

**Revisitar os percursos da educação artística para enfrentar desafios:
o caso do teatro-educação**

**Revisiting the routes of Art Education to face challenges:
the case of Theater Education**

Isabel Bezelga¹

Universidade de Évora, Portugal

Resumo

Através de uma reavaliação dos percursos da educação artística, equacionando perspectivas sobre as suas funções sociais, culturais e educacionais, tomamos como referência pressupostos teóricos e metodológicos no desenvolvimento das abordagens do teatro-educação, que nos conduzem à necessidade de abrir portas e janelas, saltando os muros das escolas. Propomo-nos, desta forma, aceitar o desafio de criar diálogos e articulações com a criação artística contemporânea – nos mais diversos contextos – no quadro de uma pedagogia crítica, social e culturalmente útil e transformadora.

Palavras-chave

Reavaliação de percurso, teatro-educação, pedagogia crítica, diálogo com criação artística contemporânea, contextos educacionais diversos.

Abstract

Through a revisiting of pathways in Art Education, by examining perspectives in their social, cultural, and educational functions, we took as a reference theoretical and methodological approaches in the development of Theater Education, which lead us to the need of opening doors and windows, leaping the school walls. We propose, therefore, to accept the challenge of creating dialogues and articulations with contemporary artistic creation – in vastly different contexts – within the framework of critical pedagogy, socially and culturally useful and transformative.

Keywords

Revisiting of pathways, Theater Education, critical pedagogy, dialogue with contemporary artistic creation, different educational contexts.

Introdução

A democratização no acesso tecnológico e a *esperança* do seu impacto, na vivência quotidiana de milhões de seres humanos, far-nos-ia supor que caminhávamos a passos largos para um Mundo mais feliz.

Esperaríamos que as sociedades contemporâneas se caracterizassem por um forte compromisso com a realização pessoal e social, com o bem-estar e com o desenvolvimento humano. No entanto, num tempo simultaneamente marcado pela globalização e pela perpetuação de gigantescas assimetrias, no quadro de um neo-liberalismo cada vez mais intrusivo na vida dos cidadãos, conferem às práticas criativas e expressivas em contexto local, e à arte-educação, a urgência da tomada de posição crítica, de resistência, no desempenho de um papel regulador entre o individual e o colectivo, na esteira de uma maior convivialidade inclusiva e solidária (BEZELGA, 2013).

Encarados como fenómenos de resistência assistimos a um predomínio da ocupação performativa do espaço público, assim como ao retomar de focos de cultura local, na continuidade das acções regidas por um padrão de associativismo popular. E isso acontece tanto em meios de índole maioritariamente tradicional, com forte ligação às *ritualidades* (sobretudo em contextos de antigas ruralidades), mas também em meios onde predomina o “consumo” formativo, cultural e político (sobretudo nos contextos urbanos complexos).

Porém, quando analisamos o espaço ocupado pela arte-educação, a par de alguns programas artísticos que persistem graças às perspectivas de uma pedagogia crítica, quer em contextos educacionais formais quer em contextos informais e comunitários, a verdade é que, nos – cada vez mais raros e frágeis - espaços curriculares da educação artística, se assiste a uma espécie de contaminação com os “produtos” de oferta externa, das chamadas *indústrias culturais*.

Sem preocupações educacionais de fundo, funcionando numa lógica de “prestação de serviços”, em contraste com a “missão de serviço público” que emergiu da construção dos estados sociais do pós-guerra, o seu enfoque e objectivos não se compatibilizam com os princípios de expressão, criação, fruição e conhecimento artístico e cultural que justificam a necessidade da educação artística na formação global de crianças e jovens.

Estas estruturas de “empreendedorismo”, armadas do *know how* do marketing, da publicidade, e do “linguajar” dos CEO(s) de topo das grandes multinacionais e

holdings financeiras, todos os dias identificam novos nichos de interesse que transformam “velhas” acções de cariz educacional e formativo, em oferta de produtos de mercado, contribuindo para o aparecimento das mais variadas actividades profissionais imprescindíveis para a criação de “valor económico”. Com esta mudança de paradigma, assiste-se a uma profunda deturpação da “utilidade” da educação e da arte-educação. Para tal - mais do que nunca - é necessário compreender os seus fundamentos, analisar o seu percurso e projectar a sua intervenção. Para as novas gerações de professores de artes, conhecer de onde viemos permitirá vislumbrar para onde vamos!

Revisitando as perspectivas sobre função social, cultural e educacional da Arte

Importa reflectir sobre o papel que a cultura e a arte desempenham nas sociedades contemporâneas, substituindo-se, em grande medida, ao domínio salvífico/perfectível das ideologias oitocentistas que foram ruindo ao longo do Séc. XX e incorporando-se parodicamente nos novos fluxos (tendencialmente desideologizados ou afastados de valores fixos) que dão vida à massificação mediática dos nossos dias.

Para tanto, terão contribuído obviamente as perspectivas da sociedade do espectáculo, a mediatização da vida quotidiana, o mundo em rede, a volatilidade das referências, a voragem de todo o tipo de simulações e a massificação no acesso a bens culturais, imaginários e artísticos, não apenas na perspectiva do consumo, mas também da participação e interacção, ainda que amiúde de forma ilusória e assente numa pretensa liberdade de acção autónoma.

Ainda que partilhando pontos de vista diversos, a influência das posições de Freud (1996) e Vygotsky (1999) sobre a arte¹ foram determinantes para a assunção do

¹ As suas posições situam-se em pólos opostos da tradicional dicotomia conteúdo e forma na análise e compreensão da criação artística. Para Eisner (1998), a Educação Artística permite estabelecer a ligação conteúdo/forma com a cultura onde ocorre.

seu valor na vivência e experiência do homem comum e na formação das novas gerações.

Para Freud, o enfoque coloca-se no significado simbólico, no conteúdo comunicado com natural contributo dos mecanismos do inconsciente. Assim, desde os primórdios do homem que *"a arte constitui um meio-caminho entre uma realidade que frustra os desejos e o mundo de desejos realizados da imaginação"* (FREUD, 1996, p. 189).

Já na visão construtivista de Vygotsky (1999) de cariz sócio-histórico, a arte é social – tal como a ciência e a técnica o são – e apenas pode ser compreendida na relação com todas as outras esferas da vida social num contexto histórico determinado.

Também a perspectiva de Jung (1964) sobre o sentido arquetípico e fundacional dos símbolos teceu uma profunda influência sobre a expressão e criação artísticas e os significados que se lhe atribuem.

Pressupostos do Teatro-Educação

No quadro da nossa reflexão sobre o papel da arte e da arte-educação no desenvolvimento dos indivíduos, não podemos deixar de salientar o ponto de vista de Rogers (1977), que coloca a *"pessoa"* no centro de qualquer tipo de acção e intervenção. Também relevamos as perspectivas do humanismo personalista, no que se refere à arte e à criação, enquanto constituintes essenciais da cultura e da vida (MENUHIN, 1998), e no seio das quais a cultura se pode definir como *"a obra do homem"* (PATRÍCIO, 1997, p. 23). Neste sentido, para Edgar Morin (1999), o verdadeiro desenvolvimento humano implica *"o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertença à espécie humana"* (MORIN, 1999, p. 59), aprofundado através do enunciado conceptual de *saberes satélites*. Para este mesmo autor, nas suas recomendações sobre a educação para os jovens de um novo milénio, esta deverá ilustrar o princípio da unidade/diversidade em todas as esferas da vida.

Por outro lado, na área educacional, a arte tem vindo a ser considerada como um meio de excelência para o exercício do pensamento crítico. Vygotsky (2001) considerou que *"educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente"* (ibid, p.338) e dessa forma, a arte pode ser encarada como um processo de libertação do pensamento humano, considerado o objectivo último de toda a educação.

Como fundamento duma sistematização das práticas do teatro-educação, não (apenas ou ainda) como actividades de âmbito cultural, recreativo e evangelizador², dever-se-á salientar a importância decisiva do movimento da Escola Nova e dos contributos de eminentes pedagogos como Pestalozzi e Froebel. Um e outro, inspirados em Rousseau, tomaram a criança como centro das preocupações educacionais e veicularam uma concepção pedagógica centrada na actividade e no contacto directo e experiencial com o meio. Também a teoria evolucionista de Darwin, o pragmatismo de Dewey, as teorias psicanalíticas de Freud e o desenvolvimento da psicologia, nomeadamente através das perspectivas desenvolvimentistas de Piaget e da valorização dos aspectos cognitivos e afectivos no desenvolvimento humano de Wallon, contribuíram decisivamente para a fundamentação da importância do drama no processo de educação.

Os contributos de Dewey (1958, 1971) e Read (1982) realçaram a importância que a arte pode desempenhar no processo educativo. Encarnaram a perspectiva que sublinha a importância da experiência, percepcionando-a como mais válida do que a teorização e a própria instrução formal. Para ambos os autores, a afectividade e a experiência pessoal e directa da criança e do jovem desempenham um papel insubstituível no seu processo de educação. Esta visão constituiu-se como um berço favorável ao nascimento do movimento pedagógico do teatro com finalidades educacionais.

² O teatro em contexto educacional está presente ao longo da história da educação. Nesse sentido o contributo dos jesuítas terá sido uma marca fundamental a partir do século XVI "período em que o teatro foi inaugurado como instrumento pedagógico nas escolas jesuíticas da Europa e no Brasil" (BARROS, 2008).

As perspectivas sobre o jogo e a actividade lúdica no desenvolvimento ontológico do ser humano e o direito à gratuitidade de um tempo de fruição, revelam-se igualmente cruciais para este tipo de argumentação.

Vários foram os autores que se debruçaram sobre o jogo como actividade própria do ser humano, afirmando-se de diversas formas, ao longo do seu desenvolvimento (HUIZINGA, 1992; DUVIGNAUD, 1997; CAILLOIS, 1990; PIAGET, 1978; FROEBEL, 2001; WALLON, 1981; WINNICOT, 1975). O prazer de jogar está, pois, presente não apenas na infância mas ao longo de toda a vida. Na perspectiva de Huizinga (1992), a actividade lúdica rege-se por um conjunto de regras que introduzem na vivência quotidiana “*uma perfeição temporária e limitada*” (ibid., p. 13) que permite aceder a uma dada vivência estética. Na actividade lúdica, disponibilidade interna e convívio com outros conferem-lhe ainda uma dimensão social importante. Duvignaud (1997) atribui-lhe um carácter de liberdade e de gratuitidade, o que sublinha a sua desfuncionalização.

“*No ritual contemporâneo, brincar é interagir*” (NÉSPOLI, 2004, p. 31) e desta forma, ritual e jogo coexistem no tipo de criação performativa protagonizada pelos alunos de educação artística, nomeadamente em teatro-educação.

Froebel (2001), ao considerar o jogo como uma actividade fundamental no desenvolvimento ontológico, propôs que não deveria ser dispensado no processo de aprendizagem, criando assim as condições para o aparecimento do *drama educacional*.

No desenvolvimento das práticas do teatro-educação com um forte compromisso ético, social e político temos que considerar os contributos que as alterações significativas nas perspectivas teatrais contemporâneas introduziram, nomeadamente nos campos da recepção, participação e da formação do actor/performer. Também teremos que levar em conta os contributos decorrentes dos novos paradigmas psico-pedagógicos que possibilitaram a sistematização praxiológica no âmbito do teatro educação e do teatro aplicado.

Os contributos do Teatro

As alterações operadas a partir do século passado nas práticas teatrais e no próprio entendimento do que é o teatro são cruciais para o entendimento dos contributos. As mudanças operadas no teatro do século XX traduziram-se por um grande eclectismo (BERTHOLD, 2005; PAVIS, 1996; CARLSON, 2004, 1997; ZARRILLI, MCCONACHIE WILLIAMS & SORGENFREI, 2006; LEHMANN 2007; HELBO, JOAHNSEN, PAVIS & UBERSFELD 1991).

Com o advento do encenador como responsável último pela criação teatral e a preocupação com a preparação e treino do actor assiste-se a uma profunda revolução. Assim, a partir de Stanislavsky, as metodologias de formação passam a determinar as práticas teatrais (legados que chegarão, mais tarde, a Grotowsky, Artaud, Barba, Brook, entre outros).

A partir desta génese 'tecno-estética', dois caminhos principais (atravessados por diversas tentações e tendências) vão-se desenhando por entre a amálgama das influências modernistas: um teatro ritual, apontando para uma abstracção universalista, síntese das revoluções marxista e anarquista e ainda da psicanálise; e um teatro realista, de intervenção social, marcado pelo compromisso político e ideológico, de vocação predominantemente marxista. Referenciemos Piscator e Brecht no desenvolvimento dum teatro épico profundamente implicado politicamente, desenvolvido por este último (e. g. peça didáctica).

Destes caminhos serão herdeiros os movimentos de novas "vanguardas" desembocando no "Teatro do Absurdo", antecipado pelo grotesco de Pirandello e desenvolvido eximamente de modos diferentes por Ionesco, Beckett e Pinter. Finalmente, a fábula dramática e a linguagem verbal (ou a sua anulação a favor do gesto didascálico) acabarão por se constituir como palco de excelência para falar da morte da personagem, da morte do sujeito, da morte de Deus e da impossibilidade da salvação social. Não podemos deixar de salientar, nos efeitos do pós-guerra, duas referências importantes: em 1951 o primeiro espectáculo do Living Theatre e, em 1952, a criação do Black Mountain College de Jonh Cage. Um e outro influíram

muito na percepção actual da performance e nas numerosas experiências de criação colectiva, de que foram exemplo o Open Theatre (que acabaria por colocar em causa todo o tipo de convenções). A partir daqui o teatro saiu para a rua e todos os seus renovados componentes se convertem em actores/actantes implicados.

Estas transformações que analisamos enquanto descorporização das relações fixas palco-plateia que se projectam nos papéis assumidos pelo texto e pela cena correspondem a desterritorializações que foram assim sucessivamente animadas por linhas de fuga que misturaram a tradição e a contemporaneidade.

A desmontagem do moderno passou, por um lado, pelo desinstitucionalizar do texto como unidade fixa e, sobretudo, pela relativização da própria noção de narrativa (de que o texto legitimador era afinal um óbvio e natural correlato). O conceito de pós-moderno colocou em evidência, na sua origem e desenvolvimentos – desde a obra homónima de Lyotard (1989) –, o anúncio de uma ruptura com os ideais modernos. No terreno, estas rupturas surgiram paulatinamente ao longo de todo o século XX e, a partir dos anos 60, pressupuseram uma maior abertura do teatro ocidental a outras formas culturais de compreensão do fenómeno teatral. Esta consciência que foi implicando necessariamente a absorção e apropriação de novas “matrizes imagéticas e estilísticas” acabaria por transformar-se num processo de ‘re-elaboração’ do próprio conceito de teatralidade, no seio do qual o conceito seminal de representação viria a ser reformulado e até superado. A crise da representação está, pois, na essência do teatro e da cenografia pós-modernos (Motta, 2008; Lima, 2008).

De algum modo, a teatralidade pós-moderna reata a abertura original que, há dois milénios e meio, fora consagrada apenas ao espaço, à voz e ao corpo. A diferença é que hoje o texto é só já o fruto de uma interacção à procura dos seus múltiplos centros e fragmentos. Não é por acaso que a dissociação face à figura fixa e impositiva do texto constituiu sempre uma constante da luta impiedosa que o ‘mundo pós’ foi desencadeando contra o peso do teatro herdeiro da “print culture” (recorrendo ao conceito de McConachie). Hans-Thies Lehmann ao reflectir sobre as mudanças ocorridas no teatro contemporâneo considera a existência da ruptura com o “teatro dramático” como base para a emergência do teatro pós-dramático (LEHMANN, 2007).

A conflitualidade desta transição que sucintamente pode resumir-se como superação do texto (à imagem da superação dos dogmas noutras áreas, desde os anos oitenta do século passado) colocou a nu algumas questões antes não analisadas e de que são exemplo a negligência grave face às diversas manifestações da teatralidade que se desenvolviam paralelamente.

Neste contexto podemos acrescentar a pouca atenção às teatralidades populares que tinham no espaço público da rua, a cena. Neste entrecruzar de narrativas suscitadas pelas transformações operadas pelo e através do teatro, há autores que se tornam importantes no quadro do teatro- educação e posteriormente no teatro aplicado e comunitário. É o caso de Brecht (1967), Brook (1970, 2002), Barba (1991, 2008) e Boal (2008, 1984).

Brecht (1967) identificou o teatro realista de índole psicológica como manifestação cultural vinculada à ordem “*burguesa*” e propôs uma nova dramaturgia anti-aristotélica e um novo tipo de espectáculo, o teatro épico. O autor valorizou o papel da crítica, propôs o processo de estranhamento (distanciação) e definiu o par ‘divertir-instruir’ como base de toda a actividade teatral. Os textos de Brecht são racionais, objectivos, secos, contidos, directos. Glorificam a ciência, o progresso da técnica sobre a natureza e discutem a utilidade desse progresso para os homens, teatralizando o conflito do indivíduo com a sociedade. Muitas das suas peças são encenadas tendo em vista efeitos pedagógicos sobre os próprios participantes. Koudela (1991) é a grande divulgadora em língua portuguesa da peça didáctica e da sua utilização no Teatro-Educação.

Para Brook (2002), a essência do teatro reside num mistério chamado “*o momento presente*” que compreende uma “*experiência colectiva*” e para isso torna-se necessária uma “*base comum*”, tendo em vista a partilha com a plateia e que pressupõe diversos níveis de compreensão.

O autor enfatizou o facto de a clareza de intenções poder ser alcançada pelo actor através de três estados contíguos: "*vivacidade intelectual, emoção verdadeira, um corpo equilibrado e disponível*" (ibid., p. 15).

O trabalho que Barba desenvolveu no Odin Theatre não acompanhou deliberadamente as tendências da arte contemporânea. Para o autor (2008), o trabalho do actor deveria consistir numa procura que acabasse por congregar elementos da sua personalidade com os elementos da tradição cénica e do seu contexto cultural. Barba procurou nas heranças expressivas de várias culturas o sentido profundo para as suas pesquisas de formação. Inicialmente, baseando-se na identificação de pretensos "*universais*", desenvolveu um estudo sistemático que visou a criação de um programa específico no treino do actor, de exploração da sua identidade cultural e história biográfica. Na perspectiva de Barba encontra-se uma clara herança de Grotowski, no sentido da procura de uma '*verdade*' que pudesse conferir sentido ao desenvolvimento do seu método³.

O teatro de Boal considerou a possibilidade de todos os seres humanos serem 'tocados'. Para Boal (2008, 1984) e Srampickal (1994) entre outros, o teatro permite que as pessoas simples, tradicionalmente sem voz e sem direitos, possam experienciar/reflectir sobre a sua condição e dessa forma possam tomar consciência em colectivo, condição para que se tornem protagonistas de mudança e transformação. Encontram-se nesta proposta/utopia muitas proximidades com a visão educacional libertária de Paulo Freire⁴. Além do desenvolvimento do Teatro do Oprimido, hoje replicado por todo o mundo, Aguilar (2009) considera que as principais criações e inovações de Boal foram "*o Teatro Fórum e o Teatro Invisível, técnicas que hoje são mais utilizadas nos espaços político, social e terapêutico do que no artístico*" (ibid., 2009), como pretendia, inicialmente, o seu criador.

³ "Cada vez que os alicerces começarem a tremer sob seus pés, cada vez que não estiver seguro da estabilidade de suas experiências passadas; – me aconselhava Grotowski; – regresse as suas origens" (BARBA, 1991, p. 23). Nestes dois referenciais do teatro contemporâneo com preocupações interculturais encontra-se a procura de uma matriz que permita o desenvolvimento da identidade própria do actor. Para Ferracini (2001): "Matriz é entendida como o material inicial, principal e primordial; é como a fonte orgânica de material, à qual ele poderá recorrer, sempre que deseje para a construção de qual-quer trabalho cênico. A matriz é a própria ação física/vocal, viva e orgânica, codificada" (ibid., p. 116).

⁴ Boal reconhece: "... não posso esquecer do Paulo Freire. Meu livro chama Teatro do Oprimido como uma claríssima alusão ao meu querido amigo que morreu sete anos atrás, que escreveu a Pedagogia do Oprimido. É uma influência dele também. Dele mais ainda porque ele trabalhou no Brasil em situações que pareciam com aquelas que eu trabalhei também" (BOAL, 2004, p. 71).

Estas personalidades referenciais na abordagem teatral, sofreram a influência decisiva das grandes mudanças operadas na sociedade do pós-guerra, com destaque para as transformações dos estilos de vida dos anos sessenta, em que valores, regras e normas vindas das anteriores gerações foram sendo substituídas por uma visão muito optimista e ilusória do ser humano e pelas novas utopias de teor comunalistas. No movimento da democratização cultural, vivido nos anos sessenta e setenta, o teatro funcionou como um dos "*principais instrumentos de acção cultural*" (DESGRANGES, 2003, p. 46). Nesse período, afirmou-se um movimento que "*defendia o direito da criança de possuir uma produção cultural que lhe fosse especialmente dirigida e seu direito à prática artística*" (ibid., p. 48). Temos, neste último caso, em Portugal os exemplos dos Grupos *O Bando*, *Papaléguas* e *Saltitões*, criados como grupos de teatro para a infância e a juventude, ainda nos anos setenta e que acabariam por impulsionar a reflexão em torno do teatro junto dos públicos jovens.

Também no âmbito das estruturas de criação teatral, surgiram nessa época diversos programas de acção que tiveram a sua origem na reflexão sobre a missão social deste novo tipo de estruturas. Foi o caso, apenas a título de exemplo, da *Comuna*, através do desenvolvimento de actividades de índole teatral e cultural com as crianças vizinhas do Casarão Cor-de-rosa (MOTA, 1994) e da *Unidade de Infância do Centro Cultural de Évora* que, inserida num vasto programa de descentralização cultural, acabou por contribuir para a formação dos públicos na região (GUERRA, 2000; BENTO, 2003).

De referir ainda, no termo desta breve reflexão sobre os contributos gerados pelas grandes mudanças operadas no teatro, a intersecção que muitos destes processos agenciaram em domínios como o antropológico e as dimensões ritualísticas que foram sendo produzidas, nas performances contemporâneas, a partir dos anos sessenta⁵. A reflexão de Schechner (1985, 2002) tem vindo a demonstrar,

⁵ Refiram-se nomeadamente os contributos paradigmáticos de Schechner (1985) e Turner (1982) que realizam cada um deles um percurso inverso de aproximação: teatro / antropologia. A este propósito é muito feliz a sistematização de Kalewska, sobre a formulação de Schechner: "Richard Schechner delineou

precisamente, a não existência de distinção entre Rito e Teatro, representando eventos de idêntica natureza e que traduzem a Performance.

O desenvolvimento das perspectivas do teatro educação

Na reflexão que se impõe sobre este tema tomámos como referência diversos estudos tendentes a uma aproximação à história do drama na educação (BOLTON, 2007; ERIKSOON, 2011). Ao visitar as/os pioneiras/os do drama na educação temos que situar Ward (1947, 1952), Siks (1977), McCaslin (1974) e Spolin (1982) nos E.U.A., todas mulheres oriundas do teatro, mas com posturas educacionais fortemente influenciadas por Dewey e Piaget. Preocupadas com o desenvolvimento de processos mais criativos na formação de actores, desenvolveram os conceitos de “*creative dramatics*” (WARD, 1952) “*processconcept struture approach*” (SIKS, 1977). Viola Spolin (1982), ao sistematizar em forma de jogos uma abordagem inspirada na formação de actores, consagrou ao teatro-educação várias obras. Através de exemplos do seu extenso reportório de jogos teatrais, Spolin propôs e organizou uma série de termos relacionados com os elementos técnicos no treino de actores, tais como “*emoção*”, “*energia*”, “*foco*”, “*instrução*” e “*marcação não-direccional*”. Acrescente-se ainda o contributo de Cook (1917), através da formulação realizada em *The Play Way*, que surge também como uma referência importante no quadro da aprendizagem pelo drama.

Estes contributos viriam a influenciar as práticas da expressão dramática/drama/teatro em contextos educacionais, definindo objectivos educacionais através do uso de técnicas criativas dramáticas e permitindo uma distinção clara no que respeita ao papel que o teatro desempenha ao nível educativo: como uma metodologia de ensino ao serviço de outras aprendizagens em contexto de sala de aula, ou tão-só como uma manifestação artística autónoma.

Segundo Bolton, (2007) Ward foi uma precursora introduzindo “*Dramatics*” como disciplina opcional em escolas americanas já em 1924 e “*McCaslin (...) became a*

alguns pontos de contacto entre o teatro e os espectáculos ritualísticos (a questão da consciência do performer, a intensidade da relação performer-público, a interacção entre os mesmos, a chamada ‘sequência’ das sete fases do espectáculo, a transmissão dos saberes performativos e a questão dos critérios da avaliação), frisando sempre o papel do público” (KALEWSKA, 2005).

world authority on drama education, particularly in training teachers how to use stories (...) these American pioneers attracted visitors from all over Europe, especially Scandinavia” (ibid., p. 49).

Importa constatar, dum ponto de vista histórico, a dupla influência que se operou no desenvolvimento do campo da educação e do campo do teatro. Os ideais da escola progressista, sistematizados no ‘aprender fazendo’ e no desenvolvimento de todos os aspectos da personalidade, foram amplamente abraçados pela gente do teatro educacional, ao mesmo tempo que, na maioria das escolas nascidas do movimento progressista, se aplicam meios dramáticos como forma de os ideais enunciados serem implementados.

Exponente brilhante desta dupla influência foi Peter Slade (1968), pioneiro do drama informal em Inglaterra, que, nos anos 30, antes ainda de ter desenvolvido o conceito de “*child drama*”, formou a sua primeira companhia de teatro da infância, resultado de um certo mal-estar e insatisfação com o trabalho desenvolvido neste domínio. Também Brian Way (1967), começou como director duma companhia de teatro para crianças e, embora trabalhando com actores profissionais, tentou sempre activar estas metodologias nas audiências infantis, de forma a, que pudessem participar como “*actores*”. Este esforço de teatro participativo ficou conhecido como “*The Brian Way’s Method*” e mostrou-se muito relevante, no quadro do teatro infantil, para o aparecimento e fundamentação dos pressupostos do teatro na educação. Aliás, o desenvolvimento do movimento do teatro para a infância, quer de origem anglo-saxónica, quer de origem francófona (caso dos contributos de D’Astée), teve grande influência em Portugal no desenvolvimento das práticas dramáticas com crianças.

Slade considerava necessário especificar o “*drama*” – uma parte da vida e “*teatro*” – como uma forma de arte, já que esta diferenciação permitia definir o papel do “*drama na educação*”. Considerava a actividade dramática como um jogo – o meio natural de a criança se descobrir e se expressar – e arte da criança por direito

próprio, onde se desenvolvem duas importantes qualidades: *absorção e sinceridade*, uma e outra, elementos chave do desenvolvimento pessoal.

Brian Way (1967) levou ainda mais longe este princípio baseando a sua abordagem dramática numa visão holística do homem. Dorothy Heathcote (1984, 1980), partilhando dos mesmos pontos de vista de Slade e Way sobre a universalidade do impulso dramático inerente a todo o ser humano, desenvolveu uma metodologia de abordagem dramática - conhecida internacionalmente e sustentada pela investigação académica - enfatizando a perspectiva do indivíduo social e do seu desenvolvimento pessoal, como garante de uma mais-valia relacional com o outro. Uma frase de Heathcote bastante popularizada - "*to put oneself in someone else's shoes*" - ilustra bem o seu processo de trabalho dramático favorito: "*improvisational role-play*" (WAGNER, 1990). Este processo de identificação (com alguma influência brechtiana) poderia, deste modo, ser experienciado por todo e qualquer ser humano, através da activação dum instinto dramático considerado natural.

A experiência de aprender sobre a vida (incluindo os aspectos mais cognitivos e os mais puramente conativos) através do drama tornou-se, deste modo, na questão central na definição de "*drama as education*", preconizada pela autora,⁶ e condição essencial para que ocorresse aprendizagem.

Os contributos de Slade, Way, Heathcote e de outros autores viriam a fundamentar substancialmente a criação de companhias de teatro para a infância completamente devotadas ao campo da educação, como as TIE (Theatre in Education Teams), muito comuns no Reino Unido nas décadas de 60 e 70, que desenvolveram o seu trabalho teatral nas escolas, não só actuando para as crianças, mas integrando-as igualmente no trabalho de improvisação e de aquisição de técnicas teatrais, como formas complementares do desenvolvimento do "*drama na educação*".

Correia (2011) considera que é "*missão do TIE - produzir sentidos sobre situ- ações vividas e ajudar a compreender o mundo em que vivemos*" (ibid., p. 90), recolocando de forma inequívoca a sua actualidade.

Tendo até aqui revisto, principalmente, os contributos anglo-saxónicos no desenvolvimento do teatro educação, não ficaria, no entanto, completa esta breve reflexão se não abordássemos algumas das perspectivas francófonas que acabaram por dar origem à designação que nomeia este conjunto de actividades (no seu mundo e em determinadas zonas de influência imediata): jogo dramático /expressão dramática. É verdade que a nomeação deste conjunto de actividades e técnicas dramáticas sofreu mudanças ao longo do tempo, conforme a utilização mais ou menos pública de alguns dos seus teorizadores. Pudemos, desta forma,

I define educational drama as being anything which involves persons in active role-taking situations in which attitudes, not characters, are the chief concern, lived at life-rate (i. e. discovery at this moment, not memory based) and, obeying the natural laws of the medium. I regard these as being (I) a willing suspension of disbelief, (II) agreement to pretense, (III) employing all past experiences available to the group at the present moment and any conjecture of imagination they are capable of, in an attempt to create a living, moving picture of life, which aims at surprise and discovery for the participants rather than for any onlookers". (HEATHCOATE, 1984, p. 61).

dar conta de diferentes enunciações num mesmo universo de cariz anglosaxónico: "drama", "educational drama", "playdrama", "creative dramatics", "drama in education", etc. Contudo, a maior clivagem surge no binómio 'drama educacional/ expressão dramática', quer citeamos as esferas de influência anglosaxónica, quer citeamos as esferas de influência francófona.

Os contributos de figuras ímpares das perspectivas francófonas para o desenvolvimento da expressão dramática e do jogo dramático, tais como Léon Chancerel (1958) ou Jean-Pierre Ryngaert (1981), não poderão deixar de ser mencionados. Efectivamente, cada um à sua maneira, exerceu uma influência enorme na introdução de novos conceitos e no desenvolvimento de metodologias dramáticas em contexto escolar e de amadores, a que muitos dos profissionais nas escolas portuguesas são devedores. Também teremos que levar em conta os contributos inovadores de LeCoq, através da reapropriação das técnicas de máscara e clown, focado na centralidade do corpo e do gesto que desenvolve na sua École Internationale de Théâtre, fundada em 1956 e que tem formado jovens de todo o mundo ao longo de décadas.

A consideração da importância das actividades dramáticas e a particular função do jogo no desenvolvimento individual/grupal de crianças e jovens, coloca Ryngaert e Barret como referências insubstituíveis. A situação de *'entre-lugar'*, característica do jogo dramático, possibilita, segundo Ryngaert (1981), que se encare a actividade dramática sem necessidade de pré-requisitos, podendo ser jogada por todos, profissionais e não profissionais, numa zona intermédia em que se pode experimentar com riscos controlados. A perspectiva vinda do Quebec de Giselle Barret (1986, 1994) merece destaque pelo seu especial contributo no panorama do teatro-educação em Portugal. A autora reconhece a importância da expressão dramática como um verdadeiro meio para atingir o conhecimento, aplicável não só a esta disciplina artística, mas também como forma de promover a interacção e o conhecimento noutras disciplinas. Baseia a *"exdra"* - terminologia própria desta pedagoga para definir a expressão dramática - no jogo onde cada aluno trabalha a sua função - e não o seu papel -, não existindo um guião prévio das acções a levar a cabo. Propõe uma pedagogia da situação, da acção, do processo, baseada numa estrutura de atelier organizado em diversas fases e mobilizando tipos de indutores diferenciados.

Embora salientando a importância de um desenvolvimento global, a autora privilegia o desenvolvimento de cinco competências essenciais: a expressão (oral, corporal), o imaginário e a criatividade; a comunicação, a confiança em si e ainda a abordagem cultural. Um outro conceito importante é o de pedagogia do colectivo que radica na ideia de que o indivíduo é um ser social, agindo com o outro e para o outro. O grupo é o lugar onde *"o indivíduo descobre, revela e explora a sua expressão"* (BARRET, 1994. 222/223) e onde é evidenciada a diversidade.

Não podendo aqui referir todos os que têm contribuído decisivamente para o desenvolvimento do teatro educação, evidenciam-se os diversos contributos em três grandes linhas orientadoras: (1) como desenvolvimento pessoal; (2) como meio de aprendizagem; e ainda (3) como arte performativa.

Metodologias e práticas de Teatro-Educação

De acordo com as perspectivas até aqui enunciadas poderemos compreender a diversidade de metodologias que se apresenta tanto à escola, quanto a múltiplos outros contextos (que vão para além do simples domínio e experimentação de conceitos e conteúdos específicos do teatro). A articulação entre formas diversas de expressão artística é, no âmbito desta diversidade, uma realidade pertinente. O

Teatro-educação é especificamente útil por potenciar práticas integradoras capazes de estabelecer pontes necessárias com outras áreas do conhecimento⁶, implicando ainda o desenvolvimento de valores e atitudes nos jovens e futuros profissionais, enquanto cidadãos implicados.

O “*Process drama*” – mais próximo da metodologia usada no contexto anglosaxónico do teatro educação (O`NEILL 1995) – influenciou decisivamente as práticas no contexto escolar em múltiplos países. A perspectiva de abordagem do drama como método de ensino, eixo curricular e/ou tema gerador (CABRAL, 1999), baseado num processo de procura e descoberta e ainda na exploração de elementos e formas dramáticas (que alimentem a reflexão sobre determinado tema de trabalho), apresenta, deste modo, claros pontos de encontro com a perspectiva que Freire concebeu⁷.

Uma outra metodologia referenciada tem como base o trabalho desenvolvido por Heathcote, cuja abordagem inovadora no desenvolvimento do ensino do drama, não apenas clarificou o seu próprio objecto (“*que é o drama*”), como também proporcionou estruturas e estratégias adequadas a uma actividade que opera ao nível sensorial, conceptual e reflexivo. A autora definiu drama como uma expressão selectiva das interacções humanas em que os códigos e padrões de comportamento são constantemente examinados. As práticas teatrais em contexto escolar passam, desta forma, não apenas pela montagem de espectáculos, mas também pelo desenvolvimento de processos criativos e lúdicos que favorecem o desenvolvimento dos participantes em várias dimensões.

No Brasil, segundo Desgranges (2003), são três as “*principais vertentes de jogos improvisacionais*” que “*vêm sendo aplicadas: o jogo dramático, o jogo teatral e o*

⁶ “A constatação fundamental aqui é que as dimensões artística e educacional alimentam uma à outra – o desempenho artístico será tanto melhor quanto maior for o conhecimento adquirido sobre os conteúdos e as formas subjacentes ao processo dramático; o valor educacional da experiência na escola será tanto maior quanto melhor for o resultado artístico alcançado” (CABRAL, 1998, p. 13).

⁷ O trabalho em torno dos temas geradores “inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (FREIRE, 1987, p. 87).

drama (...) que têm tradição francesa, norte-americana e inglesa, respectivamente” (ibid., p. 72), não diferindo muito do que se passa em Portugal, ainda que a influência do Quebec, através de Barret, também tenha contribuído para a diversidade das práticas dramáticas na escola portuguesa (MARTINS, 2002; BEZELGA, 2003; ANTUNES, 2005; LOPES, 2006; SILVA, 2007; CORREIA, 2011).

Outra referência que se impõe é a de Ingrid Koudela (1984) que, a partir da divulgação e tradução da obra de Spolin (em 1979), passou a influenciar definitivamente o movimento de teatro-educação: “...o sistema de Jogos Teatrais vem contribuindo para a formação em teatro nos mais diferentes níveis, desde a sua aplicação a crianças e adolescentes até sua utilização nos cursos das escolas de teatro (ibid., p. 14).

A partir de jogos eminentemente teatrais e tendo em vista o desenvolvimento estético e artístico na formação, a autora tem, nos últimos anos, proposto um modelo de pedagogia do teatro que designou por “*Teatro de Figuras Alegóricas*” e que se apresenta tendo como base a criação de quadros vivos (KOUDELA, 2009). Não deixa de ser interessante articular este percurso de Koudela, sempre atento a todo o tipo de jogos e brincadeiras populares ou tradicionais, com o estudo de Cavalcanti sobre um dos tipos de manifestações populares, o Bumba Meu Boi de Paratins, onde está igualmente patente a pertinência de figuras alegóricas na construção de uma estética espectacular (CAVALCANTI, 2011).

Esta alegorização viva é apenas um dos aspectos de uma miríade de aproximações metodológicas que acaba por percorrer inúmeros caminhos e

focalizações particulares: *troca de papéis, analogia, alegoria, expressão corporal, produção de narrativas, simulação, jogos e exercícios, improvisação, etc.*

Em Portugal, no percurso do teatro-educação, podemos considerar ter sido bastante forte a influência das perspectivas francófonas resultante de contactos e formações realizadas no exterior por um conjunto de professores ligados à formação de professores e educadores, mas também pela ligação íntima com o movimento do Teatro independente e, portanto, com as experiências de animação, descentralização cultural e de renovação da oferta formativa (sobretudo a que teve

lugar no Conservatório Nacional, quer ao nível da formação de actores, quer na formação de educadores pela Arte). A própria permanência de Augusto Boal no Conservatório Nacional contribuiu para aprofundar esta influência. De certa forma estes contributos foram sendo reflectidos, quer nos Programas da área de Expressões nos Cursos de Formação de Professores e Educadores, quer nos programas de 1º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário.

Contudo, a partir do final dos anos oitenta e ao longo dos anos noventa, as perspectivas do "*Drama*" e "*Theatre Education*" passaram também a fazer-se sentir, a par da influência da Animação Cultural e posteriormente da animação teatral.

Abrindo Portas e Janelas e saltando os Muros das Escolas

A partir dos anos 90, não deixa de ser relevante a constatação de uma progressiva deslocação da intervenção teatral com fins educacionais, "*fugindo*" do espaço escolar, debatendo-se com uma excessiva regulamentação disciplinar no quadro das normas institucionais e uma impiedosa perda de espaço nos tempos curriculares. Assiste-se, deste modo, ao desenvolvimento de um tipo de intervenção teatral com propósitos educacionais, cada vez mais específico, junto de *grupos/alvo*, que se vai adequando a todo um conjunto de contextos diversificados. Acompanhando o movimento do 'salto para fora' das paredes da escola que se tem vindo a produzir um pouco por todo o mundo, coloca-se uma questão central que se refere à terminologia adoptada.

No caso do teatro-educação em contexto escolar fica clara uma grande diversidade de nomeações, com origem, ou nas áreas de influência geográfica da pesquisa académica, ou na multiplicidade de contextos em que o teatro tem vindo 'a eclodir' com funções sociais, culturais, educacionais e terapêuticas. No contexto anglo-saxónico, a perda significativa de espaço (horas) no horário dos alunos e o declínio da influência das TIE a partir dos anos oitenta, propiciou o salto da escola para os contextos comunitários. O conceito de aplicação, traduzindo-se, por exemplo, em "*Applied drama*" ou "*Applied theatre*" passou a incorporar o léxico da área (TAYLOR, 2002, 2003; NICHOLSON, 2005, 2009; ACKROYD, 2000, 2007; NEELANDS, 2007;

O´TOOLE, 2007; BALFOUR & SOMMERS, 2006; RASMUSSEN, 2000; PRESTON & PRENTKI, 2008; NOGUEIRA, 2007, 2008; VALENTE, 2009, 2008; THOMPSON, 2008 ou PRENDERGAST & SAXTON, 2009).

Segundo Bolton (2007) "*similarities between TIE, TFD, Boal's, and Heathcote's practice seem barely to have been acknowledged, these and other parallel strands have been drown together under the broader label of «Applied theatre»*" (ibid., p. 56)

A par da tendência da universalidade e gratuidade da educação, acompanhada pela emergência de novos problemas colocados pela heterogeneidade cultural, social e étnica dos alunos e pela crescente diversificação dos quadros educacionais, o teatro-educação têm encontrado caminhos novos e de excelência para os desafios sócio-culturais que se colocam às sociedades actuais. O florescimento das mais diversas aplicações têm resultado em boa parte, desta nova turbulência social muito baseada na interculturalidade em contexto escolar, no alargamento dos públicos e, em suma, na multiculturalidade crescente das sociedades contemporâneas.

A perspectiva terapêutica (JENNINGS, 2009; VALENTE, 2009, 2008) tem encontrado o seu lugar muito específico neste novo paradigma de cariz turbulento. O modelo social em que vivemos favorece, em boa verdade, a necessidade de abordagens dramáticas junto de públicos especiais, visando uma súbita tomada de consciência ou uma reflexão sobre os processos constantes de mudança e de transformação.

Por seu lado, o conceito de "*applied theatre*" foi-se generalizando, ao mesmo tempo que se fragmentou em múltiplas dimensões de aplicação:

the new discourse of applied theatre (...) suggests that 'applied theatre' has moved from being an umbrella term to refer to a range of particular forms of theatre practice sharing specific common features, to become a term referring to a specific form itself (ACKROYD, 2007).

A urgência de conhecimento e compreensão do 'Outro' invadem todas as franjas curriculares e o Teatro-Educação não lhe é imune. Muito pelo contrário, encontra aí

a oportunidade de se afirmar num terreno propício e acaba por revelar-se imprescindível para todo o tipo de projectos sociais. Beatriz Cabral (1999, 2005), que tem desenvolvido uma abordagem do teatro-educação de natureza intercultural, reforçou e enfatizou, neste contexto, o conceito desenvolvido por Butler e Swain (1996) de "*conscientização cultural*" (CABRAL, 2005). As práticas dramáticas em contextos sócio-culturais diversificados podem-se apresentar como uma oportunidade e constituem um esteio novo que possibilita examinar e escrutinar as questões de identidade.

Acompanhando a reflexão sobre estas práticas, o Teatro educação e comunidade⁸ faz a sua aparição no contexto académico através da reestruturação de ofertas formativas, alargando o âmbito tradicional de oferta dos Departamentos de Teatro, sobretudo nas Universidades anglo-saxónicas onde se insinua muitas vezes articulada com a área da performance. Tais mudanças ficaram a dever-se à necessidade de dar respostas adequadas às necessidades contemporâneas, quer da formação, quer mesmo da intervenção:

A prática de teatro em escolas e comunidades acompanha e/ou reflete as experiências contemporâneas do teatro e vem dando especial atenção à desconstrução do texto dramático a fim de adaptá-lo às condições e motivações locais e ao mesmo tempo transgredir os limites do cotidiano e do 'já visto' (CABRAL, 2005, p. 30).

A relação contemporânea entre Arte, Educação e Comunidade está bem patente nas actuais preocupações das práticas educacionais e das práticas artísticas, em parte decorrente das rupturas impostas pela visão pós-moderna:

A preocupação com o relacionamento entre a prática em arte educação e a comunidade data de há pelo menos 30 anos. Nos Estados Unidos este interesse se renovou nos anos 90 com um entendimento crítico dos limites impostos por uma definição de arte, e conseqüentemente de uma prática pedagógica, principalmente baseada numa ênfase às normas

⁸ A denominação Teatro Educação e Comunidade (utilizada na Universidade de Évora), decorre da perspectiva pedagógica na intervenção teatral em contextos comunitários, partindo dos pressupostos da Educação ao longo da vida.

acadêmicas e às tradições modernistas (BASTOS & BIAZUS, 2009).

Para a sua operacionalização, e sem esquecer de vista os objectivos educacionais que deverão sustentar estas práticas artísticas em contextos diversos, convém reflectir sobre as diferentes percepções que aí se albergam, destacando-se a sua "utilidade social". Balfour & Somers (2006) percebem o drama como uma ferramenta de intervenção social. Matarrasso (2007), para quem a Arte Comunitária é encarada como metodologia de trabalho, aproxima-se das perspectivas de Úcar (1992) e de Trilla (1997), que colocam a tónica na dimensão processual da acção/intervenção.

Conclusão: Aceitando os Desafios

Dada a natureza diversa das possibilidades de aplicação dos processos do teatroeducação e da arte-educação, importa colocar em evidência a *comunalidade* dos seus propósitos e que poderemos reduzir ao seu uso como: meio de expressão; comunicação; encontro; e desenvolvimento.

Nesta perspectiva, a dimensão de aplicação dos princípios, objectivos e metodologias do teatro-educação (que anteriormente revisitámos) deverá conduzir-nos e assumir-se como médium para a acção, reflexão e transformação. Neste caso, o seu âmbito instrumental acaba por ser claramente reforçado⁹ não podendo, no entanto, levar-nos a abdicar - ou a secundarizar - os pressupostos artísticos e estéticos que ao longo da nossa reflexão claramente enunciámos.

Podemos encarar as práticas teatrais em contextos diversos como um tipo de experiência educacional lata, no sentido dos pressupostos da educação não formal "*baseada no princípio de que as ações interativas entre os indivíduos promovem a construção de saberes*" (PUPO, 2008, p. 59). Para Coutinho (2010), a tendência da

⁹ Applied theatre is becoming a more frequent description of theatre work conducted outside of conventional mainstream theatre houses for the purpose of transforming or changing human behaviour. Applied theatre is characterised by its desire to influence human activity, to raise issues, have audience members problem solve those issues. There is a long established history of applied theatre, too detailed to canvass here, nonetheless throughout time there have been many individuals interested in the power of theatre to affect human behaviour. From the Aboriginal dreamtime, to the medieval mystery plays, to the political theatre of today, theatre has often be used as an instrument to teach and to raise issues of cultural interest" (TAYLOR, 2002).

nomeação de teatro aplicado a estes tipos de abordagem deve-se a um propósito inclusivo e “a intenção desses estudos em se concentrar em conceitos que regem as práticas no campo, mais do que se dedicar às nuances entre elas” (ibid., p. 11). Desta forma, a possível designação de “Teatro Educação e Comunidade”, adoptada na Universidade de Évora, corresponde ao reconhecimento dos contributos pedagógicos em processos educacionais formais e informais que estão envolvidos na intervenção teatral com comunidades, incluindo as comunidades educativas.

Referências

- ACKROYD, J. Applied theatre: Problems and possibilities. **Applied Theatre Researcher/Idea Journal**, 1, artigo 1, 2000. disponível em http://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/81796/Ackroyd.pdf. Acesso em 8/02/2008.
- ACKROYD, J. Applied theatre: An exclusionary discourse? **Applied Theatre Researcher/Idea Journal**, 8, artigo 1. (2007). disponível em http://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0005/52889/01-ackroydfinal.pdf. Acesso em 8/02/2008.
- AGUILAR, L. Morreu o Leão da Arena: Augusto Boal. Disponível em <http://www.luisaguilar.ca/jornalismo/augustoboal.htm>. Acesso em 2/04/2009.
- ANTUNES, C. A **criação dramática**: O fazer e o pensar – Um estudo com futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 2005.
- BALFOUR, M. & SOMMERS, J. **Drama as social intervention**. Concord: Captus University Press, 2006.
- BARBA, E. **Além das ilhas flutuantes**. Campinas: UNICAMP, 1991

BARBA, E. In Praise of Fire. Discurso de agradecimento por ocasião do Doutoramento Honoris Causa atribuído a Eugenio Barba pela Universidade Nacional das Artes de Buenos Aires (IUNA), 5 de Dezembro de 2008.

BARRET, G. Pour une définition de l'expression dramatique. **Repères – Essais en Éducation**, 7 Montréal: Université de Montréal, 1986

BARRET, G. & LANDIER, J-C. **Expressão dramática e teatro**. Porto: Edições Asa, 1994.

BARROS, K. Teatro jesuítico: Um instrumento da pedagogia jesuítica. **Revista Travessias**, vol. 2 (1), 2008. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2924>. Acesso em 8/02/2010.

BASTOS, F. & BIAZUS, M. Abordagens conceituais de comunidade em arte/educação: Perspectivas internacionais. **Actas do Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte/Educação**, Belo Horizonte, 2009. Disponível em <http://www.cleabrasil.com.br/Grupos/GRUPO%209%20VERDE/ABORDAGENS%20CONCEITUAIS%20DE%20COMUNIDADE.pdf> Acesso em

3/11/2010.

BENTO, A. **Teatro e animação**: Outros percursos do desenvolvimento sociocultural no Alto Alentejo. Lisboa: Edições Colibri, 2003.

BERTHOLD, M. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BEZELGA, I. **Expressões artísticas e diversidade cultural**. Provas de Capacidade Pedagógica e Competência Científica. Évora: Universidade de Évora, 2003

BEZELGA, I. A urgência duma abordagem artística e teatral de qualidade. **Invisibilidades**. Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes. n.6. Julho de 2014. pp. 35-44, 2014.

BOAL, A. **Técnicas latino-americanas de teatro popular**. São Paulo: Hucitec, 1984.

BOAL, A.. Arena conta Arena – 50 anos. Depoimentos 15/9 e 24/11, Teatro Eugenio Kusnet, São Paulo, 2004. Disponível em <http://www2.uol.com.br/teatroarena/arena.html>. Acesso em 4/11/2010.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008

BOLTON, G. A history of drama education: A search for substance. In L. BRESLER (Ed.) **International handbook of research in arts education**, vol. 16 (1). pp. 45-66. Dordrecht: Springer, 2007.

BRECHT, B. **Teatro dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

BROOK, P. **O teatro e o seu espaço**. Petrópolis: Vozes, 1970.

BROOK, P. **A porta aberta**: Reflexões sobre a interpretação e o teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CABRAL, B. Drama como método de ensino. **Arte em Foco, Revista de estudos sobre produção artística**, vol. 1 (1), p. 12-93, 1998.

CABRAL, B. (Org.). **Ensino do teatro** – Experiências interculturais. Florianópolis: Departamento de Artes Cênicas/Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

CABRAL, B. O diferente em cena: Integração ou interação?. **Ponto de Vista, 6-7** (2004/2005), p. 27-42, 2005.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARLSON, M. **Performance: A critical introduction**. Nova Iorque: Routledge, 2004.

CAVALCANTI, M. **Corpos performativos e ritual**. Comunicação oral ao "No Performance's Land?" – Encontro de Antropologia da Performance, ISCTE, Lisboa, 15 a 17 de Abril, 2011.

CHANCEREL, L. **Le théâtre et la jeunesse**. Paris: Bourrelie, 1958.

COOK, H. **The play way**. Nova Iorque: Frederick A. Stokes, 1917.

CORREIA, J. C. **A consideration of the potential of drama** – Theatre in portuguese secondary education. Dissertação de Mestrado. Leeds: University of Leeds, 1993

CORREIA, J. C. Teatro na educação ou teatro educacional. **InVisibilidades** – Revista Ibero-Americana de Educação Artística, 1, pp. 84-91, 2011.

COUTINHO, M. **A favela como palco e personagem e o desafio da comunidade – Sujeito**. Tese de Doutoramento. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

Revisitar os percursos da educação artística para enfrentar desafios: o caso do teatro-educação

DEWEY, J. **Art as experience**. Nova Iorque: Capricorn Books/G. B. Putnam's Sons, 1958.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DUVIGNAUD, J. **El juego del juego**. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1997.

EISNER, E. **The kind of schools we need**. Portsmouth: Heinemann, 1998.

ERIKSOON, S. Distancing at close range: Making strange devices in Dorothy Heathcote's process drama teaching political awareness through drama. Research in Drama Education. **The Journal of Applied Theatre and Performance**, vol.

16 (1), pp. 101- 123, 2011.

FERRACINI, R. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**.

Campinas: UNICAMP, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREUD, S. **O interesse educacional da psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FROEBEL, F. **A educação do homem**. Passo Fundo: UFP, 2001.

GUERRA, M. A Unidade-Infância do Centro Cultural de Évora: Uma experiência de formação e de criação teatral. **Adágio**, CENDREV 25 Anos em Cena, 26, p. 44- 69, 2000.

HEATHCOATE, D. Subject or system? In L. Johnson & C. O'Neill (Eds.). **Dorothy Heathcote**: Collected writings on education and Drama. Londres: Hutchinson, 1984, pp. 61-79.

HEATHCOATE, D. **Drama as context**. Aberdeen: National Association for the Teaching of English – Aberdeen University Press, 1980.

HELBO, A., Johansen, J., Pavis, P. & Ubersfeld, A. **Approaching theatre**. Bloomington: University of Indiana Press, 1991.

HUIZINGA, J. Homo ludens: **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

JENNINGS, S. **Dramatherapy and social theatre**: Necessary dialogues. Londres: Routledge, 2009.

JUNG, C. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

KALEWSKA, A. O Tchiloli de São Tomé e Príncipe: A inculturação africana do discurso dramático europeu. **8º Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas**. Santiago de Compostela, 18 a 23 de Julho de 2005. Disponível em <http://www.uea-angola.org/artigo.cfm?ID=666> http://www.ueangola.com/index.php/criticas-e-ensaios/item/270-otchiloli-de-s%C3%A2o-tom%C3%A9-e-pr%C3%ADncipe-a-incultura%C3%A7%C3%A3o-africana-do-discurso-dramat%C3%B3gico-europeu*.html, Acesso em 19/09/2010.

KOUDELA, I. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

KOUDELA, I. **Brecht: Um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva/USP, 1991.

KOUDELA, I. **A cidade como alegoria: Diálogos entre Heinner Müller e Brueghel**. Palestra no Seminário Internacional Espectáculo/Cidade/Teatro, Coimbra, 2 de Julho de 2009.

LEHMANN, H.-T. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

LIMA, E. Espaço teatral e performatividade: Estratégias e táticas na cena moderna e contemporânea. **Urdimento**, 11, p. 33-50, 2008.

LOPES, M. S. **O saber dramático**: A construção e a reflexão da formação de professores do 1.o ciclo do Ensino Básico. Tese de Doutoramento. Braga:

Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2006.

LOPES, M. A animação teatral em Portugal: Passado, presente e futuro. In M. Vieites (Coord.) **Animación teatral** – Teorias, experiências, materiais. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2000, pp. 385-396.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradiva, 1989.

MARTINS, A. (Coord.) **Didáctica das expressões**. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

MATARRASSO, F. Community Art. Virtual Forum of Community Art, Utrecht, 2007. Disponível em <http://vredevanutrecht.com/community-art/2007/06/07/francois-matarasso/> Acesso em 8/11/2009

McCASLIN, N. Creative dramatics in the classroom. Nova Iorque: David McKay, 1974.

MENUHIN, Y. Art, a key to the future. **Dossier de Dissémination du Séminaire International MUS-E**, Bruxelas, Novembro de 1998 Bruxelas: International Yehudi Menuhin Foundation, pp.11-18, 1998

MORIN, E. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

MOTA, J. Fragmentos de memória. In C. Machado, C. Porto & E. Vasques (Org.), **Catálogo da exposição: Fragmentos de Memória, Encontro Acarte**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994, pp. 52-57.

MOTTA, G. Tragédia grega e cenografica: A encenação dos textos trágicos. **Urdimento**, 11, pp. 89-100, 2008.

NEELANDS, J. (2007). Naming the political: The struggle over recognition in the politics of applied theatre. *Research in Drama Education*, vol. 12 (3), pp. 305-317.

NÉSPOLI, E. **Performance e ritual: Processos de subjectivação na arte contemporânea**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade de Campinas, 2004.

NICHOLSON, H. **Applied theatre: The gift of drama**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2005.

NICHOLSON, H. Intergenerational reminiscence theatre. In M. PRENDERGAST & J. SAXTON (Eds.), **Applied theatre: International case studies**. Bristol: Intellect Books, 2009, pp. 174-178.

NOGUEIRA, M. Teatro e comunidade: Dialogando com Brecht e Paulo Freire. **Urdimento**, vol. 1 (9), pp. 69-85, 2007.

NOGUEIRA, M. **Teatro com meninas e meninos de rua: Nos caminhos do Ventoforte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

O'NEILL, C. **Drama worlds: A framework for process-drama**. Portsmouth: Heinemann, 1995.

O'TOOLE, J. **Applied theatre: New forms for new audiences**. Keynote address on Drama and Theatre Education Conference, (May, 2007). University of Taiwan. n/ed.

Revisitar os percursos da educação artística para enfrentar desafios: o caso do teatro-educação

PATRÍCIO, M. (Org.) **A Escola cultural e os valores** – Congresso da Associação da Educação Pluridimensional e Escola Cultural. Porto: Porto Editora, 1997.

PAVIS, P. **Dictionnaire du theatre**. Paris: Dunod, 1996.

PIAGET, J. **A formação da simbologia na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PRENDERGAST, M. & SAXTON, J. **Applied theatre: International case studies and challenges of practice**. Bristol: Intellect Books, 2009.

PRESTON, S. & PRENTKI, T. (Eds.). **The Routledge companion to applied theatre**. Londres: Routledge, 2008.

PUPO, M. Dentro ou fora da escola?. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas – Especial, vol. 1 (10), pp. 55-60, 2008.

RASMUSSEN, B. Applied theatre and the power of play: An international viewpoint. **Applied Theatre Research**, 1, artigo 2, 2000. Disponível em http://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0006/81798/Rasmussen.pdf Acesso em 11/02/2009.

READ, H. **A educação pela arte**. Lisboa: Edições 70, 1982.

ROGERS, C. **A pessoa como centro**. São Paulo: EDUSP, 1977.

RYNGAERT, J-P. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

SCHECHNER, R. **Between theater and anthropology**. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press, 1985.

SCHECHNER, R. **Performance studies**. Nova Iorque: Routledge, 2002.

SIKS, G. **Drama with children**. Nova Iorque: Harper & Row, 1977.

SILVA, A. **O teatro e a expressão dramática no sistema de ensino português**. Comunicação oral na Conferência Nacional de Educação Artística, Porto, 29 a 31 de Outubro, 2007.

SLADE, P. **Experience of spontaneity**. Londres: Longman, 1968.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1982

SRAMPICKAL, J. **Voice to the voiceless**: The power of people's theatre in India. Londres: Hurst & Co, 1994.

TAYLOR, P. Evaluating Applied Theatre. **Applied Theatre Researcher**, 3, artigo 6, 2002. Disponível em http://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0010/54973/after-thought.pdf. Acesso em 2/05/2008.

TAYLOR, P. **Applied theatre**: Creating transformative encounters in the community. Portsmouth: Heinemann, 2003.

THOMPSON, J. (2008). **Applied theatre**: Bewilderment and beyond. Oxford: Peter Lang.

TRILLA, J. (Ed.). **Animacion sociocultural. Teorias, programas y âmbitos**. Barcelona: Ariel Educación, 1997.

TURNER, V. (1982). **From ritual to theatre**: The human seriousness of play. Nova Iorque: PAJ Publications, 1982.

ÚCAR, X. **El teatro en la animación sociocultural**: Técnicas de intervención. Madrid: Diagrama, 1992.

VALENTE, L. Dramaterapia e saúde psicológica: Contributos numa educação para a saúde. In J. Bonito (Org.), **Educação para a saúde no século XXI**: Teorias, modelos e práticas. Évora: Universidade de Évora, 2008.

Revisitar os percursos da educação artística para enfrentar desafios: o caso do teatro-educação

VALENTE, L. Social theatre: An integration of education and arts. In S. Jennings (Ed.), **Dramatherapy and social theatre: Necessary dialogues**. Londres: Routledge, 2009, pp. 157-165.

VYGOTSKY, L. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WAGNER, B. **Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium**.

Gloucestershire: Nelson Thornes, 1990.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

WARD, W. **Playmaking with children**. Nova Iorque: Appleton-Century-Crofts, 1947.

WARD, W. **Stories to dramatize**. Anchorage: Children's Theater Press/Cloverlot, 1952.

WAY, B. **Development through drama**. Londres: Longman, 1967.

WINNICOTT, D. **O Brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZARRILLI, McCONACHIE WILLIAMS, B. & SORGENFREI, C. **Theatre histories: An introduction**. Nova Iorque/Londres: Routledge, 2006

¹ Professora da Universidade de Évora, Portugal. Diretora da Comissão Executiva e de acompanhamento da Licenciatura em Teatro e Adjunta da Pós Graduação em Teatro Educação e Comunidade. Membro do movimento português de intervenção artística e educação pela arte. Membro Colaboradora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. E.mail: isabel.bezelga@sapo.pt

Isabel Bezelga

Recebido em: 30 de maio de 2015

Aprovado em: 20 de agosto de 2015.