, embora enfraquecido com a saída de alguns membros, ainda conseguiu dar algumas récitas em Fevereiro de 1896.

Novo grupo dramático, foi constituído em 1909, para poder levar-se a efeito a construção de uma peça de teatro ou antes a adaptação de uma casa particular àquele fim.

Este grupo, formado por elementos da Pocariça, deu as suas primeiras récitas em Abril, com uma opereta “Canto Celestial” e outras peças de merecimento sendo uma destas um original do Dr. José Gomes Lopes, intitulado “Milagres do Amor”.

Com a receita destas récitas e com o produto de uma subscrição pôde realizar-se a instalação do teatro com magnífico palco, camarins, vários cenários pintados – assim como o lindíssimo pano de boca – por D. Amélia Magalhães Carneiro e pelos Drs. José d’Oliveira Lima e Jorge da Cruz Jorge, entre outros.

Em Abril de 1914, realizava a última récita, passando, pouco tempo depois, o prédio a novo dono e desaparecendo por esse motivo tão útil e agradável passatempo.

Desde essa data, foram sempre apresentadas récitas por grupos que se constituíam e que se apresentavam no salão do Largo do Comércio.

Nos inícios dos anos cinquenta, surgiu o Grupo Cénico da Pocariça, constituído para a inauguração da nova Sede da Associação Musical da Pocariça.

Com o entusiasmo do Senhor José Leitão e sua Esposa, a dedicação e orientação do Senhor Mário Pereira da Silva, viveram-se noites de grande glória, onde se notabilizaram alguns atores com grande vocação artística; Apresentaram-se várias peças como “Entre Duas Avé-Marias”, “A Flor da Aldeia”, “Ressonar sem dormir”, “A mulher do Abanico”, evidenciando-se grandes artistas com Adelino Jorge, Carlos Rocha, Leontina Silva, Daniel Calhabéu, Joaquim Marmelada, Laurindo Matos, Maria José Galhano, Ademar Martins, Rosalina Almeida, Arnato Leitão, Adelina Leitão. A Irma Leitão, emigrante no Brasil, na altura em férias na Pocariça, que tal como a Rosalina possuíam uma voz maravilhosa, e tantos outros como o Carlos Jorge “Carlitos” no monólogo “O Terrível”.

Com tanto tradição no teatro, reconstitui-se no ano de 2000 o Grupo de Teatro, Arte e Cultura, no seio da Associação Musical.

O Ciclo de Teatro, promovido pela Câmara Municipal de Cantanhede, foi o mote para o ressurgimento do grupo, que se inspirou na pocaricense de renome internacional, Auzenda de Oliveira, nascida na Pocariça em 1888.

A representação da Revista “Saudades da Minha Terra” foi o primeiro êxito do grupo, que envolveu cerca de 70 figurantes, jovens e adultos e que deixou em todos excelentes recordações.

No ano seguinte, com um grupo mais reduzido, reviveu-se a opereta “Entre Duas Avé-Marias”, peça apresentada nos anos cinquenta.

Desde aí, tem todos os anos apresentados trabalhos, que são incluídos no Ciclo de Teatro Amador de Cantanhede.

Na XVIII edição do Ciclo de Teatro Amador e Cantanhede, o grupo desenvolveu um trabalho de criação teatral com base na peça “Seis Personagens à Procura de um Autor” de Luigi Pirandello, adaptando-a dando-lhe o nome de “Solução XVIII”, com encenação de Ana Margarida Vaz.

No XIX Ciclo de Teatro Amador de Cantanhede, levaram a cena a peça “Um Grito Parado no Ar” de Gianfrancesco Guarnieri, encenado por Carlos Miguel, aluno de Teatro da Escola Superior de Teatro e Cinema em Lisboa, natural da Pocariça.⁴⁰

⁴⁰ Informações cedidas pelo Presidente da Associação Musical da Pocariça, José Leitão.

Anexo X - Cartaz e Folha de Sala “Solução XVIII”



“Solução XVIII”

Sábado, 12 de Março 21h30

Salão da Associação Musical da Pocariça



Grupo de Teatro, Arte e Cultura da Pocarica

Solução XVIII

Um ensaio de um grupo de teatro, que é invadido por três personagens que consideram ter a solução para o XVIII Ciclo de Teatro. No meio de muitas incertezas por parte do diretor, de desprezo por parte dos atores, de pressão, de assombrações, o grupo e as três personagens bem como o encenador conseguem chegar a um consenso.

Personagem	Ator
Pai/ Pessoa 1	Paulo Silva
Enteada/Pessoa 2	Delmira Santos
Mãe/Pessoa 3	Lena Salvador
Encenador	Júlio Bitá
Assistente de Cena	Rute Gomes
Atores	Jó Baptista, Chico Castilho, Belarmina Ribeiro, Conceição Silva, Teresa Baptista, Emília Figueiredo
Luminotécnico e sonoplasta	José Manuel Figueiredo

Encenadora	Margarida Vaz
Sonoplastia e luminotecnia	José Manuel Lourenço
Guarda-roupa	Grupo de Teatro, Arte e Cultura

