



FEUC FACULDADE DE ECONOMIA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Leonor Célia Alves Baptista Mendes

Dançar, Tocar Música e Fazer de Conta

Os clubes escolares de cariz artístico no 2º e 3º ciclos do ensino básico

Relatório de Mestrado em Sociologia, apresentado à Faculdade de
Economia da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Orientador: Professor Doutor Carlos André de Brito Correia

Coimbra, 2017

Resumo:

Um dos grandes desafios das sociedades passa pela análise e enquadramento da escola e do papel da Educação no tecido e nas práticas sociais atuais. As mudanças sociais registadas nas últimas décadas, nomeadamente aquelas referentes à globalização em curso, obrigam a repensar as estratégias, os conteúdos, modelos de avaliação e o posicionamento das matrizes curriculares numa articulação crítica com o mercado de trabalho e sistemas produtivos. A evolução tecnológica obrigou a reequacionar a relação desequilibrada entre o que o sistema de ensino confere através do diploma – *hard skills* e as *soft skills*. Esta questão faz repensar o lugar das artes no sistema educativo, na medida em que são elas, em certa medida, responsáveis pela aquisição dessas competências transversais e tão valorizadas pelas sociedades globais. Neste trabalho, pretende-se, após o enquadramento destas questões do ensino, compreender o lugar das artes, nomeadamente do ensino da dança, música e do teatro, no sistema educativo português. Como ainda não se encontrou um lugar esclarecido e bem definido para a criatividade, musicalidade e para a representação dramática, as escolas procuram responder aos desafios existentes e daí a importância dos clubes que, sob a forma de atividades extracurriculares, vão colmatando as lacunas derivadas da inexistência de áreas artísticas em boa parte dos currículos escolares. Neste trabalho, está relatada uma experiência do desenvolvimento de atividades artísticas numa escola, Centro de Estudos de Fátima (CEF), que funcionam como clubes escolares. Privilegiando a observação direta e a participação ativa pode-se verificar e compreender as dinâmicas que se vão desenvolvendo nesses clubes e na comunidade escolar envolvente. Foi possível sistematizar uma vasta e longa experiência que tem atravessado sucessivos anos letivos (nesta escola, os clubes, na sua modalidade atual, funcionam desde 1993 até à atualidade) e que procura concretizar as expectativas dos alunos, pais e restantes educadores e intervenientes sociais. O estágio curricular efetuado permitiu compreender que tipo de atividades são desenvolvidas nos clubes, como interagem os seus intervenientes e como concretizam os seus objetivos.

Palavras – Chave: escola, educação artística, dança, música, teatro.

Abstract:

One of the great challenges of societies is the analysis and framing of the school and the role of education in the social context and in current social practices. The social changes registered in the last decades, in particular those concerning globalization in progress, require a rethinking of the strategies, contents, models of evaluation and the positioning of curricular matrices in a critical articulation with the labor market and productive systems. The technological evolution forced to rethinking the unbalanced relationship between what the education system gives through the diploma - hard skills and soft skills. This question brings with it the need of rethinking the place of the arts in the educational system, inasmuch as they are to a certain extent responsible for the acquisition of those transversal competences so valued by global societies. In this work, it is intended, after framing these teaching questions, to understand the place of the arts, namely the teaching of dance, music and theater, in the Portuguese educational system. A clear and well-defined place for creativity, musicality and dramatic representation has not yet been found; so, schools seek to respond to existing challenges and, therefore, we can see the importance of clubs that, in the form of extracurricular activities, provide some answers to the absence of artistic areas in most school curricula. In this work, we will report an experience of the development of artistic activities in a school, Centro de Estudos de Fátima (CEF), that operates through school clubs focused in the education for the arts. By privileging direct observation and active participation, one can verify and understand the dynamics that were developed in those clubs and in the surrounding school community. It was possible to systematize a vast and long experience that has crossed successive years (in this school, the clubs, in their current modality, have worked since 1993 until now) and that seeks to fulfill the expectations of students, parents and other educators and social actors. The curricular internship in which this report is based has made it possible to understand what kind of activities are developed in the clubs, how their players interact and how they achieve their goals.

Keywords: school, artistic education, dance, music, theater.

Agradecimentos

Considero que a gratidão é um dos maiores dons da humanidade, pois reflete a humildade e a grandiosidade da pequenez de cada indivíduo.

Agradeço, em primeiro lugar, à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, nomeadamente ao Departamento de SOCIOLOGIA e, em particular, à Coordenação do Mestrado em Sociologia na pessoa do Professor Paulo Peixoto pela oportunidade e acompanhamento que me facultaram ao longo deste ano.

Um agradecimento muito especial ao Professor André Brito Correia, meu Orientador de estágio que, com muito profissionalismo, paciência e persistência, foi acompanhando, retificando, corrigindo e sugerindo alterações, de forma a tornar possível um trabalho de rigor, qualidade científica e pedagógica.

Ainda em contexto universitário, o meu obrigado por toda a colaboração administrativa prestada por José Almeida, funcionário da Escola de Estudos Avançados, e pela Dr.^a Paula Matos, responsável pelas questões burocráticas do estágio curricular.

Agradeço de forma muito particular à Escola que me recebeu na condição de estagiária, nomeadamente à sua Direção – Professor Manuel Bento e Padre Rodrigo – e ao Professor Jorge Gonçalves, meu supervisor profissional do estágio e colaborador em todo o meu trabalho. Agradeço aos restantes professores dos clubes, Professor Paulo Cesário e Professora Neuza Neves. Agradeço, ainda, a outros professores que, de forma direta ou indireta, colaboraram e tornaram possível o estágio, a Professora Célia Oliveira, a Professora Lígia, a Professora Anabela e todos os outros que colaboraram comigo ao longo do ano.

Agradeço a todos os alunos dos Clubes de cariz artístico que, sem exceção, colaboraram e me prestaram ajuda na realização das tarefas de estágio.

Finalmente agradeço àqueles que me são particularmente especiais e sem os quais nada teria sido possível: a minha família. Ao meu marido e filhos um obrigado especial, com muita gratidão.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA | 9 |
| 1. Educação, Escola e Sociedade | 15 |
| 2. Escola, Artes e Educação Artística | 23 |
| 2.1 Conceções gerais e teóricas | 23 |
| 2.2 Escola, Artes e Educação Artística – O Caso Português | 28 |
| 2.2.1 O Sistema Educativo | 28 |
| 2.2.2 Educação e aprendizagem das Artes | 34 |
| PARTE II – CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO | 43 |
| 1. Ambiente de Estágio | 45 |
| PARTE III – OS CLUBES DE CARIZ ARTÍSTICO DO CENTRO DE ESTUDOS DE FÁTIMA | 51 |
| 1. Breve resenha histórica dos Clubes..... | 5 |
| 2. Caracterização dos alunos que frequentam os clubes no ano letivo 2016/17 | 10 |
| 3. Práticas e dinâmicas dos Clubes..... | 18 |
| 4. Motivações, Opiniões e Perceções dos Participantes nos Clubes..... | 38 |
| CONCLUSÃO | 49 |
| Referências Bibliográficas | 53 |
| ANEXOS | 55 |

INTRODUÇÃO

Os sistemas sociais e humanos revelam-se de uma riqueza imensurável pelas dinâmicas transformadoras que ocorrem em cada tempo e em cada contexto geográfico. Olhando para as sociedades modernas atuais verifica-se que a realidade social cada vez mais complexa e exigente torna-se cada vez mais altamente competitiva, valorizando os conhecimentos científicos e académicos como uma condição para o desenvolvimento social global, exigindo, por parte da comunidade, uma constante procura de novos saberes, de novos paradigmas. Ora este acaba por ser o objetivo do Mestrado em Sociologia: preparar profissionais altamente qualificados, como técnicos e quadros superiores, dirigentes e peritos, docentes e formadores, num leque muito variado de áreas de atividade capazes de dar uma resposta sistémica e especializada às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade em geral. A formação incide sobre as estruturas e instituições da sociedade contemporânea, os seus processos e agentes de mudança, os problemas sociais atuais e as formas de ação individual e coletiva que nela se manifestam. Reconhece-se que só o conhecimento aprofundado e cirúrgico permite promover situações de inovação e desenvolvimento global.

Realizar um estágio curricular permite aprofundar conhecimentos e competências teórico-práticas adquiridas ao longo do percurso académico, assim como proporciona a oportunidade de executar tarefas relacionadas com o exercício de uma atividade profissional e familiarizar-se com as funções desempenhadas por profissionais de outras áreas e ainda enriquecer conhecimentos em áreas transdisciplinares.

O presente Relatório de Estágio foi elaborado com base no estágio curricular realizado no Centro de Estudos de Fátima (CEF) sobre ***as atividades de enriquecimento curricular de cariz artístico*** e tendo a duração de quatro meses (início a 12 de dezembro de 2016 e término a 3 de abril de 2017).

O Centro de Estudos de Fátima é uma instituição social associada à Docência e escolarização de crianças do pré-escolar ao ensino secundário. O estágio proporcionou conhecimento específico sobre o que são e como

funcionam os CLUBES de cariz artístico que a mencionada escola oferece aos alunos. Pretendeu-se, do ponto de vista geral, conhecer de forma mais sistematizada e aprofundada as dinâmicas dos clubes de cariz artístico (dança, música e teatro) e, por outro lado, apoiar a promoção, divulgação e dinamização dos referidos clubes de enriquecimento curricular. Foram ainda definidos objetivos específicos muito claros como recolher, analisar e sistematizar informações sobre os estudantes que se inscrevem nos respetivos clubes assim como dos coordenadores que supervisionam e dinamizam estes clubes; recolher, analisar e sistematizar dados referentes às atividades desenvolvidas e o modo como se envolvem os estudantes e os professores responsáveis por estes clubes; efetuar o levantamento e sistematização de informações e outras tarefas que permitam a criação de instrumentos úteis para a promoção, divulgação e dinamização das atividades dos clubes de cariz artístico.

No início de cada ano letivo, os estudantes têm a possibilidade de escolher frequentar um Clube que, dentro de um horário e com uma equipa de responsáveis e colaboradores, vai desenvolver ao longo do ano letivo um conjunto de atividades de complemento curricular. A oferta é muito diversificada: neste ano letivo (2016/17) estão estruturados 12 clubes (em diversas áreas, não só artísticas), para além do Desporto escolar. O objetivo da existência destes clubes passa por promover um conjunto de experiências e de competências diversas com vista a garantir o desenvolvimento global das crianças, jovens e adolescentes desta escola. Face ao elevado número de Clubes existente considerei que o meu estágio deveria incidir sobre os Clubes de cariz artístico – Dança, Teatro e Música. As razões que estiveram na base da escolha destas áreas prendem-se com o facto de considerar que são áreas de formação que, de certa forma, estão excluídas dos planos de formação curriculares ou, a existirem, encontram-se de forma relativamente muito discreta. Ora as escolas, ao proporcionarem estas atividades complementares, estão a contribuir para o enriquecimento na formação académica do aluno e para a sua realização pessoal. Além disso, uma vez que exerço funções de docência no estabelecimento de ensino que me acolheu como estagiária era importante efetuar o trabalho de estágio numa área e contexto com os quais não me encontrava envolvida nem familiarizada, de modo a promover o espírito de

distância crítica e objetividade que se visam alcançar num trabalho académico. Sendo uma docente da área das ciências sociais, optei por efetuar o estágio noutra esfera, aquela referente às artes. Além disso, o referido estágio realizou-se no âmbito de atividades de enriquecimento curricular realizadas pelos clubes do CEF, clubes esses de que nunca fui coordenadora.

O presente relatório está estruturado em 3 partes fundamentais. Tendo em conta os objetivos do estágio, considerei ser necessário fazer uma revisão bibliográfica sobre a temática. Assim, na primeira parte, apresento um conjunto de reflexões sociológicas sobre algumas questões teóricas do domínio da educação, escola e sociedade, distribuído por três capítulos distintos. Na segunda parte, é apresentada a instituição de acolhimento de estágio, referindo um pouco da sua história que está presente na instituição que é hoje, nas suas práticas científicas, lúdicas, administrativas e pedagógicas. Na terceira parte do trabalho, realiza-se a apresentação das atividades decorrentes do estágio curricular efetuado, nomeadamente os resultados obtidos do trabalho empírico de observação direta e da recolha de dados/informações. Os seus 4 capítulos incluem o conhecimento da origem dos clubes no CEF, das atividades desenvolvidas assim como das perceções e sentimentos que resultam de todo este envolvimento de professores e de alunos.

Do ponto de vista metodológico foram utilizadas estratégias diversificadas. O estágio teve início, como já foi referido, no dia 12 de dezembro de 2016 e, nessa fase, a escola debateu-se com um apertadíssimo calendário de avaliações e preparação do final do 1º período. Correspondeu à fase de “take off” do projeto, em que me inteirei de forma pormenorizada do funcionamento dos clubes, seus horários, locais, etc. Foram feitos os primeiros contactos e pesquisas nas mais diversas fontes, como arquivos (do inforcef, tv cef, secretaria, das coordenações). Foi também o momento de acompanhar e observar de forma atenta o evento que marca o final do 1º período e que envolve todos os clubes de cariz artístico, a celebração do Natal. Daqui se depreende que as estratégias privilegiadas na realização do estágio curricular foram a observação direta sob a forma de participação/ação e a análise documental. Esclareço que, face à data do início de estágio, as informações sobre as atividades que decorreram ao longo do primeiro período resultam exatamente da

observação documental e das entrevistas exploratórias que fui realizando para me integrar no ambiente de estágio. Apesar de não ter acompanhado as atividades ao longo do primeiro período, recolhi a informação necessária e assisti à concretização do primeiro evento. Esclareço ainda que, em virtude da tipologia de trabalho, não fazia sentido terminar a observação direta em abril, quando ainda muitas atividades estavam para ser concretizadas, nomeadamente as apresentações públicas, o espetáculo final e a semana cultural. Daí considerei necessário e pertinente acompanhar as atividades dos clubes de dança, música e teatro até ao final do ano letivo.

Para além da análise documental e da observação direta, procedi à realização de uma bateria de instrumentos de recolha que permitisse a análise e verificação de informações que enriquecessem o relatório e pudessem ser úteis aos professores dinamizadores dos clubes e à escola em geral. Foram aplicados, entre os dias 24 de maio e 7 de junho de 2017, inquéritos por questionário aos alunos que frequentam os clubes de cariz artístico; entre os dias 30 de junho e 3 de julho, foram realizadas entrevistas semidiretivas aos responsáveis e dinamizadores dos clubes de cariz artístico (Dança, Música e Teatro).

Com o recurso a estes instrumentos considero que foi possível compreender as dinâmicas que os clubes desenvolvem na escola, o seu papel na comunidade escolar como elementos configuradores da ação educativa, como polos de dinamização das aprendizagens artísticas contribuindo para o enriquecimento do papel da escola que, para além de educar e ensinar, proporciona bem-estar e experiências de vida muito importantes nas sociedades atuais.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1. Educação, Escola e Sociedade

Quando a abordagem remete para o campo da educação, creio que uma das ideias que não necessita de fundamentação é o reconhecer que a expressão "ir à escola" é relativamente recente, pelo menos com a configuração que hoje lhe atribuímos e para os países ditos desenvolvidos e industrializados. Recuando até à Idade Média vemos que quem detinha o monopólio da cultura e do pensamento era a Igreja Católica, atribuindo à educação uma grande influência religiosa. Eram os dirigentes da Igreja que estabeleciam o que deveria ser estudado, os conteúdos e os objetivos da educação. As escolas estavam, portanto, associadas às instituições religiosas. Embora controlada pela Igreja, a educação não ficou apenas no campo religioso, abrindo também espaço para o estudo das ciências, técnicas e habilidades. Muito interessante verificar que os principais objetivos da educação medieval passavam pela transmissão de técnicas, pretendiam assegurar a formação religiosa, desenvolver competências de leitura e da escrita do latim mas principalmente desenvolver habilidades como falar, refletir, debater e concluir. Mas para quem era necessário desenvolver estas capacidades e competências? Será que estes atributos se estendiam à maior parte da população? A maior parte dos indivíduos não necessitavam destas competências para viver, nem o sistema político nem a sociedade em geral valorizavam estes saberes académicos. Atente-se no "currículo" proposta para a época: Gramática, Dialética, Retórica, Geometria, Aritmética, Lógica, Música, Astronomia e Latim. Estas áreas disciplinares eram administradas em diferentes escolas.

As primeiras Universidades Medievais surgiram na Europa no século XII. Eram comunidades formadas por mestres e estudantes (universitas) voltadas para o ensino, pesquisa, produção de conhecimentos, reflexão e debate. Serviram de modelo para as Universidades que temos até hoje. Após uma formação básica (Gramática, Retórica, Aritmética, Geometria, Filosofia, Lógica e Astronomia), os estudantes podiam prosseguir seus estudos em áreas específicas. Os primeiros cursos universitários na Idade Média foram de Medicina, Teologia e Direito. Sabe-se que a maior parte dos estudantes da Idade Média vinha da nobreza, pois esta camada social possuía recursos financeiros para manter os filhos nas escolas. Já os camponeses e os seus filhos, sem recursos financeiros e presos às obrigações

servis, não tinham acesso à educação escolar, ficando sem saber ler nem escrever por toda a vida.

Nos séculos XIV e XV (final da Idade Média), com o aparecimento e desenvolvimento da burguesia, as escolas e universidades passaram a ter muitos estudantes oriundos desta nova camada social. Os filhos dos burgueses iam para escolas e universidades que davam formação mais ampla ou de caráter técnico. Muitos burgueses direcionavam os estudos dos filhos para que estes continuassem o negócio da família nas áreas de comércio ou das finanças. Mas insisto na ideia fundamental de uma escola elitista em que os estudantes são um pequeno número face à esmagadora maioria da população que conhecia o trabalho do campo, que aprendia por imitação e treino e onde as crianças não tinham infância, pois, desde novas, faziam trabalhos domésticos e assimilavam toda uma série de hábitos e formas de fazer as tarefas que se perpetuavam no tempo e na história. Neste sentido, estes protagonistas sociais também não sentiam falta das aprendizagens escolares, não precisavam de saber ler nem escrever para conseguir os seus objetivos pessoais e profissionais que eram comuns à maioria das pessoas do seu tempo. Só com a Revolução Industrial, no Século XVIII, a sociedade conhece profundas transformações no modo de produção e das relações sociais de produção que vieram transformar o modo de vida e as relações familiares dos trabalhadores. A configuração da sociedade passou por uma redefinição. O trabalho artesanal que acontecia nas oficinas residenciais passa a ser executado dentro da indústria, remunerado e sob o olhar do capitalismo.

Neste contexto de transformação, a escola é pressionada a adaptar-se à nova ordem e deixou de ser um privilégio das elites sociais. O rápido desenvolvimento da indústria e as mudanças nas relações de trabalho exige um número crescente de mão-de-obra pressionando a escola a formar os futuros trabalhadores por meio de um modelo de educação tecnicista. Assim, aqueles conteúdos teóricos que marcavam a oferta educativa deram lugar a conhecimentos científicos de cariz tecnológico e prático. Surge a necessidade da preparação do indivíduo para desempenhar não somente a função do trabalho manual, mas também de manusear a máquina, compreende-la e controlar todos

os novos desafios técnicos. Assim, é a partir das mudanças nas relações de trabalho que as ideias de uma educação para todos começam a fazer-se sentir, principalmente naquelas sociedades onde o desenvolvimento industrial se evidenciou, reconhecendo-se a necessidade de estabelecer diretrizes para a educação, leis que definam a implantação, organização, financiamento, acesso, a permanência e a universalização do ensino. A educação formal escolar dá os primeiros passos como instituição que se torna uma necessidade social que se pretende reconfigurar e ganhar a sua expressividade social, política, profissional, científica e académica. Ora foi após esta reconfiguração económica, social, política e cultural que surgiram as bases dos Sistemas Educativos das sociedades modernas. Refere Giddens (2010:496), a propósito desta questão, “o moderno sistema de educação começou pela primeira vez a tomar forma, na maioria das sociedades ocidentais, no começo do século XIX [...] a Holanda, Suíça e os estados alemães tinham conseguido uma frequência mais ou menos universal das escolas primárias.” No entanto, o ritmo, a profundidade e a rapidez com que este processo decorre não é homogêneo; o mesmo autor acrescenta que “a Inglaterra e o País de Gales ainda se encontravam longe de tal objetivo” (*ibidem*:496). O mesmo acontece com a sociedade portuguesa, como veremos mais à frente, que, neste campo, conhece um atraso significativo face aos países da Europa central.

Desta forma se compreende o interesse da Sociologia pelas questões da Educação que vão ganhando novos contornos sociais e políticos e como tal passam a ser do interesse da Sociologia em geral e da Sociologia da Educação em particular. Esta última assume-se como uma ramificação especializada e teve as suas fundações teóricas em vários contextos sociais. Em Inglaterra os primeiros trabalhos do âmbito da sociologia da educação estão ligados as questões das desigualdades do acesso à escola; nos Estados Unidos a sociologia da educação, quase isolada da sociologia geral, analisava questões pragmáticas do sistema de ensino e a formação dos professores e, em França, destacaram-se os estudos de Émile Durkheim.

Émile Durkheim foi o primeiro professor de Sociologia e é considerado o fundador da Sociologia Moderna. Numa perspetiva geral defende a objetividade

do conhecimento científico e determina os factos sociais como objeto de estudo da sociologia. Considera que estes são coercitivos, relativos no espaço e no tempo e são exteriores ao indivíduo e, como tal, devem ser tratados como coisas que se lhes impõem de fora. Todos os aspetos relacionados com a educação, as escolas, outras instituições a ela ligadas, os métodos de trabalho, os materiais, como livros escolares ou as disciplinas, são coisas, são factos concretos da realidade social. Na sua obra *Educação e Sociologia* (Durkheim, 2015), aborda as questões da Educação como um facto social. De certa forma, considera a educação um produto capaz de produzir indivíduos sociais, isto é, cada sociedade produz modelos de educação, com características próprias, em virtude do modelo individual que pretende recriar. A partir desta análise, define a educação como ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. E acrescenta, “tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente” (*ibidem*:14).

Durkheim inovou na forma e no conteúdo como abordou a questão da educação e, de certa forma, quebrou com as principais análises teóricas que seguiam perspetivas da esfera do individualismo. Isto é, a maior parte dos pedagogos, psicólogos e outros cientistas sociais analisavam a questão da educação como uma questão individual, segundo os interesses, concepções ou características individuais. Durkheim insiste na ideia de que “educar uma criança é prepará-la (ou forçá-la) a participar de uma ou de várias comunidades” (*ibidem*:16). Durkheim afirma ainda que, para definir a educação, será preciso considerar os sistemas educativos que existem, ou tenham existido, compará-los e apreender deles os caracteres comuns. A concepção durkheimiana é oposta ao idealismo, de acordo com o qual a sociedade é moldada pelo “espírito” ou pela consciência humana. Independentemente da perspetiva teórica de enquadramento, é indiscutível o papel da escola como instituição basilar da vida social, quer ao nível da reprodução social quer como instrumento de mudança social.

Surgiram várias outras perspectivas teóricas que merecem um olhar atento e cuidado sobre estas questões da educação. Anthony Giddens destaca o contributo de Basil Bernstein que constatou que as crianças, consoante a sua origem e contexto socioeconómico e cultural, desenvolvem competências linguísticas muito diversificadas e que esse facto condiciona e, de certa forma, determina vivências escolares muito diferenciadas. Não se trata de verificar a riqueza vocabular dos intervenientes ou de estabelecer uma causa efeito entre os contextos sociais e educacionais e a linguagem verbal utilizada, mas, como refere Giddens (2010:514), “o seu interesse recai sobre as diferenças sistemáticas no uso da linguagem e os contrastes entre as crianças mais pobres e as mais ricas”. Bernstein distingue dois tipos de códigos, o que é utilizado pela classe trabalhadora – *código restrito* que se caracteriza pela utilização de termos e de conceitos muito práticos, com origens na própria vida profissional, que resultam das suas experiências pessoais, dos seus códigos de atuação e dos saberes recebidos por transmissão verbal. Por outro lado, Bernstein considera que as crianças da classe média desenvolvem uma linguagem completamente diferente – *código elaborado* que passa por uma apropriação dos símbolos linguísticos e da capacidade de atribuir vários sentidos e reconhecer vários significados às palavras em função do contexto em que são aplicadas. Pressupõe uma maior capacidade de abstração e maior fuga ao significado rígido e absoluto dos termos. A partir deste pressuposto, Bernstein considera que “as crianças que adquiriram códigos elaborados de discurso têm maior capacidade para lidar com as exigências da educação académica formal do que as que estão limitadas a códigos restritos” (Giddens, 2010:514). Tal como faz Giddens (2010:516-517), poderíamos estabelecer uma relação de proximidade teórica com o trabalho proposto por Pierre Bourdieu e por Bourdieu e Passeron quando propõem o conceito de Reprodução Cultural. Entenda-se por reprodução cultural as formas como as instituições sociais, como a escola por exemplo, perpetuam as desigualdades sociais e económicas ao longo dos tempos e das gerações. Efetivamente o meio escolar não consegue apagar as diferenças que as crianças e os jovens comportam na sua trajetória individual; as características afetivas e profissionais das suas famílias, as expectativas que têm em relação às ambições e objetivos profissionais e académicos, o grau de motivação para as aprendizagens, as condições para efetivar essas aprendizagens, a consolidação

de conhecimentos e a aplicação a novas situações são muito diferenciadoras e geradoras de mais desigualdade social. Por isso, mais tarde Paul Willis (1977) defende, num conhecido relatório de um trabalho de campo realizado em Birmingham, que não é por acaso que as crianças de meios mais humildes e desfavorecidos e as crianças oriundas das classes trabalhadoras são potenciais adultos da classe trabalhadora.

Ainda na mesma sequência e com base na obra de Giddens, outra perspectiva que vale a pena apresentar prende-se com os trabalhos realizados por Ivan Illich. Não deixa de ser uma análise crítica pesada na medida em que considera que a escola torna os indivíduos reféns do sistema. Para este autor “a escola tornou-se uma organização de custódia, pois a sua frequência é obrigatória e as crianças são mantidas longe das ruas entre os começos da infância e a sua entrada no mercado de trabalho” (Giddens,2010:516). Questiona, por isso, a escolaridade obrigatória, mas principalmente o que a escola pretende transmitir e a forma como o faz. Utiliza a expressão “consumo passivo” numa clara alusão ao modelo de ensino que designa um conjunto de temas e de disciplinas (currículo) que são inculcados e impostos aos alunos de forma universal e inflexível. Tudo isto com o propósito de “ensinar às crianças que o seu papel na vida é saber qual é o seu lugar e conformar-se com ele - a que ele chamou currículo oculto”. Isto significa que, por trás do lado formal e disciplinador, está subtilmente a ideia de garantir um conformismo e uma ordem social desejada pela classe dominante.

Facilmente se conclui que uma das grandes dificuldades de todos os governos e executivos se prende com a gestão do sistema de ensino; que as sucessivas ideologias políticas procuram ajustar a realidade social ao pensamento politico-ideológico e que, por vezes, reiniciam processos de construção de novos sistemas e que acabam por não funcionar na medida que estes precisam de tempo, estratégias de implementação e metodologias de avaliação concertadas no sistema nacional em que todos os intervenientes diretos devem ter um papel concreto e determinado.

As sociedades em geral e a Portuguesa em particular conheceram um conjunto de alterações muito profundas em todos os aspetos da vida social,

nomeadamente a partir dos anos 70 do Século XX. “Tendo-se afirmado, até meados da década de 70, como única modalidade legítima de se pensar a educação, o modelo escolar parece sofrer neste final do século um processo de erosão especialmente intenso” (Correia e Matos, 2001:91). Efetivamente as mudanças sociais foram fomentadas por um conjunto de inovações tecnológicas que marcaram de forma decisiva a evolução da conjuntura social. As Tecnologias de Informação e de Comunicação, a Internet, os novos Softwares Tecnológicos, a Robótica e toda a gama tecnológica inspirada nas inovações e descobertas laboratoriais, a especialização científica em equipamentos e programação ao mais alto nível foram pressionando o mercado laboral, foram reequacionando as novas exigências no mercado de trabalho, nas competências profissionais, nos requisitos necessários para desenvolver projetos ambiciosos na indústria, nos novos sistemas de liderança e de gestão comercial e empresarial. “ Noções como a de projeto, autonomia, flexibilização curricular, territorialização e outras (...) são a única narrativa legítima de se falar e de se pensar a educação” (*ibidem*: 94). Enfim, uma sociedade com rostos culturais completamente transfigurados em relação a um passado recente.

Estes aspetos referenciados são inseparáveis de outro processo conhecido por Globalização. Este processo de interdependência dos países à escala mundial abalou de forma incontestável a sociedade portuguesa. Intimamente ligado ao desenvolvimento tecnológico mas também das vias de comunicação e de transportes arrastou a movimentação de pessoas, bens e serviços. Derrubou fronteiras físicas, acelerou a movimentação de mercadorias, serviços e de capitais; intensificou as trocas e a difusão cultural; pressionou o mercado de trabalho, reequacionou as exigências laborais; nem o ambiente escapou a esta profusão de elementos que se interligam e provocam profundas alterações nas estruturas e nas práticas sociais. Há um maior desprendimento das pessoas em relação ao meio onde vivem, podendo afirmar-se que até o próprio conceito de identidade social está radicalmente reequacionado. Hoje os jovens e os indivíduos em geral vivem onde estão os projetos de trabalho ou de formação, dominam várias línguas, adaptam-se com maior facilidade a culturas diferentes, assimilam padrões culturais distintos e envolvem-se nas comunidades de acolhimento com objetivos bem definidos.

Face ao exposto reconhece-se que houve um conjunto complexo de alterações que, de certa forma, fragilizaram a educação e o respetivo sistema de ensino em Portugal. “A escola, instituição criada com o objetivo de levar o saber a toda a população, confronta-se assim com uma série de desafios para os quais não parece estar particularmente preparada” (Sebastião *apud* Torres,2008:11). Daí a urgência em repensar, analisar a escola, os seus modelos de funcionamento, os objetivos, as estratégias e toda a política envolvente de modo a reconstruir uma “nova escola” que responda às novas necessidades reais, como instituição formal e não formal ou informal, em todas as suas vertentes de formação de modo a que assegure eficazmente o desenvolvimento global do indivíduo. Daí considerar pertinente um conjunto de questões/reflexões sobre os novos desafios da educação para a escola atual. Proponho 4 aspetos ou desafios que considero relevantes na medida que resultam do processo de reconstrução social, económica e política da sociedade portuguesa inserida no movimento de Globalização das sociedades modernas. Que lugar tem a escola como instituição social - quais são as funções que deve assumir a escola? Como reequacionar a escola como instituição massificada? Hoje a escola é universal, gratuita e obrigatória. Nem todas as crianças e jovens gostam de frequentar a escola. Nem todos os alunos conseguem atingir os objetivos e as metas propostas pelo Ministério da Educação para cada disciplina. Como diversificar estratégias de ensino para um público tão heterogéneo sem pôr em causa a qualidade do ensino? Como gerir conflitos entre pessoas com objetivos, características tão diferentes a partir de pressupostos iguais? Como construir modelos de avaliação que garantam os princípios da igualdade, justiça e imparcialidade deste universo tão complexo? E finalmente o equilíbrio entre mercado de trabalho e sistema de ensino. Este é, na minha opinião, um dos aspetos que se torna urgente reestruturar. Quais são as necessidades do mercado de trabalho? Como articular estes dois mundos tão próximos, mas, na realidade tão afastados? Que pretende e valoriza, em cada momento do desenvolvimento social e económico, o mercado de trabalho? A flexibilização das competências ou a especialização das mesmas?

2. Escola, Artes e Educação Artística

2.1 CONCEÇÕES GERAIS E TEÓRICAS

Confrontada com todas estas dinâmicas sociais, económicas, políticas e culturais, a escola precisa de redefinir toda a sua essência jurídica, administrativa e também científico-pedagógica. Como reage a escola a todos estes ciclos de mudança? Que resposta dá ao mercado de trabalho e às suas necessidades? Como garantir uma pluridimensionalidade formativa? Em que domínios ou áreas?

Se, por um lado, a escola tende a reorganizar-se com o objetivo de dar resposta a todas estas questões, por outro contínua presa a um passado no qual se vê o professor como transmissor de conhecimentos que o Estado e as classes privilegiadas consideram essenciais e úteis para os atores sociais, para o profissionalmente ajustado e necessário.

Por outro lado, estas novas dinâmicas revigoraram e estimularam pedagogos, professores, sociólogos, psicólogos e outros agentes educativos para repensar o conceito de “educar” numa sociedade completamente transfigurada. P. Jarvis (*apud* Torres, 2008:13) diz-nos que “aprender é transformar a experiência em conhecimento, capacidades, atitudes, valores, sentidos e emoções”. Há consciência que o atual sistema de ensino não tem espaço para as emoções, para a criatividade. Uma nova sensibilidade questiona os conteúdos programáticos e os currículos oficiais sobre a lacuna entre a objetividade e a subjetividade dos sentidos e dos sentimentos. Repare-se que ainda hoje um dos aspetos que mais se questiona no sistema educativo, nomeadamente pelos intervenientes diretos como associações de professores, é o não-equilíbrio dos programas, a sua diversidade e abrangência teórica, a sua extensão que inviabiliza a aplicação de estratégias e de metodologias inovadoras, que se, por um lado, tem conseguido estimular o sentido analítico e crítico dos alunos, tem, por outro, sufocado as suas capacidades criativas, as suas sensibilidades psicomotoras e afetivas que são asseguradas pelas práticas artísticas. Ora esta tese de que as áreas de cariz artístico são fundamentais no desenvolvimento global do aluno estão mais que provadas na teoria, mas estão longe de se articular de forma íntegra e completa nas atividades escolares regulamentadas.

Efetivamente desde a Antiguidade Clássica até à atualidade que se têm desenvolvido estudos que orientam e valorizam o ensino e a integração das artes no ensino generalista, de modo a torna-lo acessível a todos e a provar que o indivíduo é uma estrutura coesa e complexa que necessita de desenvolver competências em áreas muito diversificadas de forma a construir uma identidade completa, com valências em domínios do conhecimento científico, cidadania, do movimento e da expressividade entre outros. A propósito destas questões recorro de novo ao trabalho de Graça Torres (2008:13-15) que refere um reconhecido defensor da integração das artes no espaço educativo, Herbert Read (1958) que na sua obra *Educação pela Arte* evidencia a importância destas atividades artísticas como enriquecedoras para os indivíduos na medida em que, como foi referido anteriormente, contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo. São vários os autores, nomeadamente na área da psicologia social e das artes em geral, como Howard Gardner, Daniel Goleman e Ken Robison que reforçam estes contributos das artes na construção identitária da pessoa (ver, por exemplo, Valqueresma e Coimbra, 2013; Torres 2008:13-19). Deste modo, podemos sistematizar as várias competências desenvolvidas através das atividades artísticas, nomeadamente:

A. Físicas

Reconhece-se que, enquanto o aluno está em aprendizagem numa sala de aula, numa disciplina teórica, seja a ler, escrever ou a pensar sobre um determinado assunto ou a realizar outro exercício prático ou de consolidação, está a “recorrer” ao pensamento, à cabeça mas, o resto do corpo está imóvel, não há movimento e consequentemente há níveis muito baixos de expressividade - a não ser através do olhar ou das mãos. Ora as atividades artísticas “usam” a cabeça e todo o corpo, obrigam a exercícios de coordenação, de expressividade e de movimento.

B. Estéticas

Por educação estética entende-se o conhecimento da arte, o seu significado e atributos, a sua leitura e descodificação. Ora outra competência a desenvolver passa pela “espevituação” de sensibilidades, por vezes para pequenos aspetos do quotidiano, recriar olhares sobre as pessoas, sobre os objetos e tudo o que rodeia

a condição humana. Permite redefinir estímulos e gostos de forma a radicalizar as experiências pessoais e graduar níveis diferenciados de conhecimento, de si e do mundo.

C. Criativas

Outra competência muito valorizada nas sociedades atuais passa pela capacidade de criar, ter ideias novas, exequíveis e originais. Adaptar essas ideias seja a produtos artísticos mas também à indústria, moda, design, arquitetura ou seja ao que for é uma mais-valia. A capacidade de transformar e de idealizar é uma forma de inteligência que necessita ser estimulada e reaproveitada nas sociedades atuais.

D. Cognitivas

Neste domínio a Psicologia, nomeadamente os trabalhos desenvolvidos por Piaget, deram um importante contributo na medida em que defendem que a criança aprende ao passar por quatro estádios de desenvolvimento, sensório-motor: pré operacional, operatório concreto e operatório formal. Ora a escola, com o seu modelo clássico, funciona como uma resposta a este modelo, isto é, a escola procura responder afirmativamente, seja na seleção dos conteúdos, metodologias e estratégias de aprendizagem, em função dos estádios de desenvolvimento infanto-juvenil. Posteriormente, com base em novas experiências científicas, surge uma proposta de Howard Gardner (*apud* Torres, 2008:19) que defende que o ser humano tem diferentes tipos de comportamento resultantes de diferentes tipos de inteligências, e o que o indivíduo faz é desenvolver mais umas que outras segundo as suas próprias vontades. Surge assim a teoria das Inteligências múltiplas, que o autor identifica como musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. Gardner esclarece ainda que estas inteligências se orientadas para as artes, poderão ser determinantes no sucesso e no desenvolvimento individual.

E. Emocionais

A comunicação é a base de todo o processo de interação social, com base nela os indivíduos desenvolvem processos, muito complexos, de relacionamentos que

exprimem sentimentos, estados de espírito, ideias e emoções. É notório, por parte de muitas crianças, dificuldades de comunicação, dificuldades de gerir esses processos de interação exatamente porque têm dificuldade em gerir as suas próprias emoções e sensibilidades. Este facto pode originar dificuldades de aprendizagem. Refere Figueira (2002:188) a propósito desta questão “deve ser prioridade educativa o desenvolvimento de capacidades relacionadas com a autoexpressão, autocontrolo, comunicação, domínio das frustrações e motivações, capacidade de tomar decisões e resolver problemas”.

A integração das artes nos currículos escolares tem suscitado análises diferenciadas e, de certa forma podemos distinguir duas linhas de pensamento distintas:

- Eisner (1997) classifica dois grupos de perspetivas a **essencialista** e a **contextualista** (Torres, 2008:14);
- Dobbs denomina as duas perspetivas de **não instrumentalista** e a **instrumentalista** (Torres, 2008:14).

A abordagem teórica *essencialista* ou *não instrumentalista* caracteriza-se por defender a integração das artes nos currículos formativos dos alunos considerando as diferentes áreas artísticas como disciplinas autónomas, dotadas de valores e metodologias próprias, com particularidades únicas exclusivas de cada área artística. Estas áreas têm especificidades autónomas e são uma fonte de conhecimento radicada na conceção da arte e para a arte. Esta perspetiva recusa-se a ver o ensino artístico como uma muleta para as outras áreas disciplinares.

A perspetiva *contextualista* ou *instrumentalista* defende que o ensino das artes proporciona um conjunto de saberes, de experiências, competências artísticas, motoras, cognitivas e comportamentais que asseguram aprendizagens de conteúdos programáticos. Nesta perspetiva as artes são um instrumento que permite atingir um objetivo específico; são uma metodologia proativa na medida

que se recorre às artes como um meio para aprender Literatura, Matemática ou outra disciplina do currículo.

Se, por um lado, Dobbs reforça o contributo das artes para uma maior aceitação e divulgação do comportamento multicultural, Eisner fundamenta a sua opinião considerando que de facto as atividades artísticas proporcionam prazer e satisfação no aluno e têm uma função terapêutica facilitadora da expressão dos sentidos e dos sentimentos.

Herbert Read afirma na sua obra *A Educação pela Arte* (apud Silva, sd:2) “Toda criança é um artista de qualquer tipo cujas capacidades especiais, mesmo que insignificantes, devem ser encorajadas como contributo para a riqueza infinita da vida em comum”.

Explorando de novo a perspetiva de Herbert Read (*ibidem*: 5) verifica-se que identifica na arte dois princípios fundamentais: 1) A Forma que se define como uma função da perceção. O princípio da forma resulta na nossa atitude em relação ao que nos envolve, o aspeto objetivo universal de todas as obras de arte. 2) A Criatividade: é uma função da imaginação. O princípio da criatividade, próprio da mente humana, leva à criação de símbolos, de mitos e fantasias, cuja existência é universalmente reconhecida pelo princípio da forma. A arte é um conjunto de meios que o ser humano emprega para exercitar e explanar grandes sensações, fortes emoções e, em especial, toca o sentimento do belo e profundamente o prazer de ser arte e de fazer arte. Curiosamente, Read considerava que a educação servia para unir as pessoas e que as artes eram um meio para atingir os fins.

Quando o debate temático assenta na educação artística torna-se ainda indispensável abordar a perspetiva teórica de um investigador que poderíamos designar de “clássico”, Vygotsky (Valqueresma e Coimbra, 2013:135-136). Fundador da escola soviética de psicologia histórico-cultural e Sociointeracionista, considera que o desenvolvimento humano resulta das relações entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação. Pela interação social, as crianças e os jovens têm acesso aos modos de pensar e agir aceites e partilhados no seu meio social. Considera ainda que a cultura assimila e congrega na sua

estrutura as formas de raciocínio, as diferentes linguagens (como a língua, a música, a matemática), tradições, costumes, emoções e muitos outros aspetos implícitos nos modelos de comunicação e de interação. A utilização de instrumentos musicais ou vocais é uma das atividades artísticas que terão um papel primordial na ligação entre o processo de desenvolvimento individual e a instrumentalização das artes como meio eficaz de integração cultural.

2.2 ESCOLA, ARTES E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – O CASO PORTUGUÊS

2.2.1 O SISTEMA EDUCATIVO

O processo de alfabetização atravessou e arrastou-se de forma pouco visível por longos períodos da história social. Por exemplo a questão da escolaridade obrigatória era uma medida ineficaz, sem qualquer vínculo social, na medida em que não era levada a sério nem pelas famílias, nem pelas crianças nem pelo próprio regulador, o Estado, que não exigia o cumprimento da lei. Segundo os censos de 1864, 20 anos após a iniciativa de Costa Cabral de introduzir a escolaridade obrigatória, só 11,7% das crianças frequentavam a escola (Candeias,1998:9). Em 1900 as taxas de alfabetização de indivíduos com idades compreendidas entre os 50 e os 54 anos era de 22%, sendo que para os mesmos grupos etários, nos anos 30, atinge os 34%. Em 1960 não sabiam ler 36% da população e 28% sabia ler mas sem grau de ensino; 3,14% tinham o ensino secundário e 0,74% tinham o ensino superior (*ibidem*:16). Depois, com a primavera Marcelista e com uma ambiciosa política educativa proposta por Veiga Simão, houve um incremento de medidas de escolarização da população portuguesa, intensificada, ainda que em diferentes moldes, nos finais da ditadura.

Conclui-se com estes e com outros inúmeros exemplos que o Sistema educativo português demorou muito tempo a concretizar-se. De facto, do ponto de vista teórico, do discurso social e das intenções políticas, as medidas educativas são historicamente precoces, mas, em termos de concretização efetiva e dos resultados medíveis na alfabetização e escolarização das crianças estas foram lentas e morosas. Só após a revolução de 1974 e em particular depois da Constituição de 1976 com o processo de democratização do ensino que garantiu uma escola gratuita, universal e obrigatória para todas as crianças e jovens, o

sistema educativo português assume a sua filosofia institucional conforme a conhecemos hoje.

Creio que, do ponto de vista sociológico, este momento histórico merece uma especial análise quer do ponto de vista do conteúdo mas principalmente do ponto de vista do impacto socio educativo e das ideologias a ele associado. Dito de outra forma, torna-se necessário analisar a profundidade e amplitude das medidas implementadas na Constituição na realidade social assim como as ideologias que as sustentavam. Repare-se que o processo de democratização garantia um sistema de ensino para todas as crianças independentemente do seu estatuto social, económico ou religioso – universalidade do sistema; era gratuito inviabilizando a justificação da falta de meios e possibilidades económicas e era ainda obrigatório na medida em que reconhecia a escola como uma estrutura que confere competências específicas a todas as crianças sendo um lugar privilegiado da criança que passa a ter toda uma infância programada. Em última análise está implícita uma ideologia valorativa associada aos novos princípios defendidos pela Constituição democrática, isto é, os novos valores sociais amplamente materializados na revolução de abril de 1974 estendiam-se ao sistema de ensino que, desta forma, pretende diminuir as desigualdades sociais.

Estava assim traçado o sistema de ensino em Portugal que, nos finais dos anos 80, é uma superestrutura política que tutela de forma centralizada:

- a) A construção de escolas e de outras infraestruturas de apoio ao ensino, como, por exemplo, ginásios, complexos desportivos, cantinas, etc.
- b) Organiza Programas curriculares, áreas de formação, disciplinas – Currículos Formais.
- c) Define metodologias de ensino, modelos de atuação pedagógica e modelos de avaliação.
- d) Organiza as carreiras profissionais dos docentes e normas de progressão das mesmas.

- e) Reconhece a escola como um espaço privilegiado de socialização informal – Função não Formal da escola.

Constata-se que o processo de democratização consolidado a partir dos anos 80 remete não só para o domínio da escolarização mas também da democratização cultural. São, relevantes do ponto de vista sociológico, a questão da democratização da cultura assegurando que há, por um lado, uma maior oferta cultural, mas também que há um aumento da procura de serviços e estruturas culturais e, por outro lado, a questão da descentralização cultural, que se traduz também na requalificação e apetrechamento dos espaços culturais. Considero que a introdução, ainda que discreta e subtil, das artes nas escolas funciona como instrumento operacional de concretização deste esforço de “massificar e expandir” práticas culturais artísticas.

Pelo exposto anteriormente conclui-se que o sistema educativo nacional passou por um percurso sinuoso e difícil ao longo da sua história. No início do século XX, o ensino era matéria politizada por uma elite incapaz de conduzir as instituições educativas (Carvalho,1986:650-666). Por outro lado, havia uma população maioritariamente rural que mantinha com a escola uma relação duvidosa e descrente. Assim, os grandes ideais dos sucessivos governos de alfabetizar e melhorar os níveis de literacia eram pura ficção política sem concretização objetiva. Ao longo da I República, estes ideais foram ganhando consistência política e social nomeadamente na necessidade de melhorar os níveis de instrução da população e houve efetivamente grande abertura e flexibilidade no que diz respeito à organização do sistema educativo e dos programas escolares sob a Influência de um movimento internacional chamado Educação Nova que defendia o desenvolvimento harmonioso de elementos que contribuem para a formação dos indivíduos sejam físicos, sensoriomotores, afetivos, estéticos e intelectuais. O teatro, pela primeira vez, teve um lugar na escola. Tinha finalidades muito práticas: como: estimular a autoconfiança através da preparação de peças e a respetiva apresentação; estimular uma certa sensibilização estética que iria ser promovida através do espetáculo de teatro e, de certa forma, garantir aprendizagens através de atividade lúdica. Foram feitos alguns investimentos com o intuito de melhorar e alterar o modelo de educação

tradicional. Personalidades como João de Barros, Leonardo Coimbra e Adolfo Lima perceberam a importância do teatro na escola e muito fizeram para o instituir no sistema educativo. Mas os sucessivos governos e a instabilidade política que marcou este período da nossa história, aliados a uma certa resistência da população à mudança impediram a efetivação destas novas ideias que passavam por uma reformulação dos programas e das atividades desenvolvidas nas escolas.

Depois, com o Estado Novo, o pouco que se tinha conseguido recuou novamente relativamente à implementação de novas práticas pedagógicas, na reformulação dos programas e na introdução de novas atividades curriculares. A reforma do sistema educativo implementada em 1936 deixou o teatro fora das práticas letivas ou transformou-o em récitas muito mais próximas da pedagogia jesuítica do que de qualquer corrente lúdico-expressiva e/ou artística. Mais uma vez temos a escola ao serviço das ideologias políticas. Valorizava-se o ensino da História, da Religião e da Moral, os manuais tinham sempre a catequese incluída nos conteúdos a lecionar, por exemplo. Deus, Pátria e Família foram a trilogia presente nos objetivos educacionais durante longas décadas de história no período da ditadura.

Precisamos chegar aos anos 50 para a questão da educação artística ser de novo abordada, após persistente ação de divulgação e da dinamização de palestras promovidas pela Associação Internacional de Educação Pela Arte que alertava para os benefícios da aprendizagem das artes pelas crianças e jovens em idade escolar. Com muitas dificuldades foi criada a Associação Portuguesa de Educação Pela Arte. Mas só nos anos 70, Madalena Perdigão, em parceria com a Fundação Gulbenkian organizou um colóquio sobre Projeto de Reforma do Ensino Artístico que esteve na origem do convite que o ministro da educação, Veiga Simão, fez para que ela liderasse a comissão que se debruçaria sobre a Reforma do Conservatório Nacional. Este acontecimento foi de extrema importância, na medida que daqui saiu a possibilidade dos professores que quisessem seguir esta área de ensino tivessem formação complementar. Surgiram assim dois cursos de bacharelato: Formação de Professores de Ensino Artístico e o de Professores de Educação Pela Arte (que viria a ser suspenso, mais tarde, em 1983, pelo ministro

Vítor Crespo com o decreto lei nº310/83). Assim continua a fazer-se da história das artes no ensino em Portugal, cheia de avanços e recuos (Torres, 2008:22-24). A promulgação da Lei de Bases do sistema educativo de 1986 (Lei nº 46/86 de 30 de setembro) conduzida pelo ministro Roberto Carneiro, veio definir os princípios gerais administrativos e organizativos que sustentam o atual sistema de ensino. Foi com esta reforma que surge o Decreto-Lei nº344/90 de 2 de novembro que traça as orientações gerais das expressões artísticas na educação. Estão definidos como principais objetivos o desenvolvimento do sentido crítico, a prática de criação artística, seja individual e/ou em grupo, de forma a proporcionar a formação artística especializada. São definidas as áreas da educação artística:

- a) Música;
- b) Dança;
- c) Teatro;
- d) Cinema e audiovisual;
- e) Artes plásticas.

No Decreto-Lei estão, ainda, classificadas quatro vias de Educação Artística:

- a) Educação Artística Genérica (art.º 7º) - áreas artísticas que integram o currículo geral e que são para todos os alunos.
- b) Educação Artística Vocacional (art.º 11º) – formação especializada para alunos que mostrem talentos para determinadas áreas artísticas.
- c) Educação Artística em Modalidades Especiais (art.º 19º) – destinado à educação especial, ensino profissional, recorrente e o ensino à distância.
- d) Educação Extraescolar (art.º 31º)

Quadro 1- Decreto-Lei nº 344/90

Artigo 7.º Definição

Entende-se por educação artística genérica a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos em alguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral.

Artigo 11.º - Definição

Entende-se por educação artística vocacional a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica.

Artigo 19.º - Noção

A educação artística em modalidades especiais engloba:

- a) A educação especial;
- b) O ensino profissional;
- c) O ensino recorrente de adultos;
- d) O ensino à distância

Artigo [31º](#) - Definição

A educação artística extraescolar visa o aperfeiçoamento, complemento, atualização ou reconversão da formação já recebida neste campo.

Artigo [32º](#) - Estabelecimentos de ensino

1. A educação artística extraescolar é ministrada, independentemente dos níveis de ensino, em estabelecimentos públicos, particulares ou cooperativos já existentes, bem como naqueles que venham a ser criados, de acordo com os princípios estabelecidos no artigo 23º da Lei nº [46/86](#), de 14 de Outubro.
2. A educação artística extraescolar pode ainda ser ministrada nas escolas artísticas especializadas, sempre que a rentabilização dos recursos disponíveis o aconselhe.

Fonte: Diário da República, 2 de novembro de 1990

No ensino básico, que corresponde ao 1º ciclo de estudos, a lecionação de disciplinas das expressões artísticas faz parte do currículo e é assegurada pelo professor da turma e/ou por um professor especializado. No 2º Ciclo de Estudos, a educação artística faz parte do currículo do ensino regular e, em algumas situações, o ensino poderá ser articulado com uma Escola de Artes (situação

mais comum são as parcerias com os Conservatórios de Música). No 3º Ciclo de Estudos, a educação artística é uma oferta de escola, sob a aprovação do Ministério da Educação, em função das orientações e do projeto educativo da instituição. Em algumas escolas estas atividades funcionam sobre a forma de **CLUBES**.

2.2.2 EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM DAS ARTES

a) Dança

A dança é comumente definida como um comportamento humano que inclui movimentos e gestos corporais. Paulo Cunha e Silva (*apud* Lacerda e Gonçalves, 2009:110), refere que *“O corpo que dança partilha com os outros corpos o movimento, e isso confere-lhe uma identidade «movimentante», mas reivindica uma semântica acrescentada, que tem que ver com o facto de se fundar sobre a polissemia do material estético, o que lhe fornece a variabilidade «dançante».”* O indivíduo ao dançar expressa sentimentos e emoções tendo uma excelente oportunidade de, simultaneamente, desenvolver a sua criatividade. Remete o citado autor para Manfrim e Volp que entendem que a dança constitui um meio através do qual o indivíduo tem a liberdade de se expressar e com isso exercitar, através de movimentos, a sua criatividade. Desta forma, pretende realçar-se a importância do ato de dançar como a oportunidade para a produção de movimentações originais, desenvolvendo-se a criatividade de movimentos, de gestualidade própria permitindo ao indivíduo reinventar o corpo, a partir não só da sensibilidade, mas da vivência de emoções e energias interiores. De forma muito próxima, Batalha (*apud* Lacerda e Gonçalves, sd:109) considera que a dança *“(…) reflete uma forma de expressão, com propósitos claros de comunicação, transmitidos essencialmente através do corpo”* Coloca-se, no entanto, uma questão pertinente: qual o posicionamento da dança no atual panorama educativo?

A dança regista presença muito discreta e subtil ao longo de todo o currículo escolar. Encontra-se situada na área da expressão e educação físico-motora no 1º ciclo e, em relação aos 2º e 3º ciclos do ensino básico, surge como uma extensão da educação física, constando da programação da disciplina uma rubrica integrada no bloco das atividades rítmicas e expressivas. Ao nível do 3º

ciclo, a dança enquadra-se ainda na opção de educação artística da escola, sendo que os alunos para além da frequência da disciplina de educação visual, deverão prosseguir uma segunda disciplina da área da educação artística (música, teatro, dança ou outra). No que se refere ao ensino secundário, aparece de novo integrada no currículo da educação física. Por último, o ensino da dança está ainda contemplado nas atividades do desporto escolar ou sob a forma de Clube. Gostaria de sublinhar que este leque depende da oferta curricular de cada estabelecimento de ensino, associada à autonomia e gestão flexível dos currículos.

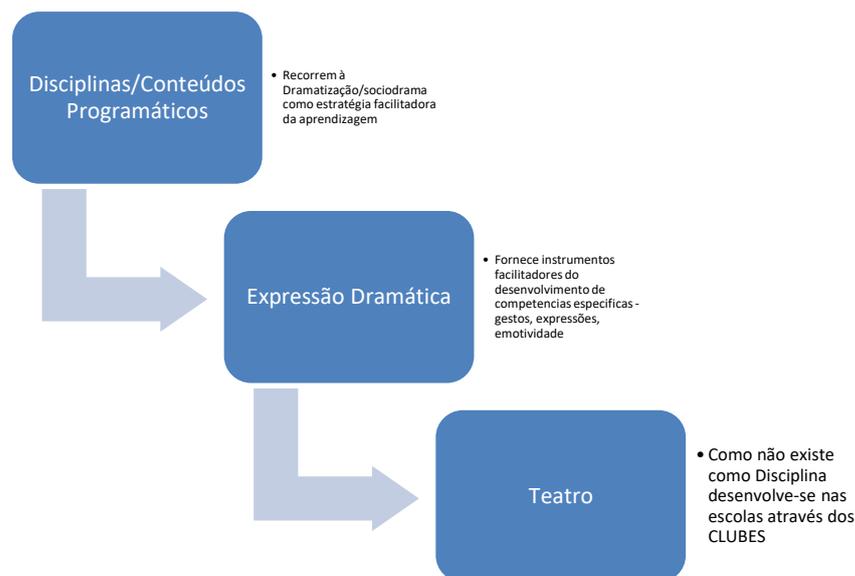
Sendo a dança considerada uma forma de arte, na escola, o currículo posiciona-a muito próxima do desporto, numa miscelânea que suscita abordagens críticas. Robalo (1999:56) refere, numa conferência sobre as novas tendências sobre o ensino da dança, “que uma das principais dificuldades na defesa do valor da dança a nível curricular e, especificamente, no ensino genérico, reside na confusão entre o valor da arte e o valor do movimento na educação”. Na sua opinião, o problema existe quando se reduz a dança a uma mera prática corporal, descurando a capacidade e a qualidade de expressão que a corporalidade tanto evidencia na dança. Assim, e ainda de acordo com a mesma autora, a dança não pode ser considerada unicamente como uma atividade motora, centrada apenas na execução de movimentos; procedendo desta forma está-se a valorizar somente o domínio psicomotor, em detrimento de todas as dimensões que envolvem a sua natureza artística em contexto escolar, na qual é igualmente importante a criação/construção e a apreciação estética. A dança destaca a capacidade de recriar e de expressar sentimentos e afetos. Assim, a escola torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação estética. A expressão concetual da educação estética remete para a ideia de um conjunto equilibrado de atividades relacionadas com a dança, música, teatro e outras formas de expressão que promovem competências muito além das cognitivas. Implica uma conceção globalizante onde as atividades de expressão corporal e vocal estão integradas noutros saberes e competências, como ler, interpretar, contar, sistematizar ou outras. A escola constitui um lugar favorável ao desenvolvimento da educação estética, sendo fundamental que não se constitua num espaço reservado à aquisição de competências cognitivas, mas antes um

espaço aberto e atento às alterações e evoluções socioculturais, permeáveis as diferentes formas significativas de representação do imaginário. Neste sentido, cabe ao sistema educativo preocupar-se em conceber um currículo equilibrado, desígnio que é defendido, desde há muito, por alguns políticos e por professores. Batalha (2004:15) evidencia uma atitude positiva a este respeito, ao afirmar que, “(...) *podemos falar hoje de uma filosofia educativa que aponta para a integração das áreas artísticas no currículo escolar.*” A mesma autora considera que formas de expressão como a música, a pintura, a dança, entre outras, apresentam características únicas, pelo que o valor destas artes no currículo assume uma importância incomensurável.

b) Teatro

O Teatro, como as restantes áreas de formação artística, passou pelo processo histórico anteriormente retratado, um percurso repleto de avanços e recuos. Efetivamente, tal como a dança, o teatro não tinha lugar reconhecido nos currículos escolares do nosso sistema educativo. Se, como referido anteriormente, ao longo da I República, já se reconfigurava e reclamava a sua presença nas escolas, isso não passava de enquadramentos teóricos sem concretização prática. Por outro lado, o papel e o lugar do teatro teve um percurso diferente do que assistimos em relação à Dança que ainda é exclusivo de ofertas educativas complementares de escolas com projetos educativos diferenciadores ou especializados. Hoje, em algumas escolas, a Expressão Dramática/ Teatro faz parte da oferta educativa mas funciona como Opção (normalmente como alternativa à Educação Visual ou Tecnológica), não tendo, portanto, carácter obrigatório. O primeiro aspeto interessante do ponto de vista técnico é a utilização comum de duas terminologias que parecem sinónimos mas que se devem distinguir: Expressão Dramática e Teatro. Para a maior parte dos estudiosos, a expressão dramática remete para o campo do jogo, do faz de conta, das experiências de comunicação dos sentidos, de interpretação de sentimentos, expressão de estados de alma e de formas de sentir e palpitar o que nos rodeia. Desta forma, torna-se num importante exercício corporal e de interação com a mente, com todos os sentidos. A expressão dramática não pressupõe a existência de um palco, de uma peça previamente preparada e ensaiada, não requer

adereços nem acessórios para o indivíduo se expressar. É simplesmente deixar despoletar as emoções num ato de total entrega e criação de alegorias, histórias ou de simples pensamentos. Desta forma, podemos rever a Expressão Dramática como uma preparação do indivíduo para o complexo ato de representar num determinado contexto envolvente. Por exemplo, quando uma dinâmica de aula passa pela recriação de um texto de língua portuguesa, podemos afirmar que o recurso utilizado é a expressão dramática mas não propriamente uma peça de teatro. Desta forma, é muito interessante verificar que atualmente a Expressão Dramática é uma extraordinária ferramenta pedagógica ao serviço das metodologias de ensino e das aprendizagens curriculares. Por outro lado estes exercícios de treino da expressão corporal, da voz, dos gestos e das emoções tornam-se a base para o desenvolvimento de outras dinâmicas associadas ao Teatro. Como já referi, este pressupõe toda uma estrutura de preparação quer ao nível das pessoas-atores quer ao nível de equipamentos que, em conjunto, formam um espetáculo de teatro. Implica a preparação de uma mensagem/texto encenado, recriado, adaptado a uma determinada situação e que tem objetivos definidos, uma metodologia própria e um fim em si mesmo. Ora sob este formato nada existe nos currículos escolares e não restam dúvidas sobre a importância que estas atividades têm no desenvolvimento global de crianças e jovens. Face a esta realidade, as escolas procuram colmatar esta lacuna dos currículos formais através da dinamização dos Clubes de Teatro, que de certa maneira, funcionam como atividades de complemento curricular ou extracurricular. Poderia segmentar estas ideias sistematizando:



E quem dinamiza estes Clubes? Se o Ministério da Educação não inclui a disciplina de teatro nos programas curriculares, também não tem professores desta área de formação nos quadros das escolas. Daí ser muito interessante verificar que a maioria dos dinamizadores destes clubes são professores que, para além da sua formação de base realizaram formações complementares no domínio da Representação Dramática.

c) Música

Analisando de forma breve a história do ensino da música em Portugal, (Mota, 2014:41-50) verificamos que, tal como aconteceu com o teatro e com a dança, esta esteve ligada, inicialmente, ao papel da igreja, sendo esta a responsável pela sua transmissão. Efetivamente estava nas mãos dos clérigos o ensino da arte de cantar, aprendizagem de instrumentos e a produção e criação de grupos ligados à prática religiosa. Compreende-se, por exemplo, a importância da música na formação de coros eclesiais que dinamizavam as celebrações religiosas. Surgiram, assim, as primeiras escolas de música que lecionavam nos mosteiros. Veja-se a título de exemplo a fundação, em Vila Viçosa, do Colégio dos Reis destinado ao ensino da música. Em 1835, é criado em Lisboa um Conservatório de Música (fundado por Almeida Garrett) que substituiu, na formação de músicos profissionais, o Seminário da Patriarcal extinto em 1834. A partir de 1878, foi introduzido o Canto Coral no então ensino primário. No dia 5 de outubro de 1910, dá-se a implantação da I República. Uma das grandes

prioridades dos governos era de melhorar os níveis de instrução e reduzir a taxa de analfabetismo como já referi anteriormente e constata-se que a música não tinha um lugar de destaque no panorama escolar na referida época. A música tinha lugar como área especializada ministrada pelos Conservatórios, cuja frequência só estava ao alcance de alguns, quer pelo seu estatuto económico ou social. Quanto ao ensino geral da música, podemos afirmar que as grandes alterações se deram na década de 60, pelas razões já referidas. Aleixei Iria (2011:30-61) refere que em 1960, com o aparecimento das quatro classes obrigatórias, surge a expressão “Educação Musical”, que integra a organização curricular das 4 classes; em 1964, o ensino primário é ampliado para mais duas classes, pelo Decreto nº 45810, de 9 de Julho. A Educação Musical passa a integrar cada uma das classes do ciclo complementar, pelo Decreto nº 47211, de 23 de Setembro. Em 1967, dá-se a criação do CPES/Decreto nº47480, de 2 de Junho, e a Educação Musical integrava o elenco curricular das Atividades Rítmicas e passa a ter livro escolar adequado, escolhido pelo Conselho Escolar.

Estava lançada a base para o que viria a ser a Educação Musical, desde a reforma de Veiga Simão, em 1971, até aos dias de hoje. A Revolução democrática trouxe alterações no panorama do ensino da música, mas, como também já foi referido anteriormente, o Movimento Internacional de educação pela arte (1973) teve um papel fundamental de intervenção ideológica e contribuiu para uma mudança de paradigma sobre a importância da música no desenvolvimento global do indivíduo. Foi efetivamente em 1974, com a queda da ditadura, que uma sociedade em efervescência e em busca da sua identidade em todos os domínios da cidadania começou a discutir o papel da educação no contexto do quadro político democrático. Se, nesses tempos, a música não constituía uma prioridade educativa num país com elevados níveis de analfabetismo, o seu papel mobilizador em termos sociais e políticos possibilitou que muitos adolescentes e jovens se viessem a identificar com a chamada música politicamente empenhada, a “canção de protesto”, a música como arma de contestação, a qual se socorria de textos que refletiam as questões essenciais do quotidiano dos portugueses e era tocada um pouco por toda a parte, cantada e soletrada como elemento fundamental da revolução em curso. Curiosamente, foi uma música que deu o toque para a própria revolução, para a procura da nova liberdade. Na década de

80, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, lei 46/86 a Educação Musical para todos sofreu mudanças significativas, na medida em que se legislou no sentido de a música estar presente no currículo nacional para todas as crianças até ao final da escolaridade básica (9 anos). Importa, no entanto, referir que a publicação em Setembro de 2001 das *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico* contribuiu para uma clarificação quanto ao lugar que a Música deveria assumir no currículo, em paridade com as outras disciplinas, conferindo-lhe um estatuto académico e científico inequívoco quanto à sua estruturação e desenvolvimento, no conjunto de todas as outras aprendizagens.

A presença da Educação Musical nos três níveis do EB acontece do seguinte modo. No 1º ciclo, ou seja, nos quatro primeiros anos de escolaridade, a música não é trabalhada de modo sistemático. Os professores das turmas têm todas as matérias curriculares a seu cargo, incluindo a música. Contudo, a sua própria formação inicial em Educação Musical é demasiado precária para que possam adequadamente preencher também a função de abordar a música em paridade com as outras matérias curriculares. Em algumas escolas, através das parcerias estabelecidas com os municípios, essa formação musical é garantida por um professor contratado e, normalmente, especializado para o efeito. Por isso, em 2006, o Ministério da Educação publicou o despacho 12591/20063 que oferece a Educação Musical no 1º ciclo como atividade extracurricular, dispositivo legal esse que implicou, na prática, o reconhecimento que a disciplina de Educação Musical não estava a ter índices de sucesso e, como tal, passava a ser considerada atividade extracurricular. O 2º ciclo é o espaço curricular com uma maior implantação da Educação Musical: até três horas por semana e ensinada por um professor especialista. Com uma presença na escola bem definida e em paridade com todas as restantes disciplinas do currículo, quer em termos de programação, execução e de avaliação. No 3º ciclo do Ensino Básico, a música surge apenas em algumas escolas como oferta opcional e sempre sujeita à existência de um professor de Educação Musical com formação específica (habilitação própria) e horário disponível para levar a cabo essa tarefa. A música apenas resiste neste nível de ensino em escolas que já tinham docentes com horário disponível e em que se aposta numa colaboração interdisciplinar no

campo das artes. Ou pode surgir como ensino articulado/especializado (ver quadro 2 – exemplo de uma matriz curricular de uma escola – Centro De Estudos de Fátima). Isto é, há uma escola especializada, por exemplo um Conservatório, que assegura o ensino de disciplinas da área da música (Instrumento, Classe de Conjunto, Formação Musical, por exemplo) inseridas no currículo regular. Nos três anos do Ensino Secundário, a música tem uma presença absolutamente residual e é apenas oferecida como opção ou como ensino Articulado em muito poucos estabelecimentos de ensino ou funciona como atividade extracurricular ou sob a forma de Clube.

Quadro 2- Organização do Ensino Especializado da Música e a sua articulação com o Ensino Geral

| ENSINO BÁSICO | | | | | | | | | ENSINO SECUNDÁRIO | | | ENSINO SUPERIOR |
|---------------------------------------|--------|--------|--------|------------------------|---------|-------------------------------|---------|-------------------------------|------------------------------|---------|---------|---|
| 1º Ciclo | | | | 2º Ciclo | | 3º Ciclo | | | 10º ano | 11º ano | 12º ano | |
| 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano | 10º ano | 11º ano | 12º ano | |
| Ensino Articulado | | | | 1º grau | 2º grau | 3º grau | 4º grau | 5º grau | 6º grau | 7º grau | 8º grau | |
| | | | | CURSO BÁSICO DE MÚSICA | | | | | CURSO COMPLEMENTAR DE MÚSICA | | | ENSINO SUPERIOR (Universidades e Escolas Superiores) |
| | | | | | | CURSO PROFISSIONAL (Nível II) | | CURSO PROFISSIONAL (Nível IV) | | | | |
| ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO | | | | | | | | | | | | |

Fonte: Serviços Administrativos e da Coordenação do 3ºCiclo do Centro de Estudos de Fátima

PARTE II – CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

1. Ambiente de Estágio

O estágio decorreu no estabelecimento de ensino – **CENTRO DE ESTUDOS DE FÁTIMA (CEF)**.



Figura 1- Vista parcial das instalações do CEF – Arquivo fotográfico do Inforcef.

Com base nos anuários da escola, no arquivo do jornal escolar e no Projeto educativo, documento oficial e estruturante de toda a vida escolar retive um conjunto de informações sobre esta instituição de ensino. O Centro de Estudos de Fátima, aparece caracterizado com uma história de mais de 45 anos de educação e formação alicerçadas em consistentes valores católicos e sociais. Define-se como uma instituição dinâmica e proativa, consciente dos desafios atuais da escola e da educação face ao meio em que se insere e, cada vez mais, face ao mundo. Partindo destes pressupostos, o CEF entende que a escola e a prática educativa, além da transferência de conhecimentos e experiências, devem orientar-se no sentido de criar nos alunos, não apenas o desejo e a necessidade de aprender, mas também a possibilidade de mobilizarem, adaptarem, produzirem e construir os seus próprios conhecimentos.

Neste contexto, para responder às necessidades resultantes da realidade social e educativa do meio local, global e virtual, o Centro de Estudos de Fátima assume, perante o Estado, encarregados de educação e sociedade em geral, como missão:

- Contribuir para o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos indivíduos, assente em sólidos valores humanistas cristãos;
- Incentivar a formação contínua de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, ativos e solidários;
- Promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista;
- Capacitar o cidadão para a sua integração no mundo global;
- Reconhecer e valorizar a diversidade, no respeito pela multiculturalidade social;
- Valorizar a dimensão humana do trabalho;
- Contribuir para o desenvolvimento de um espírito empreendedor e criativo.

O Centro de Estudos de Fátima reconhece o papel decisivo da educação na formação individual e social, bem como a importância de a fundamentar em valores que permitam o pleno desenvolvimento de todas as dimensões humanas e espirituais. Nesse sentido, a sua ação contextualiza-se numa relação pedagógica orientada segundo valores estruturantes da personalidade individual e elege como princípios orientadores a Liberdade, a Responsabilidade e o Respeito, garantindo a cada aluno condições de desenvolvimento:

- Intelectual, físico e espiritual;
- De competências adequadas a projetos inovadores, criativos e dinâmicos;
- De uma atitude crítica, interventiva, positiva e autêntica, face às novas dinâmicas sociais;
- De uma perspetiva comunitária e altruísta da vida.

Usufruindo do património cultural cristão e humanista que o CEF proporciona, este estabelecimento de ensino entende que, cada aluno será capaz de se tornar um cidadão proactivo, de debater problemas existenciais, de formar uma consciência crítica, de aprender a respeitar e conviver com os outros num mundo cada vez mais complexo e desafiante.

O Centro de Estudos de Fátima situa-se na Moita Redonda – Cova da Iria, freguesia de Fátima, concelho de Ourém, distrito de Santarém. Eclesiasticamente

integra-se na diocese de Leiria-Fátima. Distanto 63 km de Santarém e 23 km de Leiria, apresenta uma forte ligação sociocultural com esta última cidade.

Está integrado na freguesia de Fátima, que confina com as freguesias de Santa Catarina da Serra (concelho de Leiria) e da Atouguia, a norte; com Ourém a sul e nascente e com as freguesias de Minde e São Mamede, a poente.

Figura 2 – Localização geográfica de Fátima



Fonte: Projeto Educativo do Centro de Estudos de Fátima.

O Centro de Estudos de Fátima é uma associação de institutos religiosos, constituída por tempo indeterminado, sem fins lucrativos, que tem a sua sede em Fátima. O CEF foi criado em 1969, sendo fundadores o instituto missionário da Consolata, a congregação dos padres Monfortinos, a congregação do Verbo Divino, a congregação dos clérigos Marianos da Imaculada Conceição e a Ordem dos Dominicanos. Estas duas últimas entidades entretanto abandonaram este projeto. O CEF visava, nessa altura, educar os alunos internos destes seminários. No ano letivo 1973/74, requereu, junto do Ministério da Educação, o Alvará de Estabelecimento de Ensino Particular, o qual foi concedido no dia 10 de Setembro de 1975. A partir dessa data, em termos jurídicos o CEF consta como Estabelecimento do Ensino Particular e Cooperativo inscrito com o Alvará número 2179 E, do Ministério da Educação. Nesta mesma data, obteve Paralelismo Pedagógico com o Ensino Público e foi integrado no Plano de Apoio Financeiro do Estado ao Ensino Particular.

No plano curricular, o CEF foi-se adaptando aos planos e programas oficiais, tendo sempre como filosofia a melhoria do seu ensino e a adaptação à realidade local, de forma a permitir aos alunos seminaristas a realização de exames nas escolas oficiais, nas melhores condições.

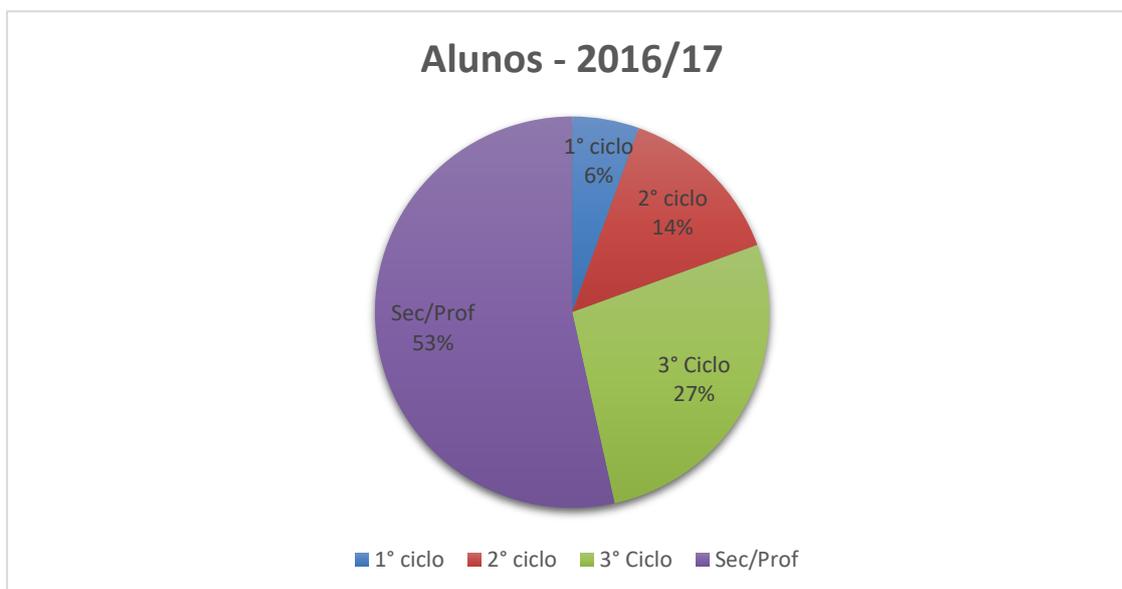
Até ao ano letivo de 1993/1994, o CEF funcionou como uma instituição única, mas separada no espaço físico, pois eram lecionados em edifícios distintos o ensino básico e o ensino secundário. Após esta data, o CEF passou a receber alunos de ambos os sexos e a ter a população em geral como público-alvo.

Atualmente, o complexo escolar do CEF é composto por três edifícios distintos:

- Edifício administrativo e serviços de apoio: secretaria, administração, contabilidade, receção, gabinete de psicologia, gabinete de educação especial, gabinete da assistente social, sala de reuniões, sala de informática, sala museu, sala de exposições, sala de dança/ginásio, pavilhão multiusos, piscina, vestiários, balneários, bar dos alunos, cozinha e refeitório, sala de artes, carpintaria.
- Edifício central: salas de aula, biblioteca, centro de recursos educativos, sala de atendimento aos encarregados de educação, sala de diretores de turma, de coordenadores de ano e de ciclo, gabinete do chefe do pessoal e transportes, laboratórios, salas de apoio, oficinas, salas de trabalho, salas de atividades e enriquecimento curricular, sala de trabalho de professores, sala e bar dos professores, salas de informática, salas de educação visual e tecnológica, oficinas de artes, sala para funcionários, sala de estudo de alunos, papelaria/reprografia e ludoteca.
- Bloco Secundário: auditório, sala de trabalho, sala de professores, salas de música, sala de rádio, sala do *InforCef* e salas de aula do 12.º ano e Universidade Sénior.

Frequentam este Centro escolar (2016/17) 1149 alunos, distribuídos por 41 turmas, sendo 32 do Ensino Regular e 9 do Ensino Profissional.

Gráfico 1 - Total dos alunos matriculados no ano letivo 2016/17



Fonte: Dados estatísticos dos serviços administrativos do CEF

Os alunos são provenientes dos concelhos de Ourém e limítrofes. Lecionam neste estabelecimento de ensino 87 docentes que, para além da sua atividade letiva, dinamizam os 12 Clubes, Desporto Escolar, TV Cef e Inforcef (jornal).

Quadro 3 – Listagem dos Clubes em funcionamento no ano letivo 2016/17

| CLUBES | | | | | |
|--------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------------------|---------|---------|
| Clube | Responsável | Dia / Hora | Destinatários | Início | Término |
| Agir Europa | Margarida Silva | 4.ª feira | 3.ª ciclo | Outubro | Junho |
| | Carla Simões | 14h35-15h20 | | | |
| | Margarida Quartau | | | | |
| Algoritmia | António Carreira | 4.ª feira 14h35-15h20 | 2.º ciclo | Outubro | Junho |
| Cidadania + | Anabela Milheiro | 4.ª feira 14h-15h30 | 3.º ciclo | Outubro | Maio |
| Ciência Divertida | Ana Aleixo | 4.ª feira | 2.º ciclo | Outubro | Maio |
| | Ana Paula Silva | 14h35-15h30 | | | |
| Dança | Neuza Neves | 4.ª feira 14h35-16h | 2.º e 3.º ciclos | Outubro | Junho |
| Ecoclube | Cláudia Gonçalves | 4.ª feira | 2.º ciclo / 7.º e 8.º anos | Outubro | Junho |
| | Márcia Boucinha | 14h35-15h30 | | | |
| | Marta Simões | | | | |

| | | | | | |
|----------------------|--|--|------------------|---------|--------------------------|
| Francês | Francisco Mendes | Hora de almoço | 9.º ano | Outubro | Junho |
| Matemática | Carla Ferreira M.ª do Carmo Patrícia Gil | 4.ª feira 13h50-14h35 | 2.º ciclo | Outubro | Junho |
| Música | Jorge Gonçalves | 4.ª feira 14h35 –16h15 5.ª feira 17h00 –17h45 | 2.º e 3.º ciclos | Outubro | Junho |
| Português | Manuela Rosa | 4.ª feira 14h35 –15h30 | 2.º e 3.º ciclos | Outubro | Junho |
| Solidariedade | Mª Graça Fevereiro | 4.ª feira 14h35 –15h30 | 2.º e 3.º ciclos | Outubro | Junho |
| Teatro | Paulo Cesário Tomé Vieira | 4.ª feira 14h35 –17h | 2.º e 3.º ciclos | Outubro | Semana CEF 3º Período |

Fonte: Coordenação do 2º e 3ºciclo do ensino básico

Quadro 4 – Modalidades do desporto escolar no ano letivo 2016/17

| DESPORTO ESCOLAR | | | | | |
|-------------------------|--------------------|-------------------------|----------------------|---------------|----------------|
| Modalidade | Responsável | Dia / Hora | Destinatários | Início | Término |
| Futsal | Luís Morgado | 4.ª feira 14h35 –16h | 2.º e 3.º ciclos | Outubro | Junho |
| Andebol | --- | | | | |
| Natação | Pedro Cochicho | | | | |
| Patinagem | Nuno Chinita | | | | |
| T. Mesa | João Sousa | | | | |

Fonte: Coordenação do 2º e 3ºciclos do ensino básico

***PARTE III – OS CLUBES DE CARIZ ARTÍSTICO
DO CENTRO DE ESTUDOS DE FÁTIMA***

1. Breve resenha histórica dos Clubes

Apesar de já ter sido apresentada a história da instituição CEF, torna-se pertinente recordar alguns aspetos e mencionar outros que ajudam a compreender a fundação, desenvolvimento e a realidade atual dos Clubes, aspeto central deste trabalho. O Centro de Estudos de Fátima – CEF, como é comumente designado - fundado em 1969 visava educar os alunos internos dos seminários, como já foi referido anteriormente. Nessa fase da sua história, todas as atividades letivas funcionavam em salas dos respetivos seminários, estando, portanto, separadas entre si. Por exemplo, o 2º ciclo funcionava no seminário dos Monfortinos, o 3º ciclo na Consolata, etc. Esse era um verdadeiro entrave ao desenvolvimento de atividades complementares, pois não existiam instalações nem espaços próprios adequados ao desenvolvimento desse tipo de atividade pedagógica. A título de exemplo, as aulas de Educação Física eram lecionadas no pavilhão desportivo de Fátima (CDF). Pode-se afirmar que a existência dos clubes teve início com uma simples conversa. Refere o Professor Jorge Gonçalves que, no ano letivo de 1988/89, o diretor e Professor António Lopes lhe pediu para “dar umas aulas de viola – fora do horário letivo - aos alunos/seminaristas para que as celebrações tivessem mais alegria; que organizasse um coro e que, se possível, fosse acompanhado por instrumental”.¹ Pode-se dizer que esta iniciativa marca a génese do clube de música.

¹ Nesta III parte do Relatório de Estágio, todas as afirmações diretas referidas pelo Professor Jorge Gonçalves (responsável pelo Clube de Música), pela Professora Neuza Neves (responsável pelo Clube de Dança) e pelo Professor Paulo Cesário (responsável pelo Clube de Teatro) resultam das entrevistas que foram realizadas a cada um deles pela autora deste trabalho. Dessas entrevistas resultaram ainda outras informações e dados aqui sintetizados e analisados sem se recorrer à citação direta.

Nessa época, foi também criado o rancho folclórico do CEF constituído por professores e funcionários da instituição conforme ilustra a figura 3. Com o passar do tempo, o CEF foi crescendo, quer em número de alunos, quer em diversidade (na fase inicial estavam matriculados exclusivamente alunos do sexo masculino); diversificou a oferta educativa e foi inaugurado, em 1993, o complexo educativo que congregava, no mesmo espaço, toda a atividade desenvolvida na instituição.

FIGURA 3 - RANCHO FOCLÓRICO DO CEF



Fonte: arquivo fotográfico do Cef

A partir do ano letivo de 1993/1994, com a inauguração do centro escolar, toda a estrutura organizativa, logística e de funcionamento mudou radicalmente. Uma dessas alterações foi a criação dos clubes de forma institucionalizada. Foi muito importante reforçar a diversidade da oferta educativa neste ano de mudança (1993). A nível do 2º ciclo do ensino básico, a disciplina de Educação Musical fazia parte do currículo escolar. No 3º ciclo, os alunos tinham, na matriz curricular, Expressões e Tecnologias em que cada escola definia as áreas a implementar. No CEF, havia Dança, Teatro e TIC, para além da Educação Tecnológica e Educação Visual. A nível do Ensino Secundário, também se ampliou a oferta educativa, que, para além do Curso de Ciências, Humanísticas e Economia, passou a incluir o Curso de Artes. Neste curso, a matriz curricular incluía a disciplina de OED – Oficina de Expressão Dramática (que incluía a formação em teatro e dança). Ora foi com base neste quadro institucional que os Clubes de cariz artístico criaram a sua estrutura. Isto é, os alunos que frequentavam estas disciplinas manifestaram vontade em participar de forma autónoma no clube direcionado para a arte que mais os motivava.

Mais ou menos resolvido o problema dos espaços, era necessário arranjar as pessoas certas para os três clubes: música, dança e teatro.

MÚSICA: No ano letivo de 1993/94, havia 12 turmas do 2º ciclo e foi necessário aumentar o número de professores de Educação Musical. O Professor Jorge Gonçalves abandonou o Português e dedicou-se a tempo inteiro à música juntamente com o professor já existente, Padre Rocha Vieira. O Clube de Música juntamente com a coordenação das atividades de cariz artístico ficaram sob a responsabilidade do Professor Jorge Gonçalves. Alguns anos mais tarde, com o falecimento do Padre Rocha Vieira, uma outra professora assumiu o seu lugar até ao ano de 2009. Por volta do ano 2000, a direção do CEF, a pedido do Clube de Música, conseguiu que se construísse um anexo ao auditório, com três salas, onde passaram a funcionar todas as atividades musicais, resolvendo-se, assim, os anteriores prejuízos para outras disciplinas, cujos professores já tinham dado conta dos efeitos indesejáveis do som que invadia as salas contíguas à de música. Foi possível, a partir daí, alimentar o “Projeto Bandas” e o “Grupo de Percussão”. O “Projeto Bandas” foi criado com o intuito de responder ao desejo manifestado pelos alunos da época em formar um grupo musical, cuja pretensão era dar a conhecer a banda em si mas também o nome da própria instituição. Deste projeto, destaque-se o aparecimento de uma banda, os Capitão Ortense, que teve início com um grupo de 4 adolescentes que faziam parte do clube de música. Estes jovens organizaram-se com o apoio da escola e dos pais, participaram em vários concursos, entre eles o dinamizado pelo Hard Rock Café, que ganharam de forma inequívoca, apresentaram projetos musicais originais e gravaram vários álbuns e participaram no Nos Alive. O Grupo Percussão foi um projeto que se iniciou de uma forma espontânea e curiosa. O Automóvel Clube de Portugal desenvolveu uma série de atividades no autódromo de Fátima e solicitou a presença de um grupo para fazer a abertura do evento (1998). Refere o Professor Jorge Gonçalves: “nessa altura, eu tinha a trabalhar comigo 15 bateristas, fora os restantes elementos da banda residente, e os restantes alunos das teclas e viola; chegava a ter no clube aproximadamente 50 alunos. Daí não ter sido difícil organizar o grupo de percussão”.

Hoje o clube continua a funcionar, nunca interrompeu as atividades clubísticas, embora em moldes e com envolvimento muito diferente como veremos posteriormente. Hoje as valências dinamizadas passam pelo ensino/aprendizagem de viola e das teclas.

TEATRO: Em 1993, o auditório (recorde-se que foi o ano de inauguração do novo espaço educativo) existia apenas em cimento, já com cadeiras mas com um palco sem as condições necessárias para a prática das várias atividades artísticas, nomeadamente o teatro. O professor Rui Venâncio, escolhido para coordenar o respetivo clube (apresentou peças como, por exemplo, *O Zé das Moscas* – com a personagem principal assumida pelo aluno Frédéric da Cruz Pires, hoje encenador, ator e gestor do Grupo de Teatro Leirena, de Leiria), liderou o processo de transformação e melhoramento do auditório com a colaboração dos elementos dos clubes de Música e de Dança. Entre 1993 e 1997, a direção do CEF investiu no sentido de acabar as obras do auditório com o formato muito próximo daquilo que é hoje. Nesse período, chegou à escola o Professor Paulo Cesário para a disciplina de História, mas também com habilitações para Teatro. Com o decorrer dos anos e o começo da reestruturação a nível dos docentes, o Professor Rui Venâncio, foi substituído pelo Professor Paulo Cesário. Apesar de tudo, é de registar a importância do Professor Rui Venâncio neste início do Clube e, de forma especial, na conclusão das obras do auditório. O referido docente foi criado num meio familiar ligado ao teatro, sendo de referir que o seu pai, até há bem pouco tempo, coordenava o grupo de teatro de Minde que chegou a ser bastante conhecido na região. Desde muito novo, o Professor Rui, que também era músico, assimilou vários conhecimentos de cariz artístico e pô-los ao serviço da escola.

Com o assumir do cargo de responsável pelo Professor Paulo Cesário, o Clube de Teatro teve um enorme impulso, tendo existido, durante vários anos, um grupo de teatro constituído quase só por professores que participou regularmente no certame “Cenourém” realizado pela Câmara Municipal de Ourém (apresentou, por exemplo, a peça *Romeu e Julieta*). Uns anos mais tarde, o Professor Paulo Cesário ficou com o horário completo em História e foi necessário arranjar um outro professor só para o teatro, uma vez que, na altura, o Ensino Secundário

contava com imensos alunos de artes. Nesta fase, o grupo de Teatro era formado maioritariamente por alunos. Para o lugar chegou uma outra professora. Mais tarde, por opção da direção, o CEF deixou de participar no “Cenourém” por se achar que era um esforço demasiado grande, ao longo do ano, numa escola que já tinha, a nível interno, uma grande quantidade de atividades que ocupavam os alunos. Com nova reestruturação do corpo docente, a referida professora saiu e o Professor Paulo Cesário voltou a ocupar o lugar que mantém até hoje como responsável do Clube de Teatro. No entanto, com a redução dos alunos do curso de artes, a dinâmica atingida, na altura, com o Clube de Teatro, não voltou a ser a mesma. A disciplina, em si, deixou de existir e passou apenas a haver o clube com alunos de diversos anos. Tornou-se, assim, mais difícil fazer trabalhos mais elaborados.

DANÇA: Durante os primeiros cerca de sete anos das novas instalações do CEF, a dança era coordenada pela Professora Helena Azevedo quer ao nível da responsabilidade da gestão disciplinar e curricular e simultaneamente na gestão do Clube. Na entrada do novo milénio, esse papel foi assumido pelos Professores Rafael Carriço e Cláudia Martins, antiga aluna do CEF. Mais tarde, ficou apenas o Professor Rafael. Nesses primeiros sete anos, também a professora Helena Azevedo ajudou nas obras do auditório, como atrás mencionámos, e participou em muitos dos melhores espetáculos levados a cabo pela escola. De referir que alguns deles foram levados à cena no auditório principal do Centro Pastoral Paulo VI, uma vez que, devido à enorme dimensão dos mesmos, não eram exequíveis no pequeno auditório da escola. De referir também que, nessa altura, a sala nobre do Centro Pastoral Paulo VI era cedida gratuitamente e por longos períodos de tempo, facto que, nos dias de hoje, já não se verifica. Temos também que referir que, com a entrada do Professor Rafael Carriço, o Clube de Dança atingiu diversos êxitos, tendo mesmo obtido alguns prémios fora dos muros da escola. Por incompatibilidade de horários, já que os Professores Rafael e Cláudia passaram a gerir a companhia Vórtice Dance, com constantes viagens ao estrangeiro (e muitos prémios internacionais obtidos), a Professora Neuza Neves passou, há alguns anos atrás, a gerir a dança na escola. Tal como aconteceu com o Clube de Teatro, e pelos motivos já atrás referidos, a dança passou a funcionar

só como clube e não como disciplina, com as desvantagens que se inferem: menos horas semanais e um grupo de alunos heterogéneo, oriundos de várias turmas e vários anos.

De todas as realizações levadas a cabo até à extinção definitiva das disciplinas de teatro, dança e música (vertente Educação Artística), vários espetáculos ficaram na memória, talvez com especial destaque para o de 2007, apresentado no Centro Pastoral Paulo VI sob o tema “Ponte Para o Futuro”.

2. Caracterização dos alunos que frequentam os clubes no ano letivo 2016/17

No campo das metodologias de trabalho empírico foram definidas técnicas de investigação como Observação Direta, Inquéritos por Questionário e Entrevistas. Os inquéritos por questionário aos alunos que frequentam os clubes de cariz artístico do Centro de Estudos de Fátima foram realizados entre o dia 24 de maio e o dia 7 de junho de 2017. Os alunos realizaram os inquéritos na sala 26, de Informática, em grupos correspondentes aos indivíduos pertencentes à mesma turma, preenchendo em suporte papel os inquéritos por questionário. Pretendia-se concretizar os seguintes objetivos:

- a. Conhecer as características gerais dos alunos que frequentam os Clubes.
- b. Caracterizar o perfil do aluno que se inscreve e participa nas atividades de cariz artístico.
- c. Sistematizar as motivações que estão na origem da escolha do clube de pertença.
- d. Identificar os obstáculos que os estudantes sentem ao frequentar e/ou desenvolver atividades artísticas de complemento curricular.
- e. Compreender a importância das atividades artísticas de complemento curricular na vida escolar e social dos alunos.

Entre os dias 30 de junho e 3 de julho de 2017 foram realizadas entrevistas semidiretivas aos professores responsáveis pela dinamização dos clubes de cariz artístico, Dança, Música e Teatro.

Frequentam este Centro escolar (2016/17) 1149 alunos, distribuídos por 41 turmas, sendo 32 do ensino regular e 9 do ensino profissional. Desde o ano letivo 2015/16, funciona uma nova valência, o ensino pré-escolar e o 1ºciclo. Este projeto evidencia características peculiares, quer a nível da estrutura de funcionamento quer ao nível da oferta educativa, na medida em que visa proporcionar às crianças uma prática pedagógica inovadora, diferenciadora e multidisciplinar. A tabela seguinte apresenta a distribuição e composição dos diferentes níveis de ensino e o correspondente número de alunos. Pela observação do quadro, destaca-se o facto de determinadas turmas serem de *conservatório*, estando devidamente assinaladas (*cons*). Esse facto significa que nessas turmas existem alunos que frequentam o conservatório de música de Fátima e por isso têm disciplinas de opção associadas à música e nas quais têm avaliação quantitativa. Esse tipo de protocolos que se estabelecem entre diferentes tipos de instituições é uma das formas que o ministério da educação encontrou para esbater as dificuldades de integração da atividade de educação musical nos currículos escolares e facilitar a aprendizagem da música pelos estudantes.

Quadro 5 – Distribuição dos alunos por ciclo/Ano/Turma – 2016/17

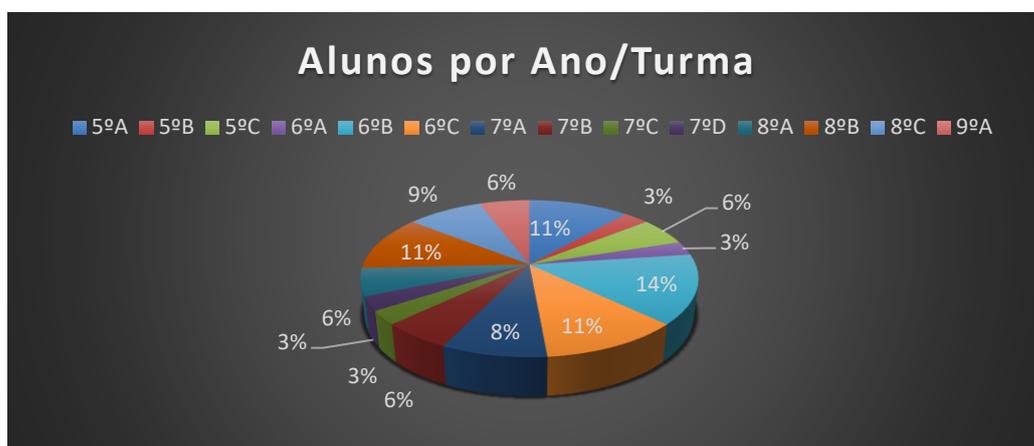
| 2º CICLO | | | | | | | | | | |
|-----------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|------|-------------|----|
| Turma | 5ºA | 5ºB | 5ºC | T/5º | 6ºA | 6ºB | 6ºC | T/6º | Total Ciclo | 2º |
| | | cons | | | | | cons | | | |
| Nº Alunos | 20 | 24 | 23 | 67 | 29 | 30 | 31 | 90 | 157 | |

| 3º CICLO | | | | | | | | | | |
|-----------|-----|-----|------|-----|------|----------------|-----|------|-----|------|
| Turma | 7ºA | 7ºB | 7ºC | 7ºD | T/7º | 8ºA | 8ºB | 8ºC | 8ºD | T/8º |
| | | | cons | | | | | cons | | |
| Nº Alunos | 20 | 26 | 26 | 25 | 97 | 20 | 30 | 28 | 27 | 105 |
| | | | | | | | | | | |
| Turma | 9ºA | 9ºB | 9ºC | 9ºD | T/9º | Total 3º Ciclo | | | | |
| | | | cons | | | | | | | |
| Nº Alunos | 27 | 27 | 26 | 24 | 104 | 306 | | | | |

Fonte: Base de Dados estatística da Secretaria CEF – 2016/17

Os alunos que estão inscritos nos clubes de cariz artístico frequentam o 2º e 3º ciclos do ensino básico de escolaridade e provêm de diferentes turmas e anos, como se pode verificar pelo gráfico e quadro seguintes.

Gráfico 2 - Distribuição dos alunos dos clubes por ano e turma



Fonte: Inquérito por questionário aplicado aos alunos dos clubes (junho 2017)

Quadro 6 - Distribuição dos alunos dos clubes por ano e turma

| Turmas | 5ªA | 5ªB | 5ªC | 6ªA | 6ªB | 6ªC | 7ªA | 7ªB | 7ªC | 7ªD | 8ªA | 8ªB | 8ªC | 9ªA | Total |
|-----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| Nº Alunos | 4 | 1 | 2 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 4 | 3 | 2 | 35 |

Fonte: Inquérito por questionário aplicado aos alunos dos clubes (junho 2017)

Estão inscritos nos clubes em estudo 35 alunos, sendo 12 indivíduos do sexo masculino e 23 do sexo feminino. É muito interessante verificar que, comparando as informações cedidas pelo Quadro 5, que revela o enquadramento geral dos alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico com o gráfico e tabela acima apresentados, se pode concluir que, em face do número de alunos que frequentam os respetivos ciclos de estudos, há um número restrito de estudantes que participam nos clubes de cariz artístico. Os números comprovam essa realidade. Dos 67 alunos do 5º ano de escolaridade, 7 frequentam um dos clubes,

correspondendo a 10,4%; no 6º ano de escolaridade com 90 alunos em frequência, 10 fazem parte de um dos clubes, 11,1%; no 7º ano de escolaridade, com maior número de alunos em frequência, 7 fazem parte de um dos clubes, 7,2%; no 8ºano, dos 105 alunos fazem parte dos clubes 9 alunos, 8,5% e no 9ºano, 2 alunos fazem parte de um dos clubes, 1,9%. Esta é uma questão que pode contribuir para uma reflexão sobre qual a importância que as artes, nomeadamente a dança, teatro e a música, têm na sociedade, em geral, e, em particular, nas crianças e jovens. Será que a era do digital contribuiu para esta realidade? Atividades como a Robótica e outras associadas às novas tecnologias suscitarão maior interesse por parte dos alunos da geração atual? Será que é uma questão territorial/geográfica, localizada e excecional ou, pelo contrário, é uma questão transversal à sociedade portuguesa, nomeadamente da população mais jovem? No entanto, essa não é a questão central em estudo, mas não deixa de ter significado e interesse sociológico, pois pode evidenciar mudança de paradigma, merecedor da atenção e, de certa forma, preocupação por parte de educadores, pedagogos e restante comunidade educativa.

A questão central deste trabalho prende-se com a análise e compreensão do modelo de funcionamento das estruturas dos clubes na escola, independentemente do número de alunos que deles fazem parte. Analise-se os resultados de outros indicadores.

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos dos clubes por sexo.

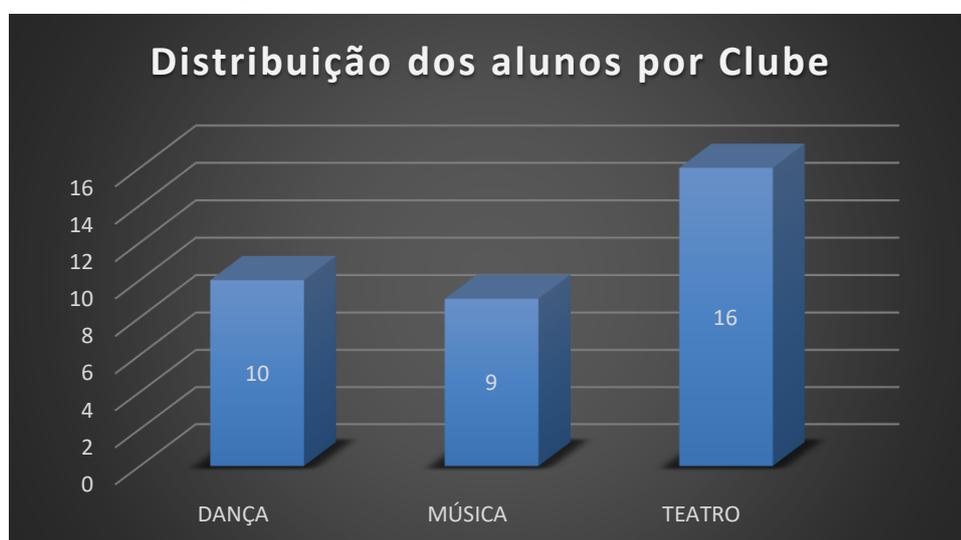


Fonte: Inquérito por questionário aplicado aos alunos dos clubes (junho 2017)

Há uma evidente predominância de alunos do sexo feminino, 66% do total, sobre os alunos do sexo masculino, 34%, facto que ocorre de forma sistemática e verificável em anos letivos anteriores. Segundo a opinião dos responsáveis dos

clubes, é uma questão cultural, as raparigas preferem este tipo de atividade, enquanto os rapazes preferem o desporto escolar, robótica ou a patinagem. Os próprios encarregados de educação parecem orientar as preferências dos seus educandos nesse sentido. Na entrevista realizada à professora responsável pelo Clube de Dança, esta última referiu que “este ano até tive a presença de um aluno, o que é bastante incomum, porque, na maior parte das vezes, os rapazes que se inscrevem, e são poucos, acabam por desistir por pressão dos colegas, dos comentários e da crítica.”.

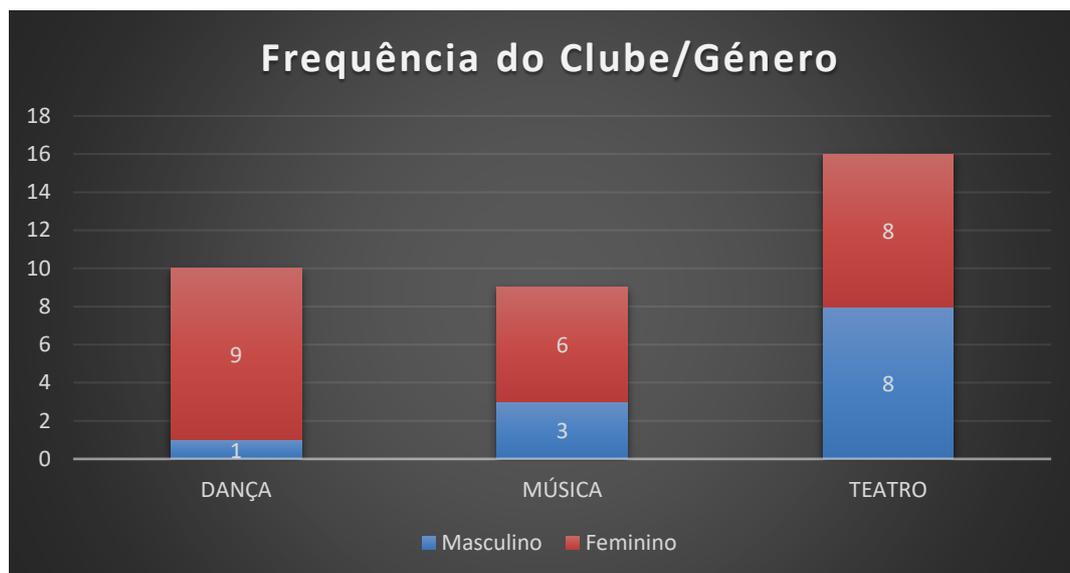
Gráfico 4 - Distribuição dos alunos por clube



Fonte: Inquérito por questionário aplicado aos alunos dos clubes (junho 2017)

Frequentam o clube de dança 10 alunos, sendo 1 do sexo masculino e 9 do sexo feminino; o clube de música é frequentado por 9 alunos, 3 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. O clube de teatro é o que envolve o maior número de estudantes, 16, sendo 8 do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

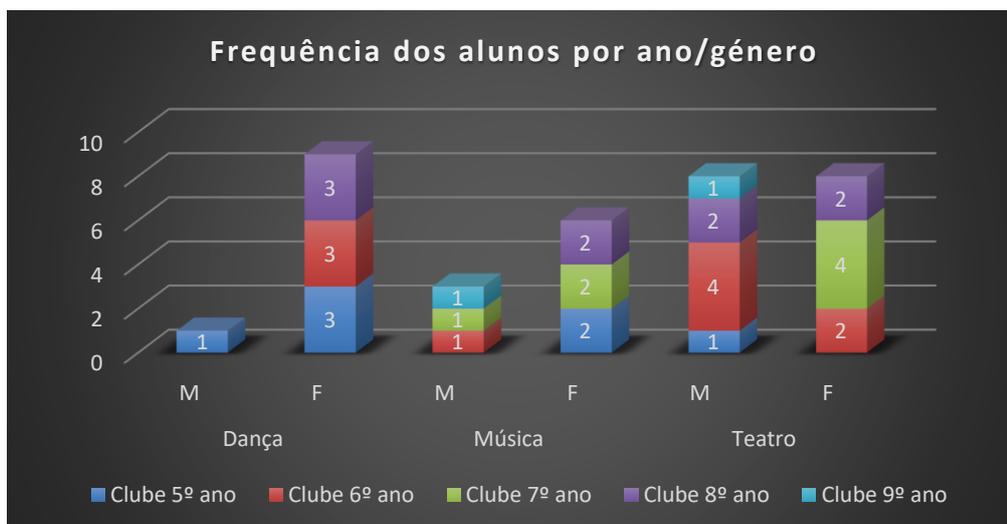
Gráfico 5 - Distribuição dos alunos por clube e género



Fonte: Inquérito por questionário aplicado aos alunos dos clubes (junho 2017)

O ano que tem mais alunos a participar nos clubes é o 6º ano de escolaridade, com maior frequência inscritos no clube de teatro, seguido do clube de música e só depois no de dança. O ano que logo a seguir tem mais alunos nos clubes é o 8º ano, com alunos em todas as vertentes artísticas e o que tem menos alunos inscritos é o 9º ano de escolaridade. Na opinião dos dinamizadores dos clubes, no mencionado 9º ano, há menos tempo disponível, pois é um ano em que os alunos têm avaliação externa, exames nacionais e optam por ocupar a tarde de 4ª feira (dia da semana comum ao desenvolvimento de atividades de complemento curricular) com atividades de apoio às disciplinas de exame e/ou explicações. O 9º ano representa um fim de ciclo e a aproximação do ensino secundário, com novos e importantes desafios (escolha de curso/área de formação, novas disciplinas, preocupação com as médias a obter em termos de avaliação). O ensino secundário é visto como um nível de ensino no qual o fator tempo/disponibilidade (incluindo a mental) se torna limitativo e um grande obstáculo para a participação nos clubes. Daí o coordenador (professor indicado pela Direção da escola que orienta, coordena e avalia, as atividades em geral, as que envolvem vários clubes ao mesmo tempo), considerar que os clubes só devem funcionar para os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico.

Gráfico 6 - Distribuição dos alunos pelos diferentes clubes, por ano de escolaridade/género



Fonte: Inquérito por questionário aplicado aos alunos dos clubes (junho 2017)

Verifica-se que, no 7º e 9º ano de escolaridade, não houve alunos a optar pela dança, facto para o qual não existe, na opinião da Professora Neuza Neves, nenhuma justificação objetiva. Os alunos da música aprendem maioritariamente viola (8 estudantes) estando apenas um aluno a aprender teclas. Ainda por questões de gestão horária e reequacionamento do pessoal docente, o dinamizador do clube de música, único professor dessa área a lecionar na escola, teve de diminuir a oferta de valências e teve de prescindir da percussão e da bateria.

Em relação à proveniência territorial e geográfica dos alunos que participam nos clubes, no ano letivo de 2016/17, constata-se que tais estudantes vêm de origens muito diversificadas: os 35 alunos moram em 23 localidades diferentes distribuídas por 11 freguesias (ver quadro 7), de cinco concelhos diferentes, Ourém, Batalha, Leiria, Alcanena e Torres Novas.

Quadro 7 – Número de alunos dos clubes por freguesia/concelho de residência

| Concelho de Ourém | | Concelho de Leiria | | Concelho da Batalha | |
|-------------------|---|--------------------|---|---------------------|---|
| Atouguia | 1 | Arrabal | 4 | São Mamede | 6 |
| Fátima | 1 | Santa Eufémia | 1 | | |
| Ourém | 2 | Caranguejeira | 1 | | |
| Matas | 1 | Santa Catarina | 1 | | |

| | | | | | |
|-------|---|-------|---|-------|---|
| Total | 1 | Total | 7 | Total | 6 |
|-------|---|-------|---|-------|---|

| Concelho de Torres Novas | | Concelho de Alcanena | | Total alunos |
|--------------------------|---|----------------------|---|--------------|
| Chancelaria | 4 | Minde | 4 | |
| Total | 4 | Total | 4 | 35 |

Fonte: Inquérito por questionário aplicado aos alunos dos clubes (junho 2017)

Verifica-se o predomínio dos alunos residentes nos lugares da Freguesia de Fátima que inclui a Cova da Iria (esta última com 5 alunos), depois aparece São Mamede, freguesia limítrofe a Fátima, seguindo-se as freguesias de Arrabal (concelho de Leiria), Minde (concelho de Alcanena) e Chancelaria (concelho de Torres Novas).

Em relação às idades, verifica-se que o intervalo etário é bastante reduzido. Sendo que as atividades destes clubes são direcionadas a alunos do 2º e 3º ciclo de estudos, as idades estão compreendidas entre os 11 anos de idade e os 15 anos. Atente-se na distribuição dos alunos por idades/sexo (ver tabela e gráfico seguintes)

Quadro 8 – Distribuição dos alunos dos clubes por idade/sexo

| | | Idades dos alunos (anos) | | | | | Total |
|--------|-----------|--------------------------|----|----|----|----|-------|
| | | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | |
| GÉNERO | Masculino | 1 | 5 | 1 | 3 | 2 | 12 |
| | Feminino | 5 | 4 | 8 | 6 | 0 | 23 |
| Total | | 6 | 9 | 9 | 9 | 2 | 35 |

Fonte: Inquérito por questionário aplicado aos alunos dos clubes (junho 2017)

Verifica-se que há 27 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos de idade, faixa que inclui mais alunos; desses, 18 são raparigas e 9 são rapazes. Nos extremos, temos 6 alunos com 11 anos de idade (5 raparigas e 1 rapaz) e 2 alunos do sexo masculino com 15 anos e idade.

Conclui-se que os clubes são frequentados por um total de 35 alunos, com mais alunos a participar no clube de teatro, depois no de dança e, por fim, no de música. O menor número de estudantes que frequentam o clube de música é explicado pelo seu professor dinamizador através do facto de haver uma parceria entre o conservatório de música de Fátima e o CEF, possibilitando-se, assim, que os alunos interessados na formação musical a obtenham por essa via. Viu-se igualmente que os alunos que frequentam os clubes de cariz artístico do CEF no ano letivo de 2016/17 são maioritariamente do sexo feminino e têm idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos de idade.

3. Práticas e dinâmicas dos Clubes

Preâmbulo: O foco central do trabalho realizado no estágio passou pela observação direta, acompanhamento e participação nas atividades que foram sendo desenvolvidas nos clubes de cariz artístico do CEF, a partir do mês de janeiro até ao final do ano letivo de 2016/2017. A proposta geral subjacente à realização do referido estágio curricular residiu na realização de tarefas que servissem simultaneamente para concretizar dois objetivos principais: conhecer de forma mais sistematizada e aprofundada os mencionados clubes e apoiar a

sua promoção, divulgação e dinamização. Sublinho, no entanto, que, face ao teor do trabalho que pretendia realizar, procedi a uma recolha intensiva de informação sobre todas as dinâmicas desenvolvidas desde o início do ano letivo assim como de toda a história que faz parte da vida dos clubes e de cada um em particular. As metas foram delineadas e reforço que uma delas se prendia com o objetivo específico de conhecer as dinâmicas e as ações que são desenvolvidas nas sessões dos diferentes clubes. Para isso era importante observar como interagem os alunos uns com os outros, com os professores, como se comportam em ambiente escolar mas fora da sala de aula e com orientações muito específicas e ainda verificar como interagem os alunos dos diferentes clubes quando estão em espaços e atividades comuns. Recorri ainda, como já foi referido, como técnica de recolha de informação, ao inquérito por questionário (realizado aos alunos que frequentam os clubes) e à realização de entrevistas (aos dinamizadores dos clubes).

No início do ano letivo, os alunos e os respetivos Encarregados de Educação, na receção/reunião de boas vindas, conhecem, entre outros tipos de informações, o mapa de oferta das atividades de complemento curricular nomeadamente os Clubes que vão funcionar, seus dinamizadores e horário de funcionamento, etc. São convidados a inscrever-se numa dessas atividades, que funcionam simultaneamente e preferencialmente às 4^{as} feiras, por questões de gestão escolar/horária. Cada diretor de turma regista as devidas autorizações e inicia-se o novo ano de atividades. Tendo em conta o período em que foi realizada a observação direta de dinâmica nos clubes de cariz artístico no âmbito do estágio, passarei a caracterizar e a analisar as atividades, eventos e projetos levados a cabo durante o ano letivo 2016/2017.

O ano letivo 2016-2017 tornou-se um ano especial a nível de atividades, devido, em parte, às comemorações do Centenário das Aparições de Fátima. Efetivamente, Jorge Gonçalves, o professor e coordenador das atividades dos clubes, teve logo um desafio difícil, preparar o que definiu como “uma apresentação conjunta e articulada de dança, teatro e música para concorrer a nível nacional, com outras escolas católicas, no Centro Pastoral Paulo VI, em Fátima. O tempo era curto, pois era para apresentar em novembro. Mas com a

colaboração de todos os professores, alunos e pais conseguimos e ganhamos o concurso”. Para além deste evento, que assumiu claramente uma situação excecional (devido, por um lado, ao contexto social e particular onde está inserida a escola e, por outro, à vinda do Papa Francisco a Portugal), há um conjunto de eventos que fazem parte do Plano da Escola e envolvem os três clubes em simultâneo, nomeadamente: Celebração do Natal – Missa e Pregão, Festa da Música (Chuva de Estrelas) e, em jeito de encerramento do ano letivo, a Semana CEF. Depois de explicar estes eventos que assumem claramente uma importância significativa na vida escolar da instituição e de toda a comunidade educativa, clarificarei a atividade e as diferentes dinâmicas desenvolvidas por cada clube em particular.

O primeiro momento festivo de cariz artístico que envolve alunos e professores das diversas áreas artísticas é a celebração do Natal no final do primeiro período. Efetivamente é uma celebração eucarística animada por um coro que inclui todos os alunos do 2º ciclo e alguns do 3º ciclo (tem em média 180 alunos), grupo de flautas e, acompanhado pelos alunos do clube de música, violas e teclas. No início da celebração há a representação de episódios bíblicos como a chegada à pousada de Maria e José, os anjos, os pastores e os Reis do Oriente. As personagens e a dramatização são dinamizadas pelos alunos do clube de teatro que prepararam este trabalho ao longo do 1º período. Os alunos do clube de dança também participam ativamente nesta celebração intervindo com dois momentos específicos, enriquecendo o pregão de natal e, depois, mais tarde, na ação de graças, onde exprimem com musicalidade e sentimento expressivo a gratidão e solenidade do momento. São normalmente coreografias de grupo.

No segundo período, realiza-se a tradicional Festa da Música. Em janeiro, iniciam-se as inscrições e em fevereiro, fazem-se os *castings* nos três grupos a concurso: 1ª categoria, alunos do 2º ciclo; 2ª categoria, alunos do 3º ciclo, e, na 3ª categoria, encontram-se os alunos do ensino secundário.

Figura 4 – Galeria de Fotos



Flyer de divulgação
2017



Fase de Apuramento para o
Chuva - 2º ciclo



Fase de Apuramento para o
Chuva - 3º ciclo

Fonte: Arquivo de Fotos da TvCef

Figura 5 – Festa da Música

Tive oportunidade de presenciar e observar a alegria e vivacidade com que os alunos vivem estas experiências de ensaios, palco, microfones, público, palmas, assobios, cartazes de apoio e incentivo. Há um grande envolvimento das turmas e dos respetivos diretores de turma que ajudam a preparar as



Fonte: Galeria de Fotos da TvCef

claques de apoio num ambiente de competição artística mas também de muita alegria, jovialidade e sociabilidade como é visível na imagem (figura 5).

A título de exemplo, recordo o dia 3 de março de 2017: quando a campainha tocou para o intervalo das 10h15m, ouviu-se um alarido tão grande no corredor central, junto à Sala dos Professores, que atraiu a atenção de todos os que aí se encontravam. Estavam a passar num ecrã os resultados finais do apuramento para a Chuva de Estrelas (Festa da Música). Alguns dos concorrentes

vencedores choravam de alegria e só queriam dizer aos pais que tinham sido apurados. São acontecimentos simbólicos e simples, mas que fazem repensar o lugar e a importância que estes acontecimentos têm na vida de uma escola e dos seus intervenientes. A partir desta data, viveu-se um frenesim de ensaios, quer dos concorrentes, mas também dos alunos do clube de música que têm de preparar toda a logística para a grande noite das artes. Preparam-se os cenários, a estrutura do espetáculo, a seleção dos apresentadores, convidam-se os elementos do júri constituído por 7 elementos que inclui um representante da Direção, dos pais, dos alunos, dos funcionários, da associação de estudantes e dois convidados externos mas ligados à música. O clube da dança prepara uma apresentação em grupo e um solo para enriquecer o espetáculo, conforme ilustra a figura 6.

Figura 6 – Participação do grupo de alunos do clube de dança



Fonte: Arquivo fotográfico da TvCef

O grupo de teatro prepara pequenos momentos/sketches para “entretter” o público nos intervalos. São ainda alunos deste clube que tratam de diversos

aspectos da logística, como, por exemplo, colocação dos microfones e acessórios de apoio.

No 3º período, os clubes canalizam as suas atividades em especial para a festa final de ano, normalmente denominada Semana CEF. Efetivamente, na década de 90, era uma semana de atividades diversificadas (exposições, espetáculos, workshops, competições desportivas, etc.). Nos primeiros anos do novo milénio, passou a decorrer durante 3 dias e atualmente realiza-se em dois deixando de ser chamada Semana CEF e passando à designação oficial de Festa final. No ano letivo de 2016/2017, a festa final decorreu nos dias 13 e 14 de junho. Neste último dia, foi apresentado ao público o produto do trabalho realizado ao longo do 3º período. Assim, no dia 14, por volta das 10h30m, chegaram ao auditório os alunos para assistir à representação teatral apresentada pelo clube de teatro, *Zaca Zaca*, peça baseada numa adaptação da obra de António Torrado que retrata de forma cômica a história de uma menina órfã, de uma princesa, de reis e rainhas, figuras de hoje, de ontem, de todos os dias, pessoas, animais, quotidianos... . Em três momentos os alunos de dança fizeram intervenção rítmica com composições adaptadas às cenas e quadros que estavam a ser representados. Também os alunos do clube de música intervieram com duas peças musicais, a primeira logo no início e, depois, outra na altura do término da dramatização teatral.

No final do dia 14 de junho, ocorreu a Bênção das Pastas, cerimónia solene de despedida dos finalistas do 12º ano. Mais uma vez, o clube de música tocou duas peças e, depois, seguiram-se as tradicionais tasquinhas e mostra dos clubes. Os clubes de cariz artístico

FIGURA 7 - STAND DO CLUBE DA MÚSICA



FONTE: ARQUIVO DO INFORCEF

uniram-se e juntos prepararam um *stand* – Clube das Artes – como mostra a figura (7) ao lado.

Os alunos prepararam alguns materiais para venda e dinamizaram a festa com apresentações de música; as pessoas de forma espontânea podiam ir até ao palco e cantar, tocar um instrumento, dançar etc. Houve venda de pulseiras do Clube (como ilustra a figura 8), demonstração de dança de sevilhanas e os vencedores das galas da música voltaram a atuar, entre outras atividades lúdicas.

FIGURA 8 - PULSEIRA DO CLUBE DA MÚSICA



FONTE: ARQUIVO DO INFORCEF

Foi um evento que, para além de promover e mostrar as atividades dinamizadas pelos diferentes clubes, reuniu, no mesmo espaço, todos os intervenientes da ação educativa. Tornou-se, por isso, num momento de grande impacto na vida da escola, envolvendo de forma direta ou indireta todos os elementos da comunidade escolar.

Depois de apresentar os eventos que, por um lado, fazem parte do PAE (plano de atividades de escola) e, por outro, são comuns aos três clubes de cariz artístico, considero pertinente descrever a dinâmica que, de forma específica e peculiar, se desenvolveu em cada clube. São informações que resultam, em grande parte, da observação direta que fiz ao longo do estágio e dos registos quotidianos que foram sendo elencados nesse período assim como das entrevistas realizadas aos professores dinamizadores das atividades desenvolvidas nos clubes.

O clube de dança funcionava às quartas-feiras, das 14h35m às 15h30m para os alunos do 2º e 3º ciclos e foi frequentado, recorde-se, por 10 alunos (9 raparigas e 1 rapaz) estando, como referido anteriormente, a responsabilidade da sua dinamização a cargo da Professora Neuza Neves. Esta última foi aluna do clube de dança do Centro de Estudos de Fátima, tendo participando no 1º grupo de alunos aquando da fundação deste clube, em 1993, facto que teve um papel

fundamental na escolha da área de estudos que optou por seguir posteriormente a isso. Paralelamente tinha aulas de dança contemporânea e clássica, numa escola da especialidade. Acabou por seguir a área/curso de Artes onde tinha uma disciplina de Oficina de Expressão Dramática na qual se desenvolvia uma aprendizagem de teatro e de dança. Mais tarde, entrou na escola superior de dança em Lisboa onde se licenciou em Educação e fez uma pós-graduação em criação coreográfica.

Vejam algumas dinâmicas observadas durante o acompanhamento das sessões do clube de dança. Tais sessões começam, e isso faz parte integral da prática da dança, com os preparativos introdutórios, como o vestir roupa e calçado adequados (leggings, T-shirts, meias antiderrapantes ou sabrinas próprias) e prender os cabelos, se necessário. A professora cumprimenta os seus formandos e conversa com eles. Isto revela-se muito importante, pois pergunta como estão, como estão a decorrer as aulas, se se sentem bem, com energia para dançar ou se, pelo contrário, alguma coisa ou assunto os preocupa ao ponto de não estarem bem para dançar. Considerei muito interessantes estes momentos iniciais (*“break the ice”*), quer pelo conteúdo quer pelos efeitos que notei nos jovens. Havia dias nos quais todo o grupo estava apto para dançar, mas noutros dias nem por isso, havia impedimentos. Por isso, dizia a professora: “um bailarino não coloca problemas, apresenta soluções”. Começavam a sessão com exercícios de aquecimento e depois aprendiam um movimento, ensaiavam coreografias, umas vezes em grupo, outras a solo. Por vezes, realizam-se exercícios cujo objetivo é treinar a concentração, noutros treina-se a elasticidade. Ora numa versão individual ora numa versão conjunta ou grupal. Diz a professora: “insiste, insiste, não desiste, estica até sentires o teu limite”. Numa das sessões, no dia 12 de abril, foi feita uma experiência muito interessante. A professora colocou em interação o grupo de alunos do clube com as alunas do chamado externato do CEF (constituído pelos alunos do pré-escolar e do 1º ciclo). Os alunos do clube tinham de acompanhar e registar o que se passava, para, depois, comentar e trocar opiniões. As pequenas bailarinas começaram por realizar alguns exercícios de aquecimento já interiorizados e mecanizados pelos membros do clube – “posição bailarina, dedos, borboleta, ondinhas do mar, beijinhos nos

joelhos, chuva, agora sol, fechar o livro, sacode as folhas, lê um livro, fecha o livro”. Depois fizeram uma coreografia com recurso a peluches e a objetos personalizados. De seguida, foram brincar um bocadinho e os alunos do clube tiveram de, numa primeira fase, recriar a mesma coreografia e, depois, a partir dela, reinventar uma nova proposta artística. Efetivamente são momentos simples e muito intensos do ponto de vista da criatividade. É pedido ao jovem/adolescente que, a partir de algo que viu e a que assistiu, recrie, à luz da sua imaginação, dos seus sentidos e dos seus sentimentos um novo produto. E foi interessante verificar como surgiram criações tão pessoais. Dizia uma das meninas: “esta peça faz-me lembrar o rezingão da Branca de Neve e dos sete anões”. A professora perguntou porquê, tendo ela respondido o seguinte: “porque a menina que a dançava parecia muito chateada, contrariada, tinha expressões de anã rebelde, resmungona.” A partir da experiência do outro, recriam-se emoções, histórias, e, acima de tudo, aprende-se a divertir-se, a rir, a trocar ideias e a argumentar, explicando as razões que justificam a escolha deste movimento e não de outro.

Outro aspeto que considero importante sublinhar e que, na minha opinião, se destaca nas sessões do clube de dança é a existência do espaço para a crítica sugestiva. Os alunos estão constantemente a propor aos outros e, ao mesmo tempo, a si mesmos o que podem ou devem melhorar. A professora questiona os seus estudantes constantemente: “Por que fizeste dessa maneira?”. Experimenta fazer de outra e exemplifica”. Ora esta dinâmica de tentativa e erro, mas em que nada é desvalorizado, pode contribuir para melhorar a autoestima do aluno, porque, apesar de este último não ter feito as coisas da melhor maneira, não deixou de fazer bem e compreende que pode melhorar a sua técnica, agilidade e sensibilidade artísticas. Outro aspeto que deve ser destacado nas dinâmicas observadas no clube de dança prende-se com a questão da disciplina. Apesar da vertente lúdica e criativa, a dança requer comportamentos disciplinados. Aconteceu, algumas vezes, estudantes terem de se retirar do espaço de treino, para se irem sentar durante 15/20m para refletirem na sua ação, no que fizeram. Isto acontecia na decorrência de situações em que tais estudantes tinham ficado sem a concentração necessária devido a conversarem demasiado entre si ou porque não se tinham preparado com o equipamento necessário. Em tais

ocasiões, a professora dizia com serenidade: “tens que ser responsável, senão não podes ser bailarina/o”. E acrescentava com frequência: “para cada ato, uma consequência”. A professora defendia que a disciplina é condição fundamental para se estar na dança. Retiro dos factos que observei e das experiências que vivi que, entre professora dinamizadora e os seus formandos, se estabelece um conjunto de interações muito intensas, pois resultam de um equilíbrio entre o que é aprender a dançar do ponto de vista lúdico e da diversão, por um lado e o que são, por outro, as regras de atuação e de ação que disciplinam a mente e o corpo sem que o jovem sinta a pressão social da imposição normativa. Dizia-me uma das jovens bailarinas: “sabe, eu gosto de dançar, mas preciso de vir para estar com a professora Neuza, ela é minha amiga” e afirmo que era das alunas mais repreendidas ao longo das sessões. Ora este simples facto leva-nos a pensar que a forma como são dinamizadas as atividades de ensino podem proporcionar aos alunos aprendizagens técnicas, artísticas, mas também de disciplina, contribuindo para a assimilação e interiorização de regras de comportamento social e pessoal.

O clube de música funcionava às 4^{as} feiras em dois turnos diferentes – das 14h35m às 15h20m, para os alunos de iniciação de viola, e, das 15h30m às 16h15m, para os aprendizes de teclas e os instruendos de viola, nível avançado. Recorde-se que, no ano letivo de 2016/2017, o clube de música foi composto, no total, por 9 alunos estando sob a orientação do Professor Jorge Gonçalves. Este último é licenciado em Línguas e Literaturas Modernas pela Universidade de Aveiro e foi professor de Português durante 20 anos, sem nunca abandonar a aprendizagem da música, projeto que fazia parte da sua vida e que o fazia sentir-se realizado. Depois de ter concluído a licenciatura em Educação Musical pela Escola Superior de Educação de Coimbra, passou a exercer a atividade da docência, mas na área da música. Este professor considera que este gosto pela música foi uma herança familiar, criando-se uma tradição muito forte ao longo das gerações, pois, como afirmou, a música “já faz parte da vida dos meus filhos que também fazem parte de projetos musicais muito interessantes.” É coordenador geral das atividades de todos os Clubes do CEF e o coordenador específico do clube da música desde a sua fundação, ainda nos anos 80 do século XX.

Vejam, agora, algumas dinâmicas observadas durante o acompanhamento das sessões do clube de música. As sessões começam também com uma troca de impressões sobre a vida escolar dos alunos e estes últimos exprimem as suas opiniões sobre o quanto treinaram os exercícios musicais ao longo da semana, etc. Há liberdade suficiente, por parte dos alunos, para sugerir ao professor se, na sessão, podem aprender a tocar uma determinada música, que está a ser difundida e é do seu agrado ou porque, como aconteceu, por exemplo, na altura da morte de Leonard Cohen, queriam aprender uma das suas músicas, o tema *"Dance Me to the End of Love"*. Os estudantes praticam exercícios de iniciação nas sessões, normalmente através da execução de acordes registados no quadro.

Ao longo do 1º período, os estudantes do clube de música aprenderam e ensaiaram as músicas para acompanhar o coro na missa de abertura do ano letivo (viola avançado e teclas), em setembro, e, posteriormente, as partituras para a celebração do Natal. Por vezes o professor dinamizava as sessões de outra forma, para fugir aos ensaios tradicionais, fazendo jogos musicais. Por exemplo, numa das sessões, os alunos tinham de preparar uma música, tocá-la para os colegas e quem acertasse mais vezes no nome das músicas ganhava uma pequena recompensa simbólica. Os estudantes também fizeram o tradicional jogo das cadeiras e recebiam um convidado que vinha dar o seu testemunho a propósito da área musical. Por exemplo, estive com os alunos deste clube Pedro Serralheiro, um antigo estudante do CEF que seguiu uma carreira musical (é baterista numa banda musical) e foi um regular frequentador do clube de música nesta escola nos anos 90. Estive com os alunos, falou da sua experiência quer como aluno do CEF, quer como antigo membro do Clube de Música deste estabelecimento de ensino, quer como profissional. Este convidado interagiu com os estudantes, pô-los na bateria a experimentar e afirmava: "Estás a ver? Tocar bateria não significa fazer barulho. Sentes a batida?". Disse-lhes que só pode fazer carreira musical quem gostar muito e quem trabalhar arduamente, mesmo ganhando pouco. Referiu a necessidade de se ser persistente e muito bom naquilo que se faz, como em outra atividade profissional. Referiu a concorrência vivida no domínio da música e a dificuldade de reconhecimento numa sociedade

que desvaloriza a música e a arte em geral. No 2º período, começou a “saga” referente à festa da música. Os alunos do clube tiveram de aprender a tocar as músicas dos concorrentes para os acompanhar, em termos instrumentais, no dia da competição. Para além disso, os estudantes aprenderam e ensaiaram o Hino do Chuva de Estrelas, música com a qual se deu a abertura do evento. No 3º período, os alunos prepararam músicas que gostavam para animar as tasquinhas na festa de encerramento do ano letivo. Foram preparados cartazes para expor no átrio, as T-shirts com o emblema do clube da música (clave de sol) e a seleção das reportagens do arquivo do CEF para difundir no dia da festa. Sobre o clube e o seu limitado número de alunos, o professor responsável afirmou que tal se devia ao facto de muitos estudantes, aqueles que gostam e querem aprender música e têm condições financeiras, se inscreverem no Conservatório de Música de Fátima, em vez de frequentarem o mencionado clube. Devido às especificidades da formação musical e à natureza própria dos clubes – diferente daquela que é inerente às disciplinas do currículo oficial – o mencionado professor reconhece os obstáculos e limitações subjacentes à sua atividade em termos do clube de música. Uma dessas limitações tem a ver com a questão da restrição de tempo que tem de gerir. Com efeito, as atividades efetuadas no clube de música servem para que se possa aprender a tocar um instrumento, mas sem permitir especializar-se. O referido docente afirmou que, se um estudante de viola, por exemplo, tiver mais ambições, tem de fazer outro tipo de trabalho mais exigente, sistemático e especializado. Assim, a sua preocupação e objetivo essencial, notórios, aliás, nas sessões que dinamiza no clube, passam por proporcionar, a partir da aprendizagem básica de um instrumento, momentos de convívio, lazer e de diversão que, sejam uma alternativa aos horários curriculares com as suas aprendizagens obrigatórias, ou seja, que sejam uma “lufada de ar fresco” na vida dos alunos. O professor refere categoricamente que não tem pretensões de criar artistas ou músicos. Ele quer que os alunos façam algo que lhes dá prazer, que os faça sentir felizes e com motivação para aprender coisas novas. Alguns pais afirmam, ainda assim, que, a ligação dos seus filhos ao clube de música se afirma como essencial para a continuação da sua frequência escolar. Para o referido

professor, “quem vem [às sessões do clube] aprende e diverte-se; se faltar, o problema passa a ser do aluno que não aprende e, pior, não se diverte”.

O clube de teatro também funcionava às 4^{as} feiras, das 14h35m às 16h15m, com um total de 16 alunos. É dinamizado, recorde-se, pelo Professor Paulo Cesário que faz do teatro uma atividade extraordinária, uma vez que a sua formação académica é a licenciatura em História. No entanto, desde muito jovem, este docente tem desenvolvido formação complementar na área teatral, participando de forma regular em cursos e workshops no domínio do teatro e da dramatização. Faz parte de um projeto de animação cultural, fazendo parte de uma dupla de Palhaços, atividade que lhe dá imenso prazer e ocupa uma parte do seu tempo livre. Paralelamente à sua atividade profissional, é encenador do Grupo de Teatro Amador da Associação Cultural de Moita Redonda (Fátima).

Vejam, então, algumas dinâmicas observadas durante o acompanhamento das sessões do clube de teatro. Este clube realiza os seus ensaios e desenvolve as suas atividades no auditório do CEF. No início de cada sessão, o professor faz a verificação das presenças, pois, para este docente a assiduidade é fundamental, não só porque as ausências põem em causa o desempenho de cada estudante como também afetam o dos restantes. Seguidamente, este professor propõe e orienta alguns jogos de dramatização cujo objetivo principal é, segundo as suas palavras, “pôr cá para fora as emoções e as sensações – duas coisas muito diferentes”. Recorre muito à componente musical, porque, dessa forma, obriga o aluno a exprimir a mensagem que uma determinada música lhe inspira e que estado de espírito lhe transmite. Os estudantes fazem também exercícios de imitação – fazer de conta que se é um animal ou uma flor ou o simples vento. Ao longo do 1^o período, foram desenvolvidos exercícios de autoconhecimento e de interação com os outros com o objetivo dos estudantes se conhecerem melhor. Foram realizados jogos como “Quem sou eu”, no qual cada aluno se descrevia na medida das suas possibilidades; “Quem é quem”, que tinha por objetivo descobrir a quem se referia determinada descrição e outras iniciativas de interação social. Logo em novembro, de acordo com os dados recolhidos através da pesquisa realizada nomeadamente no Inforcef e Tvcef, o grupo do clube de teatro faz a sua primeira

ação dentro da comunidade escolar. Em conjunto com o Clube de português, comemora-se o dia do Bolinho e revisita-se a Lenda de São Martinho. Com vestuário tradicional, os estudantes percorrem os diferentes espaços escolares e partilham o tradicional bolo de todos os santos. Soletram quadras populares, cantigas regionais e lengalengas do cancioneiro da região. São preparadas as personagens para a festa do Natal e distribuídas as funções de cada aluno. No final do mês de novembro, o clube de teatro preparou e apresentou uma pequena dramatização da obra *Fada Oriana* que, decorreu na Biblioteca da escola numa iniciativa conjunta com o clube de português. No 2º período, momento a partir do qual se realizou a observação direta das sessões dos clubes de cariz artístico, foi indicada a peça que o grupo iria apresentar no final do ano letivo, *Zaca Zaca*, baseada na obra de António Torrado com o mesmo nome e objeto de adaptação pelo Professor Paulo Cesário. Foram distribuídos os papéis pelos estudantes e foi sugerido aos alunos que fossem interiorizando a respetiva personagem. Entretanto, e a propósito da vinda da escritora Maria Francisca Almeida Gama e da divulgação da sua obra *Madalena*, foi preparada uma pequena dramatização da mesma, com o objetivo de motivar os alunos do 8º ano para a leitura. O livro retrata a experiência pessoal de uma adolescente que passa por uma situação traumática, Madalena (representada por uma aluna do clube de teatro) que, inserida numa família feliz e estruturada, tem de enfrentar a perda do pai (representado por outro estudante do mesmo clube) num acidente de moto. A escrita foi uma forma que esta jovem encontrou para superar a dor e a perda e reencontrar um novo sentido para a sua vida. Havia outras personagens e a mencionada dramatização foi um momento muito intenso, simples e interessante. Os alunos envolveram-se nesta atividade, pois tinha muito a ver com sentimentos, expressão de emoções e de experiências muito concretas com as quais eles se podiam identificar na vida quotidiana. É de destacar a capacidade que os estudantes tiveram em improvisar e em encontrar soluções para retratar o conteúdo e a mensagem que a obra pretende transmitir. Dizia a atriz principal: “foi tão fixe, [...] é tão bom representar. É isto que eu quero ser no futuro, atriz”. Não foi necessário preparar ambiente, acessórios ou adereços; tudo se resumiu ao ato

de representar, de estar no lugar das personagens, sentir e partilhar com o público aquela história.

No dia 15 de março, decorreu uma sessão de avaliação. Recordo que, nesse dia, o professor questionou e testou o grau de responsabilidade dos seus jovens atores avaliando quem já tinha decorado o papel integralmente. A maior parte já o tinha conseguido. Em palco, o professor chamou a atenção para pormenores: “Inês, fala para o público, olha para eles, fala com convicção, projeta a voz. Precisas de ganhar expressão”. E continuou de forma intensa e com muita entrega a orientar os jovens aprendizes: “Diana, não olhes para baixo, enfrenta o público, sente os que te estão a ver”. Disse para os alunos que era importante decorar o texto, pois aqueles que não o fizessem não tinham vida em palco, não conseguiam transmitir emoções, pois estavam comprometidos com a leitura e não com a expressão corporal. A sessão seguinte também foi muito interessante. O desafio era ensinar os alunos a rir, a emitir gargalhadas que, nas palavras do professor, “obriguem o público a rir também, mesmo aqueles que não têm vontade”. O referido docente dizia para a aluna que representava uma das personagens principais, a Beringela: “tens de gargalhar, bracejar e tornar tudo muito real, a expressão visual é extremamente importante”. Foram feitos novos reajustes na peça e o professor integrou mais duas personagens. Mais uma vez, reitero o impacto que a participação nestas atividades parece ter no comportamento individual, no desenvolvimento de competências e de experiências pessoais. Exercícios que parecem simples, como aqueles destinados a controlar a voz, imprimir diferentes ritmos e sons, manifestar expressão através da conjugação do corpo, da voz e dos sentidos, a rir ou chorar, a demonstrar alegria, tristeza, satisfação ou revolta, num curto espaço de tempo ou dinâmicas maiores como a de interpretar uma personagem, dar-lhe vida e consistência real são verdadeiros desafios. Tendo em conta as características do grupo etário em causa, há todo um conjunto de ações que é preciso controlar e orientar. Mais uma vez é necessária a conjugação de três fatores fundamentais: questões técnicas (muito simples e básicas), questões de sociabilidade (interação, relações interpessoais) e de disciplina. Por exemplo, no âmbito relacionado com as questões da sociabilidade, um dos aspetos que teve de ser

trabalhado foi a dificuldade de alguns alunos contracenarem (e relacionarem-se através do toque) com colegas que não conheciam e com quem não simpatizavam. A falta de empatia impedia a realização da cena. Por exemplo, houve um momento em que uma personagem masculina tinha de pegar ao colo uma personagem feminina e dar-lhe um beijo no rosto. Foi muito difícil para o aluno e para a aluna que interpretavam esses personagens ultrapassarem os seus receios e conseguirem fazer a cena como o professor pretendia. Por um lado, parecia pesar o receio de falhar, por outro lado, notava-se a falta de vontade em desprender-se de ideias e preconceitos receando comentários dos outros ou do público.

Efetuei igualmente uma visita ao *atelier* de costura da professora responsável pela criação e manutenção dos adereços. Essa docente referiu que, para a peça que estava a ser preparada, não havia necessidade de fazer novas roupas/adereços, que o que existia era suficiente. Na semana seguinte, acompanhei alguns alunos na descoberta do guarda-roupa, para a tarefa de seleção do que poderia interessar e ser necessário. Foi muito interessante vê-los experimentar roupas, criar soluções para a falta de alguns acessórios e a fazerem a escolha de determinados pormenores. Por exemplo, alguns estudantes tinham de cobrir o cabelo para parecer carecas. Não havia, no entanto, perucas para simular ausência de cabelo. Resultado: foi necessário improvisar. Cortámos collants de licra, aproveitou-se os pés desse material e, dessa forma, ficou solucionado o problema dos carecas. São situações concretas que põem à prova a capacidade de resolver problemas, obrigam à descoberta de formas de adaptação a circunstâncias novas e, de certa forma, apelam à criatividade. Também perguntei ao professor de teatro sobre como se estabelecia a relação de compatibilidade entre atividades de dramatização, de caráter prático e lúdico e a gestão da disciplina. Efetivamente, dos 3 clubes, este é o que envolve um maior número de alunos e daí a necessidade de reequacionar o modelo de atuação. Verifiquei que as regras estavam bem definidas: por exemplo, os estudantes não podiam perturbar as sessões com ruído e não havia lugar para brincadeiras fora do contexto das atividades propostas. Quem se portava de forma desadequada tinha de se retirar para uma das filas mais afastadas do palco do auditório e aí

permanecer até indicação em contrário (em situações mais problemáticas, o aluno podia ser aconselhado a sair da atividade). No entanto, a existência destas regras não impedia os alunos de se divertirem. Em determinadas sessões, o professor decidiu dividir os alunos por grupos, correspondentes aos atos da peça. Cada grupo ia para um espaço/sala diferente e livremente ensaiavam, corrigiam-se uns aos outros, chamavam a atenção para os aspetos de melhoria. Um dos adolescentes, no âmbito de uma conversa vulgar, gaguejava. No entanto, quando estava a reproduzir as falas do seu personagem, isso deixava de acontecer. Além disso, os seus colegas manifestavam para com ele um espírito de camaradagem e de aplauso pelo seu desempenho teatral. Percebi ainda que a relação que os alunos estabelecem com o professor é de admiração e respeito. Um deles, no momento em que o referido docente explicava aos estudantes como eles deviam estar numa cena de grande alarido e confusão, disse-lhe mesmo o seguinte: “o professor é brincalhão, mas não brinca em serviço”. No dia da apresentação ao público da peça, 12 de junho de 2017, havia grande expectativa, num misto de ansiedade e de receios. Dizia uma das estudantes, quando o público começava a encher o auditório, “eu estou a esquecer-me de tudo, não sei nada, socorro, eu não sou capaz”. No entanto, era um receio infundado. A apresentação da referida peça constituiu um grande desafio para todos: fazer o melhor daquilo que tinha aprendido e atuar em grupo ajudando-se mutuamente sempre que o outro colega ficasse bloqueado ou esquecesse a sua fala. Nesta apresentação, fiz de “ponto” em conjunto com outra pessoa, fazendo assim parte de uma dupla que servia de auxílio no desenrolar da peça. No período de preparação da peça, foi feito um trabalho de modo a que os estudantes se consciencializassem para o facto de que todos eram responsáveis pelo que ia acontecer – se houvesse aplausos, eram para todos; se as coisas corressem menos bem e houvesse descontentamento, assobios ou outra manifestação de desagrado, também deviam partilhar o fracasso sem atribuir culpas. Os estudantes do clube tiveram de enfrentar desafios, de perder medos e de adquirir várias competências. Entre os comentários feitos por alguns alunos, encontram-se os seguintes: “aprendi a decorar com mais facilidade”; [o trabalho desenvolvido no âmbito da preparação da peça] obrigou-me a ler e a gostar de o fazer, de ler com gosto, prazer”;

“aprendi a disfarçar, a fazer de conta e convencer que é verdade”, etc. A apresentação da peça *Zaca Zaca* pode ser visualizada através da TvCef, emissão de julho, a última referente ao ano letivo de 2016/2017.

4. Motivações, Opiniões e Percepções dos Participantes nos Clubes

Um dos aspetos que considero de interesse sociológico prende-se com o conjunto de motivações, opiniões e percepções dos estudantes relativamente à sua escolha e participação nos clubes de cariz artístico do CEF, relativamente ao ano letivo de 2016/2017. Mais do que treinar, ensaiar ou preparar espetáculos, participar num clube e nas suas atividades implica “sentir” – os clubes são um espaço para a expressão e gestão de sentimentos, medos e expectativas. Como tal, questionei alunos e professores sobre essas experiências vivenciadas e refletidas. Considerei importante questionar os alunos sobre as motivações que estiveram na origem da escolha do clube que frequentavam. Os estudantes apontam como principal fator motivacional o gosto pela dança ou pela música ou pelo teatro. Tendo em conta os resultados dos inquéritos aplicados aos alunos, surgiram expressões como, por exemplo, “adoro dançar”, “a música é a minha paixão”, “gosto de representar”, “adoro estar no palco, esqueço tudo”. Depois do fator do gosto e do prazer relativo à atividade central do clube frequentado, os estudantes, foram apontando outros aspetos, como o fator diversão. É relevante a necessidade destes jovens encontrarem um espaço para interagir, estar uns com os outros a fazer coisas que gostam, que lhes dão prazer e fá-los sorrir, ou seja, uma espaço para extravasar sentimentos, gargalhadas de bem-estar e de boa disposição. Tudo isto acaba por remeter para questões sobre sociabilidade e sobre o sentido do ser social. A propósito da sua frequência de um clube, tendo em conta as respostas ao inquérito efetuado, constata-se que são frequentes afirmações dos alunos tais como “faz-me sentir feliz”, “convivo com pessoas que gosto, que gostam do mesmo que eu”. As respostas dadas pelos estudantes apontam ainda para outras razões concretas relacionadas com as aprendizagens e experiências vivenciadas nas sessões dos clubes. Registei as principais motivações, que designo de “Fatores decisores”, no quadro seguinte.

Quadro 9 – Fatores Decisores

| FATORES MOTIVACIONAIS – DECISORES | | | |
|---|-------------------------|--------|--------|
| Fatores motivacionais comuns a todos os clubes | Alunos por clube | | |
| | Dança | Música | Teatro |
| • Gostar/adorar a atividade | 10 | 7 | 11 |
| • Diversão/Convívio | 1 | 2 | 8 |
| • Influência de alguém (pais, irmãos, amigos e docentes) | 4 | 2 | 3 |
| • Aprender coisas novas | 2 | 5 | 1 |
| Fatores motivacionais específicos de cada clube | | | |
| • Sonho de Infância | 1 | | 2 |
| • Tenho condições para praticar (tenho instrumento musical/roupas/ calçado) | 2 | 6 | |
| • Gosto de ler/textos dramáticos/facilidade em decorar | | | 4 |
| • Ambição futura – querer ser bailarino/músico/ator | 2 | 1 | 3 |
| • Outros | 2 | 1 | 3 |
| • NS/NR | | 1 | 2 |

Fonte: Inquérito por questionário aplicado aos alunos dos clubes (junho 2017)

Os outros motivos enunciados pelos alunos passam pelo facto da professora de dança ser muito simpática e por dançar sevilhanas numa outra coletividade; os estudantes referem, em relação à música, que esta última ajuda na aprendizagem de outras disciplinas e, em relação ao teatro, é salientado o facto de se ter gostado das atividades apresentadas no ano letivo passado, querer estar e sentir o palco, experimentar a sensação de ser atriz, bem como gostar de ver teatro e ir assistir com frequência a peças teatrais. É interessante verificar que efetivamente há interesses muito diversos e que parece haver, algum, grau de autonomia dos estudantes, na medida em que revelam estar, em alguma medida, conscientes

das suas escolhas, motivados e expectantes face ao programa de atividades que lhe foram propostas. Essa autonomia é, de certa forma, evidenciada, quando respondem à questão de quem foi a decisão de integrar o clube da sua preferência e se verifica que maioritariamente se tratou de uma decisão pessoal. Outro indicador prende-se com o momento em que os estudantes decidiram fazer parte do clube: se foi logo no início do ano letivo ou se, pelo contrário, por qualquer razão, decidiram integrar o clube numa data posterior. Vejamos, então, o registo das conclusões retiradas do inquérito realizado.

Quadro 10 - Distribuição dos alunos por sexo sobre a decisão de participar no clube

| Iniciativa e Autonomia – De quem foi a iniciativa de participar no clube? | | | | | | | | | |
|---|----------------|----|-----------------------|---|-------------------------|---|-------------------------|---|-------|
| Sexo | Decidi sozinho | | Por conselho dos pais | | Influenciado por amigos | | Influenciado por outros | | Total |
| | M | F | M | F | M | F | M | F | |
| DANÇA | 1 | 6 | | 1 | | 1 | | 1 | 10 |
| MUSICA | 2 | 6 | 1 | | | | | | 9 |
| TEATRO | 6 | 6 | | | 1 | | 1 | 2 | 16 |
| Total | 9 | 18 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 35 |

Fonte: Inquérito por questionário aplicado aos alunos dos clubes (junho 2017)

Efetivamente a maior parte dos alunos afirma ter tomado a decisão de participar no clube sozinho; foram influenciados pelos pais um rapaz e uma rapariga e é interessante verificar que tal se deve ao facto desses pais também exercerem, ou terem exercido numa determinada fase das suas vidas, o mesmo tipo de atividade artística, como irei referir posteriormente; pela mesma razão foram influenciados por amigos um rapaz e uma rapariga. Em relação à opção “outros”, foram referenciados irmãos e, no caso do teatro, um professor. Esse aspeto também é confirmado pelo dinamizador do clube de teatro que, na entrevista realizada, reconheceu que, nas turmas onde leciona, faz, no início do ano letivo, uma campanha de divulgação e de sensibilização para as vantagens de fazer parte do clube.

O, outro indicador que pode levar a concluir que os estudantes destes clubes são crianças e adolescentes que revelam uma certa autonomia e grau de determinação quanto à escolha do clube que frequentam prende-se com o

momento da decisão de integrar esse mesmo clube. Quando são questionados sobre quando se inscreveram, 33 alunos afirmaram que foi logo no início do ano letivo, 1 na primeira metade do 1º período e outro aluno no início do 2º período. Efetivamente 94% dos estudantes dos clubes efetuam a sua decisão logo no começo do ano letivo.

Gráfico 7 - Data de entrada dos alunos nos clubes



Fonte: Inquérito por questionário aplicado aos alunos dos clubes (junho 2017)

Nos inquéritos aplicados aos alunos que frequentam os clubes de cariz artístico, questioneei igualmente se os alunos já tinham experiências de participação em algum clube, em anos anteriores. Sabia-se, à partida, que, pelo menos, 7 alunos não deveriam ter participado, pois estão a frequentar o 5º ano de escolaridade, mas até esse facto poderia não ser impeditivo, pois esses alunos poderiam ter frequentado o externato e, dessa forma, ter participado em algumas dessas atividades, o que, no entanto, não se veio a verificar. Pretendia estabelecer a relação da existência ou não da continuidade deste tipo de atividades, assim como perceber em que clubes é que essa continuidade é mais expressiva.

Assim, são apresentadas três tabelas que permitem fazer análise setorial, por clube, remontando ao ano letivo 2014/15 até à atualidade.

Quadro 11 - Alunos do clube de dança e outras experiências em clubes

| Alunos do clube de DANÇA - Frequência de clubes em anos anteriores | | | | | |
|--|------------|---------|----------|-----|-------|
| Opção | SIM | | Subtotal | NÃO | TOTAL |
| | Ano letivo | 2014/15 | | | |
| Dança | | 2 | 3 | 7 | 10 |
| Música | | | | | |
| Teatro | | 1 | | | |

Fonte: Inquérito por questionário aplicado aos alunos dos clubes (junho 2017)

Dos 10 alunos que fazem parte do clube de dança, 7 fazem-no pela primeira vez, nunca tendo frequentado qualquer clube de cariz artístico em anos letivos anteriores; 2 alunas já frequentavam o clube no ano anterior e uma aluna, no ano anterior, participou no clube de teatro, tendo, no ano letivo de 2016/2017, optado pela experiência da dança. Conclui-se que o nível de continuidade de frequência tem sido bastante baixo, pois só duas alunas transitaram de um ano letivo para outro.

Atente-se, agora, naquilo que diz respeito ao Clube de Música.

Quadro 12 - Alunos do clube de música e outras experiências em clubes

| Alunos do clube de MÚSICA - Frequência de clubes em anos anteriores | | | | | |
|---|------------|----------------|----------|-----|-------|
| Opção | SIM | | Subtotal | NÃO | TOTAL |
| | Ano letivo | Desde 2014 /15 | | | |
| Música | 3 | 2 | 6 | 3 | 9 |
| Dança | | | | | |
| Teatro | | 1 | | | |

Fonte: Inquérito por questionário aplicado aos alunos dos clubes (junho 2017)

Constata-se que, apesar de ter menos alunos que o clube de dança, por exemplo, o clube de música revela ter mais alunos com experiência clubística, de cariz artístico participativa em anos anteriores. Dos 9 alunos que fazem parte do clube de música, 5 (56%) já fizeram parte, do mesmo clube, em anos anteriores. Desses 5 alunos, 3 já integram o clube pelo terceiro ano consecutivo, o que

traduz fidelização à prática e aprendizagem da música, neste caso, aprender a tocar viola. Verifica-se que um dos alunos que atualmente frequenta o clube da música, no ano letivo anterior participou no clube de teatro.

Seguidamente apresento os resultados obtidos em relação aos alunos que frequentam o clube de teatro, aquele que, recorde-se, envolve maior número de participantes.

Quadro 13 - Alunos do clube de teatro e outras experiências em clubes

| Alunos do clube de TEATRO - Frequência de clubes em anos anteriores | | | | | |
|---|------------|---------------|----------|-----|-------|
| Opção | SIM | | Subtotal | NÃO | TOTAL |
| | Ano letivo | Desde 2014/15 | | | |
| Teatro | 3 | 2 | 8 | 8 | 16 |
| Dança | | 1 | | | |
| Música | | 2 | | | |

Fonte: Inquérito por questionário aplicado aos alunos dos clubes (junho 2017)

Dos 16 alunos que participam ativamente no clube, 8 fazem-no pela primeira vez e a outra metade já teve experiências anteriores em clubes de cariz artístico. Desses 8, 5 são alunos com experiência anterior no mesmo clube, sendo que três deles já o fazem desde o ano letivo de 2014/15. Constata-se que 2 alunos abandonaram o clube de música e decidiram participar no clube de teatro, o mesmo que aconteceu com 1 estudante do clube de dança que passou a frequentar o clube de teatro.

Considero a questão da continuidade um fator de análise sociológica pertinente, na medida em que permite estabelecer algumas reflexões. Tratando-se aqui de um estudo de caso, pois recai sobre um conjunto específico de indivíduos que têm em comum o facto de participar num determinado clube artístico, as conclusões a que se pode chegar só serão válidas para este caso em concreto. No entanto, não deixa de ser interessante verificar que metade ou a maior parte dos alunos dos clubes de teatro e de música são elementos de continuidade nos clubes de cariz artístico. Esse facto será uma mais-valia, na medida em que permite fazer um trabalho de acompanhamento e de

diversificação de atividades internas, além de proporcionar uma dinâmica de desenvolvimento mais prolongada no tempo, podendo contar-se com a experiência adquirida no passado, nomeadamente ao nível da interiorização das metodologias utilizadas, ao nível das práticas e, ainda, ao nível dos comportamentos e formas de estar nos respetivos clubes. O clube da dança é o que tem mais alunos que nunca participaram em qualquer clube de cariz artístico, o que significa que haverá um trabalho de adaptação e de integração diferente do que ocorre nos outros clubes. A continuidade poderá indiciar outro aspeto que considero interessante e que não pode nem deve ser descurado, o grau de satisfação do aluno. Quando um estudante opta por repetir a experiência no ano letivo seguinte, pode-se legitimamente concluir que o aluno gostou da experiência, sentiu que valeu a pena, fez aprendizagens, divertiu-se, conheceu novos colegas e situações novas, desafios que lhe proporcionaram bem-estar e vontade de repetir a experiência. Verificou-se que, na maioria dos casos, a continuidade da frequência de um clube de cariz artístico se registou no mesmo clube em particular (seja o de teatro, música ou dança). Daí ser interessante cruzar esta informação com as respostas dadas pelos alunos no inquérito por questionário sobre as atividades que mais gostam de desenvolver nos clubes. Há dois aspetos que são transversais aos três clubes: “o conviver com os outros colegas” e “o gostar” – gostar de dançar, gostar de música e gostar de teatro. Este último aspeto é o mais assinalado pelos alunos que o esclareceram de forma mais detalhada. Por exemplo os alunos de dança referem que adoram dançar em grupo, fazer trios, fazer alguns exercícios como saltos (gazela, por exemplo), fazer repetições com base numa, sequência exemplificada pela professora, efetuar improvisações; manifestaram igualmente uma preferência generalizada pela dança contemporânea. Os alunos de música afirmaram que o que mais gostam de fazer é treinar e executar exercícios com os instrumentos musicais, memorizar as músicas e participar em espetáculos. Curiosamente os alunos do teatro apontaram o “estar nos ensaios/ensaiar” como o que mais gostam de fazer; além de fazer rir o público, contracenar com pessoas interessantes, ouvir e aprender com o encenador.

Foi igualmente perguntado aos estudantes o que consideravam mais difícil, que atividades ou desafios tinham mais dificuldade em ultrapassar. Os alunos da dança não hesitaram em referir a dificuldade em criar e dançar solos (5 estudantes declararam isso), pois aí sentem que estão sozinhos, muito expostos e toda a atenção recai sobre a sua atuação; também apontaram a dificuldade em fazer piruetas, quer pela falta de agilidade/flexibilidade corporal quer por terem algum receio e, finalmente, apontaram a dificuldade em improvisar e em fazer expressões corporais/faciais enquanto se dança. Em relação aos alunos do teatro, estes últimos declararam que o mais difícil era decorar o papel, seguido de dificuldades em encarnar certas personagens. Além disso, referiram outros aspetos que lhes suscitavam dificuldades: o receio de ficar sozinho em palco, de esquecer as falas, de ter vergonha de enfrentar o público, medo de falhar e dois alunos referiram ainda o receio de dececionar o professor. Os alunos que frequentam o clube da música apontam dificuldades como a coordenação dos dedos e das mãos para tocar um determinado instrumento musical, solfejo e a memorização de acordes e de trechos musicais.

Tendo por base as entrevistas realizadas aos docentes dinamizadores dos clubes, ouvindo as suas opiniões sobre as dificuldades que condicionam a atividades dos clubes, as respostas assumem outra perspetiva diferente. Olham para os respetivos clubes como uma *oportunidade* que a escola fornece aos seus alunos para fazerem atividades que lhes dão prazer e proporcionam “o gosto pela arte, pela dança; passar pelo palco e sentir as palmas, os aplausos, pois é disso que vive o bailarino”, destaca a Professora Neuza Neves. Também os professores dos clubes de música e de teatro sublinham e reforçam a importância desse objetivo: estimular o gosto pela atividade artística com toda a entrega e empenho que ela exige. Os três docentes referidos concordam de forma unânime com a ideia de que as experiências que os estudantes têm nos clubes dão a esses alunos ensinamentos para as suas vidas: proporcionam-lhes aprender a fazer de forma diferente, aprendem a lidar com o fracasso, com a crítica, a controlar as suas emoções. A professora do clube de dança referiu que “numa hora semanal não ensino nem eles conseguem aprender muitas técnicas de dança, mas ensino-os a sentir emoção ao dançar, ensino que, quando dançamos, perdemos a noção

de limite, do não sou capaz, aprende-se a estar uns com os outros, a confiar nos outros com quem faço par, a socializar – e muito mais!”. Assim, os clubes são vistos como um espaço de criatividade, observação e crítica. Criatividade, na medida em que, nesses diferentes clubes, os alunos propõem ideias, criam alternativas, observam os colegas, são observados pelos colegas, criticam o que viram de forma construtiva e são criticados da mesma forma, como um meio para melhorar o seu desempenho, seja a dançar, tocar um instrumento ou a representar. Em relação aos entraves, isto é, às dificuldades que os professores sentem na gestão dos clubes, todos eles consideram que a mais complicada é a questão dos horários. Há dificuldade em conciliar a disponibilidade dos docentes com os horários da componente letiva dos alunos. Não há dúvidas que alguns alunos não fazem parte de um destes clubes por condicionantes horárias, seja deles ou dos pais, que não podem ir buscá-los ao estabelecimento de ensino mais tarde. Referia o professor de música: “este ano, tive de rejeitar duas alunas que queriam aprender teclas, por incompatibilidade horária. Isto acontece constantemente e gostaria que deixasse de acontecer”. Foi no teatro que esta limitação de tempo mais se fez sentir. Por exemplo, houve necessidade de intensificar os ensaios nos dias que antecediam a apresentação ao público da peça *Zaca Zaca*, nomeadamente, na 2^a e 3^a feiras anteriores a esse espetáculo, havia alunos que não podiam ficar até mais tarde (18h). Outra dificuldade apontada pelos professores, em particular pelo professor de teatro e pela professora de dança, prendia-se com a questão da continuidade. Todos os anos entram alunos novos nos clubes, sem qualquer tipo de experiência, o que exige um trabalho de adaptação e de integração no clube que leva algum tempo, ao invés dos outros estudantes que sentem que esse tempo acaba por não ser útil para eles. Os clubes são constituídos, portanto, por grupos com alunos de idades e experiências muitas heterogêneas, o que dificulta a articulação de todos como equipa. O professor de música, querendo ultrapassar este entrave, criou grupos diferenciados, mas, no teatro e na dança, isso não é possível, exige outro tipo de trabalho que leva tempo e alguma capacidade de adaptação. Outra dificuldade que os professores que dinamizam os clubes sentem, com maior notoriedade nos clubes de teatro e de música, é conseguir responder às solicitações do Gabinete

de Psicologia e Orientação. O psicólogo pede aos professores um trabalho específico para com alguns alunos, nomeadamente aqueles que têm problemas de concentração, hiperatividade, *deficit* de atenção, etc., e, por vezes, torna-se difícil fazer um trabalho articulado com estudantes com perfis e estruturas psíquicas e emocionais tão distintas e exigentes. Mas também se torna num dos maiores desafios, como destacou o Professor Paulo Cesário.

Outra questão que foi colocada a alunos e também aos professores tem a ver com o futuro, com atividades que gostariam de desenvolver nos respetivos clubes. No que diz respeito aos alunos, há, mais uma vez, sugestões que são transversais aos três clubes, nomeadamente, sendo a mais apontada, participar num grande espetáculo. A seguir, aparecem outros desejos e vontades: fazer visitas de estudo (por exemplo, ao museu da música e ao museu do teatro), ir assistir a um bailado internacional/nacional, ir assistir uma peça de teatro em cartaz ou a uma ópera. Depois, particularizando as especificidades de cada clube, destaco respostas como dançar hip-hop, participar em trabalhos coreográficos de género dramático ou, como referiu uma aluna, “fazer piqueniques para conviver mais uns com os outros”. Alguns jovens do clube de teatro referiram que gostariam de fazer/participar num musical, escrever uma peça e coloca-la em palco nomeadamente com personagens da Disney e um aluno referiu que “gostava de fazer teatro sem adicionais [sic].” Cabe neste espaço descrever igualmente um pouco do que foi transmitido pelos professores responsáveis pelos clubes sobre o que gostariam de fazer num futuro próximo. O professor do clube de música referiu que, para o próximo ano letivo, um dos objetivos era reestruturar o Coro “de base” constituído pelos alunos que frequentam a disciplina de educação musical e por aqueles do 3º ciclo que queiram participar, para aqueles “que gostam de cantar”. Para isso, o professor irá apresentar um projeto que inclui ocupar horas livres/almoço ou outras soluções horárias para conseguir pôr em prática este projeto. Para além do coro, pretende retomar o grupo de percussão, pois considera que estão reunidas as condições para isso. Pretende ainda manter os grandes eventos que são “marca” da escola, Festa do Natal, Chuva de Estrelas e Festa Final, e começar a preparar a grande Festa de Comemoração dos 50 anos da Instituição, que vai ocorrer no ano letivo de

2019/2020. O professor do clube de música manifestou igualmente o seu desejo de que as entidades políticas e decisoras, nomeadamente o Ministério da Educação, atribuíssem mais horas ao ensino e prática das atividades artísticas. Este docente sublinhou o seguinte: “enfrentar o palco ensina os nossos alunos a enfrentar a vida. Não podemos esquecer que a ignorância leva à desgraça e a cultura leva-nos à paz e ao conhecimento. Daí a necessidade de incentivar os alunos a participar nos clubes, nas atividades artísticas, porque isso torna-os mais cultos, mais eficazes e melhores pessoas”. Para o professor do clube de teatro, o grande desafio será criar mais um outro clube, um clube das artes, que congregue a música, teatro e dança com o objetivo de realizar um Musical. Este professor gostaria de unificar num espetáculo as três valências. Reconhece que este “sonho” depende de fatores exógenos como disponibilidade financeira e alteração dos horários e do tempo disponível para o funcionamento do clube. Este projeto é partilhado pela professora do clube de dança que afirmou que toda a escola ganharia com um projeto artístico de grande envergadura que dignifique a escola, as artes e a cultura.

CONCLUSÃO

Este trabalho centrou-se na trilogia educação, escola e arte numa conjugação muito difícil de articular. Foi feita uma viagem pelo passado da escola e do sistema de educação de Portugal, na qual, sublinho com particular ênfase, durante um longo período, a preocupação da escola em fornecer um conjunto de saberes científicos se encontrava bem longe de se destinar a toda a população, sendo as qualificações escolares exclusivas de uma parte muito restrita da mesma. A evolução das sociedades e do pensamento pressionou à realização de alterações, forçou a novos paradigmas e o sistema educativo conheceu uma verdadeira mudança com a democratização da sociedade portuguesa. Há uma reestruturação de todo o sistema de ensino no reequacionamento quer do papel do professor e do aluno quer das configurações programáticas e disciplinares do sistema. A par de alterações sociais, políticas e económicas, as sociedades confrontam-se com outro processo complexo que se fez sentir com particular rapidez a partir dos anos 80 do século passado, o fenómeno da globalização, que induz profundas alterações nos modelos e nas estruturas sociais e educativas. Entre uma escola em sentido clássico e uma nova geração de pensadores e pedagogos que anseiam por uma escola diferente e inclusiva (em termos de pessoas e de projetos), processa-se uma discussão atual e pertinente. O lugar a atribuir às artes é uma questão central, neste contexto. Há, com especial intensidade, uma pressão para trazer para o espaço de discussão a integração plena das artes, nas suas expressões mais diversas apresentando argumentação e estudos que comprovem essas vantagens. Por um lado, estão os defensores da teoria que as artes deveriam integrar o sistema educativo como disciplinas autónomas, com modelos de atuação e de avaliação como qualquer outra área disciplinar e, do outro lado, estão aqueles que defendem as artes e a sua recontextualização na escola como uma aposta transversal, como um instrumento pedagógico que fornece ferramentas práticas e úteis na aprendizagem de conteúdos científicos mais clássicos. Independentemente da valorização que se possa fazer da educação artística e da utilização das artes como veículo facilitador das mais diversas aprendizagens, não se pode ter uma visão mitificada assente numa conceção de engrandecimento desmesurado do papel das artes no sistema escolar. Catarina Martins (2017:14), a propósito deste assunto, refere o

seguinte: “As narrativas de salvação que se inscrevem na educação artística ligam as artes a poderes quase mágicos e transformadores, a mundos de exceção e de excepcionalidade, capazes de potenciar nos sujeitos a sua própria capacidade de transformação. Dirigidas às crianças e aos jovens «em risco», as artes em pleno século XIX pareciam conter a dose certa de disciplina e de autogoverno; dirigidas às elites, transportavam em si os poderes simbólicos ativadores de uma distinção social”.

As escolas podem integrar a educação artística de forma, por um lado, a satisfazer os novos paradigmas que enfatizam a necessidade de integrar as artes nos currículos escolares e, por outro, de forma a promover as experiências artísticas como instrumento auxiliar no ensino/aprendizagem de disciplinas não artísticas. Em face da manifesta ausência do ensino das artes em grande parte do currículo oficial das escolas, os clubes Artísticos podem ganhar um significado especial em contexto escolar. São espaços privilegiados de exploração de sentidos, exteriorização de sentimentos, onde se estimula o sentido da produção de emoções dando ao estudante a oportunidade de criar, de conceber produtos e conceitos que, no enquadramento geral das disciplinas, não têm lugar. Nas sessões dos clubes de cariz artístico, os alunos desenvolvem atividades diversificadas: preparam danças, pequenas peças de teatro ou trechos musicais, orientados pelos respetivos professores com o intuito de participar em eventos da escola. Em muitas destas sessões, há lugar para o improvisado, o estudante dá a sua opinião, sugere outra forma de atuação, diz como se podia fazer relativamente aos objetivos a alcançar. Os professores destas áreas, conscientes e motivadores destas iniciativas, aplaudem estas sugestões, estão constantemente a promover essa expressão livre de emoções, da imaginação e criatividade. Nestes espaços de intervenção – pois, nesta medida, os clubes são isso mesmo –, os alunos dão e recebem experiências novas fundamentais para o seu desenvolvimento afetivo, sensorial, psicológico, escolar e social.

Assim, as atividades que cada clube – dança, música ou teatro – realiza, ao longo de cada período escolar, apesar da sua relativa autonomia e independência, convergem as suas energias também para os eventos que,

fazendo parte do plano de atividades da escola, são comuns aos vários clubes e ocorrem no final de cada período.

No ano letivo de 2016/2017, no CEF, os clubes de cariz artístico envolveram um total de 35 alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico, ou seja, cerca de 8% do total de estudantes (463) desses graus de escolaridade que frequentam o referido estabelecimento. Um dos aspetos abordados com os responsáveis dos clubes de cariz artístico teve a ver precisamente com a constatação dos números acabados de referir. Os professores afirmaram a impossibilidade de se ter um número muito mais elevado de alunos, pois seria mais difícil gerir ensaios e outras atividades dado o tempo limitado disponível. Referiram que, para se poder contar com um acréscimo significativo dos estudantes a frequentar os clubes de cariz artístico, era preciso uma ampliação do número de horas semanais relativos ao funcionamento dos clubes, algo que implicaria uma revolução nos horários de toda a estrutura escolar. O professor do clube de música acrescentou mesmo que, devido à parceria existente com o Conservatório de Música de Fátima e o regime de ensino articulado por essa via adotado, o número de alunos não aumentaria muito mais. No entanto, este docente também referiu que, se pudesse ter mais horas para as atividades do seu clube, acrescentaria a oferta de outras valências, nomeadamente o canto, bateria e a percussão. A professora do clube de dança também referiu que poderia aumentar a oferta de estilos e responder de forma mais forte aos gostos e preferências dos alunos, nomeadamente àqueles que se referem ao hip-hop. Para o professor do clube de teatro, nas atuais circunstâncias, o número de alunos que frequentam este clube (recorde-se que é o clube de cariz artístico com maior número de estudantes) enquadra-se dentro dos padrões mais ideais.

Neste relatório de estágio foram igualmente analisadas e sistematizadas informações referentes a múltiplos aspetos: quanto às motivações (fatores decisores) dos estudantes dos clubes de cariz artístico, verificou-se que a principal motivação estava no gosto de realizar as atividades que tais clubes proporcionam; quanto à autonomia (quem determinou e/ou condicionou a escolha do clube), verificou-se com grande incidência a escolha pessoal; quanto à questão da continuidade, verificou-se uma certa persistência dos alunos em

frequentar o mesmo clube durante mais de um ano letivo ou de se assistir a mudanças de clube embora no interior de atividades artísticas. Por parte dos professores dinamizadores, fica o desejo de, no próximo ano letivo, se trabalhar num plano conjunto formando-se o Clube das Artes, que apresentaria um espetáculo final de atividades artísticas de dança, música e teatro. Fica ainda o registo do desejo destes docentes reencontrarem um novo espaço para as artes nas escolas. Estes professores destacam ainda o contributo que a concretização de atividades artísticas tem no desenvolvimento das crianças e jovens, para além de considerarem que os torna melhores pessoas e também melhores alunos.

As considerações e análises efetuadas neste relatório não permitem extrapolações para considerações generalizadas sobre as dinâmicas desenvolvidas nos clubes de cariz artístico que funcionam em diferentes escolas no país. No entanto, permitem dar conta de boa parte das dinâmicas e processos ocorridos no ano letivo de 2016/2017, no que diz respeito aos clubes de cariz artístico do CEF. Espera-se que, apesar das limitações subjacentes ao tipo de trabalho efetuado, o conteúdo deste relatório de estágio se possa constituir como um pequeno contributo para o conhecimento e promoção das atividades artísticas escolares de enriquecimento curricular, bem como, de uma forma mais geral, para o conhecimento e promoção da educação artística.

Referências Bibliográficas

Candeias, António (1998) “Alfabetização e Escola em Portugal na transição do Século: dados e perspetivas”, *Oficina do CES*, nº 105.

Carvalho, Rómulo (1986) *História do Ensino em Portugal desde a fundação até ao fim do regime de Salazar e de Marcelo Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Correia, J. Alberto e Matos, Manuel (2001) “Da crise da escola ao escolocentrismo”, in Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão e José A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento, 91-117.

Durkheim, Émile (2015) *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.

Figueira, A.P.C. (2002) “O Palco da Vida: a expressão dramática como instrumento operatório do desenvolvimento das competências sociais”, *Psychologica*, 30, 187-191.

Giddens, A. (2010) *Sociologia*, 8ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Iria, Aleixei V. K. (2011) *O ensino da música em Portugal – desde o 25 de abril de 1974*. Dissertação de Mestrado em Música, Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/5818/1/Tese_Alexei_Iria_29_11_2011_O%20Ensin%20da%20M%C3%BAsica%20em%20Portugal%20%E2%80%93%20desde%2025%20de%20Abril%20de%201974.pdf [20 de fevereiro 2017]

Lacerda, Teresa e Gonçalves, Elsa (2009), “Educação estética, dança e desporto na escola”, *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9(1), 105-114. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpcd/v9n1/v9n1a10.pdf> [11 de abril 2017]

Martins, Catarina (2017) «E agora, vai voltar tudo a ser como era?» – Por uma crítica às artes na educação” in Maria de Assis, Elisabete Xavier Gomes, Judith Silva Pereira e Ana Luísa Oliveira Pires (eds.), *Ensaio entre Arte e Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 13-20. https://gulbenkian.pt/descobrir/wp-content/uploads/sites/16/2016/04/10x10_EnsaioentreArteeEducacao.pdf [1 de junho 2017]

Mota, Graça (2014), “A educação musical em Portugal – uma história plena de contradições” *Debates*, 13, 41-50.

<http://seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/viewFile/4609/4120> [22 de março 2017]

Robalo, Elisabete (1999) “A dança no ensino genérico – problemas e perspetivas” *in* A. Macara (ed.), *Continentes em Movimento*. Atas da Conferência “Novas Tendências no Ensino da Dança”. Cruz Quebrada: FMH edições, 56-61.

Silva, Levi Leonido (s/d) “Educação pela Arte”

https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi_vdStkl3WAhXK1hoKHYRLDq0QFggIIMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.quadernsdigitals.net%2Findex.php%3FaccionMenu%3Dhemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga%26tipo%3DPDF%26articulo_id%3D10728&usg=AFQjCNFSKk5-1-R_-nGpGWTIbcJvwWRm0w [1 de junho 2017]

Torres, Graça Margarida (2008) *A expressão dramática/teatro como prática no 2º e 3º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado em Sociologia, ISCTE.

Valqueresma, A. e Coimbra, Joaquim L. (2013) “Criatividade e Educação – A educação artística como caminho do futuro?”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 40, 131-146.

ANEXOS