



TEATRO COM E PARA A COMUNIDADE

Um projeto de intervenção no âmbito da educação de adultos

Theater with and for the community. An intervention project in the field of adult education

MARIA JOSÉ DOS SANTOS CUNHA

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, CITAR, Portugal

KEYWORDS

Theatre
Community
Adult education
Development
Intervention project
Participation
Workshop

ABSTRACT

This article puts forth a project implemented in a rural community, with the aim of, through a theater workshop, getting this community involved, collaborating, valuing and encouraging the participation of its elements so that they may be the builders of their own change. For this purpose, the action-research methodology was used, and the results show that the majority of workshop participants were unanimous in considering that the learning attained through it enabled them to experience a process of change by discovering themselves individually and collectively and, simultaneously, by becoming more creative, interventionist, responsible and preservers of cultural values.

PALAVRAS CHAVE

Teatro
Comunidade
Educação de adultos
Desenvolvimento
Projeto de intervenção
Participação
Oficina

RESUMO

Neste artigo dá-se a conhecer um projeto implementado numa comunidade rural, com o intuito de, através de uma oficina de teatro, conseguir que essa comunidade se envolva, colabore, valorize e encoraje a participação dos seus elementos, por forma a serem construtores da sua própria mudança. Para o efeito, recorreu-se à metodologia de investigação-ação e os resultados evidenciam que a maioria dos participantes da oficina foi unânime ao considerar que as aprendizagens nela conseguidas lhes possibilitaram viver um processo de mudança ao se descobrirem individual e coletivamente e em simultâneo tornarem-se mais criativos, interventivos, responsáveis e preservadores dos valores culturais.

Recibido: 12/ 09 / 2022

Aceptado: 16/ 11 / 2022

1. Introdução

Este artigo, que assume o desiderato de procurar abertura para uma reflexão sobre a utilização do teatro com e para a comunidade no âmbito da educação de adultos, pretende somente ser um contributo para promover o conhecimento e a prática nessa área, através da conceção, implementação e avaliação dum projeto de intervenção, consubstanciado numa oficina de teatro, levado a cabo numa vila trasmontana portuguesa, mais propriamente no coração do Barroso. Atua-se no campo da educação de adultos, porque se considera que implementar uma política adequada nesse setor pode ser fator decisivo para o desenvolvimento, o sucesso e a inserção das sociedades atuais, nomeadamente no fazer com que cada comunidade abra caminhos que perspetivem o seu futuro.

Assim, o projeto de intervenção que se irá desenvolver surge contextualizado por esta preocupação. A aposta neste projeto participativo surgiu da necessidade de uma intervenção urgente, que se sentia ser essencial e que nos parecia poder servir de alavanca a um processo de desenvolvimento endógeno alicerçado em novas formas de ver, perceber e fazer. Baseados nesta convicção e como forma de conseguir respostas para a questão que então se colocou, a de saber como responde uma oficina de teatro num contexto de desenvolvimento local endógeno e de interação perante o desafio de promover a mudança, decidiu-se avançar para o desenvolvimento do projeto.

O quadro teórico e metodológico eleito para o suportar terá como principais eixos o teatro, a investigação, a educação/formação e a ação e assentará numa metodologia de cariz qualitativo, a investigação-ação. O objetivo principal do trabalho de investigação centra-se na resolução de problemas atuais da comunidade, ou seja, conseguir que se envolva e num esforço de colaboração, valorize e encoraje a participação dos seus elementos por forma a serem os construtores da sua própria mudança.

2. Teatro na comunidade

O teatro pode contribuir para que a experiência que temos da vida seja compreendida, ativada ou mesmo transformada. No período pós 25 de Abril, na ótica de Cruz, Menezes e Bezelga (2021, p. 228), são experienciadas propostas artísticas participativas próximas dos princípios inerentes à arte comunitária que influenciaram as gerações futuras. Estas propostas, no dizer de Cruz (2019), capacitaram agentes e permitiram a organização de coletivos, alguns dos quais influenciaram e influenciam o panorama artístico nacional, particularmente o teatral. “Nos últimos anos, mais precisamente a partir da crise financeira mundial de 2008, pode-se identificar um incremento do interesse, quer no campo da ação como no da investigação, nas práticas artísticas comunitárias” (Cruz et al, 2021, p. 226).

No âmbito da educação não-formal, entendida esta como um processo de aprendizagem ao longo da vida e como produto de um processo dialético que inclui a imitação, a criação pessoal, o conhecimento, as aptidões inatas e também novas competências, um processo que para a comunidade tem um carácter voluntário e profundamente diferenciado. Na ótica de Costa (2012), o teatro é neste sentido um território educativo não-formal com um papel importante na formação dos indivíduos, na medida em que lhes faculta aprendizagens de competências específicas, no domínio da arte do teatro, mas também da criatividade e dos valores humanísticos.

As artes proporcionam experiências de prazer estético e intelectual; estimulam vivências de sentimentos e emoções; apelam aos sentidos e tornam-se atraentes pela virtuosidade, criatividade, novidade e originalidade; despertam a atividade cognitiva através de construção de juízos de valor e pelas inúmeras experiências imaginativas que provocam; são comunicação e expressão da personalidade do indivíduo; são identidade cultural de sociedades pelas tradições e matrizes históricas que evidenciam. (Martina, 2020, p. 21)

No âmbito deste trabalho de investigação as formas de teatro que iremos analisar são o teatro com e para a comunidade, ou seja, com a comunidade, pois inclui no processo de criação da obra teatral os elementos da comunidade que desejem participar na oficina de teatro que se irá desenvolver e que será um espaço privilegiado para a reflexão acerca de questões de identidade da comunidade, contribuindo assim para o aprofundamento das relações entre os seus diferentes elementos e para a comunidade, na medida em que o espetáculo que se pretende criar será apresentado a todos os que a ele queiram assistir.

O facto da prática teatral ser capaz de provocar mudanças que garantam e estimulem a iniciativa, a participação ativa, a colaboração, a responsabilidade de cada um e de todos no processo do seu próprio desenvolvimento, configuram-na como interessante recurso ao nível da educação, formação e desenvolvimento de capacidades pessoais, na medida em que remetem para a criatividade, para a reflexão na ação, para a valorização dos tempos de retroação, para uma formação baseada na experiência e em vivências pessoais. Porque incute nas pessoas interesse, o teatro pode, na opinião de Úcar (1992, p. 57) “levar a que as pessoas saiam da sua passividade, que entrem em acção e assumam ou recobrem a sua autonomia”, para além disso, é uma ferramenta de trabalho que “ajuda o adulto a expressar-se livremente, além de ser um apoio inestimável para o desenvolvimento da sua capacidade crítica, de observação, imaginação, espírito de cooperação e socialização” (Izquierdo & Laiglesia, 1991, p. 275).

Com o teatro o ser humano aprende a pensar, algo tão fora de uso nesta época e nesta sociedade. O ato de pensar leva-nos muitas vezes a arriscar seguir outras direções. Daí que, no entender de Hidalgo (1998, p. 13), “a sociedade deve arriscar-se a perder a segurança fictícia para entrar no autêntico, valorizar a sua identidade e estimular o que herdou, apesar de desenraizada das suas tradições”, construindo, desta forma, esse outro caminho. Face ao exposto, o teatro, com toda a sua atividade lúdica coletiva pode, não apenas fazer parte de projetos com a finalidade de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos, como ser requerido para uma melhor difusão, consciencialização, participação e bom resultado dos mesmos, pois ele é, por tudo isso, motor e criador de uma cultura lúdica, produtor do crescimento cultural e da identidade de cada povo. O teatro, como instrumento que trabalha com o homem e para o homem, pode constituir-se num meio “gerador de personalidades e comunidades fortes, com ideias próprias sobre as mesmas e sobre a realidade, dispostas a defender e a lutar por aquilo que como membros da espécie humana, lhes corresponde” (Úcar, 1992, p. 133). Pode ainda, servir para tornar um pouco mais divertida a existência quotidiana, para oferecer às pessoas uma forma de estar na vida mais alegre e criativa e portanto, contribuir de alguma forma para a felicidade humana. Ainda que fosse somente por este último objetivo, já valia a pena utilizá-lo.

3. Educação de adultos e desenvolvimento

O termo “educação” tem vindo gradualmente a ganhar um sentido mais lato, assumindo-se como tema central de inúmeros debates que lentamente lhe têm provocado alterações bastante significativas, alargando o seu campo de ação muito para além das tradicionais fronteiras da escola e com isso tem vindo a revelar uma dinâmica e uma capacidade de influência incontornáveis porque tem registado “o envolvimento progressivo de múltiplos agentes” (Alcoforado & Ferreira, 2011, p. 11). Assim, a educação deixou de limitar a sua configuração apenas às instituições do ensino regular, tentando desta forma ultrapassar o período em que a insuficiência das respostas centradas num paradigma escolar reduzia a formação do indivíduo à simples aquisição de conhecimentos, limitando desta forma o ato educativo às fronteiras escolares.

A nova realidade educativa fez surgir conceitos como o de educação permanente, formal, não formal e informal, que permitiram considerar outras práticas sociais como educativas, favoreceu o estudo da participação educativa dos adultos e abriu novas portas à educação sem menosprezar as iniciativas formais, procedendo desta forma à valorização dos processos educativos não-formais, referentes a um tipo de educação “intencional, metódica, com objectivos definidos mas não circunscrita à escolaridade convencional” (Trilla, 1998, p. 12). A noção de educação aproxima-se assim da de socialização e alarga os seus horizontes e funções. Atualmente o seu papel é considerado essencialmente social, talvez por ser aquele que está mais próximo da realidade social que mais diretamente nos envolve e nos perturba, além de que os sistemas educativos deixam de ser vistos como confinados à escola e os indivíduos passam a ser encarados como sujeitos em formação ao longo de toda a vida. Nesta ótica, poder-se-á concluir que a educação escolar é tão só uma das etapas de um processo global de educação permanente que integra o sistema escolar e a educação de adultos, constituindo um processo continuado por toda a vida do indivíduo como agente da sua própria educação e que só virá a adquirir valor acrescido caso se organize para se preparar para fases posteriores como a educação de adultos. É nesta perspetiva que “a ideia de que ‘se aprende até morrer’ faz parte do nosso património educativo e cultural” (Roldão, 1996, p. 205). Tal conceção de saber popular associa aprendizagens não escolares a saberes práticos ou sociais, reforçando a ideia de que a educação permanente inclui a ação escolar, mas ao mesmo tempo ultrapassa-a e transcende-a. Por tal motivo, concorda-se plenamente com Delors (1998) quando afirma que a construção contínua da pessoa humana, nela se incluindo os saberes, aptidões, capacidade de discernir e agir, deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. Atuar desta forma leva a que “as pessoas e as coletividades constituam a força motriz do desenvolvimento” (Ferreira, 2014, p. 55).

No contexto de projetos de desenvolvimento de matriz educacional, o que está verdadeiramente em causa é fazer convergir os setores social e educativo como fatores de desenvolvimento equacionando a formação como polo de dinamização de novas situações culturais, novas dinâmicas de participação. Canário (1999) reforça a ideia de que a educação de adultos tem um papel relevante a desempenhar no fazer da educação, um eixo estruturante do desenvolvimento local e transformar o desenvolvimento local num processo educativo. À educação de adultos cabe ainda, permitir às populações responsabilizar-se pelo projeto de desenvolvimento, porque ter uma responsabilidade bem definida desde o princípio estimula os membros da comunidade nele integrados a saber que não irão só trabalhar para si próprios e que o que fazem não é uma coisa desligada da vida real, bem pelo contrário, pode realmente significar algo para outras pessoas e pode mudar as coisas para melhor. Conscientes desta responsabilidade exigirão mais de si, trabalharão mais e mais conscienciosamente. Porém, para concretizar estes objetivos, necessário se torna que a educação de adultos não se concretize num papel formal e tradicional, mas antes se abra a novos domínios, nomeadamente à formação para o desenvolvimento, o que significa apostar na capacidade criativa de cada um, dado que a educação de adultos só poderá ter relevo social quando for capaz de responder às múltiplas exigências que as atuais sociedades lhe colocam.

4. Metodologia do projeto de intervenção

No presente caso a metodologia do projeto que se irá desenvolver está ancorada num paradigma qualitativo como é o da investigação-ação que, no dizer de Guerra (2007, p. 52), “porque permite em simultâneo a produção de conhecimento sobre a realidade e a inovação no sentido de singularidade de cada caso, é uma abordagem adequada”. Esta metodologia tem sido principalmente usada no domínio da educação de adultos porque para além de ser um meio de desenvolvimento é também um método de investigação social que assegura a plena participação da comunidade.

Definir metodologias de intervenção eficazes e mobilizar as populações para as diferentes tarefas mostra-se decisivo para garantir os objetivos que se pretendem alcançar. A mobilização da população local é, nesta perspetiva, um objetivo indispensável ao sucesso de qualquer iniciativa de intervenção. Não é no entanto tarefa fácil para aqueles que assumem o compromisso de dinamizar um projeto, disponibilizando-se, em termos pessoais, para trabalharem com uma comunidade onde não residem. Por outro lado, o conjunto das necessidades e desejos das populações e conteúdos formativos decorrentes das estratégias e ações a desenvolver conferem ao projeto características de flexibilidade, abertura e inovação metodológicas permanentes, até porque o teatro pelas possibilidades e potencialidades que apresenta e pensado como instrumento de formação constitui o suporte do processo e a participação, a sua dimensão fundamental. Aliás, como refere Úcar (1992, p. 133),

(...) o teatro como metodologia educativa, seja no âmbito escolar e no âmbito sociocultural pode conduzir a um melhor e mais amplo conhecimento por parte da pessoa, dos seus recursos expressivos e comunicativos. Pode em consequência favorecer interrelações mais ricas e intensas que contribuirão sem dúvida para melhorar as relações humanas e a qualidade de vida das colectividades.

Como suporte à metodologia escolhida utilizaram-se instrumentos como: questionários, fichas de autoavaliação, fichas retrospectivas e de avaliação formativa, observação diretas, diário e ainda registos em vídeo e fotográficos, entre os mais significativos.

Em jeito de conclusão, pode afirmar-se que a investigação-ação, ao colocar os participantes no centro das suas preocupações, assume-se com uma corrente de pensamento e ação radicalmente humanista, baseada na sua essência dialética, assente no interacionismo do ser humano como meio, assumindo a liberdade e a responsabilidade de gerir autonomamente o seu próprio futuro.

5. Definição do perfil dos participantes na oficina

Para elaborar um perfil interessa identificar a conceção que o adulto tem em relação ao teatro e às expressões artísticas no geral e o seu interesse e motivação para estabelecer um contacto direto com eles através da frequência de uma oficina. Interessará ainda, compreender o estágio em que se encontra ao nível das expressões. Assim sendo, tentou-se recolher o maior número de informações quanto aos elementos que formavam o grupo, uma vez que todas eram decisivas para a elaboração e futura implementação do plano de trabalho, bem como determinantes na escolha de pontos de referência em relação aos quais se devia verificar a progressão da aprendizagem. Relativamente a este aspeto a nossa atuação centrou-se inicialmente na elaboração do diagnóstico de forma a converter-se em conhecimento para a ação. Este “diagnóstico dos diferentes aspetos e elementos da estrutura, processo e produto de um programa, funciona como base de adaptação deste às características e exigências concretas de cada situação” (Serrano, 1999, pp. 39-122), pois só através dele será possível tomar medidas concretas e obter dados importantes quanto às expectativas e conhecimentos de cada um dos elementos do grupo, informações fundamentais para a construção de um plano de atuação adequado porque adaptado a ele.

Os instrumentos por nós utilizados na fase de diagnóstico, relativamente aos elementos que compunham a amostra, dezasseis adultos de idades compreendidas entre os dezassete e os cinquenta e seis anos, residentes na vila e zonas próximas, elementos que escolheram frequentar a oficina de teatro, foram a observação direta que consistiu em observar os comportamentos do grupo, acrescentando desta forma alguns dados ao conhecimento que já detínhamos da população e um inquérito por questionário passado a todos eles, que nos permitiu conhecer as suas motivações, interesses, expectativas, necessidades, conhecimentos e experiências, instrumentos que no seu conjunto nos permitiram uma avaliação diagnóstica.

6. Diagnóstico das capacidades expressivas do grupo

O diagnóstico de capacidades apresenta-se como um momento fundamental no qual o dinamizador do projeto de intervenção procede à recolha de dados e informações sobre as capacidades expressivas de cada elemento, num primeiro contacto com o grupo e antes de iniciar o processo participativo, porque só desta forma se poderá, partindo da situação inicial dos participantes, formular objetivos e selecionar atividades. O diagnóstico realizado ocupou as duas primeiras sessões da oficina de teatro e consistiu num conjunto de atividades que abrangeram os vários módulos das sessões dedicadas aos exercícios e técnicas teatrais. Cada sessão foi ocupada por dez exercícios com o intuito de não saturar nem cansar demasiado os adultos participantes. As propostas escolhidas para apresentar ao grupo tinham um grau de dificuldade que no entender do responsável pelo projeto lhe pareceu

adequado, uma vez que a inibição, o pouco à vontade e a insegurança eram frequentes. Apesar de tudo, em pouco tempo foi possível fazer com que o grupo se sentisse mais desinibido e visse as atividades, como tratando-se de meros exercícios, que para além de servirem para o dinamizador aferir as suas capacidades e desta forma melhor planificar o trabalho a desenvolver, serviriam para os apoiar nos progressos futuros, o que os ajudaria a sentirem-se como um todo, do qual cada um fazia parte através da sua prestação. Outro aspeto que pareceu ser importante esclarecer foi o facto de todo o trabalho realizado, quer escrito, registado através de filmes ou fotos, vivido ou sentido, manter o estatuto de reservado e espólio exclusivo do grupo. Os registos vídeo serviram para estabelecer comparações com as atuações finais, sendo esta uma forma objetiva e expressiva de analisar a evolução alcançada durante o período da oficina de teatro. Aos poucos foi-se conseguindo, através da boa disposição e envolvimento que se ia gerando no grupo, criar um ambiente agradável, partilhado, produtivo e criativo.

Entende-se, tal como Duarte e Barbosa (1999, p. 45), “que o diagnóstico de capacidades expressivas do adulto, enquanto primeira recolha de um conjunto de dados e informações, marca um momento crucial na identificação do perfil dos adultos em estudo, e na elaboração de uma base estrutural que vem subsidiar a planificação”. A retrospectiva desta fase indica ao responsável pelo projeto de intervenção que os adultos vislumbraram o que poderiam aprender a nível pessoal e social, quer em termos de conhecimentos, quer em termos de capacidades; que sentiram que podiam dar um contributo à dinamização cultural da comunidade, não propriamente como atores profissionais, mas como agentes sensibilizados para as questões culturais do meio, servindo portanto o diagnóstico na sua totalidade para fornecer indicações quanto ao posicionamento e ao nível expressivo do adulto, bem como disponibilizar um conjunto de dados que foram preciosos para a configuração do plano de trabalho.

7. Planificação da oficina de teatro

Relativamente ao termo planificar vários têm sido os autores que têm vindo a tentar defini-lo. A sua definição, no parecer de Ventosa (1998, p. 285), “referir-se-á à ação de determinar à priori o que se pretende fazer no futuro, isto é, definir os objectivos que se desejam alcançar e prever o emprego dos meios necessários no momento e no lugar adequado, o seu custo e o controlo dos seus resultados”. Na perspectiva de Quintas e Castaño (1994, pp. 33-47), “planificar é eleger, pensar profundamente, procurar detalhes que nos ajudem na elaboração de objectivos (...) é decidir antecipadamente o que fazer, como e quando e quem deve fazê-lo”.

Os vetores da planificação do projeto irão emergir da seleção de alguns objetivos, da organização, elaboração e escolha de um conjunto de atividades, sua avaliação e calendarização. Será delineado desta forma um plano preliminar, assim designado por estar sujeito a sofrer alterações sempre que necessário para sustentar a ação no terreno.

No tocante aos objetivos, apresentam-se como elemento nuclear de todos os projetos, descrevem o que se espera conseguir através das atividades e são uma referência necessária para a avaliação. Para Zabalza (1998, p. 84) “os objectivos constituem um marco de referência para organizar o processo formativo em sentidos diversos: dando lugar a distintos esboços de processos e permitindo a diversificação e integração dos âmbitos de intervenção formativa”. De acordo com o mencionado e através de consultas preliminarmente elaboradas, o responsável pelo projeto pode, a partir deste momento, estruturar um quadro de objetivos que corresponda aos anseios e motivações dos atores sociais envolvidos nesta dinâmica e que serão, de forma sucinta, os seguintes: perspetivar através de processos participativos, colaborativos e emancipativos, o teatro como ação transformadora das realidades sociais; sensibilizar a comunidade para a necessidade de preservar e reanimar tradições socioculturais locais; proporcionar momentos de reflexão, vivência democrática e corresponsabilização; desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meio de sensibilização estética, criativa e de compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; possibilitar a crescente autonomia e responsabilização dos atores locais, no sentido da apropriação do projeto pela comunidade; fomentar um espaço de interação, convívio e comunicação entre os atores sociais da comunidade.

Relativamente à organização da oficina, que teve uma duração de nove meses, foi decidido esquematizá-la em redor de dois grandes eixos, o da *Percepção* e o da *Expressão*, dividindo-a desta forma em duas fases diferenciadas mas interrelacionadas. Na *Percepção* valoriza-se a observação e a análise da realidade. Nesta primeira fase realizar-se-ão toda uma série de exercícios que terão como finalidade desenvolver a capacidade de observação dos adultos tanto a nível individual como coletivo. O trabalho realizado nesta área terá como finalidade a concentração, para que consigam descobrir toda uma série de sensações, objetos, ações, que estão perto de si e em si e das quais nunca se aperceberam. A propósito, o eixo da *Percepção* deve englobar, segundo Cañas (1992, p. 37), “exercícios relacionados com a percepção sensorial, com a respiração e relaxamento sendo também responsáveis por intuir o espaço e a localização dentro dele”. No eixo da *Expressão*, através da aprendizagem de uma série de técnicas e linguagem artística, procura-se sobretudo o desenvolvimento da expressão pessoal, da capacidade criadora do adulto, da experimentação de estratégias para a resolução de problemas, entre outras aquisições. A finalidade da expressão, na opinião de Poveda (1995, p. 142), “é o encontro com a arte”, por esse motivo a aquisição destes conhecimentos deverá ser feita conscientemente, com objetivos próprios e bem delineados.

Cada fase da oficina de teatro estará relacionada com várias sessões constituídas por módulos de atividades

diferenciadas, mas complementares e indissociáveis no processo participativo de formação. Nas sessões correspondentes à primeira fase serão desenvolvidos módulos de exercícios e técnicas de expressão dramática, nas relacionadas com a segunda fase, módulos de aplicação dessas técnicas, criação de um espetáculo e sua posterior apresentação ao público.

As atividades a realizar para a consecução dos objetivos que se pretendem atingir formam uma parte básica do desenho de todo o projeto.

A avaliação apresenta-se como um momento bastante importante que não deverá limitar-se a indicar-nos o grau de consecução dos objetivos propostos, mas será uma preciosa ajuda na revisão de todo o processo. No presente caso pretendia-se realizar uma avaliação qualitativa, através de uma observação constante da realidade da oficina e não quantitativa da mesma, baseando-nos preferencialmente em fichas formativas, de recapitulação e de autoavaliação, que atendessem aos seguintes critérios:

- Satisfação pelo trabalho realizado na oficina;
- Grau de integração e relacionamento de cada um no grupo;
- Nível de expressão desenvolvido durante o trabalho realizado na oficina;
- Grau de utilização das técnicas de expressão;
- Processo de aprendizagem e descoberta.

Esta avaliação realizava-se a partir de um conjunto de questões colocadas aos atores locais que integram a oficina de teatro.

A avaliação do trabalho interativo entre todos deverá ser contínua e formativa, o que pressupõe uma avaliação auto e uma heteroavaliação no final de cada sessão. Para que a avaliação cumpra a sua função na totalidade será necessário que o dinamizador tenha sempre presente a necessidade de alternar a ação e a revisão/avaliação ao longo de todo o projeto.

Os objetivos, as atividades e a avaliação serão os três pilares básicos da programação de todo o projeto participativo de intervenção.

8. Implementação da oficina

Neste item procuraremos dar uma perspetiva geral dos procedimentos utilizados na aplicação do plano de trabalho estando, no entanto, conscientes de que estes, tal como afirma Ander-Egg (1997, p. 158), “por muito bem elaborados que estejam, não têm uma execução ou realização assegurada. Formular um plano, não é realizar um plano, do mesmo modo que projectar uma casa, não é fazer uma casa”. Neste relato serão tomadas como referência apenas aquelas atividades que se consideram serem mais esclarecedoras. Caberá ao dinamizador funcionar como um prático reflexivo, gerir a sua planificação com o imprevisto num permanente processo de reconstrução de atividades de forma viável e inédita. Isto, porque só sendo criativo é possível dar resposta à pluralidade de situações com que todos se irão confrontar, o que conduz a uma melhor articulação entre o decidido e o realizado.

Como já foi referido no item da planificação, a oficina de teatro foi organizada à volta de dois grandes eixos — a perceção e a expressão — constituindo duas fases, a primeira: módulos de exercícios e técnicas de expressão dramática e a segunda: módulos de aplicação dessas técnicas, a criação de um espetáculo e sua posterior apresentação ao público. Cada uma destas fases contém várias sessões constituídas por módulos de atividades diferenciadas, cada qual com um tipo diferente de exercícios.

Os blocos de exercícios técnico-práticos desenvolvidos no decurso da oficina de teatro surgiram da pesquisa efetuada a diferentes autores, sendo posteriormente, os que nos pareceram mais adequados, selecionados e adaptados, de forma a dar corpo à parte prática da oficina de teatro.

9. Avaliação do processo participativo de intervenção

Assumida como processo de verificação e análise constantes, a avaliação acabou por emergir em várias etapas do projeto:

1. Inicialmente, como diagnóstico de toda a situação em que se pretendia intervir; A atuação neste primeiro momento passou por considerar os diversos fatores condicionantes e expectativas, bem como as diferentes fases do projeto e a definição dos seus objetivos;
2. Continuamente, ao longo de todo o processo, favorecendo a introdução das estratégias mais adequadas e os ajustamentos considerados necessários. Foi desenvolvida no decorrer das ações, envolvendo os participantes e o dinamizador, sempre que se deparavam situações imprevistas com a finalidade de aferir o grau de consecução dos objetivos, definir estratégias de reformulação, quando convenientes e identificar efeitos não previstos;
3. No final, como análise global do projeto, ao analisar-se a sua validade e reflexos, ou seja, o seu grau de implementação e a participação da população, o que ao ser conseguido ajuda a avaliar o sucesso do mesmo.

Atendendo a este derradeiro momento da avaliação, procuraremos realizar neste capítulo uma avaliação global do trabalho realizado recorrendo não só de alguns indicadores quantitativos, mas sobretudo de indicadores qualitativos, uma vez que em causa, para além dos resultados, estão principalmente os processos.

Toda a atuação foi orientada por um processo reflexivo permanente no qual, a partir da avaliação das intervenções/atividades precedentes se fazia uma planificação da intervenção/atividade seguinte e depois procedia-se à organização dos meios necessários para passar à sua execução. Seguia-se uma nova avaliação que permitia saber em que medida se realizou o plano previsto e os objetivos da planificação atingidos. Era o momento para introduzir alterações e proceder aos reajustamentos necessários, tendo em vista aumentar a eficácia e o grau de adaptação do plano aos objetivos inicialmente propostos. De acordo com este espírito, as atividades foram ponderadas em vários momentos, o que permitiu equacionar novos dados e elementos que conduziram a alterações de rumo. Em simultâneo com este tipo de avaliação, optou-se por fazer, desde o início, uma autoavaliação da atuação de cada um e do projeto em si, por todos os que nele se implicaram. É no entanto, como observam Pasel e Asborno (1993, p. 106), “imprescindível criar um clima de confiança para promover atitudes favoráveis à autoavaliação que, como toda a situação nova, produz resistências”. Diariamente, a avaliação das atividades foi realizada através de observações diretas e indiretas, diálogos horizontais e informais, inquéritos, fichas auto avaliativas, retrospectivas e prospetivas. Conseguiu-se desta forma desenvolver o projeto sem grandes percalços. Reconhecemos, contudo, os obstáculos que se prendem com o facto de analisar e avaliar um projeto com o qual o dinamizador esteve tão diretamente envolvido e implicado, o que dificulta a distanciação sempre necessária para uma correta avaliação. Os objetivos dos programas não formais têm somente uma dimensão de prática e aplicação imediata que os diferencia dos formais; por isso é necessário procurar técnicas de avaliação específicas que permitam comprovar as aquisições dos sujeitos e, a partir daí, esclarecer as deficiências do programa e da metodologia utilizada. “Este tipo de avaliação fica quase sempre à margem da educação formal, uma vez que esta parece valorizar mais as aprendizagens teóricas do que as suas aplicações práticas” (Trilla, 1998, p. 201). Recordamos que mais do que sobre os produtos, a avaliação levada a cabo debruçou-se sobre o processo em marcha, procurando compreender o clima em que se desenvolveu o trabalho, a qualidade da produção de conhecimentos, as características e interesses das inovações produzidas, a importância e significado da formação obtida, tudo isto através da observação de efeitos previstos e não previstos e dos instrumentos já mencionados.

De entre tudo, é particularmente importante observar o tipo e grau de implicação dos diferentes atores envolvidos, nomeadamente o do dinamizador/investigador. Ao longo da oficina foi sendo aferido o alcance dos objetivos do plano através dos diversos momentos de diálogo que, aliados a uma intervenção cada vez mais consciente e eficaz, levou a uma maior mobilização e disponibilidade dos elementos do grupo e mesmo da comunidade para a realização de tarefas cada vez mais diversificadas, o que enriqueceu todo o projeto de intervenção.

Durante as diversas sessões foi-se notando que, graças à tomada de consciência das suas capacidades e dos próprios recursos, gradualmente a participação aumentou bem como o empenho, a dedicação e o rigor com que cada um se envolvia nas tarefas que lhe eram destinadas. Começaram a revelar maior criatividade e sensibilidade estética, aliadas à crescente capacidade de expressão auxiliada pelo conhecimento e pela aplicação das técnicas aprendidas. Os momentos de reflexão que no início eram bastante curtos e pouco enriqueciam o grupo, foram ganhando forma e tornaram-se essenciais para o esclarecimento de dúvidas, troca de experiências, desenvolvimento do sentido crítico e social de cada um, bem-estar geral e tomadas de decisão. Os diferentes elementos do grupo mantiveram a curiosidade inicial mas o interesse e a participação aumentaram bastante, tornando-se parceiros, sujeitos e protagonistas de um projeto de intervenção que passaram a ver como seu, sentindo por isso, na altura da apresentação do trabalho à comunidade, bastante orgulho. Não se pretende com isto dizer que tudo foi positivo. Mesmo sem o intuito de formar artistas, trabalhar na área do teatro é uma tarefa que não é fácil, uma vez que requer disciplina, força de vontade e dedicação diária, o que levou a que por vezes o cansaço se manifestasse, principalmente nos ensaios de apuramento e nos momentos de maior tensão. De forma a aferir o grau de satisfação da oficina de teatro junto dos adultos, no final foi aplicado um questionário cujo principal objetivo era conhecer a sua opinião quanto ao decorrer de todo o processo, permitindo refletir desta forma seriamente sobre toda a ação desenvolvida, sendo um importante auxílio na realização da avaliação final. Das respostas a este questionário resultou a ideia de que todo o grupo, apesar de algumas dificuldades que se fizeram notar no decorrer do processo, aderiu às propostas que lhe foram apresentadas e pretende continuar a desenvolver o projeto, o que foi bastante gratificante.

Verificamos que as dificuldades sentidas se relacionaram essencialmente com a solução encontrada pelo grupo, relativamente ao horário de funcionamento da oficina, que apesar de ter sido elaborado com o consenso de todos não deixou de afetar os hábitos de cada um e de, por vezes, ser impedimento para todo o grupo participar nas atividades. Outros aspetos a ter em conta prenderam-se com as maiores dificuldades sentidas pelos participantes no início da oficina devido à falta de confiança, técnica e experiência, o que dava origem a algum constrangimento e receio na entrega aos exercícios.

A maioria foi unânime ao considerar que as aprendizagens efetuadas na oficina os levaram a viver um processo de crescimento e de descoberta individual e coletiva através das diversas técnicas teatrais. Sentiram que mudaram tornando-se mais compreensivos, interventivos, responsáveis, criativos e preservadores dos valores culturais da região.

Das respostas aos questionários pode-se observar que os adultos manifestaram a sua preferência pela preparação e apresentação do espetáculo, talvez porque os resultados nesta fase da oficina são mais visíveis, imediatos e compensadores, uma vez que contaram com a reação imediata e próxima da comunidade, havendo no entanto outras razões que foram apontadas nos questionários. Não admira que sentissem um gosto especial por estas sessões, apesar de bastantes terem optado pela realização de exercícios no decorrer dos quais se viveram bons momentos de descoberta e experimentação. No final da experiência ficou-se com a agradável sensação que o grupo não pretende abandonar o projeto, o que por si só já é um incentivo para lhe ser dada continuidade.

10. Reflexões conclusivas

Todo o trabalho de investigação aponta para a valorização do homem como indivíduo ativo, crítico, capaz de alterar o seu quotidiano passivo e direcioná-lo para um crescimento pessoal e comunitário que o leve a uma melhor qualidade de vida. Não nos podemos esquecer, no entanto, que a nova forma de encarar o mundo nos leva a uma responsabilização e à necessidade de educar cidadãos não só críticos e conhecedores, mas também capazes de enfrentar as mudanças. É do nosso entendimento que o teatro tem um importante papel a jogar nesta matéria, pois, como sublinha Meirieu (1996, p. 37), “o teatro é o lugar privilegiado para favorecer a emergência do cidadão e o que de melhor há nele. A filosofia da nossa intervenção radica neste pressuposto. Durante as diversas fases da execução do projeto fomos acreditando que era possível fazer algo mais para inverter o rumo a que parecem estar votadas algumas zonas do país. Acreditamos, sobretudo, que um processo participativo através do teatro, porque apoiado em metodologias ativas, pode motivar os atores sociais de uma comunidade para definirem e participarem no seu próprio desenvolvimento. Há no entanto que, como afirma Peres (1999, p. 60), “ultrapassar barreiras étnicas, económicas, sociais, culturais e religiosas e partir à conquista de estratégias para a ação (comunicação, relação, convivência, cooperação) que permitam transcender as várias culturas e vidas que se cruzam em cada um de nós”. Um dos pontos que neste contexto merece ser referido tem a ver com a comunicação, dado que quanto maior for o confronto de ideias e opiniões mais fácil será encontrar meios para melhorar as condições de vida das populações, oferecer-lhe qualidade, dar-lhe sentido, solidariedade e entreaajuda.

Tendo como foco as múltiplas atividades que se levaram a efeito através da implementação do projeto e os serviços que através dele se prestaram à comunidade, é fácil inferir a importância do mesmo para o desenvolvimento da comunidade. No entanto, deve ser reconhecido que tudo isso pressupõe uma aprendizagem por vezes longa, constante e permanente de todos os implicados, tendo por isso contra si a curta duração do projeto, pois é difícil colher muitos frutos quando a semente lançada à terra dispõe de pouco tempo para se consolidar. No entanto e embora conscientes desta limitação, os resultados obtidos levam a admitir que o capital adquirido na realização deste projeto foi um contributo ao alargamento do conhecimento sobre o papel do teatro na formação dos atores sociais implicados no projeto e que pode assim constituir-se como base de apoio a futuras intervenções na área da educação de adultos. Ao longo de todo o trabalho, mais do que um simples debate de ideias ou apresentação de propostas foi interessante ir aferindo, a partir de situações concretas, um conjunto de resultados que podem elucidar o caminho a seguir em situações similares. Ao longo da caminhada foi-se sentindo que a vila mergulhou no seu passado, para compreender o presente e perspetivar o seu futuro, à luz da sua cultura. A comunidade local pôs-se em marcha, deu passos em direção à sua autenticidade, ao seu porvir. Mostrou acima de tudo não querer autoexcluir-se do desenvolvimento com rosto humano.

Referencias

- Alcoforado, L. & Ferreira, S. M. (2011). Educação e formação de adultos: Nótulas sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do príncipe encantado. Em L. Alcoforado, J. A. Ferreira, A. Ferreira, M. P. Lima, C. Vieira, A. L. Oliveira, & S. M. Ferreira (eds.), *Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação* (pp. 7-19). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ander-Egg, E. (1997). *Metodología y práctica de la animación socio-cultural*. Lumen/Hvmanitas.
- Cañas, J. (1992). *Didáctica de la Expresión Dramática: una aproximación a la didáctica teatral en el aula*. Octaedro.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos – Um campo e uma problemática*. Educa.
- Costa, C. S. (2012). *O teatro. Espaço de encontro de uma comunidade*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cruz, H. (2019). *Arte e esperança: Percursos da iniciativa PARTIS 2014-2018*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Cruz, H.; Menezes, I. & Bezelga, I. (2021). Práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política na ação de três grupos teatrais em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 59, 223-247. <https://doi.org/10.24840/esc-104>
- Delors, J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir*. Asa.
- Ferreira, I. (2014). Educação, desenvolvimento local e associativismo cidadão. Em J. D. Pereira, M. S. Lopes, & M. A. Maltez (coords.), *Animação sociocultural: turismo, património, cultura e desenvolvimento local* (pp. 53-59). Intervenção.
- Guerra, I. (2007). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação. O planeamento em Ciências Sociais*. Príncipia Editora.
- Hidalgo, M. M. (1998). *El Teatro. Programación y ejercicios*. Escuela Española.
- Izquierdo, M. J., Laiglesia, J. F. (1991). La enseñanza de la dramatización. In F. H. Hernández; A. J. Miñarro; R. M. Viadel (Eds.) *¿Qué es la Educación Artística?* (pp. 271-285). Sendai,
- Martins, N. M. C. (2020). *Educação pela arte como estratégia de aprendizagem em Educação Moral e Religião Católica*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Teologia.
- Meirieu, M. (1996). *Se (re) connaît par le théâtre. Outils pour l'école, la formation, l'éducation spécialisée*. Chonique Sociale.
- Pasel, S. & T. Asborn, S. (1993). *Aula Taller*. Indústria Gráfica del Libro.
- Quintas, S. F., Castaño, M. A. S. (1994). *Planificación e Intervención Socioeducativa*. Amarú
- Roldão, M. C. (1996). A Educação Básica numa perspectiva de formação ao longo da vida. *Inovação*, 3, 205-217.
- Serrano, G. P. (1999). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos*. Narcea.
- Trilla, J. (1998). *La educación fuera de la escuela*. Ariel.
- Úcar, X. (1992). *El Teatro en la Animación Sociocultural. Técnicas de Intervención*. Diagrama.
- Ventosa, V. J. (1998). *Manual del Monitor de Tiempo Libre*. CCS.
- Zabalza, M. A. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Asa.