

UNIVERSIDADE ABERTA



PARA QUE SERVE A DANÇA?

O Projeto Pedagógico da Escola de Dança Clara Leão

Clara Maria de Araújo Leão Cardoso da Silva

Mestrado em Arte e Educação

2015

UNIVERSIDADE ABERTA



PARA QUE SERVE A DANÇA?

O Projeto Pedagógico da Escola de Dança Clara Leão



Clara Maria de Araújo Leão Cardoso da Silva

Mestrado em Arte e Educação

Dissertação de mestrado orientada pelo Professor Doutor Amílcar Martins

2015

RESUMO

O projeto pedagógico da Escola de Dança Clara Leão (EDCL), assente num ensino-aprendizagem que se pretende envolvente e integrador de participação, responsabilidade, criatividade, descoberta e ligação à comunidade, é o objeto desta investigação.

Acreditando que a aprendizagem da dança deva ser uma experiência enriquecedora e conducente ao conhecimento de si, do outro e do mundo, paralelamente à aquisição de competências técnicas, de conhecimentos teóricos e da mestria de habilidades específicas da dança, aqui eleita como instrumento privilegiado de comunicação pela arte, pretendemos com este estudo aferir da real consecução desses pressupostos.

O modelo de relação pedagógica de Renald Legendre, tal como interpretado por Martins (2002), terá um papel estruturante na descrição do processo e na avaliação dos resultados que a nossa prática pedagógica pretende atingir.

Através de uma narrativa pessoal levaremos a cabo uma investigação sobre diferentes momentos reveladores dessa prática que, através de uma reflexão cuidada no sentido de a avaliar e sobre ela retroagir, procurando-lhe linhas de força e fragilidades, nos permitirá prosseguir de forma auto orientada com um trabalho que vem sendo desenvolvido há já 28 anos e se pretende, em permanência, atualizar e melhorar.

Procuraremos demonstrar que a aprendizagem da dança, nos moldes que preconizamos, contribui para uma descoberta e crescimento pessoal, conduz a uma profícua envolvência com os pares e com a comunidade alargada, promove o enriquecimento cultural e a prática da inclusão, e possibilita o desenvolvimento de uma dimensão artística.

Palavras-chave: aprendizagem da dança; educação artística; integração pela dança; modelo pedagógico Renald Legendre

ABSTRACT

The object of the present research is Escola de Dança Clara Leão (EDCL)'s pedagogic project, which is based on a teaching-learning approach directed at being both inclusive and a tool meant to promote the integration of participation, responsibility, creativity, discovery and linkage to the community.

We assume that learning to dance and about dance, should of itself be a rewarding experiment leading towards an awareness of self, of the other, and of the world as a whole, together with the acquisition of technical skills and knowledge, and the mastering of dance's specific skills. As such we have chosen dancing as the privileged instrument of communication through art, and we pretend to assess in how far the above assumption is supported by the research.

Renald Legendre's model of Pedagogical Relationship, as explained by Martins (2002), will have a structural role in the process description as well as in the assessment of the results our pedagogic approach hopes to achieve.

By means of a Personal Narrative we hope to carry out a research on different revealing moments of this approach which, by means of a careful reflexion designed to evaluate it and, if necessary, by the generation of a feedback process meant to identify both its strengths and weaknesses, will allow the furthering, in a self-oriented manner, of a labour which started 28 years ago and which we mean to consistently improve and bring up to date.

We will try to demonstrate that learning dancing in the manner proposed by us will contribute to a personal process of discovery and growth, will lead towards an enriching involvement with one's peers and with the community as a whole, will further cultural enrichment and actual inclusion, and finally will allow for the development of an artistic dimension.

Key-words: dance learning; artistic education; integration by dancing; Renald Legendre's model of Pedagogical Relationship.

A todos os meus alunos.

Aos que comigo trabalham de forma próxima.

Aos meus Pais, pela educação para o livre arbítrio e na
liberdade de ser.

Ao Professor Amílcar, pela inspiração na reflexão
pedagógica e incondicional apoio.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE GERAL.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS	x
ÍNDICE DE ANIMAÇÕES	xii
ACRÓNIMOS	xii
INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1 QUAL O CAMINHO DESTA NARRATIVA? Problemática da investigação	5
1.1 - Identificação do problema	6
1.2 Questão de investigação	8
1.2.1 - Objetivo principal.....	8
1.2.2 - Objetivos específicos.....	8
1.3 - Contextualização do problema	9
1.3.1 - Contexto específico.....	10
1.3.2 - O professor/artista/pedagogo	14
Capítulo 2 COMO VAI SER CONTADA ESTA HISTÓRIA? Enquadramento metodológico.....	17
2.1 - Posicionamento paradigmático	18
2.1.1 - A investigação qualitativa	18
2.1.2 – A escolha metodológica: investigação-ação	19
2.1.3 – A investigação narrativa.....	21
2.2 – A abrangência do projeto.....	24
2.3 – O modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre	25
2.3.1 - Aplicação do modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre à EDCL.....	27
2.4 – O papel de animador-observador-participante	27
2.5 – Registos de imagem	28
2.6 - Questões de ética de investigação.....	29

Capítulo 3 COMO É PENSADO ESTE CAMINHO? Enquadramento teórico	31
3.1 - A educação	32
3.2 - A educação artística	35
3.2.1 - Para que serve a arte?	37
3.2.2 - O lugar das emoções	38
3.2.3 - O lugar da criatividade.....	40
3.3 - A dança	42
3.3.1 - A aprendizagem da dança	43
3.4 - Considerações sobre uma pedagogia das expressões artísticas	46
3.5 - O meu perfil de educador.....	49
Capítulo 4 COMO ACONTECE A VIDA DENTRO DA ESCOLA? A estruturação letiva do projeto pedagógico da EDCL	53
4.1 - Os principais momentos do ano letivo.....	54
4.1.1 - O reencontro com a Escola.....	55
4.1.2 - A retroação do espetáculo anual.....	56
4.1.3 - O acolhimento aos novos alunos	58
4.1.4 - A explicação de regras e procedimentos.....	60
4.1.5 - O Quadro de Honra	61
4.1.6 - A lista dos aniversários	61
4.2 - O início da aprendizagem	62
4.3 - As aulas Abertas.....	63
4.4 - As oficinas de dança	65
4.5 - As aulas de experiência coreográfica	66
4.6 - A dança em espaços públicos não convencionais	69
4.7 - O início da conceção do espetáculo anual	73
4.7.1 - A escolha de linhas coreográficas	74
4.7.2 - Pesquisa coreográfica e ensaios na Escola.....	78
4.7.3 - A elaboração de elementos cénicos.....	81
4.7.4 - Os ensaios e a ambientação ao palco.....	83
4.8 - O espetáculo anual.....	86
4.8.1 - O espaço e o tempo dos alunos mais velhos.....	87
4.8.2 - O apoio prestado por antigos alunos	88

4.8.3 - A chegada ao teatro para o espetáculo	88
4.8.4 - A reunião no palco	89
Capítulo 5 COMO SE FAZ A DANÇA CHEGAR AO OUTRO? Projetos Artístico-Pedagógicos, voltados para a Comunidade	91
5.1 – A dança, com quem?	92
5.1.1 – O projeto Ópera na Prisão.....	93
5.1.2 – O projeto A Corporeidade da Sensação e da Emoção	99
5.1.3 – O projeto Daqui P’ra Cá.....	106
Capítulo 6 MAS ENTÃO, PARA QUE SERVE A DANÇA? Conclusões do projeto de investigação .	117
Referências Bibliográficas.....	131

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 0.1. Perguntas dos capítulos	3
Figura 2.1. Aplicação geral do Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (1993), tal como interpretado por Martins (2002)	25
Figura 2.2. Aplicação do Modelo de relação Pedagógica de Renald Legendre	27
Figura 2.3. Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (1993) – o Agente, tal como interpretado por Martins (2002)	28
Figura 4.1. Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (1993) – o Objeto, tal como interpretado por Martins (2002)	54
Figura 6.1. Constelação de palavras-chave	127

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1.1. Escola de Dança Clara Leão	11
Fotografia 1.2. Entrada e secretaria	12
Fotografia 1.3. Estúdio grande.....	12
Fotografia 1.4. Estúdio pequeno.....	13
Fotografia 1.5. Área de convívio	13
Fotografia 1.6. Vestiário.....	13
Fotografia 4.1. A Bau.....	56
Fotografia 4.2. Cartazes dos espetáculos de 2012, 2013 e 2014 – Mariana a Miserável ...	57
Fotografia 4.3. O uniforme da EDCL	60
Fotografia 4.4. Aula - 2014	63
Fotografia 4.5. Aula Aberta do Pré-Primário – 2014	64
Fotografia 4.6. Experiência coreográfica do Grau I – 2014	66
Fotografia 4.7. Dançando uma história na Biblioteca Municipal – 2014.....	69
Fotografia 4.8. <i>Site specific</i> Lugar Comum, na Fonte das Três Bicas – 2012	70
Fotografia 4.9. <i>Site specific</i> Ai Flores!, no Castelo de Leiria – 2014.....	70

Fotografia 4.10. <i>Site specific</i> na Fonte Freire – 2013.....	71
Fotografia 4.11. <i>Site specific</i> Uma Coisa, no jardim do Solar dos Ataídes- 2013	72
Fotografia 4.12. <i>Site specific</i> Soirée Queirosiana, no Solar dos Ataídes – 2013.....	72
Fotografia 4.13. Cartaz do espectáculo de 2015 – Mariana a Miserável	73
Fotografia 4.14. Coreografia de dança clássica – 2009 e 2015	74
Fotografia 4.15. Coreografias de dança contemporânea – 2014.....	75
Fotografia 4.16. Coreografia de dança clássica – 2013	75
Fotografia 4.17. O Feiticeiro de Oz – 2014	76
Fotografia 4.18. Cenário A Escola, da coreografia Pinóquio, 2015 – Filipe Gonçalves	77
Fotografia 4.19. Coreografia de dança contemporânea – 2013.....	79
Fotografia 4.20. O Capuchinho Vermelho – 2011	80
Fotografia 4.21. Elaboração de objetos de cena – 2013	82
Fotografia 4.22. A História da Carochinha – 2013.....	82
Fotografia 4.23. A classe dos bebés ambientando-se ao palco – 2013.....	84
Fotografia 4.24. Resumo dançado de Os Três Porquinhos – 2013.....	85
Fotografia 4.25. Dança criativa, O Som e a Luz – 2014	85
Fotografia 4.26. O Pinóquio – 2015	86
Fotografia 4.27. Nos camarins – 2014	89
Fotografia 4.28. Reunião no palco antes do espectáculo – 2014.....	90
Fotografia 5.1. A fazer o “monte” – 2014.....	102
Fotografia 5.2. A descoberta de gestos com significado	104
Fotografia 5.3. Interação em pares	105
Fotografia 5.4. Espetáculo Todos Os Corpos Dançam, no teatro Miguel Franco – 2015..	105
Fotografia 5.5. Sessão de treino de competências.....	109
Fotografia 5.6. Descobrendo a posição do corpo do outro.....	110
Fotografia 5.7. Lendo os recados.....	111
Fotografia 5.8. painel de fotografias dos participantes.....	113
Fotografia 5.9 Espetáculo daqui P’ra Cá, no teatro Miguel Franco – 2015.....	114
Fotografia 6.1. Momentum Linear – 2008.....	128
Fotografia 6.2 Momento de despedida das finalistas, antes do espectáculo – 2015	129

ÍNDICE DE ANIMAÇÕES

Animação 4.1. Cenário A Oficina, da coreografia Pinóquio, 2015 – Filipe Gonçalves.....	77
Animação 4.2. Cenário A Feira, da coreografia Pinóquio, 2015 – Filipe Gonçalves	78

ACRÓNIMOS

BCF (Bairro Cova das Faias)

ECM (Escola Dr. Correia Mateus)

EDCL (Escola de Dança Clara Leão)

EPL (Estabelecimento Prisional de Leiria)

SAMP (Sociedade Artística e Musical dos Pousos)

INTRODUÇÃO

O ensino/aprendizagem da dança não pode limitar-se a um trabalho de adestramento técnico e aperfeiçoamento de habilidades específicas com o objetivo de permitir uma progressão em direção à formação de bailarinos já que, sendo de arte que falamos, não é possível conceber o desejo de a ela nos aproximarmos que não seja motivado por uma necessidade interior e subjetiva de expressão.

Assim, a par, e para além, do seu ensino académico, a dança não pode deixar de se constituir como um lugar de descoberta, de consciência e de compreensão de si e do outro, que permita e conduza à apropriação do mundo e sua posterior releitura através de um olhar identitário e criativo, cumprindo o propósito último da educação artística.

O ensino da dança deve, por isso, ser também um lugar de encontro com especificidades, individualidades e diferenças de ser, de estar e de fazer que permitam uma experiência abrangente da realidade, um alargamento da visão do mundo e um modo de nele participar, de forma consciente, competente e profícua.

Para que os pressupostos supracitados se possam verificar, deverá um projeto de ensino ser baseado num modelo de relação pedagógica que coloque a aprendizagem como resultado das interações entre aprendente - objeto de estudo - meio envolvente - educador, na assunção de uma íntima relação de ensino, de uma clara relação de aprendizagem, de uma criativa relação didática, e da plena consciência do papel e importância do meio envolvente.

Estando a Escola de Dança Clara Leão (EDCL) a comemorar o seu 28º aniversário, entendemos como necessário proceder a uma retroação e reflexão crítica sobre o papel artístico, educativo, cultural, didático, formativo e social que pretende desempenhar na comunidade próxima e, também, na alargada.

Na qualidade de sua diretora pedagógica/artística e professora, fomos construindo um projeto pedagógico assente na premissa da constante procura de adequações a

diferentes realidades, de respostas a múltiplos desafios e na busca de caminhos próprios para as questões da pedagogia, da didática, da inclusão e da aprendizagem do ensino artístico, que ao longo dos anos nos foram, e continuam sendo, colocados.

A pertinência do tema surge pois da necessidade de analisar e avaliar o projeto pedagógico que vimos construindo, tanto do ponto de vista da eficácia da sua colocação em prática, como dos resultados obtidos.

Numa clara e assumida vivência de *work in progress*, necessário será entender globalmente o caminho percorrido, atentando nas suas circunstâncias motivadoras e na qualidade e impacto dos resultados alcançados, para que nos seja depois possível refletir e apontar na direção com que prosseguiremos na causa maior do ensino holístico da dança.

Pretendemos ainda detetar erros de avaliação e de procedimentos de modo a reformular, onde necessário, os pressupostos pedagógicos em prática. A oportunidade de o fazer aprofundada e metodologicamente numa dissertação de Mestrado em Arte e Educação, afigura-se-nos a melhor, mais séria e dedicada forma de comemorar os vinte e oito anos deste projeto artístico-pedagógico-cultural. Servirá esta narrativa para aferir da validade de uma prática pedagógica que, abrangendo frequentemente dez anos da vida de um aluno, se propõe ser referência no proporcionar de aprendizagens marcantes nos campos artístico, cultural, social e pessoal, a par com o ensino de técnicas de dança.

No primeiro capítulo identificaremos o problema em estudo, enunciaremos a questão de investigação e definiremos os objetivos que pretendemos atingir. Faremos ainda uma contextualização, no tempo e no espaço, da EDCL.

No segundo capítulo falaremos da abordagem metodológica, faremos a caracterização dos participantes no estudo e enunciaremos as questões de natureza ética. Iremos ainda referir a forma como o modelo de relação pedagógica de Renald Legendre será aplicado na investigação.

No terceiro capítulo abordaremos as questões da educação em geral e da educação artística em particular, atentando nos conceitos de arte e de criatividade. Refletiremos também na dança como expressão, no seu lugar na formação do indivíduo e na importância da relação pedagógica.

No quarto capítulo debruçar-nos-emos sobre a estruturação da atividade da EDCL, procedendo à descrição dos momentos que constituem um ano letivo. Explicaremos de que forma os seus conteúdos se cruzam e interligam e daremos conta dos processos de aprendizagem, das atividades desenvolvidas e das relações estabelecidas entre alunos, professores e encarregados de educação.

No quinto capítulo a narrativa debruçar-se-á sobre a implementação de alguns projetos de longa duração enquadrados no regular funcionamento da EDCL, orientados por propostas e desafios específicos, mobilizadores de diversas aprendizagens e de diferentes grupos de alunos.

No sexto capítulo, procederemos à retroação sobre a matéria investigada nos capítulos anteriores, conducente a uma formulação de resultados sobre a nossa investigação.

Em resumo, os capítulos serão organizados dando resposta às questões que em cada um serão colocadas.

Figura: 0.1



Perguntas dos capítulos

Capítulo 1 – Qual o caminho desta narrativa? (problemática da investigação)

Capítulo 2 – Como vou contar a minha narrativa? (enquadramento metodológico)

Capítulo 3 – Como penso o meu caminho? (enquadramento teórico)

Capítulo 4 – Como acontece a vida dentro da escola? (a estruturação letiva do projeto pedagógico da EDCL)

Capítulo 5 – Como faço a dança chegar ao outro? (projetos artístico-pedagógicos voltados para a comunidade)

Capítulo 6 – Mas então, para que serve a dança? (formulação de resultados sobre a investigação)

Capítulo 1

QUAL O CAMINHO DESTA NARRATIVA?

Problemática da investigação

Neste capítulo procederemos a uma análise da forma como pensamos o ensino da dança, identificando o problema em que se enquadra o objeto deste estudo. Procederemos em seguida à enunciação dos objetivos a que nos propomos e à apresentação da forma com desenvolveremos esta investigação. Passaremos depois à contextualização do objeto de estudo e à apresentação da estrutura do trabalho.

1.1 - Identificação do problema

Semelhante às infinitas descobertas que a vida nos proporciona, um processo didático e criativo é inesgotável.

Klaus Vianna (2005: 15).

Certos de que a expressão artística se constitui como incontornável contribuição para o pleno desenvolvimento dos indivíduos, trata-se agora de procurar entender de que modo uma aprendizagem académica da dança - atividade árdua de essencial e repetida execução de exercícios que visam a domesticação do corpo com vista à aquisição de capacidades técnicas específicas - permite que o aluno nela se encontre também com as premissas de uma educação artística que seja caminho para a descoberta de si, do outro e do mundo.

Como demasiadas vezes acontece, a sala de aula não pode ser “uma arena para a competição de egos onde ninguém se interessa por ninguém a não ser como parâmetro para a competição” (Vianna, 2005: 32), fruto de práticas pedagógicas fechadas em si mesmas, alimentadas por didáticas da dança exclusivamente voltadas para o adestramento técnico, tornando a aprendizagem distante da arte que lhe confere razão de ser e quartando a possibilidade de uma educação para a vida.

De acordo com os propósitos da educação artística, a dança não pode ser ensinada e aprendida apenas com base na aquisição de conhecimentos técnicos que somente darão frutos no campo restrito da execução. A dança deve ser ensinada sentindo e pensando, permitindo ao aluno a descoberta de um caminho de aprendizagem, na tradição platónica da pedagogia, que o faça crescer pessoal e tecnicamente como um todo de especificidade e individualidade, e lhe permita dizer de si, exprimindo-se artisticamente. O diálogo com a comunidade e a partilha entre pares assumem também uma especial importância numa

aprendizagem em que o corpo assume o papel de interlocutor no diálogo com o eu, com o outro e com o mundo.

Acreditando num ensino/aprendizagem conciliador da aprendizagem da técnica da dança com todo um manancial de experiências e aprendizagens pessoais, sociais e culturais, de modo a que a escola se constitua como um lugar de criatividade, uma âncora para o crescimento, uma ponte para a cultura e uma permanente ligação à comunidade em que se insere, lançámos há vinte e oito anos o Projeto Pedagógico da Escola de Dança Clara Leão (EDCL), de que agora urge fazer uma aprofundada e sistemática retroação.

Burilado ao longo dos anos com base na permanente observação dos resultados obtidos, no ensaio de novas respostas a situações desafiadoras e concretas, no aprofundamento de um modo próprio de pensar o ensino da dança, e na introdução de alterações no modo de fazer sempre que nos deparamos com o insucesso ou com uma possibilidade de melhorar, torna-se necessário aferir da sua validade, verificando se os seus pressupostos efetivamente englobam:

- Uma perspetiva *intrínseca* que atente nas diferentes formas de expressão dos indivíduos e no seu desenvolvimento pessoal;
- Uma perspetiva *estético-artístico e cultural* que revele um ensino atento à experiência artística como resultado de um processo de aprendizagem, que seja veiculadora do acesso a questões estéticas, artísticas e culturais;
- Uma perspetiva *integrada* atenta às necessidades em presença e capaz de uma versatilidade e de uma abrangência que possibilitem a colocação em prática de diferentes estratégias de atuação. (Martins, 2002).

Assente numa via de investigação-ação conduzida através de uma narrativa pessoal de carácter autobiográfico, a qual reflete sobre a nossa trajetória profissional na EDCL, procederemos a um estudo sobre a forma como o Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (1993, citado por Martins, 2000) tem sido por nós aplicado, como base e guia do projeto pedagógico da EDCL.

Iremos pois procurar entender se este projeto, sustentado pela firme crença no pensamento divergente que permite encontrar diferentes respostas para uma mesma pergunta ou situação, assim incentivando a imaginação e a criatividade (Robinson, 2009),

e apostado numa aprendizagem envolvente e num ensino promotor de experiências ecléticas, multiculturais e criativas (Martins, 2002), se reflete na experiência da dança, na ligação à comunidade, no alargamento dos horizontes culturais, e no crescimento como pessoa, dos alunos.

1.2 Questão de investigação

A questão que guia a nossa pesquisa é formulada do seguinte modo:

Como fundamentar, implementar e retroagir sobre a experiência desenvolvida através do Projeto Pedagógico da EDCL?

1.2.1 - Objetivo principal

O objetivo principal desta investigação é o seguinte:

Descrever o processo de desenvolvimento artístico e educativo da EDCL, através de uma narrativa pessoal centrada na experiência de ensino.

1.2.2 - Objetivos específicos

Como objetivos específicos, procuraremos acentuar os seguintes parâmetros:

- Procurar construir um discurso constelativo e poliédrico de informações, de argumentos e de imagens, sobre aspetos da trajetória artística e educativa da EDCL;
- Sublinhar o papel da dança como instrumento da expressão de si, do diálogo com o outro e de transformação da relação com o mundo;
- Elaborar sobre as linhas de força das opções metodológicas e programáticas, nomeadamente sobre a nossa visão de pessoa-artista-pedagogo;
- Evidenciar o modo como se estabelece o diálogo ensino/aprendizagem, enquanto veículo de reconhecimento do espaço próprio, do espaço do outro e do espaço comum;

1.3 - Contextualização do problema

As razões que nos levaram a Leiria, em cinco de Maio de 1987, foram circunstanciais e imprevistas, decorrendo de um convite para orientarmos uma escola de dança recentemente criada e para a qual tinha deixado, subitamente, de haver professor. Chegados a Leiria, cidade que nos era totalmente desconhecida, a realidade sociocultural e as características da escola de dança que nos tinha contratado revelaram-se substancialmente diferentes do que poderíamos ter imaginado, através do que se nos fora dado a entender. A escola, instalada num vasto edifício, limitava-se a dois estúdios de tamanho médio com características físicas totalmente inadequadas para a prática da dança, integrados num espaço vocacionado para albergar valências várias como ginásio, artes marciais, sauna, hidromassagem, esteticista, cafetaria e esplanada. O ensino da dança era sobretudo motivado pelas circunstâncias, já que em larga medida radicava na possibilidade de oferecer um serviço capaz de atrair utilizadores com filhos pequenos, a quem se pudesse assim oferecer ocupação para as suas crianças enquanto beneficiassem das valências acima referidas. Os horários oferecidos eram maioritariamente ao fim da tarde e nas manhãs de sábado, coincidindo com aulas de ginásio e com os serviços de cuidados estéticos.

O panorama sociocultural, em geral, e o ensino artístico, em particular, eram em Leiria em tudo semelhantes a numerosas cidades de província onde a vida da comunidade se encontrava intimamente ligada ao mundo empresarial.

Cerca de cinco anos antes da nossa chegada, tinha terminado em Leiria o ensino da dança clássica ministrado pela Prof^a Isabel Affonseca (1818-2007), antiga bailarina e figura maior do que altura foram as primeiras ações de descentralização do ensino da dança, e que para tal se deslocava a Leiria, como a outras cidades, uma vez por semana.

A cidade era praticamente desprovida de ofertas artístico-culturais. Como equipamentos, apenas um Cineteatro que exhibia durante três dias da semana filmes de aventuras com estreia quinzenal, uma Biblioteca sem qualquer dinamização, o Grémio Literário e Recreativo cuja atividade se cingia à socialização do seu já reduzido número de sócios, e o Ateneu Desportivo de Leiria cuja principal atividade se voltava para classes infantis de ginástica de competição, de um grupo de música tradicional e de um grupo coral.

Apenas uma instituição de ensino de música – o Orfeão de Leiria – produzia um acontecimento de relevância cultural, o hoje bem conhecido e reconhecido “Festival de Música de Leiria” que, uma vez por ano, proporcionava alguns espetáculos com música de qualidade e duas atuações do extinto Ballet Gulbenkian. A instituição albergava também uma pequena escola de dança onde uma professora motivada e entusiasta – cujo papel não podemos deixar aqui de relevar – ensinava um pequeno grupo de alunas.

Era este pois o quadro de escassez cultural, para o qual em muito contribuía a necessidade de os jovens abandonarem a cidade a fim de prosseguirem estudos no ensino superior, à data aí inexistente, concorrendo esse fato para que a cidade se mantivesse sem qualquer dinâmica, parada no tempo e de futuro sem rasgo.

Apesar de todas as dificuldades que, com facilidade o pudemos adivinhar, se nos colocariam, foi o desafio gerado pela oportunidade de podermos contribuir para alguma mudança que nos fez lançar as bases de uma escola de dança.

Teve assim início o projeto pedagógico-artístico-cultural da EDCL, um *work in progress* que continua a procurar novos caminhos e horizontes para uma forma de aprendizagem da dança que se revele significativa, transferível, transformadora e criadora.

1.3.1 - Contexto específico

O estudo será desenvolvido na Escola de Dança Clara Leão (www.facebook.com/EscolaDeDancaClaraLeao) em Leiria, que ensina cerca de noventa e cinco alunos distribuídos por nove classes de aprendizagem, num intervalo etário situado entre os três e os dezoito anos de idade. No entanto, alguns alunos continuam a frequentar as aulas depois dessa idade, seja porque permanecem na cidade seguindo estudos universitários, sejam porque a ela voltam após uma formação noutra local. Outros ainda chegam já em idade adulta, com ou sem experiência anterior, procurando a aprendizagem da dança que noutras escolas não lhes é facultada.

Os alunos da escola pertencem maioritariamente a um estrato sociocultural de classe média, geralmente bem integrados no meio que os rodeia e em contextos familiares com efetivas preocupações educativas. A maioria dos alunos frequenta outras atividades,

onde se inscrevem a aprendizagem de línguas, a prática desportiva e, em grande número, a aprendizagem de um instrumento musical.

Fotografia: 1.1



Escola de Dança Clara Leão

De uma forma geral, os alunos seguem um plano de estudos que se inicia aos três anos de idade com dança Criativa, sendo a partir dos sete anos substituída pela iniciação à dança Clássica na qual, no devido tempo, é incluída a aprendizagem da técnica de pontas. Aos doze anos acumulam a aprendizagem da dança Contemporânea e aos quinze anos é acrescentada uma aula de Composição Coreográfica. Uma aula de Barra-no-Chão complementa o trabalho de condicionamento físico, para todos quantos o desejem. Outros géneros de dança são frequentemente introduzidos através de oficinas, embora não se incluam nas aprendizagens regulares.

Por princípio, os alunos devem frequentar todas as aulas das diferentes áreas da dança ensinadas na EDCL, experiência aconselhada e incentivada com vista a um processo de aprendizagem abrangente, o que resulta numa frequência semanal entre as duas e as sete horas, repartidas por aulas de 45, 60 ou 90 minutos, de acordo com a faixa etária.

A escola aceita alunos de qualquer idade, com ou sem qualquer experiência anterior, que são integrados nas classes a cuja faixa etária pertencem. Especialmente pensada para

adultos sem experiência, a escola implementou uma aula de Movimento Contemporâneo para Adultos, onde a aprendizagem técnica é substituída pela pesquisa das possibilidades de movimento e das características expressivas de cada aluno.

O espaço da escola, de dimensões reduzidas, conta com um estúdio grande e um pequeno, vestiário, área de convívio/estudo, um gabinete de direção, uma área de secretaria e um espaço de armazém. A escola dispõe de uma pequena biblioteca/videoteca.

Fotografia: 1.2



Entrada e secretaria

Fotografia: 1.3



Estúdio grande

Fotografia: 1.4



Estúdio pequeno

Fotografia: 1.5



Área de convívio

Fotografia: 1.6



Vestiário

À data deste estudo, a EDCL conta com três docentes: a sua diretora, responsável pelo modelo pedagógico e também professora de todos os alunos nas áreas de dança Criativa, dança Clássica e Composição; uma professora vocacionada para as aulas de técnica da dança Contemporânea que leciona também algumas aulas de dança Clássica; e uma professora responsável pela aula de Movimento Contemporâneo para Adultos.

A escola conta ainda com uma secretária administrativa.

1.3.2 - O professor/artista/pedagogo

No início do projeto pedagógico em análise, a nossa experiência didática e pedagógica era ainda pouco ou nada relevante. Após uma licenciatura em Filosofia, concluída na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a nossa prática como professora de dança tinha-se repartido entre diferentes escolas de dança e pequenos horários, não nos permitindo um trabalho de continuidade que possibilitasse a consolidação dos conhecimentos técnicos e teóricos entretanto acumulados. A esta circunstância acrescia ainda um corpo de saber edificado sem orientação permanente, consistente e facilitadora do burilamento das aprendizagens efetuadas. Com efeito, após vários anos como aluna de uma escola de dança, descobrimos uma vocação para o ensino que procurámos estudar através dos meios de que dispúnhamos, já que não existia à época qualquer escola de formação de professores de dança. A nossa preparação para o ensino foi assim efetuada através de diversas oficinas e pequenos cursos de dança Clássica, Moderna e Jazz, ministrados por professores portugueses e estrangeiros de diferentes técnicas e didáticas; na observação continuada de aulas na escola de dança onde tínhamos sido aluna, ao longo de períodos de tempo que nos permitiam acompanhar e entender os resultados obtidos; com leituras versando a técnica, a didática e a pedagogia da dança; e, sobretudo, com a observação das dificuldades do ensino/aprendizagem em crianças que, não sentindo vocação para a profissionalização ou não sendo especialmente dotadas para aprendizagens técnicas exigentes, se viam assim desenquadradas e frequentemente desmotivadas, tal como fora a nossa experiência como discente. A tomada de consciência de que este seria sempre o grupo maioritário no universo dos aprendentes de uma escola

de dança particular, levou-nos a encetar a procura de soluções que pudessem proporcionar um ensino prazeroso e com respostas satisfatórias, tanto no campo da técnica como no do desenvolvimento de capacidades individuais. Pretendíamos encontrar um modelo de ensino que soubesse conduzir cada aluno de acordo com a especificidade das suas capacidades e necessidades, levando-o ao seu melhor nível técnico, ao desenvolvimento e manifestação da sua criatividade e à possibilidade de participar em experiências artísticas significativas, independentemente do nível alcançado.

Nos anos que imediatamente sucederam ao início deste projeto pedagógico, tivemos oportunidade de frequentar dois cursos intensivos de Metodologia e Ensino da Técnica da Dança Clássica, promovidos pelo Ministério da Educação e orientados pela então diretora da Escola de Ballet de Varsóvia, onde efetuámos um curto estágio. Frequentamos ainda um curso para professores no Conservatório Nacional, orientado por uma professora da Academia Vaganova de São Petersburgo. Nos anos seguintes, e até hoje, pudemos aprofundar conhecimentos didáticos e pedagógicos em diferentes áreas da dança, bem como aceder a experiências em outras áreas artísticas, que nos têm permitido importantes, inspiradoras e motivadoras aprendizagens. A nossa experiência alargou-se ainda ao âmbito do ensino da dança em escolas profissionais (na Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Pombal - ETAP e na Escola Profissional de Ourém – EPO, nos cursos de Auxiliar de Educação de Infância e de Animação Socio – Cultural, respetivamente) e no ensino superior (na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – ESCS, do Instituto Politécnico de Leiria, no curso de Animação Cultural), proporcionando-nos uma continuada aprendizagem e reflexão sobre a dança como instrumento de revelação do eu, de compreensão do outro, de leitura do mundo e para uma efetiva ligação à comunidade.

Resumo do capítulo

Feita a identificação do problema, enunciados questão e objetivos da investigação, enquadrado o objeto deste estudo, delineado o nosso perfil de educador e explicado o

modo como desenvolveremos o trabalho, iremos no próximo capítulo proceder ao seu enquadramento metodológico.

Capítulo 2
COMO VAI SER CONTADA ESTA HISTÓRIA?
Enquadramento metodológico

Neste capítulo trataremos das escolhas metodológicas e justificaremos a opção por um método de investigação qualitativo, através da investigação-ação, na vertente de narrativa pessoal. Faremos ainda a caracterização dos participantes envolvidos, explicaremos a aplicação do modelo de relação pedagógica de Renald Legendre (1993) e abordaremos também as questões de ética.

2.1 - Posicionamento paradigmático

A investigação em ciências humanas comporta algumas dificuldades metodológicas que advêm da complexidade inerente aos fenómenos humanos, seu objeto. Debruçando-se sobre opiniões, afetos, emoções, valores, sensibilidades e livre arbítrio, o processo investigativo acarreta riscos de subjetividade que não devem no entanto tornar-se impedimento para uma pesquisa cientificamente válida. A metodologia a seguir deverá pois ter como objetivo ajudar à compreensão desses fenómenos, colocando ênfase, não no resultado final, mas no processo através do qual se desenrola a investigação (Coltro, 2000).

2.1.1 - A investigação qualitativa

A pesquisa de natureza qualitativa é uma trajetória em torno de algo que se pretende entender, voltando-se o olhar do observador-investigador para os elementos que lhe sejam significativos, não de uma forma estritamente ligada ao racional mas com a atitude própria de quem se insere num contexto do qual é parte ativa. O investigador deve perceber-se a si mesmo e perceber a realidade que o cerca, em termos de possibilidades e nunca apenas de dados concretos, já que a pesquisa é dirigida a fenómenos e não a fatos (Garnica, 1997). Assente no paradigma idealista kantiano, a investigação qualitativa orienta-se por uma interpretação da realidade estreitamente ligada ao indivíduo que a interpreta, visando, com base na atitude fenomenológica husserliana, a compreensão daquilo que é mostrado, isto é, o fenómeno. Não sendo um método mas sim uma “atitude”, a abordagem fenomenológica consiste na capacidade de abertura do sujeito ao

conhecimento e compreensão do que se mostra à sua consciência, tal como é, e sobre o qual este se interroga, numa atitude livre de juízos prévios, de conceitos e de definições *a priori*. A investigação decorre pois, não através de uma relação sujeito-objeto, mas numa relação sujeito-sujeito, reunindo-se assim os pressupostos que permitem uma compreensão aprofundada dos problemas, focada na origem e razão dos comportamentos, das atitudes e dos modos de fazer (Coltro, 2000). Por outro lado, a natureza exploratória deste método de investigação, em permanente abertura a outras interpretações e com um caráter polissémico que lhe garante a fecundidade do cruzamento de sentidos, permite a captação da essência do multifacetado fenómeno humano (Santos, 2008). Importa ainda reter a noção de que é a percepção externa do fenómeno, no momento em que o investigador dele toma consciência, que o transforma em objeto de estudo. Deste modo, fazendo com que toda a pesquisa parta do eu e só mais tarde das relações interpessoais, garante-se a profunda relação com o objeto de estudo que torna pertinente qualquer investigação, muito especialmente em educação. (Santos, 2008). Uma investigação qualitativa deverá pois decorrer no ambiente natural do seu objeto, procedendo o investigador a uma direta recolha de dados, predominantemente descritivos, com grande atenção aos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Sendo o processo de investigação mais importante do que o seu resultado, a análise dos dados recolhidos não deve procurar a confirmação de hipóteses prévias, antes deve conduzir à consolidação dos resultados obtidos com a investigação (Garnica, 1997).

2.1.2 – A escolha metodológica: investigação-ação

Santos (2008), caracteriza a Investigação-ação como uma pesquisa de um problema levada a cabo no contexto em que é vivenciado, realizada pelos intervenientes na ação e com o objetivo de contribuir para uma mudança, assente na retroação. Por essa razão, constitui-se como escolha metodológica adequada sempre que o objeto de análise requeira a necessidade de estudar e compreender um determinado acontecimento, ou corpo de acontecimentos, com vista à sua interpretação e posterior reformulação e melhoramento

de atitudes. Esta metodologia, habitualmente utilizada em educação, orienta-se para a prática educativa e permite a produção de dois tipos de conhecimento: o que se baseia no professor como investigador e o que se baseia no professor como educador, através da análise da sua prática pedagógica (Fernandes,1991). A este propósito, coloca-se a questão de “como passar de professor sujeito de pesquisa a pesquisador de seu fazer, mantendo-se prioritariamente no papel de professor [já que], por certo, estará prioritariamente envolvido na ação, aguardando melhorias em sua prática ” (Franco, 2005: 492). A resposta encontra-se na correta interpretação desses papéis como condição primeira para a validade da investigação, afastando-se assim o risco de incorrer numa ingenuidade de avaliação que perturbe a correta análise dos fatos e conduza a conclusões estratégicas convenientes para o investigador (Franco, 2005).

Produzindo conhecimento sobre o acontecido, a investigação-ação permite um questionamento dos contextos e práticas do ensino-aprendizagem que possibilitam o encontro de respostas pertinentes, de soluções ajustadas e de estratégias motivadoras (Sanches, 2005), já que, proporcionando a observação e a interação com os sujeitos em análise, fornece uma informação sobre o ensino-aprendizagem que de outro modo não seria possível (Fernandes,1991). O estudo exploratório, descritivo e indutivo que a caracteriza, torna-se o garante da retroação e da avaliação das atitudes didático-pedagógicas, conduzindo à introdução de modificações, ajustamentos e redefinições que tragam vantagens duradouras para o processo em estudo (Cohen e Manion, 1989). E porque a introdução de alterações válidas e significativas com vista à melhoria de estratégias ou à resolução dos problemas identificados é feita pelo próprio professor, em conjunto com colegas, alunos e famílias, e no contexto escolar onde ocorrem, permite a formação contínua do professor e a emergência de métodos inovadores no processo de ensino-aprendizagem (Sanches, 2005).

Ao analisar o presente, tendo em vista a introdução de alterações que se irão repercutir no trabalho de um futuro próximo, a investigação-ação surge como a metodologia mais adequada à investigação dos resultados obtidos em sede de uma prática pedagógica (Terence & Filho, 2006) que se queira em permanente adequação, tanto às necessidades dos aprendentes como à prossecução dos objetivos a que o professor se propõe.

2.1.3 – A investigação narrativa

A Investigação narrativa constitui-se como uma perspectiva de investigação em educação que vem alterar o tradicionalmente entendido por conhecimento em ciências sociais, já que, afastando-se da abordagem positivista que valoriza e reforça a objetividade - para tanto criando distância entre investigador e investigado - valoriza a própria subjetividade como tentativa de compreensão da realidade. Inscrevendo-se no âmbito da investigação de tipo interpretativo, ocupa um lugar importante como metodologia de investigação e de desenvolvimento pessoal e profissional, já que permite ao investigador/narrador dar sentido e significado à sua experiência, numa visão posterior e holística do acontecido (Gomes, 2003).

Sendo as experiências do âmbito das relações humanas geralmente contadas através de histórias, o fato de o processo mental e de o discurso que o conta serem indissociáveis conduz-nos à narrativa como instrumento do pensamento para construir a realidade, capturando a complexidade, a especificidade e a inter-relação dos fenómenos com que lidamos (Galvão, 2005). Dando a palavra à dimensão pessoal do sujeito, registando afetos, sentimentos e circunstâncias de vida, a narrativa recorre às interpretações pessoais com o propósito de entender causas, intenções e objetivos das ações humanas (Reis, 2008). A escrita de experiências que foram cruciais num percurso pessoal permite o recriar dessas experiências de uma forma intensa e reveladora, atribuindo-lhes posteriormente um sentido que as aprofunda e esclarece. Neste processo, “a linguagem é um meio de exteriorizar o nosso pensamento sobre as coisas, e o pensamento é o modo de organizar a percepção e a ação” (Galvão, 2005: 329).

Sendo a narrativa uma estrutura organizadora dos acontecimentos e da ação humana, atribuindo-lhes significado de acordo com o seu efeito na totalidade, ela designa uma atitude essencial na educação, já que, demonstrando a conexão e a coerência desses acontecimentos e conduzindo a construção de um significado, permite operacionalizar uma reflexão consciente, porque revivida, da história narrada (Gomes, 2003).

Constituída através da imbricação de uma *história* dos eventos ocorridos, de um *discurso* que os relata e de uma *significação* que lhes é atribuída, a narrativa constrói-se a partir de uma primeira interpretação dos acontecimentos vividos pelo sujeito, que através do seu

discurso os relata, atribuindo-lhes posteriormente um significado. Este significado, obtido a partir da interligação de história e discurso, é assim o produto de uma segunda interpretação dos fatos inicialmente relatados. Em síntese, a *história* é o fenómeno, sendo a narrativa o método que o descreve, investiga e ressignifica (Galvão, 2005).

Esta metodologia, porque utiliza o envolvimento emocional e cognitivo do narrador e possui uma estrutura concordante com as narrativas dos professores, configura-se como um método eficaz na narrativa pedagógica. Como processo de investigação, permite o acesso ao pensamento e ao significado que o professor atribui à sua experiência, à forma como avalia os processos e modos de atuação e ao contexto em que a sua ação de desenrola. Numa perspetiva de reflexão pedagógica, permite ao professor a compreensão das causas e consequências da sua prática e a criação de novas estratégias, através de sucessivos ciclos de reflexão-investigação-nova reflexão, favorecendo a manutenção de uma imprescindível atitude crítica que conduza ao questionamento de competências, de atitudes e de ações (Galvão, 2005).

2.1.3.1 – A narrativa pessoal

Entre outras perspetivas de investigação narrativa (como biografias e autobiografias, histórias de vida, entrevistas narrativas e etnografias), todas elas ligadas a uma explicação social de algo pessoal, a narrativa pessoal configura-se como instrumento privilegiado para a investigação/reflexão pedagógica. Tendo como propósito permitir que o sujeito se torne visível para si mesmo, ela coloca o professor perante o seu próprio pensamento, perante os fundamentos que o enformam e perante os resultados das suas escolhas, isto é, perante a relação pedagógica que desenhou.

Neste processo, a impossibilidade de dissociar o narrador do sujeito narrado confere uma proximidade que permite a desconstrução, construção, reinterpretação e ressignificação das experiências vividas, conduzindo, não à apresentação literal da realidade, mas à leitura que dela faz o sujeito (Cunha, 1997). A sua importância prende-se então, não com a possibilidade da exata reprodução da história, mas com a descoberta de novas possibilidades de atuação, resultantes da reflexão inerente ao próprio ato de narrar.

Existindo uma primeira necessidade de narração como busca de um sentido para uma história, o processo inicia-se com um afastamento em relação à experiência vivida, para que esta possa ser narrada. Dela voltará a aproximar-se o narrador através da organização do pensamento que possibilita o relato que, em tudo análoga à da experiência vivida, torna o conhecimento experiencial e o narrativo, semelhantes e indissociáveis. No momento em que os acontecimentos regressam ao domínio do raciocínio do narrador que lhes procura a origem e as consequências, a necessidade inicial de busca de sentido reforça-se, estimulando a busca de uma interpretação holística da experiência tão intimamente ligada a si. (Gomes, 2003). Porque o sentido do que somos se encontra nas histórias que contamos e no modo como as contamos, sobretudo quando a narração nos inclui simultaneamente como autor, narrador e personagem principal, “a escrita da narrativa potencializa no sujeito o contato com a sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si” (Souza, 2006: 135), assim se revelando. Provocando uma alteração na forma como o narrador compreende a experiência, a narrativa pessoal conduz também a uma mudança no modo como se vê a si próprio e aos outros envolvidos na mesma experiência, proporcionando deste modo uma formação de consciência, significativamente libertadora e construtora. A distância criada em relação à sua própria experiência permite que o narrador se observe a si próprio e assim possa, em simultâneo, teorizar a sua experiência e ser auto formador e auto determinador da sua trajetória. Para tal, torna-se no entanto necessária a disponibilidade para uma auto análise crítica, para o reconhecimento de limitações pessoais e para a colocação em dúvida de crenças e preconceitos.

Como relato pedagógico, porque permite ao professor a reflexão sobre si próprio como educador, a narrativa pedagógica revela-se um importante instrumento para a tomada de consciência dos pressupostos teóricos de um ensino/aprendizagem que tenha como referência o sujeito e a cultura (Cunha, 1997). Conduzida pela explicação de como o professor compreende a sua trajetória e de que modo a reflete em direção ao futuro, a narrativa faz emergir tanto o processo de construção dos acontecimentos narrados como a história pessoal que dá sentido às atitudes pedagógicas, através das quais, por sua vez, pretende dar sentido ao mundo. O relato da forma como organiza a sua docência e se

relaciona com os alunos é, ele próprio, uma forma de se narrar e avaliar como pessoa, já que a reflexão sobre o efeito que as suas atitudes provocam no outro proporciona um maior conhecimento de si. (Galvão, 2005). A narrativa pessoal dá pois resposta à necessidade de o professor encontrar sentido e coerência para o seu pensamento, para as suas escolhas e para os atos pedagógicos que revelam a sua verdade como educador, através de um processo de reflexão sobre o passado que, tornado presente, lhe permite também perspetivar o futuro (Gomes, 2003).

Neste entendimento, a narrativa pessoal com que damos corpo a esta investigação constrói-se numa articulação entre uma recolha de elementos materiais objetivos (fotografias, vídeo) e elementos imateriais e subjetivos (emoções, reflexões, sensações e inquietações), baseada no pensar, no sentir, no criar e no agir que dão forma à nossa prática pedagógica.

2.2 – A abrangência do projeto

Tendo como fundamento teórico o ensino da dança como educação artística, a investigação irá debruçar-se sobre a estruturação interna, o modo de funcionamento e as atividades desenvolvidas durante um ano letivo da EDCL.

A população abrangida pelo estudo compreende os alunos, os docentes, os encarregados de educação e a colaboradora da EDCL envolvidos nos acontecimentos a narrar, e que se estimam no seguinte número:

Alunos: 95

Docentes: 3

Encarregados de educação: 95

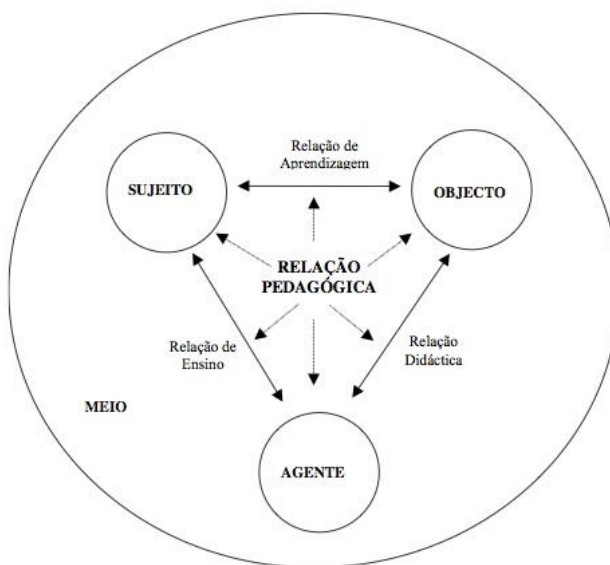
Colaboradores: 1

A população da escola insere-se num meio social de classe média com estudos superiores. Com idades compreendidas entre os três e os quarenta e sete anos, a faixa etária com maior incidência situa-se entre os sete e os dezasseis anos. Um alargado número de alunos frequenta outras atividades, onde surgem com maior expressão a aprendizagem de um instrumento musical e práticas desportivas.

2.3 – O modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre

Cientes da importância da qualidade dos vínculos a estabelecer entre professor e aluno para a criação das condições fundadoras do ensino/aprendizagem, cientes estamos também da importância das relações a estabelecer com o objeto de estudo e com o meio circundante, de modo a que as aprendizagens possam verificar-se significativas, transferíveis, duradouras, transformadoras e criadoras. Sendo que a relação pedagógica “tem lugar em situações e atos pedagógicos que emergem de um contexto específico em que se desenrolam os processos de ensino e de aprendizagem” (Martins, 2002: 38), cabe ao educador a escolha do que, e de como, ensinar, bem como a responsabilidade de entender e conjugar todos os fatores em presença, articulando-os num modelo que melhor permita servir esse propósito. Entre outros possíveis, a nossa escolha recai no modelo de Relação Pedagógica proposto por Renald Legendre (1993), tal como explicado na obra *Didática das Expressões* de Amílcar Martins (2002), e que passamos a descrever.

Figura: 2.1



Aplicação geral do Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (1993),
tal como interpretado por Martins (2002)

Considerando a existência de quatro pólos em torno dos quais se constitui uma Relação Pedagógica, sendo eles o Sujeito aprendiz, o Objeto de estudo, o Agente de ensino e o Meio envolvente, a aprendizagem desenvolver-se-á em função das características do Sujeito, do conteúdo do Objeto, da qualidade de assistência do Agente e das influências

do Meio. Com características específicas, e próprias de cada situação de ensino/aprendizagem, os quatro pólos deverão ser cuidadosamente avaliados pelo educador, de modo a garantir o sucesso da sua interligação e, conseqüentemente, da relação pedagógica a ter lugar. Assim, o educador deverá começar por caracterizar:

- O Sujeito ou discente, que se insere numa faixa etária; que possui uma determinada quantidade e qualidade de aprendizagens formais e informais; que se relaciona de uma forma específica com o mundo; que possui uma dada capacidade de concentração, de resposta a desafios e de superação de dificuldades; e que se reveste de características afetivas e emocionais próprias;
- O Objeto de ensino, com conteúdos específicos e uma natureza e objetivos próprios;
- O Agente ou docente responsável pela escolha dos processos e dos meios a utilizar, e pela progressão e qualidade do ensino;
- O Meio que envolve o Sujeito, o Agente e o Objeto, constituído por todo o ambiente educativo próximo e o mais alargado, onde se incluem ainda todos os recursos e equipamentos, bem como o local onde decorre a aprendizagem.

Interligados e estabelecendo relações recíprocas, estes quatro pólos determinam por sua vez as três relações constituintes das situações pedagógicas:

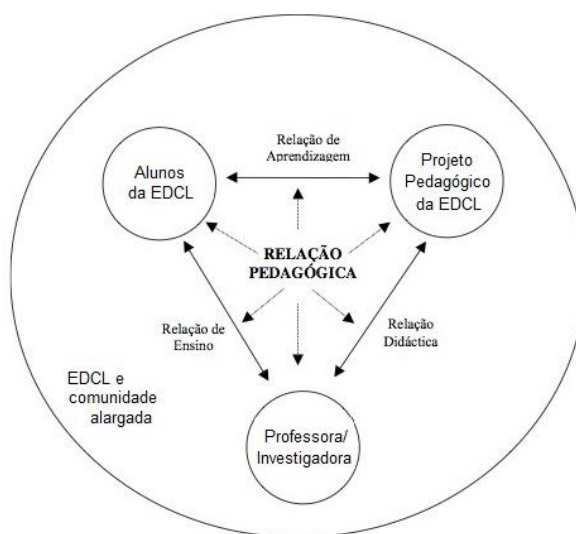
- A Relação de Ensino, desenvolvida entre o Agente e o Sujeito, cuja interação e envolvimento determinarão a qualidade e o sucesso da comunicação;
- A Relação de Aprendizagem, estabelecida entre o Sujeito e o Objeto, que irá determinar o interesse suscitado e a qualidade da apropriação do conhecimento;
- A Relação Didática entre o Agente e o Objeto, que possibilitará a adequação aos objetivos propostos, através da correta escolha dos métodos e técnicas a aplicar;
- O Meio envolvente, como fator influente e decisivo em todas as relações, que possibilitará a sua conjugação favorável e fará a ligação das aprendizagens com a comunidade.

Fator de absoluta e decisiva importância em qualquer processo de relação pedagógica, o papel do Agente reveste-se de uma responsabilidade que deverá obrigar a uma cuidada definição do modo como irá desempenhar esse papel.

2.3.1 - Aplicação do modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre à EDCL

A nossa investigação será levada a cabo dentro do enquadramento proporcionado pela aplicação deste modelo pedagógico. O estudo envolverá a população escolar constituída por 95 alunos, os Sujeitos de aprendizagem; o professor/investigador, na qualidade de Agente de ensino; o projeto pedagógico implementado na EDCL como Objeto de investigação; e a EDCL e a comunidade alargada onde se insere, como Meio envolvente.

Figura: 2.2



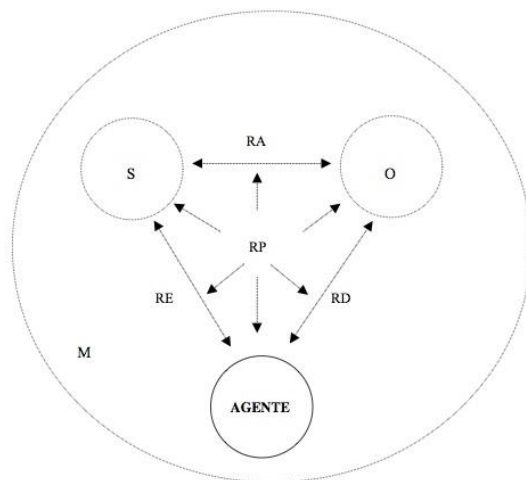
Aplicação do Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre ao projecto pedagógico da EDCL

O estudo das relações biunívocas estabelecidas entre estes quatro pólos permitirá refletir sobre o processo artístico e educativo da EDCL como somatório das características dos sujeitos aprendentes, da natureza e conteúdo do objeto de aprendizagem, da qualidade do ensino do agente e da influência do meio envolvente, e orientar-nos na pesquisa de como fundamentar, implementar e retroagir sobre o projeto pedagógico em estudo.

2.4 – O papel de animador-observador-participante

Sendo este investigador, simultaneamente, o Agente implementador, animador, observador e participante direto dos acontecimentos a narrar, a investigação dará conta da sua visão, revelando-o no papel de principal responsável pela prática pedagógica, e avaliando a qualidade e alcance dos resultados obtidos.

Figura: 2.3



Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (1993)
– o Agente - tal como interpretado por Martins (2002)

A proximidade entre o investigador e o investigado possibilitará o profundo conhecimento e a íntima compreensão de todas as vertentes envolvidas e de todas as relações estabelecidas, permitindo um aprofundado entendimento dos atos pedagógicos implementados e do alcance dos seus resultados. Desta forma, teremos acesso a uma compreensão holística dos propósitos que nos movem, das orientações pedagógicas que os servem e dos objetivos alcançados, tornando possível a projeção no futuro, do caminho da nossa prática pedagógica.

2.5 – Registos de imagem

Serão utilizados registos fotográficos que documentam diversos momentos pedagógicos considerados elucidativos e pertinentes para a compreensão do narrado. A maioria das imagens fotográficas, retiradas do arquivo de imagem de espectáculos, é da autoria do fotógrafo Joaquim Pesqueira que de há longos anos acompanha o nosso trabalho. Outras imagens decorreram de registos ocasionais feitos por nós ou por alunos.

Incluiremos também dois registos vídeo. O primeiro, da inteira responsabilidade das alunas envolvidas, trata-se de um trabalho de *site specific*, nas instalações da EDCL. Com 7:36 e elaborado em 2014 como nosso presente de aniversário, pode ser acedido em <https://www.youtube.com/watch?v=L3SxwOzEOVk>. Neste registo pode ser observada a

forma como a dança é usada como narração de vivências emocionais e afetivas vividas pelas alunas, circunscritas a um espaço e a um tempo marcantes para a sua vida.

O segundo, da autoria de Natércia Lameiro, ex-aluna da EDCL, apresenta um resumo do espectáculo anual de 2014, retirado do vídeo do mesmo espectáculo. Com 4: 51, pode ser acedido em <https://www.youtube.com/watch?v=lwzgVRhn1ow>

2.6 - Questões de ética de investigação

Sendo a investigação qualitativa a que mais levanta questões éticas, sobretudo pela proximidade entre pesquisadores e pesquisados (Martins, 2004), a investigação que levaremos a cabo terá em conta os três princípios éticos fundamentais:

- O princípio do respeito pelos direitos, bem-estar, dignidade, individualidade e sensibilidade dos participantes, não fazendo discriminação de qualquer espécie e sendo integralmente respeitados os seus valores, opiniões e atitudes;
- O princípio da beneficência, pelo qual não será posto em perigo o bem-estar dos participantes, ou a eles causados quaisquer danos, tudo sendo feito de forma a maximizar os bons resultados da pesquisa. O investigador estará consciente da sua responsabilidade profissional e científica perante a comunidade, e da sua necessidade de contribuir para o bem público com um novo conhecimento;
- O princípio da justiça, que fará o investigador ter presente a paridade de custos e benefícios, fazendo com que todos os participantes beneficiem na proporção justa do conhecimento que originem.

O investigador cumprirá ainda com as seguintes normas de conduta que permitem a observância dos princípios supracitados:

- Prevenir consequências danosas para os participantes, não usar da sua autoridade para os influenciar e usar a confidencialidade e o consentimento informado para que todos os participantes vejam acautelados os seus direitos e interesses;
- Prestar o maior cuidado à forma de expor publicamente assuntos profissionais e apenas utilizar imagens mediante o consentimento dos participantes ou dos seus representantes legais;

- Conduzir uma investigação válida, utilizando teorias e métodos relevantes, promovendo a integridade da pesquisa de modo a que esta cumpra os padrões éticos e se possa tornar um avanço no conhecimento;
- Respeitar os padrões da competência, usando com precisão e justeza os conhecimentos que possui dentro da sua área de especialização;
- Não falsificar ou fabricar dados ou fazer plágio ou ocultar referências bibliográficas;
- Garantir que as informações e descobertas que durante a investigação revelem de um aluno algo que anteriormente se desconhecia, não afetarão a relação com ele mantida até então.

Resumo do capítulo

Depois de explicadas e justificadas as escolhas metodológicas por que orientamos a investigação, daremos início no próximo capítulo à narrativa do projeto pedagógico em estudo.

Capítulo 3
COMO É PENSADO ESTE CAMINHO?
Enquadramento teórico

Neste capítulo iremos abordar os conceitos de educação, de educação artística e de relação pedagógica, e refletir sobre o papel do educador. Deste modo, procuraremos organizar um pensamento sobre o ensino/aprendizagem que nos permita uma reflexão filosófica, pedagógica e didática sobre os seus pressupostos, e nos conduza na avaliação no projeto pedagógico em estudo.

3.1 - A educação

Estando este estudo voltado para uma prática pedagógica, julgamos pertinente a elaboração de um brevíssimo resumo que dê conta da origem do conceito de educação que a sustenta. Não pretendendo alongar-nos desnecessariamente na abordagem aos primórdios filosóficos da história da educação, atentaremos em Sócrates mas sobretudo em Platão, já que os pressupostos que então enformaram as suas teorias da educação permanecem relevantes e orientadores de um modelo de relação pedagógica que se queira profícuo. Razão acrescida de atenção se esses pressupostos se fundam numa proximidade entre educador e educando, na atenção ao caminho de aprendizagem e à importância da dimensão estética no conhecimento, e nos debruçamos, neste trabalho, sobre a prática de uma pedagogia de ensino artístico que se revê numa abordagem filosófica para o seu projeto educativo.

Para Fonseca (s/d), o ideal educativo grego continua a influenciar o modo como concebemos o modelo e a pedagogia da educação, pois que é na Grécia do séc. V que pela primeira vez se discute um modelo voltado para a aprendizagem e para o conhecimento da verdade, onde a inclusão das artes, para o desenvolvimento do espírito, e da ginástica, para o mesmo fazer ao corpo, permita alcançar um pleno domínio de si, aliando a sabedoria à ação. Considerando que o ensino devesse ser, sobretudo, o da capacidade de pensar, Sócrates foi o primeiro defensor do conceito de educação tal como hoje o entendemos. Alterando o exercício do pensamento filosófico, anteriormente destinado ao adiestramento da eloquência e à aprendizagem de conhecimentos para a explicação do mundo físico, Sócrates volta-se para si mesmo e conduz o pensamento para a esfera do ser humano. Com esta alteração, resgata a educação de uma forma de

conhecimento enciclopédico e transforma-a numa atitude de procura do Homem através da atenção dada ao espírito. Não se limitando a colocar a tónica numa até então impensável consciência de si, Sócrates anuncia ainda que o conhecimento é inato, por isso acessível a todos sem distinção ou exceções, numa surpreendente ideia de igualdade e integração que séculos depois é ainda tema de reflexão (Abbagnano,1981a). Questionando o significado do que era educar, a sua prática pedagógica fez-se deambulando pelas ruas e dialogando com quem o desejasse ter como interlocutor (Fonseca, s/d), deslocando a atenção do mundo físico para as interrogações do ser que o habita. Abrindo portas a uma verdadeira compreensão do acontecido ao permitir a reflexão sobre o que, e como, aconteceu, a educação preconizada por Sócrates introduziu a apropriação e a transformação em que se funda uma aprendizagem com o sentido de *apprehendere* (do latim *ad* “junto” *prehendere* “levar para junto de si”). Se bem que à partida todos pudessem alcançar o conhecimento, o seu acesso só teria lugar através de um caminho de reflexão e descoberta, a fazer pelo discípulo, auxiliado nessa tarefa pelo educador, cuja função era estimular e despertar o espírito do seu educando. E é na forma de um diálogo que Sócrates encontra o instrumento privilegiado para esse processo educativo. Iniciado com uma pergunta para a qual o educador começava por aceitar a resposta dada, o diálogo prosseguia com uma série de outras perguntas e respostas, destinadas a mostrar o contraditório ou a falsa verdade, conduzindo o discípulo à reflexão sobre o que afirmava. Por este processo denominado *maiêutica* (a significar dar à luz, como o trabalho da parteira), o educador orientava o discípulo na descoberta do conhecimento verdadeiro, que este já possuía, sem que no entanto dele tivesse consciência (Abbagnano,1981a). A inovação na forma de um ensino/aprendizagem feito na proximidade de educando e educador, tal como o preconizamos hoje, orientava-se ainda para as capacidades específicas demonstradas pelo discípulo e contava com a produção de um pensamento próprio como garante da aprendizagem. E, de encontro a uma perspetiva contemporânea da educação, a tónica colocava-se na importância do caminho a percorrer e não somente na meta a atingir.

O passo seguinte, fundador do moderno conceito de educação, chega com Platão, discípulo de Sócrates, que lhe acrescenta uma importante dimensão estética e ética. A

condução do discípulo faz-se agora em direção a um corpo de saber mais vasto, e ao diálogo socrático sucede-se a dialética platônica (Abbagnano, 1981a). Com Platão a orientação do educador visa permitir alcançar sucessivas etapas de conclusões no raciocínio do discípulo que, partindo da primeira intuição, trilha um caminho de esforços do espírito até alcançar a verdade, a *Ideia em si*. Sendo a intuição da *Ideia* o resultado de uma primeira resposta do espírito diante de uma interrogação, fruto de uma admiração e de uma curiosidade que Platão muito elogiava ao discípulo, o filósofo considerava-a no entanto grosseira, porque imediata e sem reflexão prévia. Deste modo, entre a intuição da *Ideia* e a *Ideia em si* estaria um longo caminho a percorrer pelo pensamento, que conduziria ao *Belo*, em cuja presença todos os conhecimentos, há muito depositados na alma do discípulo, nasceriam. (Abbagnano, 1981a). Esta é uma concepção da educação através da experiência estética e Platão considera o ritmo e a harmonia como elementos importantes a realçar nos educandos, já que exercem grande poder sobre a alma. Mas estes elementos são também fundamentais para o exercício do raciocínio já que, ao proporcionar ao educando o conhecimento sensível da harmonia e do ritmo existentes nas coisas e nos seres, é-lhe dada a possibilidade de os saber encontrar e reconhecer na sua vida, através do instinto de relação (Read, 1985), adquirindo assim a capacidade de distinguir o certo do errado, o bem do mal e o belo do feio. Com Platão, o mestre não se impõe ao discípulo, antes o orienta, o conduz, exigindo-lhe um trabalho árduo que permita resultados condizentes com o acompanhamento que se propõe dar-lhe, fazendo pertencer ao discípulo a capacidade e a responsabilidade da produção de pensamento, numa relação de ensino que Martins (2002) considera centrada no Ser e com uma visão humanista da educação. Deste modo, Platão confere maior razão de ser ao processo maiêutico socrático, isto é, propõe-se tornar o discípulo apto para o *parto* através das suas próprias potencialidades, já que “a imagem da parteira é metafórica e, assim, a interpretação conduz-nos [...] à ação daquele (a) que ajuda a Ser [...]. Eis-nos assim em face do (a) Educador (a) e da sua função de ajudar o Ser a Ser” (Martins, 2000: 49). Preconizando um ensino de longa duração, com várias etapas entre os três e os cinquenta anos, Platão lançou também o conceito de uma educação que não se confina a um tempo

de formação para a vida adulta, antes se lhe estende e responde à necessidade de aprendizagem ao longo da vida.

Para Read (1958), a dimensão estética da educação preconizada por Platão, que o autor considerou ser uma influência filosófica relevante no mundo moderno, não tem contudo encontrado eco para que se torne a base dos sistemas de ensino. Defendendo uma educação que resida na preservação da individualidade, na importância da diversidade e na necessidade de diferenciação, o autor considerou que o seu objetivo deveria ser o desenvolvimento da singularidade do indivíduo e da sua consciência social, num par profícuo porque integrador de especificidades individuais que apenas podem revestir-se de valor prático quando concretizadas dentro da comunidade a que pertence. Para o alcance desse propósito, Read considerou que a educação deva fazer-se através da expressão artística, privilegiando o conhecimento do eu, a descoberta de diferentes formas de perceber e sentir o mundo e a expressão clara de sentimentos e pensamentos. Desta forma, o indivíduo em desenvolvimento poderá alcançar um correto ajustamento dos sentimentos e das emoções ao mundo objetivo, numa orientação que lhe permitirá desenvolver uma personalidade plenamente integrada.

3.2 - A educação artística

Porque todos os seres humanos têm capacidades criativas, a iniciação nos processos artísticos permite cultivar a imaginação e a criatividade, a inteligência emocional e a capacidade de reflexão crítica, o sentido de autonomia e a liberdade de pensamento e ação que outras formas de educação não permitem (Roteiro para a Educação Artística, 2006). Veículo fundamental para a capacidade de entender o mundo, a educação artística permite ao indivíduo a satisfação das suas naturais necessidades criativas e promove a consciência da envolvente cultural em que se inscreve e que irá enformar a sua perceção do mundo. Porque atuante nas suas dimensões afetiva, cognitiva e social, a educação artística conduz ao harmonioso desenvolvimento da personalidade (Sousa, 2003a; Santos, 1989, 2008), para o qual não é menos importante a dimensão ética e moral que o Roteiro

para a Educação Artística (2006) considera ser obrigação da sociedade promover, através da capacidade criativa e da consciência cultural.

Sendo a relação da arte com a educação o propósito maior a que muitos educadores, pedagogos e professores dedicam o seu esforço, torna-se importante fazer a distinção das três áreas em que estes dois conceitos se podem encontrar, a saber, a educação pela arte, a arte na educação e o ensino artístico, a que correspondem, respetivamente, a função de educar, a aprendizagem de técnicas artísticas e a formação de artistas (Sousa, 2003a). No ensino da dança em contexto de educação não formal, no qual se centra este estudo, temos sobretudo presentes os conceitos de educação pela arte e de artes na educação, orientadores da formação da pessoa como um todo, a par da dotação de conhecimentos técnicos que permitam uma satisfatória capacidade de expressão artística. Nesta abordagem, torna-se relevante a confluência de três perspetivas da sua prática que Martins (2002) designa como *perspetiva intrínseca*, *perspetiva estético-artística* e *perspetiva integrada*, e que passamos a descrever.

A *perspetiva intrínseca*, centrada no sujeito, é fundamentalmente expressiva, enfatizando tanto a experiência individual como a do grupo, numa valorização do processo e não do seu fim, garantindo um espaço permanente para o conhecimento através da exploração de formas de expressão. Essencial em faixas etárias precoces, investindo na espontaneidade, no jogo, na criação e na expressividade individual que permitem a descoberta de ligações entre as emoções e a linguagem em que podem ser expressas (Sousa, 2003a), promove também a sensibilidade, através “do desenvolvimento das atitudes de observação, de partilha e interação como o Outro” (Martins, 2002: 53).

A *perspetiva estético-artística*, constituída como tendência das aprendizagens técnicas, já que valoriza tanto o processo como o seu resultado num produto final a ser apresentado aos seus pares ou perante um público desconhecido, proporciona um desejável contato e interação com a comunidade próxima e alargada. A apresentação pública reveste-se ainda de um especial momento de trocas entre toda a comunidade envolvida, e possibilita a indispensável abordagem às dimensões estética, artística e cultural. E, não

menos importante, proporciona a possibilidade de fazer parte de um todo que segue orientações e assume responsabilidades, partilhando a condução do projeto em que todos se encontram envolvidos. Não podendo ser a aprendizagem técnica um fim em si mesmo, já que se destina apenas à obtenção de um instrumento facilitador da expressão, é no entanto fundamental que seja aprendida de forma sistemática e séria, para que essa expressão não se veja diminuída, ou impedida, por falta de habilidade nas competências técnicas (Sousa, 2003b).

A perspectiva integrada, visando a convergência de atuações que melhor respondam às necessidades do aprendente, espontaneamente surgidas ou resultantes do próprio processo de ensino/aprendizagem, volta-se para a procura de estratégias de ação que possam revelar-se eficazes perante uma circunstância específica, permitindo ao educador uma atitude orientada pela sua perceção das necessidades em presença.

3.2.1 - Para que serve a arte?

Muito antes de a arte ser o produto acabado dado a conhecer a quem a visita, ela é, tal como a entendiam os gregos, a linguagem do espírito; expressão que desde logo remete para a grande dificuldade de delimitação do conceito. Com origem no latim *ars (artis)*, o termo significa “a criação de objetos tendo em vista a experiência estética” (Martins, 2002: 51), que pode graduar-se entre “uma simples reação de agrado por parte do espectador, até ao deslumbramento, a contemplação e o êxtase” (idem).

Recusando uma ideia de arte como um conceito metafísico, Read (1958) considerou-a um fenómeno orgânico passível de ser medido, já que integra elementos rítmicos e expressivos, reconhecíveis no que Martins (2002) cita como os três fatores que a constituem: a criação, o objeto criado e a experiência estética, passíveis de serem experienciados em diferentes caminhos, entre os quais a arte como *Criação*, como *Comunicação*, como *Jogo* e como *Expressão*. A arte será pois o meio através do qual se pode explicar a dinâmica do sentir, tentando “chegar o mais perto possível desse constante movimento dos sentidos que é a vida.” (Britto & Pinheiro, 2011: 464).

Afastando-se da concepção de arte como um fim para a qual a experiência humana se deve dirigir, Read (1958) considerou-a um mecanismo orientador da vida que não deve ser ignorado. Traduzindo-a como algo presente em tudo o que nos rodeia e em tudo o que fazemos para agradar aos sentidos - e não apenas na realidade das formas patentes no património, nas galerias, nos palcos ou nos museus - o autor coloca-a assim ao serviço do ser, de modo particular e individual, como um mecanismo conducente a experiências estéticas próprias. E se a arte só existe enquanto, e porque, apela aos nossos sentidos, ignorá-la será ignorarmo-nos, e privarmo-nos de algo que continuamente nos relaciona com o mundo e nos medeia, de forma privilegiada, as relações com o outro. No mesmo sentido, o Roteiro para a Educação Artística (2006) salienta que as visíveis alterações de estruturação e funcionamento das sociedades exigem uma clara capacidade de adaptação e inovação aos indivíduos, a quem se solicita flexibilidade e uma permanente busca de respostas a questões múltiplas e variadas. A melhor resposta a esta solicitação virá sempre da arte, cujo conhecimento, experimentação e apreciação permitem o alargamento de horizontes e perspetivas sobre uma grande variedade de assuntos que outros meios não permitem desenvolver, atuando ainda como facilitadora da apreensão e compreensão dos acontecimentos e permitindo o entendimento e a superação do conflito. A este propósito, acreditamos aqui fazer todo o sentido o que escreve Agustina Bessa Luís corroborando, de forma poética, o sentido da arte acima referido:

A arte é, provavelmente, uma experiência inútil [...] Mas se todos os artistas da terra parassem durante umas horas, deixassem de produzir uma ideia, um quadro, uma nota de música, fazia-se um deserto extraordinário. Acreditem que os teares paravam, também, e as fábricas; as gares ficavam estranhamente vazias, as mulheres emudeciam. A arte é, no entanto, uma coisa explosiva. Houve, e há decerto em qualquer lugar da terra, pessoas que se dedicam à experiência inútil que é a arte..., e que sabem que o seu silêncio pode ser mortal. Se os poetas se calassem subitamente e só ficasse no ar o ruído dos motores, porque até o vento se calava no fundo dos vales, penso que até as guerras se iam extinguindo, sem derrota e sem vitória, com a mansidão das coisas estéreis.

(2008: 20)

3.2.2 - O lugar das emoções

Constituindo-se a experiência artística como uma ligação ao mundo e como ponte para o encontro do outro, ela implica uma forte vivência de emoções.

Damásio (1998) explica que a emoção é a combinação do processo de avaliação mental daquilo que a provoca, por exemplo a experiência artística, com as respostas geradas por essa avaliação. Na sua maioria dirigidas ao corpo, essas respostas manifestam-se fisicamente mas, porque são também dirigidas ao cérebro, provocam alterações mentais adicionais, cuja experiência se traduz em sentimentos, que por sua vez geram afetos. Por vezes com manifestação física, os afetos são no entanto interiores e subjetivos, contrariamente às emoções que os despertam, exteriores e físicas, e são o resultado, íntimo e transformador, da emoção desencadeada por uma experiência. A afetividade manifesta-se então na relação com a obra de arte pela forma como o indivíduo nela descobre, através da percepção estética, elementos que identifica com os seus próprios sentimentos, podendo assim traduzi-los de uma forma objetiva (Read, 1958). Arquimedes da Silva Santos (1989), impulsionador da psicopedagogia da expressão artística e fundador do Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte, refere a importância da arte no desenvolvimento do indivíduo sob o prisma da afetividade, por ele considerada como elemento primeiro de comunicação, sendo por isso relevante para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Também Santos (2008) considera que a experiência artística desempenha um papel crucial como elemento afetivo de ligação entre a realidade material e social e o conjunto de realidades individuais da criança, num esforço de conciliação entre a expressão do eu e as formas de comportamento social adequadas, que se estende à formação dos seres humanos como um todo. Defensor da tese de que emoções e afetos são mecanismos ligados ao corpo e em estreita ligação com o raciocínio, Damásio (1998) afirma que a sua relação com sistemas do corpo e do cérebro é tão intensa e importante quanto a da visão ou a da linguagem. Por sua vez, Sousa (2003a) refere que o indivíduo necessita de exteriorizar as emoções e os sentimentos através de uma qualquer forma artística, como necessidade íntima e urgente de expressão que contribui significativamente para uma vida mental saudável.

Referido no Roteiro para a Educação Artística (2006), Damásio afirma que a valorização das aprendizagens emocionais conduz ao aumento da capacidade de tomadas de decisão corretas, já que o desenvolvimento emocional é responsável pelo aumento das capacidades de reflexão e de análise. Sem as emoções, as ações, as ideias ou as decisões

assentariam exclusivamente numa base racional o que, para além de aumentar desmesuradamente o tempo necessário para a sua avaliação, levaria a que na grande maioria das circunstâncias os resultados não se coadunassem com as complexidades e particularidades pessoais e sociais em presença, sobretudo avaliados emocionalmente. E acrescenta ainda o imprescindível contributo das emoções para um comportamento moral saudável, considerando que a educação artística é parte integrante para uma cultura de paz.

3.2.3 – O lugar da criatividade

Alertando para a absoluta necessidade da criatividade assumir um papel de relevo na educação, Sir Ken Robinson (2010) defende que as artes e o estímulo da imaginação são tão importantes para os alunos do séc. XXI como a matemática, as ciências e as línguas.

O autor considera que um sistema de ensino global que visa a formação do adulto como bom trabalhador em detrimento do pensador criativo, sobrevalorizando as aprendizagens formais/científicas em relação às informais/criativas, provoca a perda gradual das extraordinárias capacidades de imaginação e criatividade com que todos nascem, e afasta a educação da ideia do desenvolvimento do ser como um todo. Por seu lado, Sousa (2003a) afirma que considerar o homem superior aos animais, pela sua inteligência, quer na realidade significar que o é pela sua criatividade e não apenas pelas suas capacidades de associação lógica. A inteligência, aqui equiparada à criatividade, é a que permite uma visão imediata e intuitiva da realidade, proporcionando várias soluções e hipóteses para o mesmo problema. Robinson (2010) considera que a criatividade é o processo através do qual se produzem ideias originais com valor, num “ diálogo entre aquilo que tentamos decifrar e os meios que usamos” (2010: 80). E como aptidão essencial para a criatividade refere o pensamento divergente, isto é, a capacidade de observar diferentes possibilidades, de obter múltiplas respostas e de propor mais do que uma solução para o mesmo problema. E considera que a capacitação para esse tipo de pensamento só poderá ser dada por uma educação que permita questionarmo-nos sobre aquilo que nos é dado como certo e nos afaste do senso comum, um dos grandes inimigos da criatividade. O

autor considera que a forma como está construído todo o processo de aprendizagem curricular carece de uma transformação urgente que dê prioridade à criatividade e coloque a educação em acordo com as características da inteligência, que descreve como sendo variada, dinâmica e distinta. Para tal, reclama variedade através da colocação das artes, das ciências e das humanidades em pé de igualdade; sugere dinamismo, pela extinção da divisão do saber em matérias separadas; e pede distinção, através da consciência de que a aprendizagem é um processo pessoal e que a cada um deve ser dada a possibilidade de encontrar e desenvolver o seu talento.

Para Sousa (2003a), trata-se de uma educação que fale de criatividade em vez de conhecimento, promovendo na criança a capacidade de criar soluções próprias, de inventar, de descobrir e de criar. A educação para o futuro deverá saber encontrar soluções para os problemas colocados pelo progresso técnico e científico que uma aprendizagem erudita não permite, através de uma disponibilidade criadora face a problemas desconhecidos e de uma colaboração e cooperação social. Através deste processo pessoal e criativo de aprendizagem, será também possível descobrir o que Robinson chama “o Elemento, o ponto onde a aptidão natural e a paixão pessoal se encontram” (2010: 32). O *Elemento* é pois uma circunstância, apenas possível na confluência destas duas características que a constituem, a aptidão e a paixão, e se presentes as suas duas condições necessárias, a saber, a atitude e a oportunidade. A educação pela criatividade deverá assim ajudar a reconhecer uma capacidade natural que vá de encontro a uma paixão fundamental para a nossa identidade. Mais ainda, deve favorecer o desenvolvimento de uma atitude proativa, otimista e perseverante, bem como de uma capacidade de busca, de criação e de aproveitamento de oportunidades que possibilitem a concretização do *Elemento*. Há pois uma necessidade premente de valorizar a criatividade como capacidade de produzir ideias originais com valor, e o pensamento divergente, seu motor, como habilidade de encontrar diversas formas de interpretar um problema ou desafio ou de encontrar resposta para uma pergunta.

3.3 - A dança

A razão por que a dança foi uma das últimas formas de arte a merecer atenção na educação formal prende-se talvez com o fato de ter sido discutida em primeiro lugar, e durante mais tempo, a necessidade de corrigir a dicotomia sentimento/racionalidade, esquecendo-se a de mente/corpo, que assim prevaleceu. Esta negligência do corpo deve-se em parte ao fato de, na filosofia e, por consequência, na educação, a mente ter sempre recolhido toda a maior fatia de atenção. (Fleming, 2012). Para além do seu tardio aparecimento como parte integrante dos currículos, a dança surge sistematicamente associada às aprendizagens da área da educação física, sendo frequentemente designada *expressão motora*. Fleming (2012) refere que em Inglaterra – e fazemos esta referência por ter sido este o país que viu surgir em Herbert Read o precursor da educação artística - a dança continuava a surgir, já em meados do séc. XX, integrada no currículo da educação física e não no das artes, opção relativizada com o argumento de ser mais importante a forma como seria ensinada do que o currículo onde se inseria. Atualmente, pese embora continuar ainda integrada no mesmo currículo, é no entanto feita referência à necessidade de exploração e comunicação de ideias, de conceitos e de emoções, criando consonância com o processo levado a cabo por um bailarino ou um coreógrafo.

A este propósito e situando-se na década de sessenta do séc. XX, Wanda Ribeiro da Silva (2000) dá também um esclarecedor contributo no que a Portugal diz respeito:

Apresentou-se difícil convencer a comunidade educacional de então, a aceitar a disciplina Dança como parte integrante do ensino geral para a formação do ser humano. A psicomotricidade dominava a educação física inicial com o conceito de que tanto o jogo como o desenvolvimento psicomotor seriam a base do equilíbrio harmónico numa psicologia evolutiva na criança sendo, naturalmente, difícil afirmar a importância da estética e das expressões lúdico-artísticas tanto na criança como no adolescente. Por outro lado, a dança era vista, somente, como formação para o ensino artístico dos futuros bailarinos.

(2000:219)

De forma a contornar essa dificuldade foi então adotada a designação *expressão pelo movimento*, que aparece em 1975 pela primeira vez em Portugal no programa oficial do ensino primário, integrado no tema *Música, Movimento e Drama*, elaborado por alguns professores da então Escola Superior de Educação pela Arte que existiu no Conservatório Nacional de 1971 a 1984 (Ribeiro da Silva, 2000). Cabe-nos aqui acentuar que a curta existência dessa escola pioneira, fundada por Arquimedes da Silva Santos, precursor do

ensino artístico em Portugal, e a inexistência, até hoje, de um qualquer novo projeto que lhe tivesse vindo dar continuidade. Tal situação vem comprovar as ainda atuais dificuldades na compreensão da importância da educação artística de uma forma geral, e da dança como expressão, muito em particular, já que desde então a situação pouco se alterou.

3.3.1 - A aprendizagem da dança

Sendo a descoberta vocacional um acontecimento gradual que ocorre na maioria dos casos apenas na puberdade, o ensino da dança nos primeiros anos deverá revestir-se sobretudo com características de veículo para emoções e afetos, provendo à necessidade de expressão através da criação de objetos artísticos próprios, explorando o espaço do eu e do outro, e a sua interseção (Sousa, 2003b). Após este período, a iniciação em perícias técnicas deverá progressivamente alargar o seu espaço nas aprendizagens, permitindo um crescente domínio de habilidades que possibilite o aumento gradual da capacidade de uso das suas linguagens específicas. O ensino da dança deverá pois atender à sua utilidade para a expressão pessoal, respeitando uma passagem adequada e progressiva da atividade espontânea para as aprendizagens técnicas (Read, 1982), que em fase posterior ganharão em complexidade e exigência. Não podendo reduzir-se o ensino da dança à dotação de habilidades técnicas esvaziadas de sentido, a sua aprendizagem reveste-se de desafios importantes no que diz respeito à conjugação de duas abordagens: por um lado, uma formação técnico-artística que atenda à possibilidade do prosseguimento de estudos vocacionais, por outro, a promoção da aprendizagem de formas e estéticas não convencionais que promovam novos significados e conduzam à descoberta de outras possibilidades de auto expressão. No seu conjunto, e embora traçando diferentes percursos e esboçando propósitos diferentes, estas duas abordagens podem e devem cruzar-se, tendo como filosofia primordial a atenção à descoberta e desenvolvimento de direções passíveis de promover a liberdade individual e a assunção de um cunho pessoal, identificador do movimento que se pretenda expressão de si (Robatto, 2011). A par de uma organização estética da linguagem, ancorada nas técnicas

que servem os diferentes estilos de dança, a reflexão sobre o funcionamento orgânico do corpo e a auto consciência do movimento, permitem um entendimento e uma experiência abrangente e holística do ato e propósito de dançar, e a descoberta das infinitas possibilidades de viver esse corpo e experimentar o movimento que o torna consciente de si (Andrade & Santiago, s/d). Excluindo-se o ensino da técnica pela técnica e o movimento instintivo e distanciado do pensamento sobre o seu sentido, o ensino da dança deve considerar quaisquer formas de experiência de movimento que atentem à consciência corporal, à dimensão expressiva, à sensibilidade artística e à construção da auto-imagem. O ensino da dança deve ser planejado, mas sem que tal impeça a espontaneidade de outras descobertas, e deve conter a flexibilidade necessária para não se limitar a uma única estética e a uma só técnica. Evitando o fechamento num modo de ser e ver, deve permitir o conhecimento de novas linguagens, promover o entendimento de novos sentidos e religar saberes através da compreensão de modos de agir. (Mortari & Pereira, 2011). Sendo um prazer que acontece e permanece no corpo e no espírito, a dança é uma atividade transformadora, uma forma de repensar esse corpo e mais livremente o viver de uma forma transversal e diacrônica, através da tomada de consciência do Eu e da sua expressão artística. O ensino da dança deverá pois atentar na importância primordial do movimento e no seu significado na construção da consciência de si, como tão bem o descreve o filósofo José Gil:

No começo era o movimento porque o começo era o homem de pé, na Terra. Erguera-se sobre os dois pés oscilando, visando o equilíbrio. O corpo não era mais que um campo de forças atravessado por mil correntes, tensões, movimentos [...]. Então a linguagem nascia num relâmpago, os sons combinavam-se, as palavras encadeavam-se, os sentidos incendiavam-se, a marcha desencadeava os seus passos na alegria, e hesitava na angústia de cair. A vida transbordava. O bailarino retoma o seu corpo nesse momento preciso em que perde o seu equilíbrio e se arrisca a cair no vazio. Luta, jogando tudo por tudo: está em jogo a sua vida, a sua liberdade de bailarino, a sua luz. Faz apelo ao movimento, que proporcionará clareza e estabilidade à sua extrema agitação interior. Por meio de movimento domará o movimento: com um gesto libertará a velocidade que arrebatará o seu corpo traçando uma forma de espaço.

(Gil, 2001: 13-14)

É esta procura do desequilíbrio e do preenchimento do vazio, que confere razão de ser ao movimento, que deverá conduzir a aprendizagem de qualquer forma de dança que se queira atenta à estreita ligação entre o corpo e a consciência desse corpo. Durante o processo de aprendizagem de um vocabulário de dança, a memória corporal é,

simultaneamente, um instrumento para a consciência do corpo e o resultado da aquisição dessa consciência; seja esse vocabulário pensado por, ou para, outros corpos, ou seja um vocabulário próprio, construído pelo aluno/bailarino e mediado pelo professor (Accioly, 2010). A consciência das partes do corpo envolvidas na execução de cada movimento permite a sua sensação e compreensão profundas e possibilita uma organização corporal que possa corresponder ao solicitado. E a memória do gesto, guardada pela consciência do corpo, conduz a um aumento do repertório de movimentos (Andrade & Santiago s/d). É justamente a essa organização corporal consciente que José Gil se refere, quando fala da retoma do corpo no momento da solução para o desequilíbrio, também ele movimento. E, se o aluno/ bailarino se apropria do seu corpo na procura da superação do desequilíbrio que precede e sucede a cada movimento, ensinar a dança é então possibilitar a descoberta da articulação e organização espacial desse corpo. É saber conduzir uma escalada de colocação/resolução de problemas específicos, sejam eles suscitados pelo desafio de reproduções de habilidades técnicas ou pela pesquisa e criação de um vocabulário próprio. O ensino/ aprendizagem deverá por isso ser pautado por uma atitude de reflexão, voltada para a consciência das sensações e respostas dadas pelo corpo aprendente, numa atuação de conjunto entre mente e corpo (Andrade & Santiago s/d) que permita o seu conhecimento e o encontro das soluções que lhes sejam convenientes. Esta reflexão, permitindo a consciência, conhecimento, apropriação e domínio do movimento de um corpo na sua especificidade, permite também o diálogo entre o movimento próprio e o aprendido:

Aquele que conhece a si mesmo, pode criar suas soluções, e tem a capacidade de dialogar com qualquer outra possibilidade corporal, apropriando-se da movimentação proposta e encontrando sua movimentação específica dentro de qualquer técnica pré-estabelecida [sabendo] estruturar uma maneira singular para a Dança, qualquer que seja o estilo proposto, e não será reproduzidor, mas marionete de si mesmo

(Accioly, 2010: 87)

O ensino/aprendizagem da dança reveste-se assim da necessidade de conjugação de um movimento natural instintivo com o movimento pretendido por um repertório técnico, que o corpo aprende a reproduzir através da pesquisa de uma forma própria de o resolver (Andrade & Santiago s/d). Deste modo, possibilita-se a construção de um corpo inteligente porque capaz de se adaptar a diferentes estímulos e necessidades sem ficar

refém de fórmulas pré estabelecidas, assimilando e transcendendo os limites do aprendido (Vianna, 1990).

3.4 – Considerações sobre uma pedagogia das expressões artísticas

Porque particularmente voltada para o encontro e reconhecimento de si, uma pedagogia para a criatividade deverá saber refletir-se nas necessidades afetivas do aprendente, constituindo-se a afetividade como elemento importante das funções cognitivas, como capacidade de gerar empatia com o outro, e como veículo de promoção da consciência e valorização do Eu (Santos, 2008). Distinguindo-a da simples experiência e considerando-a de grande importância educativa, Sousa (2003a) refere a *vivência* como uma experiência cognitiva revestida de significado afetivo e envolvimento emocional intensos, que o professor deve procurar promover no âmbito da sua ação educativa, assim englobando aspectos mais profundos na ação, exploração ou relação desenvolvidas. Sendo a arte uma linguagem de emoções e de sentimentos, a relação pedagógica estabelecida nas aprendizagens artísticas deverá naturalmente enfatizar essa vertente, considerando Read (1982) que a compreensão deva ser uma condição recíproca e constante na relação entre aluno e professor, sem a qual não poderá acontecer uma circunstância verdadeiramente educativa. Torna-se assim de primordial importância o estabelecimento de uma relação de afeto entre o educador e a criança capaz de gerar “ um clima e comportamento situacional de simpatia, de consideração, de estima, de delicadeza, de amizade, mútuos e duradouros [...] adequado para as vivências educacionais. ” (Sousa, 2003a: 147-148). A relação afetiva a estabelecer entre o educador e a criança, e entre esta e os seus pares, será então o mais importante de todos os esforços educativos, visto que tanto o processo como o produto final são precisamente o resultado das relações com os outros e com o meio envolvente. (Sousa, 2003a). Martins (2002) refere que os processos de ensino/aprendizagem estão intimamente ligados com capacidades de relacionamento e comunicação, já que, “desde tempos imemoriais [...] às preocupações de busca dos meios e formas de ensinar encontram-se aliadas preocupações para que esses processos pudessem suscitar no Outro aprendizagens” (2002: 33). Também Santos (2008) faz notar

que é através dos meios expressivos que a criança revela e enriquece a sua vida afetiva, através do relacionamento com o outro e com o mundo, apurando os sentidos, aguçando a sensibilidade,

entrando assim no campo do estético, aonde já a procura da forma, o esboço do fazer bem e cada vez melhor [...] vai despertar [...] a necessidade de entreabrir a vida afetiva através da expressividade artística. E com o que consegue realizar, sendo embora obra transitória logo esquecida, somente pelo imediato prazer de fazer, como num jogo, a criança cresce. Fá-lo, pois, como quem joga em seriedade, e se mostra aos outros em comunicação, em ânsia de sociabilidade.

(2008: 77-78)

Uma pedagogia da expressão artística deve pois fundar-se na importância de um relacionamento afetivo que predisponha para o desafio, que incite à descoberta e que oriente uma gratificante superação de obstáculos. Fazendo uso de uma dinâmica reveladora do Eu aprendente que saiba perceber e respeitar a diferença entre uma necessidade natural de expressão e a existência da possibilidade de que esta possa vir a transformar-se, quando orientada, numa aptidão especializada, devem ser criadas condições para que todos os alunos possam encontrar no ensino da arte um espaço condizente com as aspirações e necessidades próprias, em cada momento e circunstâncias (Read, 1982). Santos (2008) esclarece a diferença de propostas de duas vias de intervenção pedagógica que refere como a *via expressiva* e a *via educativa*, tratando-se a primeira de uma prática de expressividade criadora, libertadora e individual e, a segunda, de uma prática de orientação, reflexão e conhecimento. Ciente do perigo de se extremarem práticas que possam promover tanto o excessivo abandono como um prepotente dirigismo, aventa uma terceira hipótese, fruto da conjugação de ambas, referida como um ensino/aprendizagem pedagogicamente dialético que saiba conciliar as aprendizagens técnicas com a atividade criadora. Fleming (2012) reforça esta opinião, considerando que a preponderância da auto-expressão, trazida por uma abordagem da educação centrada no aluno pode, se levada ao extremo, produzir consequências negativas. Com efeito, ao colocar uma ênfase excessiva na criatividade de uns em detrimento da apreciação da capacidade artística de outros, o papel do professor vê-se reduzido a mero estimulador de respostas emocionais, com pouco espaço para o ensino da forma e da técnica. Por outro lado, se criatividade e auto-expressão estiverem excessivamente associadas à expressão de emoções, e afastadas de um conceito que

coloque mais ênfase na cognição, corre-se o risco de transformar o processo criativo num processo mental interno, inacessível ao outro, exclusivo, sem possibilidade de critérios de avaliação e arredado da importância do processo social, da compreensão do outro e da capacidade crítica. Mais ainda, o autor considera que a relevância dada ao aspeto interno e privado, em detrimento do externo e público, pode conduzir à desconfiança sobre a utilidade do ensino de técnicas, bem como à negligência das dimensões formais e estéticas no ensino da arte. Sousa (2003a) advoga uma abordagem *personalista* que, situada entre uma atitude individualista e uma educação coletivista, considera e respeita as características de cada personalidade sem esquecer que o seu desenvolvimento carece de interação com o meio social, humano e cultural em que se insere, numa atitude que permitirá a passagem da noção de indivíduo à noção de pessoa. Considerando que o principal objetivo de uma pedagogia para o ensino da arte deva ser o da condução para a revelação e desenvolvimento de potencialidades expressivas, criativas e artísticas, deverá partir-se da “expressão livre ou espontânea [...] em que a personalidade pouco a pouco se revela [...] até ao domínio da expressão artística, no limiar da necessidade de comunicação com outrem, início do diálogo onde a arte já aflora, criativamente” (Santos, 2008: 68). Esse percurso promoverá a singularidade individual, o domínio de instrumentos técnicos capazes de veicular a expressão artística, o entendimento do outro e a necessidade socializante de comunicação. Tal atuação não deve limitar-se à imprescindível concordância com as etapas de desenvolvimento etário, mas prevalecer ao longo de toda uma experiência de aquisição de conhecimentos, num processo que conduza a aprendizagens que Martins (2002) define como:

Criativas e transformadoras, porque alicerçadas em valores humanos contemporâneos que permitem uma construção com sentido pessoal, social e cultural;

Com significado, porque possibilitadoras de uma cabal compreensão e conduzindo por isso a uma nova descoberta;

Capazes de perdurar no tempo, porque inscritas na memória com um significado e simbolismo próprios e por isso revisitáveis e atualizáveis ao longo da vida;

Passíveis de transferência para outros momentos do cotidiano, para outras situações a viver e para diferentes universos de aprendizagem;

Integradas, porque relacionadas com outras aprendizagens anteriores, permitindo o estabelecimento de pontes e ligações.

Estamos pois perante o desafio pedagógico de uma relação de ensino/aprendizagem capaz de suscitar o aprofundar de entendimentos e conhecimentos através de novas ligações e perspetivas, num equilíbrio que permita compatibilizar a subjetividade e a individualidade emocional e afetiva do aluno com a necessidade de o orientar na aprendizagem artística. Para tal, Fleming (2012) considera que um bom ensino requer uma sensibilidade e um ajuizamento subtis que permitam avaliar permanentemente a oportunidade de explicar, envolver, exemplificar, desafiar, dirigir, seduzir, dar instruções ou ficar quieto, percebendo ainda quando deve ser trabalhado um nível mais superficial ou quando se torna adequado conduzir a aprendizagem para um nível mais profundo. Para este pedagogo, os conceitos de liderança, orientação e autoridade de um professor precisam de ser entendidos de uma forma positiva e equilibrada, permitindo uma pedagogia que substitua o mero seguimento de regras pelo pleno desenvolvimento da capacidade de entendimento.

3.5 – O meu perfil de educador

[...] Mas sim o viver com fúria, este gastar da vida, este saber que a vida é coisa que se ensina, mas não se aprende. Apenas pode ser dançada.

Jorge de Sena

Consciente de que o educador é a figura central de um processo de ensino/aprendizagem, porque motor do modelo de relação pedagógica, torna-se necessário refletir sobre o que dele possa e deva esperar-se como agregador dos elementos capazes de promover a aprendizagem ativa de um currículo relevante e interessante, capaz de incutir o gosto pela cultura e pela participação na comunidade (Roteiro para a Educação Artística, 2006).

Renald Legendre (1993), citado por Martins (2002), considera que a competência de um professor se revela num repertório de conhecimentos que possibilite a *dimensão de intervenção* e a *dimensão de avaliação*. Entendida, a primeira, como a capacidade de

suscitar o interesse dos alunos através da organização e estruturação dos conteúdos, do garantir de condições de aprendizagem e da preocupação em verificar a sua compreensão e, a segunda, de promover uma avaliação formativa que meça os progressos e os objetivos alcançados nas aprendizagens efetuadas. Verificadas estas condições, o professor deverá então ser um criador de desafios dinâmicos e um facilitador da busca e do encontro de respostas para a sua superação (Martins, 2002), num ambiente de partilha entre pares dos conhecimentos, das descobertas e das capacidades individuais, tornando concretos os princípios *aprender a conhecer, a fazer, a viver com os outros e a ser*, veiculados no relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc. XXI (Delors et al., 1996). Tais desafios e princípios deverão refletir-se nos resultados de uma aprendizagem criativa que por sua vez em muito dependerão do ambiente de aprendizagem que Read (1982) descreve como uma *atmosfera simpática*, considerando que “a atmosfera é a criação do professor. Criar a atmosfera da espontaneidade [...] é o segredo essencial e talvez único do sucesso de ensinar (1982: 354).

Mas quem é afinal o professor/educador a quem se pede a responsabilidade de uma correta condução do ensino/aprendizagem? Antes de um profissional preparado e apto para o exercício das suas funções, ele é uma *pessoa* com características e orientações próprias, que se revelarão no exercício das três dimensões necessárias a um perfil de educador, a dimensão Pessoa, a dimensão Artista e a dimensão Pedagogo, referidas por Martins (2002) e cujos fundamentos passamos a expor.

A dimensão Pessoa, privilegia um conjunto de qualidades humanas que traduzem e especificam uma dada personalidade, dotando-a de particulares possibilidades de entendimento, de reação e de comunicação, e das quais se podem destacar:

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

(2002: 76-77)

Tais qualidades permitem ao professor o estabelecer de uma cuidada relação de ensino, atenta às necessidades do aluno, à importância de uma comunicação permanente e à promoção de valores humanos, sem no entanto descurar a consciência de si e das

motivações que o conduzem, como garante da veracidade da relação aluno/professor. A dimensão Artista, incontornável para o educador na área das expressões, não deverá cingir-se a aprendizagens artísticas específicas prévias, formais ou informais, mas completar-se e ampliar-se através do permanente contato por fruição, experimentação, produção ou realização das mais variadas manifestações artísticas, de modo a garantir uma cultura eclética, atualizada e interiorizada, passível de ser veiculada no processo de formação a que se propõe. Para tal, deverão combinar-se 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 interações de grupo, da experimentação estético-artística e da retroação;
- A produção – enquanto via de acesso às atitudes e aos mecanismos geradores de processos de criatividade e de criação; ...
- A receção – enquanto via de acesso às atitudes e aos mecanismos de fruição do objeto artístico, da dinâmica da receção e da condição de espetador;
- A reflexão – enquanto via de acesso às atitudes e aos instrumentos da análise, interpretação e crítica de processos geradores de objetos estético-artísticos.

(2002: 77-78)

Estas aptidões revestem-se de importância crucial para a condução de experiências de criação em sede de prática pedagógica, bem como para uma capaz mediação da compreensão, da apreciação estética e da capacidade crítica dos educandos, no contato e fruição de manifestações artísticas várias.

A dimensão Pedagogo, que nesta fase dispensa um olhar mais atento, porque já anteriormente tratada, reveste-se de competências e qualidades de incontornável relevância para um perfil de educador, onde ressaltam as capacidades de promoção e desenvolvimento das expressões artísticas, as competências didáticas, as capacidades de gestão de dinâmicas de grupo e o conhecimento de instrumentos adequados de avaliação.

Ao professor/educador cabe um olhar sobre as suas características e especificidades, de modo a que a conjugação dos vários elementos e atitudes que o constituem e caracterizam possa resultar num todo homogéneo e verdadeiro, capaz de conduzir e ser condutor de aprendizagens pertinentes, fecundas e válidas.

Resumo do capítulo

Depois de abordados os conceitos que se nos afiguraram relevantes para o enquadramento teórico da investigação, procederemos no próximo capítulo à descrição da estruturação lectiva da EDCL.

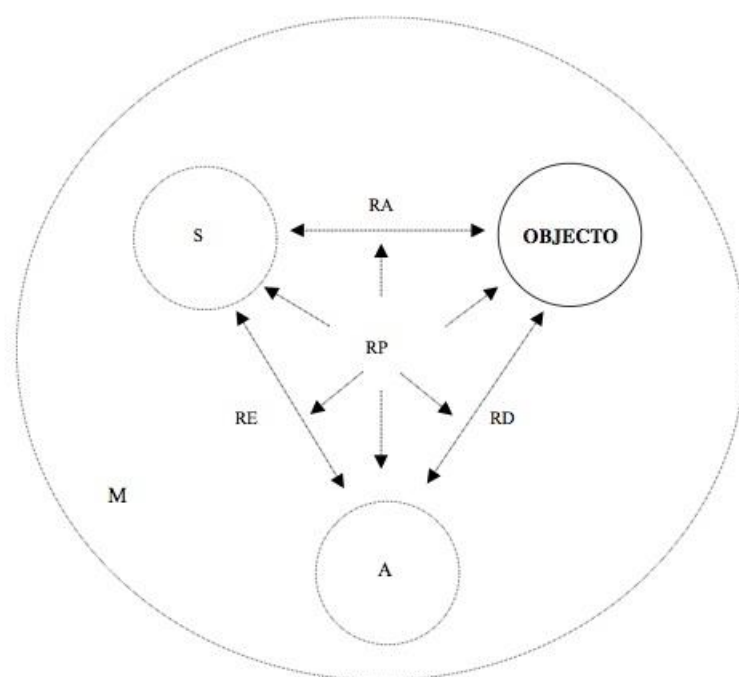
Capítulo 4

COMO ACONTECE A VIDA DENTRO DA ESCOLA?

A estruturação letiva do projeto pedagógico da EDCL

Neste capítulo, daremos conta dos momentos, dos conteúdos e das vivências em que se estrutura um ano letivo da EDCL. Iniciamos assim a abordagem ao objeto do nosso projeto pedagógico, que se prolongará ainda no próximo capítulo, dedicado à descrição de alguns projectos ligados à comunidade. O Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre, que aqui recordamos tal como interpretado por Martins (2002), servir-nos-á de guia nesta viagem, identificando o Agente, o Sujeito, o Objeto e o Meio dos momentos a narrar, e auxiliando na compreensão das relações entre eles estabelecidas.

Figura: 4.1



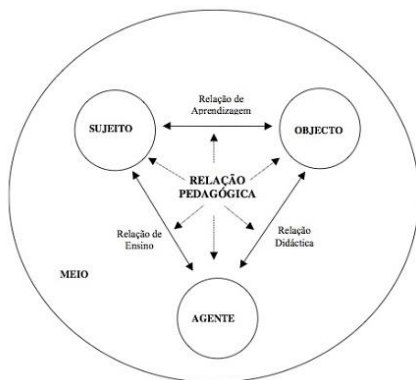
Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (1993) – o objeto tal como interpretado por Martins (2002)

4.1 - Os principais momentos do ano letivo

Porque um processo educativo é contínuo e transversal a todos os momentos e espaços em que se desenrola, deverão interligar-se a prática, o conhecimento, a apreciação e a criação artísticas, num ambiente que propicie um envolvimento com a arte e a cultura, de forma a que conduzam a uma profícua aprendizagem de si, do outro, e do mundo. As

situações e os atos pedagógicos que em seguida descrevemos são estrutura fundamental para essa aprendizagem. Procuramos assim que a vivência escolar se revele, em todos os momentos, como fator de desenvolvimento artístico e educativo, estabelecendo um diálogo de ensino/aprendizagem que se torne veículo de reconhecimento do espaço próprio, do espaço do outro e do espaço comum.

4.1.1 - O reencontro com a Escola



Agente – O corpo docente e colaboradora da EDCL

Sujeito – Todos os alunos da EDCL

Objeto – O modo de funcionamento da EDCL

Meio – EDCL

O ano letivo tem início a meio do mês de setembro, estando a EDCL aberta a partir do primeiro dia do mês para informações, inscrições e recepção a novos e antigos alunos. Decorrendo num período aproximado de quinze dias, este início social do ano letivo constitui-se como pedra basilar na estruturação da EDCL, não pelo conteúdo didático/pedagógico em sentido estrito, mas pela importância de que se reveste na ligação afetiva de alunos, pais, professores e secretária da EDCL. Sendo uma manifestação das orientações relacionais subjacentes ao projeto pedagógico da escola, é no reencontro com as pessoas, com o espaço, com a cadela Bau (que desde há cinco anos convive diariamente com a comunidade escolar), e com as atividades habitualmente ali desenvolvidas que decorrem estes primeiros momentos, sendo criadas condições para que todos sintam o prazer de regressar a um espaço do qual, de forma muito clara e espontânea, sempre demonstram ter sentido a falta. Aos novos alunos e aos familiares que os acompanhem é também assim demonstrada a forma de ser e de estar na EDCL.

Fotografia: 4.1



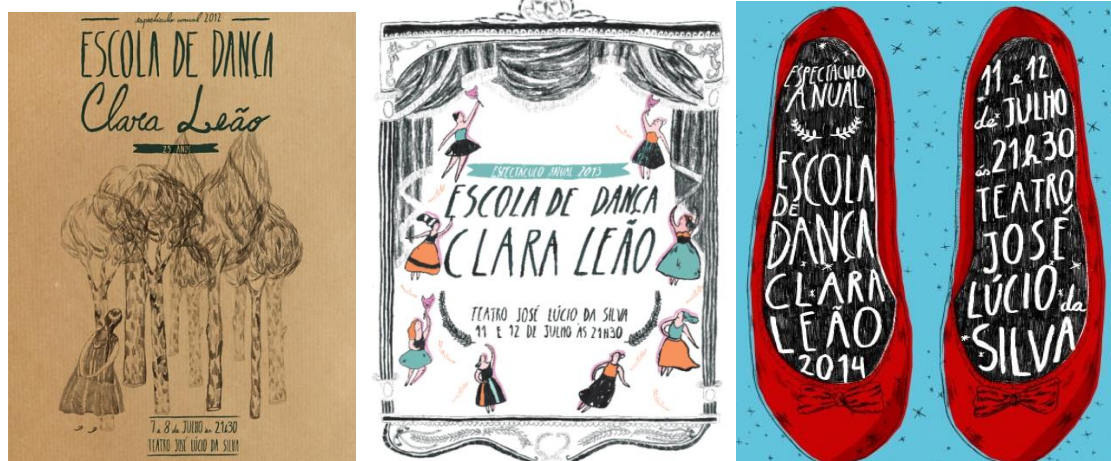
A Bau

A entrada de cada aluno na escola é pautada por um manifesto sentido de alegria e de pertença, sendo usual que alunos de todas as idades irrompam pelos estúdios de dança, vestidos como chegam da rua, dando largas ao prazer de dançar e brincar de forma livre e espontânea. Entre os mais novos, é frequente observar-se a reprodução de alguns dos momentos coreográficos por eles protagonizados no espetáculo anual, ou a tentativa de imitar o que viram fazer aos alunos mais velhos, por vezes de forma verdadeiramente surpreendente.

4.1.2 – A retroação do espetáculo anual

Na chegada à escola, os alunos encontram ainda afixado o cartaz do espectáculo, sendo as conversas entre os alunos, e entre os adultos que os acompanham, imediatamente remetidas para esse acontecimento marcante.

Fotografia: 4.2



Cartazes dos espetáculos de 2012, 2013 e 2014 - Mariana a Miserável

Todos sabendo que as fotografias que registam os dois dias de espetáculo estão já disponíveis, é grande a ânsia de reviver esses momentos, gerando-se, inevitavelmente, uma grande agitação com o relembrar e contar de uma infinidade de pequenos episódios, vivências e estados de espírito aí acontecidos. São revividas inúmeras situações de palco e de bastidores, contados alguns percalços e partilhados momentos especiais, frequentemente ilustrados através das imagens fotográficas de uma sempre muito grande qualidade, fruto do trabalho profissional do fotógrafo que há cerca de dezassete anos nos acompanha. Numa primeira abordagem às imagens, os alunos revêem-se em palco de uma forma que quase sempre os surpreende pelas melhores razões e os faz assim ansiar, de forma muito positiva e entusiasta, pelo recomeço da aprendizagem.

É frequente os alunos mais novos encontrarem artefatos de palco usados no espetáculo e terem perante eles uma reação de surpresa e curiosidade, já que os viram ser utilizados em cena pelos mais alunos velhos. É-lhes então permitido experimentá-los, e fazem-no geralmente imitando os movimentos ou situações dramáticas em que foram usados. Este momento reveste-se também da importância da identificação com os alunos mais velhos a quem admiram e a quem pretendem igualar-se, marcando frequentemente o início de uma relação especial de afeto que permanecerá ao longo dos anos.

Apesar de a maioria dos pais ter já manifestado a sua opinião no final do espetáculo e de muitos o terem feito mais tarde através de correio eletrónico, é durante os primeiros reencontros que estes e outros familiares comunicam as suas impressões alargadas sobre

o espetáculo e sobre a evolução observada na prestação dos alunos. Esta troca de impressões permite aferir o grau de sucesso obtido com os objetivos que a escola pretendeu alcançar nesse ano letivo, no que diz respeito a opções estéticas e a propostas de trabalho que tenhamos querido desenvolver com os alunos.

É também neste momento de reencontro que os pais dão notícia de eventuais alterações de comportamento, ou dificuldades de ordem vária, resultantes dos naturais processos de crescimento ou fruto de acontecimentos relevantes na vida dos alunos, de modo a tornar possível uma ação concertada em prol da manutenção do seu bem-estar emocional e do sucesso e entusiasmo na aprendizagem.

É também muito interessante, importante e revelador, ouvir as opiniões dos pais dos alunos que nesse ano frequentaram a escola pela primeira vez. Comunicando geralmente uma surpresa muito positiva face à cumplicidade, alegria, criatividade, seriedade, emoção e diversão que puderam observar nos seus filhos, tanto na fase de ensaios como em palco, manifestam uma certeza firme no interesse em manter a sua criança como aluno após a experiência do primeiro ano. Alguns, muito poucos, consideram por vezes que o grau de responsabilização e autonomia exigidos aos alunos poderiam ser menores, numa atividade que vêm mais como entretenimento do que como complemento importante na formação dos filhos. A maior parte destas opiniões acabam no entanto por se alterar, face à resposta positiva por parte dos seus educandos. As opiniões expressas pelos pais dos alunos de primeiro ano são ainda preciosos indicadores do resultado das escolhas e orientações didático-pedagógicas por nós adotadas já que, sem espetativas prévias e ainda isentos do sentido de pertença, defesa e proteção do trabalho apresentado pela EDCL (naturalmente assumido pelos pais a ela ligados há mais tempo), revelam claramente a forma como o trabalho desenvolvido e o modo de fazer da EDCL chega à comunidade.

4.1.3 - O acolhimento aos novos alunos

Até ao final de setembro, sempre que os novos alunos chegam à escola, e enquanto os adultos que os acompanham são recebidos pela diretora ou pela secretária para que

conheçam o espaço e sejam esclarecidos sobre questões práticas e administrativas, os alunos das mesmas idades são incumbidos de levar os recém-chegados a conhecer as instalações, de os inteirar sobre as regras de funcionamento e conduta, e de os apresentar a outros alunos. Nestes momentos, se entre os mais velhos a conversa recai sobretudo sobre o espírito de grupo, sobre o auxílio nas primeiras aprendizagens e sobre a emoção de construir e dançar um espetáculo (assunto incontornável nessa altura do ano), entre os mais novos assiste-se frequentemente a uma demonstração do que já sabem fazer de mais entusiasmante e difícil e à subsequente tentativa de ensinar o novo aluno a imitar-lhes os movimentos. As fotografias e o filme do espetáculo constituem também uma importante forma de dar a conhecer o modo de estar na dança da EDCL e de apresentar o trabalho da classe a que o novo aluno irá pertencer.

Todo este processo de acolhimento é incutido aos alunos de modo a que entendam a importância de bem receber e de ajudar a integrar os recém-chegados no ambiente da escola, de uma forma calorosa e disponível. Com efeito, fazemos absoluta questão na manutenção de comportamentos e atitudes que fortaleçam a noção de pertença a um todo, que promovam a consciência da co-responsabilidade pelo ambiente criado, e que revelem a partilha e a entreaajuda que, sendo prática interna, possam sempre ser a imagem pública da EDCL.

A partir do início de outubro, altura em que todas as classes iniciam as aulas em ritmo normal e a escola se encontra em pleno funcionamento, o acolhimento aos novos alunos processa-se com contornos um pouco diferentes. Assim, feita a visita às instalações, a apresentação aos seus pares decorre geralmente dentro do estúdio de dança onde decorra a aula a que pertence o recém-chegado. Os alunos mais velhos são apresentados pela professora deixando-se que em seguida as relações se estabeleçam naturalmente, de acordo com os tempos e códigos adequados às idades. Os alunos mais pequenos, entre os sete e os dez anos, são deixados sozinhos, sentados no chão em círculo, para que todos comecem por se apresentar. Permite-se depois um tempo de conversa para que os laços se comecem a estabelecer de forma a captar a confiança e permitir que o novo elemento se sinta à vontade. Com os alunos dos três aos seis anos o processo é muito semelhante, apenas diferindo no fato de a professora integrar o círculo para

apresentações e conversa. A condução da aula é depois fruto da forma como se for processando a integração do novo aluno, de modo a não serem criadas quaisquer circunstâncias que de alguma forma o possam fazer sentir-se desadequado ou excluído.

4.1.4 – A explicação de regras e procedimentos

As regras e procedimentos da EDCL são apresentados sob a forma de regulamento Interno, afixado no espaço público da entrada e posteriormente enviado por correio eletrónico a todos os alunos. No entanto, as questões principais são comunicadas verbalmente a alunos e pais, existindo ainda alguns avisos nas instalações que lembram como todos se devem comportar nos diferentes espaços. O uso de uniforme, a limpeza da roupa, o asseio corporal, a proibição do uso de adornos durante a aula e a correta forma de se pentear são questões relativamente às quais os novos alunos são clara e antecipadamente informados, de modo a que não existam dúvidas quanto à exigência, também neste campo.

Fotografia: 4.3



O uniforme da EDCL

Os alunos, e os pais, são também sensibilizados para a necessidade de informar sempre que não possam estar presentes numa aula, e para a importância de a ela assistirem, quando por alguma razão não podem participar, mantendo-se assim informados das aprendizagens e aproveitando a observação do trabalho dos colegas como forma importante de compreensão do movimento.

4.1.5 - O Quadro de Honra

Sendo impensável permitir uma atenção diferenciada e premiada para as capacidades de execução dos alunos, o Quadro de Honra tem aqui uma função bem diferente da habitual nos estabelecimentos de ensino. Assim, não se destina a assinalar os alunos que demonstraram uma maior capacidade técnica/artística mas os que, em cada mês, não faltaram a nenhuma aula. Assim, a lista afixada na zona de informações para os alunos destina-se a premiar a assiduidade às aulas, em detrimento, por exemplo, de festas de anos, programas com os amigos, pontuais faltas de vontade em comparecer ou a substituição do tempo de aula pelo estudo de matérias escolares. Este último aspeto é frequente motivo de conversas em que fazemos o possível por influenciar os alunos na correta gestão do seu tempo, de modo a que entendam não ser necessário faltar a compromissos previamente assumidos. No entanto, esta é uma prática crescente que muito dificilmente conseguimos inverter, sobretudo porque são muitas vezes os encarregados de educação os primeiros a aconselhar a essa prática.

No início de cada ano letivo os alunos podem ver afixados os nomes de quem – geralmente apenas um ou dois – cumpriu na íntegra, todo o horário. Não existindo qualquer prémio, é apenas a satisfação e orgulho que tal acarreta a servir como recompensa.

4.1.6 – A lista dos aniversários

No espaço destinado a informações internas é afixada todos os meses uma lista com os nomes e os dias de aniversário e onde se assinalam também datas como o Dia Mundial da

Dança, o aniversário da EDCL e também o da Bau, presença incontornável e muito querida pelos alunos. No início de cada mês todos procuram saber quem irá fazer anos e em que dia da semana, verificando se poderão ou não comemorar a data na escola. Sempre que assim acontece é partilhado um bolo por todos quantos estejam presentes, sendo frequente contar com a presença dos pais e outros familiares do aniversariante.

4.2 - O início da aprendizagem

A aprendizagem inicia-se com aulas de condicionamento físico, as aulas de Barra-no-Chão. Para além de imprescindíveis após as férias prolongadas, estas aulas ajudam a integração dos novos alunos que assim não se vêm imediatamente conduzidos para a concentração, exigência e trabalho intenso nas técnicas de dança, criando-se ainda a possibilidade das professoras se aperceberem das características próprias de cada novo elemento, avaliando as suas capacidades e dificuldades físicas. Podendo variar um pouco em cada classe, por razões que se prendem com o número de alunos que inicia as aulas em setembro (se poucos tiverem iniciado as aulas, a Barra-no-Chão será necessária ainda em outubro) ou com o número de novos alunos existentes na classe (se o número de alunos novos o justifica dedicamos mais tempo à sua preparação física para não serem criadas grandes assimetrias), esta fase pode ficar concluída no final de setembro ou prolongar-se ainda pela primeira semana de outubro.

Quando se considera que a maioria dos alunos de uma classe se encontra preparada, dá-se início à aprendizagem técnica com base na última aula lecionada no ano anterior, sendo que por “aula” se entende um vasto conjunto de exercícios de *barra*, *centro*, *adágio*, *allegro* e *diagonais* que a constituem, e que são repetidos durante o tempo necessário para que a classe os execute com os padrões mínimos de correção. Deste modo, e porque os alunos antigos dominam a generalidade dos exercícios, permite-se-lhes a calma revisão das últimas aprendizagens efetuadas, podendo a professora dispensar maior atenção aos novos alunos. No caso das classes mais novas este trabalho é extremamente importante já que as crianças tenderão a ficar assustadas e desanimadas quando confrontadas com um corpo de saber que desconhecem, mas que os seus colegas

dominam, e sobre o qual se irão construir as novas aprendizagens. Esta fase é assim prolongada junto dos alunos mais novos para que o prazer de aprender a dançar com que chegaram se mantenha intacto, aproveitando-se ainda para introduzir lentamente os recém-chegados na nomenclatura francesa da dança de modo a que saibam nomear corretamente cada movimento que executam. O desafio da aprendizagem de palavras em francês, língua desconhecida para a grande maioria, torna-se para os mais pequenos um divertimento e uma aquisição de competências que os faz sentir importantes. E porque entendemos que a aprendizagem técnica deva ser compreensão e não simples imitação, todos os nomes dos movimentos são traduzidos no momento em que se ensinam, permitindo que os alunos melhor percebam a ação pretendida e mais facilmente memorizem o termo original.

Fotografia: 4.4



Aula – 2014

O período de revisão da última aula termina quando o professor entende que o grupo se encontra num patamar mínimo comum e pronto para iniciar em conjunto novas aprendizagens. Dá-se então início a uma “aula nova”, o que deverá ocorrer, salvo raras exceções, até meados de Outubro.

4.3 – As aulas Abertas

As aulas Abertas são para os alunos um momento importante que acontece antes do início do período de férias do Natal e da Páscoa. Decorrendo durante a última semana de

aulas, fazem parte de um ritual de despedida completado com as aulas de construção coreográfica, que se explicam a seguir, transformando a escola num local repleto de pessoas que se cruzam entre uma e outra aula, proporcionando encontros e conversas entre pais, familiares e amigos. É, a um tempo, um encontro social, um empenhamento de pais e filhos na evolução dos seus conhecimentos de dança e uma pequena exibição, também perante os outros alunos da escola.

Fotografia: 4.5



Aula Aberta do Pré-Primário – 2014

Para os alunos de três e quatro anos a aula decorre da sua forma habitual, com a participação da professora, de modo a que nenhuma alteração de forma se verifique e se mantenham a ludicidade e a descoberta.

Para os alunos entre de cinco e seis anos, que no espectáculo desse ano já irão participar de forma autónoma, as aulas Abertas constituem-se geralmente como uma primeira experiência de dança frente a um público, mesmo que diminuto e maioritariamente constituído por conhecidos. Embora as condições de palco que no final do ano irão encontrar comportem fatores impossíveis de reproduzir em estúdio, o fato de se encontrarem perante uma plateia, de desejarem executar a aula com a maior correção e de saberem que a professora manterá, tanto quanto o possível, uma atitude de intervenção mínima no comportamento da classe, dá-lhes a consciência da importância de uma prestação atenta e empenhada. Entendem assim a necessidade do silêncio e de concentração, aprendem a resolver algum pequeno problema subitamente surgido,

experimentam a forma de superar algum engano, e vivem o prazer e o orgulho de mostrar o melhor que sabem fazer., sobretudo na parte dedicada à improvisação.

Para os alunos entre os sete e os dez anos a aula decorre efetuando-se um mínimo de correções, de modo a promover a autonomia na prestação e o encontro de uma identidade própria na forma de estar. Procuramos que entendam a diferença de atitudes e funções de público e bailarinos e se preparem assim para uma mais consciente experiência artística de palco.

Com mais de dez anos, já capazes de entender o conceito de aula Aberta como demonstração de um processo de aprendizagem que naturalmente implica correções, repetição do gesto e melhoramento, os alunos são corrigidos sempre que necessário, proporcionando a quem assiste um maior entendimento do esforço e concentração exigidos. Cientes de que estarão a ser vistos de muito perto e desejosos de fazerem o seu melhor, os alunos tentam preparar-se o melhor possível para estas aulas, significando isso saberem toda a aula de cor e serem capazes de executar o mais corretamente possível todos os exercícios. Com os alunos mais velhos, uma aula Aberta pode ainda significar a aprendizagem de um movimento ou exercício novo, tornando esse processo visível para quem assiste. Aos alunos agrada a demonstração da superação da dificuldade colocada e o público manifesta grande interesse em acompanhar algo que geralmente lhe está vedado.

As aulas Abertas são também um importante momento de auto avaliação e de aferição da mestria alcançada durante o período letivo que termina, tanto para o aluno como para o professor.

4.4 - As oficinas de dança

Consciente da grande importância da abertura de horizontes, tanto para o desenvolvimento pessoal como na promoção da curiosidade que serve de esteio a toda a aprendizagem, a EDCL promove todos os anos uma oficina na área da dança contemporânea, lecionada por um professor convidado. Para que os alunos descubram e experimentem outros métodos, técnicas e pedagogias, a escolha dos professores pauta-

se pela possibilidade de oferecerem um outro olhar sobre a dança. O fato de serem de outras nacionalidades, ou de terem experiências de trabalho noutros países, ou ainda de terem uma abordagem do movimento experimental, garante uma visão do mundo diferente, aumenta substancialmente o interesse dos alunos e acrescenta às aprendizagens um forte cunho de desafio. Estas oficinas revestem-se, também para nós, de grande importância, pela possibilidade que oferecem de observarmos como os alunos respondem do ponto de vista técnico e criativo ao que lhes é solicitado, avaliando assim a sua disponibilidade e capacidade de resposta.

4.5 - As aulas de experiência coreográfica

As aulas dedicadas à construção coreográfica decorrem na semana que antecede os períodos de férias do Natal e da Páscoa e acontecem no último dia de aulas de cada classe. Tendo começado por ser uma sugestão de atividade, entre outras possíveis, para assinalar o último dia de aulas, a tradição acabou por se instalar há já muitos anos e todos os alunos a reclamam, muito especialmente as classes dos mais novos, transformando-se em mais um momento importante no calendário da escola.

Fotografia: 4.6



Experiência coreográfica do Grau I – 2014

Prática importante para o desenvolvimento da capacidade de criação de movimento, para a consciência de espaço e sua utilização, para o domínio de dinâmicas de movimento e

para a experimentação da articulação de um discurso, as sessões de construção coreográfica são também importantes momentos de aprendizagem de questões relacionadas com o funcionamento de um coletivo. Pratica-se assim a importância das contribuições individuais dentro de um grupo, a gestão do conflito que por vezes surge perante a necessidade de fazer escolhas, a cedência de espaço de acção e o reconhecimento das diferentes capacidades entre pares. Mas é sobretudo a possibilidade de estruturar um discurso que veicule a comunicação de uma ideia ou de uma emoção que faz desta experiência um momento fulcral na aprendizagem do dizer de si.

Os alunos dispõem do tempo de duração da aula para prepararem a sua coreografia, podendo escolher a música, utilizar materiais diversos, servir-se de adereços ou figurinos existentes na escola, alterar a iluminação no estúdio, usar outras fontes de luz, ou pedir a colaboração dos presentes. Sempre que solicitado, o auxílio da professora é dado na procura de soluções de composição e para a clareza do discurso, aproveitando-se o ensejo para conduzir aprendizagens na área das qualidades do movimento e da utilização do espaço.

Na faixa etária entre os seis e os nove anos, é frequente o recurso a uma história já conhecida, a personagens e episódios de desenhos animados ou referências ao quotidiano. É também possível observar a explicitação de episódios perturbadores recentes, sejam eles acontecimentos do universo familiar ou notícias que lhes chegam dos meios de comunicação social ou de conversas de adultos. Ainda incapazes de construir movimento que traduza uma narrativa, recorrem sobretudo à mímica das situações e à divisão da acção por lugares bem definidos no espaço do estúdio, utilizando as distâncias físicas que os separam como medida do tempo decorrido na acção. Os mais pequenos deste grupo necessitam ainda da intervenção da professora para resolver questões que se prendem com a escolha e aceitação das propostas temáticas e das ideias para a realização da narração, sem que no entanto essa intervenção altere ou substitua o proposto pelos alunos, atuando somente como mediação.

Entre os dez e os doze anos manifesta-se uma grande aproximação a temas de relacionamento, como a amizade, a exclusão, ou a partilha. Sendo ainda uma narrativa muito realista, contém já no entanto inúmeros apontamentos de movimento tradutor de

estados de espírito ou emoções como tristeza ou medo. Com mais consciência das suas diferentes capacidades ou atravessando uma fase de diminuição da autoconfiança, torna-se nítida a cedência de protagonismo ao (s) elemento (s) com maior preponderância no grupo, tanto na tomada de decisões como na atribuição de papéis. A intervenção do professor torna-se frequentemente necessária para que a experiência não se transforme num excessivo dirigismo dos elementos mais fortes.

A partir dos treze anos a construção coreográfica torna-se mais difícil já que a narrativa é rejeitada e se voltam para a expressão de conceitos mais abrangentes e íntimos como a liberdade, a felicidade, a incompreensão ou a solidão. É então frequente optarem por estruturar a composição em duetos, trios ou solos, representativos dos sentimentos e emoções que cada pequeno grupo ou indivíduo pretende veicular, numa sucessão de momentos ligados mais por questões de ordem prática do que por necessidade narrativa. Também aqui se torna por vezes necessário intervirmos de modo a ajudar a desbloquear a dificuldade em encontrar movimento que sirva as emoções, ainda insuficientemente compreendidas e por isso expressas com alguma dificuldade.

Um pouco antes do final da aula, os alunos fazem a sua apresentação com se de um pequeno espetáculo se tratasse. Anunciando que estão prontos, fazem entrar o “público” (constituído por todos quantos se encontrem nesse momento na escola, sejam alunos, pais ou visitantes ocasionais) e executam em seguida a sua criação.

Nos extremos etários a composição coreográfica não se processa do mesmo modo. Na classe dos alunos mais pequenos, entre os três e os cinco anos, esta experiência autónoma e pública é manifestamente impossível; no entanto, durante as aulas regulares são permanentemente desenvolvidas pequenas histórias de inspiração coletiva que incluem a professora. Construídas à medida que se desenrolam e incorporando diferentes personagens, papéis-modelo, animais e ações do quotidiano, algumas vezes com uma clara distribuição de papéis decidida pelos alunos, outras com uma exploração de movimento individual, pretende-se apenas que sejam capazes de momentos narrativos explícitos, contendo um princípio e um fim. Nunca se pedindo uma razão lógica para qualquer atitude ou sucessão de acontecimentos, sempre aceitando a explicação fornecida voluntariamente ou a pedido, pretende-se assim exponenciar a natural

capacidade imaginativa e promover o consequente desenvolvimento da criatividade, como ferramentas para um progressivo domínio do processo narrativo/criativo. Julgamos importante não trabalhar as histórias da literatura infantil, com o intuito de fomentar e acarinhar a expressão livre que conduza ao exercício da criatividade e não à imitação do já conhecido.

Os alunos de classes mais avançados não fazem uso destes dias especialmente dedicados à construção coreográfica visto terem, a partir dos quinze anos de idade, uma aula semanal de Composição Coreográfica.

4.6 – A dança em espaços públicos não convencionais

Usualmente chamados de *site specific* (local/espço específico), estes trabalhos são elaborados para um local de apresentação não convencional, público, ou tornado público para essa circunstância. As criações devem respeitar, e incluir, as características físicas dos espaços em questão, mantendo presente, sempre que possível, ou adequado, a intenção de utilização com que foram construídos.

Fotografia: 4.7



Dançando uma história na Biblioteca Municipal - 2014

A dança reveste-se assim da função de mediadora do contexto histórico ou da função social associadas ao local, ou de veículo para as emoções por ele suscitadas.

Em fontes públicas, igrejas desafetadas, monumentos, pátios e jardins de habitações, espaços museológicos ou lojas de comércio tradicional, muitos foram já os locais onde pudemos apresentar trabalhos em *site specific*, integrados em programações de festivais, ciclos ou celebrações várias. Por opção pedagógica, são geralmente dançados por alunos com mais de catorze anos, já que a maturidade que permite a compreensão do corpo na sua vertente de comunicação, o entendimento de dramaturgias mais elaboradas, a intensidade provocada pela grande proximidade com o público, e a capacidade de veicular emoções, são elementos fundamentais nestas apresentações.

Fotografia: 4.8



Site specific Lugar Comum, na Fonte das Três Bicas- 2012

Fotografia: 4.9



Site specific Ai Flores! no Castelo de Leiria – 2014

Outro elemento incontornável desta abordagem coreográfica é a capacidade de improvisação, já que o movimento é estruturado de forma a dar lugar a uma envolvimento muito pessoal com as circunstâncias em presença, sejam elas provocadas por um forte apelo do imaginário do local, ou resultado de situações criadas de forma espontânea, tanto pelos bailarinos como pelo público. Assim, é na própria capacidade de interagir e de criar, ao momento, de cada aluno, que reside uma parte importante da obra a apresentar.

Fotografia: 4.10



Site specific na Fonte Freire – 2013

O som da água a correr numa fonte, o restolhar das folhas nas árvores, os sussurros de quem observa, as vozes mais afastadas dos passantes, alguma música que chega de locais próximos, as gárgulas, os relevos da pedra, os muretes, ou mesmo o som do trânsito, constituem-se então como elementos a integrar na composição, inspirando a criação e a interpretação de cada bailarino. Com intensa consciência do que o local e o momento lhes sugerem, os bailarinos interagem, numa interessante capacidade de entendimento e de cumplicidade que permite o desenrolar de pequenas histórias dentro da ideia

subjacente mais abrangente, numa experiência intensa para quem dança e de manifesto interesse por quem assiste.

Fotografia: 4.11



Site specific Uma Coisa, no jardim do Solar dos Ataídes- 2013

Fotografia: 4.12



Site specific Soirée Queirosiana, no Solar dos Ataídes – 2013

O estabelecer de uma profunda relação do corpo com o mundo em volta, constitui-se como um grande desafio e uma experiência de gestão de todo o aprendido. Os alunos que assistem a estas obras, sobretudo os que ainda não se tenham iniciado em

apresentações fora dos palcos tradicionais, têm oportunidade de aprender, observando, uma outra linguagem da dança.

4.7 – O início da concepção do espetáculo anual

Durante o mês de abril é dado início à estruturação do espetáculo anual, o momento mais importante e aguardado de todo o ano letivo. Nesta fase dedicamo-nos inteiramente ao estudo da forma mais criativa e mais adequada às capacidades técnicas adquiridas, de modo a produzir um espetáculo que reflita criatividade e um forte sentido estético/artístico. O espetáculo é constituído por duas partes, a primeira composta por duas ou três coreografias de dança contemporânea e uma de dança clássica, e a segunda totalmente preenchida com uma “história”, envolvendo a totalidade dos alunos, cujo tema será usado para ilustrar o cartaz do espetáculo.

Fotografia: 4.13



Cartaz do espetáculo de 2015 – Mariana a Miserável

Elaborado, nos últimos seis anos, por uma reconhecida ilustradora ex-aluna da EDCL, conjuga uma grande qualidade artística com um perfeito entendimento do espírito da EDCL, sendo sempre aguardado com uma enorme expectativa. Acima, o último cartaz. Outros exemplos na fotografia 4.2.

4.7.1 - A escolha de linhas coreográficas

No início da preparação do espetáculo, e no que diz respeito à sua primeira parte, decidem-se linhas coreográficas e dá-se início a uma pesquisa musical, com o cuidado de construir um todo consistente e coerente.

Fotografia: 4.14



Coreografias de dança clássica – 2009 e 2015

As escolhas coreográficas dependem a cada ano das capacidades técnicas dos alunos, muito especialmente dos finalistas. Sendo protagonistas, queremos que sejam colocados perante desafios importantes mas aos quais possam cabalmente responder do ponto de vista técnico e expressivo, de modo a que a sua prestação se revista da máxima qualidade e de um profundo prazer de dançar, e não se torne um esforço inquietante para cumprimento de objetivos demasiado difíceis.

Fotografia: 4.15



Coreografias de dança contemporânea - 2014

Fotografia: 4.16



Coreografia de dança clássica-2013

Escolhida a história a encenar na segunda parte, e que terá uma duração média de três quartos de hora, a estética que decidiremos imprimir-lhe deverá conjugar-se também com as características da obra musical que lhe servirá de fio condutor. Encontrada a

orientação estética, procedemos à escolha de personagens e os intérpretes, procurando que os papéis sirvam as características técnicas e expressivas dos alunos. Torna-se em seguida necessário elaborar os esboços do que se pretenda como figurinos, também importantes para a escolha de movimentos dos personagens, a fim de que a profissional dessa área, cujos serviços a EDCL contrata há já muitos anos, possa apresentar ideias concretas, que passarão por uma fase de ajustamento e aprovação antes de serem executadas.

Fotografia: 4.17



O Feiticeiro de Oz – 2014

Depois de decididos os figurinos, o esboço de um cenário condizente será também entregue a um profissional que nos fará chegar as suas propostas, a ajustar, se necessário, para que todos os elementos se conjuguem.

Fotografia: 4.18



Cenário A Escola, da coreografia Pinóquio, 2015 – Filipe Gonçalves

Animação: 4.1



Cenário A Oficina, da coreografia Pinóquio, 2015 – Filipe Gonçalves

Animação: 4.2



Cenário A Feira, da coreografia Pinóquio, 2015 – Filipe Gonçalves

De modo a envolver a comunidade próxima, tanto quanto possível, na construção do espectáculo, procuramos que os cenários, objectos de cena e cartaz sejam elaborados pelas professoras, ex-alunos ou pais, que em cada ano se encontrem disponíveis para esse trabalho. Os cenários aqui reproduzidos foram da autoria do pai de uma aluna.

4.7.2 - Pesquisa coreográfica e ensaios na Escola

Sendo geralmente uma por cada classe, as coreografias de dança contemporânea vão sendo trabalhadas no horário regular de cada aula, o mesmo não acontecendo com a de dança clássica que, envolvendo mais do que uma faixa etária, torna a breve trecho necessário juntar as classes dos alunos envolvidos.

Fotografia: 4.19



Coreografia da dança contemporânea – 2013

O fato de uma classe ser deslocada para o horário de outra, torna-se para os mais pequenos um acontecimento entusiasmante, começando aí a partilha de uma imensa expectativa, gerada por algo muito esperado durante todo o ano. A EDCL entra então num registo de grande vivacidade e dinamismo.

O início da construção da “história” dá-se logo que as coreografias que compõem a primeira parte do espetáculo estão já prestes a serem concluídas, permitindo uma maior concentração nesta criação complexa e exigente. Sendo o pedido mais frequente de todos os alunos, desde que se dá início à preparação do espetáculo, a revelação da história que irá ser dançada provoca uma imediata e inesgotável fonte de ideias de representação, suscita perguntas sobre personagens e intérpretes, e acende a curiosidade em relação a cenários e figurinos. Habitualmente escolhida entre os contos tradicionais para a infância, são-lhe introduzidas pequenas alterações que a dotem de mais personagens e elementos narrativos, ou que a tornem mais divertida ou irónica. Tal foi o caso de Os três Porquinhos, que tiveram uma mãe e um irmão nascido durante o desenrolar da peça; ou a história da Carochinha que não correu a salvar ou a chorar o João Ratão, antes correu a salvar um grande queijo que este lhe oferecera; ou ainda o Capuchinho vermelho, em que o Lobo cortejava a Avó e as suas amigas, trazendo-lhes ramos de flores e bolinhos para o chá.

Fotografia: 4.20



O Capuchinho Vermelho – 2011

A história escolhida é contada oralmente em cada classe, explicando-se a forma como se irá desenrolar, anunciando os personagens e intérpretes e respondendo a todas as perguntas, desta forma promovendo o envolvimento necessário para que a narrativa se torne clara nos seus múltiplos pormenores. Tentamos também que os mais pequenos peçam aos pais para com eles lerem essa história, encontrando-se assim pequenas variações no contar que depois nos relatam e que, eventualmente, serão integradas no desenrolar da ação.

Assim que os esboços dos cenários e dos figurinos ficam prontos, são mostrados aos alunos de modo a que melhor entendam o registo criativo com que elaboramos a peça e caracterizamos os seus personagens. Aos alunos das duas classes mais avançadas, adquirida já uma forte componente de expressão dramática e a capacidade de produzir uma narrativa rica, fluída, divertida e de clara leitura, é deixado espaço para que intervenham na construção da narrativa já que, ao serem envolvidos no processo criativo, irão interiorizá-lo, torná-lo seu e devolvê-lo ao público com mais graça e emoção. No entanto, é necessário que a coreografia se revista de uma capacidade de execução que valide as aprendizagens feitas ao longo do ano, o que exige um grande equilíbrio entre o tempo dedicado à composição dramática e ao imprescindível aperfeiçoamento técnico.

Sendo um trabalho que sempre se afigura imenso, parecendo por vezes poder fugir ao nosso controlo pela quantidade e diversidade de elementos coreográficos, expressivos, estéticos e humanos em presença, é também um fortíssimo aglutinador de vontades e de cumplicidades. Sobretudo reveladas quando os ensaios passam a envolver grandes conjuntos de alunos, a entreajuda e o sentido de Escola revela-se de forma intensa, tanto entre colegas de classe como entre mais velhos e mais novos.

Sendo uma coreografia que inclui todos os alunos, os que detêm os papéis principais têm por norma uma relação coreográfica com uma das classes dos mais novos, com a qual devem por isso trabalhar, ajudando-os a cumprir o que lhes seja proposto e facilitando a sua integração no todo. No fim dos primeiros ensaios tornam-se visíveis os laços criados e os cuidados e proximidades cúmplices que se desenvolvem, sendo frequente que os mais pequenos fiquem para sempre a eles ligados por fortes memórias de palco, e afetivas, chamando-os frequentemente pelo nome do personagem que encarnavam.

4.7.3 - A elaboração de elementos cénicos

Para além do cenário, são sempre necessários inúmeros objetos de cena e pequenos artefatos com um papel importante no contar da história, e que são construídos pelos alunos. Geralmente pensados no início do processo criativo, porque em estreita ligação com a ação dos personagens que os irão utilizar, alguns surgirão mais tarde no desenrolar da construção da peça, quando as opções coreográficas ou dramáticas os sugerem ou quando surjam como pretexto para um pequeno episódio com graça.

Fotografia: 4.21



Elaboração de objetos de cena – 2013

Deixados com liberdade para ajudar a definir a “cor” dos personagens que interpretam, é habitual que os alunos com papéis principais sintam também necessidade de a reforçar com pequenos adereços pessoais que lhes confirmam uma identidade mais vincada.

Fotografia: 4.22



A história da Carochinha – 2013

Estes adereços passam a ser permanentemente utilizados nos ensaios, num interessante trabalho de composição de personagem de que os alunos bem compreendem a importância. Devendo estar em perfeita conjugação com os figurinos, aguardam-se os seus desenhos finais para iniciar a sua escolha.

4.7.4 - Os ensaios e a ambientação ao palco

O espetáculo anual é apresentado em duas noites consecutivas, no Teatro José Lúcio da Silva, e os ensaios têm lugar nas duas tardes que antecedem o primeiro espetáculo.

Na primeira tarde trabalha-se na demorada colocação das coreografias no novo espaço e no ajuste da iluminação desenhada para cada coreografia, procedendo-se, na segunda, a ensaios mais intensos. No dia da estreia, a tarde é reservada para o trabalho com os alunos mais velhos e para ajustes técnicos e de produção.

A tabela de ensaios é elaborada de modo a que os alunos não necessitem de despender demasiado tempo no teatro, e para que lhes seja possível assistir na plateia a um ensaio de cada coreografia. Deste modo, podem melhor entender a sequência e a duração das coreografias apresentadas e ter uma perceção do espetáculo na sua globalidade.

Para alguns dos alunos que frequentam a escola pela primeira vez este é também o primeiro contato com um palco, sendo-lhes por isso dadas todas as explicações de funcionamento e feita uma visita pelo teatro. Os mais pequeninos, que se iniciam com três anos de idade, necessitam no entanto de uma atenção especial, tornando-se imprescindível conduzi-los numa tranquila e longa visita a todo o espaço, para que o conheçam, ganhem confiança e nele se possam sentir à vontade.

Fotografia: 4.23



A classe dos Bebés ambientando-se ao palco – 2013

Feita ao princípio da tarde do segundo dia de ensaios, a visita inicia-se antes de todos os outros alunos chegarem ao teatro, por forma a decorrer num ambiente sossegado. Começando no palco, onde permanecem largo tempo observando, espantando-se e fazendo perguntas, é depois pedido aos técnicos de luz e som que lhes demonstrem o seu trabalho. Deste modo, percebem como se ilumina a cena ou porque se escurece a plateia, experimentam a sensação de ouvir a música com maior volume, ficam a saber que as palmas que ouvirem chegarão da penumbra, e entendem por que razão não será adequado ir ter com os pais durante o espetáculo, mesmo existindo uma escada que os conduza à sala. Mais tarde, sentados na plateia, já na companhia de outros alunos, assistem a um pequeno ensaio de modo a poderem observar como se devem comportar bailarinos e público. Entendem assim a necessidade do silêncio e da atenção que lhes serão pedidos, sendo-lhes relembrada a experiência das aulas abertas, onde todas estas questões foram sendo introduzidas. Até completarem os cinco anos, estarão no palco acompanhados por nós, mostrando um pequeno trabalho de dança Criativa, ou apresentando um resumo da história que imediatamente a seguir irá ser dançada.

Fotografia: 4.24



Resumo dançado de Os três Porquinhos – 2013

Fotografia: 4.25



Dança criativa, O Som e a Luz - 2014

Fotografia: 4.26



O Pinóquio – 2015

Não se sentindo perdidos ou assustados, tanto porque a mediação com o espaço decorreu com o tempo e a tranquilidade necessárias como pela garantia da nossa presença no palco, o divertimento é visível na sua atitude descontraída, mesmo perante uma plateia repleta, a quem é pedido, no momento da sua entrada em cena, que não se ria da sua graça, facto que muito frequentemente os intimida.

4.8 - O espetáculo anual

O dia do primeiro espetáculo anual é, sem sombra de dúvida, o mais empolgante e intenso do ano letivo. Alunos e professores partilham um enorme entusiasmo e confiança no trabalho desenvolvido, acreditando que farão acontecer um espetáculo que ultrapasse uma exibição de carácter mais familiar, fazendo jus à presença habitual de público sem ligações directas à EDCL.

Logo pela manhã, é feito o trabalho de preparação dos camarins, sendo afixado na porta de cada um o nome da classe que o deverá ocupar, bem como um alinhamento do espetáculo. Os figurinos são pendurados de modo a serem facilmente identificados e

todos os adereços são colocados nas bancadas dos alunos que os irão usar. Os objetos de cena que, todos o sabem, apenas poderão ser tocados por quem os deva fazer entrar em palco, são colocados sobre duas grandes mesas, uma de cada lado dos bastidores. No final da manhã chegam os ramos de flores para os alunos que desempenham os papéis principais e os programas do espetáculo, tudo ficando então pronto para que todos possam encontrar à chegada um ambiente de ordem e tranquilidade que os faça sentir seguros e enquadrados num ambiente de espetáculo.

4.8.1 - O espaço e o tempo dos alunos mais velhos

Ao início da tarde chegam os alunos mais velhos que, até perto do fim da tarde, terão as professoras e os técnicos de luz e som à sua disposição, para que possam ensaiar as passagens mais difíceis de solos, duetos ou conjuntos, num ritmo e ordem por eles decidido. Chegados ao camarim, dispõem todo o material de que irão necessitar, verificam os adereços, eventualmente procedem a pequenos ajustes nos figurinos, penteiam-se e maquilham-se. Verificam depois os objetos de cena que irão usar, decidem o lugar onde lhes seja mais conveniente coloca-los, e combinam entre si as ajudas de que necessitem para mudanças rápidas de figurino. O ambiente é calmo e descontraído, pese embora a natural ansiedade e inquietação que cada um gere de diferentes formas e com diferentes comportamentos. É frequente tirarem fotografias, fazerem um pequeno lanche, saírem para um curto passeio pelas imediações do teatro, ou sentarem-se a conversar, enquanto aguardam tempo de palco ou descansam entre passagens de coreografias. Nessa altura, a nossa função é a de manter uma presença constante e atenta, com uma especial preocupação em minorar todas as ansiedades e preocupações, resolvendo todos os pequenos problemas e fazendo sentir a confiança no trabalho que foi feito.

4.8.2 - O apoio prestado por antigos alunos

Todos os anos alguns antigos alunos oferecem-se para ajudar nos bastidores, sendo elaborado um organigrama para cada dia de modo a que tudo se articule, e que seja possível que todos eles possam também assistir ao espectáculo num dos dias.

Conhecedores por experiência própria das circunstâncias de cena e de bastidores e conhecendo ainda muitos dos alunos que irão dançar, são um precioso, competente e empenhado auxílio. Todos consideram ser esta uma forma especial de se manterem ligados à Escola e de poderem também de alguma forma participar no espetáculo, do qual, sobretudo os que saíram no ano anterior, sentem profundas saudades.

Chegados ao teatro a meio da tarde, é feita uma pequena reunião onde são informados das funções e trabalho que lhes foi destinado, dos pormenores importantes a ter em atenção, do alinhamento do espetáculo, e dos figurinos e adereços que os alunos devem usar em cada coreografia. Distribuindo-se por camarins e bastidores, vivem com intensidade todo o espectáculo, e revivem com grande emoção o tempo em que também eles dançavam.

4.8.3 - A chegada ao teatro para o espetáculo

A chegada ao teatro obedece a uma ordem pré definida, que se inicia com os mais velhos e deixa os mais pequenos para o fim, para que não se cansem demasiado com uma desnecessária espera. Salvo situações inesperadas, estamos presentes na porta dos artistas onde apenas os alunos podem entrar, recebendo-os com tranquilidade, minorando alguma ansiedade e insegurança naturalmente instaladas, e assegurando aos pais dos alunos novos mais pequenos que tudo estará sob controlo e supervisão, de modo a que possam usufruir plenamente de todo o espetáculo.

Não podemos aqui deixar de referir o papel da secretária da EDCL, sempre presente nos ensaios e espetáculos, tudo procurando resolver, constituindo um grande apoio para nós e para todos os alunos, que com ela contamos, desde sempre e durante todo o ano letivo.

Fotografia: 4.27



Nos camarins - 2014

A partir do momento em que os alunos começam a chegar torna-se necessário enquadrar a sua permanência dentro dos camarins para que possam ir sendo resolvidas as suas mais diversas necessidades, e para que vivam a alegria e o entusiasmo de forma adequada ao espaço e circunstâncias, garantindo ainda que estarão prontos para entrar em cena no momento exato em que forem chamados.

4.8.4 - A reunião no palco

Cerca de meia hora antes do início do espetáculo é feita a reunião no palco. A ela assistem todos os alunos da EDCL, os antigos alunos que irão ajudar nos bastidores, a secretária da EDCL, e a professora que tem a função de assistente de direção do espetáculo. Este é um momento importante e simbólico, que coloca um ponto final no trabalho realizado ao longo do ano e abre o espaço à alegria e à emoção de dançar. Começando por agradecer aos alunos o empenho na aprendizagem, tanto ao longo do ano letivo como na fase de preparação do espetáculo, lembramos que o resultado final será espelho de uma grande conjugação de vontades que a todos deve orgulhar, e que deve ser oferecido ao público com o máximo prazer e alegria. É também este o momento de dar as boas vindas ao palco aos alunos que entraram na escola nesse ano, garantindo-lhes que serão acompanhados e apoiados para que essa estreia lhes deixe a melhor

recordação. Aos que nesse ano deixam a Escola, cabe uma palavra especial de agradecimento por um contributo de tantos anos, lembrando que serão sempre considerados alunos. Este é um momento especialmente emotivo, que por essa razão é deixado para o fim, seguindo-se o pedido de uma salva de palmas, de todos para todos, que é sentida como um vibrante unísono de vontades e emoções.

Fotografia: 4.28



Reunião no palco antes do espectáculo - 2014

A terminar a reunião, usamos a gíria de palco com que se traduz o desejo de boa sorte, o que provoca sempre uma explosão de gargalhadas nos mais pequenos que contribui para aligeirar a natural tristeza e algumas lágrimas dos que irão deixar a Escola. Em seguida os alunos mais novos voltam aos camarins, ficando os mais velhos no palco para o período de aquecimento que antecede o espetáculo.

No segundo dia, a reunião de palco destina-se a uma breve retroação sobre a prestação anterior, com vista a uma tomada de consciência coletiva sobre a qualidade apresentada e à indicação sobre a forma de resolver pequenos problemas que tenham surgido em palco.

Resumo do capítulo

Depois de narrada a estruturação e acontecimentos do ano letivo, iremos descrever alguns projetos voltados para a comunidade.

Capítulo 5

COMO SE FAZ A DANÇA CHEGAR AO OUTRO?

Projetos Artístico-Pedagógicos, voltados para a Comunidade

Neste capítulo iremos apresentar os projetos que nos parecem mais relevantes para a prossecução do nosso objetivo de ligação à comunidade, caracterizados pela sua longa duração e claro propósito de inclusão. Para cada projeto serão enunciadas as linhas orientadoras e os participantes envolvidos, será feita a explanação do processo de desenvolvimento, serão relatados os objetivos alcançados e serão apresentadas as conclusões.

5.1 – A dança, com quem?

A cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo. Por isso, a Educação Artística é um direito humano universal, para todos os aprendentes, incluindo aqueles que muitas vezes são excluídos da educação, como os imigrantes, grupos culturais minoritários e pessoas portadoras de deficiência.

(Roteiro para a educação Artística, 2006: 5)

Encorajar parcerias criativas a todos os níveis entre os ministérios, escolas e professores, por um lado, e a arte, ciência e organizações comunitárias, por outro.

(Idem, 2006: 11)

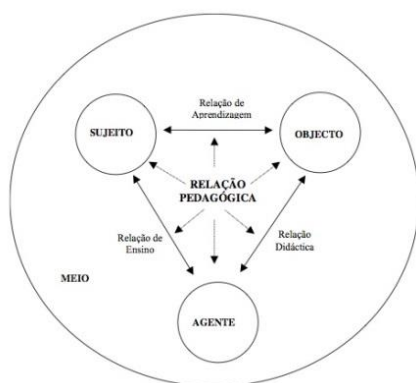
Pese embora o fato de a EDCL sempre ter implementado pequenos projetos com o objetivo de promover a ligação dos seus alunos à comunidade e/ou a integração de populações em minoria, alguns outros, de maior envergadura e alcance, apenas têm sido possíveis fruto de parcerias para que a EDCL é convidada, e que permitem meios humanos, logísticos e financeiros, capazes de dar resposta adequada aos desafios propostos. Tal é o caso dos três projetos que descreveremos em seguida: *Ópera na Prisão* (para reclusos); *A Corporeidade da Sensação e da Emoção* (para crianças portadoras de deficiência); e *Daqui P'ra Cá* (para crianças de etnia cigana e alunos da EDCL).

O sucesso de *Ópera na Prisão* veio a permitir uma segunda edição, de âmbito mais alargado e integrado no programa PARTIS/Gulbenkian, a decorrer em 2013/2015 sob a designação de *D. Giovanni 1003 – Leporello 2015*. Dele não podemos dar aqui nota, pelo fato de a sua componente de dança não se encontrar ainda numa fase de desenvolvimento que o possibilite, pelo que optámos por narrar a sua primeira edição.

5.1.1 – O projeto Ópera na Prisão

Os participantes na Conferência Mundial sobre Educação Artística [...] têm em consideração que a Educação Artística, como forma de construção política e cívica, constitui uma ferramenta de base para a coesão social e pode ajudar a resolver as questões difíceis [...] nomeadamente o crime e a violência.

(Roteiro para a Educação Artística, 2006: 20)



Agente – A professora

Sujeito – Reclusos do EPL e alunos da EDCL

Objeto – Dança

Meio – EPL

5.1.1.1 - Linhas orientadoras e participantes envolvidos

O projeto *Ópera na Prisão* teve lugar no ano de 2006, a convite da Sociedade Artística Musical dos Pousos – SAMP que, no âmbito de um trabalho de reinserção com reclusos do Estabelecimento Prisional Regional de Leiria (EPL), pretendia levar a cabo uma encenação, em versão reduzida, da ópera *D. Giovanni*, de Mozart, no referido estabelecimento. Para além dos reclusos participantes no projeto – cerca de quarenta, no início - estiveram envolvidos professores de música da SAMP, seis alunos da EDCL, dois guardas prisionais, o maestro/cantor lírico mentor do projeto, a coreógrafa, e ainda alguns músicos e cantores profissionais, convidados para participar no dia do espetáculo. O projecto, com a duração de um ano, orientou-se para a importante e transformadora descoberta de capacidades de expressão artística, consideradas da maior importância para o acréscimo da auto-estima e para o reforço de competências sociais, emocionais e humanas dos reclusos. Por outro lado, a escolha de um libreto que narra crime e castigo pretendeu conduzir a uma revisão de comportamentos sociais, morais e éticos, que possibilitasse uma reflexão orientadora de atitudes importantes para a reinserção. O

projeto foi acompanhado por um psicólogo, que procurou aferir do seu impacto junto dos reclusos, tendo sido revelados resultados bastante positivos.

5.1.1.2 - O processo de desenvolvimento

A parte do trabalho em que estivemos envolvidos começou por decorrer semanalmente, com a presença do maestro e de dois músicos, em sessões que incluíam aquecimento e colocação de voz, aprendizagem de algumas árias de *D. Giovanni* e algumas noções teóricas sobre ópera. Para que todos compreendessem o desenrolar da ação, das suas motivações e consequências, foram também conduzidos debates sobre o conteúdo do libreto, onde se abordaram questões de moral e de ética.

Foram depois levadas a cabo algumas sessões de exploração de movimento com um grupo bastante mais reduzido de reclusos que aceitou dançar, com o objetivo de lhes permitir uma abordagem à dança e uma compreensão do trabalho que pretendíamos levar a cabo. Nestas sessões, e porque o tempo não nos permitia aprofundar as questões de expressão individual que nos pareciam, sobretudo aqui, essenciais, optámos por conduzir uma experiência de expressão coletiva e agregadora de diferentes modos de ser, de conhecer e de fazer. Os reclusos foram respondendo às propostas apresentadas, embora de forma tímida ou mesmo com uma reserva incapacitante, não tendo sido possível atingir um patamar que nos satisfizesse, tanto na forma como no conteúdo expressivo. Para tal, teria sido necessário bastante mais tempo do que aquele que nos foi permitido. Registámos, no entanto, e com agrado, algumas reações muito positivas por parte dos elementos mais participativos. Uns, manifestando prazer e interesse pelas aprendizagens efetuadas, e outros, querendo contribuir para a sessão, mostrando-nos um registo de imagem onde dançavam *break dance* e *hip-hop*. Um outro recluso pediu-nos ainda para demonstrar ao vivo as suas habilidades, pretendendo saber se existiria alguma escola onde pudesse melhorar as suas capacidades. Depois de informado de que a EDCL o acolheria como aluno, prometeu visitá-la, o que efetivamente veio a acontecer, mas apenas para agradecer a disponibilidade e confiança por nós demonstradas e despedir-se, já que iria trabalhar para um lugar distante.

Por razões ligadas a questões de segurança e regras de funcionamento de um estabelecimento prisional, o envolvimento direto dos reclusos com os alunos da EDCL, ficou colocado como hipótese, dependente de circunstâncias logísticas e comportamentais, a avaliar durante o decorrer dos trabalhos.

Foi colocado o desafio de participação junto de um grupo constituído por cinco alunas e um aluno da EDCL, com idades compreendidas entre os dezanove e os trinta e cinco anos, e que constituíam na altura um núcleo de criação coreográfica experimental. Porque a proposta era inédita e acarretou alguma apreensão, encetamos um debate em torno das diferentes compreensões, inquietações e dúvidas que foram surgindo. Mantendo-se aberto durante todo o processo, o debate começou por demonstrar o quanto a experiência se revelava mobilizadora de importantes reflexões no campo da real aceitação do outro, que todos sentiram estar aquém do que habitualmente lhes era pedido. Foi também levantada uma importante e interessante questão sobre a dificuldade (ou mesmo impossibilidade, para uma aluna) do contato físico entre um corpo de bailarino e um corpo agressor, não por uma questão de medo, mas pela dimensão de partilha emocional que a dança requer, e que nessa circunstância consideravam ser impossível. Esta questão, porque complexa, não obteve respostas conclusivas de imediato. Por essa razão, e porque se tratava de um trabalho em que a proximidade com perpetradores de crimes de sangue e de violação era real, e carecia de tempo para ser interiorizada e eventualmente resolvida, optámos por iniciar a abordagem coreográfica de uma forma que mantivesse em aberto a possibilidade, ou não, de contato físico com os reclusos, independentemente de se virem a verificar as necessárias condições de segurança.

O início do trabalho colocou inúmeros problemas e desafios de ordem prática, coreográfica, cénica, e de intenção de discurso. O espaço destinado à apresentação do trabalho era o estreito corredor central do rés-do-chão do EPL em torno do qual se erguem dois andares de celas, e no qual apenas poderíamos fazer um único ensaio. À data muito degradado, escuro e pouco limpo, apenas nos foi possível vê-lo de cima, fazer um rápido esboço e obter medidas grosseiras. Pelo fato de neste corredor existirem celas, onde poderiam ter que permanecer fechados os reclusos que não obtivessem autorização

para assistir ao espetáculo, era também necessário manter os bailarinos afastados dessas portas. O espaço deveria ainda ser partilhado com uma pequena formação de música de câmara e alguns guardas prisionais. Para além da exiguidade do espaço e das diminuídas possibilidades de movimentação, o fato de as varandas dos andares superiores se implantarem por cima de parte do corredor, e de ser aí colocado o público, exigia que toda a ação devesse ser pensada para ser observada de cima e num reduzido ângulo de visão.

As dificuldades colocadas por todas estas condicionantes obrigaram a um esforço suplementar na procura de soluções em estúdio, conduzindo os alunos num interessante e desafiador processo de pesquisa de movimento e de elementos cénicos que acabou por se tornar o motor de que o grupo necessitava para se distanciar de alguns medos e ansiedades e progredir na criação.

O trabalho a que nos propúnhamos revestia-se de características muito especiais, tanto pelas questões de segurança impostas, como pela dramaturgia da obra, a versar uma temática de relações amorosas, enganos, crime e castigo, questões sensíveis em ambiente prisional. Num triplo desafio, deveríamos conseguir:

- Criar condições coreográficas e emocionais para uma interação física entre bailarinos e reclusos, se autorizada pelo EPL e aceite pelos alunos, mantendo em simultâneo soluções para o caso de tal poder vir a não acontecer;
- Criar movimentação coreográfica que não exacerbasse as emoções ou pudesse conduzir a situações desagradáveis entre bailarinos e reclusos;
- Elaborar uma história num espaço físico praticamente desconhecido e com uma reduzida possibilidade de utilização.

Debatidas e refletidas todas estas questões, optámos por uma criação coreográfica que contemplava a formação de cinco pares que, embora dançando muito proximamente não se tocariam, à exceção de dois: um par constituído por alunos da EDCL e um outro, a formar por um recluso e uma aluna que se mostrou disponível para esse contato.

Dada a exiguidade do espaço que tínhamos disponível e o curto tempo de atuação que a encenação nos iria permitir, a escolha de elementos cénicos tornou-se da maior importância, como facilitadores da interpretação e auxiliares da construção coreográfica.

Havendo a necessidade de restringir os elementos cénicos e de garantir a sua pertinência e clareza simbólica, optámos por apenas dois: um extenso pano vermelho como símbolo da paixão/amor, mas também do sangue e da morte, e um baloiço de longas cordas remetendo para a fragilidade das vítimas e para a liberdade que é claramente cantada numa das árias. Estes elementos revelaram-se de presença muito forte e transportaram, conforme prevíamos, um forte significado simbólico. Com efeito, durante o único ensaio no EPL, foi possível verificar o impacto causado nos reclusos pelo pano vermelho e pelo baloiço, traduzido na atenção com que observaram a sua utilização na coreografia e nas perguntas e observações que fizeram a propósito da sua intenção.

Após algumas experiências para soluções coreográficas e cénicas, conseguimos por fim dar corpo às ideias que nos pareceram mais interessantes. Construámos então uma dança de pares onde o toque de mãos e braços se verificava e onde era manipulado o grande pano vermelho num jogo de esconder e desvelar os pares amorosos, de forma simbólica. A coreografia incluiu os dois duetos inicialmente pensados. O par formado pelos alunos dançou de forma mais elaborada e envolvente, remetendo para um encantamento amoroso, ao passo que o formado pela aluna e recluso simbolizaram o afastamento provocado pelo engano. Um momento em que dois reclusos tocavam e cantavam uma composição cigana, por sugestão dos mesmos, foi aproveitado para introduzir a cena do baloiço. Houve ainda dois momentos de canto em coro e dança livre, protagonizados por reclusos e bailarinos, que se revelaram de uma intensidade, sintonia e cumplicidade que não julgávamos, no início, poder acontecer.

No dia do ensaio, a entrada no estabelecimento prisional com todos os rigorosos procedimentos de segurança a ele inerentes e o primeiro contato com guardas e reclusos, associado a um percurso por ambientes físicos de que apenas tinham referências provenientes do imaginário e da ficção, foi uma experiência difícil para o grupo de alunos, que iniciou o ensaio com nervosismo e algum desconforto emocional, que depois se foi atenuando. Após o ensaio, teve lugar uma longa conversa que permitiu repor o equilíbrio, entender a situação vivida, reavaliar alguns pensamentos e tomadas de posição anteriores, e dar o necessário passo em frente, após este enquadramento racional e emocional da experiência vivida.

O espetáculo, realizado ao fim da tarde do dia do ensaio, e ao qual assistiram algumas entidades oficiais, inúmeros reclusos que não quiseram participar no projeto e reclusas a quem foi excecionalmente permitida a deslocação da ala a que estão confinadas, decorreu de uma forma a todos os títulos notável. Com uma atenção e cuidado extremos em seguir todas as indicações que iam sendo dadas pelo maestro e pela coreógrafa que coordenavam, em tempo real, toda a apresentação, os reclusos, os bailarinos, os músicos e os cantores, conseguiram criar uma unidade que se revestiu de forte intensidade e emoção e suscitou verdadeira admiração por parte de um público que os aplaudiu de forma entusiástica e emocionada. Longe do inicialmente temido pelos alunos, que estavam preparados para eventuais comentários menos adequados tanto em relação à movimentação das raparigas e à presença de um bailarino, tal não sucedeu, prova da importância e excecionalidade do momento sentidas pelos reclusos.

5.1.1.3 - Objetivos alcançados e conclusões

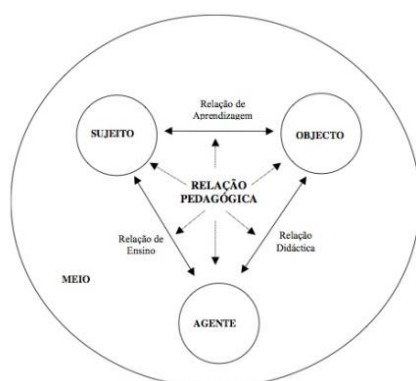
O projeto revestiu-se de um sucesso que ultrapassou as nossas primeiras expectativas. Por parte dos reclusos, o orgulho pelo conseguido era visível, mostrando uma satisfação tranquila e emocionada, que os revelou como indivíduos sensíveis e capazes de muito mais do que deles se espera aos olhos de todos quantos assistiam, incluindo os companheiros de reclusão. De referir também a reação dos guardas prisionais, todos eles admirados, sensibilizados e alguns mesmo visivelmente emocionados, com a visão de uma faceta empenhada e sensível dos reclusos, desconhecida para eles até então. Para os alunos, a carga simbólica que os elementos cénicos transportavam ganhou uma nova dimensão, ao ser enquadrada por um espaço e ambiente de reclusão. Numa longa análise à experiência vivida, referiram que, se por um lado os símbolos do sangue e da morte lhes agudizaram a consciência dos crimes praticados por muitos dos que os observavam e/ou com eles interagem, por outro, a simbologia do amor, da fragilidade e da liberdade, realçaram a violência do confinamento a um espaço impessoal, sem privacidade e sem afetos. Refletiram ainda sobre uma tomada de consciência do significado do amor e da paixão, como símbolos de liberdade, e dela indissociáveis.

Concluindo que a experiência se tinha revelado de grande importância para o seu crescimento pessoal e para um outro entendimento de um conjunto de preconceitos e tabus, consideraram que tinha sido também reveladora de uma outra consciência do corpo e da dança como espaços de liberdade. Com efeito, apesar de expressarem diferentes opiniões em relação às suas vivências mais pessoais, e de alguns considerarem que talvez não lhes fosse possível repetir uma experiência com idêntico impacto emocional, foram unânimes em considerar que a dança que tinham experimentado naquele lugar de reclusão, lhes tinha proporcionado uma grande consciência da sua liberdade física, emocional e criativa.

5.1.2 – O projeto A Corporeidade da Sensação e da Emoção

Não me interessa em como as pessoas se movem, mas o que as move.

Pina Bausch



Agente – A professora

Sujeito – Alunos da ECM

Objeto – O corpo como expressão de si

Meio – Escola Dr. Correia Mateus (ECM)

5.1.2.1 - Linhas orientadoras e participantes envolvidos

Orientado para a necessidade de entender o corpo com deficiência física e intelectual, como um corpo capaz, e ávido, de uma expressão que traduza uma emoção própria, este projeto destinou-se a crianças portadoras de multid deficiência e com necessidades educativas especiais, do primeiro e segundo ciclo do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus e teve a duração de dois anos letivos. Parte importante do projeto era ainda a construção de uma composição coreográfica a ser apresentada no teatro Miguel Franco,

num espectáculo em conjunto com alunos da EDCL de idades próximas, em que todas as coreografias e participantes tivessem igualdade de tratamento, de importância atribuída e de tempo de palco. Queríamos assim aproveitar a oportunidade que este projeto nos dava para conduzir os nossos alunos numa prática de efetiva inclusão. Mais ainda, pretendíamos proporcionar-lhes uma experiência de fruição artística do trabalho apresentado pelas crianças com necessidades especiais, de modo a que sentissem admiração e respeito e pudessem olhar as suas deficiências, não como limitações, mas como características próprias que assim se constituem como elementos de expressão. Quando aceitámos a proposta de trabalho não quisemos fazer da dança uma terapia ou um mero entretenimento, antes uma forma de efetiva comunicação, assente na certeza de que as limitações poderão ser transformadas em ponto de partida para descobertas surpreendentes e aprendizagens relevantes.

O grupo com que iniciámos o trabalho era constituído por vinte e três crianças. Incluía cinco crianças em cadeira de rodas e quatro deficiências físicas com reduzido grau de autonomias, todas elas acompanhadas de patologias mentais, à exceção de uma. Os restantes alunos dividiam-se entre diferentes patologias mentais e necessidades educativas especiais, sendo que, destes últimos, cinco não apresentavam deficiência física. Sendo um projeto de longa duração o número de participantes envolvidos sofreu alterações ao longo do tempo. As patologias apresentadas foram também sendo diferentes, obrigando-nos a permanentes ajustamentos aos conteúdos e modos de fazer. As sessões decorreram nas instalações da ECM, com frequência semanal, contando com a colaboração permanente das três auxiliares de ação educativa e das duas professoras do ensino especial, que habitualmente trabalhavam com as crianças.

5.1.2.2 - O processo de desenvolvimento

O trabalho desenvolvido durante o ano letivo foi dividido em três áreas de tomada de consciência do corpo, primeiro introduzidas isoladamente, depois intersetando-se e complementando-se, de modo a que fosse sendo possível um todo articulado e capaz de dar resposta a propostas mais elaboradas. Em cada uma das áreas foram postos em prática diversos exercícios, usadas diferentes abordagens e feitas variadas propostas.

Nem todas tiveram sucesso ou encontraram eco suficiente para serem validadas, pelo que foram sendo abandonadas e substituídas pelo que nos foi parecendo, em cada momento, o melhor caminho. Damos nota, em seguida, de uma experiência relevante em cada uma das áreas.

A primeira fase do trabalho foi dedicada ao “relaxamento e consciência do corpo” através do toque, e no chão, para que as crianças em cadeira de rodas a pudessem dispensar durante a sessão. Pedindo-lhes que se mantivessem de olhos fechados e usando a voz, ou uma música suave, conforme o estado de agitação em que as encontrássemos, procedíamos primeiramente à manipulação de partes isoladas do corpo, até que se aquietassem, e depois à torção, ao estiramento e a um lento arrastamento do corpo pelo solo. Porque, para ser eficaz, este procedimento era demorado, em cada sessão trabalhávamos apenas com duas ou três crianças, colocadas à vez no centro de um grande círculo formado por todas as outras, de modo a que pudessem ver o que fazíamos. O nosso propósito era fazê-las observar como um corpo se podia mover de uma forma diferente da habitual e mostrar-lhes o prazer que esse movimento provocava. Deste modo, a curiosidade suscitada permitia-lhes vencer o receio e a recusa que muitas a princípio manifestavam, e aceitar participar também na experiência. A adesão acabou por ser tão grande que todas as crianças manifestavam o desejo de serem manipuladas em todas as sessões, conseguindo manter durante muito tempo uma atenção divertida e curiosa. Mesmo os alunos com maior resistência a confiar-se ao abandono e à experiência de sensações corporais acabaram por consegui-lo com manifesto prazer, tendo-se também obtido um bom resultado com as crianças espásticas.

A outra área em que o nosso trabalho incidiu foi a do “contato com outros corpos”, tendo a experiência que aqui relatamos decorrido na sequência do exercício anteriormente descrito. Assim, após o arrastamento no solo a uma primeira criança procedemos de igual modo com a segunda, até lhe colocarmos a cabeça e os braços por cima das pernas da primeira. A primeira reação foi de franca surpresa, e alguns risos que procuramos silenciar através do gesto indicador de silêncio. Utilizando apenas gestos e expressão

facial, prosseguimos indicando que algo de muito especial iria acontecer e que precisávamos de voluntários. Quase todos tomaram a iniciativa de participar, apenas tendo sido necessário insistir, sossegar e conduzir de modo mais lento, cinco ou seis crianças mais temerosas. Os corpos foram sendo lentamente dispostos de modo a que todos ficassem com uma parte colocada por cima de outro (s) corpo (s), formando no final um monte de crianças relaxadas e silenciosas, a maioria conservando os olhos fechados. Depois de colocado o último aluno, e para nossa admiração, o monte não se desfez, tendo sido necessário tomarmos nós a iniciativa de o fazer. Durante o exercício, a capacidade de as crianças entenderem o silêncio como parte importante do acontecimento, foi surpreendente. Os que esperavam a sua vez faziam calar os que pontualmente o quebravam ou os que por razões da sua patologia emitiam sons como forma de manifestação e, usando o dedo indicador colocado nos lábios indicando silêncio, mostravam-nos que sabiam “fazer bem” o exercício.

Fotografia: 5.1



A fazer o “monte” – 2014

A visão, belíssima, dos corpos amontoados, abandonados e silenciosos, sobretudo porque o seu comportamento habitual se traduz em agitação, espasmos, distração e barulho, foi um marco neste trabalho, e suscitou comentários emocionados por parte das professoras e auxiliares que com eles diariamente trabalhavam. E, fazer o *monte*, conforme passou a ser designado, foi pedido em todas as aulas seguintes.

O trabalho de “criação de gestos/movimentos com significado” foi um processo lento e transversal a quase todas as outras atividades, decorrendo como lenta aquisição de

vocabulário para uma linguagem em permanente construção. O nosso propósito não era o da criação de um gesto para um significado, mas precisamente o contrário: o de encontrar um significado para um movimento criado, através da descoberta das sensações e/ou emoções que ele pudesse suscitar. Compreendidos e aceites por todos os elementos do grupo de forma a poderem ser depois organizados como discurso, os movimentos foram sendo encontrados pelas crianças, cabendo-nos apenas escolher o que considerámos mais interessante do ponto de vista criativo e por isso distanciado de leituras óbvias.

Trabalhando com as crianças dispostas em grande círculo, começámos por executar diversos movimentos simples aos quais íamos atribuindo significados, tornando claro que brincávamos, e que lhes pedíamos o mesmo. Batendo palmas compassadas e com grande amplitude, falámos em trovoada; movendo os dedos de uma mão sobre a palma da outra mão, dissemos ser-se amigo de alguém; ou, erguendo os braços acima da cabeça para depois os deixar cair, abandonados, contámos que era a chuva. Assim que mostraram compreender o jogo, iniciámos um movimento um pouco mais complexo, que fomos repetindo e alterando ligeiramente, dando mostras de prazer que nos causava a procura de uma forma final que nos satisfizesse. Quando tal aconteceu, e que tornámos claro através de uma repetição entusiasmada, algumas crianças começaram também a tentar reproduzi-lo. Nesse momento, perguntámos ao grupo: *“e isto, o que é?”*. As crianças ficaram surpresas, um pouco desarmadas e as respostas tardaram um pouco. Vieram depois de forma desconexa, brincando, transformadas num outro jogo de inventar tantos significados quantos conseguissem, e que deixamos acontecer, acabando no entanto por surgir uma ideia que nos pareceu interessante e que anunciamos ser o significado perfeito para esse movimento.

A partir desse momento, propusemos que fossem elas a tomar a iniciativa de criar um movimento e fomos surpreendidos por uma que imediatamente imitou o nosso processo de pesquisa. Iniciando um movimento de rotação das mãos e batendo-as depois no chão, foi em seguida experimentando diminuir a velocidade e acrescentou um cruzar de braços. Visivelmente satisfeita com a sensação que o movimento em câmara lenta lhe provocava, quando lhe perguntámos o que aquilo era, mostrou que não sabia e voltou-se para o

grupo numa atitude de quem espera sugestões. Quando surgiram algumas escolheu, muito contente, a que atribuía o significado de “arrumar a sala”. Ficámos surpreendidas com a explicação dada pelas professoras, elas também surpreendidas: a sessão aproximava-se do fim e as crianças sabiam-no porque tinha já soado a campainha da escola; antes de saírem para o almoço, as mesas e cadeiras que tinham sido afastadas para a sessão teriam que ser colocadas no lugar, e essa era uma tarefa em que ela sempre ajudava. Esta criança, sem comunicação verbal, mas capaz de raciocínios simples e de execução de tarefas básicas, confirmou-nos a importância deste jogo para uma efetiva comunicação através de movimento expressivo.

Fotografia: 5.2



A descoberta de gestos com significado

Embora algumas crianças continuassem a propor apenas gestos codificados próximos da sinalética, a grande maioria evoluiu para um trabalho criativo de grande importância, já que passou a contar com manifestações de estados de espírito e manifestação de vontades.

A descoberta das possibilidades do movimento, através do trabalho acima descrito, conduziu naturalmente à possibilidade de contar histórias. Este foi pois o elemento central do trabalho de criação coletiva que iniciámos decorrido cerca de metade do tempo de duração da oficina, e que se veio a transformar numa narrativa com começo, meio e fim. O processo foi uma lenta organização de todos os movimentos com significado que fomos colecionando, aos quais se foi acrescentando movimentação do grupo no espaço e muita interação em pares.

Fotografia: 5.3



Interação em pares

A utilização de música, para além de facilitadora da memorização da sequência, foi um elemento importante no auxílio à introdução de dinâmica no movimento. A coreografia, com dez minutos de duração, incluiu movimentos de sentar, levantar e girar, ocupação aleatória do espaço e reconhecimento e retoma do lugar a ocupar e trabalho em grande círculo e com o par, tendo mesmo havido lugar para uma curta improvisação.

Fotografia: 5.4



Espectáculo Todos Os Corpos Dançam, no teatro Miguel Franco – 2015

O trabalho realizado foi apresentado no espetáculo Todos Os Corpos Dançam, em Abril de 2015, contando com a participação de duas classes da EDCL e de uma classe de 7º ano, na disciplina de coral, da ECM.

5.1.2.3 - Objetivos alcançados e conclusões

Este foi para nós um projeto de grande importância já que se revestiu de uma tomada de consciência, de uma descoberta e de uma reflexão sobre a procura de caminhos para a diferença do outro através da dança. Dela nos confirmou uma instintiva capacidade de comunicação, uma facilitação de pontes para o entendimento, e um lugar capaz de gerar as cumplicidades afetivas que abrem portas a uma intensa consciência da presença do outro.

Em conversa posterior, os alunos da EDCL revelaram espanto e admiração pelo que viram. Mostrando-se tocados pelo que tinham presenciado, começaram por manifestar consternação pelas dificuldades físicas, limitadoras do movimento, considerando que “mesmo assim”, tinham percebido tudo o que os outros meninos tinham dançado. Alertados depois para o fato de o movimento nascer dos corpos que o inventam e por essa razão ser sempre possível encontrar a expressão de que necessitam, conseguiram entender não haver motivo para lamentar as limitações que tinham observado. Um deles concluiu ainda que eles próprios, com diferentes capacidades técnicas, sentiam a mesma satisfação quando dançavam.

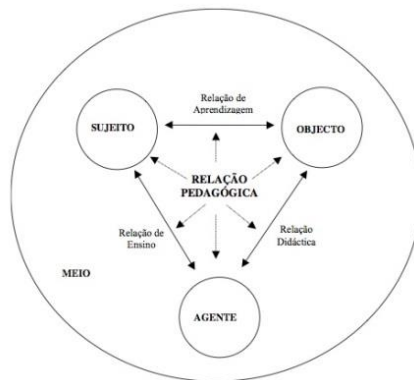
5.1.3 – O projeto Daqui P’ra Cá

Qualquer abordagem à Educação Artística deve ter como ponto de partida a(s) cultura(s) a que o educando pertence. Criar confiança com base num profundo apreço pela cultura de cada um é o melhor ponto de partida possível para explorar e subsequentemente respeitar e apreciar a cultura dos outros.

(Roteiro para a Educação Artística, 2006 pág.10)

Os participantes na Conferência Mundial sobre Educação Artística (...) reconhecem o valor a aplicabilidade das artes no processo de aprendizagem e o seu papel no desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais que estão subjacentes à tolerância social e à celebração da diversidade.

(idem, pág. 19)



Agente – Professora da EDCL

Sujeito – Alunos da EDCL e crianças do BCF

Objeto – Dança como instrumento de inclusão

Meio – EDCL e instalações sociais do BCF

5.1.3.1 - Linhas orientadoras do projeto e participantes envolvidos

Com início em janeiro de 2014 e conclusão em fevereiro 2015, este projeto em parceria com a Associação para o Desenvolvimento Comunitário – InPulsar desenvolveu-se no âmbito do programa PARTIS-Práticas Artísticas para Inclusão Social, da Fundação Calouste Gulbenkian. Proposto e orientado por uma aluna/professora da EDCL com formação na área de dança na Comunidade e contando com a orientação da psicóloga da InPulsar, o projeto visou a integração, através da dança criativa, de um grupo de crianças ciganas e de um grupo de alunos da EDCL. O primeiro constituído por sete crianças, duas das quais rapazes, oriundas do Bairro social Cova das Faias (BCF) da periferia de Leiria; o segundo formado por onze alunos da EDCL, dois dos quais também rapazes. Os participantes tinham idades compreendidas entre os sete e os catorze anos.

O projecto orientou-se pela necessidade de um cuidadoso e eficaz trabalho na preparação de pontes que pudessem antecipadamente ajudar a reduzir a estranheza, a rejeição e o confronto certamente sentidos num primeiro encontro, mesmo pelos mais motivados participantes. Essas pontes, criadas em volta do corpo, pretendiam acender a curiosidade para descoberta, fazer crescer a vontade da troca e criar a possibilidade da criação conjunta de algo que, de outro modo, não poderia acontecer.

5.1.3.2- O processo de desenvolvimento

Numa primeira abordagem, fizemos chegar a toda a comunidade escolar uma informação escrita sobre os propósitos, linhas orientadoras e duração do projeto, sendo posteriormente enviados esclarecimentos específicos para os encarregados de educação e alunos das classes situadas dentro do intervalo etário alvo, e solicitada uma resposta.

Cerca de metade dos encarregados de educação não responderam e optámos por não inquirir de forma aberta sobre quem ou o que motivava a recusa. Consideramos que a haver motivações do foro do preconceito, o mais adequado seria deixar que no decorrer do projeto fossem os alunos participantes a fazer chegar aos colegas informação passível de surpreender e, eventualmente, fazer repensar essas motivações, viessem elas dos próprios ou dos seus encarregados de educação. Muitos foram os que se congratularam com o projeto informando no entanto da sua indisponibilidade, quer por razões de sobreposição do horário com outras actividades, quer por tempo retirado ao estudo, quer ainda por implicar a ausência repetida em reuniões familiares, já que as sessões decorreriam nas manhãs de sábado e teria a duração de um ano. Constituído o grupo de participantes e dada a pouca idade de uns e a adolescência de outros, considerámos importante levar a cabo conversas individuais de modo a avaliar o grau de motivação e a consciência da seriedade e importância daquilo que lhes propúnhamos.

O projeto iniciou-se com os grupos trabalhando separadamente, um em instalações cedidas para o efeito, próximas do BCF, o outro nas instalações da EDCL, com o cuidado de ocultar, aos dois grupos, tanto a imagem como os dados pessoais, ou os fatos de vida relevantes dos elementos do outro grupo. A razão de ser desta separação radicou numa estratégia de criação de uma intensa e crescente curiosidade pelo outro que pudesse tornar-se mais forte do que o natural e difícil impacto produzido pelas diferenças.

Cada grupo trabalhou então em horas diferentes do mesmo dia, levando a cabo atividades idênticas e respondendo às mesmas solicitações, deste modo construindo um percurso paralelo de experiências em que se incluíram, para além da dança criativa, uma oficina de dança cigana e outra de dança clássica, a escrita de pequenas reflexões sobre o que viviam e sentiam, e o desenho.

Fotografia: 5.5



Sessão de treino de competências

Simultaneamente, desde o começo, foram levadas a cabo sessões regulares com a psicóloga onde cada grupo trabalhou dinâmicas facilitadoras da aquisição de competências que permitissem minimizar o impacto das barreiras culturais existentes, reforçando comportamentos positivos e provocando a tomada de consciência de atitudes preconceituosas.

Após algumas aulas de dança começou a tornar-se visível a curiosidade instalada nos dois grupos, traduzida em perguntas frequentes sobre como tinham “os outros” executado este ou aquele exercício ou reagido a uma mesma proposta, querendo saber se no outro grupo alguém tinha feito as mesmas perguntas ou chegado às mesmas soluções, pelo que se concluiu ter chegado o momento de iniciar as trocas que iriam criar pontes e cimentar o desejo do encontro. De entre todas as trocas que foram levadas a cabo, passamos a descrever as que obtiveram maior impacto e resultados.

Sendo uma das primeiras e envolvendo algum mistério, “o contorno do corpo” provocou enorme curiosidade e despertou grande entusiasmo na tentativa de descoberta do outro. Em cima de grandes folhas de papel de cenário, os participantes foram convidados a escolher uma forma de colocar o corpo que considerassem mais divertida, interessante ou mais reveladora de si, sendo depois feito o contorno de cada um na posição escolhida, e escrito o seu nome lá dentro. Na sessão seguinte cada grupo recebeu as folhas do outro

grupo e este primeiro contato com “os outros meninos”, produziu um entusiasmo notório e motivador. Cada um observou os contornos calculando alturas e tamanhos, descobriu sinais que poderiam indicar o comprimento dos cabelos ou o uso de algum adorno, percebeu quem estava calçado ou descalço, de pernas nuas ou com calças, quem tinha optado por se encolher ou quem se tinha esticado, e tentaram ainda adivinhar, pelo tamanho, a idade que poderiam ter. Em seguida, colocaram-se dentro do espaço do contorno e procuraram construir o melhor possível, a partir de todos os dados que tinham, uma imagem tridimensional desse outro corpo, através do seu.

Fotografia: 5.6

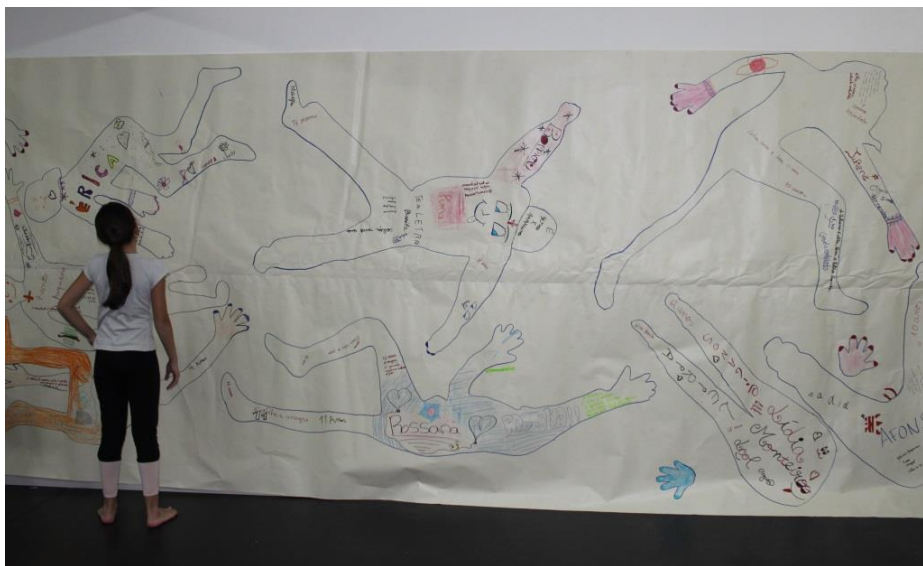


Descobrimo a posição do corpo do outro

As folhas de papel de cenário foram depois penduradas e cada um pode escrever comentários, perguntas e observações, e deixar recados. E de novo as folhas foram trocadas, desta vez para que cada um percebesse o quanto tinha sido possível revelar de si próprio e também quais os sinais que tinham provocado interpretações distanciadas da verdade.

O jogo pretendeu alertar para a importância da procura do entendimento e conhecimento do outro, para a observação da semelhança e dissemelhança dos corpos e para a existência de situações em que os sinais dados, não sendo suficientes, possam conduzir a percepções erradas.

Fotografia: 5.7



Lendo os recados

Depois de terem sido levadas a cabo duas sessões preenchidas com oficinas de dança cigana e de dança clássica, dando a conhecer a um grupo uma forma de dança exclusivamente praticada pelo outro grupo, foi levada a cabo uma “sessão de escrita” como forma de suscitar a auto avaliação. Esta decisão foi tomada por haver nos dois grupos inúmeras manifestações de preferência ou recusa de actividades e algumas reações emocionais às mesmas, indicadores de estados de espírito descontraídos e de dificuldades no comportamento grupal, provocadas pelas diferenças de resposta às actividades propostas. Os participantes foram convidados a fazer uma reflexão coletiva sobre todo o trabalho até então desenvolvido, avaliando os resultados das suas prestações e o seu impacto nos outros, e concluíram sobre a necessidade de algumas alterações de comportamentos com vista à melhor condução dos objetivos do projeto. Em seguida, trabalharam em pares de forma a elaborarem frases significativas que, em conjunto com as outras, resultassem num todo capaz de refletir as conclusões a que tinham chegado. Cada frase foi escrita numa cartolina e todas as cartolinas da EDCL foram trocadas com as do BCF para que todos pudessem também acrescentar comentários às frases que quisessem, procedendo-se depois a nova troca.

Porque a escrita se torna, mesmo em situação de grupo, um lugar de introspeção e mais cuidada avaliação de estados de alma, foi possível um primeiro e muito importante cruzamento de informação mais pessoal, fazendo assim acontecer o primeiro contato

com os sentimentos, estados de espírito, desejos e preocupações sentidos por cada um dos elementos dos dois grupos.

Antes do momento de se encontrarem pela primeira vez, já então manifestamente ansioso por todos, procedeu-se a uma última troca, esta sem quaisquer mistério associado ou necessidade de segundas leituras, já que de fotografias com clara intenção de reconhecimento se tratou.

Porque o primeiro encontro entre os dois grupos, bem como todo o trabalho coletivo que se seguiria, decorreria na EDCL, espaço natural de uns e totalmente desconhecido para os outros, e porque julgámos ser esta uma oportunidade para esbater essa diferença, optámos por recolher todas as imagens frente a uma parede branca de um estúdio da EDCL, onde os participantes do BCF foram levados numa altura em que a escola estava encerrada e vazia, podendo assim também tomar contato com o ambiente e explorar tranquilamente todo o espaço. Para além das caras as fotografias mostravam também partes do corpo e variadas posições de corpo inteiro, que cada um escolheu como mais lhe agradou, mas de que não puderam ver logo o resultado já que, uma vez mais, foram vistas apenas pelos elementos do outro grupo. A reação à tão ansiada imagem do outro foi um momento deveras interessante que confirmando, ou não, a imagem mental que todos tinham criado.

O primeiro encontro deu-se entre muita ansiedade, expectativa, vontade de corresponder ao que o outro estaria à espera, curiosidade, timidez e alguma natural exibição de marcas de personalidade. Afixado num espelho do estúdio, um painel com todas as fotografias, simbolizou as boas vindas ao grupo e proporcionou a primeira atividade comum: a procura e descoberta de posições, atitudes e expressões em que se fizesse notar a semelhança ou a complementaridade, que se constituiu como uma última troca e ponte, já em presença, mas ainda antes do início do processo de estabelecimento de relações diretas. O encontro prosseguiu depois com uma atividade de dança criativa.

Fotografia: 5.8



Painel de fotografias dos participantes

Após algumas sessões conjuntas e antes da interrupção letiva do verão, os participantes tiveram oportunidade de assistir, na EDCL, à peça *A Nova Bailarina* da coreógrafa Aldara Bizarro, que foi vista com muito agrado pelos alunos da EDCL e com um grande espanto e fascínio pelas crianças do BCF que nunca tinham assistido a algo semelhante.

O projeto desenrolou-se depois em sessões semanais conjuntas que visaram a utilização do movimento como comunicação em diferentes contextos e situações, apelando sobretudo à criatividade, à partilha de formas de fazer e à capacidade de construção de pequenos momentos coreográficos.

Através de jogos de movimento continuaram a ser exploradas pontes de contato entre os elementos dos dois grupos iniciais, que progrediram na integração de forma nem sempre fácil, por vezes até de grande tensão, num esforço de inclusão marcante.

Os desentendimentos que tiveram lugar foram motivados por formas de estar muito diferentes, por comportamentos territoriais, por medição de forças e por pontuais expectativas defraudadas. Uma situação de grande mal-estar entre os alunos da EDCL foi gerada pelo uso da língua romani entre alguns elementos do BCF sempre que alguma

divergência de opinião acontecia, sendo necessário fazer entender que esse comportamento era exclusivo e portanto inadmissível.

Todos os problemas e situações conflituosas foram resolvidos sem demasiada interferência dos adultos envolvidos, dando espaço a que os participantes sentissem e chamassem a si a responsabilidade de encontrar caminhos e soluções para as dificuldades da compreensão e aceitação do Outro.

Fotografia: 5.9



Espectáculo Daqui P'ra Cá, no teatro Miguel Franco – 2015

O projeto terminou com um espetáculo apresentado em fevereiro de 2015 no Teatro Miguel Franco, em que a coreografia, criada pelo coletivo sob a orientação da responsável direta pelo trabalho desenvolvido, retratou as vivências de todo o processo de integração. Confronto, descoberta, encontro e partilha foram os momentos em que se dividiu uma prestação a que assistiram as famílias de todos os participantes, para além de outro público, sendo visível a admiração e a emoção da assistência.

Tal como por nós esperado, os participantes do projeto precisaram de chegar ao seu final para realmente entenderem a importância de todo o processo e sentirem o efeito das trocas afetivas que dele decorrerem. Apenas no final do espetáculo se deram conta de que não haveria mais sábados de partilhas e foi perceptível que, apesar do desgaste e do natural cansaço, ficariam saudades.

Resumo do capítulo

Depois da exposição dos conteúdos didático-pedagógicos que revelam a EDCL, procederemos no próximo capítulo à formulação dos resultados obtidos na investigação.

Capítulo 6

MAS ENTÃO, PARA QUE SERVE A DANÇA?

Conclusões do projeto de investigação

O homem compreende porque interroga as coisas com as quais convive. As coisas do mundo são-lhe dadas à consciência que está, de modo atento, voltada para conhecê-las: o homem é já homem-no-mundo, ele percebe-se humano vivendo com outros humanos, numa relação da qual naturalmente faz parte, não podendo dissociar-se dela. Assim, não existirá neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa - forma de descortinar o mundo -, pois ele atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo. Também não haverá “conclusões”, mas uma “construção de resultados”, posto que compreensões, não sendo encarceráveis nunca serão definitivas.

Garnica (1997: 111)

Chegados ao momento da construção de resultados desta investigação, retomamos todas as interrogações que lhe serviram de caminho, num processo paralelo à força motriz do projeto pedagógico que as suscita, e em cujas respostas se buscaram, e continuarão a buscar, os fundamentos da ação de uma prática em permanente reflexão.

Partindo das circunstâncias espaço-temporais que acolheram o início do nosso percurso profissional, elaborámos uma retroação, refletimos sobre o seu fio condutor, e procurámos aferir da coerência e êxito dos seus propósitos e resultados. O trabalho de investigação conduziu-nos à visão alargada de um caminho que até então permanecia insuficientemente refletido, permitindo-nos encontrar coerências, detetar lacunas, procurar soluções, e apontar para uma agora mais clara direção.

Qual foi o caminho desta narrativa?

Estabelecendo-se o ponto de partida desta investigação no tempo, no lugar e no modo em que foi dado início ao nosso projeto pedagógico, o pensamento sobre estas circunstâncias específicas conduziu-nos ao reencontro de um primeiro olhar sobre a dança como projeto de vida. Esse olhar, agora mais atento, e alongando-se já ao caminho percorrido, tornou-nos consciente de que foram as dificuldades criadas, tanto pela nossa inexperiência como pelas características da comunidade em que nos inseríamos, a constituírem-se como fatores decisivos para a necessidade de encontrar um caminho próprio, e diferente do inicialmente planeado. Com efeito, sendo então o nosso propósito a criação de uma escola de dança à semelhança dos modelos que conhecíamos, a especificidade da comunidade e a impossibilidade de procurar aconselhamento junto de pares, à altura inexistentes, obrigou-nos a uma procura solitária de soluções, feita de

experiência e erro, que nos conduzissem a um modo eficaz de fazer a dança acontecer como caminho de encontro ao outro. Tivéssemos nós iniciado um percurso profissional numa cidade de maiores dimensões, mais atenta à arte e à cultura e com uma diferente disponibilidade para o ensino/aprendizagem da técnica da dança, ou tivéssemos nós tido um enquadramento profissional que nos orientasse num modo formatado de fazer, e não teríamos talvez voltado a atenção para a necessidade de olhar a dança como resposta. Não fosse portanto a comunidade próxima e a alargada e uma outra escola poderia ter sido a EDCL, porventura mais apostada nos rigores da excelência técnica e menos decidida por uma experiência holística. Foram pois essa comunidade “difícil”, a nossa necessidade de entender e de estabelecer pontes com o outro, e a certeza de que a vida e o encontro se revelam na expressão pela arte, o trio fundador de um projeto que se foi construindo numa autenticidade de propósitos e de escolhas que, acreditamos, o fará continuamente crescer e aprofundar a sua individualidade.

O caminho desta narrativa foi assim o da tomada de consciência das linhas mestras com que fomos construindo um projeto pedagógico em busca de um sentido para a dança, e que se revelam hoje num modo particular de ser e de fazer da EDCL.

Palavras-chave: comunidade; o outro; caminho.

Como foi contada esta história?

Sendo a investigação a que nos propusemos centrada numa experiência prática da qual somos o agente de criação, de construção, e de processo de desenvolvimento, é também sobretudo nossa a possibilidade da perceção global do caminho percorrido e da avaliação dos resultados obtidos. A opção por uma narrativa pessoal foi pois clara, como única forma possível de abarcar, pensar e compreender o fenómeno a relatar, tanto nas suas especificidades técnico-artísticas como na multiplicidade e inter-relação das suas variáveis humanas. Colocando-nos no epicentro dos acontecimentos relatados, em estreita e íntima relação com todos os sujeitos envolvidos, o estudo desenvolveu-se formulando perguntas e procurando respostas que permitissem articular um pensamento

sobre o acontecido e iluminar os caminhos do futuro. A abordagem fenomenológica, que confere ao indivíduo o papel de intérprete da sua própria realidade, permitiu-nos a recapitulação da experiência de ensino e o acesso à consciência do seu significado. Através deste processo, pudemos entender as causas e as consequências da nossa prática, aferir da validade do caminho percorrido e perspetivar estratégias a implementar onde nos parece haver lacunas, falhas, ou necessidade de alteração do modo de fazer.

Caraterística própria da narração, o envolvimento emocional com que escolhemos, relatamos e analisamos os fatos que consideramos relevantes no nosso trajeto, permitiu-nos também perceber, nessas escolhas, as atitudes que nos revelam como pessoa e como pedagogo. Tomámos assim consciência da nossa constante indagação sobre os objetivos, os processos e os resultados, e percebemos que a inquietação da procura, a busca do aperfeiçoamento e a assunção da responsabilidade pelo acontecido, nos colocam em permanente estado de reflexão. Tal é, com efeito, o significado que atribuímos às caraterísticas de *work in progress* com que assumimos o nosso projeto pedagógico.

Percebemos também como mantemos uma constante observação do modo como nos relacionamos com os nossos alunos. Como nos importa chegarmos até eles sem subterfúgios ou máscaras que os impeçam de entender e de sentir quem e como verdadeiramente somos; como com eles queremos partilhar o que nos motiva e aquilo em que acreditamos; como procuramos ser exemplo de coerência entre o nosso comportamento e os princípios e atitudes que veiculamos; como nos mostramos fiéis a nós próprios, para assim dar notícia da importância da individualidade; e como procuramos em permanência observar e entender as suas mais profundas vivências e servir de esteio às suas inquietações.

Acima de tudo, tomamos consciência da forma como procuramos, em cada aluno, o reflexo positivo das nossas atitudes como pessoa e pedagogo, conscientes dos fortes laços criados e certos da responsabilidade da nossa influência.

Palavras-chave: retroagir; compreender; refletir.

Como foi pensado este caminho?

Conscientes da necessidade de aprofundar os conhecimentos teóricos que fundamentem uma aprendizagem da dança como expressão artística veiculadora da compreensão e da atribuição de sentido ao mundo, procurámos leituras que nos alargassem horizontes e ajudassem a refletir sobre as linhas mestras do nosso projeto pedagógico.

Começando por analisar o conceito de educação como caminho trilhado pelo educando na descoberta de si e do mundo, auxiliado nessa tarefa pelo educador que o orienta na procura de respostas, atentamos depois na importância da educação artística para a formação da pessoa como um todo, a par da dotação de conhecimentos técnicos capazes de uma satisfatória capacidade de expressão. Tal formação contempla assim tanto o processo de conhecimento, através da exploração e aprendizagem de formas de expressão, como o seu resultado, traduzido num produto final a apresentar e a partilhar com a comunidade. Neste processo não poderão ser descuradas as necessidades específicas de cada aprendiz, para as quais se deve em permanência orientar a atitude do educador, num relacionamento de afetos que sustente o desafio e auxilie a superação de obstáculos. Tampouco poderá ser descurada a importância da criatividade, motor da capacidade para o ato criativo. Fruto de uma imaginação que deverá ser acarinhada, é a criatividade que permite a observação de diferentes possibilidades e a procura de múltiplas respostas, promovendo a capacidade de descobrir e assim criar, alimentando o crescimento da identidade individual.

Quisemos depois debruçar-nos sobre a arte enquanto criação, comunicação, jogo e expressão, através dos quais se experienciam o ato criativo, o objeto artístico e a fruição estética. Sendo a nossa primeira abordagem das coisas e do mundo, emocional e intuitiva, e só depois enformada pelo raciocínio que nos fornece símbolo e significado, podemos então perceber a razão pela qual o registo mais comum da vida seja a arte, capaz de despertar o indivíduo para a compreensão de si mesmo, para a sua reflexão sobre o outro e para a perceção da sua especificidade na relação com o mundo. A arte está portanto ao serviço do ser, relacionando-o com o mundo, traduzindo o seu sentir particular e mediando as suas relações com o outro. Indissociável da arte, encontramos a emoção. Provocada pela experiência artística, a emoção será depois traduzida em

sentimentos, que por sua vez irão gerar afetos, íntimos e transformadores, e capazes de estabelecer a ponte entre a realidade material e social e a necessidade de expressão do eu.

Atentámos por fim na dança como expressão artística e na necessidade de pensar a diferença entre “aprendizagem” e “educação”. E se a primeira poderá eventualmente existir como mera ligação entre os significados e os seus símbolos, a segunda forçosamente se prende com uma concepção holística da existência, em que os significados se apreendem através da vivência que os transforma depois em símbolos. O experienciado, o sentido, transforma-se assim em pensamento, mediado pela linguagem que transporta também consigo a forma como cada indivíduo se dá à vida e ao mundo. A educação deverá pois ser um lugar de sensibilidade, em que a importância da aprendizagem dependa do significado a ela atribuído pelo aprendiz. E a aprendizagem da dança assim o deve ser também, mesmo na sua vertente de aprendizagens técnicas, considerando a primordial importância do significado do movimento próprio para a construção da consciência de si. Aqui, encontramos a fundamentação do nosso projeto pedagógico. Podemos assim entender o papel da EDCL na educação em geral, como espaço proponente de um pensamento holístico sobre as vivências, e na educação artística em particular, como lugar de experiência criativa, de compreensão de si, e de veiculação de emoções, que promove o encontro com que o eu, com o outro e com o mundo.

Palavras-chave: identidade; afetos; expressão artística.

E como acontece a vida dentro da escola?

Retroagindo sobre o modo como escolhemos estruturar os diversos momentos pedagógicos que dão corpo ao nosso projeto, podemos agora melhor entender os contornos da relação de ensino e de aprendizagem com que procuramos conduzir ao encontro do eu, do outro e do mundo, através das aprendizagens técnicas, da expressão

artística, do ato criativo, das emoções e dos afetos. E onde, simultaneamente, nos descobrimos como continuamente aprendentes de nós e do caminho que percorremos.

A procura de uma relação didática que não descurasse a aprendizagem técnica mas deixasse largo espaço à criatividade, à expressão, à criação e à liberdade de ser, obrigou-nos a um substancial esforço de aprendizagem, nem sempre profícuo porque solitário, sobretudo feito da experiência do erro e de nova tentativa, que nos conduziu, e conduz ainda, a sucessivas reformulações no modo de fazer. Assumindo, convicta e conscientemente, o papel de dar vida a ideias e emoções, observando o desenrolar do acontecido para que a orientação a imprimir possa ser profícuo, e participando nos acontecimentos na justa medida que possibilite abrir caminho à descoberta, desenvolvemos uma prática pedagógica que em muito conta com a observação do momento, da sua circunstância e variáveis envolvidas, procurando dar-lhe a resposta mais adequada. No decorrer da investigação, tanto dos diferentes momentos e atos pedagógicos como do modo como neles se inscreve o pensamento filosófico subjacente às linhas orientadoras do nosso projeto, pudemos tomar consciência da dimensão e da importância do papel de animador-observador-participante que enforma a nossa prática como professora/diretora da EDCL. Com efeito, a nossa responsabilidade neste projeto não se limita ao pensamento e colocação em prática de conteúdos didáticos e de estratégias pedagógicas. Ela alarga-se ao envolvimento na esfera pessoal de alunos, colaboradores e encarregados de educação, dando-lhes parte das inquietações, motivações, valores e vontades que nos movem, e procurando deles também as ouvir. Tal foi claramente percebido como uma responsabilidade acrescida, já que nos coloca numa posição de exemplo de prática pessoal em permanente exposição, tanto no âmbito da esfera escolar estrita como na da comunidade próxima, e na alargada.

Percebemos também de que modo a constituição de fortes laços afetivos, a implantação de regras de comportamento bem definidas e o implemento do respeito pelas características individuais, associadas à manutenção de um espaço escolar de acolhimento e de permanente disponibilidade, se revelam elementos chave para a organização de um ambiente de ensino/aprendizagem que vá de encontro aos nossos propósitos. Verificamos como o espaço físico da EDCL é lugar procurado e vivido como casa sua, não

apenas pelos alunos e colaboradores, mas por todos os encarregados de educação que a frequentam, não somente por necessidade prática, mas também porque nele se sentem acolhidos. Percebemos ainda a importância e a razão das relações prolongadas. Permanecendo como alunos da EDCL até ao fim do ensino secundário, altura em que a esmagadora maioria necessita de deixar a cidade para prosseguir estudos universitários, os alunos a ela voltam com frequência, ou com ela comunicam por outros meios, procurando manter vivos os laços criados. Anos passados, confirmando a EDCL como o lugar de acolhimento e esteio de crescimento que pretendemos ser, são já alguns os que a ela vieram confiar os seus filhos, procurando que estes nela encontrem a mesma experiência que os marcou e ajudou a crescer.

Quisemos entender o papel da dança no conhecimento e construção do eu, num esforço de reflexão sobre a obra feita e sobre os efeitos da obra e refletimos sobre o papel do professor, do pedagogo e do artista, ao serviço das relações de aprendizagem, de ensino e de didática. Confirmámos a necessidade de um pensamento cuidado sobre as delimitações do objeto de ensino, isto é, o equilíbrio adequado entre o rigor pretendido nas aprendizagens técnicas e o espaço deixado à criatividade, ao conhecimento de si e do outro e à importante ligação com a comunidade. Um equilíbrio que permita não defraudar expectativas de desempenho técnico-artístico mas que em simultâneo assegure o espaço e o tempo necessários para a descoberta, para a reflexão e para o encontro.

Mas, sendo certo que a aprendizagem técnica da dança é a espinha dorsal da EDCL, o nosso trabalho como directora/professora centra-se sobretudo na vivência do corpo como fator chave na relação com o mundo, tornando-se deste modo imprescindível uma profunda experiência de si e um alargado envolvimento na comunidade de que não abdicaremos em nenhuma circunstância. Prosseguiremos pois na busca de soluções que, não sendo as de melhor resposta, possam no entanto estabelecer o melhor equilíbrio.

Palavras-chave: acolher; educar; criar.

E até onde chega a dança?

Porque acreditamos que a dança que queremos ensinar deva ser caminho de descoberta e possibilidade de encontro, nas suas múltiplas facetas, quisemos perceber como promovemos a percepção, o respeito e a compreensão do outro; como favorecemos a vivência de emoções e a ampliação da consciência de si; como incentivamos a libertação da criatividade como forma de comunicação; e como estabelecemos a ligação a uma comunidade que deverá colocar questões, suscitar a procura de respostas e ser lugar de desenvolvimento da consciência do ser-se entre, e com, os outros.

Porque alguns dos projetos com a comunidade se encontram ainda em desenvolvimento, melhor pudemos dar conta da dupla valência do nosso papel de investigador e de objeto de investigação. Com efeito, no papel de relator/investigador debruçámo-nos também sobre o nosso papel enquanto agente na promoção das circunstâncias de criação e de aprendizagem, enquanto decisor da orientação a imprimir, enquanto observador privilegiado do seu progresso e resultados, e enquanto principal responsável por uma profícua retroação por parte dos intervenientes, onde nos incluímos. Abarcando realidades e circunstâncias bem distintas e exigindo por essa razão diferentes e diversas atitudes pedagógicas, estes projetos, cujo propósito é a ligação direta à comunidade, fazem a dança chegar onde usualmente não chega, e envolvem sujeitos que habitualmente não se cruzam. Tal representa a possibilidade de uma experiência prática do que seja a dança ao serviço da construção da consciência de si e do outro, permitindo o entrosamento, a inclusão e a criação de um objeto artístico em grupo. Pudemos constatar que a multiplicidade de projetos, abrangendo diferentes faixas etárias e diversas realidades, permite que os nossos alunos desde cedo considerem esta como mais uma atividade que a dança lhes permite, e não apenas como experiência excepcional. Vivendo a expressão artística como elo de ligação entre crianças de etnia cigana, ou portadoras de deficiências várias, os nossos alunos entre os sete e os catorze anos começam por entender uma possibilidade de comunicação e de aceitação do outro que lhes permitirá, mais tarde, a capacidade de superar as dificuldades de aceitação e de trabalho com, por exemplo, uma população de reclusos em ambiente prisional.

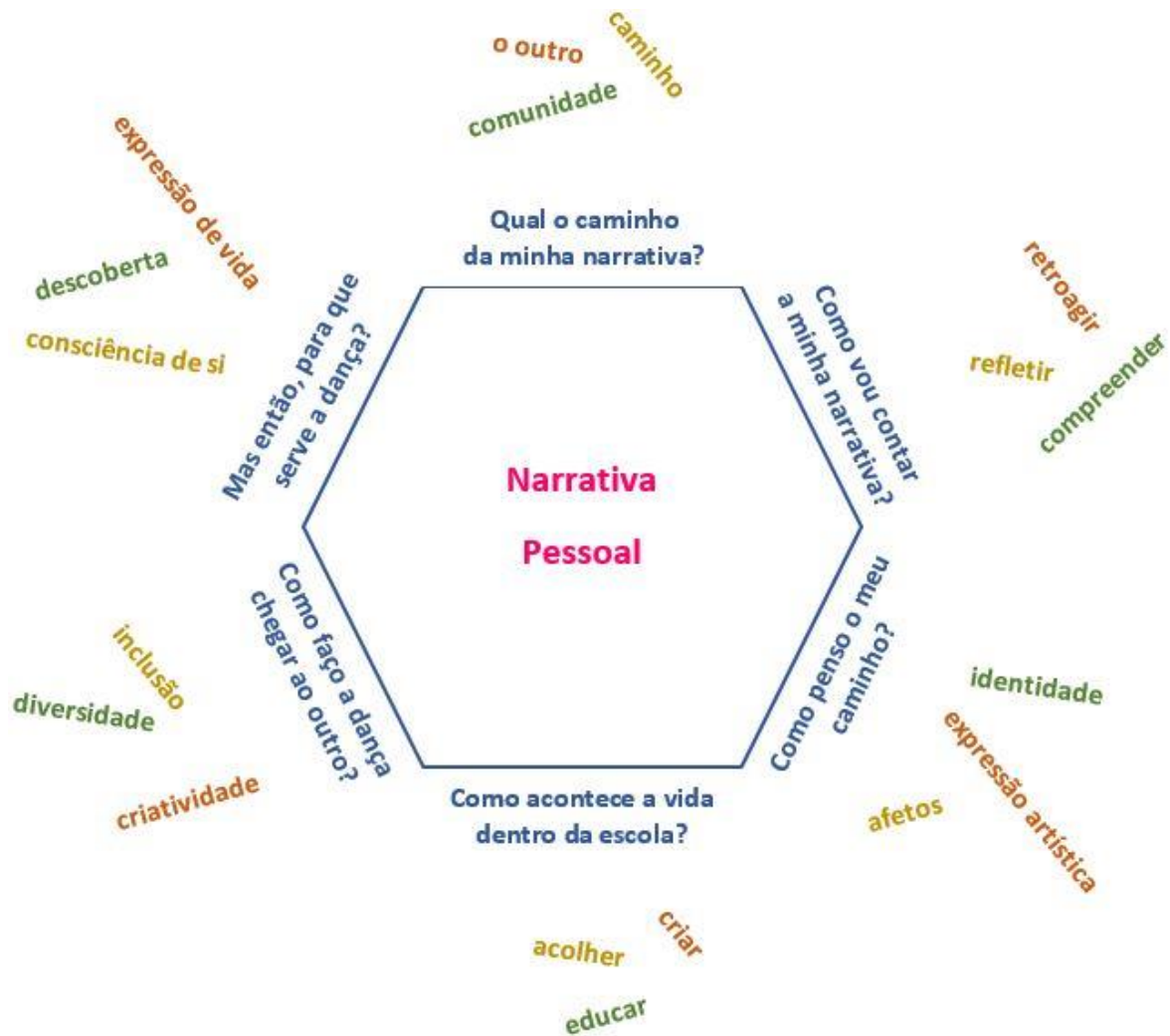
Pudemos refletir sobre as dificuldades que tais projetos criam nos nossos alunos e sobre a necessidade de acompanhar cada um na sua superação, permitindo-lhes o tempo e o espaço necessários para um dizer de si que se torne profícuo para as aprendizagens sólidas, e transferíveis para a vida, que pretendemos proporcionar-lhes.

Palavras-chave: criatividade; diversidade; inclusão.

E então, para que tem servido a dança?

Após uma reflexão sobre *a* dança, sobre *que* dança, sobre *quem* dança e sobre, acima de tudo, *para que serve* a dança, e retomadas as interrogações que serviram de esteio a esta investigação, encontramos nas suas respostas as palavras-chave a que elas nos conduziram e que constituem a constelação que nos guia. Podemos deste modo concluir que o nosso estudo se debruçou sobre o caminho que elegemos em direção ao outro e à comunidade; que o orientámos no sentido da uma retroação capaz de o compreender e sobre ele refletir um futuro; que pensámos os fundamentos do nosso projeto pedagógico sob o prisma da importância da identidade individual, dos afetos e da expressão artística na formação do ser e, por consequência, no ensino da dança; que a escola que construímos se preocupa com um acolhimento diferenciado, com a educação sob uma perspectiva holística e com a promoção da criatividade; e que fazemos com que a dança aconteça como forma de partilha em comunidade, atentando na importância da diversidade e na prioridade da inclusão.

Figura: 6.1



Constelação de palavras-chave

Findo o nosso trabalho de reflexão, confirmamos a certeza de que a dança que ensinamos tem servido como veículo privilegiado para a construção de uma consciência do si, para uma capacidade de entendimento do outro, e para uma expressão da vida. Seja numa aula, num palco ou num espaço não convencional, seja entre pares ou no encontro com a diferença, a dança tem-se revelado muito para além das capacidades técnicas de um corpo treinado e capaz de uma execução coreográfica; tem-se revelado no movimento do corpo que saiba dar ao mundo o ser que o habita.

Pretendemos que a aprendizagem da técnica da dança envolva compromisso, vontade, resiliência e uma profícua percepção de limites, e conduzimos a sua aplicação de modo a que se traduza numa vivência de emoções, num desenvolvimento da criatividade, numa descoberta de si e na possibilidade de uma outra forma de leitura do mundo.

Avaliada a nossa atitude didático/pedagógica, acreditamos que ela tem sabido orientar os nossos alunos na ultrapassagem de inseguranças, na persistência das aprendizagens e na instigação da curiosidade, capazes de conduzir a um ganho de confiança, à satisfação das conquistas e ao prazer da descoberta. Ensinamos a dançar através do aperfeiçoamento técnico mas sem perder de vista a verdadeira aprendizagem, individual e com um tempo próprio, feita de espantos e descobertas, promovendo a importância do papel do outro como cúmplice e como aliado. Olhamos o ensino da dança como um casulo, que vá sabendo fazer crescer um chão onde a expressão plena da dança possa acontecer.

Fotografia: 6.1



Momentum Linear – 2008

Quem dança trava uma luta difícil mas boa, da qual só pode sair ganhador, sejam quais forem as capacidades técnicas que consiga atingir.

Quem dança luta contra as suas limitações, acreditando que os pode ultrapassar, usando o que pensa e o que sente, usando o corpo, o peso, a gravidade, o espaço e o tempo, como aliados nessa luta.

Quem dança descobre-se a si mesmo para que depois possa saber como encontrar o outro.

Dançar é não ter que falar para poder dizer tudo e é poder sentir tudo o que se tem para dizer.

Dançar é a felicidade particular da assunção de si próprio. É um percurso solitário, mas com uma partilha de olhares. É um silêncio cheio de perguntas e um caminho onde a cada passo se está, ainda e sempre, a descobrir.

Por isso dançar se assemelha tanto a viver.

Fotografia: 6.2



Momento de despedida das finalistas, antes do espectáculo - 2015

Palavras-chave: consciência de si; expressão de vida; descoberta

Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, N., (1981a). *História da Filosofia* (vol. 1). Lisboa: Editorial Presença.
- ABBAGNANO, N., (1981b). *História da Filosofia* (vol. 12). Lisboa: Editorial Presença.
- ACCIOLY, C. B. C. (2010). A dança/educação na construção do sujeito reflexivo-critico.(Artigo). Pretto, N. (ed). In *Revista da FAGED*, (17), 85-98. Pdf.
- ANDRADE, M. & SANTIAGO, D. V. V. (s/d). Sobre o ensino da dança: algumas considerações sobre a pedagogia do Movimento. (Artigo). In *Revista da Pesquisa Ceart/UDESC* (3). Florianópolis. Pdf.
- ANGÉLICA, C. (s/d). A História do Ballet Clássico. In *Ebah*. Disponível em <http://www.ebah.pt/content/ABAAABHfwAB/a-historia-ballet-classico> (consultado em 08/10/2014).
- ANÓNIMO, (2006). In *XXVI ENEGEP*. Fortaleza, Brasil.
- AZEVEDO, M. T. S. (2003). Da Maiêutica Socrática à Maiêutica Platónica. In *Humanitas*, vol. LV, MMIII. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- BATALHA, A. P. & MACARA, A. (s/d). *A Dança como forma de literacia artístico-expressiva*. Departamento de Dança, FMH – Universidade Técnica de Lisboa. Disponível em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Ana%20Paula%20Batalha%20e%20Ana%20Macara.pdf> (consultado em 01/07/2014).
- BONI, V. & JUREMA, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In *Tese-Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2 (3), 68-80. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027> (consultado a 08/01/2011).

BRITTO, T & PINHEIRO, A. (2011). Educação pela Arte: a Música e a Dança como expressões libertadoras nos processos de construção do conhecimento. In Monteiro, E. & Alves, M. (Ed). *Livro de Atas do SIDD2011.Seminário Internacional Descobrir a Dança/Descobrimo através da Dança*. (pp 462-472) Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana-Serviço de Edições.

COGNITIVE MEDIA. (Produtor). 2010. *Sir Ken Robinson-Changing paradigms*. Inglaterra: RSanimate. Disponível em: <http://youtu.be/TPr7PL5WZPU> .youtube.

COHEN, L. & MANION, L. (1989). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

COLTRO, A. (2000). A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. In *Caderno de pesquisas em administração*, 1 (11) 1º trim., pp37-45 Disponível em: <http://www.regeusp.com.br/arquivos/C11-art05.pdf> (consultado a: 03/09/2014).

COMISSÃO NACIONAL DA UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística-Desenvolver as Capacidades Criativas para o séc. XXI*. (Agarez, F. Trad). Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Disponível em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf> (consultado a: 27/06/2014).

CORREIA, A. K. (1997). Fenomenologia: uma alternativa para pesquisa em enfermagem. (Artigo). In *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, vol. 5, nº 1. Ribeirão Preto. Brasil. Versão *on-line* ISSN 1518-8345. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11691997000100010> (consultado a: 26/03/2015).

CUNHA, M. I. (1997). Conta-me Agora! As Narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. (Artigo). In *Revista da Faculdade de Educação*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext (Versão impressa ISSN 0102-2555). (consultado a 12/08/2014).

DAMÁSIO, A. R. (1998). *O Erro de Descartes. Emoção, razão e o cérebro humano*. (Vicente D. e Segurado J. Trad.) São Paulo: Editora Schwarcz Ltda. (edição original 1994) Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B6e> -

yNLSHPIMDkwM2M0MTktYzlkNS00MTQ2LTg3YzUtNWQ1YzFIMzZjMmU3/edit?ddrp=1&hl=pt_PT#Pdf. (consultado a: 14/08/2014).

DELORS, J., Al-Mufti, I., AMAGI, I., CARNEIRO, R., CHUNG, F., GEREMEK, B. et al. (1998). *Educação Um tesouro a Descobrir - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. (Eufrazio, J. C. Trad). (Muller, M. Ed). São Paulo: Cortez Editora. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258pdf> (consultado a 12/01/2014).

ELIOT, T.S. (1957). *On Poetry and Poets*. London: Faber and Faber.

FERNANDES, A. (2006). Projecto ser mais - educação para a sexualidade online. (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto. Disponível em: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/tese_completa.pdf (consultado a 10/05/2014).

FERNANDES, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. (Artigo). *In Revista Noesis*, (18), 64-66. Pdf.

FLEMING, M. (2012). *The Arts in Education - an introduction to aesthetics, theory and pedagogy*. London: Routledge.

FONSECA, M. J. (s/d). A Paidéia grega revisitada. Disponível em: http://www.ipv.pt/millennium/esf9_mjf.htm (consultado a 04/08/2014).

FRANCO, M. A. S. (2005). Pedagogia da Pesquisa-Ação. (Artigo). *In Edição e Pesquisa*, vol. 31 nº 3 (pp 483-502). São Paulo. Pdf.

GALVÃO, C. (2005). Narrativas em Educação. (Artigo). *In Ciência & Educação*, vol. 11, nº 2 (pp 327-345). Pdf.

GARNICA, A. V. M. (1997). *Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia*. (Artigo). Departamento de Educação da UNESP, São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/08.pdf> (consultado a 25/03/2015).

GOMES, A. R. C. (2003). *A Narrativa enquanto Instrumento de Investigação e de Autoconhecimento*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. Pdf.

GIL, J. (2001). *Movimento Total. O corpo e a Dança*. Lisboa: Relógio D'Água

LUÍS, A. B. (2008). *Dicionário Imperfeito*. (Cruz, M. V. e Ferreira, L. A. Orgs). Lisboa: Guimarães Editores, SA. (versão Adobe Garamond). Disponível em: <https://drive.google.com/folderview?id=0B7W7eJeDdmuoNkpRa1lLcFRYV3M&ddrp=1#list> (consultado a 03/08/2014).

MARTINS, A. (coord.) (2002). *Didática das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.

MARTINS, H. (2004). *Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e pesquisa*, 30, (2), (pp 289-300). Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/2SF/Metodologia Qualitativa de Pesquisa.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/2SF/Metodologia%20Qualitativa%20de%20Pesquisa.pdf) (consultado a 28/08/2014).

MORTARI, K. S. M. & PEREIRA, A. M. (2011). A Dança no contexto da motricidade Humana: presença, projecto e processo. Monteiro E. & Alves, M. (Ed). *In Livro de Atas doSIDD2011.Seminário Internacional Descobrir a Dança/Descobrimo através da Dança*. (pp 113-131). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana-Serviço de Edições.

POMBO, O. (s/d). *O que ensinavam*. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:J5xdHA-e7aEJ:www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/sofistas/oquensinavam.htm&hl=pt-PT&gl=pt&strip=1> (consultado a 04/08/2014).

READ, H. (1982). *A Educação pela Arte*. (A. M. Rabaça & L. F. S. Teixeira, Trad.). Lisboa: Edições 70 (obra original publicada em 1958).

REIS, P.R. (2008).As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *In Nuances: estudos sobre educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIV, vol.15, nº 16 (pp 17-34). Pdf.

- ROBATTO, L. (2011). Dança como via privilegiada de Educação. Monteiro, E. & Alves, M. (Ed). *In Livro de Atas doSIDD2011.Seminário Internacional Descobrir a Dança/Descobrimo através da Dança*. (pp 265-293). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana-Serviço de Edições.
- ROBINSON, K. & ARONICA, L. (2010). *O elemento*. (A. Pereira, Trad.). Porto: Porto editora (Obra original publicada em 2009).
- SANCHES, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. (Artigo). *In Revista Lusófona de Educação*, (5), (pp.127-142). Pdf.
- SANTOS, A: S. (1989). *Mediações Artístico – Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, A. S. (2008). *Mediações Arteducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SANTOS, M. (2008). A investigação-ação em educação. *Webfolio de investigação educacional*. Disponível em: <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/05/investigao-aco-em-educacao.html> (consultado a 09/01/2011).
- SILVA, M. L. P. F. (2010). Círculo Hermenêutico. *E. Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia*. Disponível em: http://edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=624&Itemid=2 (consultado a: 26/03/2015).
- SILVA, W. R. (2000). A dança na Educação pela Arte. *In Educação pela Arte-estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos* (pp 219-221). Lisboa: Livros Horizonte.
- SOUSA, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação - Bases Psicopedagógicas*. (1º volume). Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, A. B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação – Drama e Dança*. (2º volume). Lisboa: Instituto Piaget.
- TERENCE, A. C. F. & FILHO, E. E. (2006). Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. *In XXVI Enegep*. Brasil. Disponível em:

http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf (consultado a 12/07/2014).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (Ed.). (2010). *Jorge de Sena*. Disponível em: <http://www.lerjorgedesena.lettras.ufri.br/antologias/poesia/cinema-e-poesia/> (consultado a 14/09/2014).

VIANA, L. G. (2009). *Afetividade e ambiente esportivo: sentimentos e emoções de atletas de competição* (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2288> (consultado a:10/08/2014).

VIANNA, K. & CARVALHO, M. A. (1990). *A Dança*. São Paulo: Summus.