



VIII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

40 anos de democracias: progressos, contradições e prospetivas

ÁREA TEMÁTICA: Arte, Cultura e Comunicação

O CORPO NA ESCOLA - AVALIAÇÃO DE UM PROJECTO DE APRENDIZAGEM PELO MOVIMENTO

CAMPOS LOUÇÃ, Joana

Doutoranda em Sociologia de Infância,

Universidade do Minho/Universidade de Leeds,

joana.c.louc@gmail.com

Resumo

Em Portugal, a visão da criança enquanto sujeito ativo não se estende ao momento do ensino, e na maioria das escolas tradicionais é dado às crianças um papel totalmente passivo no processo de aprendizagem. Há, contudo, uma quantidade crescente de investigações que apontam para uma relação entre a aprendizagem e o movimento corporal em estudos conduzidos por neurologistas, sociólogos, psicólogos e artistas. Este trabalho é um estudo de caso multidisciplinar que cruza a Sociologia do Corpo, a Sociologia da Infância, a Sociologia da Educação e a Educação pela Arte. Foi realizado sobre uma associação de dança em Lisboa, o c.e.m – centro em movimento, sobre um projecto que esta associação conduz com crianças na Mouraria. Este projecto, intitulado “O Corpo na Escola”, foi feito com os alunos de uma escola primária pública; tem uma periodicidade semanal, dentro do horário curricular e dentro da sala de aula. As sessões são planeadas em conjunto entre a professora, os artistas da associação de dança e as crianças. O objectivo das sessões é trabalhar os conteúdos curriculares a partir de uma perspectiva ativa das crianças, que aprendem movendo-se e que são participantes e corresponsáveis pelo projecto. Este estudo de caso fez um acompanhamento do projecto ao longo de um ano, avaliando-o. A recolha de dados foi feita com a triangulação de entrevistas, análise de artefactos, análise de dados estatísticos e descrições de episódios gravados em áudio ou em vídeo

Abstract

In Portugal, the view of the child as an active subject is not extended to teaching and in most traditional schools it is given to children a totally passive role in the learning process. There is, however, a growing body of evidence pointing to a relationship between learning and movement, in studies conducted by neurologists, sociologists, psychologists and artists. This paper studies this theme through a multidisciplinary case study connecting Sociology of the Body, Child Sociology, Sociology of Education and Education through Art. It was done with a dance association from Lisbon, c.e.m – centre in movement, about a project this association does with children in Mouraria. The project, called “The Body at School”, was done with the students of the local primary school, it happened weekly, inside the classes’ schedule and inside the classroom. The sessions were planned together between the teachers, the artists of the dance association and the children. The goal of the sessions was to work the curricular contents from an active perspective of the children, who learn, moving and are participants and co-managers of the project. This case study accompanied the project throughout one year, evaluating it. The data production was done with the triangulation of interviews, artefact analysis, analysis of statistic data and the description of episodes recorded in audio and video.

Palavras-chave: Corpo; Movimento; Aprendizagem; Crianças; Participação.

Keywords: Body; Movement; Learning; Children; Participation.

1. Introdução

A ideia de que as crianças são atores sociais não é recente. Na Convenção das Nações Unidas pelos Direitos das Crianças, de 1989, o artigo 12º é dedicado precisamente ao direito das crianças intervirem e opinarem sobre os assuntos relacionados com elas mesmas e com as suas vidas. Desde então, vieram a florescer os estudos dentro do campo dos (então) novos estudos da infância, que partem do pressuposto de inclusão e participação das crianças (para uma descrição acerca das diferentes correntes dentro da Sociologia da Infância, ler Sarmiento, 2008 e Sarmiento, 2009; para um exemplo do trabalho desenvolvido sob estes pressupostos ler, por exemplo, Christensen, 2002).

Nas escolas, instituição onde passam a maior parte dos seus dias, é exigida às crianças (Sarmiento, 2004) um conhecimento homogéneo (de ciência normalizada), uma ética de esforço e é inculcada a disciplina de corpo e mente (Foucault, 1975), que Foucault defende ser uma expansão dos processos simbólicos de controlo social e de exercício de poder.

Estas exigências disciplinares da escola ignoram a possibilidade criativa (inerente aos humanos), o poder de intervenção das crianças, o papel da brincadeira e do jogo e a potencialidade da imaginação. Valentine (2010) argumenta que nas escolas as crianças são cuidadas, mas, ao mesmo tempo, também são contidas, pois o seu tempo e espaço é (normalmente) inteiramente controlado por adultos. Nas escolas, as crianças aprendem simultaneamente a obedecer à autoridade, a tornarem-se no futuro trabalhadores complacentes e produtivos e são objecto de reproduções de papéis de género, classe e etnia (McDowell, 2000). No entanto, a escola, particularmente a escola pública, é também um lugar onde estas ideias podem ser desconstruídas. As escolas são criadas tal como são para cumprir objectivos, mas também dependem das pessoas que nelas trabalham, não são entidades uniformes, fixas e estáveis (Valentine, 2010).

Recentemente, Dixon (2011) publicou um trabalho muito interessante no qual estudou a literacia em escolas sul africanas, usando de uma forma muito integrada a perspectiva Foucauldiana sobre as relações de poder e o corpo escolarizado. A autora utiliza a teoria de Foucault como enquadramento, trabalhando com conceitos como disciplina, poder, o sujeito, tempo, espaço, regulação e conhecimento, numa combinação entre teoria, conhecimento e prática, demonstrando como escolhas políticas alargadas têm um efeito diário e directo nas salas de aula de crianças do ensino primário.

No seu estudo, Dixon argumenta que é esperado que as crianças se transformem numa máquina de aprendizagem a quem é atribuída uma tarefa que todas devem completar ao mesmo tempo. Com a evolução do percurso escolar, a autora notou uma clara alteração no foco do comunitário para o indivíduo. Se inicialmente as aulas são centradas na comunidade da sala de aula, numa aprendizagem colectiva com os colegas e os professores, ela rapidamente se transforma numa aprendizagem individual, na qual é esperado que os alunos completem as suas tarefas em silêncio e individualmente.

No que diz respeito à aprendizagem da escrita, a autora argumenta que no sistema de ensino sul africano, as crianças aprendem a ser escribas, mas não escritores. A escrita criativa é raramente explorada e as crianças aprendem técnicas de transcrição, mas não de escrita. O estudo de Dixon revela ainda que nas escolas públicas sul africanas, a docilidade é mais valorizada que a criatividade. Todo o trabalho criativo que as crianças têm é-lhes dado para levarem para casa, enquanto que todos os outros trabalhos são arquivados e guardados na escola. Em relação à leitura, a autora notou o mesmo aumento de seriedade com a progressão no ensino, mas em todos os níveis o envolvimento das crianças é desencorajado. Desde o jardim infantil que as crianças são incentivadas a ouvir histórias, mas a não interromper e a não falar durante esse período. Devem estar sentadas com as pernas e os braços cruzados, sem que se consigam mexer. Dixon acrescenta que nas escolas públicas sul africanas, as crianças aprendem a ler de uma forma “útil”, isto é, sabem ler, mas têm uma capacidade muito limitada de atribuir significado ao que estão a ler. A autora afirma que estas crianças estão a ser treinadas para serem trabalhadores dóceis não qualificados, que terão dificuldades em atingir o mesmo nível dos estudantes a quem é ensinado a resolver problemas e a incorporar a tecnologia. Desde a queda do apartheid na África do Sul que o discurso em torno dos novos currículos e da própria construção das aulas mudou, mas as aulas em si mesmas, a forma como as crianças são ensinadas, o que lhes é exigido e as relações entre os alunos e professores, não foram alterados. As crianças continuam a depender

do apoio que podem ter em casa para terem sucesso escolar, e para a maioria delas, este apoio não se encontra disponível.

1.1 Corpo e aprendizagem pelo movimento

Ao longo dos séculos, houve uma evolução nos tabus sociais e na relação com os corpos. Shilling (1993) definiu o corpo como sendo “presente ausente” em Sociologia. Nunca sendo diretamente discutido, o corpo está simultaneamente sempre presente.

A ideia já referida anteriormente da necessidade de disciplinar os corpos infantis está relacionada com a noção ocidental de que os corpos infantis representam uma encarnação do bem e do mal. Tal como resumido por Jenks (1996), os corpos infantis são vistos como corpos Apolinários (puros e inocentes) ou Dionísios (pecadores, maus e corrompidos). Valentine (2010) acrescenta que esta visão dualista das crianças é a argumentação por detrás da exclusão das crianças do espaço público. Atualmente, nas cidades ocidentais, verificamos que as crianças estão separadas dos adultos, espacialmente e temporalmente, pois normalmente não lhes é permitida a circulação em determinados lugares a determinadas horas.

A partir do século XIX, multiplicaram-se as abordagens na relação entre o movimento, o corpo e a aprendizagem. O histórico teórico da dança Rudolf Laban (1879-1958) trabalhou a aprendizagem a partir do movimento, focando-se na aprendizagem de normas sociais. Marion North, que lhe seguiu na direcção do Centro Laban para o Movimento e a Dança (atual Conservatório Trinity Laban para a Música e Dança, em Londres) escreveu (1990: 49-50) que o movimento e as artes ajudam as crianças desajustadas ou com deficiências, mas a sua utilização não deve ser reduzida a estas crianças. North afirma que todas as crianças precisam de se movimentar, pois o movimento ajuda-as a desenvolver um sentido de si, através das experiências que provoca. Os estudos em relação a este tema têm-se multiplicado, e iremos aqui salientar três deles, conduzidos recentemente e escolhidos pelas diferentes abordagens utilizadas.

Em 2000, Keinänen e colegas (Keinänen *et al.*, 2000), afirmaram que a dança envolve as crianças de diversas formas, tais como no desenvolvimento de uma inteligência não verbal, espacial e musical, no vocabulário verbal, na evolução de uma sequência de dança e, à medida que os bailarinos se tornam mais conscientes de si próprios, a dança pode ajudar a ganhar mais energia para o trabalho académico. Partindo desta perspectiva, os autores decidiram estudar se a aprendizagem da dança leva a outros resultados cognitivos para além da própria aprendizagem da dança (2000: 295).

Os autores fizeram uma revisão de literatura de estudos que relacionavam a dança com consequências cognitivas. Analisaram 3714 estudos e decidiram incluir apenas os estudos experimentais que examinaram resultados cognitivos e que tivessem um resultado quantificado e grupos de controlo. Esta exclusão deixou os autores apenas com quatro estudos sobre o efeito da dança na leitura e três sobre o efeito da dança no raciocínio não verbal. Em relação à leitura, a análise estatística dos quatro estudos combinados mostrou que a aprendizagem de dança não tem uma influência significativa na sua aprendizagem, mas os autores admitem que as conclusões foram muito limitadas pelo diminuto tamanho da amostra. Os autores defendem ainda que a ausência de um efeito demonstrado não significa que o currículo de dança não melhore a leitura, apenas demonstra que não melhora a leitura mais do que um currículo tradicional (2000: 300).

Relativamente ao raciocínio não verbal, os três estudos analisados pesquisaram o impacto da instrução em dança em relação a escalas de QI não verbais, dependentes da performance e a testes de raciocínio espacial não verbais, feitos com papel e caneta (2000: 301). A aprendizagem da dança levou a um melhoramento na habilidade visual e espacial, mas, mais uma vez, a amostra era muito reduzida e, logo, os resultados podem ter explicações alternativas.

O segundo trabalho que salientamos foi publicado em 2002 por Catterall, que partiu da ideia que os objectivos de instrução mais procurados são a aprendizagem de ferramentas, atitudes e hábitos de trabalho que podem, através de um processo a que chama de transferência (segundo o qual a aprendizagem num contexto ajuda à aprendizagem num outro), tornar-se traços permanentes numa pessoa (Catterall, 2002: 151). O autor sugere que as aprendizagens nas artes podem construir capacidades e motivações que, por sua vez, podem ser utilizadas em aprendizagens não artísticas. Dedicou-se, por isso, a fazer uma revisão de literatura

de trabalhos que relacionam aprendizagens artísticas (artes visuais, música, teatro, dança e programas transdisciplinares) com capacidades cognitivas e motivações para aprender.

A conclusão alcançada foi que todos os projetos referidos no artigo demonstram que as artes têm diversos efeitos para além das condições iniciais de aprendizagem (Catterall, 2002: 152). O autor refere que outro aspecto importante da aprendizagem é a motivação, e que as artes podem ajudar a aumentar a motivação para a aprendizagem. A aprendizagem pela arte pode aumentar a consciência, julgamento, facilidade, sensibilidade, conhecimento e outros atributos que podem todos ter um impacto na forma como as crianças se relacionam com outras disciplinas (Catterall, 2002: 154).

O autor acrescenta que as artes atraem crianças que não têm muito sucesso na abordagem tradicional que a escola faz aos conteúdos. O teatro, em particular, pode, de acordo com o autor, ajudar as crianças a compreender personagens, a sua motivação, ao mesmo tempo que aumenta a interação entre colegas, as ferramentas de resolução de conflitos, melhorando a resolução dos mesmos, além de, naturalmente, a compreensão de histórias e de escrita (Catterall, 2002: 155). Adicionalmente, o autor argumenta que alguns estudos mostram que a aprendizagem da música pode aumentar a consciência espacial, sobretudo em disciplinas que têm um carácter espacial inerente, como a matemática (por exemplo, no estudo de frações ou de proporções, Catterall, 2002: 156).

Finalmente, o terceiro dos estudos selecionados é um estudo de Lengel e Kuczala (2010), influenciado pela teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner. Nele, os autores defendem que os professores deveriam utilizar movimento nas suas aulas para ensinar o currículo normal porque pode ser uma forma de ajudar os alunos a cumprir as metas académicas, a melhorar os resultados nos testes e a desenvolver ferramentas para a vida (Lengel e Kuczala, 2010). Neste sentido, os seis objectivos do movimento, para os autores, são preparar o cérebro, providenciar pausas para o cérebro, apoiar o exercício e a que as crianças estejam em forma, desenvolver a coesão da turma, rever conteúdos e, finalmente, ensinar conteúdos.

Os autores (2010) apresentam dois exemplos de combinações bem sucedidas entre atividade física, movimento e aprendizagem académica. O primeiro ocorreu numa escola elementar em Pennsylvania, EUA, e era um projeto intitulado Action Based Learning Lab (ABL – Laboratório de Aprendizagens Baseado na Ação) e nele as crianças resolviam problemas de matemática, liam e aprendiam outros conteúdos enquanto saltavam à corda, subiam a um espaldar ou faziam outras tarefas físicas. O resultado alcançado foi uma redução importante no número de alunos que não conseguia ler (4/220 em lugar da média de 12-15/220). O segundo exemplo dado foi um projeto intitulado Reading Readiness PE (Educação Física e Prontidão para a Leitura) e foi conduzido em Illinois, EUA. Os alunos começavam o dia com exercícios físicos em estações que incluíam atividades físicas como exercícios cardiovasculares, malabarismo, saltos acrobáticos, exercícios contra-laterais, de equilíbrio, saltar à corda e outras atividades, como jogos de vocabulário e de literacia e Brain Age II (um *software* da Nintendo). Os estudantes que participaram no projeto aumentaram a sua capacidade de leitura, de compreensão de textos e melhoraram os seus resultados em matemática e noutras disciplinas.

De acordo com os autores, as dez razões cruciais para os professores e educadores usarem o movimento para melhorar a aprendizagem são o facto de o movimento fornecer pausas para que as crianças se possam reconcentrar, possibilita aprendizagem que acontece além de um estado consciente (aprendizagem implícita), melhora o funcionamento do cérebro (o movimento, na forma de exercício aeróbico, promove o funcionamento cognitivo e a memória), cumpre as necessidades básicas do ser vivo (definidas pelo psicólogo William Glasser como sobrevivência, pertencimento, poder, liberdade e diversão), melhora o estado de aprendizagem, diferencia a instrução (e, de acordo com os autores e seguindo a distinção de Howard Gardner, 85% das pessoas são alunos kinestéticos), envolve os sentidos, reduz o stress, aumenta a circulação e, finalmente, aumenta a aprendizagem episódica e a memória (porque, como afirmam os autores, o cérebro anota onde está quando se dá alguma aprendizagem e, com o movimento, essa anotação fica de mais fácil acesso).

Estes exemplos demonstram que a pesquisa académica com projetos concretos que relacionem a aprendizagem e o movimento não são novidade. No entanto, a relação entre trabalhos desenvolvidos como o

de Dixon (2011) acima citado, assentes numa forte componente teórica e com uma perspectiva emancipadora da sociedade e estas propostas de alteração da componente pedagógica com a introdução do movimento ainda não se encontra muito enraizada, bem como a própria questão da participação infantil e serão estas as principais introduções deste estudo.

2. O Corpo na Escola

Este trabalho seguiu durante três anos o projeto “O Corpo na Escola”, desenvolvido pela associação sem fins lucrativos c.e.m – centro em movimento, num estudo de caso participativo. O c.e.m localiza-se na Baixa lisboeta e desenvolve trabalho artístico com a comunidade, essencialmente através da dança e do movimento, mas abrindo também a possibilidade de experimentação de outras artes performativas.

O Corpo na Escola é um projeto que promove uma educação artística de qualidade em escolas públicas, baseando-se na articulação entre conteúdos artísticos e curriculares e partindo de uma abordagem física e a partir do movimento para estudar conteúdos de cada aula. As sessões são estruturadas em conjunto com os alunos e professores e articulam conteúdos de diferentes disciplinas. Tem diferentes etapas ao longo do ano escolar, relacionando as várias disciplinas com o quotidiano e com experiências na cidade, culminando, no terceiro período, com o desenvolvimento de um projeto com o bairro, escolhido e desenhado pelas crianças, com o apoio dos professores e profissionais do c.e.m. O projeto organiza-se inicialmente com reuniões preparatórias com os professores e desenrola-se em sessões semanais, dentro da sala de aula e do horário curricular. Uma semana antes de cada sessão há uma reunião com a professora envolvida e trimestralmente todo o grupo se encontra para uma reunião de feedback. O grupo de investigadores tem uma formação transdisciplinar, e muitas vezes trazem convidados externos para as sessões.

As sessões e o projeto foram desenhados para colmatar essa falta de articulação entre o movimento e a aprendizagem, propondo momentos em que os conteúdos curriculares são abordados a partir de uma perspectiva ativa das crianças, que se movem em todas as disciplinas, utilizando a expressão corporal e a aprendizagem pelo movimento.

O Corpo na Escola designava-se originalmente Projeto de Formação Artística Contínua. Foi criado em 2004 pelo CENTA – Centro de Estudo de Novas Tendências Artísticas. O CENTA era uma estrutura multidisciplinar que apoiava a criação artística contemporânea, por um lado, através de residências artísticas, por outro, com a formação contínua desenvolvida por artistas interessados em trabalhar com a comunidade. Estava localizado numa quinta a poucos quilómetros de Vila Velha de Ródão e tinha como objectivo, com as residências artísticas, apoiar o processo criativo e a pesquisa artística contemporânea oferecendo condições de trabalho adequadas. Em relação ao trabalho com a comunidade, o objectivo era reforçar a identidade cultural da população através do trabalho da comunidade artística e da criação de dinâmicas culturais locais (Passos, 2007). Em 2009, depois de pela primeira vez na sua história não ter recebido apoio por parte do então Ministério da Cultura, os artistas e curadores do CENTA decidiram encerrá-lo (Passos, *comunicação pessoal*).

O Projeto de Formação Artística Contínua (PFAC) foi desenvolvido em todas as escolas primárias do distrito de Vila Velha de Ródão. Foi criado como um recurso para contribuir para o enriquecimento e sucesso dos processos de ensino e aprendizagem. Promoveu educação artística de qualidade e no interior da escola pública, utilizando técnicas e métodos contemporâneos. O movimento, o corpo e a exploração de diferentes materiais eram ferramentas usadas na abordagem do conteúdo curricular escolhido pelos professores (Passos, 2007).

Ao longo dos seus quatro anos em Vila Velha de Ródão (de 2003/04 a 2006/07), o PFAC foi implementado em todas as escolas do distrito de Vila Velha de Ródão. O projeto foi escolhido pelo Instituto de Sociologia da Universidade do Porto como objecto de uma avaliação conduzida por Daniela Mourão Craveiro e João Teixeira Lopes (Mourão Craveiro e Teixeira Lopes, 2007; Teixeira Lopes e Mourão Craveiro, 2008).

Por seu lado, o c.e.m – centro em movimento decidiu, em 2008, iniciar um trabalho com as escolas da sua área de influência, e para tal, ofereceu a todas elas uma oficina de cinco sessões independentes, intitulada “O

corpo”. No final desta oficina, na Escola Passos Manuel, onde tinha sido realizada com duas turmas de 5º ano, os professores da disciplina de Educação Visual e Tecnológica convidaram o c.e.m para desenvolver trabalho contínuo, dentro do horário curricular. O CENTA e o c.e.m são duas estruturas que sempre tiveram laços muito estreitos entre si e decidiram implementar o PFAC em Lisboa, com algumas alterações estruturais. Durante o ano lectivo seguinte, 2008/09, o projeto foi implementado em Lisboa com duas turmas, uma do 5º e uma do 6º anos. Em ambas as turmas, as disciplinas abrangidas eram de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Inglês, Música, Educação Visual e Tecnológica, Educação Física e Área de Projeto. No ano seguinte, de 2009/10, foi implementado numa turma do 6º ano (uma das duas do ano anterior), nas disciplinas de Ciências da Natureza e de Educação Visual e Tecnológica. Nesta nova fase em Lisboa, o projeto passou a ser chamado O Corpo na Escola, e a colaboração com os professores foi aprofundada, passando a ter reuniões semanais individuais com os professores e, no final de cada período, com o grupo total de professores envolvidos. No seu primeiro ano na Escola Passos Manuel, o projeto continuou a ser avaliado por Daniel Mourão Craveiro e no segundo ano foi o tema da tese de mestrado de Anabela Silva, em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa.

A principal diferença no projeto nesta fase “O Corpo na Escola” foi a introdução, no terceiro período, de um subprojeto que foi chamado “os vizinhos”. Nesse último período escolar, as sessões passaram a ser feitas fora da escola, em determinadas estruturas (artísticas, comerciais, ou pessoas particulares) ao redor da escola. Durante esses últimos meses, era desenvolvido um trabalho, com um determinado tema, que relacionasse a escola com o bairro. Do primeiro para o segundo ano na Escola Passos Manuel, o número de professores que participavam no projeto diminuiu porque a maioria dos professores que participavam inicialmente no projeto foram colocados pelo ministério noutra escola. A turma que inicialmente estava no 6º ano, passou para o 7º, onde o colectivo de professores é muito diferente daqueles que trabalham com os 5º e 6º anos, e não quiseram entrar no projeto, que então continuou com apenas uma turma.

Durante o segundo e último ano do projeto na Escola Passos Manuel, a relação entre o c.e.m e a direção da escola tornou-se complicada. A direção escolar impôs cada vez mais burocracia por parte do c.e.m e dos professores envolvidos no projeto e tornou especialmente complicada a pesquisa de Anabela Silva, exigindo-lhe inúmeras autorizações e documentações. Esta situação levou à decisão, por parte do c.e.m, de mudar de escola.

Na rua paralela à rua do c.e.m, a Rua da Madalena, encontra-se a Escola da Madalena, uma escola primária pública, pequena, pertencente ao Agrupamento de Escolas Gil Vicente. No ano lectivo de 2009/10, o c.e.m fez a oficina “O corpo” na Escola da Madalena e a equipa de artistas encontrou imediatas afinidades com uma das professoras da escola em particular. A mudança do Corpo na Escola da Escola Passos Manuel para a Escola da Madalena fez-se de forma natural e quase imediata, tendo começado na nova escola em Janeiro de 2011. O trabalho nesse primeiro ano na Escola da Madalena foi feito com a turma da professora Elda, 15 alunos do 3º ano. As sessões duravam noventa minutos e aconteciam semanalmente. No terceiro período, com o trabalho dos vizinhos, esta calendarização sofreu ligeiras alterações. No segundo ano o projeto acompanhou a mesma professora e as mesmas crianças para o 4º ano e, no último ano, estendeu-se às restantes professoras da escola, passando a abarcar todas as turmas e as quatro professoras.

Com a mudança de escolas surgiu a introdução da perspectiva e participação das crianças no trabalho. Esta introdução deu-se, por um lado, pelos próprios métodos de trabalho da professora da escola (que utilizava metodologias do Movimento Escola Moderna, realizando assembleias de turma com frequência e as crianças eram sempre convidadas a fazer uma avaliação das aulas). Por outro lado, foi também uma consequência da experiência ganha pelos artistas do c.e.m, que se aperceberam que a inclusão da perspectiva das crianças no trabalho era não só enriquecedora, mas também uma consequência lógica do desenvolvimento do projeto. Na prática, esta inclusão da participação infantil levou a uma discussão constante com as próprias crianças sobre a avaliação da sessão, o que poderia ser mudado para a sessão seguinte e as crianças frequentemente sugeriam alterações ou atividades a meio das sessões, que eram discutidas e aceites ou não dependendo das circunstâncias. A introdução da participação infantil foi particularmente relevante na definição dos temas, conteúdos e forma de desenvolvimento do projeto dos vizinhos.

As sessões progrediram e foram sendo alteradas com o tempo, mas algumas particularidades mantiveram-se ao longo dos anos. As sessões foram sempre planeadas em conjunto com os professores, foram feitas dentro do horário curricular, dentro da sala de aula e sempre tentaram cruzar os conteúdos de várias disciplinas com o currículo artístico. As sessões tinham o seu próprio ritual: toda a gente (artistas, alunos e professores) começavam por arrumar a sala e tirar os sapatos e de seguida as mesas, cadeiras e mochilas eram arrumadas para um lado da sala ou para um espaço fora dela, de forma a criar uma área na qual houvesse espaço para o movimento. As sessões começavam com uma sequência de exercícios de movimento, que foram sempre mudando ao longo dos anos e que era escolhida para estabelecer uma ligação entre as crianças e os seus corpos, o facto de estarem naquelas sessões, onde o espaço era diferente e onde as regras do momento eram diferentes das regras normais da sala de aula. As sessões desenrolavam-se com atividades desenhadas para estudar um determinado tema e o final das sessões também cumpria um ritual. Normalmente durante a última parte das sessões as crianças criavam algo (um desenho, um texto, uma dança, uma escultura, uma fotografia, experimentaram muitas formas e média diferentes) que representasse e documentasse o que tinham aprendido na sessão. O final das sessões geralmente consistia na apresentação deste trabalho pelas crianças, ou em alguma outra forma de atividade comum. Seguiu-se uma conversa breve acerca da sessão que estava a terminar e para combinar a sessão seguinte e todas as pessoas se calçavam e voltavam a por as mesas, cadeiras e mochilas nos seus lugares originais.

3. Avaliação do projeto

Iremos agora comparar as avaliações de Teixeira Lopes e Mourão Craveiro do mesmo projeto quando era feito em Vila Velha de Ródão e os três anos em que foi seguido na Escola da Madalena, em Lisboa. Na avaliação feita em Vila Velha de Ródão, os professores referiram que não conseguiam dar continuidade às sessões nas suas aulas porque não sabiam previamente os conteúdos de cada sessão (Mourão Craveiro e Teixeira Lopes, 2007). Os professores também referiram que não havia reuniões de feedback das sessões (Teixeira Lopes e Mourão Craveiro, 2008). Os autores da avaliação referem que a disponibilidade dos professores para o PFAC pode ter sido comprometida pelas próprias regras do ministério que complicam a vida dos professores do ensino primário. Por sua vez, os artistas comentaram que os professores não aproveitavam totalmente o projeto, não dando continuidade às sessões que faziam com as crianças. Os autores recomendaram, logicamente, a criação de momentos de avaliação conjunta e de planeamento das sessões entre os professores e os artistas. Em relação aos familiares dos alunos e aos próprios alunos, ambos faziam uma avaliação muito positiva do trabalho, mas os conteúdos curriculares envolvidos no projeto praticamente não foram identificados nem referidos por eles (Teixeira Lopes e Mourão Craveiro, 2008; Mourão Craveiro e Teixeira Lopes, 2007).

Os autores referem ainda os problemas que o projeto estava a enfrentar com a comunidade. Em primeiro lugar, algumas escolas envolvidas não tinham a disponibilidade de espaço necessária para o desenrolar das sessões. Os autores acrescentam que não havia estruturas de apoio (em termos de apoio humano e social) e, ao mesmo tempo, notaram algum preconceito em relação ao CENTA por parte das estruturas comunitárias. O CENTA estava centrado numa enorme propriedade agrícola, a Tapada da Tojeira, símbolo de distribuição desigual da propriedade e teve sempre problemas em estabelecer-se como um centro cultural aberto ao serviço da comunidade (Teixeira Lopes e Mourão Craveiro, 2008; Mourão Craveiro e Teixeira Lopes, 2007). Os artistas do CENTA não só eram confrontados com uma postura muitas vezes desinteressada por parte dos professores, mas também referiram que a própria estrutura do CENTA se estava a tornar insustentável, funcionando com poucos recursos humanos e com a subsequente acumulação de tarefas de quem lá trabalhava. Além disso, os conflitos entre a direção do CENTA e a direção da escola tornaram-se cada vez mais evidentes para os autores. As outras entidades locais escutadas pelos autores mostravam-se muito sensíveis à necessidade de projetos de educação artística que envolvessem as crianças, mas desconheciam a existência do PFAC.

Os autores referem que a escola e o CENTA eram os maiores protagonistas locais em Vila Velha de Ródão, e ambas as estruturas concordaram com a relevância e utilidade do projeto mas, para eles, o projeto apenas alcançaria os seus objectivos quando fosse totalmente incluído no projeto e encarado pelos professores

enquanto ferramenta pedagógica (Teixeira Lopes e Mourão Craveiro, 2008; Mourão Craveiro e Teixeira Lopes, 2007). O projeto do PFAC propunha o desenvolvimento de uma outra escola pública, criada desde o interior da escola já existente. Contudo, de acordo com Mourão Craveiro e Teixeira Lopes, ao mesmo tempo, enquanto estrutura, o CENTA não tinha os recursos financeiros, técnicos e humanos para ultrapassar as necessidades estruturais da área. Os autores consideram que para que isso tivesse acontecido a escola, o CENTA e as estruturas de governo locais teriam de ter trabalhado em rede e uma alteração do sistema como a proposta exige durabilidade, sistematicidade e um forte envolvimento, o que não se verificou, ao ponto de, no final do ano lectivo, o Conselho Pedagógico da escola ter decidido mudar o projeto para o horário das atividades extracurriculares (Mourão Craveiro e Teixeira Lopes, 2007), o que não foi aceite pelo CENTA que optou, assim, por terminar aquela fase do projeto.

Na avaliação do projeto feita mais recentemente, com o projeto já a ser conduzido na Escola da Madalena, em Lisboa e com as alterações já referidas do aumento da frequência das reuniões com os professores, do projeto dos vizinhos e com a introdução da possibilidade de participação infantil, os resultados das entrevistas revelaram-se bastante diferentes. Os familiares das crianças não foram entrevistados, mas, em relação às crianças, estas referiram inúmeras aprendizagens curriculares, artísticas e sociais das sessões, como: a revisão de conteúdos, gramática, aprender a ler e a escrever, o sistema solar, tectónica de placas, história, geografia, o corpo humano, os diferentes sistemas de órgãos, aprender e perceber melhor os conteúdos, aprender a trabalhar em grupo, aumentar a perseverança, sentir mais empatia em relação à professora e na relação com os colegas, integração, interação com pessoas diferentes, melhoria na relação com os colegas, na capacidade de explicar conteúdos, participação em processos coletivos de decisão, relaxamento e movimento.

Algumas crianças e uma das artistas do c.e.m referiram a ambiguidade dos papéis representados pelas pessoas do c.e.m. O facto de trabalharem na escola mas não serem professores nem auxiliares, de trabalharem ao mesmo tempo na creche (num outro projeto da associação) sem serem educadores e o facto de se movimentarem entre essas fronteiras de espaços diferentes e normalmente isolados uns dos outros, nunca ficou totalmente claro para as crianças, apesar de explicações frequentes a esse respeito. Além disso, o facto de os diferentes artistas do c.e.m terem trabalhos diferentes (como por exemplo um ator e uma investigadora a concluir um doutoramento em Antropologia), mas trabalharem juntos, era ainda mais confuso. Isto revela, por um lado, que a explicação para as crianças deveria ter sido mais clara, mas também, por outro lado, demonstra a falta de informação geral na sociedade portuguesa em relação ao trabalho desempenhado por pesquisadores e artistas contemporâneos. Uma das atividades desenvolvidas durante o trabalho dos vizinhos no segundo ano do projeto foi uma aula totalmente planeada e orientada pelas crianças da escola aos adultos que frequentavam um curso de formação no c.e.m. A aula escolhida pelas crianças foi sobre ciência e poesia, com particular foco nos animais que vivem debaixo da terra e foi um êxito. Nas entrevistas, todas as crianças referiram essa aula como um dos momentos mais interessantes do projeto, vários mencionaram que foi com essa aula que sentiram mais empatia em relação aos seus próprios professores, que perceberam como estes se sentem ao ensinar e uma das alunas, numa análise muito profunda, referiu a impossibilidade de inversão total dos papéis entre os adultos e as crianças, reconhecendo assim a existência e diferença na relação de poder entre ambos.

A maioria das crianças referiu o interesse na participação da criação das sessões e muito reconheceram diferenças em relação às restantes aulas, nas quais não podem participar da mesma forma. Muitas das crianças referiram ainda o lado divertido das sessões, em oposição às aulas tradicionais, que não o eram. No entanto, a tradicional oposição entre trabalho e diversão foi aqui posta em causa pelas crianças, que referem que sessões se divertiam ao mesmo tempo que trabalhavam e aprendiam.

No que toca às professoras, três os temas principais das entrevistas foram: os efeitos das sessões, o trabalho em equipa entre o c.e.m e a escola e a integração do projeto na organização das próprias professoras. Sobre os efeitos do projeto, as professoras referiram que ajudava particularmente os alunos que não falavam português a encontrar outras estratégias de comunicação (na Escola da Madalena 60% das crianças são estrangeiras, muitas das quais não dominam a língua quando entram na escola) e ainda os alunos com dificuldades de aprendizagem, que também encontravam nas sessões um momento em que estavam em pé de

igualdade com os restantes colegas, podendo assim criar novos laços com eles e consigo próprios. As professoras referiram ainda que o projeto aumentava a autoconfiança das crianças, ajudava-as a aceder mais rapidamente à informação e cobria todo o programa artístico das aulas.

Contrariamente ao que se passou em Vila Velha de Ródão, houve uma integração total do projeto nas aulas das professoras e no quotidiano da escola e uma das professoras refere precisamente que a colaboração entre as duas estruturas lhe permitia confiar parte da matéria nas sessões do projeto. Duas professoras acrescentam aquilo que tinha sido anteriormente notado por Mourão Craveiro e por Teixeira Lopes (2007, 2008) que, para o projeto fazer sentido e para que pudessem realmente beneficiar dele, era essencial essa colaboração e parceria entre as entidades.

Em relação à integração do projeto na organização das professoras, também contrariamente ao que aconteceu em Vila Velha de Ródão, as professoras da Escola da Madalena apropriaram-se realmente do projeto, tornaram-no uma parte integrante da sua prática pedagógica e referiram ainda a importância das sessões de feedback frequentes para a criação desta dinâmica. Uma das professoras afirmou que as reuniões no final de cada sessão permitiam imediatamente um balanço de cada encontro, fazendo com que estes estivessem sempre a melhorar numa direção concordada entre todos os intervenientes do projeto.

As entrevistas com os artistas do c.e.m ainda não foram, neste momento, trabalhadas e constituirão a próxima etapa do trabalho.

4. Próximos passos e conclusões

O trabalho aqui apresentado ainda está por concluir, sendo apenas uma pequena parte do projeto de doutoramento integral. Seguem-se os passos de análise detalhada das entrevistas dos artistas do c.e.m, de todo o material produzido pelas crianças, do material visual capturado ao longo dos três anos do projetos e, finalmente, a relação com outras experiências nacionais e internacionais.

Dos resultados obtidos e discutidos neste trabalho, podemos concluir que a adesão dos professores ao projeto e a sua inclusão no mesmo fundamental e, pelo menos em parte, explica o sucesso da iniciativa quando comparado com a sua versão inicial de Vila Velha de Ródão. Em termos de aprendizagens, foi inequívoco o sucesso e importância do projeto, quer em termos dos conteúdos curriculares, quer no que diz respeito a aprendizagens artísticas e sociais. Foi particularmente interessante o seu desenrolar em termos da inclusão de alunos com dificuldades ou que ainda não falavam a língua portuguesa, bem como em termos de questionamento e desenvolvimento da participação infantil no seu processo de aprendizagem. Finalmente, este foi um projeto que demonstrou que uma abordagem diferente do corpo e da arte podem possibilitar um outro questionamento das práticas educativas. No entanto, no final destes três anos de projeto, muito embora os problemas detectados na avaliação inicial em Vila Velha de Ródão tenham sido ultrapassados, apesar da adesão de toda a escola ao projeto e do sucesso que demonstrou, o projeto irá provavelmente deixar de existir. As professoras que nele participavam foram colocadas em escolas diferentes, em agrupamentos longínquos e as professoras que entraram de novo na escola não têm interesse no projeto, além de que o próprio financiamento da associação de dança está em causa, colocando a sua sobrevivência em perigo eminente. Tal como foi detectado em Vila Velha de Ródão, também em Lisboa e depois de cinco anos de implementação do projeto, podemos concluir que há uma enorme dificuldade em estabelecer práticas de ensino emancipadoras que partam de pequenos focos. O sistema de ensino público está criado de forma a que alterações de comportamento que não partam do ministério tenham uma implementação e manutenção extremamente dificultadas.

Referências bibliográficas

Catterall, James S. (2002). The arts and the transfer of learning, *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*, 151-157.

Christensen, Pia Haudrup (2002). Why more “quality time” is not on the top of children’s lists: the “qualities of time” for children, *Children & Society* 16, 77-88.

- Dixon, Kerry (2011). *Literacy, Power, and the Schooled Body – Learning in Time and Space*. London and New York: Routledge.
- Foucault, Michel (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Editions Gallimard, Collection Tel.
- Jenks, Chris (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- Keinänen, Mia; Hetland, Lois e Winner, Ellen (2000). Teaching cognitive skills through dance: evidence for near but not far transfer, *Journal of Aesthetic Education* 34, No 3-4, 295-306.
- Lengel, Traci e Kuczala, Mike (2010) *The kinaesthetic classroom, Teaching and learning through movement*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- McDowell, Linda (2000). Learning to serve? Employment aspirations and attitudes of young working class men in an era of labour market restructuring, *Gender, Place and Culture*, 7, 389-416.
- Mourão Craveiro, Daniela e Teixeira Lopes, João (2007). CENTA. Na periferia da periferia: avaliação de um projeto de educação artística em contexto escolar, *Fórum Sociológico – CESNOVA – G.T. Mundos Sociais, Trajetórias e Mobilidades*, II, 17, 139-154.
- North, Marion (1990). *Movement & dance education*. Plymouth: Northcote House Publishers Ltd.
- Passos, Graça (2007). CENTA – Um espaço improvável no meio dos campos, *OBS – Publicação Anual do Observatório das Atividades Culturais* 15, 57-72.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2004). As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In Sarmiento, Manuel Jacinto, e Cerisara, A.B. (Coord.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação* (pp.9-34). Porto: Asa.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2008). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In Sarmiento, M.J. e Gouvêa, M.C.S. (Org.), *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (pp.17-39). Petrópolis: Vozes.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2009). Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais, *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, 21.
- Shilling, Chris (1993). *The body and social theory*. London: Sage.
- Teixeira Lopes, João e Mourão Craveiro, Daniela (2008). Arte, escola e território no rural profundo: o CENTA em avaliação, *OBS – Publicação Anual do Observatório das Atividades Culturais* 16, 44-57.
- Valentine, Gill (2010). Children's bodies: an absent presence. In Hörschelmann, Kathrin e Colls, Rachel (Eds.) *Contested bodies of childhood and youth* (pp.22-37), London: Palgrave Macmillan.