

# O TEATRO DEBATE COMO FACTOR PROTECTOR: ESTRATÉGIA NÃO FORMAL PARA A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Ana da Silva

Escola Superior de Educação de Santarém  
ana.silva@ese.ipsantarem.pt

## Resumo

Este artigo perspectiva o teatro debate como estratégia não formal para a prevenção da violência e promoção da convivência pacífica nas escolas, através da análise do processo de criação e encenação de “Macacos e Pombos”, uma peça sobre *bullying* em contexto escolar da USINA – Associação de Intervenção Social, que conhecemos, no ano de 2007, por observação participante e realização de entrevistas aos principais intervenientes no processo.

**Palavras-chave:** Teatro debate; *Bullying*; Animação sociocultural; Escrita.

## Abstract

This article presents the debate theatre as a non formal strategy to prevent violence and to promote pacific living in schools, through the analysis of the creation and putting on process of “Monkeys and Pigeons”, a play about bullying in school context by USINA, an Association of Social Intervention, that we came to know in 2007 by making participant observation and interviews to the main participants in the process.

**Keywords:** Debate theatre; Bullying; Social and cultural development; Writing.

## Enquadramento

No quadro de um trabalho que realizámos para um seminário de doutoramento dirigido por Luis Miguel Nogueiras Mascareñas, “Acção Tutorial e Resolução de



Conflitos na Educação Secundária” da Faculdade de Ciências da Educação de Ourense (Universidade de Vigo), tivemos a oportunidade de conhecer, em 2007, um programa de intervenção com alunos/as do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, baseado na metodologia do teatro-debate que aqui apresentamos neste artigo.

Vários contributos de especialistas para o Relatório Final do Grupo de Trabalho “Violência nas Escolas” (Comissão de Educação, Ciência e Cultura da AR, 2007) apontam para a necessidade de uma maior aposta na prevenção de comportamentos de agressão e de vitimação, trabalhando competências sociais e de comunicação, nomeadamente através de espaços e métodos não formais.

Espaços não formais são espaços distintos da sala de aula. Métodos não formais são métodos educativos diferentes dos usam os/as professores/as, cujas preocupações se centram essencialmente na gestão e desenvolvimento de um currículo e na obtenção de resultados escolares, sendo a educação não formal mais centrada nos direitos e deveres dos/as adolescentes enquanto cidadãos e cidadãs, da sua consciencialização para a compreensão do meio social e cultural em que vivem, de forma a melhorar a sua qualidade de vida e incrementar os seus níveis de participação activa nesse meio. A educação não formal em geral e a animação sociocultural em particular ocupa-se do desenvolvimento de potencialidades dos/as adolescentes, através de uma intervenção que visa capacitá-los/as a perspectivarem objectivos pessoais e comunitários e a identificar e responder a necessidades específicas.

Entendemos por violência um excesso, relações conflituais que tendem para a ruptura da normalidade social considerada legítima, uma relação de poder/força (irreversível/ em que a coacção é um imperativo) visando um estado de dominação determinado pela posição social dos agentes e respectivas respostas que desejam e são capazes de dar (Sebastião et al., 1999); uma violação ou atentado ao ser humano naquilo que lhe é mais essencial enquanto pessoa (integridade, direitos...), que pode ser visível ou invisível, exercida sobre ou por pessoas/instituições, activa/passiva, directa/indirecta (Torrego, 2006), consistindo o bullying em maus tratos físicos e/ou psicológicos intencionais, repetitivos e sistemáticos entre pares (Seixas, 2005).

As relações de conflito são naturais e necessárias, o que não é necessário é a resolução dos conflitos pela violência (Jares, 2006), ou seja, a violência não é uma consequência inevitável dos conflitos.



Entendemos por “factor protector” a resposta que se pode desenvolver, numa perspectiva didáctica e organizativa, para a prevenção da violência escolar e a promoção da convivência pacífica (Torrego, 2006).

Torrego identifica as seguintes categorias de problemas ou conflitos de convivência na escola: violência geral, psicológica, física e estrutural, comportamentos disruptivos nas aulas, vandalismo, problemas de disciplinas, bullying, assédio e abuso sexual, absentismo e abandono escolar, fraude-corrupção, problemas de segurança (2006).

### **O Teatro-Debate**

Face a esta diversidade de conflitos, o teatro-debate pode ser um espaço e um método de intervenção sociocultural não formal para desenvolver uma melhor convivência nas escolas: ou seja contribuir para que as pessoas (os/as alunos/as, o pessoal docente e não docente) possam viver melhor umas com as outras, baseando-se em diferentes modelos de relações sociais e códigos de valores, no contexto onde passam a maior parte do seu tempo.

Como metodologia de intervenção social, segundo Bernard Grosjean, da companhia francesa de teatro-debate Entrées de Jeu (2007), o teatro-debate tem as suas origens no Teatro do Oprimido de Augusto Boal no Brasil e em França.

Bernard Grosjean (Entrées de Jeu, 2007) concebe o teatro-debate como um método activo de expressão e uma ferramenta de prevenção que se baseia nos princípios do jogo dramático e se desenvolve em três tempos: 1) Acolhimento do público e enquadramento da sessão, por parte de um/a moderador/a (animador/a) que explica as regras do jogo e algumas normas a respeitar; 2) Representação de uma peça curta em que se interpretam várias situações problemáticas relativas a um determinado tema; 3) Segunda representação da peça, mas com a possibilidade dada ao público de a interromper sempre que alguém não está de acordo com o que se passa e de subir ao palco para substituir a personagem da sua escolha e representar a sua ideia de solução para o problema em causa. Os/As adolescentes que sobem ao palco improvisam com as outras personagens em cena, sabendo que cada uma destas intervenções é seguida de um debate verbal com o resto do público presente na sala, aceitando-se o risco da expressão e da escuta de diferentes pontos de vista.

Ainda segundo Grosjean, os objectivos do teatro-debate são os seguintes:



*"Débloquer la parole sur la problématique abordée; Montrer / confronter des manières de faire; Faire émerger les représentations et les points de vue des élèves sur le sujet ; Leur permettre de les relativiser par l'échange, l'écoute et la confrontation ; Donner des informations et des points de repère sur le sujet ; Impulser une dynamique collective positive, en donnant ou en redonnant confiance aux élèves dans leur capacité à prendre la parole et à agir ; Permettre aux élèves d'élaborer leur propre discours de prévention, loin de tout discours unilatéral, qui aurait d'ailleurs peu de chance d'être entendu". (Entrées de Jeu, 2007)*

No livro *Animação Teatral. Teoria e Prática*, Caride, Martins e Vieites (2000), sublinham a importância do teatro na educação não formal e animação sociocultural, através do uso de técnicas, recursos, procedimentos e actividades teatrais como um meio (e não como um fim) com uma finalidade socioeducativa ou sociocultural (e não artística).

O teatro é perspectivado como um instrumento/ferramenta de expressão, comunicação, intercompreensão, integração e participação. Talvez o mais eficaz e rico ao dispor da animação sociocultural, segundo Ventosa (1991, 2000).

Para Vieites,

*"o teatro, apesar de ser um instrumento, pode e deve ser igualmente um fim, por mais que insistamos em que a finalidade última é o processo e não o produto. Privar os cidadãos da possibilidade de criar produtos teatrais, independentemente da sua maior ou menos qualidade (ainda que a qualidade seja uma aspiração legítima), também pode implicar uma negação injustificável das suas capacidades e destrezas e assumir que apenas os considerados 'artistas' são capazes de estabelecer e seguir um determinado cânone" (2000: 77).*

Tudo o que este autor aponta como potencialidades da animação teatral se aplica à metodologia de teatro-debate.

A metodologia do teatro-debate enquadra-se nos teatros da animação teatral descritos por Xavier Úcar (2006): Teatro del oprimido, Teatro-acción, teatro-fórum o interactivo, Teatro popular, Teatro de concienciación, Teatro social, etc. Segundo Úcar, trata-se de:

*“representar una escena y, a continuación, interaccionar con la audiencia a través de preguntas y respuestas relativas a la acción. Las técnicas para desarrollarlo pueden ser muy diferentes y (...) orientadas también hacia objetivos muy diversos. El teatro-fórum de Boal recrea situaciones opresivas a partir de la representación conflictual del protagonista y el o los antagonistas con la pretensión de mostrarlas en toda su clareza y buscar alternativas para superarlas. (...) Laramée (...) plantea el teatro-fórum como un juego teatral en el que se presenta un problema no resuelto y se invita a la audiencia a que sugiera y plantee soluciones (...) puede desarrollarse en todo tipo de ámbitos, desde escuelas y hospitales hasta com personas sin techo (...)” (2006: 130-131).*

Esta metodologia de teatro-debate é usada pela USINA – Associação de Intervenção Social, cuja (pre)ocupação é abordar “os problemas sociais (...) que obstam à realização individual e à liberdade plena, como a doença, a insegurança e a violência” (2007a), através de projectos de investigação e acção, com metodologias inovadoras, que contribuam para o desenvolvimento de crianças, jovens e pessoas adultas, tanto a nível cultural como social (2007b). Esta associação trabalha com duas peças: uma sobre a violência escolar – Macacos e Pombos; e outra, sobre sexualidade – Nem Muito Simples, Nem Demasiado Complicado.

### **A Peça de Teatro-Debate Macacos e Pombos**

Macacos e Pombos é simultaneamente um produto e um processo teatral constituído por um prólogo e situações (histórias) de violência entre pares em contexto escolar, com 2 actores e 2 actrizes em cena, uma das quais tem o papel de moderadora (meneuse de jeu) e a outra desempenha o papel de várias personagens. Paulo é sobretudo agressor, mas também vítima. João é sobretudo vítima, mas também agressor. Luísa é testemunha, mas deixa-se envolver nos comportamentos de violência. O prólogo dá logo a entender esta ambivalência de papéis.

A primeira cena é um corredor que a vítima tem de atravessar e onde é esperada por colegas da escola que se preparam para lhe bater. Uma auxiliar pensa que se trata de uma simples brincadeira, desvaloriza a situação e não ajuda. A amiga, que está do outro lado do corredor, não sabe bem o que há-de fazer.

A segunda cena passa-se na casa de banho, onde a vítima tenta evitar o



agressor e grupo de amigos que encontra a fumar haxixe, mas estes impedem-na de sair e roubam-lhe o seu novo i-Pod (percebendo-se que já antes lhe tinham roubado um telemóvel e outras coisas).

Seguem-se cenas de ameaças verbais e por telemóvel, ameaças de morte que aterrorizam a vítima e a impedem de dormir, calúnias publicadas num blogue, retaliações e medos, dilemas como o de pedir ajuda ou não pedir, contar em casa o que se passa ou não contar. Numa das cenas, uma professora tenta ajudar, mas acaba por piorar a situação.

Após a representação das situações/histórias, cuja duração é de cerca de 30 minutos, dá-se início à segunda parte (cerca de 90 minutos): voltam então a ser representadas algumas das histórias escolhidas pelo público em que adolescentes sobem ao palco para improvisar a sua maneira de resolver as situações problemáticas de violência e bullying (ou sexualidade, no caso da outra peça) apresentadas em cena, gerando-se o debate com os/as restantes espectadores/as adolescentes presentes na sala que pretendam intervir.

Macacos e Pombos encena os diferentes tipos de envolvimento em comportamentos de bullying em contexto escolar, tal como foram caracterizados num estudo de Carvalhosa, Lima e Matos (2001): provocadores/as, vítimas e jovens com duplo envolvimento.

É utilizado um cenário muito simples e música adaptada ao jovem público português (Beck, The Verve, Velvet Underground, Da Weasel, etc). Através das entradas em cena dos/as alunos/as e da discussão que se lhe antecede ou que se lhe segue, esta peça permite trabalhar, entre outras, as competências apontadas por Seixas (2007): assertividade e de auto-controle, empatia pelo sofrimento causado às vítimas, estratégias de evitamento e de humor face a situações de gozo.

Sendo o *bullying* um fenómeno grupal, segundo Martins (2005), é preciso desenvolver programas de prevenção da violência escolar dirigidos mais aos grupos (escolas, turmas) do que aos indivíduos, envolvendo a comunidade, a organização escolar, as turmas e as práticas pedagógicas.

A peça Macacos e Pombos é dirigida a grupos de turmas para abordar tipos indirectos de violência em que predomina a exclusão social: falar mal de uma pessoa, ignorá-la, ou insultá-la, esconder objectos que lhe pertencem ou roubar-lhos.



### **A Escrita na Base do Processo de Construção da Peça Macacos e Pombos**

A criação do guião da peça de teatro-debate foi feita de forma participada. Antes da produção do guião da peça por um guionista, houve nove sessões de trabalho em escolas, cada uma tendo abordado um tema específico sobre violência: na comunidade, no ser humano, na família, na escola.

Os/as alunos/as realizaram pesquisas, participaram em acções de sensibilização e escreveram textos, que foram entregues a Alexandre Sarrazola, o guionista que elaborou o guião da peça a partir das produções escritas dos/as alunos/as.

Comentando a natureza dos textos escritos pelos/as alunos/as que recebeu para começar a escrever o guião da peça, Alexandre Sarrazola disse-nos que havia várias narrativas na primeira pessoa, de casos reais, que focavam de uma forma geral abusos continuados sobre alguém mais fraco ou com uma característica física específica. Por exemplo, um caso de violência em relação a uma adolescente portadora de deficiência. O texto relatava que o vigilante compactuava com esse tipo de violência e o autor do texto tinha consciência de essa violência ser socialmente aceite.

Noutro texto, uma aluna nova relatava que fora excluída desde o momento em que chegara à escola por um grupo de raparigas pop stars, realçando a exclusão causadora de desconforto emocional na escola, sentida como lugar de rejeição.

Alguns textos tratavam também de problemas identitários, vínculos de amizade e sinais exteriores de popularidade. Outros textos representavam o silêncio da vítima. Nenhum dos autores e autoras dos textos se projectara na figura do/a agressor/a, todos implicavam projecção na vítima e é precisamente isso que se realça na peça Macacos e Pombos.

Muitos/as autores/as de vários campos do saber e áreas profissionais, tais como Georges Gusdorf (1991), Jeanne Moll (1992), Mireille Cifali (1999), Marie Florence Artaux (1999), Carmen Srauss-Raffy (2004), Boris Cyrulnik (2005), Sam Swope (2006), levam-nos a pensar que a escrita e os ateliers de escrita e partilha de escritos entre indivíduos podem oferecer potencialidades de desenvolvimento psicoafectivo e de apoio a situações com as quais é difícil lidar, nomeadamente situações de bullying na escola.

Segundo Cyrulnik, o caminho mais saudável, mais fácil, mais prazeroso e menos oneroso para a resiliência é o da narratividade: "Cette compétence du récit de soi est



nécessaire pour se faire une image de sa propre personnalité” (2005: 103). A narração interior permite a reapropriação da emoção provocada pelo passado e a possibilidade de a trabalhar, de a manipular, para conseguir uma representação do sujeito (em sofrimento) intimamente aceitável. Os efeitos da narração incidem “d’abord, sur la fonction d’identité (...). Puis une fonction de remaniement des émotions. (...) La narrativité permet de se constituer en sujet intime et la narration invite à prendre sa place dans le monde humain en partageant son histoire”. (2005: 103-104).

É sobretudo a escrita que permite frequentemente um trabalho de “costura do eu rasgado” e talvez não seja de facto surpreendente que, segundo um estudo publicado em 2000 referido por Cyrulnik, “Cinquante pour cent des écrivaines et 40% des écrivains ont subi de graves traumatismes dans leur enfance” (2005: 111) e que muitas crianças traumatizadas exprimam o desejo de ser escritoras, mesmo antes de saberem escrever: “Écrire sa blessure, c’est aussi changer la manière dont le sujet s’affirme. Le passé parlé crée une intersubjectivité, alors que le passé écrit s’adresse au lecteur idéal, à l’ami invisible, à l’autre moi. C’est dire que le monde écrit n’est pas du tout la traduction du monde parlé, c’est l’invention d’une conscience supplémentaire, l’acquisition d’une force pour se camper face aux autres” (2005: 119).

Muito próxima desta perspectiva está Carmen Srauss-Raffy ao afirmar que, relativamente às potencialidades da escrita e das oficinas de escrita: “Pour les uns elle est une aide à vivre, pour d’autres elle participe à remettre de l’ordre là où régnait le chaos, elle permet de pacifier leur rapport à des histoires dramatiques, elle devient une activité de structuration. Pour d’autres encore, elle est ouverture au monde, à la rencontre avec les autres” (2004: 10-11).

Maria Villacis, da companhia francesa de teatro-debate Entrées de Jeu, encenou a peça, a partir do guião de Alexandre Sarrazola, cujo texto foi sofrendo alterações com o registo sistemático de contributos do elenco e de observadores/as externos/as.

Após várias reformulações do guião, a peça foi representada uma primeira vez para uma turma de alunos/as numa escola não participante nas produções de escritos iniciais (Escola Secundária Marquês de Pombal) e o guião sofreu novas alterações, antes da sua estreia num Congresso de Jovens (do Aparece).

Na altura, em Abril de 2007, entrevistámos algumas das pessoas responsáveis por todo este processo de construção da peça, pelo que abaixo se apresentam alguns depoimentos que nos ajudam a compreendê-lo melhor.



### **Perspectivas sobre a Peça Macacos e Pombos como Estratégia Não Formal para a Prevenção da Violência nas Escolas**

Maria Manuel Magro (então Presidente do Conselho Científico da USINA) conheceu a companhia Entrées de Jeu em 1999 em Paris e, em 2001, conseguiu trazer a companhia a Portugal, na pessoa de Maria Villacis que fala espanhol e veio dar formação: “Pensou-se que os professores da escola bem treinados poderiam dar bons moderadores”.

Relativamente aos critérios de selecção de actores/atrizes, segundo Maria Villacis, a equipa deve ser constituída por atrizes e actores dispostos a usar o teatro não para se pôr em cena, mas para discutir temas de trabalho, para pensar em relação directa com o público, para reflectir sobre o tema que se está a trabalhar, para se informarem, se interrogarem, para aprender a escutar os outros. Teatro como ferramenta de comunicação, de discussão de temas de sociedade. O/A moderador/a é um actor/actriz particular: 1) Deve revelar um elevado nível de maturidade, ser capaz de representar bem, mas também capaz de escutar, de ver as reacções do público, de organizar um debate de tomada de decisões, sem ser agressivo. Ser aberto com o público, mas ser assertivo para fazer respeitar as regras de comunicação; 2) Tem de ser capaz de estabelecer um bom ambiente de trabalho com toda a equipa, garante do espírito do trabalho fora de cena, na maneira de contactar com as instituições, escolas e de receber o público.

Quanto aos/às adolescentes beneficiários/as, Maria Villacis considera que:

*“podem tomar consciência de que os seus actos provocam reacções e têm consequências. Basta ver o que se passa nas escolas depois de um teatro-debate: vão falar em casa, com amigos, conversam sobre o tema tratado. Aqui começam a questionar e continuam (...) em casa. (...) Não é para encontrar respostas, mas para questionar. Uma reflexão sobre o eu e a sociedade”.*

A encenadora afirma ainda que há projectos pontuais em que um grupo de alunos são actores e atrizes, mas considera que, com alunos/as como actores/atrizes, o teatro-debate não funciona tão bem e se esgota depressa, acabando por perder o interesse.

Para Alexandre Sarrazola, o guionista de Macacos e Pombos, é importante fazer



com que os/as adolescentes se sintam envolvidos desde o início e sintam que em cada um/a há um autor/a, um/a actor/actriz e uma pessoa com opiniões cuja criatividade e acção são importantes. Estando o teatro-debate alicerçado nas representações dos outros, são testemunhos reais importantes, os dos/as adolescentes, porque: 1) o espectáculo se destina a esse público a quem se pede informação; 2) se aquilo a que se apela é a projecção/identificação, faz sentido a projecção nos/as destinatários/as e a tentativa de os/as tentar compreender; 3) importa relativizar.

Um professor de matemática da Escola Secundária Marquesa de Alorna, que acompanhava a turma que participou na peça no processo da revisão do guião, afirmava no final da sessão:

*“Sabe, são alunos do ensino especial (...) alguns andam na rua, na droga, já tem aparecido prostituição. É sobretudo para estes alunos que isto é importante. Fá-los pensar. Foi pouco tempo (...) talvez o mais importante (...) seja poderem pensar que há muitas maneiras de resolver o problema. Era bom que isto fosse feito aqui na escola, para estes alunos, para aí de 15 em 15 dias ou 1 vez/mês. (...) Nestes cursos, o que é difícil para um professor não é dar a matéria, porque é tudo muito básico, a dificuldade é conseguir explicar às vezes coisas tão básicas. E isso, no fim de algum tempo, torna-se desmotivante, muito desmotivante para um professor (...) é difícil lidar com esta desmotivação, a deles e a nossa própria”.*

Segundo as palavras de Isabel Preto, Professora da Escola EB 2,3 Lindley Cintra, participante no projecto: “é uma boa ideia usar o teatro-debate na escola, nos clubes de teatro. Tem que ser uma boa proposta como esta para os alunos se sentirem motivados a participar. Seria bastante importante e viável. Alguns professores adeririam, sim.”

Catarina Machado, uma outra professora, com funções de animadora na mesma escola, pensa que tal seria possível “com a animadora (...), porque os professores têm os tempos muito ocupados, é difícil coordenar os horários das turmas... a não ser que seja um projecto de turma da área de projecto. Mas é preciso muita vontade dos professores”. Segundo um aluno da mesma escola, a razão de ter gostado da peça foi ter podido partilhar ideias e, relativamente à possibilidade de uso do teatro-debate na escola, uma aluna alegou a falta de iniciativa por parte de alunos/as e professores/as.

Para Igor, um aluno de 16 anos que participou no processo de escrita de textos,



o momento de que mais gostou foi “quando o texto apareceu todo formado. A Dra. trouxe o texto todo passado a computador e nós lemos um bocado cada um. (...) gostei de apresentar aquilo que eu fiz porque acho que foi um bom trabalho”. E, para Diogo (de 15 anos), foi o dia em que apresentaram o trabalho. Quando questionado sobre se valeria a pena fazer mais qualquer coisa com o texto que escreveram, respondeu: “Sim, juntávamos aquele texto, inventávamos mais outro e fazíamos outra peça. E podia-se fazer um livro sobre a paz e a guerra.”

Segundo Alice Gonçalves, médica de família do Centro de Saúde do Lumiar, que trabalha em saúde escolar na Escola EB 2,3 Lindley Cintra desde 1989-90, a metodologia do teatro-debate faz todo o sentido, porque “o ensino do tipo cátedra” já não chega, porque só se aprende se se estiver disponível para aprender e o que interessa é debater as questões e o facto de o texto ter sido feito a partir do que os/as alunos/as construíram é fundamental no sentido de os/as adolescentes se sentirem implicados/as. Para Alice, faria sentido levar o teatro-debate para a escola, fazer formação de docentes para serem moderadores/as, porque sente necessidade de ter ferramentas diferentes daquelas que se usam na escola e porque o facto de haver docentes moderadores/as faria com que houvesse também mais docentes a pensar sobre as problemáticas da peça de teatro, sentindo-se também eles/as mais implicados/as. Quanto aos principais efeitos do teatro-debate nos/as alunos/as, Alice considera que são o levantamento de questões do dia-a-dia da escola, a abertura de uma porta para um espaço de comunicação pelo facto de se transformarem em actores/actrizes, funcionando o palco como uma recuperação social de alunos/as com problemas.

### **Considerações Finais**

Macacos e Pombos possibilitou oportunidades de reflexão e (re)estruturação relativamente a situações de bullying a vários níveis: um primeiro nível, enquanto processo de produção de escritos que deram origem ao guião da peça; um segundo nível, enquanto produto cultural que é apresentado nas escolas e debatido pelo público que assiste à peça, um terceiro nível enquanto processo de participação na reconstrução das situações problemáticas de bullying da peça pelos/as alunos/as que ousam subir ao palco para representar a sua perspectiva dramática.

Juan Carlos Torrego lembra que “es preciso revisar los esquemas excessivamente rígidos de buenos y malos, agresores y víctimas, para pararnos a



mirar y comprender en profundidad lo que pasa en relación con los problemas de la convivência en los centros educativos” (2006: 28). Maria José Martins (2005) aponta para a necessidade de programas de prevenção não só aos potenciais agressores e vítimas, mas também a todo o grupo e às atitudes dos alunos face a este tipo de situações. É precisamente esta a linha de intervenção tanto do teatro-debate como da peça da USINA que temos vindo a referir.

Se queremos seguir uma recomendação importante do recente Debate Nacional sobre Qualidade e Equidade em Educação, temos de trabalhar para construir “uma escola mais autónoma dotada de meios (...) aberta à participação dos seus parceiros, capaz de (...) organizar diferentemente tempos, espaços e recursos, de dispor de recursos não docentes e de se articular com instituições exteriores, de proporcionar um clima de boa convivência, onde o desenvolvimento dos seus alunos, a aquisição dos saberes (...) e a sua preparação para a vida sejam princípios norteadores” (Conselho Nacional de Educação, 2007: 61)

Assim, não só os/as docentes e outros/as profissionais da escola e do teatro, mas também os/as animadores/as socioculturais e educadores/as sociais, poderiam prestar um olhar atento às possibilidades do teatro-debate, como estratégia não formal para a prevenção da violência nas escolas, porquanto privilegia a comunicação para uma busca da intercompreensão, de laços sociais, potenciando a autonomia das pessoas na construção da sua história (Torrego, 2006), das suas histórias.

### Referências Bibliográficas

- Artaux, M. F. (1999). *Entre l'enfant et l'élève, l'écriture de soi. Produire, cheminer, penser, exister dans un atelier d'écriture*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Besnard, P. (1980). *L'Animation Socioculturelle*. Paris: PUF.
- Caride Gómez, J. A., Martins, J. & Vieites, M. F. (2000). *Animação Teatral. Teoria e Prática*. Porto: Campo das Letras.
- Caride Gómez, J. A. & Vieites, M. F. [Dep. Leg. 2006]. *De la Educación Social a la Animación Teatral*. Gijón: Trea.
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 19(4), 523-537.
- Centerwall, E. (2000). *El Amor en la Adolescencia*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Cifali, M. (1999). *Clinique et écriture: une influence de la psychanalyse dans les*



- sciences de l'éducation. Raisons Éducatives*. Bruxelles: De Boeck.
- Comissão de Educação, Ciência e Cultura da Assembleia da República. *Relatório Final do Grupo de trabalho "Violência nas escolas"*. Consultado em 2 Maio 2007 em [http://www.sprc.pt/paginas/main\\_01.html](http://www.sprc.pt/paginas/main_01.html)
- Conselho Nacional de Educação (2007). *Como Vamos Melhorar a Educação em Portugal. Novos Compromissos Sociais pela Educação. Debate Nacional sobre Educação*. Relatório Final Fevereiro 07. Joaquim Azevedo (Coord.). s.l.: CNE.
- Cyrulnik, B. (2005). *Le Murmure des Fantômes*. Paris: Odile Jacob
- Grosjean, B. (s/d). Entrées de Jeu. "Fiche Pédagogique", "Fiche technique". Consultado em 2 Mar 2007 em <http://www.entreesdejeu.net/>
- Gusdorf, G. (1991). *Les écritures du moi*. Paris: Odile Jacob.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogia de la convivencia*. Barcelona: GRAÓ.
- Martins, M. J. (2005). Agressão e Vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 23(4), 401-425
- Moll, J. (1992). Penser et écrire son histoire scolaire. *Cahiers Pédagogiques* (307).
- Nogueiras Mascareñas, L. M. (2005). Convivência e conflito nas aulas. In J. M. Suárez Sandomingo (Ed.), *Mediar para Remediar Conflictos*. Lugo: Axac.
- Sampaio, D. (1995). *Pedagogia não violenta - reflexões sobre a violência nas escolas*. In Busca de uma pedagogia da igualdade: hacia una pedagogia de la igualdad - Actas da Universidade de Verão. Lisboa: CIDM, pp. 231-234
- Sarrazola, A. (2007). *Macacos e Pombos*. [Guião da peça da USINA do Programa de Intervenção em Contexto Escolar Prevenção da Violência e do Bullying (6.ª versão). Documento Word não publicado gentilmente cedido pela USINA].
- Scientia Mundi - Investigação, Formação e Consultoria – Site oficial. Consultado em 2 Mar 2007 em <http://www.scientiamundi.com/index.htm>
- Sebastião, J. et al. (1999). A produção da violência na escola. *A Revista da ESES*, 10, 123-135.
- Seixas, S. R. (2007). *Intervenção na Audição Pública sobre "A Segurança nas Escolas"*. Comissão de Educação, Ciência e Cultura da Assembleia da República. Relatório Final do Grupo de trabalho "Violência nas escolas". Consultado em 2 Maio 2007 em [http://www.sprc.pt/paginas/main\\_01.html](http://www.sprc.pt/paginas/main_01.html)
- Seixas, S. R. (2005). Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 23(2), 97-110.
- Srauss-Raffy, C. (2004). *Le Saisissement de l'Écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Swope, S. (2006). *Eu Sou um Lápis. Um Professor, os Seus Alunos e o seu Mundo de*



*Histórias*. Lisboa: Sinais de Fogo.

Torrego, J. C. (Coord.) (2006). *Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia. Estratégias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: GRAÓ.

Úcar, X. [Dep. Leg. 2006]. Los teatros de la animación teatral desde una perspectiva socioeducativa. In J. A. Caride Gómez & M. F. Vieites (Coord.), *De la Educación Social a la Animación Teatral* (pp. 119-151). Gijón: Trea.

USINA (s/d). *Razão de Ser* [Documento Word não publicado gentilmente cedido pela USINA]

USINA (s/d). *Site oficial*. Consultado em 2 Mar 2007 em <http://www.usina.pt/flash.html>