

ARTÍCULO ORIGINAL

Um ensaio sobre a importância do teatro na contemporaneidade educativa

Cristina Mendes Gomes Ribeiro

cribeiro@ispgaya.pt

ISPGaya - Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário

RESUMO: Um olhar sobre as sociedades contemporâneas obriga, necessariamente, a fixar um cenário de mudanças que se registam um pouco por todos os sectores, não estando o sistema educativo alheado desse infiltramento nos seus espaços de intervenção. Partindo da lógica discursiva presente sobre a educação enquanto objecto de apropriação pela modernização ou pela democratização (Alves e Canário, 2004), seguimos o nosso traçado pelas implicações da globalização e pelo sentido de diversidade que se enranha nos corredores da escola, obrigando-a a mudar. Por fim, as fileiras que se cerram à volta da escola, forçando-a à mudança têm, no teatro, um excelente aliado, constituindo-se como um instrumento pedagógico recomendável em contextos de diversidade étnico-cultural dos seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE. Educação, Globalização, Diversidade de Alunos, Teatro e Competências Transversais.

Un ensayo sobre la importancia del teatro en la educación contemporánea

RESUMEN: Una mirada sobre las sociedades contemporáneas requiere, necesariamente, establecer el contexto de cambios que se están produciendo en todos sectores sociales. El sistema educativo tampoco es ajeno a estas filtraciones en sus espacios de intervención. A partir de la lógica discursiva presente en la educación como objeto de apropiación por parte de la modernización o la democratización (Alves y Canário, 2004), hemos intentado acercarnos a las consecuencias de la globalización y el sentido de la diversidad que penetra hasta en los pasillos de nuestras escuelas, obligándolas a un cambio. Por último, si nos circunscribimos al espacio alrededor de la escuela, obligándola a cambiar, el teatro se convierte en un gran aliado, ya que puede constituir una herramienta pedagógica recomendable en contextos de diversidad étnico-cultural del alumnado.

PALABRAS CLAVE: Educación, Globalización, Diversidad, Teatro, Competencias Transversales.

An essay on the importance of theater in contemporary education

ABSTRACT: A look at contemporary societies requires, necessarily, to look at changes that are taking place a little for all sectors, specially at the education system. Starting

from this logical discourse on education as an object of appropriation by modernization or democratization (Alves e Canário, 2004), we follow our path by the implications of globalization and the sense of diversity that penetrates the spaces of the school, forcing it to change. Finally, we recommended the use at theatre in the education, being recommended as a teaching tool in contexts of ethnic-cultural diversity of its students.

KEYWORDS: Education, Globalization, Diversity of Students, Theatre and Cross Skills.

Fecha de recepción 30/09/2010 · Fecha de aceptación 18/11/2010

Dirección de contacto:

Cristina Mendes Gomes Ribeiro

ISPGaya - Escola Superior de Desenvolvimento Social e

Comunitário

Av. dos Descobrimentos, 333

4400-103 Vilanova de Gaia – Portugal

1. INTRODUÇÃO

São múltiplas as intermitências que, atravessando as sociedades contemporâneas penetram, de forma subtil, nos espaços escolares. Como atestam vários autores (Barroso, 2008; Candeias, 2005; Mander e Tauli-Corpus, 2006; Nóvoa, 2009; Spring, 2007; Touriñán, 2010), é certo que outros períodos da história foram marcados por enfoques diversificados que desenfreadamente sustentaram reformas educativas, nem sempre estruturantes. Contudo, em virtude das dinâmicas que emergem dos novos cenários económicos e sociais, o quadro actual em que vivemos introduz sérios questionamentos em redor da educação, trazendo para a ribalta educativa o problema das aprendizagens em contextos diversificados, marcados pela globalização, pelo pluralismo e por fluxos migratórios.

Perante as transformações que se interpenetram no seio educativo, é comumente reconhecido pela comunidade científica que o modelo escolar único e unificado é desrespeitador da complexidade humana, não sendo por isso capaz de sobreviver dentro de uma atmosfera em que gravitam sentidos pessoais e sociais acentuadamente diferenciados. Embora seja um tema que nos surge de forma recorrente, observamos que são os novos *modos de vida* (Fernandes, 2001) os que estão a forçar o debate sobre a (re)invenção dos modos de ensinar e de aprender. É o que Touriñán (2010) nos desafia a fazer, afirmando que “las circunstancias actuales

no son las de los siglos pasados en los que se construyó la escuela «actual»”(p. 21).

Porquanto que esses fenómenos sejam marcadamente económicos, culturais, sociais e simbólicos (Morais, 2010), tendencialmente agudizados ou secundarizados consoante a apropriação de que são objecto, as representações formandas em redor do figurino de vulnerabilidades que daí resultam se entranham nos corredores das instituições de ensino, impelindo-as à mudança. É desse modo que António Nóvoa afirma:

“A situação actual da Escola, em Portugal e no mundo, exige de nós um pensamento crítico, uma atitude de interrogação que não se limite a repetir o que já sabemos, mas que procure antecipar os caminhos do *futuro presente*” (Nóvoa, 2009, p. 49).

Sendo certo de que a educação está permanentemente em crise, na actualidade ela vê-se confrontada com uma constelação de significados e de desafios sem precedentes. Porém, muitos são os especialistas que fazem *profissão de fé* na sua capacidade de enfrentamento e de resiliência, próprias do indivíduo, mas que podem ser extensíveis ao colectivo educativo. A aproximação que fazemos da capacidade de resiliência da educação perante o contexto de incertezas instaurado beneficia dos contributos de Cyrulnik (2003), quando o autor refere que a resiliência compreende “um conjunto de fenómenos harmonizados em que o sujeito penetra dentro de um contexto afectivo, social e cultural. A resiliência é a arte de navegar nas torrentes” (p. 225). Questionemo-nos se a educação será capaz de beneficiar da resiliência.

Sendo histórica, e por vezes contraditória, a permanente relação do universo educativo com domínio económico, materializada durante décadas pelo sentido de *troca económica*, típica do tempo da racionalização e da escola de massas (Alves, 2008; Candeias, 2005), é agora desafiada

a partir em busca de novos horizontes, galgando sempre por margens movediças. Todavia, a escola vê-se rodeada por águas cujas linhas simbólicas permanecem enroladas num “movimento social de rejeição” (Clavel, 2004, citado por Morais, 2010, p. 84), que teima em excluir todos aqueles que se vêm mergulhados no sentido da inadaptação, território contíguo à marginalidade e à pobreza.

Intimamente ligada à construção do capital cultural e social do indivíduo, com repercussões mais ou menos imediatas na sociedade, a escola surge como personagem principal na formação do *habitus* secundário (Bourdieu, 1989), determinante para a trajetória de vida, presente e futura do aluno. É dentro deste universo de (des)construção que os professores, actores colectivos, têm legitimado o seu interesse face à necessária mudança educativa. Como consequência, a sua intervenção pedagógica deverá estar implicada com a busca por novas didácticas que visem a promoção de aprendizagens essenciais para a construção de uma cultura que respeite o interculturalismo. Perante a necessária existência de uma convivência harmoniosa entre homens e culturas, a educação surge como elemento fundamental para “el éxito de la integración en el mundo, para proteger la identidad cultural y para conseguir personas autónomas” (Tourinán, 2010, p. 24). Dentro desse debate sobre os processos de mudança há muito apregoados, parece ser inadiável apelar à reflexão sobre as práticas concretas, onde o lugar ocupado pela matriz técnica e científica parece estar agora numa tensa relação de vizinhança com uma matriz mais ampla, cujo sentido é de formação pessoal, profissional e cívica do aluno.

2. A EDUCAÇÃO SUBMETIDA A LÓGICAS DISCURSIVAS

Antes de seguirmos a nossa trajetória pelos desafios que o tratamento das questões ligadas às aprendizagens impõe a todos os actores educativos sem excepção, com especial incidência nos professores, urge reflectir sobre os discursos que atravessam o sistema educativo europeu, em particular o português.

Ao recuarmos algumas décadas, verificamos que para ser possível alcançar o “desenvolvimento mundial”, as organizações mundiais apropriaram-se da educação,

instrumentalizando-a em prol do crescimento económico “sees education as a key factor in economic development” (Resnik, 2006, p. 173). Ao postular uma relação de causalidade directa entre os níveis de escolarização com o desenvolvimento económico de um país, abriram-se brechas que permitiram o que Japiassu (2008) designa por lógica que “coisifica os seres humanos” (p.13).

Ao contrário do que seria imaginável face ao quadro social contemporâneo, a adesão inequívoca de alguns governos pela concepção economicista e instrumental da educação tem sido fértil (Alves, 2008), subordinando a educação à *lógica da modernização* em detrimento da *lógica da democratização*, enquanto agente de desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos (Alves e Canário, 2004). Exemplo do infiltramento das fileiras da modernização no discurso governamental mais amplo vem da Cimeira de Lisboa de 2000 ao definir um plano estratégico para todos os países da União Europeia, capacitando-os a formar uma economia do conhecimento mais competitiva do mundo. Porém, como nos alertam diversos autores, essa concepção de educação colocada ao serviço de uma economia dita global, muito sustentada em mitos¹, não contribui para uma reflexão mais ampla sobre o papel da educação no rompimento das teias de “produção de novas formas de desigualdade escolar e social” (Alves, 2008, p. 225). A este propósito, e referindo-se à obra de Faure (1973), José Manuel Tourinán (2010) retoma a problemática que sobrevoa as estruturas educativas, fazendo referência às “tendencias que pretenden transformar las estructuras educativas en función de la estructura sociopolítica” (p. 19), aprisionando a educação a espaços restritos, marcados pela efemeridade de tendências.

Particularizando o contexto português, observa-se que o uso da *lógica da modernização* pelos sucessivos governos tem sido recorrente nos seus discursos, socorrendo-se de metáforas discursivas que aproximam a figura do governo dos que são governados (Alves, 2008), estratégia válida para que a mensagem seja de acesso amplo e descodificado. Todavia, corremos o risco de que o alargamento do interesse público pela coisa educativa contribua para desviar a atenção da essência dos problemas que atravessam a espaço educativo. É o que nos alerta Nóvoa (2009), quando refere que o “excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza

das práticas” (p. 17). Em sintonia, também Nóvoa e Dejong-Lambert, (2003) afirmam que, ao gerar entropias, esses *discursos gasosos* que são amplamente disseminados pelos governos, dificultam a emergência de modos alternativos de pensar e de agir, inscritos na *lógica da democratização*.

3. GLOBALIZAÇÃO: UMA ATENÇÃO REDOBRADA PARA A EDUCAÇÃO

Falar de globalização, pressupõe aflorar o nosso entendimento não enquanto conceito abstracto, mas tão-somente como fenómeno complexo que, como atesta Spring (2007), se materializa pelo crescimento do paradigma económico, estendendo as suas influências nos mais diversos domínios, em particular, na educação. Porém, antes mesmo de chegar à sua acção sobre o universo escolar, existe um leque de conquistas há muito alcançadas pelo ser humano que, devido aos interesses de grandes grupos económicos, permanecem agora em estados de perigosas intermitências (Mander e Tauli-Corpus, 2006).

É desse modo que convictos da existência de “dire global rules of the game” (p. 7), os autores de *Paradigm Wars* se inquietam com a amplitude de consequências da globalização para a vida humana, por eles rotuladas de devastadoras. Não partilhando, em exclusivo, desta visão emaranhada em efeitos perversos, acreditamos ser necessário a promoção de novos olhares, sustentados na análise cuidada das ameaças e das oportunidades que emergem das políticas de globalização e que, inevitavelmente, afectam o nosso quotidiano.

Assim, estamos em crer que tanto professores como alunos devem ser convocados para um exercício reflexivo e alargado às mundividências construídas, evitando leituras infiltradas por discursos conformistas e sectoriais. Aos professores, espera-se que sejam capazes de mobilizar os alunos, e toda a comunidade, para uma reflexão mais ampla sobre a globalização, numa perspectiva de abertura a outro paradigma. Como afirma Villegas (2008), é preciso ver o mundo com vários pontos de vista “seeing the word through various worlviews” (p. 698).

Enquanto personagens do palco educativo, cabe a cada de um a escolha, para nós e para as nossas crianças, entre “values like ownership and

possession and/or sharing and caring” (Villegas, 2008, p. 696). Aqui reside a essência que diferencia as duas lógicas propostas por Alves e Canário (2004), nomeadamente a lógica de modernização *versus* lógica de democratização.

Por conseguinte, ao se permitirem questionar sobre a eminência de novos cenários, práticas e representações sociais, os actores educativos estarão aptos a se tornarem nos protagonistas da mudança do paradigma vigente, marcadamente economicista como vimos. Esse questionamento sobre os resultados das práticas seguidas nos domínios da multiculturalidade por países como a França, Alemanha, Estados Unidos e Inglaterra, são apontados por Touriñán (2004) como estando na origem da necessária (re)conceptualização da educação. É esse o desafio que Joel Spring (2007) nos propõe, referindo haver alternativa ao quadro actual, mediante o surgimento de um novo paradigma educacional, que habita noutra hemisfério de acção, cujos modelos de intervenção são legitimadores de uma educação para uma convivência sustentada no interculturalismo (Touriñán, 2010).

Segundo a perspectiva deste autor, é urgente substituir os discursos e as políticas de convergência dos sistemas educativos², na medida em que se apresentam como veiculadores de ideias como “sociedade do futuro, aprendizagem ao longo da vida, sociedade do conhecimento” (Alves, 2008, p.219), currículo único e global, certificação por objectivos (Spring, 2007) e, transversalmente, de uma visão de “trabalho” segundo a visão *taylorista* moderna. É por isso que Pinto Antunes (2009) advoga da necessária ruptura com um modelo escolar enferrujado, que permanece preso “às noções de razão, cientificidade, método e verdade como correspondência” (p. 151).

Como alternativa, estes autores nos incitam a aderir a um novo modelo de educação, possível mediante a introdução de reformas em toda a organização escolar, visando assim assegurar a presença real da igualdade de oportunidade educativa. Desse modo, permitirá avançar no sentido do desenvolvimento das capacidades humanas, harmonizando a sua presença numa frágil biosfera. Daqui resulta a concepção de um modelo educativo que se efectiva no processo de auto-crescimento e de auto-realização de todos os cidadãos sem excepção. Todavía, como revela

Touriñán (2010), é necessário que se “salvague y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia”. Com esta centralidade, sustentada no desenvolvimento integral de todas as capacidades do ser humano, actor *em e de* transformação, a educação estará a dar o seu contributo para o esbatimento das diferenças e assimetrias existentes (Pinto Antunes, 2009).

Spring (2007), Mander e Tauli-Corpus (2006) e Nóvoa (2009) estão em concordância quando rejeitam as lógicas de escala que se materializam numa cultura global, num modelo de escola global e num currículo global, filosofia contrária à presença de uma educação que visa o desenvolvimento do indivíduo e da sua felicidade. Neste sentido, o paradigma formado pela globalização teima em sobreviver enaltecendo as fragilidades humanas (Spring, 2007).

“exacerbates social inequality because it is based on a philosophy of scarcity of resources whereby everyone’s needs cannot be provided for, which leads to unhappiness, poor health, distrust, fear, and a lack of information for many” (Villegas, 2008, p. 693).

É dentro desta arena, marcada pela deambulação de fenómenos que não se limitam, em exclusivo, a afectar os países em vias de desenvolvimento que a autora situa os desafios da educação (Villegas, 2008). As âncoras que durante décadas fixaram o modelo escolar dentro de cenários controlados e previsíveis, típicos de quem habitou num *palácio iluminado* (Nóvoa, 2009), foram soltas, deixando a escola sem as certezas e a protecção que são comuns aos palcos matizados por inferências lógicas e objectividades. É por isso que, ao considerar que estamos a viver uma fase de transição, o autor afirma que “a contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu próprio lugar, valorizando aquilo que é *especificamente escolar*” (Nóvoa, 2009, p.43). Dentro desta perspectiva, o encerrar de um ciclo histórico dá-se quando o próprio modelo educativo se insurge contra noções de “*a escola pode tudo*” e de “*transbordamento*” da escola (Nóvoa, 2005) face à múltipla acumulação de missões e conteúdos a que se vê obrigada. É nesse sentido que este investigador defende que ao *transbordamento* típico da modernidade

escolar, se sucederá um período de *retraimento* na contemporaneidade escolar, dando assim espaço ao (re)centrar da escola na aprendizagem.

4. A NECESSÁRIA MUDANÇA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Como ficou exposto, estamos próximos da transição entre paradigmas educativos, muito devido ao leque de transformações que advêm da era da globalização, cenário rico para que nos deixemos infiltrar pelo sentido da diversidade. As mudanças operadas dentro do panorama da mobilidade demográfica na Europa têm sido objecto da atenção da comunidade científica em geral, e da investigação em educação em particular. Todos os níveis de ensino têm beneficiado de estudos realizados sobre as dinâmicas que envolvem a acção de *ensinar* e de *aprender* dentro do palco da diversidade (Antunes, 2009; Faganel, 2005; Mander e Tauli-Corpus, 2006; Spring, 2007; Touriñán, 2010).

Muitos são os factores que fazem da Europa, uma das regiões do planeta Terra mais propícia ao crescimento da diversidade. Composto por diferentes países com identidade própria, o continente europeu reúne uma interessante diversidade de culturas, línguas e pessoas. As distâncias geográficas são agora esbatidas graças à implementação de projectos conjuntos que incentivam a livre circulação de pessoas por todo o espaço comunitário. Ao rompimento das fronteiras físicas, somam-se as fronteiras económicas e educativas, permitindo ao cidadão europeu experienciar uma vivência assinalada pela heterogeneidade étnica e cultural. Como referem Faganel (2005) e Touriñán (2010), é dentro deste cenário, marcado pela riqueza da diversidade, que surge a necessidade de mudança dos modelos clássicos de ensino, abrindo espaço para o aparecimento de novas práticas docentes, cuja matriz de intervenção pedagógica privilegie as pedagogias ligadas às *áreas de experiência* e às *formas de expressão*, materializada na construção de experiências no aluno e na promoção da capacidade de expressão das suas forças e fraquezas, respectivamente (Touriñán, 2010).

Embora situado na periferia, a longa tradição de Portugal com outras comunidades, fazem deste país um *tubo de ensaio* para muitos imigrantes que anseiam por novas oportunidades. Embora durante séculos as terras lusas tenham

convivido com a homogeneidade, os movimentos migratórios especialmente marcantes no final do século XX, alteraram o panorama português convertendo-se num palco heterogêneo e multicultural, onde à diversidade social e económica, juntam-se a cultural e a étnica (Araújo, 2005). Com efeito, de uma matriz marcadamente preenchida por emigrantes portugueses atraídos por novas respostas noutros países, passamos a ser um país de acolhimento para milhares de cidadãos de outras nacionalidades, culturas, credos e histórias.

O fenómeno provocado por estas correntes migratórias traz consigo uma constelação de desafios para a sociedade portuguesa em geral, e para a comunidade educativa em particular. Estamos em crer que, necessariamente, nos forçará à mudança de conceitos, modelos e práticas engessadas. À cerca disso, muitos são os debates que se intensificam no panorama educativo, em particular nas questões que se ligam com os novos conceitos de aprendizagem, que vão muito para além dos conhecimentos, considerados como *competências de carácter geral*, tocando agora na esfera das emoções, dos sentimentos e da consciência (Nóvoa, 2009) que, necessariamente, fazem parte do universo de *competências de carácter transversal* (López, 2010), exigindo a presença de pedagogias mais ligadas à experiência e à expressão.

Segundo se observa nas múltiplas definições existentes, não há um consenso em torno da definição de competência, sendo contudo de utilização corrente. Este facto parece revelar a sua, ainda jovem, existência nos processos de ensino-aprendizagem. Seguindo a definição apresentada por Mateo (2007, citado por López, 2010), podemos verificar que a adesão aos programas educativos baseados em competências exige uma série de mudanças ao nível da metodologia, da organização e das práticas pedagógicas:

“Capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes. Implica comprensión, reflexión y discernimiento, teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar” (p. 86).

O desenvolvimento de competências, em particular das consideradas transversais, nomeadamente a criatividade, capacidade de resolver problemas, intuição, comunicação,

capacidade de aprender a aprender e sentido de iniciativa é, para muitos autores, considerado como essencial para a harmonizar os processos de integração da diversidade étnico-cultural (Antunes, 2009; Touriñán, 2010). Como referem os autores, as práticas escolares devem ser consentâneas com a valorização do pluralismo cultural num claro respeito e apreço por outras culturas. Sendo protagonista no processo de conquista de um espectro alargado de competências pelos alunos heterogêneos, a educação estará a dotar os cidadãos de “habilidades vendáveis”, referidas por Rodrigues (2000, p. 183), que são, ou serão, valorizadas pela sociedade contemporânea. Desse modo, como refere o autor, estará a contribuir para a redução das situações de exclusão social, que tristemente nos trazem para a ribalta. Perante o exposto e num importante ensaio sobre a planificação escolar por competências, Carlos López nos incita ao questionamento das nossas práticas enquanto professores num palco marcado pela heterogeneidade de rostos, idades, culturas e histórias. Aliás, talvez sejam esses mesmos alunos, com diferentes estratégias de aprendizagem e com maior protagonismo, a forçar a mudança nos métodos de ensino (Touriñán, 2010).

5. TEATRO: ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

“Of all arts, drama involves the participant most fully: intellectually, emotionally, physically, verbally, and socially. As players, assume the roles of others, where they learn and become sensitive to the problems and values of persons different from themselves. At the same time, they are learning to work cooperatively in groups, for drama is a communal art, each person necessary to the whole” (McCaslin, 1990, p. 2).

Enquanto expressão artística central no universo das artes, cuja origem se cruza com a própria origem da natureza humana, o teatro é a primeira invenção humana que permite ao indivíduo tornar-se capaz de todas as outras invenções e criações (Silveira, 2009). Talvez por isso seja palco de apaixonantes debates no interior de várias áreas do saber. No decurso da nossa investigação temos registado que as pontes que ligam o teatro à educação, em particular, aos métodos de ensino-aprendizagem, têm sido fortalecidas com os contributos que provêm da

produção científica em ciências sociais e humanas, com especial incidência, nos domínios da Psicologia, Educação e Saúde (Ribeiro, 2009; Ribeiro e Pino Juste, 2010). Esses elementos espelham a importância desta forma de expressão artística que, embora tenha a sua origem nos palcos da Antiga Grécia, tem na contemporaneidade educativa um terreno fértil para a sua (re)descoberta.

Seguindo uma trajetória de (re)invenção do modelo educativo, como consequência da constelação de fenómenos sociais, é imperioso que se dê o rompimento com os princípios de uniformização escolar, pois já não são capazes de responder às necessidades e projectos de vida dos alunos heterogéneos. É por isso que Nóvoa (2009, p. 65) afirma que “hoje, talvez mais do que nunca, impõe-se reabilitar os modelos da diversificação pedagógica como referência para uma escola centrada na aprendizagem”.

Na abertura de novos horizontes para a representação do real, não se limitando à sua mera reprodução, pensamos que o teatro em contexto educativo estará a ajudar o aluno a descobrir o mosaico de símbolos e significados que tendencialmente permanecem escondidos. É desse modo que Tejerina Lobo (2005) afirma ser necessário desenvolver actividades que ajudem a “romper el cerco de la indiferencia y de la insensibilidad sobre los problemas propios y ajenos (...) en fin una implicación emocional e intelectual” (p. 5). Em sentido comum avança Basadre (1995) quando resgata a discussão sobre a emergência da dimensão artística como plataforma para desmecanizar o ser humano, constituindo-se num ponto de partida para aceder às suas dimensões não racionalizáveis, essenciais para a aprendizagem em contextos de diversidade.

Por quanto que o protagonismo dos saberes ainda permaneça enclausurado dentro do universo de conhecimentos científico-tecnológicos, os novos traçados sociais obrigam ao alargamento dos requisitos necessários para a inserção harmoniosa do aluno na sociedade contemporânea, alcançável pela via do desenvolvimento de competências transversais. É nesse sentido que Pino Juste (2001) defende a inclusão da prática teatral em contextos mais amplos, afirmando que a sua aplicação adquire um duplo sentido “canaliza-la imaxinación e a criatividade para favorece-lo desenvolvimento

personal e social, e estimula-lo trabalho de grupo para facilita-lo domínio de habilidades sociais básicas como a conversa, o respeito mutuo, etc.” (p. 16).

“a veces es la voz, bien formada durante muchos años, la que se convierte en instrumento imprescindible para poder expresar; a veces es el cuerpo, bien formado durante muchos años, el que se convierte en instrumento para poder expresar en danza, ritmo, gesto y gimnasia” (Tourrián, 2010a).

Ao assumir que o teatro desperta a emoção, deixando fluir o que de mais íntimo o ser humano possui, verifica-se que ao privilegiar novos diálogos com a arte, mediante a criação de espaços de subjectividade, a educação estará a abrir-se para a “ressensibilização” (Silveira, 2009, p. 370) do aluno, predispondo-o para criar, amar e para se dar a *si*, ao *outro* e ao *mundo* (Basadre, 1995).

Considerando que o teatro é “una herramienta exploratoria que nos proporciona conocimiento sobre nuestra realidad y reflexión sobre nosotros mismos...Es un espejo en el que nos vemos representados” (Tejerina Lobo, 2005, p. 6), a sua apropriação pelos professores contribuirá para demolir com as didácticas tradicionais (Mello, 2004), imersas num paradigma que muito contribuiu para o empobrecimento da escola. Somos então desafiados a olhar para o teatro não apenas como uma forma de arte, expressão das múltiplas circunstâncias que penetram na experiência humana, mas também como agente formador e construtor. É assim, indissociável do desenvolvimento mais amplo do ser humano, por conseguinte, indissociável da educação, na medida em que “lo humano y lo educacional son «significantes-significados» mutuamente” (Vazquez Lomelí, 2009, p. 68).

Sendo capaz de romper com um certo *habitus* instalado nas escolas de “puro fantasiar do jogo dramático” (Koudela e Santana, 2006, p. 66), potenciado pela imitação irreflectida, estamos em crer que a educação será capaz de se apropriar do teatro, beneficiando de uma linguagem plural e consciente, que se incorpora ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Daí que Muñoz Hidalgo (1998, citado por Pino Juste, 2001, p. 17) afirme que o teatro “es el ejercicio de orientación hacia la libertad, la independencia de la mente y la

reflexión crítica ideal de la educación en una sociedad abierta y que lucha por ser democrática”.

É o que defendem os autores quando afirmam que o teatro, pela sua contribuição única, figura-se “talvez como a última possibilidade de resgatar o ser humano diante do processo social conturbado” (Koudela e Santana, 2006, p. 65) que atravessa a sociedade, infiltrando-se nos espaços escolares. Neste sentido, Tejerina Lobo (2005) nos desafia a olhar para o teatro em contexto educativo como um instrumento gerador de autocrítica e de problematização da própria realidade:

“El teatro no debería entrar en la escuela sin mantener esa vertiente transgresora: descubrimiento de lo que uno es en relación con su marco contextual pero también con el mundo global y aspiración una humanidad igualitaria, libre y creadora” (p. 6).

Se considerarmos que o comprometimento do aluno perante a aprendizagem beneficia dos laços de afetividade e das (re)significações construídas a partir de vivências e histórias de vida (Silveira, 2009), então a metodologia de ensino com recurso aos múltiplos canais que envolvem o teatro enquanto fenómeno artístico-pedagógico, fomenta o surgimento de novas zonas de proximidade entre alunos, professores e toda a comunidade. Estas pontes de encontro decorrem da acção teatral, permitindo que, em conjunto, experimentem o fazer teatral através dos jogos e exercícios; desenvolvam a apreciação e compreensão estética da linguagem cénica, através da observação dos ensaios e do espectáculo e contextualizem estética e historicamente o eixo temático em estudo (Japiassu, 2008).

Todavía, é necessário que o professor se deixe conduzir por um novo sentido de entrega, na medida em que é “importante que el profesor atiende verdaderamente a los alumnos en toda su complejidad personal, que aprenda a escucharlos y crea realmente en ellos para estimular la autoestima, la firmeza y la alegría de vivir” (Tejerina Lobo, 2005, p. 4). Neste âmbito, a presença do teatro na escola deverá resultar da aproximação ao teatro enquanto arte e não limitando-se à expressão dramática.

Em síntese, verificamos que os espaços construídos dentro e fora da escola, com impacto

nas rotinas pedagógicas, são agora desafiados a incorporar novos recursos que, assentes na dialéctica entre a teoria e a prática, ajudem a compor uma nova *praxis*, (re)contextualizada num sentido mais amplo da existência do aluno. É tempo de transformar os enfoques pedagogizantes, tanto nos discursos como nas práticas, permitindo à escola e aos professores, rasgar com os constrangimentos da (in)definição, limitadora do papel de mera transmissão de saberes, para se constituírem como parceiros de descobertas. Espera-se que o sistema educativo seja capaz de saltar a âncora da normalização que tende a enclausurar os domínios do pedagógico num universo restrito dos saberes científicos para, de forma decisiva, incentivar, estimular e desafiar os seus alunos a seguir novos caminhos pela busca de saberes emergentes que, embora possam se configurar como sendo não-disciplinares, são indispensáveis à interpretação do conhecimento de si, extensível ao outro e à sociedade.

Por fim, a natureza rica que circula à volta do universo de acção do teatro em contexto escolar, quer no domínio instrumental e estético, quer no domínio cultural, oferece um campo ilimitado para investigações futuras que ajudem a superar “la falta de delimitación y definición objetiva de los procedimientos educativos” (Vazquez Lomelí, 2009, p. 64). Havendo ainda um longo caminho a percorrer para colmatar “la carencia de sistematizaciones teórico-metodológicas de los procesos educativos en teatro” (p. 64), estamos em crer que o nosso ensaio poderá constituir-se como um contributo válido para ajudar a (re)conceptualizar a acção teatral nos espaços educativos marcados pela diversidade.

NOTAS

1. Num ensaio sobre a globalização, Malia Villegas discorre sobre este assunto, identificando a existência de três mitos que sobrevivem nos espaços de decisão política e económica, afectando o espaço educativo: a promoção do avanço tecnológico se traduz na expansão do conhecimento humano, comunicação e saúde; os riscos da globalização existem apenas para os países em vias desenvolvimento; a globalização é útil na preservação da vida e dos recursos naturais (Villegas, 2008).
2. Estes discursos são simbolicamente considerados por Nóvoa e Dejong-Lambert (2003) como

fenómeno de passagem do estado líquido para o sólido.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, N. (2008). Políticas de educação-formação par jovens: tensões e contradições. *Perspectiva*, 26 (1), 209-230.
- Alves, N. e Canário, R. (2004). A Escola e a Exclusão Social: das Promessas às Incertezas. *Revista Análise Social*, XXXVIII (169), 981-1010.
- Antunes, C.P. (2009). Percursos na criação dramática: relato e análise de um projecto de intervenção pedagógica no ensino superior. *Revista Profissão Docente*, 20 (9), 1-19.
- Araújo, M. (2005). *Interculturalidade e políticas educativas em Portugal: reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social*. Coimbra: CES (Projecto Oficina do CES).
- Barroso, G. (2008). Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 33-58.
- Basadre, C.B. (1995). *Teatro y dramatización. Didáctica de la creación colectiva*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Candeias, A. (2005). Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. *Análise Social*, XL (176), 477-498.
- Cyrułnik, B. (2003). *Resiliência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Faganel, A. (2005). Diversity And Quality Assurance In European Higher Education. Disponível em: <http://oliver.efri.hr/~euconf/2005/files/6th%20session/1st%20faganel%20diversity.pdf>, acedido em 21 de Setembro de 2010.
- Fernandes, A.T. (2001). Formas e mecanismos de Exclusão Social. *Sociologia*, 1, 9-66.
- Japiassu, R. (2008). *Metodologia do ensino de teatro* (7ª edição). São Paulo: Papirus Editora.
- Koudela, I. e Santana, A. (2006). GT Pedagogia do Teatro & Teatro e Educação: Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. In Carreira, A., Cabral, B., Ramos, L. & Faria, S. (Orgs), *Metodologias de pesquisa em artes cénicas* (pp. 63-76). Rio de Janeiro: 7Letras.
- López, C.R. (2010). La planificación de la enseñanza por competencias: Qué tipo de innovación implica? *Innovación educativa*, 20, 77-88.
- Mander, J. e Tauli-Coprus, V. (2006). *Paradigm wars: Indigenous people's resistance to globalization*. San Francisco: Sierra Club Books.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*. New York: Longman.
- Mello, R. (2004). Teaching at the border of despair and hope: supporting the education of non-traditional working class student teachers. *Westminster Studies in Education*, 27 (2), 263-285.
- Morais, J.C. (2010). *Sociedade em rede e exclusões sociais*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Tese de doutoramento em Sociologia não publicada).
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente - Histórias da educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA-Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. e DeJong-Lambert, W. (2003). Educating Europe - An analysis of EU educational policies. In David Phillips and Hubert Ertl (coord.), *Implementing European Union Education and Training Policy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 41-72.
- Pino Juste, M. R. (2001). Teatro y exclusión social. *Revista Galega de Teatro*, 26, 13-20.
- Pinto Antunes, M.C. (2009). Educação: Uma oportunidade para Todos – Da Educação Escolar à Educação ao Longo da Vida. In: acta do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro. *Sociedades desiguais e paradigmas em confronto*. Braga: Universidade do Minho.
- Resnik, J. (2006). International Organizations, the "Education-Economic Growth" Black Box, and the Development of World Education Culture, *Comparative Education Review*, 50 (2), 173-195.
- Ribeiro, C.M. (2009). Quando a sala de aula se transforma em palco e o aluno em Prometeu. In: II Congresso Internacional do CIDInE: *Novos contextos de formação, pesquisa mediação*. Vila Nova de Gaia: CIDInE.
- Ribeiro, C.M e Pino Juste, M. (2010). O teatro como objecto de investigação para a produção científica de língua portuguesa. In: acta do I Congresso Iberoamericano de Pedagogía Teatral. Vigo: ESAD Galícia.
- Rodrigues, E.V. (2000). O Estado-Providência e os processos de Exclusão Social: Considerações Teóricas e Estatísticas em torno do Caso Português. *Sociologia*, 1, X, 173-202.
- Silveira, E. (2009). A arte do encontro: a Educação Estética Ambiental atuando com o Teatro do

- Oprimido. *Educação em Revista*, 25 (03), 369-394.
- Siqueira, R. L., Botelho, M. I. e Coelho, F. M. (2002). A velhice: algumas considerações teóricas e conceituais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 7 (4), 899-906.
- Spring, J. (2007). *A new paradigm for global school systems: Education for a long and happy life*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tejerina Lobo, I. (2005). *La educación en valores y el teatro. Apuntes para una reflexión y propuesta de actividades* (Edición digital). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Touriñán, J. M. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, 56 (1), 25-47.
- Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36.
- Touriñán, J. M. (2010a). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. A Coruña, Netbiblo.
- Vazquez Lomelí, C.M. (2009). Pedagogía teatral. Una propuesta teórico-metodológica crítica. *CALLE14 – Revista de Investigación in el campo del arte*, 3, (3), 60-73.
- Villegas, M. (2008). Editor's review of paradigm wars: indigenous peoples' resistance to globalization and a new paradigm for global school systems: education for a long and happy life. *Harvard Educational Review*, 78 (4), 689-699.