

PERFIL E FUNÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

O caso da expressão dramática e do teatro

AMÍLCAR MARTINS

Resumo

Este artigo discute, num primeiro momento, algumas das linhas de força preconizadas por quadros teórico-conceptuais de autores de variadas origens, geografias e culturas, no que se refere ao perfil e às funções que os animadores, educadores e professores deverão contemplar no domínio da sua formação, tendo como objectivo o seu crescimento como pessoas, bem como a dinâmica projectiva do seu desempenho profissional com crianças, jovens e adultos.

Num segundo momento, apresentamos uma proposta que, embora inspirada por vários desses autores, advém sobretudo da nossa prática reflexiva no domínio da formação de artistas, de animadores, de educadores de infância e de professores dos vários níveis de ensino, em espaços educativos predominantemente marcados pela diversidade cultural e étnica. Esse quadro procura organizar as acentuações que privilegiamos, assim como a tecitura das vertentes dessa formação, através da trilogia Pessoa-Artista-Pedagogo.

Dada a natureza específica de cada objecto de estudo, designadamente da dança, da música e da plástica, e muito embora se admita que a proposta referida contém aspectos comuns aos vários domínios destas expressões artísticas, ela concentra a sua atenção na formação em expressão dramática e teatro.

Perfil e Funções do Professor

São diversificados os escritos sobre o perfil e a função do educador/professor. Pode dizer-se que, desde sempre, o professor se encontra no centro dos processos de ensino. Assim, é natural que perspectivas prescritivas ou de entendimento do perfil, das competências e das funções do educador/professor encontrem as suas inspirações, em parte, nas concepções filosóficas do homem e da sociedade, bem como, do ponto de vista mais restrito, nos modelos pedagógico-didácticos que as suportam.

No *Dictionnaire actuel de l'éducation*, considera-se que um professor competente deverá ter um reportório de conhecimentos, de habilidades e de atitudes ou valores profissionais que se admitem como necessários ao sucesso de uma prática de ensino. Algumas das características desse reportório deverão implicar uma dimensão de intervenção

(suscitar o interesse dos alunos; apresentar o conteúdo organizado e estruturado; assegurar as condições propícias à aprendizagem; questionar frequentemente os alunos para verificar a sua compreensão; propor trabalhos colectivos e individuais) e uma dimensão de avaliação (assegurar uma avaliação formativa de forma a medir os progressos de aprendizagens; assegurar uma avaliação sumativa que permita medir os objectivos terminais atingidos) (cf. Legendre, R. 1993: 504-505).

Para os defensores de um ensino estratégico, que de alguma forma se opõe a um ensino tradicional que é, em parte, determinado pelos métodos de ensino, o professor é um criador de desafios mais do que um facilitador (Germain, C. 1993). Ensinar implica uma atitude não normativa e uma noção hierarquizada das tarefas do ensino. O professor, nesta perspectiva, cria desequilíbrios dinâmicos. Charlier, E. e Donnay, J. (1987: 193) descrevem o professor como um *decisor*. Para eles *ensinar consiste na gestão de ambientes educativos favoráveis às aprendizagens, e tudo isso numa dimensão progressiva de sequência cronológica e temporalidade controlada*. Para Tardif, J. (1992: 302-312), deverão ser seis as qualidades que integram os papéis do professor estratégico: 1 - *dispor de qualidades de pensar de forma reflexiva*; 2 - *ser capaz de tomar decisões*; 3 - *ser um motivador*; 4 - *ser um modelo de referência inspirador*; 5 - *ser um mediador*; 6 - *ser um treinador*. Porém, sustentada por Bibeau, G. (1986), e ainda nesta linha do ensino estratégico, encontramos a noção da importância da construção activa e permanente, pelo professor, de um *reportório didáctico* aberto e personalizado, apoiado por uma abordagem *ecléctica, pragmática e livre*.

Entretanto, na síntese elaborada por Goupil, G. e Lusignan, G. (1993: 118) sobre o papel do professor no ensino aos alunos das estratégias de aprendizagem, é referido que algumas dessas funções podem ser desdobradas. Assim, essas funções consistem em ajudar o aluno/aprendente a construir os seus conhecimentos e a desenvolver a capacidade da aprendizagem estratégica (Dole, J.A., Duffy, G.D., Roehler, L.R. e Pearson, D.P. 1991); a assisti-lo no tratamento de informação e explicar-lhe as estratégias cognitivas e metacognitivas (Tardif, J. 1992); a encorajá-lo a fazer um uso autónomo da informação (Wisconsin State Department of Public Instruction, 1989); e a apresentar modelos de aprendizagem que permitam a organização e integração de novos conhecimentos (Novak, J.D. e Gowin, J.D. 1984).

Para Yung, C.G., citado por Lerède, J. (1987), o essencial da formação não são as teorias, prescritivas ou outras que sejam, mas a personalidade criativa da pessoa. Rogers, C. (1984) e Abraham, A. (1984), ambos conhecidos como pertencentes à chamada corrente humanista, enfatizam o exercitar do desenvolvimento da pessoa, do seu auto-conhecimento e da sua autonomia. Para Rogers, C. (1984: 15) as qualidades do professor devem ser similares às do terapeuta, enquanto facilitador de mudanças, ou seja: a qualidade de congruência, o que se é no exterior

corresponde ao que se passa no interior, o que significa também ser-se transparente na sua relação com o outro, sem fachadas ou falsos fazeres-de-conta; a qualidade de predisposição à aceitação incondicional do outro, livre de todo o julgamento; e ainda a qualidade de empatia.

Esta posição é encarada num outro prisma e com uma outra designação pelo fundador da sugestopedia moderna, o neuro-pedagogo búlgaro Lozanov, a da qualidade de «sugestopedista» que o professor deverá ter, enquanto criador do poder de sugestão e facilitador do processo de aprendizagem: *o sugestionador é um animador, que dispõe da ciência e da arte de mobilizar as virtualidades inconscientes dos seres humanos* (Lerède, J. 1987: 264).

Para Ferry, G. (1987: 27) um dos elementos fundamentais do perfil e da função do professor é demonstrar uma atitude pessoal de abertura e consciência do «drama educativo».

Desde sempre, através de formas diversas, o debate pedagógico tem sido travado entre o instrumentalismo e o drama. Por um lado, o cuidado em organizar os dispositivos, em dosear as progressões, em aperfeiçoar os métodos e as técnicas, em controlar os resultados. Em suma, em racionalizar o acto educativo, especialmente o acto de ensinar, tendo em vista a sua eficácia. Por outro lado, a preocupação de apreender as situações singulares, as suas múltiplas dimensões e desenvolvimentos, com a sensibilidade e o rigor que exigem a presença, a atenção, a abertura ao imprevisto, a regulação dos processos, a consciência das interacções em jogo, ou seja, ao sentido do drama educativo.

Nesta linha, Hameline, D. (1977) coloca igualmente o enfoque no dualismo das práticas educativas dos professores, metaforicamente designados por *saltimbancos* e por *geómetras*. No perfil e nas funções do *saltimbanco* há um apelo à criatividade, à espontaneidade e às funções sociais da educação que contrastam com as do *geómetra*. Este, por sua vez, faz apelo à observação das situações educativas, à planificação dos ritmos escolares, aos progressos dos alunos e ao controlo dos resultados (cf. Nóvoa, A. 1989: 8).

No Québec francófono, os programas de formação de professores em expressão dramática e arte dramática propõem uma formação humanista através do jogo, da arte e do jogo dramático que deverão conduzir a uma atenção centrada em três domínios: ao saber disciplinar – *saber*; ao saber-fazer metodológico – *saber-fazer*; e ao saber-ser situacional – *saber-ser*. (Cf. Barret, G. e Maréchal A. 1991: 43).

Moreno, J. L. (1978; 1984) e Aguilar L. (1989a; 1989b) sublinham o carácter da espontaneidade na relação educativa. Para o primeiro, a espontaneidade despoleta-se através da emergência da arte do momento, do aqui e agora, *hic et nunc*: (...) *a espontaneidade opera não só na dimensão das palavras mas em todas as*

outras formas de expressão, como a actuação, a interacção, a fala, a dança e o desenho. (Moreno, J. L. 1978: 37). Para Aguilar L. (1989a), a formação dos educadores e a respectiva acção educativa no jardim de infância, deverá contemplar uma intervenção pedagógica estruturante do momento capaz de facilitar a emergência da espontaneidade, da invenção e da criatividade. A pedagogia da arte do momento, apoiada numa orientação não-directiva, é, essencialmente, *uma intervenção estruturante que consiste na criação duma atmosfera permissiva de pura criatividade onde a criança possa ser, viver e criar o momento, aqui e agora* (Aguilar, L. 1989a: 67). Para a concretização desta perspectiva são propostas três tipos de funções da parte do educador: a função de *observador-participante*, a de *criador de situações* e a de *actor-participante*.

Nóvoa, A. (1989), preconiza uma pedagogia à flor da pele, onde o enfoque é colocado na capacidade de adaptação do professor para ter reacções estratégicas adaptadas e na gestão do imprevisível, o que pressupõe um sentido elevado de *bricolage* e de *alquimia*, tendo em vista a criação e actualização de renovadas sínteses de intervenção ajustadas ao contexto e ao momento.

Para Barret, G. (1992: 24-25) as qualidades fundamentais de um pedagogo deverão implicar:

o acolhimento e a escuta, o tacto, a sensibilidade, designadamente da sua presença junto das pessoas e das situações (...); qualidades psicológicas como a aptidão a aperceber-se das situações e a analisá-las, aptidão a compreender a significação dos fenómenos, aptidão em responder com reflexos seguros e rápidos.

Tendo em consideração as qualidades referidas, o animador constrói-se pela confiança em si, pela segurança e pela compreensão. Deste modo, segundo a autora, o animador é um *democrata esclarecido*, no sentido em que ele procura conciliar o respeito pela liberdade individual com a liberdade colectiva, e graças ao qual, ele é alguém que faz com que *se passe alguma coisa de significativo*.

Assim, a tripla função de *animador-observador-participante* é a fórmula preconizada por Barret (1992: 28). Para ela, o animador para além de ser um emissor deverá ser sobretudo um receptor: *a sua aptidão essencial diz mais respeito à impressão que à expressão (...); ele poderá animar um grupo na perspectiva de que é o espelho-prisma desse grupo, o seu catalisador, o seu lugar comum ou o seu comum denominador*. A componente de observador é referida, não simplesmente enquanto o olhar exterior típico do investigador, mas no sentido do *captador empático, do intérprete positivo, do receptor aberto e sensível, sem filtros deformantes nem preconceitos desfavoráveis*. A componente de participante, para ela a mais complexa, resulta da função que é a do professor ser simultaneamente alguém que ensina e que aprende, uma vez que *ele aprende graças*

aos outros, graças às situações particulares que nascem da relação entre as várias experiências e saberes, ou, melhor ainda, das diversas existências em presença.

Finalmente, e segundo o relatório de recomendações elaborado por Delors, J. *et al.* (1996), apresentado à UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, alguns dos desafios educacionais mais importantes que temos à nossa frente, no momento actual de tendências aceleradas de globalização e de mundialização do planeta, e, conseqüentemente, da nossa história colectiva, perspectivam-se em torno de quatro pilares: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a viver com os outros; aprender a ser.* O conjunto destes quatro pilares é, assim, na óptica da Comissão, independentemente de graus de ensino e de áreas científicas e disciplinares, encarado como de relevância vital e susceptível de se constituir como fio condutor para fundamentar princípios orientadores de acção comum entre todos os agentes educacionais.

Apresentadas que foram algumas visões sobre o perfil e as funções de professores prescritas por uma ampla panóplia de autores, passamos de seguida a expor a configuração e os contornos de uma proposta global de formação docente no âmbito das expressões artísticas e da educação artística. Esta proposta é inspirada por vários desses autores, mas procura integrar o resultado do acompanhamento e participação que tivemos, ao longo de mais de 20 anos, em processos de formação em Portugal, em Macau/China e no Canadá (Martins, 1994; 1997a, b; 1998a, b, c; 1999; 2000). Todavia, focamos a nossa atenção no caso da expressão dramática e do teatro.

A Trilogia Pessoa-Artista-Pedagogo

Na proposta que ora se apresenta, elege-se o formando, necessariamente, como o centro do processo e da dinâmica do ensino-aprendizagem. É igualmente na dinâmica da sua vivência participativa, reflexiva e crítica, relativamente ao seu percurso de formação e aos diversos factores que possam ser identificados como adjuvantes e/ou oponentes do seu crescimento como pessoa, como artista e como pedagogo, que se poderá encontrar a matriz de inspiração para a confirmação e/ou os ajustamentos que importe vir a introduzir no futuro. Considera-se assim a trilogia Pessoa-Artista-Pedagogo a matriz de formação a que a diversidade dos planos de acção das práticas das disciplinas da área da Expressão Dramática e do Teatro deverão procurar dar resposta. Passamos então a descrever os fundamentos de cada uma dessas vertentes.

A Dimensão – Pessoa

Relativamente à dimensão da Pessoa privilegia-se o ser único, original e diferente que traduz a personalidade e a identidade *sui generis* de cada formando. Há sensibilidades e experiências, ritmos e tempos, emoções e graus de predisposições e disponibilidades que traduzem a diversidade complexa da pessoa em (des)construção formativa. cremos, porém, que independentemente da originalidade e especificidade da "matriz-pessoa", bem como do estágio do seu desenvolvimento, poderemos destacar um conjunto de **qualidades humanas** que importa exercitar, perseguir e aperfeiçoar:

- o da abertura ao outro e à diferença;
- o da disponibilidade e do acolhimento criativo;
- o da escuta e do relacionamento empático;
- o da presença e da afirmação própria;
- o do gosto pela interactividade humana;
- o do uso da espontaneidade, da sensibilidade, do equilíbrio emocional, da criatividade e do espírito de iniciativa;
- o da predisposição para favorecer a entreatajuda, a solidariedade e a cooperação;
- o da curiosidade intelectual e artística, do sentido da organização e do estudo metódico;
- o do sentido activo da liberdade, da responsabilidade, da tolerância e da paz.

A Dimensão – Artista

No que diz respeito à dimensão do Artista, enquanto formação de professores em arte, temos acompanhado de perto e participado no debate sobre esta questão¹. Os percursos experimentados têm sido vários, em função das concepções teóricas e ideológicas que lhes subjazem, dos espaços geográficos e culturais onde eles se inscrevem, até à consagração de modelos que se têm fixado e evoluído por influências de múltipla ordem, e que, nem sempre, se consideram consensualmente os mais ajustados aos objectivos e aos contextos específicos de cada realidade. Entre a gestão da tensão das variáveis que alimentam as opções que se têm tomado em vários contextos de formação, julgamos que a eleição da dimensão artística, entendida por nós como nuclear, é incontornável em qualquer plano de formação de professores no domínio artístico. Obviamente que muitos aspectos dessa formação se encontram disponíveis para além do espaço das instituições de formação e, claramente, com eles deverá procurar lançar pontes de comunicação

e mesmo de criação de projectos em parceria. cremos, por isso, que a formação artística que aqui se preconiza deverá alimentar-se, também, do contacto com as manifestações de expressão e produção artísticas que se exprimem no espaço educativo e cultural próximo, e mesmo o mais alargado. Garantiremos deste modo a oportunidade de ver amplificada uma visão ecléctica e pluralista de *cultura artística* (cf. Nóvoa, A. 1998), a integrar nas intenções e finalidades do processo de formação. Essa cultura artística, que pressupõe algumas qualidades artísticas, deverá implicar a combinação de quatro aptidões:

- a expressão – enquanto via de acesso às atitudes e aos mecanismos facilitadores da espontaneidade e da improvisação, do ludismo e da criatividade, da afirmação individual e da participação em interacções de grupo, da experimentação e aproximação estético-artística, e da retroacção;
- a produção – enquanto via de acesso às atitudes e aos mecanismos geradores de *processos de criação* (Gosselin, Potvin, Gingras e Murphy, 1998): de inspiração (fase de abertura); de elaboração (fase de acção produtiva); e de distanciação (fase de separação);
- a recepção – enquanto via de acesso às atitudes e aos mecanismos de fruição do objecto artístico, da dinâmica da recepção e da condição de espectador;
- a reflexão – enquanto via de acesso às atitudes e aos instrumentos da análise, interpretação e crítica de processos geradores de objectos estético-artísticos.

Assim, elegemos um elenco de **qualidades artísticas** que importa, igualmente, vivenciar, exercitar, promover, reflectir e compreender:

- a vivência de processos de activação de mecanismos de abertura aos canais de expressão artística, designadamente através do processo lúdico espontâneo e de dispositivos de improvisação dramática;
- o exercício da criatividade e de processos de interacção e de dinâmica de grupo propiciadores da prática de múltiplos jogos de papéis;
- a apetência para o relacionamento vivencial com a cultura estético-artística do ambiente próximo e mais alargado;
- o conhecimento de processos indutivos e dedutivos facilitadores de manifestações de criatividade e de criação artística;
- a receptividade crítica perante os processos e os produtos das manifestações artísticas.

A Dimensão - Pedagogo

Consideramos particularmente importante desenvolver, aprofundar e evidenciar algumas habilidades e competências no formando (cf. Davis, D. 1998) que lhe permitam progredir nas suas **qualidades de pedagogo**. Desse conjunto privilegiaremos as seguintes:

- competências ligadas à promoção da expressão dramática e do teatro (i.e. actividades teatrais e para-teatrais) na escola;
- competências ligadas à didáctica da expressão dramática e do teatro;
- competências ligadas à articulação da expressão dramática e do teatro com outras matérias;
- competências ligadas à gestão da classe;
- competências ligadas aos instrumentos de intervenção, animação e avaliação em expressão dramática e teatro.

O nosso ciclorama de fundo para a formação de docentes no campo das expressões artísticas e do ensino artístico, particularmente para a área da Expressão Dramática e do Teatro, apoia-se na trilogia Pessoa-Artista-Pedagogo. Ele emergiu no pressuposto de que se trata de uma concepção simultaneamente aberta, flexível e articulada, capaz de orientar as respostas às preocupações de *pertinência, fecundidade e validade* (Craig, 1978), a que devem obedecer os critérios de definição do perfil e das funções dos animadores, educadores e professores no domínio da sua formação especializada.

Nota

¹ Ver, por exemplo, REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, VOL. XXIV, N.º 3, NUMÉRO THÉMATIQUE. (1998). *La formation des formateurs en art*. Rédatrices invitées Francine CHAINÉ et Monik BRUNEAU. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation. p. 475-696.
Compreende os artigos:

- Introduction - De la pratique artistique à la formation d'enseignants en art, p. 475-486, de Francine CHAINÉ et Monik BRUNEAU;
- La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences, p. 487-514, de Philippe PERRENOUD;
- Éducation artistique à la formation à l'enseignement: autoévaluation de l'apprentissage réalisé lors d'une visite au Musée des beaux-arts du Canada, p. 515-540, de Mariette THÉBERGE;
- L'interprétation des oeuvres d'art: proposition d'une démarche, p. 541-565, de France VERREAULT et Michelle PELLETTIER;
- Le langage dramatique: l'objet d'apprentissage en art dramatique, p. 567-584, de Dianne SAINT-JACQUES;
- Enseigner la danse à l'école secondaire: lier la théorie et la pratique d'éducation esthétique, p. 585-603, de Madeleine LORD;
- La formation d'enseignants en art dramatique: dynamique entre la théorie et la pratique, p. 605-620, de David DAVIS;
- L'intégration de la musique et du français

au programme d'immersion française: avantages pour l'apprentissage de ces deux matières, p. 621-646, de Anne S. LOWE; • *Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique*, p. 647-666, de Pierre GOSSÉLIN, Gérard POTVIN, Jeanne-Marie GINGRAS et Serge MURPHY.

Bibliografia

- ABRAHAM, Ada. (Dir.). (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: Les Éditions ESF.
- AGUILAR, Luis. (1989a). *Le jeu dramatique spontané au jardin d'enfants: Étude théorique descriptive d'un projet éducatif*. Memória de mestrado. Não publicada. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- AGUILAR, Luis. (1989b). «Um cenário pedagógico para o jardim de infância centrado na prática de jogo dramático espontâneo», in *Percursos - Cadernos de Arte e Educação*, nº 1, Setembro, p. 62-70.
- BARRET, Gisèle. (1989). *Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*. Montréal: Recherche en expression.
- BARRET, Gisèle e MARÉCHAL André. (1991). «Place et présence de la personne dans les programmes de formation des maîtres en expression dramatique au Québec», in Gisèle Barret. (Ed.). *Les activités dramatiques en éducation: Former les formateurs*, p. 29-45. Montréal: Recherche en expression com a colaboração de GRADUEL-Groupe de recherche en activités dramatiques, Université de la Sorbonne Nouvelle.
- BARRET, Gisèle. (1992). *Pédagogie de l'expression dramatique*. Montréal: Recherche en expression.
- BARRET, Gisèle. (Ed.). (1993). *Théâtre-éducation: Recherches sur les modèles didactiques*. Actes du Séminaire franco-québécois, Montréal, octobre 1991. Montréal: Recherche en expression com a colaboração de GRADUEL-Groupe de recherche en activités dramatiques, Université de la Sorbonne Nouvelle.
- BIBEAU, Gilles. (1986). «Prospectives, avènements et avenues?», in François Ligier e Louise Savoie. (Eds.). *Didactique en question (le point de vue de vingt-deux spécialistes en français, langue seconde)*, p. 246-260. Beloeil, Québec: Les éditions La Lignée Inc.
- CHARLIER, E. e DONNAY, J. (1987). «Un enseignant: un décideur», in *Scientia Paedagogica Experimentalis*, vol. XXIV, nº 2, p. 193-223.
- CRAIG, Peter Erik. (1978). *The Heart of the Teacher: A Heuristic Study of the Inner World of Teaching*. Tese de doutoramento. Boston: Boston University Graduate School of Education. (Tradução do inglês para francês, por Ali Haramein, 1988, do capítulo consagrado à metodologia: *La méthode heuristique: une approche passionnée de la recherche en sciences humaines*).
- DAVIS, David. (1998). «La formation d'enseignants en art dramatique: dynamique entre la théorie et la pratique», in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIV, nº 3, numéro thématique *La formation des formateurs en art*, p. 605-620.
- DELORS, Jacques et al. (Eds.). (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI). Tradução de José Carlos Eufrázio. Revisão e prefácio da edição portuguesa: Roberto Carneiro. Título original: *Learning: The Treasure within. (Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. 2.ª edição. Lisboa: Edições ASA.
- DOLE, J.A., DUFFY, G.D., ROEHLER, L.R. e PEARSON, D.P. (1991). «Moving from Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction», in *Review of Educational Research*, vol. 61, p. 239-264.

- FERRY, Gilles. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- GERMAIN, Claude. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Ville LaSalle, Québec: Hurtubise HMH, Ltée; Paris: CLE Internationale.
- GOSSELIN, Pierre, POTVIN, Gérard, GINGRAS, Jeanne-Marie e MURPHY, Serge. (1998). «Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique», in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIV, n.º 3, numéro thématique *La formation des formateurs en art*. p. 647-666.
- GOUPIL, Georgette e LUSIGNAN, Guy. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin éditeur.
- HAMELINE, Daniel. (1977). *Le domestique et l'affranchi*. Paris: Les Éditions Ouvrières.
- LEGENDRE, Renald. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2.ª edição. Montréal: Guérin; Paris: Eska.
- LEREDE, Jean. (1987). *Suggérer pour apprendre*. Paris: CLE International.
- MARTINS, Amilcar. (1997a). «O impacto das festas de raiz portuguesa e chinesa no espaço educativo e cultural de Macau». Comunicação apresentada no *XX Symposium on Portuguese Traditions (Europe, America, Africa, Asia)*, na University of California, Los Angeles, em 19 e 20 de Abril de 1997.
- MARTINS, Amilcar, FOLCO, Anna-Maria e CARVALHO, Alix de. (Eds.) (1994). *Le Portugais, langue internationale: une langue en heritage, une langue en devenir*. Actes du Colloque tenu à Montréal le 4, 5 et 6 juin 1993. Montréal: Université de Montréal e Confederação dos Organismos Portugueses do Québec.
- MARTINS, Amilcar. (1997b). *Programa de Expressão Dramática* (Bacharelato em Educação: Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Macau: Universidade de Macau, Faculdade de Ciências de Educação.
- MARTINS, Amilcar. (1998a). «Educação Artística em Macau», in *Educação e Juventude* (Jornal da Direcção dos Serviços de Educação e Juventude), p. 18-20.
- MARTINS, Amilcar. (1998b). *Programa de Oficina de Expressões* (Bacharelato em Educação: Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Macau: Universidade de Macau, Faculdade de Ciências de Educação.
- MARTINS, Amilcar. (1998c). *Actividades Dramáticas nos Jardins de Infância Luso-Chineses de Macau*. Prefácio de António Nóvoa. Tese de doutoramento em Ciências de Educação, Université de Montréal, 1996. Macau: Fundação Macau e Direcção dos Serviços de Educação e Juventude.
- MARTINS, Amilcar. (1999). *Relatório LET – Expressão Dramática e Teatro*. (Licenciatura em Teatro, área científica da Expressão Dramática e Teatro). *Departamento de Artes, Universidade de Évora*. (Relatório interno).
- MARTINS, Amilcar. (2000). *Programa de Expressão Artística e Desenvolvimento Pessoal* (Licenciatura em Educação: Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Macau: Universidade de Macau, Faculdade de Ciências de Educação.
- MARTINS, Amilcar. (Em preparação). *Didáctica das Expressões* (Projecto multimédia para ensino a distância para o Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica de Educadores de Infância). Lisboa: Universidade Aberta.
- MORENO, Jacob Levy. (1978). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix.
- MORENO, Jacob Levy. (1984). *Théâtre de la spontanéité*. Paris: Epi.
- MORGAN, N. e SAXTON, J. (1987). *Teaching Drama. A Mind of many Wonders*. Londres: Hutchinson.
- NOVAK, J.D. e GOWIN, J.D. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NÓVOA, António. (1989). «A pedagogia à flor da pele: da expressão dramática ao teatro e vice-versa», in *Percursos – Cadernos de Arte e Educação*, n.º 1, Setembro, p. 5-16.

- NÓVOA, António. (1998). «Prefácio», in Amílcar Martins, *Actividades Dramáticas nos Jardins de Infância Luso-Chineses de Macau*, p. 19-25. Macau: Fundação Macau e Direcção dos Serviços de Educação e Juventude.
- REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, VOL. XXIV, N° 3, NUMÉRO THÉMATIQUE. (1998). *La formation des formateurs en art*. Rédatrices invitées Francine CHAINÉ et Monik BRUNEAU. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, p. 475-696.
- ROGERS, Carl R. (1984). «Enseignant, qui est-tu? Images, attitudes, noeuds et illusions», in Ada Abraham. (Dir.). *L'enseignant est une personne*, p. 14-20. Paris: Les Éditions ESF.
- TARDIF, Jacques. (1992). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- WISCONSIN STATE DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION. (1989). *Strategic Learning in the Contents Areas*. Madison, WI: Wisconsin State Department of Public Instruction (ERIC Document Reproduction Service No. ED 306 560).