

PRÁTICAS DRAMÁTICAS E COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

João Gomes

Instituto Politécnico de Bragança

A comunidade educativa não tem tido nos últimos tempos uma tarefa fácil, evidenciando uma dificuldade acrescida em desenvolver a sua acção, cada vez mais exposta às contingências dum quotidiano frequentemente influenciado pelo imprevisto e pela ambiguidade das situações, o que requer por parte do professor competências adequadas ao exercício de uma função docente cada vez mais actualizada e exigente.

A emergência de uma sociedade multicultural como resultado do aumento dos movimentos migratórios, o passo apressado das tecnologias da informação e comunicação, a transformação profunda do mercado de trabalho e consequente precarização do emprego, a fragilização do vínculo familiar alterando o seu papel no desenvolvimento da educação de base, a desvirtuação dos valores que reforçam a cidadania e o bem comum, obrigam o professor a uma intervenção multifacetada de acordo com esta nova realidade.

Perrenoud (2001) considera que os professores, como todos aqueles que se envolvem numa «missão impossível», têm de lidar com a urgência e a incerteza, educar e instruir os que não gostam da escola e que nela não encontram sentido, o que exige por parte dos docentes competências flexíveis, polivalentes e abertas que os ajudem a compreender os modos de pensar e de agir dos outros, articulando a análise e a acção, a razão e os valores, as finalidades e os constrangimentos da situação, o que obriga a formação de professores a dirigir-se para uma formação global da pessoa.

Consideramos que a integração das artes no contexto educativo, nomeadamente a expressão dramática e o teatro, podem contribuir para uma melhoria da qualidade de ensino relativamente à preparação pedagógica do professor, ao aperfeiçoamento das suas competências pessoais, como recurso facilitador da aquisição de conhecimentos ou ainda, na sua finalidade essencial, como disciplina independente com todas as suas faculdades.

De inspiração essencialmente humanista esta área artística está associada ao respeito pela pessoa na sua globalidade, diversidade étnica e multicultural, tem uma vocação integradora e não competitiva que se alimenta das diferenças, do pensamento divergente, da singularidade das situações, não se refugiando numa mera transmissão de habilidades, mas antes numa conjugação de saberes orientados para a acção, onde

importa saber fazer mas sobretudo saber ser, conhecimento esse adquirido através da prática reflexiva neste domínio.

Para se entender esta perspectiva será necessário situá-la no tempo e no espaço, sobretudo no espaço geográfico que nos conduz ao Quebec, no Canadá, onde, sobretudo sob a influência das teorias personalistas ou humanistas da psicologia americana se chamava a atenção, de acordo com Bertrand (2001), para o pouco espaço deixado à subjectividade, à liberdade e ao sujeito na educação.

As décadas de 70 e 80 foram marcadas pelas correntes não directivas que evoluíram para uma concepção interactiva da formação, onde o trabalho em equipa tinha essencialmente como finalidade o desenvolvimento individual. De acordo com o mesmo autor, um conjunto de documentos publicados em 1971, considerava que a educação deveria incidir mais nos recursos do ser do que na aquisição de um saber cultural e técnico, favorecendo nas crianças o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da expressão espontânea, da autonomia pessoal, da faculdade de auto-avaliação e de julgamento.

A influência de Rogers (1985) nesta fase é determinante, baseando o seu trabalho na sua experiência como psicoterapeuta, dedicada à evolução da personalidade e do comportamento no sentido de um desenvolvimento da pessoa, acabou por influenciar a sua concepção de educação com uma abordagem não directiva, centrada na pessoa.

O autor defendeu que a transformação pessoal era facilitada quando o psicoterapeuta exprimia abertamente os sentimentos e as atitudes (congruência), acompanhada por uma atitude calorosa, positiva e receptiva (consideração positiva incondicional) e ainda pela compreensão, pela sensibilidade aos sentimentos e às reacções pessoais que os pacientes experimentam (empatia).

A concepção rogeriana de terapia e relação de ajuda teria posteriormente um grande impacto na educação sendo considerada a aprendizagem experiencial, em que existe um clima propício à resolução de problemas e um papel facilitador por parte do professor na aquisição de conhecimentos, como uma das condições necessárias para que se desenvolvam aprendizagens significativas.

Também o «aprender fazendo», de Dewey (1971), veio influenciar significativamente os modelos de práticas dramáticas, ao destacar a qualidade da experiência na sua relação com o meio como um factor fundamental na aprendizagem. Os princípios de continuidade da experiência (continuum experiencial) e interacção (condições internas e externas que caracterizam a situação) são os princípios que determinam o valor educativo da experiência onde a atitude mais importante a ser formada é o desejo de continuar a aprender, segundo o mesmo autor.

Criada e desenvolvida por Barret (1976), na Universidade de Montréal, a «ex-

pressão dramática», designação que considerava ser a mais adequada à sua prática, reflectiu as influências descritas anteriormente, tendo definido os seus objectivos em termos de desenvolvimento do indivíduo, desenvolvimento da relação com os outros e com o que o rodeia, situando a pessoa no «aqui e agora», mais virada para o processo do que para o produto, mais centrada também nos aspectos qualitativos da situação pedagógica.

A «expressão dramática» é também a designação que se encontra mais vulgarizada entre nós, em conjunto com o «teatro», enquanto os termos «jogo dramático», «arte dramática» e o próprio «teatro» igualmente, estão mais divulgados nos países de língua francesa, verificando-se na cultura anglo-saxónica a predominância dos termos «drama», «developmental drama», «creative drama» ou «educational drama». Todos eles desenvolvem uma expressão pela acção, como refere Saint-Jacques (1986), caracterizada, com maior ou menor intensidade, por uma relação com o vivido, variando entre a pessoa e a personagem, entre a realidade e a sua fabulação, como uma actividade de ficção, um «como se», que coloca a pessoa em jogo e a sua percepção do real.

Maréchal (1989) considera que se deve promover o contacto na formação de professores com diferentes modelos de práticas dramáticas, tendo em consideração as especificidades e objectivos de cada uma, tendo proposto as designações de: «expressão-acção» (*mise en action*), «dramatização» e «teatralização».

A «expressão-acção» é constituída por um grupo de práticas desenvolvidas geralmente no interior de um grupo de formação, explorando através da acção uma prática lúdica, expressiva e reflexiva, que acentua a implicação do participante tanto individual como colectivamente.

A «dramatização» é um modelo de práticas de improvisação desenvolvidas geralmente também no interior de um grupo de formação, baseiam-se na criação de uma ficção utilizando a palavra, o jogo, a escuta e o olhar, colocando a acentuação na realização de um objecto espontâneo que pode ter uma concretização imediata.

As práticas relativas à «teatralização» apresentam-se em função de diferentes contextos de representação, sendo o quadro de formação definido em função das condições materiais de produção, de escolhas de encenação e mecanismos de difusão, colocando a acentuação na realização de um espectáculo, que pode ter também a forma de uma demonstração ou exercício pedagógico ou ainda funcionando como acontecimento artístico autónomo.

Sendo as práticas a este nível numerosas, entre encenadores e formadores, Maréchal (1989) considera que devem criar-se condições para que os participantes possam

experimentar os vários modelos conhecendo diversas perspectivas de abordagem das actividades dramáticas.

A própria designação de «expressão dramática e teatro», considerada com um dos domínios de formação da educação artística no ensino básico reflecte, em traços gerais, a natureza das diferentes práticas, umas vezes mais preocupadas com o processo, outras vezes mais vocacionadas para a criação e realização de produtos artísticos.

Entre a primeira modalidade e a última encontramos particularidades que as diferenciam nomeadamente em relação à visibilidade destas actividades no interior ou no exterior da comunidade escolar.

Salientando a importância do desenvolvimento das relações entre a escola e o meio onde se inserem, Nóvoa (1989) referiu que as modalidades de intervenção das práticas dramáticas formam um conjunto que se completa entre si, criando um espaço privilegiado entre o universo escolar e a comunidade, sendo o teatro um elemento fundamental para esta aproximação.

Segundo o mesmo autor, apesar de existir uma separação entre uma pedagogia da expressão artística e uma intervenção artística criadora, ambas se completam na acção educativa e são fundamentais, destacando a importância educativa da expressão dramática na sala de aula, enquanto abordagem adequada a uma pedagogia da situação e do processo, enquanto instrumento pedagógico «*strictu senso*» e a importância cultural do teatro na escola, enquanto actividade coerente com a sua vida organizacional, enquanto instrumento pedagógico «*lacto senso*».

Deste modo, e de acordo com o nível de ensino a que se destina, a formação deve ter em consideração a abordagem de conteúdos acessíveis aos intervenientes, criando uma atmosfera aberta à experiência, sem a qual não se concretiza a capacidade de concentração e implicação nas actividades, evoluindo de forma dinâmica e progressiva para componentes mais exigentes da linguagem dramática, de forma consistente, e que passam pelo desenvolvimento de competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas.

A integração da expressão dramática e do teatro no actual sistema de ensino foi muito influenciada pelo papel preponderante que, de acordo com Nóvoa (1986), tiveram dois dos movimentos implicados nesse processo: o primeiro deles, associado à educação pela arte e desencadeado a partir dos anos cinquenta com a criação da Associação Internacional de Educação pela Arte, defendia uma abordagem pluridisciplinar das diferentes formas de expressão artística. O segundo, formado pelo grupo de professores de «Movimento e Drama» do Magistério Primário, defendia a integração da expressão dramática na escola, tendo em vista a valorização da actividade ludo-expressiva da criança.

A responsabilidade pela elaboração dos programas experimentais de actividades dramáticas para o ensino primário, como refere Nóvoa (1986), foi entregue a este último grupo que coordenou também a organização dos Encontros Internacionais de Expressão Dramática, acontecimentos que desencadearam um intercâmbio de conhecimentos entre especialistas de várias nacionalidades.

De acordo com Fragateiro (1989), os Encontros Internacionais de Expressão Dramática na Educação (1981, 1983, 1986, 1989) contribuíram para desenvolver ao longo desses anos uma sistematização das experiências e práticas artísticas, nacionais e estrangeiras, como ponto de partida para a sua integração no sistema educativo o que veio a acontecer com a publicação do enquadramento legal da educação estética e ensino artístico.

A promoção da Educação Artística foi considerada, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), no que diz respeito aos objectivos do Ensino Básico (Artigo 7º), como uma das suas dimensões fundamentais, colocando a criatividade e a sensibilidade estética a par de outras aptidões necessárias à formação integral e harmoniosa do indivíduo “formando cidadãos capazes de julgarem com sentido crítico e criativo o meio social em que se integram” (Artigo 2º), considerando também, nos seus objectivos específicos, que o desenvolvimento e progressivo domínio das expressões artísticas (plástica, dramática e musical) é uma das suas particularidades.

Foram posteriormente aprovados os novos planos curriculares do ensino básico e respectivos conteúdos programáticos com o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, tendo-se previsto a sua aplicação em regime de experiência pedagógica, organizada em várias componentes curriculares nas suas dimensões humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva, visando a formação integral do educando, sendo considerada no plano curricular do ensino básico a Expressão e Educação Dramática.

Com o Despacho nº 139/ME/90, de 16 de Agosto e publicado a 1 de Setembro, foram aprovados os programas do 1º ciclo do ensino básico constituído pelas áreas de Expressão e Educação físico-motora, musical, dramática, plástica, estudo do meio, língua portuguesa e matemática.

Considerando a formação estética e a educação da sensibilidade como uma prioridade da reforma educativa o Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, estabeleceu, na sequência da legislação anterior, as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, tendo considerado cinco áreas fundamentais: Música; Dança; Teatro; Cinema e audiovisual; Artes plásticas.

No artigo 2º são enunciados os objectivos da educação artística de onde destacamos o estímulo e desenvolvimento às diferentes formas de comunicação e expressão artística, à imaginação criativa funcionando de forma integrada, tendo em vista um

desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado, a promoção do conhecimento das diversas linguagens artísticas, a educação da sensibilidade estética e capacidade crítica, o estímulo às práticas individuais e em grupo, o estímulo à criatividade.

Outro aspecto fundamental é aquele que consagra a educação artística genérica em todos os níveis de ensino, como componente da formação geral dos alunos, sendo parte integrante do currículo do ensino básico, assegurada pelo docente deste nível de ensino com perfil generalista, prevendo-se também a existência do professor especialista nas componentes que tenham condições nas escolas para o seu funcionamento.

Alguns documentos foram também determinantes neste processo como o Relatório Interministerial para o Ensino Artístico (1996) ao reconhecer a importância pessoal, social e económica do sector artístico e a necessidade em aumentar a oferta de formação para a prática das artes nos vários níveis do ensino básico considerando necessário o estabelecimento de parcerias com outras instituições artísticas e a promoção da ligação do meio profissional à escola.

Por seu lado o Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico (1998) considerou que as políticas educativas devem dirigir-se no sentido da valorização das pessoas, na redução das desigualdades sociais e no progresso humano, colocando a educação básica no centro das suas prioridades e propondo o reforço da oferta de educação artística para todas as crianças e jovens considerando ser essa uma das medidas de política educativa orientadas para a promoção da igualdade de oportunidades.

Já o Parecer nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação (1998) veio entretanto centrar as suas preocupações quanto às problemáticas da educação na realidade da pessoa, na motivação para a realização pessoal e social, considerando que a educação estética “induz à apreensão do conhecimento pela via da sensibilidade, determina a apetência pela fruição das artes e do próprio saber, criando as condições propícias à expressão das emoções, dos sentimentos e das ideias” (Ibidem: s/p).

Destaca também que a crescente importância concedida à criatividade exige maior acção educativa no desenvolvimento do sentido estético e do conhecimento prático das linguagens artísticas no sistema de ensino remetendo para este a responsabilidade pela “(...) aprendizagem de valores e referências de identificação, identidades de pertença, nomeadamente através do contacto com o património artístico e cultural e com as artes contemporâneas” (Ibidem: s/p).

O reconhecimento da importância da educação estética na formação humanista da pessoa e dos cidadãos como factor de progresso social e político, vem chamar a atenção para o papel do ensino artístico nos seguintes aspectos:

- 1 O ensino artístico é estruturante na medida que conduz os estudantes à expressão de si próprios, estabelecendo a relação interioridade/exterioridade que define o humano;
- 2 O ensino artístico coloca os alunos perante a realidade das artes como realizações gratificantes indispensáveis à vida, à cultura e ao equilíbrio humano, revelando-lhes, também, a possibilidade de se exprimirem através das suas linguagens;
As artes são importantes em si mesmas como expressão do conhecimento e da criatividade humana;
- 3 O ensino artístico apresenta, também, vantagens e consequências positivas não apenas na acção educativa mas no próprio processo de aproximação e resposta às aprendizagens;
- 4 Ao promover a actividade estética e criativa, o ensino artístico desenvolve potencialidades cognitivas transversais que são indispensáveis à interiorização dos saberes e favoráveis à harmonização de todas as dimensões e faculdades da pessoa.

Um dos aspectos referidos e ao qual a comissão atribui um papel fundamental, relaciona-se com a formação de professores, sobretudo com os docentes do 1º ciclo do ensino básico, considerando que os “(...) docentes generalistas devem ter uma cuidada formação estética, assim como aqueles que orientam o ensino de diferentes áreas do ensino artístico, porque, para além da formação pedagógica, devem dispor de conhecimentos técnicos específicos e de referências estéticas estimuladas através de actividades criativas” (Ibidem: s/p).

O Relatório do grupo de contacto entre os Ministérios da Cultura e da Educação (2000) «A educação artística e a promoção das artes na perspectiva das políticas públicas» (Despacho conjunto nº154/98, de 30 de Janeiro de 1998, corrigido pelo despacho conjunto nº889/98, de 17 de Outubro de 1998), vem reforçar o determinado na Lei de Bases do Sistema Educativo “no sentido de que as artes constituam uma dimensão necessária da educação básica de todos” (Ibidem: 17) e destaca o papel da formação de professores pois a docência, principalmente no que se refere ao 1º ciclo do ensino básico, deve reunir as competências necessárias para poder integrar, no contexto de monodocência, a iniciação artística na formação básica geral.

O grupo adverte também que “importa combater eventuais tendências a uma subvalorização de facto, a uma concepção das *expressões* como valências *menores* face ao *ler, escrever e contar*” (Ibidem: 22), devendo ficar consagrado um tempo lectivo para a prática dessas actividades.

Não resistimos, nesta parte final, em transcrever as palavras de Adolfo Lima, publicadas em 1914, numa recolha de documentos realizada por Nóvoa em 1986, e verificar que passados quase cem anos, as suas palavras nos parecem familiares. Dizia ele que: "(...) No que o Teatro na Escola atinge o máximo poder educativo, não é propriamente na récita, no espectáculo em si, que dura apenas umas horas. É na soma dos trabalhos que exige. (...) A criança é estimulada a trabalhar e trabalha bem e espontaneamente. Vê um fim a realizar. E, quer os trabalhos sejam de ordem manual, quer intelectual, ela agita-se freneticamente, instrói-se, educa-se por si mesma".

Este texto revela-se ainda hoje de grande actualidade. A integração das artes no contexto educativo, nomeadamente a expressão dramática e o teatro, podem contribuir para o desenvolvimento de um conjunto de experiências que melhoram as capacidades individuais e colectivas, o que se reflecte na qualidade de ensino tornando as actividades lectivas mais participadas, dinâmicas e criativas. Mas, o que importa, sobretudo, é que a prática artística constitui uma base sólida para a melhoria do exercício da cidadania visto que, como referiu Damásio (2006), as artes e as humanidades são áreas que favorecem a consolidação da reflexão e do discernimento.

No momento em que se aguardam novos documentos orientadores para o Ensino Básico, depois de terminada a vigência do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, no final de 2011 (Despacho nº. 17169/2011), acreditamos que a Expressão Dramática e o Teatro vão certamente continuar a fazer parte do currículo deste nível de ensino pois não são outra coisa que não seja um contributo fundamental para a formação do indivíduo.

Referências bibliográficas

- BARRET, Gisèle (1976): *L'expression dramatique, pour une théorie de la pratique*. Montréal: Université de Montréal.
- BERTRAND, Yves (2001): *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CONSELHO NACIONAL de EDUCAÇÃO (1998): *Educação estética, ensino artístico e a sua relevância na educação e na interiorização dos saberes*. Parecer nº3/98.
- DAMÁSIO, António e DAMÁSIO, Hanna (2006): "Cérebro, Arte e Educação". Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Educação Artística *Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa. UNESCO.
- DEWEY, John (1971): *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- FRAGATEIRO, Carlos (1989): "Traços recentes da história da expressão dramática e do teatro na educação em Portugal". In: *Percursos I*. Lisboa. 50-61.
- MARÉCHAL, André (1989): "L'interaction entre formation et intervention dans les pratiques d'animation et de création en art dramatique". *Rapport présenté au Colloque Franco Québécois Art-Education*. Paris.
- MINISTÉRIO da CULTURA e MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (1996): *Relatório interministerial para o ensino artístico*. SANTOS, Maria Brederode (coord.). Lisboa.
- MINISTÉRIO da CULTURA e MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (2000): *A educação artística e a promoção das artes na perspectiva das políticas públicas*. XAVIER, Jorge Barreto (coord.). Relatório do grupo de contacto entre os Ministérios da Cultura e da Educação. Despacho conjunto nº154/98, de 30 de Janeiro de 1998, corrigido pelo despacho conjunto nº889/98, de 17 de Outubro de 1998. Lisboa.
- MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (1998): *Educação, integração, cidadania*. Documento orientador das políticas para o ensino básico. Lisboa.
- MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (2001): *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa.
- NÓVOA, António (1986): "Para a história da expressão dramática em Portugal". In: *Uma Aprendizagem na Descoberta*. III Encontro Internacional da Expressão Dramática na Educação. Lisboa.
- (1989): "Uma pedagogia à flor da pele". In: *Percursos I*. Lisboa. 5-16.
- PERRENOUD, Philippe (2001): *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ROGERS, Carl (1985): *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.

SAINT-JACQUES, Diane (1986): “Vers une compréhension de l’expression créative en activités dramatiques”. In: *Repères* 7. Montréal: Université de Montréal. 5-31.