



ID 64

## Drama e teatro na formação de profissionais de educação

Poliksena Hardalova<sup>1</sup>, Sónia Barbosa<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, [poliksena@ese.ipp.pt](mailto:poliksena@ese.ipp.pt)

<sup>2</sup>Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, [soniab@ese.ipp.pt](mailto:soniab@ese.ipp.pt)

### Resumo

O lugar central hoje reconhecido às artes na formação dos cidadãos constitui um desafio para a formação inicial e contínua, nas Escolas Superiores de Educação, chamadas a contribuir para o desenvolvimento de um novo perfil de profissionais de educação mais consciente do papel das artes, e particularmente da expressão dramática e do teatro, na formação das crianças e dos jovens.

Este estudo investiga o impacto da UC de Expressão Dramática na formação dos estudantes do 1º ano de Licenciatura em Educação Básica (LEB), na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP). Combina métodos quantitativos e qualitativos, pesquisa teórica e observação das práticas, sendo os discentes coinvestigadores, trazendo a sua experiência de participação na Unidade Curricular (UC) Expressão Dramática. A base do estudo são os Diários de Bordo dos alunos, os questionários aplicados aos discentes da LEB e os textos que produziram sobre as suas motivações e expectativas como futuros professores ou educadores.

As conclusões do estudo identificam estratégias específicas do Drama e Teatro (participação ativa, presença de qualidade e criação individual e coletiva) que contribuem para o desenvolvimento pessoal e o reconhecimento dos estudantes da relevância desta área na construção de uma identidade profissional mais alinhada com uma escola como espaço de ensaios para a realidade.

Palavras-chave: Expressão Dramática; Teatro na Educação; Drama e Teatro; Formação de Professores.

## Drama and theatre in the training of education professionals

### Abstract

The central place recognized today to the arts in the education of citizens constitutes a challenge for initial and ongoing training in Universities of Education, that are called to contribute to the development of a new profile of education professionals more aware of the role of the arts, and particularly of drama and theater, in children and young people's education.

This study investigates the impact of *Drama/Theatre training* on the training of 1st year students of Basic Education Degree (LEB), at High School of Education, Polytechnic University of Porto. It combines quantitative and qualitative methods, theoretical research and observation of practices, the students being co-investigators, bringing their experience of participating in *Drama/Theatre classes*. The basis of the study are the students' diaries, the questionnaires administered to LEB students and the texts they produced about their motivations and expectations as future teachers or educators.

The conclusions of the study identify specific Drama and Theater strategies (active participation, quality presence and individual and collective creation) that contribute to students' personal development and recognition of the relevance of this area in the development of a professional identity more aligned with a new school as a rehearsal for reality.

Key words: Drama; Drama in Education; Theatre; Teachers' training.



## 1. Introdução

*“As paixões ensinaram a razão aos homens”*

William Shakespeare, n`A tempestade

Os documentos orientadores da educação escolar reconhecem hoje muito claramente o potencial e o lugar das artes, na multiplicidade das suas manifestações, na formação dos cidadãos e no desenvolvimento de uma cultura humanista respeitadora da diversidade, da liberdade, expressão pessoal, abertura ao outro, valorização da experiência estética e preservação do património.<sup>[1]</sup> Esta nova centralidade das artes na educação, agora reconhecidas como estruturantes das matrizes curriculares, produz uma nova legitimidade das práticas artísticas, designadamente dramáticas, no contexto educativo. A formação inicial e continua dos profissionais de educação, desenvolvida nas Escolas Superiores de Educação, é desafiada, neste contexto, a contribuir para o aprofundamento de um perfil de desempenho profissional mais integral e holístico, e também mais consciente da importância das expressões artísticas e particularmente da expressão dramática e teatro, na formação das crianças e dos jovens.

A bibliografia específica, nacional e internacional, apresenta várias designações para a área da Drama e Teatro no contexto formal e não formal, tais como *“Drama in Education”*, *“Applied Theatre and Drama”*, *“Expressão Dramática”*, *“Teatro na educação”*, entre outras. Para os efeitos deste estudo optamos por usar, quando abordamos a área do drama e teatro em geral, a designação Expressão Dramática/Teatro (ED/T) usada nos documentos orientadores do 1º ciclo do ensino básico do Ministério da Educação, e a designação Expressão Dramática (ED) quando nos referimos à UC concreta na ESE-IPP.

A UC ED está integrada no plano de estudos do 1º ano da LEB, na ESE do IPP, com 67,5 horas de contacto durante um semestre, sendo que a sua presença surpreende os estudantes e muitas vezes até os assusta e preocupa. Como é que se passa de *“o teatro não é comigo”*, *“sou uma pessoa fechada e tímida”*, *“não gosto de ser exposta”* para *“não sabia que o teatro podia ser isto”* ou *“não sabia que adorava fazer teatro”*? Esta é então a pergunta que desperta a nossa curiosidade pedagógica, observando a mudança de atitude e compreensão do potencial do ED/T no contexto educativo no fim das atividades previstas, que formulamos assim: em que medida a experiência com a UC ED contribui para desenvolvimento pessoal dos(as) jovens em formação e para o desenvolvimento de competências e atitudes necessárias para o desempenho do seu papel profissional no futuro? Quais os métodos, as técnicas e as atividades que os estudantes reconhecem como boas práticas educativas?



A ideia que alimenta este estudo reside na profunda convicção, alicerçada ao longo de anos de experiência de trabalho pedagógico, que as atividades formativas em ED/T favorecem, estimulam e promovem o desenvolvimento de atitudes, aptidões, conhecimentos e competências através de três tipos de estratégias e linguagens específicas: 1) A participação ativa; 2) A presença de qualidade no momento presente (aqui e agora); 3) A criação individual e coletiva como experiência, que Frankle (2019) designa como “*ultimate meaning*”, e de catarse. São estas as especificidades do domínio do ED/T em que descobrimos o potencial transformador da arte dramática em educação.

## 2. Impactos de Expressão Dramática e Teatro em Educação - Objeto e Métodos

Compreender o lugar e a importância de ED/T em educação, eis a temática de uma pesquisa ainda num estágio muito inicial, mas com ambições de continuar a aprofundar e alargar o seu campo de investigação, para explorar, comprovar e procurar o reconhecimento do potencial educacional do ED/T e da necessidade premente da sua introdução nas escolas e na formação de futuros profissionais da educação. O objetivo é analisar e compreender os processos e o impacto das atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da UC ED do 1º ano de LEB, na ESE IPP, na sua dinâmica multidirecional, boas práticas e resultados. O estudo assenta nos princípios éticos inerentes, garantindo o anonimato das fontes e a proteção de dados, combina métodos quantitativos e qualitativos, pesquisa teórica e observação e análise das práticas. Os discentes desempenham um papel essencial enquanto coinvestigadores, trazendo o seu conhecimento e reflexão sobre a sua experiência de participação na UC. A base empírica do estudo comporta: (1) 60 Diários de Bordo (DB), elaborados pelos discentes sobre as atividades em que participaram na UC de ED; (2) 71 Questionários aplicados aos discentes a frequentar os 1º, 2º e 3º anos da LEB; (3) 130 Textos, redigidos pelos discentes, sobre “Porque escolhi ser professor/educador? Que professor/educador quero ser?”. Numa fase posterior será feita uma análise cuidada ao conteúdo/respostas aberta, abrindo caminho ao aprofundamento do estudo.

Os 60 Diários de Bordo produzidos nas aulas, durante um semestre, pelo(a)s jovens aluno(a)s, maioritariamente com idades entre os 18 e os 24 anos, são um material autêntico e rico em informação relevante, que se baseia na experiência pessoal e vivências dos e das jovens, os seus sentimentos e emoções e a autorreflexão sobre as experiências realizadas. A pesquisa descritiva contribui para o estudo dos processos psicológicos que ocorrem num ambiente educacional, enriquecendo-o com detalhes importantes que constituem a base de uma interpretação



científica aprofundada (Yankulova, 2016). Ao observar-se, o indivíduo penetra profundamente na trama de seu próprio consciente, sentimentos e motivação, acedendo aos seus próprios processos psicológicos internos, descobertas e desenvolvimento, tendo um contributo significativo na identificação das relações entre as abordagens pedagógicas e as estratégias e processo de crescimento dos futuros profissionais da educação.

A opção metodológica pela coinvestigação torna o(a)s jovens aluno(a)s parte de uma comunidade socio-acadêmica enquanto participantes ativos de uma prática de aprendizagem sociocultural integrada. Deste modo, procura-se equilibrar as competências dos alunos e a sua própria experimentação e reflexão com a sua responsabilização pela situação de aprendizagem, (Bunting & Cammack 2021), permitindo que cada um dos intervenientes possa “construir ativamente a sua identidade académica e ajudá-los a manterem-se mais firmes e seguros no ambiente académico”. (Lave & Wegner 2021, p.21).

Com base nesta premissa, foi enviado um questionário qualitativo aos coinvestigadores no sentido de recolher a posteriori as suas perspetivas sobre a experiência da formação em ED/T. Esta informação, juntamente com os DB onde usaram as suas palavras e expressaram as suas opiniões, reforça a validade do estudo, permitindo que muitas perspetivas individuais sejam ouvidas e tidas em conta (Maxwell, 1992).

### **3. O quadro teórico de referência – um longo caminho de validação**

A hipótese de as atividades formativas com recurso à ED/T promoverem o desenvolvimento de atitudes, aptidões e conhecimentos tem raízes na psicopedagogia (Dewey, 1980), quando releva a importância do papel ativo do jovem/criança e da sua experiência pessoal, no processo de ensino-aprendizagem, de “learning by doing”. Esta nova abordagem foi sendo incorporada nos espaços de aprendizagem, tendo exigido uma revisão dos métodos tradicionalmente usados no processo educativo, no sentido de criar ambientes favoráveis à experimentação, expressão livre e descoberta própria, onde a experiência se transforma em aprendizagem significativa.

Desenvolvendo as teorias de Dewey, David Kolb (1976) concebe o processo de aprendizagem como um processo de transformação da experiência em conhecimento (Kolb, 1976, citado por Vasileva, 2020, p.54). O seu “*Experiential Learning Model*” (ELM) é um modelo cíclico com as suas etapas de experiência concreta, observação reflexiva, concetualização abstrata e experimentação ativa. Uma experiência nova, realizada autonomamente em condições concretas e com reflexão partilhada, transforma-se num novo conceito, aplicado e testado em novas situações.



Os temas da ação e do *role play* (interpretação de papéis), da criatividade e espontaneidade, desenvolvidos nos estudos teóricos e na prática terapêutica de Jacob Moreno, nos anos 50 e 60, constroem um conceito de saúde mental do indivíduo que depende da sua capacidade de interpretar/trocar vários papéis, de seu repertório de papéis, de ser flexível e de agir adequadamente em momentos concretos. (Kipper, 2000).

Para Dorothy Heathcote (uma das brilhantes cientistas e profissionais que promoveu a teoria da relação entre a ED/T e a educação, desde os anos 60 e 70 do século passado, e que enquanto professora de várias escolas inglesas e mais tarde como professora na Universidade de Newcastle, em Inglaterra, desenvolveu um método que permite explorar as diversas áreas do currículo através do drama), os métodos teatrais, técnicas e estratégias dramáticas, implicam os alunos na construção das suas próprias aprendizagens. Há muito que a influência do método e o reconhecimento da sua eficácia tem vindo a crescer na comunidade pedagógica do Reino Unido e na América Norte. Para Heathcote, o essencial é a criação de um contexto ativo de aprendizagem, num processo de educação ativa e participativa.<sup>liii</sup> Assim o sucesso do seu método educativo baseia-se no facto de não pretender reproduzir um conhecimento edificante, que a autora considera arrogante e moralizante, mas em procurar a participação ativa, colaboração e cooperação. A abordagem “*mantle of the expert*” (Heathcote & Bolton, 1995), sustenta a ideia de que as crianças/jovens sabem e devem tomar a iniciativa de agir como “especialistas”, vestindo esse manto do *expert*. Com responsabilidade, exigência e consciência, observam, avaliam e agem. Este empoderamento ativa o interesse dos participantes - em vez de observar a ação, tornam-se ativos. A ação dramática, a interação e o jogo inerente, trazem e acrescentam sentido ao trabalho escolar, para todos os participantes, que ultrapassa o trabalho banal e vulgar do quotidiano (Vassileva, 2020). Segundo Heathcote, o método dramático cria uma nova organização nos grupos e o papel do professor é dar o feedback necessário. Assim os alunos aprendem que a escola os ajuda a tornarem-se conscientes dos seus próprios interesses. Este método torna-se conhecido como ‘*Drama in Education*’.

No mesmo sentido, atua o conceito de *flow* de Csikszentmihalyi, caracterizado como o estado de imersão numa ocupação, no momento presente, a que as pessoas se entregam completamente. Na *intensidade* do momento vivido, *aqui e agora*, em que parece que nada mais importa, proporcionando a experiência níveis de satisfação tão elevados que justificam todos os esforços para vivenciá-la novamente (Csikszentmihalyi, 2018).

Outros estudos e autores têm vindo a confirmar o potencial e os benefícios do uso de drama em educação. Radka Vasileva, professora na Universidade “St. Kliment Ohridski”, em Sófia, uma das



## I Encontro Nacional de Educação Básica: Políticas, Desafios e Práticas Transformadoras

investigadoras pioneiras na Bulgária na área de ED/T em educação, identifica vários destes trabalhos e os seus objetos de estudo: aumentar a participação dos alunos em atividades de grupo (Toivanen, 2012), melhorar as competências de interpretação da sua própria aprendizagem (Burton, 1991; Taylor, 2003; Robinson, 1980), identificação do seu papel na comunidade de pares (Bowell & Heap, 2001; Taylor, 2000), mudança dinâmica do seu estatuto no grupo de pares (Nikolova, 2016), formação de competências de gestão de conflitos (O'Toole, Burton, Bruse&Plunkett, 2005), aprendizagem de línguas estrangeiras (Liu, 2002; Dimitrova, 2016), aprendizagem social de conexão com os outros, desenvolvendo sentido(s) para a vida e empoderando as pessoas, fazendo-as sentir competentes (O'Neil, 1982), ou construção de conhecimento na interação social contextualizada (Berger & Luckman, 1966). (Vassileva, 2020)

Entretanto, as estratégias curriculares e educacionais hegemónicas na Europa, conduzidas por programas de avaliação internacional, como o PISA, o TIMMS ou o PIRLS, parecem favorecer o regresso da “velha escola” (ler, escrever e contar), suscitando uma preocupação crescente entre educadores e investigadores, apostados na valorização do contributo das artes e humanidades como áreas básicas de conhecimento e de formação geral.

Um dos maiores estudos sobre o impacto do uso regular do teatro e do drama - o projeto internacional DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education, 2010), financiado pela Comissão Europeia e implementado entre 2009 e 2010, é parte deste esforço de procura de alternativas às medições de desempenho do PISA/TIMMS/PIRLS, contribuindo para uma discussão sobre as competências indispensáveis às modernas e complexas sociedades em que vivemos. A investigação DICE deu um passo radical para medir os efeitos do ED/T no desenvolvimento das competências consideradas essenciais aos atuais cidadãos europeus.

Os resultados deste estudo de carácter qualitativo e quantitativo, processados, agregados e oficialmente reportados por equipas de professores, formadores de teatro e especialistas em drama, investigadores independentes e avaliadores externos, baseiam-se numa pesquisa extensiva de 111 tipos diferentes de programas de teatro que envolveram 4.475 estudantes entre os 13 e 16 anos, de 12 países, para o período de 2009 a 2010. Os resultados evidenciam ganhos claros nas cinco áreas de competência analisadas (cinco das “Competências-Chave de Lisboa”<sup>(111)</sup>) para os alunos que participaram regularmente em programas educativos de drama e teatro, comparativamente com os que não tiveram esta experiência.

A investigação internacional DICE apresentou um quadro de conclusões e propôs um conjunto de recomendações. No que respeita ao ensino superior, o projeto DICE recomenda que



(...) todos os professores que trabalham nas escolas europeias devem ter um conhecimento básico do que é teatro educativo e drama e como pode contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem. O teatro educativo e o drama devem ser oferecidos como estudos aprofundados em instituições de ensino superior em todos os países europeus. É também muito importante sublinhar que o teatro e o drama não podem ser ensinados sem uma formação adequada (DICE, 2010, p. 106).

#### 4. O material empírico – análise e resultados

Os contributos teóricos mobilizados permitem regressar ao objeto do presente estudo sobre a importância do ED/T na formação inicial de professores, concretamente com enfoque no impacto das atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na UC ED na formação dos estudantes da LEB, na ESE-IPP, e aos instrumentos de análise utilizados.

Quando confrontados com a UC ED, os/as alunos/as carregam a expectativa, do que para muitos é um terreno desconhecido, revelada na forma de curiosidade e entusiasmo, mas também de receio e insegurança. Quando questionados sobre o que sentiram quando perceberam que ED/T fazia parte do seu plano de estudos, 64% responderam que se sentiram bem ou muito bem, 26% nem bem nem mal, e 10% mal ou muito mal.<sup>[iv]</sup>

Em resposta aberta é possível compreender a dualidade de sentimentos e preocupações em relação a esta questão: *“Um pouco de ansiedade e receio do que poderia ser, mas ao mesmo tempo curiosa”*; *“Nervosa, tendo em conta que seria o meu primeiro contacto com a expressão dramática/teatro. Contente e curiosa”*; *“Senti vergonha e medo de não ser capaz”*.

É notória a consciência de que esta área curricular é uma nova experiência e desafio: *“Senti medo e stress. Aflição e medo do desconhecido”*; *“Medo de falhar e de me expor”*.

Em articulação com o PASEO, como documento de referência das competências a desenvolver pelos alunos ao longo do seu percurso escolar, foi inserida no questionário uma pergunta que pedia ao grupo de alunos do 2º e 3º anos da LEB para se avaliarem de 1 a 5 (sendo 1-Fraco e 5-Excelente), numa perspetiva anterior (quadro 1) e posterior (quadro2) à frequência da UC ED no 1º ano, sobre os seguintes pontos: Consciência e domínio do corpo e voz; Capacidade de improvisar e de ser espontâneo; Criatividade e imaginação; Competências artísticas e sensibilidade estética; Conhecimento de linguagens na área do ED/T; Comunicação e relacionamento interpessoal; Colaboração; Autonomia e iniciativa; Capacidade de interiorizar e refletir; Pensamento crítico; Resolução de problemas; Resiliência; Autoconfiança.



Quando analisadas as respostas é notório, pela observação dos gráficos, um padrão na forma como os alunos se avaliam nas competências propostas, tanto no “antes” como no “depois”. Visivelmente alterando a mancha dos gráficos, depois da frequência da UC os alunos distribuem-se maioritariamente nas posições 4 e 5, sendo residual a percentagem dos que se encontram nas posições 1, 2 e 3, evidenciando assim um reposicionamento em relação às competências em avaliação, o que representa um salto qualitativo significativo ao nível da sua consciência no que respeita ao seu desenvolvimento e crescimento enquanto indivíduos, na relação consigo e com o Outro, e na sua capacitação como futuros profissionais em educação.

### Quadro 1 – Avaliação antes de iniciar a experiência





## Quadro 2 – Avaliação depois de realizada a experiência



Estes futuros educadores /professores serão desafiados todos os dias a ocupar o “palco” em frente das suas turmas/grupos, orientando e mediando os processos de ensino/aprendizagem dos seus alunos. Observados pelo seu “público”, experienciarão emoções intensas e pensamentos como “o que faço com os meus braços?”, “o que pensam sobre mim agora?”. Proporcionar “ensaios” para a realidade de ser professor é seguramente um importante contributo para facilitar os processos de comunicação e a relação pedagógica com as crianças e jovens. Também o contexto físico das atividades de drama e teatro, no início, é novo e estranho. A sala ampla e vazia, sem mesas ou cadeiras ordenadas, os projetores de luz e os materiais específicos de espaço de trabalho, o sentar no chão e em círculo nos momentos de partilha e de construção das ideias em grupo, o andar descalço durante as aulas, a obrigatoriedade de vestir “roupa de trabalho”, a qual deve ser confortável e permitir que o corpo se movimente livremente, a música, os risos, as conversas e, ao mesmo tempo, o silêncio e a concentração. Progressivamente, a consciência de que a ED/T é um tempo e espaço seguros para explorar, observar e ser observado, o Eu e o Tu e o Nós, atuará no sentido de entender a educação como um processo de participação ativa, de colaboração e cooperação.



#### 4.1. Motivações e expectativas

Foto 1. Apresentação no Contexto



Foto Arquivo UTC Música e Drama

“As visões dos jovens sobre o mundo são os fios condutores que ajudam a discernir a forma como o processo educativo funciona, influencia, realça a relevância e cria ligações” (Walker & Bunting 2022, p.161).

Os textos, redigidos pelos jovens discentes, no seu papel de coinvestigadores, nas primeiras sessões da UC de ED, respondendo às perguntas “Porque escolhi ser professor(a)/educador(a)?” e “Que professor(a)/educador(a) quero ser?” constituem uma parte importante do presente estudo, indicando pistas valiosas acerca das motivações e expectativas enquanto futuros professores e educadores. “*Quero ser uma professora montanha*”, um professor “*calmo, capaz de gerir situações de conflito através de palavras*”, “*com amor e conexão com os seus alunos, alguém cativante*”, “*que ajuda a moldar o futuro de uma geração que está para vir, transmitindo valores importantes e estimulando a curiosidade*”.

A responsabilidade da formação inicial na capacitação dos profissionais de educação, dotando-os de competências e ferramentas que lhes permitam prosseguir conscientemente um caminho em construção permanente, de sensibilidade e atenção ao Eu e ao Outro, comunicação e reflexão, exige programas e planos de estudo adequados, modernos e frequentemente



atualizados, servidos por metodologias que promovam o desenvolvimento pessoal e profissional, que preserve e consolide a força que impulsiona os/as alunos/as para a LEB, não deixando morrer o sonho que cada um(a) transporta dentro de si.

Até porque “a questão *Que professor quero ser*” remete-me para “*que tipo de pessoa quero ser?*” ou “*que tipo de pessoas quero formar*” ou ainda “*que tipo de valores quero transmitir?*”.

Abrir oportunidades para os formandos partilharem a sua visão sobre o seu papel profissional, imaginando-se no futuro, é uma das estratégias pedagógicas para os envolver e comprometer com o seu processo de aprendizagem. A afirmação que o professor(a)/educador(a) que quero ser é alguém em “*constante crescimento*”, a “*procurar novos conhecimentos*”; “*disposto a aprender com os outros, até mesmo com os seus próprios alunos*” aponta os sentidos da formação, empoderando e colocando os formandos ao “leme” do seu processo de aprendizagem.<sup>[4]</sup> A forma como os estudantes vão descobrindo o seu potencial expressivo e criativo, a sua capacidade de criar e decidir em grupo, permite a cada um tornar-se num educador(a)/professor(a) consciente do seu potencial comunicativo, expressivo, criativo e capaz de reconhecer a importância da ED/T na formação dos seus futuros alunos.

#### 4.2. A prática reflexiva

O método “*learning by doing*”, usado na UC ED, assenta numa prática reflexiva, que se desenvolve em duas fases, de modo a permitir experimentar e refletir com pensamento crítico, “*in action*” e “*on action*” (Schoen, 2021, citado por Walker & Bunting 2022, p.162). A exploração destas duas dinâmicas (*IN* - Ação, Prática, Improvisação, Experiência; *ON* - Reflexão, Revisão) cria uma consciência dos pontos fortes e das áreas de desenvolvimento do Eu (quem pratica) e do Nós (da equipa).

Concretamente a UC ED, de cariz teórico-prática, está organizada em sessões, cada uma delas estruturada em quatro fases distintas (aquecimento, desenvolvimento, concretização, reflexão), privilegiando “o aqui e agora”, colocando em constante ação o Eu e o(s) Outro(s), na relação dual de observador e observado. Ao desafio individual de desenvolvimento e apresentação de um projeto individual sucede a construção de um projeto coletivo, desenvolvido em aula pelo grande grupo, num processo de cocriação de um objeto performativo onde todos participam e que culmina com a sua apresentação pública. A forma de avaliação da UC é reflexo do trabalho e da estrutura desenvolvida. Considera-se o trabalho desenvolvido em aula e os projetos individual e coletivo (“*in action*”) e o processamento dessas experiências através dos Diários de Bordo (“*on action*”). Este último assume uma importância vital no processo de aprendizagem, no sentido em que é o espaço íntimo e privilegiado da reflexão sobre o realizado, observado e



refletido, em que cada aluno se apropria do conhecimento, lhe atribui significado e o torna verdadeiro (seu).

Nos diários analisados, é possível identificar as transformações operadas pela prática desenvolvida nas aulas, quando o aluno a relaciona com a sua futura prática profissional (tal como a idealiza), construindo um modo de fazer, que torna seu: *“Acudir a esta clase ha sido un visible aprendizaje continuo, práctico y de reflexión, he disfrutado aprendiendo en cada sesión, he visto mi evolución y la de mis compañeros”, “As atividades têm sido de grande importância para a nossa atividade enquanto futuros professores/educadores, p.ex., o uso da comunicação não verbal para dinamizar as atividades pode levar a que os alunos compreendam que se pode comunicar de diversas formas”.*

É perceptível na dinâmica letiva a sensação de inquietação que os jogos e exercícios provocam nos jovens, principalmente naqueles que trazem da sua vida escolar anterior o hábito de reprodução, que os coloca num modo passivo e de falsa segurança. O processo de empoderamento e de ativação, seja pela necessidade de criar, seja por suscitar a observação pelo grupo-turma, é sempre um processo de mudança, por vezes doloroso, mas, também, de descoberta e de crescimento pessoal e de grupo: *“...outra aprendizagem, foi a tomada de consciência do poder do improviso”; “ Apesar de não termos a criação de história suportada em objetos bem estruturada, quando chegou a nossa vez de apresentar, conseguimos contar uma história, surgindo até boas ideias de que não nos tínhamos lembrado no momento de discussão”.*

As reflexões partilhadas nos DB valorizam o efeito positivo das aulas teórico-práticas de ED no desenvolvimento de qualidades, habilidades e aprendizagens significativas, indicando direções e princípios transferíveis, boas práticas, métodos e técnicas desta área artística que podem enriquecer a formação e a comunicação, na universidade e na escola: *“Nos vamos con nuestra “mochila” de formación docente mucho más completa de conocimiento, además de cargada de emoción y entusiasmo para llevar a cabo nuestra práctica con mayor motivación todavía”.*

Idealmente o diário de bordo não termina quando a UC termina, pretendendo ser um objeto aberto às futuras experiências formativas dos alunos, integrando e refletindo outras práticas, em diferentes UC, noutros contextos colaborativos e até profissionais.

#### **4.3. Três tipos de estratégias e linguagens específicas do Drama e do Teatro**

A informação recolhida no âmbito do presente estudo pode ser organizada, do ponto de vista do contributo para o desenvolvimento pessoal dos estudantes e para a construção da sua identidade profissional, em três tipos de estratégias e linguagens específicas do Drama e do



Teatro: A) a participação ativa; B) a presença de qualidade (aqui e agora); C) a criação individual e coletiva, como experiência de “*ultimate meaning*” (Frankl, 2019) e de catarse/transformação.

#### 4.3.1. A participação ativa (PA) como condição de aprendizagem

Para Jacob Moreno (1994) os seres humanos “têm fome de ação” afirmando Viktor Frankl (2019) que as pessoas “respondem à vida com ação, em ação”, sendo a ação pessoal, própria a cada ser humano. Ora, a ação é também, precisamente, a essência do Drama.

A participação ativa (PA) dos estudantes diz respeito à sua participação no processo de ensino e aprendizagem, através do seu envolvimento e da sua reflexão “na atividade” (Prince, 2004, citato por Bunting, Mikkelsen & Gammack, p.22, 2021). Assim as aprendizagens dos alunos acontecem na relação com os outros e na criação de sentido(s). Desta forma, a aprendizagem é influenciada pela necessidade e vontade de aprender, pela autoestima, experiência de vida e motivação. No contexto de atividades formativas de ED/T, a PA trabalha também a dimensão do envolvimento físico, emocional e mental da interpretação dramática. O ser humano participa numa atuação, num palco, com a sua Integridade: *“Conseguí aprender a usar o meu corpo e a minha voz de diferentes formas para me expressar e comunicar com o outro. Com isto, pude descobrir vários traços da minha personalidade que me eram “escondidos” (descobrir o “eu”).”*

A partir do conceito de Dewey (1980) de que o nosso corpo e os nossos sentidos são as chaves do conhecimento, Moller-Skau (2021) sugere que os estudantes experimentam o mundo através dos sentidos e do corpo e não através de tarefas e exercícios mecânicos. Ela vê o processo de aprendizagem como um processo ativo, em que o indivíduo imerge no mundo. A singularidade desta experiência tem, portanto, uma natureza especificamente emocional, o que implica que as emoções são componentes integrantes da experiência, (Moller-Skau, 2021, p.93/94). A flexibilidade, a espontaneidade e a agilidade, estimuladas pelas tarefas criativas, retiram os corpos da inércia e a ativação da imaginação, da intuição e do lúdico transpõem os limites da realidade próxima, abrindo para novas realidades e conhecimentos: *“Certos exercícios, principalmente os de aquecimento corporal e vocal, ajudaram-me a ficar mais desinibida e apta à espontaneidade. Muitas das minhas dificuldades relativas à introversão e ao falar baixo foram, em larga medida, ultrapassadas”.*

As ressonâncias das vivências e experiências de formação perduram na memória corporal e afetiva dos alunos, refletindo a importância que lhes atribuem e remetendo-nos para a



relevância das aprendizagens significativas e pela ação: *“no fim dos nossos aquecimentos, eu sentia uma libertação de tensões e estava mais focada para o que se seguia.”*; *“o aquecimento marca o início da aula, integra o grupo e pode preparar as crianças para as próximas atividades”*.

*“A atuação dramática é a experiência de usar o nosso corpo para ocupar o nosso lugar na vida”* (Kolk, 2018, p.324).

#### **4.3.2. A experiência da aprendizagem requer uma presença de qualidade focada no *aqui e agora*.**

Foto 2. Pormenor de aula.



Arquivo UTC Música e Drama

O foco da experiência da aprendizagem, do aprender a ser, é o presente. A formação de profissionais de educação, começa com o desenvolvimento da sua capacidade para se entregar ao momento presente, para estar presente aqui e agora, a 100%. A presença de qualidade é a base de uma comunicação “ao vivo”, autêntica e humana. O momento presente tem uma dinâmica intensa e é condição necessária para o encontro, que, para Moreno (1994) é o momento da interação, da atração, repulsão, excitação, inibição, distorção, ignorância. No encontro entre as pessoas, face a face, expressam-se e confrontam-se emoções e pensamentos, age-se e reage-se, luta-se pela dominação, experimentam-se as mesmas situações em múltiplas interpretações, os olhares cruzam-se, os corpos tocam-se. Na intensidade do momento vivido, o aqui e agora, na experiência de um estado de presença *“de qualidade”*, com a energia certa, em alerta, com sentidos apurados, com capacidade de observar, mas também de agir, encontramos as oportunidades formativas e transformadoras das atividades dramáticas: *“Tinha muitas ideias a surgir na minha cabeça sempre que a professora dava novas tarefas. Ideias que*



*se construíam ainda maiores com a ajuda dos outros colegas”; “Ao mesmo tempo, estando atentos à comunicação não verbal, podemos tornar a comunicação entre professor/educador – aluno mais eficaz”.*

Esta presença “de qualidade” é particularmente importante e desafiante para uma geração sempre on-line, tantas vezes refém de um sentido de “estar a perder algo”, (síndrome de FOMO, “Fear of Missing Out”, Sabatini & Sarracino, 2016). Entregar-se ao momento presente é experimentar a alegria e o prazer da experiência do “*flow*” (Csikszentmihalyi, 2018), que traz consigo a autoconfiança e a satisfação interna. A vida é justificada no momento presente, e não depende de recompensas futuras. No aqui e agora, as pessoas descobrem e descobrem-se, superam-se, crescem: *“Tudo isto (comunicar sem falar) durou 45 minutos! E durante esse tempo todo, senti-me tão à vontade, que até tenho dificuldade em explicar o porquê, (...) a única coisa que estava a acontecer à minha volta era movimento... e silêncio...”*

Uma das questões do inquérito aos alunos do segundo e terceiro ano da LEB, coloca o foco neste conceito de “*flow*” (Quadro 3). Na escala proposta de 1 a 5, em que 1 correspondia a “Nunca” e 5 a “Sempre”, as respostas sugerem, uma experiência de tipo “*flow*” nos momentos de desenvolvimento das tarefas na UC, posicionando-se os alunos maioritariamente nos níveis 4 e 5, sendo notória a forma como estes se envolvem e imergem nos processos criativos, individuais e de grupo, das propostas de trabalho da UC, que acontecem sempre no plano do “aqui e agora”.



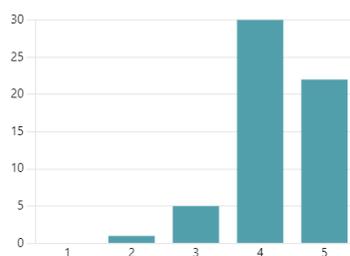
### Quadro 3

11. Sentiste-te alguma vez nas atividades de Expressão Dramática/Teatro em situação de FLOW (FLUIR -um conceito definido pelo psicólogo M. Csikszentmihalyi, como uma situação de estar imerso na sua atividade criativa, envolvido/a totalmente nas tarefas desafiadoras, com euforia e satisfação e sem noção do tempo a passar)? ( 1- Nunca, 5 - Sempre )

[Mais Detalhes](#)

[Informações](#)

4.26  
Classificação Média



Para muitos estudantes, que passaram pela experiência do confinamento e das aulas virtuais, nos últimos anos do secundário, sentir e apreciar a intensidade do momento presente, permitirá recuperar aprendizagens não realizadas e retomar o controlo de si e da sua vida: “*Estas clases han sido un claro ejemplo de aprendizaje y disfrute de forma simultánea, que es exactamente a lo que aspiro como futura maestra, a llevar a cabo un tipo de práctica del que mi alumnado disfrute tanto como aprenda.*”

#### 4.3.3. A criação como processo individual e coletivo – aprendizagem em contexto social

A espontaneidade expressa-se e manifesta-se no ato criativo, que na maioria das vezes, é inesperado e imprevisível. A criação ultrapassa e transforma a realidade (Kipper, 2000). No processo de criação interagem duas dinâmicas complementares: o *Eu criador* (a capacidade e a vontade individual para criar algo único) e o *Eu cocriador* (a criação como processo coletivo destinado a ser apresentada a um público).

A ED/T é uma atividade essencialmente social. Envolve contacto, comunicação e negociação de sentido (O’Neil & Lambert, 1982). Este facto torna-se muitas vezes o primeiro desafio no contacto com a UC. A proporção entre trabalho individual competitivo orientado para resultados e trabalho colaborativo e criativo em grupo, nas escolas, é muito desequilibrada. Na experiência escolar dos alunos, muitas vezes o sentido de grupo perde-se e o trabalho produzido acaba por se transformar num conjunto de múltiplos trabalhos individuais. O trabalho com base no



improviso em grupos (pequenos e grandes), definidos aleatoriamente, beneficiando do “aqui e agora”, possibilita um maior conhecimento dos companheiros e de si próprio, o desenvolvimento da capacidade de ouvir/aceitar/argumentar, realizar aprendizagens diferenciadas e descobrir novas facetas criativas e expressivas: *“o momento da improvisação implica que se tenha em atenção o outro e o grupo onde estamos inseridos”, “o que fizermos na atividade tem de ir de encontro ao objetivo geral e estar interligado com o que foi feito pelo colega anterior”, “Neste processo não estamos sozinhos (eu), estamos acompanhados por colegas (tu) e todos juntos fazemos parte de um grupo (nós)”;* *“No início estava cada um por si, terminamos fazendo, cada um de nós, parte de um grupo”.*

No desenvolvimento das atividades da UC, o ambiente seguro e livre contribui para o envolvimento de cada aluno no trabalho de criação. A estranheza do primeiro contacto com uma forma tão diferente de estar em aula, logo se diluí. Os alunos aprendem que em ED/T não existe certo nem errado e que o erro pode ser o início de uma descoberta maravilhosa. E esta é também uma aprendizagem crucial para o futuro educador/professor: *“O improviso e o desenvolvimento da espontaneidade contribuíram para estarmos cada mais à vontade à medida que as aulas se iam desenrolando, tomando consciência que não há problema se errarmos”.*

O empoderamento acontece quando os estudantes se sentem competentes para realizar a tarefa proposta. No contexto da formação de futuros profissionais, exige-se a capacidade de definir objetivos e desenvolver os respetivos projetos e estratégias pedagógicas que garantam o sucesso final da realização. O fator público é essencial, no sentido em que aumenta a intensidade emocional da experiência e cria oportunidades para aprendizagens transformadoras: *“O que mais me agrada hoje, é ver o quanto esta disciplina nos ajudou enquanto grupo turma a sermos mais unidos e espontâneos, sem medo de comunicar com a palavra ou com o corpo, e o quanto me ajudou a mim”.*

O espetáculo final é um teste de maturidade, autocontrolo e coesão de grupo. A criação/construção de um espetáculo só por si pode treinar todas as competências previstas nos documentos orientadores e na literatura pedagógica. As analogias entre o ator e o professor, a sala de aula e o palco, são óbvias: segundo Doyle (1986) a sala de aula, enquanto cenário pedagógico, apresenta seis características que influenciam os comportamentos do professor e dos alunos: multidimensionalidade, simultaneidade, imediaticidade, imprevisibilidade, lugar público e historicidade (Ferreira & Santos, 2007, p. 37/38). As autoras descrevem a complexidade dos processos que acontecem na aula, que desafiam constantemente os comportamentos dos professores, referindo a diversidade de acontecimentos previstos e não



previstos que ocorrem “ao vivo”, vistos e ouvidos pela maior parte dos alunos, como parte de um grupo, com a sua própria história e dinâmica de relação continuada, no tempo.

Este é também o processo de criação e apresentação de um espetáculo. A organização e a preparação, os ensaios, a criação de algo único, o ultrapassar o medo, o nervosismo, superar os pensamentos negativos e as dúvidas, manter o foco, sentir o apoio do grupo e o feedback imediato do público, a espontaneidade do improviso, a sobrexcitação, o continuar até o fim, mesmo quando a luz ou a música falham... tudo isto é aceitar correr o risco de aprender, de viver. Fazer teatro é ensaiar para vida. (Boal, 2005).

*“E o pior momento ou o momento em que me senti mais nervosa/tímida/insegura foi na apresentação do primeiro trabalho de avaliação, onde senti que não estava pronta para estar ali em frente a uma turma sozinha em palco”, “ com o desenrolar das aulas as coisas foram mudando e agora no final eu já me sentia muito bem em frente ao grupo quer fosse sozinha ou acompanhada. ”*

Foto 3. Pormenor de aula.



Arquivo UTC Música e Drama

O momento de criação do projeto coletivo da UC ED é um tempo de grande expectativa para os alunos. A ideia que trazem da ED/T é a de “teatro-texto”, em que cada um memoriza as suas falas e quem dirige (o encenador) indica os o que cada ator deve fazer e como o deve fazer. É este modelo que vemos replicado nas escolas, onde turmas inteiras obedecem às indicações dadas pelos profissionais de educação.

O que o projeto da UC ED preconiza é a procura de uma construção em coletivo, onde todos participam na criação da narrativa dramática, onde o grupo decide em consenso, onde não existe um guião pré-estabelecido e as personagens e espaços são descobertos nos materiais mais banais existentes na sala. O projeto nasce de interesses partilhados pelo coletivo,



## I Encontro Nacional de Educação Básica: Políticas, Desafios e Práticas Transformadoras

desenvolvendo-se em etapas de criação e improvisação. Cada aula acrescenta à história que o grupo deseja contar e antes de terminar há sempre espaço à reflexão, compreendendo para onde o grupo quer ir, o que foi feito e o que quer fazer: *“Quanto ao projeto final, foi um processo muito bem construindo e muito valioso, sobretudo porque foi elaborado e pensado em conjunto.”*

Foto 4. Apresentação pública.



Arquivo UTC Música e Drama

A intensidade da experiência performativa e o efeito transformador de um espetáculo público bem-sucedido, pode ser compreendido através da proposta conceptual de Victor Frankl (2019) sobre a demanda existencial do homem em busca de significado. O ser humano está orientado para o mundo exterior, para os outros seres humanos e para a realização de algo com sentido. O ser humano atualiza-se na medida em que se esquece de si mesmo, dedicando-se a uma causa maior do que ele próprio, ou ao amor por outro ser humano. A auto transcendência é a essência da existência humana. (Frankl, (2019), p. 192/3).

*“Uma coisa que era impossível prever era a “contracena” que as crianças nos davam. Essa sim foi, para mim, o grande desafio.”*

Os futuros profissionais de educação precisam de treinar a sua capacidade de encontrar dentro de si uma *“vontade de sentido”*, como dizia Vitor Frankl (2019), em todas as circunstâncias da vida. A oportunidade de criar um produto (espetáculo) com mensagem (sentido) para um público faz com que os olhos dos atores brilhem, os corpos pulsem e as almas se preencham,



criando momentos presentes com sentido para quem atua e para quem vê. Ao fazer teatro estabelecemos uma relação funcional com o nosso entorno e encontramos sentidos para lá do nosso destino individual, permanecendo a memória da experiência no nosso corpo (Kolk, 2018).

Foto 5. Apresentação pública.



Arquivo UTC Música e Drama

Trabalhar desta forma com turmas de 35/40 alunos pode à partida parecer uma missão difícil de concretizar. A maior aprendizagem que os alunos realizam na construção coletiva de um projeto dramático é experienciar a riqueza de todo o processo criativo e de compreender, pela experiência vivenciada, a força que nasce suas múltiplas mudanças, transições e desafios. (Csikszentmialyi, 2018)

## NOTAS

<sup>[i]</sup> Esta valorização das artes está presente já na Lei de Bases do Sistema Educativo, nas Aprendizagens Essenciais e, muito claramente, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), Programa de Educação Estética e Artística (PEEA), Plano Nacional das Artes (PNA), entre outros.

<sup>[ii]</sup> “She does not use children to produce plays. Instead, she uses drama to expand their awareness” (Wagner, 1976, p.15)

<sup>[iii]</sup> “Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning”. (2006/962/EC)

<sup>[iv]</sup> Num universo de 89 alunos(as), numa escala de 1 a 5 (sendo 1 “péssimo” e 5 “excelente”), 40 alunos(as) posicionaram-se no 5 (45%), 17 no 4 (19%), 23 no 3 (26%), 5 no 2 (6%) e 4 no 1 (4%).

<sup>[v]</sup> Num curso de psicoterapia, já no final da sua vida, Carl Rogers, citado por Marshal Rosenberg, afirma: “A parte mais importante do processo de aprendizagem é a escolha do que queremos aprender. Quando escolho eu, eu escolho aquilo que é importante para mim, e quando escolhem os estudantes, aquilo que é importante para eles” (Rosenberg, Life-Enriching education, 2003,p.76)



### Referências Bibliográficas

- Antunes, C.P. (2018). *A Educação Dramática na formação inicial de professores*, Revista eletrônica Pesquiseduca, 9(18), (pp. 424–438).  
<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/719>
- Assembleia da República (1986). "Lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro". Diário da República: I série, 237: 3067-3081.  
<https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Boal, A., (2005). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.
- Bunting, M., Mikkelsen, S & Cammack, P (2021). Socio-cultural learning, students as co-researchers, a key for students` success in Gravesen, D.T.; Stuart, K.; Bunting, M.; Mikkelsen, S.H.&Frostholm, P.H. (Eds); *Combating marginalisation by co-creating education*. (pp.15-29), Emerald Publishing Ltd.
- Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes (2019). Plano Nacional das Artes.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Legislacao/pnartes\\_dr\\_21fev2019.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Legislacao/pnartes_dr_21fev2019.pdf)
- Csikszentmihalyi, M. (2018). *Flow*, Hermes.
- Dewey, J., (1980). *Art as experience*, Perigree Trade.
- DICE Consortium (2010). *Making a world of difference, A DICE resource for practitioners on educational theatre and drama*. [“The DICE has been cast. Research findings and recommendations on Educational Theatre and Drama” \(vol 1\)](#) and [“Making a world of difference. A DICE resource for practitioners on educational theatre and drama” \(vol. 2.](#) Belgrade et al.: European Commission, in: SCENARIO 2/2011 | Almut Küppers - Academia.edu; [Drama Improves Lisbon Key Competences in Education - \(dramanetwork.eu\)](#)
- Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens essenciais*.  
<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- Equipa de Educação Artística (2014). Programa de Educação Estética e Artística. Direção-Geral da Educação.  
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2014/02/033000000/0480804809.pdf>
- Falcão, M., Leite, T.&Pereira, T., (Coord.) (2021). *Educação artística 2010-2020*, ESE, IPL, CIED.  
[ebook EA FINALISSIMO compressed doi 0.pdf \(ipl.pt\)](#)
- Ferreira, M.S. & Santos, M.R., (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Edições Afrontamento.
- Frankl, V.E., (2019). *Man`s serch for ultimate meaning*. Hermes, .
- Guilherme d’Oliveira Martins (coord.) (2021). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)



- Hardalova, P. (2021). Drama as a journey into yourself: the reflections of a teacher. In Clough N. & Tarr J. (Eds), *Addressing issues of mental health in schools through music and the arts: teachers and music therapists working together*, (p.255-257) Routledge Publishers.
- Heathcote, D.&Bolton G. (1995). *Drama for learning. Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Publisher: Heineman Drama.
- Kipper, D., (2000). *Psychotherapy through clinical role playing*, BRUNNER/MAZEL Publishers, NY.
- Kolk, B. (2018). *The body keep the score. Brain, mind and body in the healing of trauma*, East-West, BG.
- Leite, T., (2021). A educação artística no currículo do ensino básico in Falcão, M., Leite, T.&Pereira, T., (Coord.) *Educação artística 2010-2020*, (pp.79-84) ESE, IPL, CIED.  
[ebook EA FINALISSIMO compressed doi 0.pdf \(ipl.pt\)](#)
- Macedo, E. & Hardalova, P. (2021), The wider arts as experiences that support young people and teachers working together. In Nick Clough & Jane Tarr (Eds.), *Addressing issues of mental health in schools through the arts: Teachers and music therapists working together*. London: Routledge Publishers ( p. 258-263)
- Macedo, E., Santos, S., Torres, F.&Hardalova P., (2017), Reinventing allegory of the cave through drama, Teachers' challenges and competences in the education of vulnerable young adults in Portugal. in Macedo, E., Clough, N.&Santos, S.A. (Eds). *Engaging vulnerable young people in education through the arts*. (pp.75-93) Educação Sociedade e Culturas, CIIE, FPCEUP, 4/17  
[236184.pdf \(up.pt\)](#)
- Maxwell, J.A. (1992). *Understanding and validity in qualitative research*. (pp.279-301). Harvard Educational Review, 62 (3).
- Ministério da Educação. "Portaria n.º 65/2022, de 1 de fevereiro". Diário da República: I série, 22: 8-10.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/65-2022-178478635>
- Moller-Skau, M, (2021). The educational potential of the arts for at-risk students in Gravesen, D.T., Stuart, K., Bunting, M., Mikkelsen, S.H.&Frostholm, P.H. (Eds); *Combating marginalisation by co-creating education*. (pp.91-102). Emerald Publishing Ltd.
- Moreno, J., (1994). *The bases of psychodrama. Psychodrama, group methods and spontaneity*, Open Society Foundation.
- Neelands, J., Goode, T., (2015). *Structuring drama work*, Cambridge University Press.
- O'Neil, C., Lambert, A., (1982). *Drama structures. A practical handbook for teachers*, Anchor Brendon Ltd.
- Presidência do Conselho de Ministros (2018). "Decreto Lei n.º 55/2018 de 6 de Julho". Diário da República: I série, 129.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Rosenverg, M.B., (2003). *Life-Enriching Education*, Puddle Dancer Press.



## I Encontro Nacional de Educação Básica: Políticas, Desafios e Práticas Transformadoras

---

Sabatini F. & Sarracino F, (2016). *Keeping up with the e-Joneses: Do online social networks raise social comparisons?* Sapienza University of Rome - Department of Economics and Law; Euricse.

<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2771042>

Vasileva, R., (2020). *Арт анимация в образованието. Учители и ученици в драматично взаимодействие. (Art animation in education. Teachers and students in dramatic interaction)*, Sofia University "Sv.K.Ohridski" Edition.

Wagner B.J., (1976) *Dorothy Heathcote. Drama as a learning medium*. Anchor Brendon Ltd, Tiptree.

Walker, S. & Bunting, M., (2021). "Done with" not "Done to" in Gravesen,D.T.; Stuart, K.; Bunting, M.; Mikkelsen, S.H.& Frostholm, P.H. (Eds), *Combating marginalisation by co-creating education*. (pp.153-165) Emerald Publishing Ltd.

Yankulova, J., (2016). *Pedagogical Psychology* , Paradigma.