

3º CICLO DE ESTUDOS
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Narrativas de expressividade artística do corpo como experiência de significação da escola

André Freitas Santos

D

2022



**NARRATIVAS DE EXPRESSIVIDADE ARTÍSTICA DO CORPO COMO
EXPERIÊNCIA DE SIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA**

André Freitas Santos

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.

Orientadora: Professora Doutora Fátima Pereira

Co-orientador: Professor Doutor Paulo Nogueira

2022

Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT)

Referência: PD/BD/128279/2017

Duração da bolsa: dezembro 2017 – novembro 2020

Referência: COVID/BD/151618/2021

Duração da bolsa: dezembro 2020 – julho 2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Fátima Pereira. Agradeço pela disponibilidade de encontro empático, pela rigorosa e dedicada orientação ao nosso trabalho e pelo encaminhar que permitiu que sempre me sentisse acompanhado. Sinto-me muito honrado por ser minha orientadora.

Agradeço ao professor Paulo Nogueira. Agradeço pelas suas sábias contribuições para o fundamental desenvolvimento do trabalho. Muito obrigado pela orientação.

Agradeço aos adultos participantes do trabalho. Agradeço às professoras Rosa do Mar, Elisabete, Adélia, Maria João, Marta, Laura e Sabrina e ao professor participante do trabalho, Kleber. Agradeço por confiarem em mim, na partilha de histórias e na construção de narrativas. Muito obrigado por todas as oportunidades que proporcionaram na minha vida.

Agradeço às crianças participantes do trabalho. Agradeço à Ana Clara, Lu, Maria, Mia, Raposa, Octávio, Jorge, Sofia, Carolina, Maria Clara, Cármem, Flávio e Luana. Agradeço pelas brincadeiras, pelos jogos e pelas histórias que construímos juntos - permitiram-me reforçar a certeza do quão bom é ser criança.

Agradeço a todas as pessoas intervenientes que permitiram a minha chegada às escolas, em Portugal e no Brasil.

Agradeço aos meus colegas de trabalho que se tornaram amigos. Agradeço ao Bruno, à Carla, à Carol, à Daniela, ao Dinis, à Francisca, à Luciana, à Manarte, à Márcia, à Marta, à Raquel, à Rita Mãe, à Rita Tavares de Sousa, à Rita Leal, à Sara e ao Thi. Agradeço pela oportunidade de convosco ser mais feliz.

Agradeço à minha família. Agradeço à mãe Pavone, ao pai Carmindo e ao irmão Rafael. Agradeço por dedicarem a vossa vida para que a minha seja diferente. Dos desafios que me lembro terem sido vividos, signifiquei os compromissos que são fortalecidos entre nós. Continuarei a agradecer-vos de todas as formas que conseguir imaginar. Agradeço às minhas amigas Mariana, Jordão e Clau. Agradeço-vos por me conhecerem melhor do que eu conheço de mim mesmo. Vocês são a minha vida.

Agradeço à Fundação para a Ciência e Tecnologia.

RESUMO

Este trabalho procurou compreender experiências educativas vividas com as expressões artísticas na escola, através da narração de histórias de experiências de crianças e de adultos, que traduzam percepções e sentidos acerca de seus percursos educativos, gerando significados sobre a expressividade artística do corpo na escola. Recorremos à investigação biográfico-narrativa, assumido o método narrativo como opção metodológica de pesquisa, construído a partir de um pensamento de abordagem relacional. O nosso trabalho é constituído por narrativas autobiográficas e vinte e uma narrativas biográficas de participantes (adultos e crianças), em três cenários de pesquisa (em Portugal e no Brasil). As narrativas foram co construídas, a partir da partilha de histórias de experiências vividas na escola (relatos orais, gráficos, textuais, corporais), contribuindo para o debate da retórica da produção cultural em educação, contrariando os desígnios cristalizados e repetitivos da arte na educação e da vivência educativa de crianças e de adultos com as expressões artísticas na escola. Juntos, compreendemos que acerca das paisagens educativas, a constituição da experiência educativa, derivando de interesses simbólicos atribuídos a adequadas condições e a relações interpessoais, permite a organização de gramáticas espaço-temporais e gramáticas artístico-corporais para a vivência da experiência. Acerca de percursos educativos de desenvolvimento profissional de adultos, professores/as, compreendemos que a vivência da experiência educativa se apresenta em três núcleos de significação: (i) de partilhas em quotidiano escolar, traduzindo-se em buscas pelo incerto e imaginário, privilegiando-se as visibilidades da experiência; (ii) de construções de intimidade, traduzindo-se em apropriações da experimentação, privilegiando-se os atravessamentos da experiência; (iii) e de influências de orientações educativas, traduzindo-se em «abraços» à relação com o outro, privilegiando-se as durabilidades da experiência. Acerca de percursos educativos de escolarização de crianças, alunos/as, compreendemos que a vivência da experiência educativa se apresenta em quatro núcleos de significação: (i) de polaridades inscritas, traduzindo-se em flexibilidades para a expressão, privilegiando-se as utilidades da experiência; (ii) de projeções extrínsecas, traduzindo-se em preferências de manifestação, privilegiando os universos da experiência; (iii) de domínios utópicos, traduzindo-se em reivindicações expressivas, privilegiando os arbútrios da experiência; (iv) e de serviços à sociedade, traduzindo-se em declarações de alteridade, privilegiando as demarcações da experiência.

ABSTRACT

This work sought to understand educational experiences lived with the artistic expressions at school, through the narration of experiences' histories of children and adults, which translate perceptions and meanings about their educational paths, prompting significations about the artistic expressiveness of the body at school. The biographical-narrative investigation, through the adoption of the narrative method was our methodological option of research, built on the grounds of a relational approach. Our empirical work consists in autobiographical narratives and twenty-one biographical narratives of participants (adults and children), in three research scenarios (in Portugal and Brazil). The narratives were co-constructed from the sharing of histories of experiences lived at school (oral, graphic, textual, corporal stories), contributing to the debate of the cultural production rhetoric in education, contradicting the crystallized and repetitive designs of art in education and of the educational experience of children and adults with artistic expressions at school. Together, we understand that the constitution of the educational experience, regarding the educational landscapes, deriving from symbolic highlights attributed to adequate conditions and interpersonal relationships, allows the organization of spatial-temporal grammars and artistic-corporeal grammars for the fruition of experience. Regarding educational paths of professional identity development of adults, teachers, we understand that the living of the educational experience can be presented in three nuclei of signification: (i) of sharing in everyday school life, translating into searches for the uncertain and the imaginary, privileging the visibilities of experience; (ii) of intimacy constructions, translating into appropriations of experimentation, privileging the crossings of experience; (iii) and of influences of educational guidelines, translating into «hugs» to the relationship with the other, privileging the durability of the experience. Regarding educational paths in the schooling of children, students, we understand that the living of the educational experience can be presented in four nuclei of signification: (i) of inscribed polarities, translating into flexibilities for expression, privileging the utilities of experience; (ii) of extrinsic projections, translating into preferences for manifestations, privileging the universes of experience; (iii) of utopian domains, translating into expressive claims, privileging the arbitrariness of experience; (iv) and of services to society, translating into alterity declarations, privileging the delineations of experience.

RÉSUMÉ

Ce travail a cherché de comprendre les expériences éducatives vécues avec les expressions artistiques dans l'école, à travers des narratives des enfants et adultes, qui traduisent les perceptions et le sens sur leurs parcours éducatifs, générant des significations sur l'expressivité artistique du corps dans l'école. Nous avons eu recours à l'investigation biographic-narrative, par la méthode narrative, comme option méthodologique de recherche construite à partir d'une pensée narrative avec une approche relationnelle. Ce travail empirique consiste en narratives autobiographiques du chercheur et vingt et une narratives biographiques des participants (adultes et enfants), dans trois scénarios de recherche (au Portugal et au Brésil). Les narratives ont été coconstruits, à partir du partage des histoires des expériences vécues dans l'école (récits oraux, graphiques, textuels, corporels), contribuant à débat sur la rhétorique de la production culturelle en éducation, et contredisent les conceptions cristallisées et répétitives de l'art dans l'éducation et de l'expérience éducative des enfants et des adultes avec les expressions artistiques dans l'école. Ensemble, nous comprenons que: en concernant les paysages éducatifs, la constitution de l'expérience éducative, dérivée des détaches symboliques attribués à conditions et relations interpersonnelles, permet l'organisation de grammatiques espace-temporelles et grammatiques artistique-corporelles pour l'expérience. En concernant les parcours éducatifs pour le développement identitaire des adultes, enseignants, nous comprenons que l'expérience éducative se présente en trois noyaux de sens: (i) partages dans le quotidien scolaire, traduites en recherches pour l'incertain et l'imaginaire, privilégiant les visibilités des expériences; (ii) constructions d'intimité, traduites en appropriations d'expérimentation; (iii) et les influences d'orientations éducatives, traduites en « étreinte » pour la relation avec les autres, privilégiant les durabilités de l'expérience. En concernant les parcours éducatifs pour la scolarité des enfants, élèves, nous comprenons que l'expérience éducative se présente dans quatre noyaux de sens: (i) polarités inscrites, traduites en flexibilités pour l'expression, privilégiant les utilités de l'expérience; (ii) projections extrinsèques, traduites en préférences de manifestation, privilégiant les univers de l'expérience; (iii) domaines utopiques, traduits en demandes expressives, privilégiant l'arbitralité de l'expérience; (iv) services pour la société, traduits en déclarations d'altérité, privilégiant les démarcations de l'expérience.

ÍNDICE

ARGUMENTO NARRATIVO DE APRESENTAÇÃO E DE FUNDAMENTAÇÃO	1
1 Histórias que apresentam e introduzem as experiências vividas na composição deste trabalho	2
2 Histórias que fundamentam e encenam o panorama para o estudo compreensivo de experiências educativas, em Portugal e no Brasil, acerca da expressividade artística do corpo, ou o que se preconiza para a vivência da experiência na escola	14
2.1 Da marginalização histórica	16
2.2 Com movimentação social	19
2.3 Da retórica dos efeitos artísticos à retórica da produção cultural: a narrativa pela qual se significam histórias de experiências	23
 CAPÍTULO 1 COMPREENDER NARRATIVAMENTE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DA EXPRESSIVIDADE ARTÍSTICA DO CORPO NA ESCOLA	26
1 Introdução	27
PARTE I: PELA BRUMA DOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	28
1.1 Da pesquisa em educação.....	28
1.2 Numa perspetiva de cima da fronteira.....	29
1.3 Pensamento narrativo: centralidade do corpo expressivo	35
2 Pesquisar narrativamente experiências educativas vividas na escola: configuração narrativa da experiência, características epistemológicas e ontológicas e objetivos metodológicos da pesquisa	44
2.1 Com crianças sobre a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola	52
2.2 Com adultos sobre a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola	57
3 Contexto tridimensional da pesquisa: espacial, temporal e relacional	61
4 Considerações: inscrição e contribuição para as Ciências da Educação.....	66
PARTE II: AO (DES)CONHECIDO DAS NARRATIVAS E DAS SUAS HISTÓRIAS.....	68
1.1 Identificando e selecionando cenários de pesquisa	68
1.2 Identificando e selecionando participantes de pesquisa	70
1.3 Com consentimentos informados e assentimentos constantemente negociados.....	72
1.4 Através de períodos de vivência desperta	75
1.5 Com conversas e entrevistas individualizadas	78
2 Tradução de sentimentos	82
2.1 Tradução de períodos de vivência desperta e de conversas e entrevistas individualizadas em textos de campo e de textos de pesquisa	83
2.2 Validação e clarificação de textos de campo e de textos de pesquisa.....	85
2.3 Análise de textos de campo e de textos de pesquisa	87
3 Narrativas da pesquisa e suas histórias	93
3.1 Interpretação da realidade educativa e produção de conhecimento	94
4 Considerações: construção do pesquisador e da problemática em estudo.....	112

CAPÍTULO 2 SUBJETIVAÇÃO ESCOLAR ENTRE POLÍTICAS EDUCATIVAS E CULTURAS DE ESCOLA	114
1 Introdução	115
2 Educação e institucionalização escolar: os primeiros anos de educação	116
2.1 Governança da subjetividade da/s cultura/s entre modos de (des)regulação e de autonomia política	119
3 Escolas como culturas produtoras de sentido	136
3.1 Recontextualização das intenções culturais nos processos educativos	140
3.2 Significações escolares espaço-temporais	143
4 Considerações: (Dis/u)topias escolares	146
CAPÍTULO 3 EXPRESSÃO ESCOLAR DA ARTE NA EDUCAÇÃO E EXPRESSIVIDADE ARTÍSTICA DO CORPO NA ESCOLA	149
1 Introdução	150
2 Arte na educação: o cumprimento de princípios educativos	151
2.1 Expressão artística como organização qualificada de sujeitos em educação ..	156
3 Expressividade artística do corpo e seus (des)entendimentos culturais e estéticos ..	175
3.1 Localizações para uma atribuição simbólica do corpo em educação	176
3.2 Construção expressiva do corpo na escola como centro de toda a existência experiencial	180
3.3 Conteúdo e forma artística como evento pedagógico	185
4 Considerações: (Com)sonâncias educativas	190
CAPÍTULO 4 ADULTOS E SUAS PROFISSIONALIDADES COMO PROFESSORES/AS E CRIANÇAS E SEUS DESENVOLVIMENTOS COMO ALUNOS/AS: A COMPOSIÇÃO DA EXPERIÊNCIA	193
1 Introdução	194
2 Expressividade artística, processos de ser-se adulto e seus desenvolvimentos profissionais	195
2.1 Entre vidas pessoais e trabalhos sociais	195
2.2 Dos conflitos morais e responsabilidades éticas	201
2.3 À constituição de um trabalho para o outro	207
3 Expressividade artística, agência da criança e seus percursos educativos	213
3.1 Institucionalização e escolarização da infância	215
3.2 Da reparação histórica da criança que se expressa	218
3.3 Entre Sophia de Mello Breyner Anderson, Jorge Pinheiro, Cândido Portinari, Manoel de Barros e outros	225
3.4 Ao ofício da criança como aluno/a por excelência	234
4 Considerações: processos de ser-se professor/a, adulto e ser-se aluno/a criança ..	237
CAPÍTULO 5 AMBIENTES E PERCURSOS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA EXPRESSIVIDADE ARTÍSTICA DO CORPO NA ESCOLA: AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE PARTICIPANTES E NARRATIVAS DE CENÁRIOS DE PESQUISA	238
1 Introdução	239
2 NARRATIVAS DE ESCOLA, CENÁRIOS DE PESQUISA	240
2.1 Expressão que forma a escola	240
2.2 Expressividade que informa a educação	244
3 NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE ADULTOS, PROFESSORAS E PROFESSOR	248
3.1 Sonhos pela invenção mutável da prática expressiva	248

3.2 Pioneirismos, que provocam e apropriam emoções	255
3.3 Maternalismos, como território privilegiado.....	260
4 NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE CRIANÇAS, ALUNOS E ALUNAS.....	264
4.1 Estruturalismos ou infâncias em risco.....	264
4.2 Criações do reverso da subalternidade	268
4.3 Idealizações como desescolarização infantil.....	273
4.4 Contingências em procura social.....	278
5 Considerações: narrativas como significação de histórias de experiências	280
CAPÍTULO 6 AO (DES)CONHECIDO DA COMPREENSÃO NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA VIVIDA ENTRE HISTÓRIAS DE PAISAGENS, DE PERCURSOS E DE CONHECIMENTO	281
1 Interpretação narrativa das histórias de experiências: o paradigma analítico	282
2 HISTÓRIAS SOBRE PAISAGENS EDUCATIVAS.....	285
2.1 Histórias sobre uma herança política (arte/ educativa)	285
2.1.1 Desafios de arquétipos românticos e desenfreados	285
2.1.2 Alusões educativas à política cultural	287
2.1.3 Ensejos de (in)dependência artística	288
2.2 Histórias de construção corporal (educativa/ cultural)	289
2.2.1 Como prática (trans)formativa	289
2.2.2 Por processos orientadores	292
2.2.3 Em resultados expressivos	294
2.3 Histórias como apropriação expressiva (cultural/ artística).....	295
2.3.1 Condições de governo	295
2.3.2 Condições físicas e materiais	296
2.3.3 Disposições e interações.....	298
3 Considerações: que constituição de paisagens educativas com a expressividade artística do corpo na escola?	299
4 HISTÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE ADULTOS	301
4.1 Rosa do Mar e o reconhecimento das grandes complexidades.....	301
4.2 Kleber e a influência do ambiente	302
4.3 Elisabete com a participação de pares e de lideranças.....	304
4.4 Adélia e as curtas distâncias da emoção	305
4.5 Maria João e suas apropriações vulneráveis	307
4.6 Marta e o sentido de unidade	309
4.7 Laura e a dependência do trabalho.....	310
4.8 Sabrina e as questões de justiça social	311
5 Considerações: que experiências de percursos educativos de desenvolvimento profissional com a expressividade artística do corpo na escola?.....	313
6 HISTÓRIAS DE PERCURSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS.....	315
6.1 Ana Clara e os dispositivos de inscrição	315
6.2 Lu e o efeito de ocultação	316
6.3 Mariana e a legitimação de regulação.....	317
6.4 Mia e a alteração da realidade como se percebe	318
6.5 Raposa e a garantia de direitos.....	318
6.6 Octávio e o deslocamento das estruturas	319
6.7 Jorge e o reforço de valores	320

6.8 Sofia e a materialização da vida.....	321
6.9 Carolina e os mundos possíveis	322
6.10 Maria Clara e a tradução de sonhos	323
6.11 Cármen e as capacidades técnicas	323
6.12 Flávio e a prática enunciativa	324
6.13 Luana e a ideia de criança escolarizada	325
7 Considerações: que experiências de percursos educativos de escolarização com a expressividade artística do corpo na escola?	326
8 HISTÓRIAS DE CONHECIMENTOS EXPERIENCIAIS	329
8.1 Heranças, construções e apropriações da Escola das Bibliotequices, da Escola da Árvore e da Escola da Fábrica como paisagens educativas: imaginar alteridades com roteiros de histórias desobedientes, sobrepostas e transgressoras	329
8.1.1 Da forma e movimento pelas nuvens com histórias de idas e de voltas	329
8.1.2 De gramáticas espaço-temporais.....	331
8.1.3 De gramáticas artístico-corporais.....	334
9 Considerações: construção de outras visões paradigmáticas.....	337
10 Rosa do Mar, Kleber, Elisabete, Adélia, Maria João, Marta, Laura e Sabrina autoras e autor de expressividade artística pessoal na escola como capital cultural da educação: o direito à qualidade de expressão na escola pelo questionamento pessoal e a atualização artística	338
10.1 Buscar pelo incerto e o imaginário.....	338
10.2 Apropriar a experimentação	341
10.3 Abraçar a relação com o outro	345
11 Considerações: direito à qualidade de expressão na escola.....	347
12 Ana Clara, Lu, Mariana, Mia, Raposa, Octávio, Jorge, Sofia, Carolina, Maria Clara, Cármen, Flávio e Luana autoras e autores de expressividade artística pessoal na escola como produtores de cultura: do distanciamento social à reforma escolar	348
12.1 Flexibilidades para a expressão	348
12.2 Preferências de manifestação	351
12.3 Reivindicações expressivas	355
12.4 Declarações de alternidade.....	357
13 Considerações: prelúdio expressivo da vida escolar	359
CONCLUSÕES.....	364
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	378

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Registo fotográfico pelo pesquisador, editado, do equipamento de gravação de áudio, utilizado em conversas e entrevistas com crianças.....	81
Figura 2 Registo fotográfico pelo pesquisador, de fantoches no banco de trás do carro da professora Rosa do Mar.....	161
Figura 3 Registo fotográfico pelo pesquisador de uma produção artística de Lu, participante da pesquisa.....	170
Figura 4 Registo fotográfico pelo pesquisador, editado, de desenhos de Manoel de Barros (O Guardado de Águas, Poesia Completa, 2010)	227
Figura 5 Registo fotográfico do Acervo do Projeto Cândido Portinari (Rio de Janeiro, 1938), cedido por Kleber, participante de pesquisa e editado pelo pesquisador, representando o professor Cândido Portinari e alguns de seus alunos	229
Figura 6 Registo fotográfico pelo pesquisador, editado, de desenhos de Jorge Pinheiro (O Saco, Biombos e Biografias: as sete mil e uma oníricas, 1999).....	234
Figura 7 Registo fotográfico pelo pesquisador de uma produção artística de Elisabete, participante da pesquisa.....	253
Figura 8 Código digital de acesso a vídeo produzido por Raposa, participante da pesquisa	332
Figura 9 Registo fotográfico, editado, de Maria João, participante da pesquisa de uma produção artística de Lu e Ana Clara, participantes da pesquisa	333
Figura 10 Registo fotográfico, editado, pelo pesquisador de uma produção artística de Jorge, participante da pesquisa	336

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 Principais períodos, marcos históricos e propósitos da arte na educação, a Ocidente.....	17
Quadro nº 2 Principais períodos, marcos históricos e desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola em Portugal	19
Quadro nº 3 Principais períodos, marcos históricos e desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola no Brasil	21
Quadro nº 4 Contexto tridimensional que constitui esta pesquisa e a experiência educativa em estudo.....	65
Quadro nº 5 Paradigma narrativo (e biográfico) que constitui esta pesquisa narrativa..	83
Quadro nº 6 Processo de análise narrativa das informações de textos de campo e de textos de pesquisa	282
Quadro nº 7 Mudança de premissa de paisagens educativas na constituição da experiência educativa	301
Quadro nº 8 Experiências de percursos educativos de desenvolvimento identitário profissional com a expressividade artística do corpo na escola	314
Quadro nº 9 Experiências de percursos educativos de escolarização com a expressividade artística do corpo na escola	328
Quadro nº 10 Construção de outras visões paradigmáticas de paisagens educativas...	337
Quadro nº 11 Direito à qualidade de expressão de adultos na escola.....	348
Quadro nº 12 Prelúdio expressivo da vida escolar de crianças	360

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Agrupamento de Escolas, em Portugal
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
APEA – Associação Portuguesa de Educação pela Arte
ATL – Atividades de Tempos Livres
BNCC – Base Nacional Comum Curricular, no Brasil
CDC – Convenção sobre os Direitos das Crianças
CE – Ciências da Educação
CEB – Ciclo do Ensino Básico, em Portugal
DBE – Diretrizes e Bases da Educação, no Brasil
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EFNI – Ensino Fundamental Nível I, no Brasil
FAEB – Federação de Arte/Educadores do Brasil
FIP – Formação Inicial de Professores/as
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil
PE – Projeto Educativo, em Portugal
PPP – Projeto Político Pedagógico, no Brasil
SME – Secretaria Municipal de Educação, no Brasil
STEM – Science, Technology, Engineering, and Mathematics (Ciência, Tecnologia, Engenharia, e Matemática)

**ARGUMENTO NARRATIVO DE APRESENTAÇÃO E DE
FUNDAMENTAÇÃO**

1 Histórias que apresentam e introduzem as experiências vividas na composição deste trabalho

Viver este trabalho, foi como se fossemos capazes de percorrer caminhos sem chão, foi como se conseguíssemos voar sem em nada esbarrar. Viver este trabalho, foi ter a certeza da incerteza. Iniciamos quase no fim. Da certeza de a ignorância que estávamos a percorrer e a voar, fomos conhecendo pessoas, construindo relações, negociando tempos e espaços e encontrando histórias. No início do nosso trabalho, no final do ano de 2016, os objetivos metodológicos e as questões de investigação que nos guiavam como pesquisadores em educação não traduziam a posição epistémica e ontológica que agora argumentamos como características do nosso trabalho e de nós próprios. Escrever-se que iniciamos quase no fim, não é uma ideia pragmática, estática e fixa nestas palavras, em nós, nem no nosso trabalho, mas sim como compreensão paradigmática da pesquisa que desenvolvemos. Percorremos, sem saber para onde íamos. Voamos, para as incertezas das histórias das vidas de pessoas. Percorremos e voamos, a partir do nosso trabalho que materializamos nesta página e nas próximas páginas, entre palavras, imagens, sons e expressões corporais.

No início do nosso trabalho, estávamos sentados em três das seis cadeiras de uma das salas de trabalho do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto. À entrada da sala, uma indicação evidencia as áreas de estudo ‘formação, saberes e contextos de trabalho e de educação’. Um conjunto de seis mesas organizam-se no centro da sala que é retangular, com 30 m², dispondo de três grandes janelas que permitem ver luz e sombra entre o sol e o desenho de Fernando Távora. De manhã, pelas oito horas, começa a dança. Estávamos sentados e, sem nos apercebermos, estávamos já a viver este trabalho. Eu, André, proponente deste trabalho, já conhecia as cadeiras e a sala de trabalho desde o ano de 2014, quando comecei a colaborar com o Observatório da Vida nas Escolas do mesmo Centro de Investigação, para o desenvolvimento da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Nesse ano, com vinte e um anos de idade, pesquisava sobre perceções de professores e de professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, em vários agrupamentos de escolas na região do Grande Porto, em Portugal, sobre o trabalho curricular e pedagógico desenvolvido na área da educação das expressões artísticas, com o objetivo de caracterizar extensivamente práticas pedagógicas, por inquéritos quantitativos, assim como realizar interpretações mais aprofundadas sobre representações, por inquéritos qualitativos. Percebemos, após a defesa desse trabalho, que importaria conhecer as histórias das experiências vividas sobre o tema em estudo, a partir

de compreensões densas, ricas e, portanto, narrativas. Assim, avancei com a candidatura ao Programa Doutoral em Ciências da Educação da mesma Universidade. Foi o salto da cadeira.

A premissa de querer conhecer histórias de experiências foi sendo construída a partir das minhas vivências com a minha mãe, uma sagaz comunicadora, com o meu pai, um contido inventor, com a avó Álida e o mestre Júlio Resende, em vários lugares de Gondomar (no Porto, em Portugal), entre terras sem chão e céus sem nada em que esbarrar.

Com a minha mãe e o meu pai, convivía das 6h às 7h da manhã, altura em que me levavam para casa da avó Álida, quando era mais pequeno e que, depois de crescido, já me deixavam no portão da escola primária (agora 1º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal e Ensino Fundamental Nível I, no Brasil). Lembro-me de ficar no portão verde da escola, à espera de que a Dona Margarida, funcionária, chegasse e eu pudesse entrar. Lembro-me de ser o primeiro a entrar na escola. Fui construindo uma amizade com a Dona Margarida, partilhando os meus tempos de intervalo. Frequentemente, era das poucas crianças que conseguia mais do que um leite achocolatado para o lanche – para partilhar com outros. Voltava a ver os meus pais no final do dia, ao jantar – que era sempre tarde. Entretanto, nasceu o meu irmão.

Com a avó Álida, o tempo que se vivia era sempre no espaço da cozinha, que sempre pareceu ser maior do que é. Na cozinha, havia bancos de igreja para que mais pessoas se pudessem sentar. Eram muitas as vezes em que partilhava refeições à mesa com a avó Álida – junto do fogão; duas amigas – que me viam dar a comida do meu prato aos gatos que por lá andavam, mas que nada diziam; um tio – de cara muito fechada, sempre rezingão com outros, sem motivos aparentes; uma tia – revoltada porque censurada; e às vezes uma prima – que apesar de constantes disputas partilhávamos mais do que a mesa da cozinha; e uma vizinha e pessoas que me eram desconhecidas e com pessoas que já se tornavam familiares. Era uma mesa onde cabia toda a gente. De casa da avó Álida, que não era só minha, ia para a escola. Lembro-me de na escola primária, saltar, correr, brincar e pouco, ou quase nada, estudar.

Na escola, eu não fazia parte dos melhores alunos que recebiam doces prémios acoplados de excelentes grupos, mas sempre fui aquele que na heteroavaliação de final de ano letivo, recebia mais etiquetas de ‘é muito comunicativo, criativo e tem muitos amigos’. A escola era um lugar onde me sentia feliz e compreendido. A escola, era a minha cidade onde casas de banho se transformavam em centros comerciais, as traseiras

do ginásio em apartamentos habitacionais e a zona das árvores em restaurantes e cafés. Lembro-me de ser feliz com a vida. Entretanto, em 2003/04, termino o 1º Ciclo do Ensino Básico e prossigo com a escolaridade, conhecendo a casa do Mestre Júlio Resende, pintor reconhecido por muitos pelo movimento artístico expressionista.

Com o mestre Júlio Resende, pude conhecer a sua casa, onde o *atelier* de trabalho permitia saber que a porta parecia não precisar de estar fechada, as paredes pareciam estar muito afastadas de nós e as janelas, como eram altas, deixavam entrar a luz que se imaginava em dias nebulosos. Lá, eu tinha espaço para andar e para rodar. Os desenhos que eram desenhados a pastel seco, e que começavam numa ponta da parede e terminavam na outra, faziam-me perceber que nunca tinha visto tamanho papel para todo aquele desenho. Naquela idade, eu ainda não tinha tido oportunidade de viajar geograficamente pelas cenas que eu observava, ouvia e sentia. Com o mestre, pude viajar até Goa, Moçambique e Brasil. Este sul global, que só viria a melhor compreender depois, desenvolveu a minha perceção e os meus sentidos sobre quem eu sou, quem são os outros e em que mundo estamos. Das nossas partilhas de palavras e de desenhos, o mestre dizia-me “tu escreves com o coração, tens uma mão livre; isso é que nos torna aquilo que somos”. Os momentos vividos em casa com o mestre tiveram implicação na vida que começava a ser desenhada. As viagens com o mestre e as pessoas em casa da avó, possibilitaram-me compreender as histórias como histórias. Histórias, como contos sobre sítios, sobre pessoas, entre tempos, sobre experiências que se viviam.

Histórias na escola, assim, ganharam o meu significado. As cores de plantas do jardim da escola indiciavam o que eu poderia lá dentro encontrar. O som de pássaros que se passeavam entre as árvores e que nos conduziam até onde tínhamos de ir. O cheiro forte do chão de madeira que pisávamos até chegar às secretárias da sala de aula. As cores, os sons e os cheiros são memórias que até hoje guardo e significo. Destas viagens, sem um aparente fim, começava a crescer em mim o interesse pela educação e pela arte e suas formas de expressão. Sendo um dos incitadores, com o apoio e a muita força de uma professora, a Ana Paula Canotilho (professora de artes visuais, Doutora em Ciências da Educação, que faleceu no ano de 2019), a escola secundária permitiu abrir um curso científico-humanístico de artes visuais. Inscrevi-me. Sobre a história, interessava-me a história da arte, mas eram as histórias dos meus amigos que derivavam dos conteúdos disciplinares que mais me cativavam. Sobre a geografia, importava-me saber o que existia à minha volta, para poder situar-me nos cenários da savana, do deserto ou sobre o gelo. A oficina de arte, que me afetava enquanto unidade plural, permitiu-me expressar

artisticamente o corpo. Findos três anos de ensino secundário, inscrevi-me no ensino superior. Apaixonado pela educação, pela escola e pelas artes, matriculei-me na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Estava no primeiro ano do curso de licenciatura em Artes Visuais, no ano de 2011, quando começava a pressentir que voltava a encontrar o mundo, voltava a sentir a escola primária. Desde o espaço que me foi dado para participar e opinar – tinha muitas opiniões e me implicava muito no processo de ensino que vivenciava – até ao espaço que conquistei para criar e inventar – pude conhecer pessoas, contextos, situações e relações – vivia um período feliz. No mesmo ano (2011), deixei de frequentar a casa da avó Álida e a casa do mestre Júlio Resende. Desde então, continuo a viver valores e princípios que juntos construímos, potenciando a premissa de que existem histórias sobre experiências à espera de serem contadas, entre o escutar, o partilhar e o contar e o desenhar.

Anos mais tarde, consciente destas histórias de experiências, estava sentado numa das cadeiras do Centro de Investigação com a intenção de conhecer mais pessoas, entre diferentes espaços, através de várias idas e voltas no tempo. Depois de iniciar as conversas com a professora Fátima Pereira e com o professor Paulo Nogueira, começar a caminhar e a voar.

Com a professora Fátima Pereira, orientadora do meu trabalho, pude partilhar momentos organizados por si e pela professora Amélia Lopes, a partir das propostas de encontros do grupo de pesquisa sobre educação escolar e narrativas biográficas. As leituras sobre a obra de John Dewey e de D. Jean Clandinin introduziram-me no universo de possibilidades imaginativas sobre as histórias de experiências que motivavam as minhas intenções académicas para o desenvolvimento do projeto de doutoramento. Estávamos no ano de 2017, quando as obras com as ideias de ‘Educação e Experiência’ e ‘Pesquisa Narrativa’ foram lidas, interpretadas e desde então têm sido bases teóricas que me ajudaram a construir uma posição epistemológica acerca do trabalho de investigação que pretendia desenvolver, com evidências prementes de uma ontologia caracterizadora do trabalho, traduzindo processos metodológicos. Deste grupo de estudo, com a professora Fátima, viajei até Espanha e pude, pela primeira vez, integrar o grupo que constitui as Jornadas de Histórias de Vida. Foi em Lleida que conheci o grande grupo de pessoas que se dedica ao estudo biográfico em educação, com abordagens narrativas – alguns desses corajosos privilegiam a narrativa como estudo.

Com o professor Paulo Nogueira, a co-orientar o meu trabalho, continuamos a conversar e a discutir intencionalmente sobre os lugares da arte nos processos educativos,

evidenciando-se o valor transformativo subjacente à tríade educação/arte/cultura. Desde o ano de 2014, quando me apresentou as obras de Herbert Read e de Elliot Eisner, os temas de educação artística começaram a ser prementes nos nossos encontros. Os três, juntos, começamos, no ano de 2017, a apresentar o nosso trabalho, que ainda pouco tinha para dizer sobre histórias de experiências. O título ‘Corpo em movimento na escola: ao encontro de histórias com professores/as e alunos/as’ pretendeu transformar o momento de encontro em Lleida, com pesquisadores que focalizam a abordagem biográfica e narrativa, como oportunidade de apresentar uma proposta de investigação e escutar, com detalhe, as críticas que se formavam. Desde então, tive oportunidade de com a minha orientadora de pesquisa e com o meu co-orientador, transformar inquietações e dúvidas, em objetivos de pesquisa e em questões de investigação, no âmbito de um trabalho narrativo sobre histórias da vida das pessoas. As experiências em estudo foram-se centralizando na ideia da expressividade artística do corpo, para lá da forma e do conteúdo escolar. No final do primeiro semestre do ano de 2017, defendi publicamente a Prova de Qualificação do nosso trabalho, à época intitulado ‘(In)visibilidades de movimentos expressivos do corpo nos primeiros anos de educação básica: Perceções de experiências de professores/as e de alunos/as’. A arguição da professora Carla Antunes, especialista em expressões artísticas nos primeiros anos da educação básica e a arguição do professor João Amado, especialista em metodologias de pesquisa em educação, foram contributos fundamentais para reforçar o trabalho que estávamos a construir. Destas vivências, iniciamos o segundo semestre do ano.

Nas escolas, no Porto, em novembro do ano de 2017, já tínhamos iniciado os nossos primeiros registos com a Escola das Bibliotequices, como cenário de pesquisa e no mês de dezembro, do mesmo ano, com a Escola da Fábrica, também como cenário de pesquisa do nosso trabalho. Destes encontros, fomos conhecendo pessoas, negociando com elas tempos, espaços e relações, permitindo a identificação de autores e autoras de histórias de experiências com interesse em participar no nosso trabalho. Desde o primeiro momento começamos a escrever notas de campo e a traduzir as nossas vivências para textos de campo, mais completos e detalhados. Queríamos lembrar-nos, depois, de especificidades vividas com crianças e com adultos na escola, que ao longo do tempo se foram constituindo como participantes, contribuindo para o desenvolvimento do nosso trabalho, quer pela partilha de informação, quer pela interpretação narrativa das experiências contadas.

Em Portugal, o mês de janeiro do ano de 2018 abriu a possibilidade de participar numa residência artístico-pedagógica, com o objetivo de viver mais uma oportunidade de problematizar o nosso trabalho de pesquisa. Foi durante uma semana, que soube a um mês inteiro, que com colegas, também a frequentar programas doutorais, de vários países, e com professores e professoras especialistas acerca dos propósitos da arte na educação e de desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola, pude contar e conhecer histórias. Partilhei histórias com Catarina Martins, sobre o estado de arte da arte na educação, em Portugal e além-fronteiras. Com Fernando Hernández, pude problematizar as ideias transfronteiriças acerca de estratégias para o desenvolvimento de pesquisas em educação que privilegiem visualidades, musicalidades e corporalidades na partilha de informação para a construção e produção de conhecimento científico. Com Dennis Atkinson, reinventei visões paradigmáticas do ensino de expressões artísticas como saber escolar, possibilitando imaginar outras vivências educativas. Com Inês Vicente e Samuel Guimarães, uma dupla de artistas educadores, pude experimentar o meu corpo, valorizando a expressividade artística, à procura da luz. Pude crescer como investigador em ciências da educação, problematizando conceitos e práticas do objeto de estudo que nos uniu.

Na escola, no Rio de Janeiro, durante o segundo semestre do ano de 2018, tivemos oportunidade de viajar e ir ao encontro da Escola da Árvore, que em poucas semanas começou a configurar-se como cenário de pesquisa, indispensável para o desenvolvimento do nosso trabalho. Desenvolvemos contatos prévios, proporcionados a partir de protocolos entre a Universidade do Porto e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Brasil, possibilitando que crianças e adultos que vivendo as suas expressividades, apesar de ainda não serem identificados como participantes do nosso trabalho, já existiam como autores e autoras de histórias na nossa imaginação. No mês de agosto, iniciaram-se os encontros, mediados por pedagogos. Os encontros decorreram até ao mês de dezembro do ainda ano de 2018.

No Brasil, continuámos o trabalho de pesquisa, conscientes da impulsão de um clima político contraproducente com a visão pedagógica que nos motiva em educação, com as questões científicas que nos estimulam e com os princípios sociais que nos provocam a continuar a querer conhecer histórias de vidas de pessoas e a produzir conhecimento a partir delas. Durante o período das eleições presidenciais brasileiras, estive com medo, receoso e infeliz, influenciando a forma que eu tinha de ser e de agir. A segurança, a confiança e a felicidade do grupo de estudos da Universidade Estadual,

orientada pela professora Rita Frangella, permitiram que, entre discussões pós-estruturalistas acerca da experiência da vida humana, eu pudesse sentir-me integrado e acolhido. Em casa, na escola, na praia ou no ônibus, fui partilhando e construindo histórias com participantes do nosso trabalho, tendo tido a oportunidade de participar em momentos formativos acerca da vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na educação básica, com professoras especialistas. Com a professora Rita Frangella, compreendi os desafios políticos e as demandas educativas para os primeiros anos da educação, privilegiando-se os corpos de crianças e de professoras/es. Com a professora Ana Mae Barbosa, a partir de um participante de pesquisa, pude conhecer histórias sobre desejo e amor como orientações de processos educativos. Com a professora Elizabeth Macedo, que orientou uma unidade curricular integrada no protocolo que frequentei, as nossas discussões iam e vinham entre lugares culturais e políticos da educação, procurando significações espaço-temporais escolares.

Durante o ano de 2017 e de 2018, para proveito nosso e, portanto, para bom desenvolvimento do nosso trabalho, foi difícil de estar sentado numa de seis cadeiras da sala. Durante estes anos configuramos, em escolas, com autores/as de histórias de experiências educativas da expressividade artística do corpo na escola, cenários de pesquisa e participantes de pesquisa, à medida que (nos) íamos fortalecendo a narrativa como paradigma orientador do nosso trabalho. **Fomos, juntos, concebendo a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola de adultos, professores/as no desempenho das suas profissões e de crianças, alunos e alunas nos seus percursos escolares, como experiência artístico-pedagógica plural, aberta e dinâmica, que desobedece artes, sobrepõe corpos e transgride expressões, de características sensoriais, reflexivas e expressivas, compreendidas a partir da sua vivência interativa, em continuidade da situação, pela tridimensionalidade espacial, temporal e relacional.**

O ano de 2019 caracterizou-se pela atribuição de significados às partilhas vividas, tornando-o num intenso ano de reflexão. Avançámos no desenvolvimento teórico e metodológico do nosso trabalho, com a materialização de textos de campo, de textos de pesquisa e de escritos que compõem a apresentação desta Tese. Pudemos voltar a participar noutro encontro das Jornadas de Histórias de Vida, em Segovia, em Espanha, onde apresentámos trabalho, intitulado ‘Perspetivas históricas da formação de professores/as para a expressão artística do corpo dos percursos educativos de três professoras da educação básica’, resultando na publicação de um artigo científico.

Escrevemos e publicámos um ensaio sobre a obra ‘Envolver-se em pesquisas narrativas com crianças e jovens’ de D. Jean Clandinin, Vera Caine, Sean Lessard e Janice Huber. Conversámos com investigadores, professores, investigadoras e professoras especialistas. Com Agostinho Ribeiro, no final de um congresso, sobre a pedagogia da criatividade; com Dilma Mello, numa das suas visitas à Universidade do Porto, problematizámos o nosso trabalho, com enfoque nas formas visuais, sonoras e corporais da pesquisa narrativa; com Esther Prados, em Espanha e em Portugal, sobre como o corpo emotivo é produtor de sentidos na educação; com Jorge Larrosa, conversámos acerca dos desafios à experiência numa sala de aula na ala de trabalhos de escultura da Universidade do Porto; com José Rivas Flores, conhecemos Málaga, a partir de histórias de autoridades de sujeitos como autores de tempos e espaços; com Leanete Thomas Dotta, partilhando mais do que a sala de trabalho, construímos narrativas como modos de formação; com Manuel Sarmiento, em Braga, problematizando o poder transformador da agência da criança na escola e na sociedade; com Teresa Eça, no Porto e em Viseu, conversámos, desafiando as fronteiras de produção científica sobre a presença da arte na educação; e com Carolina Santos, Joana Manarte e Thiago Freires, companheiros de estudo e amigos de vida cheia, entre histórias de riso e de aproximações narrativas da arte à escola, partilhámos dúvidas que possibilitaram a constituição de argumentos ontológicos no desenvolvimento de um trabalho complexo como o nosso.

Desde então, estou sentado numa de seis cadeiras da sala. No ano de 2020, a partir destas experiências, começamos a escrever este texto ao encontro de narrativas biográficas de participantes, de narrativas autobiográficas e de narrativas de cenários de pesquisa, a partir de histórias de experiências educativas da expressividade artística do corpo. Com as outras cinco cadeiras da sala, quando preenchidas por corpos emotivos, provocadores e estimulantes à contínua problematização do nosso trabalho e da vida, temos confidenciado sobre os meus sentimentos profundos das experiências que vivi, nos espaços e tempos que conheci e imaginei. Tenho abraçado sobre a escola e sobre as expressões artísticas, como se ainda estivesse no ensino primário. Com as outras cinco cadeiras da sala, vazias, estaria sozinho e este trabalho não seria possível. Juntos, de várias maneiras, construímos esta Tese, que depois desta narrativa autobiográfica, propomos a leitura crítica do Argumento de Apresentação e de Fundamentação do nosso trabalho, onde se evidenciam histórias que encenam o panorama para o estudo compreensivo de experiências vividas em educação, em Portugal e no Brasil, acerca da expressividade artística do corpo, ou o que se preconiza para a vivência da experiência na escola.

Com o primeiro capítulo do nosso trabalho caminhamos entre experiências educativas, a partir de duas partes. Na primeira parte, caminhamos pela bruma dos fundamentos epistemológicos da pesquisa em educação, numa perspectiva de cima da fronteira científica, construindo um pensamento narrativo, centralizando a ideia de corpo expressivo em educação. Referimo-nos às especificidades epistemológicas e ontológicas da configuração narrativa da experiência em estudo, elencando os objetivos metodológicos que se organizam para o desenvolvimento do nosso trabalho. Neste sentido, particularizamos conceitos de pesquisa narrativa de experiências vividas em educação sobre a experiência educativa da expressividade artística do corpo com crianças e, de seguida, com adultos. Ainda na primeira parte deste capítulo, referimo-nos ao contexto tridimensional da pesquisa, norteadora do nosso trabalho, evidenciando o espaço, o tempo e as relações, como contextos inextricáveis para a compreensão da experiência em estudo, assim como para o próprio desenvolvimento concetual do nosso trabalho. Terminamos a primeira parte deste capítulo, com considerações que inscrevem o nosso trabalho nas CE, evidenciando como contribuímos para a contínua problematização deste campo científico e disciplinar. Na segunda parte do primeiro capítulo, partimos ao (des)conhecimento das narrativas e das suas histórias, a partir da identificação e seleção de cenários de pesquisa e de participantes. Apesar de as questões éticas do nosso trabalho serem uma discussão premente, desde o início do texto, a seguir às identificações e seleções, abordamos as particularidades éticas do nosso trabalho, a partir de consentimentos informados e de assentimentos constantemente negociados. Referimo-nos, de seguida, à caracterização de períodos de vivência desperta, como componente nodal do nosso trabalho, particularizando, entre vários recursos e modos de relação, as conversas e entrevistas individualizadas. A constituição do nosso trabalho até ao exposto, possibilita, no nosso entender, considerar estarem reunidas condições para traduzir os sentimentos que se viveram com participantes, nos cenários de pesquisa. Iniciamos pela explicitação detalhada de como traduzimos os períodos de vivência desperta e de conversas e entrevistas individualizadas, em textos de campo e em textos de pesquisa. De seguida, problematizamos a validação e a clarificação desses textos. Após esta compreensão, avançamos para a concetualização analítica que sustenta a análise narrativa desses mesmos textos. Consideramos que este esforço nos capacita para apresentar introduções às narrativas autobiográficas do pesquisador, de participantes e de cenários de pesquisa e consequentes histórias. Da interpretação da realidade educativa à produção de conhecimento científico em educação, a partir de narrativas de histórias de

experiências educativas, problematizamos os sentimentos vividos do desejo e da vontade, ou da paixão, à decisão e à ação, ou do amor à liberdade. Finalizamos este denso, rico, detalhado e fundamental primeiro capítulo do nosso trabalho, com uma reflexão final de considerações acerca da construção do investigador no processo de trabalho, assim como da problemática em estudo.

No segundo capítulo, dirigimos a atenção para o debate das culturas, da educação e da subjetivação escolar, perspetivando-o, a partir de delineamentos estabelecidos para os primeiros anos de educação básica, em Portugal e no Brasil. Orientamos a problemática para a ideia de governação da subjetividade da/s cultura/s entre modos de (des)regulação e de autonomia política da Educação e da Escola, criticando, primeiro, práticas, processos e produtos culturais e, depois, elaborando crítica aos projetos educativos (pré)modernos, com relação à vivência educativa da experiência em estudo. Este enquadramento teórico, possibilita iniciar o debate sobre as escolas como culturas produtoras de sentido, movendo-se de intenções culturais, pedagogizando processos educativos e significando espacialidades e temporalidades vividas na escola. Desenvolvemos este capítulo com uma tentativa de aproximarmo-nos à elaboração da ideia da expressão (artística na educação) pessoal como formação da escola. Terminamos o segundo capítulo com considerações acerca das (dis/u)topias escolares que se evidenciaram ao longo deste capítulo.

No terceiro capítulo do nosso trabalho, particularizamos a reflexão iniciada no capítulo anterior acerca da experiência educativa da expressividade artística do corpo, vivida na escola nos primeiros anos da educação. Debruçamo-nos acerca de propósitos da arte na educação, de desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola e da corporalidade como significação de experiências educativas. Referimo-nos, com particularidade, à arte na educação, no contexto português e brasileiro, destacando-se especificidades da vivência de experiências educativas com a experiência em estudo. Debateremos acerca da expressão artística como organização qualificada de sujeitos, contribuindo para a problematização da linguagem e da comunicação humana. Depois, focamo-nos na experiência educativa da expressão artística. Começamos pela concetualização da expressividade artística do corpo e seus (des)entendimentos culturais e estéticos, criando dois argumentos críticos. Um primeiro, referente às culturas de construção expressiva do corpo na educação; e o segundo em relação à crítica que se possibilita organizar acerca da estabilidade do conteúdo e da forma artística na escola. O texto deste capítulo desenvolveu-se a partir de uma premissa de continuidade do capítulo

anterior, agora avançando para a elaboração da ideia da expressão (artística na escola) como informação da educação. Terminamos o terceiro capítulo, com considerações que refletem (com)sonâncias educativas.

No quarto capítulo, já dotados de reflexão da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, por perspectivas educativas e artísticas, cujos processos de subjetivação da expressão pessoal e social se entrelaçam com propósitos e desígnios da arte na educação e das expressões artísticas na escola, iniciámos o desenvolvimento da experiência com relação a adultos e a crianças. Iniciámos pelo debate da expressividade artística, processos de ser-se adulto e seus percursos educativos de desenvolvimento profissional como professores/as, entre as vidas pessoais e os trabalhos sociais; dos conflitos morais e responsabilidades éticas; à constituição de um trabalho para o outro. Avançamos, depois, para a problematização da expressividade artística do corpo, em consideração com a ideia de agência da criança e seus percursos educativos de escolarização como alunos/as, referindo-nos à institucionalização e escolarização da infância, viajando da teoria que debate da reparação histórica da expressão da criança, entre Sophia de Mello Breyner Anderson, Jorge Pinheiro, Cândido Portinari, Manoel de Barros, entre outros, ao ofício da criança como aluno/a. Encerramos o quarto capítulo do nosso trabalho com considerações acerca dos processos de ser-se professor/a, adulto e ser-se aluno/a, criança, com a vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola.

No quinto capítulo, apresentamos textos de pesquisa que materializam narrativas dos três cenários de pesquisa e das vinte e uma narrativas biográficas de participantes. Iniciamos pela expressão que forma a escola dos cenários de pesquisa do nosso trabalho. Da Escola das Bibliotequices e da Escola da Árvore em Portugal e da Escola da Fábrica no Brasil. Elaboramos acerca da escola como lugar de interseção, num entre-lugar responsável, onde se partilham ideias. Seguimos para as histórias, da mesma forma que se abre um livro das Bibliotequices, para os sons, cores e sentimentos que habitam na Árvore e pelas sensibilidades, cujo motor continua a trabalhar na Fábrica. Depois, as narrativas biográficas de adultos, professores/as e de crianças, aluno/as participantes do nosso trabalho. Pela invenção mutável da prática expressiva, os sonhos de Rosa do Mar, com ideias de voar, de ser diferente; de Kleber, que quer ser muitos; e de Elisabete, que nela tudo se dobra, redobra e desdobra. Depois, as narrativas biográficas que provocam e apropriam emoções por pioneirismos de Adélia, de brilhinho nos olhos; de Maria João, como um traço de diferença; e de Marta, cujo início foi logo o despertar. De seguida, as

narrativas biográficas como território privilegiado de maternalismos de Laura, com um outro mundo possível; e de Sabrina, que é espelho. Neste processo, particularizamos cada uma das vidas de adultos, com o mesmo compromisso que seguimos com as crianças. Iniciamos pelas narrativas biográficas em risco ou de estruturalismos de Ana Clara, na sua vida adulta; de Lu, que condensa o mundo num só grito; e de Mariana, que duplica a alegria e divide a dor. A seguir, as narrativas biográficas do reverso da subalternidade de criações de Mia, ligada ao futuro; de Raposa, que não se preocupa com o tempo; de Otávio, com capa de super-herói; e de Jorge, que de forma ritmada cria o compasso. Depois, as narrativas biográficas como desescolarização infantil de idealizações de Sofia, pelas flores e suas cores; de Carolina, que se fosse uma boneca sentir-se-ia diferente; de Maria Clara, a desejar mais do que tem; e de Cármen, especialista que aperfeiçoa a sua técnica. Aproximamo-nos do final do capítulo com as narrativas biográficas em procura social de contingências de Flávio, que certo de muito, indaga sobre tudo; e de Luana, à procura de uma nova melhor amiga. Finalizamos com considerações relativas às narrativas como significação de histórias de experiências.

No sexto capítulo, continuamos a voar a partir de histórias que se produzem das narrativas autobiográficas do pesquisador, das narrativas biográficas de participantes e de narrativas dos cenários de pesquisa. Neste capítulo recordamos o paradigma analítico do nosso trabalho e voamos entre histórias de paisagens educativas, de percursos educativos de desenvolvimento profissional de adultos e de percursos educativos de escolarização de crianças e de conhecimentos experienciais sobre a expressividade artística do corpo na escola. Particularizamos dimensões narrativas interpretativas das histórias, onde todas as vidas envolvidas na construção deste trabalho possibilitam descobrir significados.

Terminamos com as conclusões do nosso trabalho, recordando os objetivos metodológicos da pesquisa e respetivas considerações conclusivas. Os apêndices do nosso trabalho, referidos ao longo do texto com numeração específica, encontram-se em documento próprio, devidamente identificado.

2 Histórias que fundamentam e encenam o panorama para o estudo compreensivo de experiências educativas, em Portugal e no Brasil, acerca da expressividade artística do corpo, ou o que se preconiza para a vivência da experiência na escola

De um argumento (*ideal*) educativo, cultural e socialmente instalado que preconiza propósitos da arte na educação e de desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola, como oportunidade para experimentar e viver formas de expressão e de comunicação pessoal, através de manifestações corporais, visuó-plásticas, musicais e dramáticas, possibilitando a exteriorização de sentimentos e de emoções; assim como possibilidade para a compreensão de diversas culturas humanas de expressão artística, permitindo a constituição de construções sociais da realidade e interpretações do real; e ainda como promoção do desenvolvimento de cidadãos críticos e criativos de poder interventivo de carácter social, político e económico; vislumbra-se um outro argumento, pois é verdade que a Escola nem sempre oferece uma vida tão intensa (ver Perrenoud, 1995). Apesar destes princípios socialmente idealizados e politicamente preconizados (ver Dewey, 2005; Efland, 2008b), concomitantemente, evidencia-se um argumento da marginalização (histórica) de propósitos da arte na educação que impulsiona movimentações (sociais) de desígnios de vivências educativas com as expressões artísticas na escola em Portugal e no Brasil (terreno do nosso trabalho). Referimo-nos às badaladas e contínuas evidências de formação insuficiente de professores e de professoras responsáveis pelo planeamento, gestão e avaliação deste *território* (Eisner, 2005). Para Barbosa (2018), este ainda é um desafio para a arte/educação no Brasil, revelando que a formação de professores/as é quantitativamente e, por vezes, qualitativamente deficitária, com implicações nocivas no decorrer de desempenhos profissionais. Em Portugal, segundo Martins, Sousa e Loureiro (2018), a inadequação da formação de professores/as, associada à ausência de recursos físicos e materiais adequados nas escolas para o desenvolvimento de percursos educativos de crianças, ainda se manifesta na vivência de experiências no quotidiano escolar. Referimo-nos também, como desafios para a vivência do preconizado, ao mero uso instrumental da arte e das expressões artísticas como aquisição de outros saberes na escola (Freedman, 2007), do seu hábito como banais momentos de descontração e de relaxamento, ou ainda como função tão-somente decorativa (Efland, 2008). Esta panóplia de características marginais, manifestam-se por meio de fortes motivações das escolas reduzirem tempos e espaços para outros territórios por *pressões* internacionais (Freedman, 2007), assim como pelas conceções de adultos que fazem a gestão desses tempos e espaços na escola por

desconsiderações pessoais e sociais (Efland, 2008). Este inquietante cenário tem também sido revelado em relatórios políticos, a nível internacional e nacional (Eurydice, 2009; OEI, 2011; CNE, 2013). Está-se, portanto, perante um argumento da arte na educação, em Portugal e no Brasil, que gera controvérsias na vivência educativa com as expressões artísticas na escola.

Sobre este assunto, em anos anteriores, tivemos oportunidade de concentrarmos na problematização compreensiva destas controvérsias. Desse trabalho, evidenciamos como principais resultados de pesquisa a existência de *narrativas* de professores/as pouco claras em relação à sua experiência educativa com a arte na educação, contribuindo para a produção de controvérsias já acentuadas entre os cursos de formação que prepararam professores e professoras para os primeiros anos de educação com as expressões artísticas na escola; assim como as condições que os/as mesmos/as profissionais encontram no desempenho das suas atividades educativas, quer seja em relação à sobrecarga de trabalho curricular e pedagógico, quer seja em relação ao parco acesso e difícil desenvolvimento de materiais, espaços e tempos próprios para a vivência expressiva e artística, nas escolas onde atuam; influenciando percursos educativos de crianças (Freitas, Mouraz e Pereira, 2017). Compreendemos a presença de discursos sobre a falta de investimento político em propósitos da arte na educação como potenciadores de reflexão social, facilitando acessos artísticos e interpretações estéticas (Freitas, Pereira e Nogueira, 2020a). Compreendemos a existência de políticas sobre a escassez, inadequação e insuficiente atribuição de responsabilidades sociais para os desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola (Freitas, Pereira e Nogueira, 2020b). Compreendemos a frequência de práticas sobre o desfazamento entre vivências educativas de diferentes territórios de conhecimento (Freitas, Pereira e Nogueira, 2020c). Compreendendo este cenário, importa, assim, continuar um debate contextualizado que evidencia, ao longo dos anos, uma saturação da problemática da marginalização da arte na educação e da vivência educativa com as expressões artísticas na escola, que vem sendo repetitiva, de geração em geração (Loponte, 2012). Referimo-nos à ideia de que, se hoje somos capazes de compreender estes discursos, estas políticas e estas práticas, hoje parece, também, não sermos capazes de compreender que estas retóricas se movem para lá do que se compreende. Devemos ser capazes de compreender que esta forma de viver tem impacto nas nossas vidas, movendo-se em nossa direção, através de nós mesmos.

Segundo Giráldez e Palácios (2014), Eça, Milbrandt, Shin e Hsieh (2017) e Henrique e Guimarães (2018), apesar dos esforços realizados nos dois países, em prol de uma cultura artística vivida por crianças e por adultos, ainda está por se fazer cumprir o socialmente idealizado (elogio da arte na educação) e o politicamente preconizado (importância da vivência educativa com as expressões artísticas na escola). Do convencionado no panorama luso-sul-americano desta pesquisa, permite-se, hoje, ter uma compreensão altamente sustentada de como se *apresentam* propósitos da arte na educação. Um dos possíveis caminhos que estão a ser trilhados para a renovação científica desta problemática é a partir da representação das vidas das pessoas envolvidas com desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola. Pois, segundo Barbosa (2018) e Martins, et al. (2018), a pouca valorização das histórias de crianças e de adultos sobre as suas vivências educativas com as expressões artísticas na escola, evidenciando-se uma experiência educativa da expressividade artística dos seus corpos na escola, como alunos/as ou como professores/as, ainda prevalece nas produções científicas. Argumentamos que a partir de uma perspectiva sobre como *se vive o que é feito* e que conhecimentos é que essa vivência gera, para lá sobre *o que é feito*, contribui para a desejada problematização da vivência educativa com as expressões artística nas escolas, destacando-se a expressividade artística do corpo como experiência educativa. Deste cenário, viajamos, assim, para as primeiras histórias que encenam o panorama do debate da experiência em estudo. Desta forma, circunscrevendo-se assim o problema, amplia-se a justificação que inscreve propósitos da arte na educação e desígnios da vivência de experiências educativas com as expressões artísticas na escola.

2.1 Da marginalização histórica

O argumento que melhor informa sobre a problemática em debate surge de sucessivas tentativas históricas de inclusão de propósitos da arte na educação, resultantes de diferentes discursos produzidos sobre desígnios da vivência educativa e de expressão artística da cultura ocidental. É ‘a Ocidente’ que estes discursos sobre a importância da arte começaram a ser consolidados e naturalizados na educação, possibilitando a construção de um quadro original, organizador de principais períodos, marcos históricos e respetivos propósitos (Quadro nº 1).

Quadro nº 1 Principais períodos, marcos históricos e propósitos da arte na educação, a Ocidente

PERÍODO	MARCO HISTÓRICO		PROPÓSITOS	MARGINALIZAÇÃO
Helenístico	Principiador	Reflexão social sobre a arte na educação.	Valorização da arte na educação.	Experiência sensorial (Efland, 2008).
Século XVIII	Idealizador	Domínio da ‘percepção sensível’, das paixões, das sensibilidades, da arte, para a reflexão filosófica e pedagógica.	Promoção da arte única e verdadeira, que transmite beleza e bondade (Efland, 2008).	Ideia da simplicidade e, portanto, não dever ser motivo para investimentos pessoais e sociais (Eisner, 2002)
Século XIX ¹	Continuador	Arte como linguagem universal.	Promoção de uma forma de arte (moral), contrariando o legado racionalista de Descartes.	
Século XX			Projeção de uma forma de arte (utilitária), indispensável para o desenvolvimento da sociedade.	
	Descontinuador	Ascensão educativa da sociedade.	Questionamento de práticas padronizadas (Zimmerman, 2009).	Ideia da complexidade que, logo, requer talento a que só alguns têm acesso (Sullivan, 1989).
Década de 1930 ²		Reconhecimento psicológico de uma capacidade natural expressiva da criança.	Favorecimento da autoexpressão criativa (Sullivan, 1989).	
Década de 1950	Revolucionário	Defesa da arte como base da educação.	Responder às necessidades de sociedades, com propostas baseadas na vida real, voltadas para a experiência (Read, 2018).	Narrativas instrumentais, recreativas e salvíficas (Barbosa, 2018; Martins, et al., 2018).

¹ Conscientes da influência de Comenius (1582-1670), enaltecendo a ideia de que o ser humano, por meio da educação, deveria aprender a partir de uma experiência sensorial direta (Lokken, 1980). Com Rousseau (1712-1778), podendo-se caracterizar a sua influência como contributo para uma reforma social da tradição educativa, privilegiando as crianças e a arte como poder central (Efland, 2008), reforçou-se a ideia de que a experiência com a arte deveria ser primordial na experiência escolar (Lokken, 1980).

² Conscientes de que tais particularidades desta vivência, surgem a partir de um processo histórico que se desenvolve na educação, desde a década de 1800, influenciado pela visão paradigmática de Comenius e de Rousseau (Lokken, 1980). Referimo-nos à influência da pedagogia de Froebel (1782-1850) e da escola de Pestalozzi (1746-1827), cuja visão de que as emoções, sentidos e a intuição deveriam ter um importante lugar no processo de aprendizagem, traduzindo-se num paradigma que eleva as artes na educação e as expressões artísticas na escola, a desempenhar um lugar de excelência (Lokken, 1989).

Desde a década de 1950, contextualizada pelos anteriores períodos e marcos históricos, conforme apresentados no Quadro nº 1, a arte e as expressões artísticas, na cultura Ocidental, surgem como motor de desenvolvimento social, revelando as suas potencialidades de transformação, de inovação e de reinvenção (Barbosa, 2005; Santos, 2008). O que se gera, na altura (meados do século XX), segundo Eisner (2005) e Freedman (2008), por influência deweyana, é a existência de propósitos artísticos na educação e de desígnios educativos na escola, a partir das expressões artísticas. Segundo os mesmos autores, geram-se propósitos e desígnios, ora, como extremo de pragmatismo utilitário – a partir de uma visão tecnocrata da sociedade atual, onde importam os conhecimentos para a vida prática, com vista à resolução de problemas, encorajando uma ‘personalidade democrática’ nos indivíduos; ora, como idealismo utópico – a partir de uma visão utópica de uma comunidade futura, importando que se revelassem oportunidades de contemplação, ócio, de distração e de relaxamento com o objetivo de promover uma saúde criativa, mental e emocional.

Certos de que visões não são paradigmas (ver Efland, 2008), somos conscientes, porém, de que os paradigmas se motivam a partir de visões. Assim, as referidas duas visões extremistas, que têm orientado experiências educativas nas escolas (Barbosa, 2018; Martins, et al., 2018), provocam efeitos de marginalização de propósitos da arte na educação e de desígnios da vivência de experiências educativas acerca da expressividade artística do corpo na escola – como oportunidades de aprendizagem sobre outros e a sua envolvência (Eisner, 2005; Efland, 2008b) e como formação integral e holística de si mesmo (Efland, 2008b; Santos, 2008). Para Barbosa (2018) e Martins, et al. (2018), continuam a prevalecer, na educação, as narrativas instrumentais, recreativas e salvíficas da arte. Assim, possibilita-se compreender que estas duas visões paradigmáticas que orientam a arte na educação, gerando a vivência da expressão artística na escola, trata-se de uma visão hegemónica que coloca tais especificidades ‘a serviço de’ ou ‘útil para’. Desta forma, ainda sem uma resposta educativa, e, portanto, pedagógica, e cultural, e, consequentemente, artística, que se figurem como socialmente válidas, definindo-se entre as referidas duas visões, para o tempo atual e para o futuro que se quer preparar, a arte e suas expressões artísticas têm estado presentes na vivência de experiências educativas, por meio de tensões, numa hibridez de concepções contraditórias.

2.2 Com movimentação social

Acima referimos sucessivas tentativas históricas que se revelaram contínuas, uma vez que, em Portugal e no Brasil, os movimentos sociais visionários de pensadores/as e pedagogos/as prosseguiram, encenando as histórias que se têm contado acerca da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola. Neste sentido, à semelhança do Quadro anterior, construímos um quadro original, organizador dos principais períodos, marcos históricos e vivências sociais da arte na educação e das expressões artísticas na escola, em Portugal (Quadro nº 2).

Quadro nº 2 Principais períodos, marcos históricos e desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola em Portugal

PERÍODO	MARCO HISTÓRICO		DESÍGNIOS
Década de 1950/60	Ativista	Formalização da Associação Portuguesa de Educação pela Arte (APEA).	Construção de um projeto educativo, social e crítico, valorizando as diferentes expressões artísticas (Santos, 2008).
Década de 1970		Constituição da escola-piloto de educação pela arte, motivada pela reforma de Veiga Simão (Decreto-lei nº. 5/73 de 25 de julho).	Proclamação da importância de adquirir e desenvolver o pensamento, promovendo uma formação estética e humana (Fragateiro, 2018).
Ano de 1974	Revolucionário	Revolução de 25 de abril de 1974, como manifestação cultural de expressão de grande impacto social na educação e na escola.	Valorização, por excelência, das expressões artísticas como saberes de experiência na FIP e no 1º CEB (Santos, 2008; Fragateiro, 2018).
Década de 1980	Congregador	Constituição de associações culturais e fomento de práticas artísticas na sociedade.	Celebração de valores democráticos como reivindicação conseguida, onde a arte e as expressões artísticas têm importância na formação das pessoas (Santos, 2008).
Década de 1990		Defesa política de uma escola com expressões artísticas (Decreto-lei nº. 344/90, de 2 de novembro).	Reflexão participada da comunidade educativa, acerca das responsabilidades de práticas educativas, pelas escolas, e das particularidades que fomentam o desenvolvimento de uma educação artística, de qualidade (Fragateiro, 2018).
Década de 2000	Aprofundador	Conferência Mundial de Educação Artística, na cidade de Lisboa, no ano de 2006 e, no ano seguinte, na cidade do Porto, uma Conferência Nacional (Unesco, 2006).	Reflexão acerca de tempos e de modos de conceção e de fundamentação da arte na educação e das expressões artísticas na escola.

Da sistematização apresentada no Quadro nº 2, apesar do crescente envolvimento da sociedade na construção, proclamação, valorização, celebração e reflexão da arte na

educação e das expressões artísticas na escola, mesmo durante vigência de regime autoritário de Salazar, segundo Santos (2008) e Fragateiro (2018), deu-se lugar a outras formas de viver a educação e a escola. Da intencionalidade que cria uma associação portuguesa como *vivência do tempo* de uma discussão emergente, esta termina. Da promessa da escola-piloto como *espaço ocupado* para a aplicação prática da reflexão, esta fecha. De um período revolucionário, possibilitando a constituição de associações culturais e a experimentação de práticas artísticas, defendendo-se as suas importâncias, política e culturalmente, como *contextos relacionais* para o contínuo investimento pedagógico e científico, estas esmorecem. Segundo Santos (2008), tal sucede porque apesar de as políticas serem influenciadas por pensadores/as e pedagogos/as, que veem os seus ideais preconizados pelo Estado, o mesmo Estado não fortalece as muitas experiências pedagógicas e artísticas em desenvolvimento. Para Fragateiro (2018), na esteira deste pensamento – uma vez que não existiu aprofundamento dos projetos por meio de medidas institucionais que permitissem criar condições para o desenvolvimento de práticas – fecharam-se, esqueceram-se e estrangularam-se práticas e processos artístico-pedagógicos.

No último estudo nacional, acerca da arte na educação e das expressões artísticas na escola, encomendado pelo Ministério da Educação de Portugal, ainda são referidas as fragilidades até aqui evidenciadas sem a sua resolução (Martins e Alves, 2015). Nos últimos anos, em Portugal, segundo Palhares (2018), na vertente da fruição, da criação e da reflexão da experiência educativa da expressividade artística do corpo, que envolvem escolas, artistas e instituições culturais e científicas, o cenário tem sido marcado pelo surgimento pontual de movimentos sociais. Segundo Mateus (2019), nos últimos anos, as transformações têm-se traduzido em estratégias de inclusão e de alargamento da educação estética e artística, revelando heterogeneidade. Porém, Palhares (2018) alerta que tal tem acontecido, ainda com dificuldades na consagração do ideal social, até então preconizado para a vivência da experiência. Na esteira deste pensamento, segundo Mateus (2019), apesar de se notar um crescente interesse de políticas educativas que fomentem este domínio de vivências educativas no quotidiano escolar, as mudanças a que se tem assistido ainda são de índole teórica, ficando aquém do idealizado. Desde o ano de 2018, existem orientações políticas nacionais que atribuem a recomendação de um trabalho curricular e pedagógico de expressões artísticas de cinco horas semanais no 1º CEB (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Desde o ano de 2019, existe o Plano Nacional das Artes (Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, de 21 de fevereiro).

No Brasil, este panorama muda. Se, por um lado o Brasil foi também influenciado pela filosofia Readiana (Barbosa, 2005), por outro lado essa influência precisou de ser adaptada, assumindo características próprias (Thistlewood, 2005), diferentes das concepções euro-americanizadas da referida filosofia e movimento. Neste sentido, construímos um quadro organizador, dos principais períodos, marcos históricos e vivências no Brasil (Quadro nº 3).

Quadro nº 3 Principais períodos, marcos históricos e desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola no Brasil

PERÍODO	MARCO HISTÓRICO		DESÍGNIOS
Década de 1930	Idealizador	Reforma de Fernando de Azevedo.	Valorização da arte na educação (Barbosa, 2010).
		Constituição de uma escola-piloto em arte/educação.	
Década de 1940/50	Desconcentração	Lugares comuns de propósitos da arte na educação e de desígnios de vivências educativas com as expressões artísticas (Barbosa, 2005).	Descompromisso social da escola com as expressões artísticas.
Década de 1960			Descompromisso social de instituições artísticas (Barbosa, 2005).
Década de 1970	Reivindicação	Transtornos à compreensão conceitual de educação, de arte e de expressões artísticas (Barbosa, 2010).	Conquista legislativa da arte na educação (Decreto-lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto).
			Promoção Estadual de formação profissional, específica em expressões artísticas para o EFNI (Loponte, 2012).
Década de 1980		Formalização da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) e da Associação Nacional de Pós-graduação em Arte/Educação.	Redemocratização do pensamento crítico e criativo (Barbosa, 2010).
Década de 1990		Estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais.	Conquista legislativa das expressões artísticas na escola (Decreto-lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro).

As conquistas apresentadas no Quadro nº 3, entre desconcentrações políticas que geram descompromissos culturais, segundo Loponte e Coutinho (2018), foram alcançadas depois de árduas batalhas de movimentos sociais de arte/educadores/as brasileiros/as. Neste sentido, segundo Macedo (2014), foi possível contrariar a tendência política, permitindo a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), contemplando especificidades das expressões artísticas na escola (ver Brasil, 1997). Para

Loponte e Coutinho (2018), foi um momento em que os vocabulários de artes visuais, dança, música e teatro, passaram a ser incorporados na vivência educativa de professores/as, no desempenho das suas profissões e de crianças, nos seus percursos educativos, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para Barbosa (2018), o maior desafio do Brasil tem sido o facto de os políticos e as fundações privadas que decidem vivências educativas ignorarem a arte e as expressões artísticas e os desenvolvimentos que têm sido corporizados por crianças e por adultos com a experiência da expressividade artística na escola. Para Loponte e Coutinho (2018), desde o golpe parlamentar³ (no ano de 2016), o Brasil tornou-se palco privilegiado para vários movimentos neoliberais. Para Henrique e Guimarães (2018), tratou-se mesmo de um momento histórico, em que a movimentação social, com vista à problematização da marginalização da arte na educação, produziu a marginalização das expressões artísticas na escola. Nos últimos anos, no Brasil, segundo Peres (2020), apesar deste inquietante cenário, possibilita-se a identificação de associações, instituições e centros comprometidos com o desenvolvimento de avogacia pela arte na educação e pela vivência educativa com as expressões artísticas na escola. Desde o ano de 2016, registam-se sucessivos cortes orçamentais que limitam possibilidades de contrariar o clima político por meio da pesquisa em educação (Loponte e Coutinho, 2018). Desde o ano de 2018, motivou-se a mobilização de várias organizações sociais (instituições superiores de ensino, instituições culturais) em prol de ideias animadoras que influenciem politicamente a experiência educativa (Henrique e Guimarães, 2018).

Se, por um lado se evidencia que em Portugal e no Brasil as visões extremistas (pragmática/utilitária e utópica/espiritual) orientaram propósitos da arte na educação e desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola, marginalizando saberes de experiências da expressividade artística do corpo; por outro lado, evidencia-se que a preconização da inclusão da arte na educação e das expressões artísticas na escola foi conduzida, em Portugal, como discurso político promotor de desenvolvimento social, ao passo que, no Brasil, tal intenção política, desde o século XX, raramente foi promovida a nível nacional, com exceção da reforma de Fernando de Azevedo e algumas reformas a nível estadual. O que é concomitante em relação aos dois países é o que politicamente preconizam paralelamente em relação a este assunto: o parco investimento no seu desenvolvimento.

³ Referimo-nos à deposição Parlamentar da Presidente da República Federativa do Brasil, Dilma Rousseff.

A movimentação social para a vivência educativa da expressão artística na escola, em função da identificação de uma marginalização histórica da arte na educação, traduz um tipo de arte na educação e de expressão artística das pessoas que constituem a escola. Sabemos que este é um problema global, pois, conforme poderemos compreender, a partir dos próximos capítulos deste trabalho, o tema em estudo ainda está preso e enraizado a uma determinada racionalidade e a um olhar fragmentado sobre o conhecimento (Loponte, 2012), que se perpetua na sociedade ocidental.

2.3 Da retórica dos efeitos artísticos à retórica da produção cultural: a narrativa pela qual se significam histórias de experiências

O desenvolvimento concetual de propósitos da arte na educação tem sido preenchido, principalmente, por declarações de defesa que, por meio de desígnios da educação e da institucionalização escolar preconizam a expressão pessoal como dever social, porém sem a contínua organização de condições de direito para a consagração dos deveres (ver Gaztambide-Fernández, 2013). Segundo Gaztambide-Fernández (2013), entende-se a retórica dos efeitos, como a combinação de um modelo de educação baseado em ‘grau de sucesso’ e de uma conceção de arte que pode ser concretamente definida e implementada, onde o que importa é o que as artes fazem. Em Portugal e no Brasil, segundo Barbosa (2018) e Martins, et al. (2018), a vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, assente numa retórica dos efeitos, tem-se desenvolvido em volta da instrumentalização das expressões artísticas, ora como forma de servir outros conteúdos e formas na vida da escola, ora como produção de sujeitos disciplinados, que se adaptem às demandas sociais. Deste entendimento, numa rede mesclada de sentidos, e, portanto, de instabilidades, torna-se *esclarecedor* sobre os desafios que têm configurado a experiência em estudo.

A consideração narrativa, educativa, escolar e artística de Bruner (1999), que se articula com a de Dewey (2015), sobre as vidas das pessoas como criaturas corporais que mudam ao longo do tempo (e, por isso, a mudança também deve acontecer nas referidas considerações); e conhecendo as sucessivas tentativas históricas em Portugal e no Brasil, acerca de propósitos e de desígnios a que nos temos vindo a referir; é também estar-se consciente de que este esforço ainda não traduz impacto narrativo na conceção de educação, de escola, de arte e expressão artística e das nossas vidas (Gaztambide-Fernández, 2013).

Pelas ideias de Bruner (1999) e de Dewey (2015), elaboradas no século passado, compreendemos que, atualmente, vivemos num sistema social (cultura ocidental, particularizada neste trabalho) que, por muito marginal que se tenha revelado, ainda está a começar a apropriar-se de concepções que fomentem e contribuam para a promoção de propósitos da arte na educação que sejam possíveis de vislumbrarem consagrações de argumentos ideais e de desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola – permitindo a incorporação da experiência educativa da expressividade artística do corpo. Referimo-nos, com base em recentes trabalhos publicados em Portugal (Eça, 2018; Martins, 2017) e no Brasil (Barbosa, 2018; Loponte e Coutinho, 2018), ao iniciar de apropriação da incorporação, que revelam a necessária consagração, ainda em desenvolvimento, de um sistema social com pessoas que promovam o convívio com a arte: enquanto possibilidade de todos e todas terem acesso à compreensão de diversas culturas humanas de expressão artística; permitindo construções sociais da realidade e interpretações do real, através da ampliação de capacidades de ‘ver’, de ‘sentir’ e de ‘comunicar’. Um sistema social que fomente a relação com as expressões artísticas, como oportunidade de conhecer possibilidades expressivas e produtivas do próprio corpo, através da experimentação de diversas formas de expressão e comunicação pessoal, através de manifestações verbais, visuó-plásticas, musicais e dramáticas, possibilitando a exteriorização de sentimentos e emoções. Estas noções, constituintes da problematização da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, facilmente se caracterizam como ‘virtualidades’, que caem na mesma armadilha do elogio às artes que no início começamos por criticar. Referimo-nos à imagem ideal da Educação e da Escola. Pretendemos, com o nosso trabalho, que ainda terá muito para contar, contribuir para a tradução destas intencionalidades a partir de histórias de crianças, vividas em percursos educativos e histórias de adultos, vividas como possibilidades de desenvolvimento profissional, na escola.

O desejo de um ideal social, que não é preconizado pelas próprias pessoas que constituem esse social, gera incoerências e agrava controvérsias. A ideia anteriormente problematizada, de serem precisas visões paradigmáticas para a formulação de propostas, traduzindo ideais, é o mesmo contexto problemático em se desejar a existência de um ideal. Este círculo vicioso de o que se precisa ser o próprio problema que se tenta solucionar, complexifica-se a partir da ideia de as pessoas (sociais) que ‘receberiam’ esse ideal, serem os autores e as autoras (pessoais) que o ‘concedem’. Tal perspetiva, idiossincrática, na constituição de visões paradigmáticas para propósitos da educação e

da arte na educação, que se traduzam em desígnios de vivências educativas e de vivências educativas com as expressões artísticas na escola, transgrediria círculos – formaria novas formas. Somos conscientes, porém, de que tais desdobramentos como histórias desobedientes, sobrepostas e transgressoras, vivem-se em meios de tensão, de contradições imanentes à própria ideia de política – a ideia de que as leis de estado estarão em plenitude com a realidade das pessoas. Entre poucas e ricas *histórias* sobre a experiência educativa em estudo, argumentamos que ambas se revelam a partir de percursos feitos de ambiguidades, de contradições, de incoerências, de controvérsias e até mesmo, de reinvenções dos diferentes mandatos oficiais, que se renovam nos Estados, de tempo a tempo, influenciando e sendo influenciado pelas culturas que se vão (re)formando, de espaço em espaço. Neste sentido, com o nosso trabalho, ao invés de darmos seguimento a um argumento de retórica dos efeitos, mesclado, que se tem revelado obscuro e desconcertado, centrado nos *resultados* de propósitos da arte na educação e de desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola, procuraremos centrar-nos na retórica da produção cultural, pensando a partir dos seus próprios termos de envolvimento dos quais a educação, a escola, a arte e as expressões artísticas acontecem. Organizamos esta nossa procura a partir de três objetivos metodológicos: pretendemos compreender como a paisagem educativa do cenário de pesquisa constitui a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola; pretendemos compreender como se configura a vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola; e pretendemos compreender quais e de que formas experiências educativas vividas na escola influenciam o conhecimento experiencial pessoal da experiência educativa da expressividade artística do corpo. Estamos, assim, a ir ao encontro do necessário desenvolvimento de pesquisas em educação que produzam dúvidas e inquietações acerca de propósitos e de desígnios, como prática cultural que revelam histórias de experiências educativas da expressividade artística do corpo.

**CAPÍTULO 1 COMPREENDER NARRATIVAMENTE EXPERIÊNCIAS
EDUCATIVAS DA EXPRESSIVIDADE ARTÍSTICA DO CORPO NA ESCOLA**

1 Introdução

Da narrativa autobiográfica com que iniciamos a materialização de experiências por nós vividas no percurso voado entre histórias educativas com diferentes pessoas, por vários lugares em diversos períodos das nossas vidas, traduzindo-se numa introdução epistémica e ontológica, reveladora da nossa posição investigativa em educação, demos o primeiro passo na problematização do paradigma narrativo deste nosso trabalho de investigação. Assim, e depois de apresentarmos o argumento que encena o contexto socio-histórico para o desenvolvimento deste trabalho, fundamentando noções e conceitos e concentrando pertinências científicas, sociais e pedagógicas, continuamos o caminho entre histórias de experiências educativas na escola. Este primeiro capítulo materializa os fundamentos narrativos pelos quais o nosso trabalho se desenvolve, em duas partes. Na primeira parte do capítulo, refletimos acerca da narrativa, como modo de compreensão do mundo e da vida das pessoas, abrindo o debate às possibilidades filosóficas e metodológicas deste modo de pensar, de sentir e de viver, como paradigma de pesquisa em educação. Na esteira deste pensamento, argumentamos sobre as experiências educativas que surgem, motivam e se complexificam na escola e sobre a Escola, como vivências integrantes da realidade. Concebemos a realidade social do mundo e da vida das pessoas, formada através de histórias de experiências, ou seja, como uma realidade narrativa. Apresentamos as características e qualidades do conceito de experiências educativas, particularizando-as sobre o domínio da expressividade artística do corpo na escola, como objeto de estudo, em relação às especificidades de adultos, professores/as e de crianças, alunos e alunas nos primeiros anos da educação básica. Esta construção permite expressar o pensamento narrativo do nosso trabalho, onde problematizamos a configuração narrativa da experiência, características epistemológicas e ontológicas e objetivos metodológicos de pesquisa, que se enquadram no contexto tridimensional definido. Na segunda parte do capítulo, avançamos com a identificação dos três cenários de pesquisa que constituem o nosso trabalho, permitindo o acesso à identificação e seleção de autores e autoras de histórias de experiências educativas como participantes da pesquisa. Evidenciamos processos de desenvolvimento operacional da partilha de informação para a constituição das nossas narrativas autobiográficas, de participantes e de cenários de pesquisa. Descrevemos e problematizamos processos de tradução de materiais partilhados, as suas validações e análises narrativas. Terminamos o capítulo com a mostra introdutória das narrativas constituintes da pesquisa como forma de interpretar a realidade educativa e de produzir conhecimento científico em educação.

PARTE I: PELA BRUMA DOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

1.1 Da pesquisa em educação

O trabalho de investigação que tem sido desenvolvido em educação, tem-se transformado, cada vez mais, em consideração com as vidas das pessoas⁴ e os sentidos das suas ações (ver Santos, 1989), evidenciando-se o caráter hermenêutico das ciências sociais e humanas. Desta premissa, que, segundo Santos (1989), rompe com a ortodoxia positivista da ciência, permite-se o aprofundamento reflexivo da pesquisa em educação. Neste sentido, esclarece-se o enquadramento científico desta pesquisa.

Esta pesquisa tem como enquadramento científico as Ciências da Educação (CE). Segundo Correia (1998), as CE configuram-se enquanto construção praxeológica, a partir da transdisciplinaridade de abordagens científicas e filosóficas. Assim, e a partir da compreensão de que uma ciência pressupõe a composição e delimitação das suas fronteiras permitindo, a partir delas, elaborar as suas teorias (ver Santos, 1989), destaca-se a pertinência das CE como campo científico cujas fronteiras são *diluídas*, organizando-se em consideração com o desenvolvimento da experiência humana (Correia, 1998). Segundo Santos (1989), uma vez que as CE se têm enquadrado na ideia de que o seu objeto epistemológico surge de sistemas abertos, importa que as comunicações entre saberes possam *dialogar entre si*. Desta vigilância, assume-se que a produção científica em educação se desenvolve a partir de um sistema de reconhecimento do seu objeto “(...) plural, incerto e inacabado, que incorpora projetos de transformação, discursos heterogêneos sobre as práticas educativas e intencionalidades contraditórias, oriundos de campos sociais diversos”⁵ (Pereira, 2016:4). Neste sentido, segundo Correia (1998), poder-se-á assinalar as CE como uma epistemologia dos fenómenos educativos, caracterizando-se, segundo Pereira (2016), enquanto campo científico e disciplinar, em constante disputa, legítimo, profundamente complexo, controverso e caleidoscópico.

Apoiando-nos em Correia (1998), sobre o estatuto epistemológico original das CE ser a referida convergência de vários saberes e em linha com o pensamento de Santos (1989), acerca da produção de conhecimento científico racional e válido em detrimento do senso comum, assume-se nesta pesquisa o rigor epistémico, a partir da reflexão crítica da

⁴ Pessoas, ou sujeitos, são termos mobilizados no nosso trabalho, expressando iguais significados de conceção epistemológica construída e definida na complexidade dialética da nossa própria humanidade e das nossas múltiplas faces, revelando-se com outras pessoas ou outros sujeitos.

⁵ Doravante, todas as citações referidas no *corpus* desta pesquisa serão escritas em português. Quando a citação original, na obra consultada, estiver escrita noutro idioma, é da nossa responsabilidade a sua tradução livre que neste trabalho se apresenta.

realidade que se propõe pesquisar. Uma vez que pretendemos compreender vivências de experiências educativas (e, portanto, experiências pessoais e sociais vividas num contexto educativo), através da narração de histórias de experiências vividas na escola, de crianças e de adultos, que por meio de percepções e de sentidos, traduzam significados sobre a experiência educativa da expressividade artística do corpo, partimos deste pensamento científico para a contínua evidencia e problematização de fenómenos educativos a partir das CE.

A multirreferencialidade que constitui as CE, em função do carácter hipercomplexo e multidimensional dos seus objetos (Correia, 1998; Pereira, 2016), implica atenção à *praxis* científica que é desenvolvida. É desta consciência plural que se desenvolve teórica e metodologicamente esta pesquisa. Argumentamos que narrar histórias de experiências educativas da vida de pessoas em educação (Clandinin e Connelly, 2011), como estratégia heurística para contribuir para o estudo da experiência humana (Polkinghorne, 2006; 2007), sobre a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola (Dewey, 2015), congrega a convergência de vários saberes que se revelam com as CE. É nestes e destes termos que esta pesquisa se ergue, se inscreve e se desenvolve nas CE.

1.2 Numa perspetiva de cima da fronteira

Da premissa de que seres humanos vivem experiências educativas, quer se trate da vida de crianças nos seus percursos educativos de escolarização, como alunos e alunas, quer nos estejamos a referir às vidas de adultos nos seus percursos educativos de desempenho das suas profissões, como professores e professoras, e de que ambos são, por excelência, contadores de histórias, desenvolvemos o nosso trabalho de pesquisa narrativa sobre experiências educativas vividas na escola, a partir do argumento de que as vidas devem ser compreendidas narrativamente. Neste sentido, o nosso trabalho de pesquisa, constitui-se como trabalho narrativo (epistemologicamente e ontologicamente orientado apoiando-se em noções construtivistas e pós-modernas), no desenvolvimento fenomenológico hermenêutico das experiências educativas vividas na escola, que se possibilitam ser interpretadas e compreendidas a partir das vidas de crianças e de adultos.

Epistemologicamente, pesquisar narrativamente experiências educativas vividas na escola, significa que, neste trabalho, narramos histórias de experiências educativas, como contributo para a pesquisa desenvolvida em educação sobre as pessoas que vivem e significam a escola. Neste sentido, ontologicamente, argumentamos que esta forma de pesquisa, reflete os sentidos de ser e de se estar no mundo. A hermenêutica da vida

humana, configura-se, portanto, como operação complexa neste trabalho – uma vez que se afirma a indissociabilidade do sujeito epistêmico, do sujeito empírico (ver Santos, 1989). Certos de que os fundamentos epistemológicos da fenomenologia, como filosofia e método de pesquisa destinam-se à compreensão de sentidos, tendo ao longo dos anos reinventando-se de uma fenomenologia descritiva Husserliana (influenciada pelo dualismo cartesiano), até ao modo interpretativo da fenomenologia hermenêutica (ver Polkinghorne, 2006), a compreensão da experiência educativa vivida na escola, neste trabalho, elabora-se a partir da narrativa, como filosofia e método de pesquisa. Passamos a explicar.

Da ideia de Bruner (1987), de que as narrativas não fornecem explicações, mas sim compreensões, e sendo a proposta do objeto em estudo a compreensão de como as pessoas fazem sentido do seu mundo (configurando significados), apoiamo-nos no seu argumento de que não só nascemos em narrativas complexas e comunitárias, como também experimentamos, compreendemos e ordenamos as nossas vidas como histórias que estamos a viver. Narrativa como forma de viver, para Bruner (1987), possibilita descrever e interpretar sentidos do tempo e espaço vivido com as pessoas. Neste sentido, deve-se, portanto, privilegiar como *lugar* central a noção de narrativa na pesquisa sobre experiências vividas. Da complexa ideia de que a vida humana como fenómeno, necessita, para ser humana, de ser contada, por meio da constituição de uma narrativa (Bruner, 1987), os desafios do sujeito de conhecimento e do sujeito de autoconhecimento revelam-se para lá da descrição e da interpretação da sua experiência (ver Polkinghorne, 2006).

Segundo Polkinghorne (2006), a partir da caracterização da vivência contemporânea de uma segunda geração dos estudos qualitativos, o trabalho qualitativo de pesquisa em educação caracteriza-se para lá da aplicação mecânica de métodos qualitativos. Para o mesmo autor, o contributo contemporâneo para o desenvolvimento de pesquisa em educação é resultado de práticas de diligência, de criatividade e de juízos críticos, cuja narrativa que se forma amplifica descrições e interpretações. Assim, compreender-se a corporificação (narrativa) da experiência (fenómeno), pelo falar de si, refletir sobre si e contar a sua história, como filosofia e método de pesquisa, são desafios que estruturam princípios epistemológicos e ontológicos do desenvolvimento

metodológico da *escuta (do pesquisador-autor⁶)*/ *emissão (do adulto/criança-autor/a⁷)* da experiência vivida, da *escrita/ composição* da narrativa e das suas histórias e da *exposição/ reflexão* da vida (ver Clandinin e Connelly, 2011). Com base na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011), referimo-nos à configuração da pesquisa narrativa sobre experiências educativas vividas na escola, como operação construída na partilha com o outro, revelando-se histórias, como interpretações de experiências. Neste sentido, para lá de nos referirmos a métodos de pesquisa em educação, a narrativa constitui-se como paradigma.

O paradigma narrativo (e biográfico), motiva-se pela compreensão da existência de uma visão narrativa do mundo, da forma como pensamos, sentimos e vivemos (Spector-Mersel, 2010; Caine, Estefan e Clandinin, 2013), configurando-se a partir de posicionamento epistemológico, político, ideológico e moral. A dimensão epistemológica do paradigma narrativo, segundo Clandinin e Connelly (2011), reside na compreensão de que vivemos através de processos interpretativos, que são subjetivos e culturalmente enraizados, o que revela as difusas fronteiras entre ontologia e epistemologia. Ou seja, referimo-nos à compreensão de que a realidade é moldada pela forma como a percebemos, conhecemos, interpretamos e respondemos a ela (ver Spector-Mersel, 2010; Caine et al., 2013). Com base em Clandinin e Connelly (2011), compreende-se, então, que sendo a realidade, social, ela é formada através de histórias de experiências, como uma realidade narrativa. Histórias de experiências que, segundo Caine et al. (2013), são vividas, contadas, recontadas e revividas, circulando e preenchendo tempos e espaços entre pessoas. Assim, e a partir da ideia de centralidade do corpo na experiência educativa de Eisner (2005) e de Dewey (2015), como experiências que surgem, motivam e se complexificam como histórias na escola e sobre a Escola⁸, a compreensão narrativa de vidas na educação significa compreender as histórias educativas que são compostas por professores/as e crianças enquanto vivem as suas vidas na escola (Clandinin et al., 2006). O entendimento das histórias de experiências educativas, como filosofia e método de pesquisa, ou seja, o entendimento narrativo como lugar central das histórias das nossas

⁶ Pesquisador-autor, é quem assina este trabalho – proponente e primeiro responsável pelo desenvolvimento desta pesquisa narrativa. Reconhecemos a nossa assinatura, enquanto pesquisador, autor.

⁷ Adulto/criança-autor/a é quem participa neste trabalho – pessoa que conta histórias de experiências vividas de que é autor/a, que significam esta pesquisa narrativa.

⁸ Escola (da educação básica), interpretada no quadro de uma construção social (Pereira, 2010; Charlot, 2013), constituindo-se por escolas, como cenários de *tensões* onde se vivenciam experiências (Dewey, 2005), *afetando* a iniciativa e o desenvolvimento da manifestação expressiva do corpo nos percursos educativos de crianças e de adultos.

vidas na escola, traduz-se como princípio do paradigma narrativo, possibilitando a *constituição* da pesquisa. Referimo-nos, com base no pensamento de Bruner (1987), ao conhecimento narrativo como mais do que mera expressão emotiva das nossas vidas, argumentamos o conhecimento narrativo, ou seja, o paradigma narrativo de pesquisa em educação, como forma legítima de conhecimento fundamentado.

Neste trabalho, com base em Clandinin e Connelly (2011), argumentamos a construção narrativa de histórias de experiências educativas desenvolver-se a partir da partilha, da interpretação, da co-construção e da significação que é vivida entre autores e autoras de experiências e o pesquisador-autor. Para Czarniawska (2009), trata-se, sobretudo, da articulação do ponto de vista do adulto-autor/a e da criança-autora e do pesquisador-autor, ou seja, de uma constante negociação entre nós. Na esteira deste pensamento, compreendemos que tal complexa conjugação, carece, portanto, de uma constante vigilância epistemológica (Santos, 1989; Clementino de Souza, 2011).

Para Santos (1989), *tomando-se consciência da posição que se toma*, a reflexividade amplia-se e aprofunda-se, permitindo que a vigilância da constituição da pesquisa em educação possa ser desenvolvida. Segundo Clementino de Souza (2011), na pesquisa narrativa, essa vigilância deve ser desenvolvida a partir da tríade heurística, interpretação hermenêutica e participação implicada do pesquisador. Assim, sendo que se pretende pensar narrativamente e, portanto, privilegiar-se o campo hermenêutico da pesquisa (Clementino de Souza, 2011), reconhecendo-se a teorização acerca do tema (Czarniawska, 2009), permite-se argumentar que esta é uma pesquisa narrativa que caminha entre histórias de experiências educativas na escola (Clandinin e Connelly, 2011). Evidenciando-se a grande implicação do pesquisador com a pesquisa e com autores e autoras de histórias de experiências educativas (ver Barbier, 1985), as experiências vividas pelo pesquisador são, inevitavelmente, fator de pertinente consideração epistemológica e metodológica. É deste cenário que argumentamos epistemologicamente e ontologicamente, o desenvolvimento fenomenológico hermenêutico das experiências educativas vividas na escola, interpretadas e compreendidas a partir das vidas de crianças e de adultos, por meio da narrativa.

Por experiências educativas vividas na escola, enquanto termo de pesquisa a ser narrativamente compreendido⁹, referimo-nos à centralidade do corpo ou à corporificação

⁹ Referimo-nos, a partir da ideia de Polkinghorne (2006), de que a síntese do objeto está constantemente em construção, constituição e operação. Neste sentido, segundo o mesmo autor, a compreensão do pesquisador sobre o objeto de estudo que está a investigar, para lá de evidenciar uma relação dialética, pois

da experiência, a partir da perspectiva deweyana. Conforme referido, a emissão e a escuta da experiência, a composição e a escrita da narrativa e das suas histórias e a reflexão e a exposição da vida, reconhece a amplitude de experiências educativas vividas na escola, que, durante as partilhas entre nós e adultos e crianças, vão especificando e direcionando a relação negociada entre estes. Desta forma, histórias de experiências educativas vividas na escola, vão sendo interpretadas, co construídas e significadas. As histórias que narramos neste trabalho, possuem características e qualidades que, segundo Dewey (2015), podem ser melhor explicadas pelo desígnio de experiências educativas vividas na escola, sobre a expressividade artística do corpo.

Segundo Dewey (2015), a experiência educativa vivida na escola caracteriza-se por ser pessoal e social. O mesmo autor evidencia os critérios que permitem a sua identificação e problematização, considerando-se a *continuidade da situação*, em *interação* (Dewey, 2015). **Pretendendo-se, nesta pesquisa, investigar sobre a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola**, convocam-se as particularidades que se assumem no conceito de experiência de Dewey (2005). Evidencia-se que, apesar de não se pretender a compreensão de uma experiência estética – pretende-se sim, a compreensão total de uma experiência educativa vivida na escola – reconhece-se que toda a experiência tem caráter estético, mesmo que não seja predominantemente uma experiência estética¹⁰ (Dewey, 2005). Apesar desta evidência e ainda na esteira do pensamento de Dewey (2005; 2015), dirigimos a nossa atenção para a consideração narrativa da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, a partir de três ideias do conceito em estudo que reconhece a vivência artística na escola (ver McKenna, 2015; Ostetto e Kolb-Bernardes, 2015).

o próprio investigador é a ferramenta de pesquisa, evidencia o constante acompanhamento dos (des)locamentos que se constroem, que se constituem e que se operam.

¹⁰ Importa esclarecer epistemologicamente a diferença entre experiência educativa e experiência estética/artística, melhor justificando a adoção do termo de pesquisa de experiência educativa, para problematização deste trabalho, com vista à compreensão do objeto em estudo. Na concepção deweyana, experiência estética pertence a uma identificação, acolhimento e interpretação da relação do indivíduo social com a arte enquanto ‘estado bruto’, denotando-se uma articulação entre a criação artística e a contemplação. Ora, este não é o pressuposto do objeto em estudo. O objeto em estudo (experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola) como se apresenta nesta pesquisa, está dependente da vivência escolar, o que altera radicalmente tal pretensão. Sendo a educação a identificação, a escola o acolhimento e a criança (aluno/a) e o adulto (professor/a) a interpretação, não se promovem experiências com a arte em ‘estado bruto’, mas sim a experimentação e a reflexão de expressões artísticas (Eisner, 2005). Evidenciando-se que não é objetivo da escola da educação básica (em composição nesta pesquisa) a promoção da arte, nem a formação de artistas (Eisner, 2005), não se pretende, portanto, uma compreensão de experiência estética naquilo que Dewey informa. O que se pretende com esta pesquisa, em consideração com o objeto de estudo (e onde este se inscreve) exige-se a adoção do conceito experiência educativa, nas suas especificidades, onde se inscrevem as expressões artísticas, não como arte, mas como promoção da experimentação e reflexão de linguagens artísticas.

Primeiro, a percepção que autores/as de histórias reconhecem sobre a experiência, que segundo McKenna (2015), traduz-se pela *identificação sensorial* e a ordenação de tais elementos. Para Ostetto e Kolb-Bernardes (2015), o estudo narrativo da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, neste sentido, possibilita-se pelos diferentes suportes para a experimentação artística (as formas, as tintas, o corpo, as linhas, os tecidos), contribuindo para a criação de um espaço-tempo narrativo. Os sentidos sobre a experiência materializados, como segunda ideia, em *resposta ao conteúdo* que se revela (McKenna, 2015), são, para Ostetto e Kolb-Bernardes (2015), a potencialização de caminhos que conduzam à releitura do vivido. Por último, os significados atribuídos à *experimentação expressiva* (McKenna, 2015), que sinalizam indícios da história que cada um fez, intensificando a compreensão no campo da sensibilidade (Ostetto e Kolb-Bernardes, 2015). Fundamentalmente, **são as experiências educativas, sensoriais, reflexivas e expressivas da expressividade artística do corpo na escola, em continuidade da situação, em interação, vividas por adultos e crianças, que simbolizam a história da vida, que têm forte impacto no propósito deste trabalho e que lhe darão corpo.**

Da premissa com que iniciamos este ponto de discussão sobre pesquisar narrativamente experiências educativas vividas na escola, argumentamos que adultos, professores e professoras, vivem experiências de expressividade artística do corpo na escola, constituindo-se como excelentes contadores/as de histórias e que as suas vidas devem ser narrativamente compreendidas (Kelchtermans, 2017), assim como argumentamos que crianças, em contexto escolar, vivenciam experiências educativas da expressividade artística do corpo, constituindo-se, também, como excelentes contadoras de histórias e que, portanto, as suas vidas devem ser narrativamente compreendidas (Carter 2018). Não sendo nosso interesse desvelar agora, nas primeiras páginas, a *história* da narrativa, importa, porém, referir a nossa posição sobre esta *forma de pesquisar* em educação com adultos e crianças que é concomitante com a ideia de Bruner (1987; 1999): talvez, a melhor forma de as pessoas construírem significados em educação.

Em detrimento de como se constituem pesquisas formalistas sobre a compreensão de fenômenos e das suas características, importa que se reconheça o pensamento narrativo desta pesquisa. Apoiando-nos na ideia de Polkinghorne (2007), sobre o próprio formato dos trabalhos narrativos que são desenvolvidos quando se constituem como reproduções formalistas, limitando a força do argumento que pesquisadores narrativos podem produzir, iniciamos este trabalho pela exploração da experiência, contada por meio de

uma narrativa de histórias de experiências educativas do pesquisador sobre a pesquisa narrativa que aqui se desenvolve.

1.3 Pensamento narrativo: centralidade do corpo expressivo

Da ‘escola’ da sociologia à ‘volta hermenêutica’ das histórias de vida, os fundamentos da investigação narrativa sobre experiências educativas vividas na escola, têm as primeiras abordagens antropológicas durante o século XIX, que, segundo Spector-Mersel (2010), por meio de métodos biográficos, retratavam a narrativa como forma de chegar a uma entidade pré-existente. Segundo Bolívar e Segovia (2019), nas primeiras décadas do século XX, a pesquisa narrativa foi-se desenvolvendo na América Anglo-Saxónica com a sociologia urbana, como grande cena histórica, com enfoque etnográfico, desenvolvida no âmbito da Escola de Chicago. De tradição fenomenológica constitutiva do social, com base num enraizamento antropológico (Clementino de Souza, 2011), o estudo da narrativa surge com vizinhos, na descrição interpretativa de Clifford Geertz, no interacionismo simbólico de George Mead e na dramaturgia social de Erving Goffman (ver Caine et al., 2013). Segundo Caine et al. (2013), assim, da corrente sociológica de 1930, desenvolve-se investigação em educação que epistemologicamente se revitaliza nos anos 1970, solucionando metodologicamente limitações dos paradigmas massificados e instalados na produção de ciência (ver Polkinghorne, 2007).

Para Polkinghorne (2007), esta revitalização traduziu-se num período de ‘guerra paradigmática’, uma vez que as suposições deterministas sobre a ação humana foram contrariadas pela compreensão de o ser humano e o fenómeno social possuir características únicas que são melhor compreendidas pelo estudo qualitativo, narrativo e biográfico. Nesta linha de pensamento, está o argumento de Rivas Flores (2009), enaltecendo opções de pesquisa em educação onde se segregue o sujeito do pesquisador, contrariando correntes positivistas e até algumas etnográficas, assim como o argumento de Bolívar e Segovia (2019), que, na esteira deste pensamento, designam esta renovação como uma ‘volta hermenêutica’ na abordagem ao estudo de experiências e histórias de vida em educação. Esta viragem, segundo Spector-Mersel (2010) e Caine et al. (2013), proporcionou uma nova legitimação dos métodos narrativos, assim como alterou as suas premissas. Para Spector-Mersel (2010), em vez de uma realidade objetiva a ser *refletida* na narrativa, passou-se a propor a pesquisa de experiências educativas como realidade subjetiva, *inventada* pela narrativa. Para Clementino de Souza e Meireles (2018), de uma prioridade observacional e comprovativa, onde o olhar era sentido único e válido, passou-

se a reconhecer outras dimensões corporais, cujas múltiplas formas de expressão narrativa revelaram e desvelaram ações e reflexões. Na esteira deste pensamento, segundo Caine et al. (2013), a narrativa, como pesquisa em educação, passou a possibilitar compreender a experiência educativa, para além da lente do investigador, ou seja, passou-se a considerar a experiência como vivência, em desenvolvimento ao longo do tempo, em diversos espaços, cocomposta em relação (ver Rivas Flores, Márquez-García, Leite e Córtes-González, 2020). Referimo-nos ao maior problema da teoria social, ou seja, precisar de encontrar formas de conectar o dizer com o fazer.

Segundo Spector-Mersel (2010), desde o início da década de 1990, são vários os trabalhos que problematizam teoricamente o estudo narrativo sobre experiências educativas da vida das pessoas na escola¹¹, estando a pesquisa narrativa a mover-se de um *status* marginal nas ciências humanas, para uma ciência legítima e robusta. Nos últimos trinta anos, tem sido desenvolvida investigação teórica que aprofunda o trabalho da investigação narrativa com adultos em educação, em Portugal e no Brasil – considerados espaços¹² privilegiados, a par com Espanha, na produção de ciência neste âmbito (Bolívar, 2017; Bolívar e Segovia, 2019); relativamente à pesquisa com crianças, no âmbito deste enfoque metodológico, o panorama luso-brasileiro tem tido um exponencial desenvolvimento, nos últimos quinze anos (Dornelles e Fernandes, 2015), em que o Brasil surge como timoneiro (Sarmiento, 2018). Particularizando este enfoque metodológico para a investigação do objeto de estudo que se propõe problematizar nesta pesquisa, evidencia-se, no mesmo panorama, como melhor forma de compreensão da experiência, evidenciando especificidades metodológicas que contribuem para compreensões específicas (ver Mello, 2007; Zander, 2007; McKenna, 2015; Ostetto e Kolb-Bernardes, 2015; Travis e Hood, 2016; Carter, 2018).

Trabalhos que problematizam a experiência educativa da expressividade artística do corpo de crianças e de adultos na escola, por meio de metodologias que privilegiam a *narratividade*, revelam ser uma oportunidade imaginativa/ criativa¹³, evidenciando

¹¹ Sendo a obra de Connelly e Clandinin (1990), como referência e ponto de ignição, que impulsionou trabalhos sobre o estudo narrativo de histórias de experiências vividas em educação, nos anos seguintes, surgiram autores como Witherell e Noddings, em 1991, problematizando o assunto que consideram ser recente, onde combinam um enquadramento filosófico para a centralidade da ideia de narrativa e de diálogo em educação; assim como, Josselson e Lieblich, em 1993, propondo uma obra que encoraja ao estudo de vidas e de histórias de pessoas, como um meio de examinar, iluminar e estimular a compreensão teórica em educação.

¹² O conceito de espaço aqui referido surge de uma conceção que considera espaço num modelo mais abstrato que relaciona tempo e lugar, mais à frente problematizado.

¹³ Partilhamos da ideia de Efland (2008b:757), acerca de imaginação, como ato/ poder de formação de imagens mentais do que não está presente, possibilitando que sujeitos, neste ambiente criativo e crítico,

outras visões do problema (ver Zander, 2007; Carter, 2018). Para Carter (2018), a pesquisa sobre a expressividade artística do corpo na escola, por meio da narrativa, possibilita revelar a rede pessoal-social do fazer artístico de crianças e de adultos. Para a mesma autora, o método narrativo, ajuda a captar uma imagem mais complexa desta experiência educativa, como um processo que ocorre ao longo do tempo em vários locais (mesmo inesperados dentro da escola) e que está sujeito às preferências e experiências passadas dos indivíduos, bem como às condições sociais. Na esteira deste pensamento, para Zander (2007), o poder da narrativa como modo de contar esta experiência vivida na escola, revela-se como possibilidade de encontrar sentidos artísticos e estéticos na vida humana, contribuindo para o desenvolvimento da experiência pessoal, criação de sentido e de emoção. Segundo Zander (2007), adultos, professores e professoras, como orientadores/as de condições, ambientes e disposições para a vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola de crianças, revelam-se, ao mesmo tempo, como produtores/as de histórias dessa experiência. Neste sentido, segundo a mesma autora, a narrativa, como estratégia discursiva para revelar as histórias desta experiência, manifesta-se pela *exploração* complexa das suas histórias que estão em volta do fazer artístico, das histórias de pessoas referenciais e de contextos em que se expressam artisticamente. Neste sentido, o nosso pensamento narrativo, cujo corpo expressivo tem lugar central de pesquisa e de compreensão no nosso trabalho, manifesta-se pelo estudo da história da experiência educativa da expressividade artística do corpo, como desafio às concepções sobre nós mesmos enquanto pesquisadores, contribuindo para o trabalho que é desenvolvido em educação (Bach, 2007; Mello, 2007), entre desafios de construção de conhecimento científico (Campos, 2011; Pink, 2017).

Segundo Mello (2007), as metodologias integrativas de princípios e processos artísticos, a partir do desenvolvimento de um pensamento narrativo, configurando-se como investigação narrativa integrativa em arte, possibilita que se honre a expressão artística e as múltiplas perspectivas estéticas que têm contribuído para a mudança no discurso acadêmico. Para Bach (2007), o reconhecimento do poder das imagens e outras formas artísticas, na pesquisa narrativa, traduz-se na possibilidade de se conhecer outros

possam “(...) reorganizar imagens, combinar ou recombinar símbolos (...) na produção de narrativas.”. Também com base em Zimmerman (2009), partilhamos da ideia de criatividade, enquanto complexo processo que revela o que é criativo para indivíduos em determinados contextos sociais particulares, por meio de sistemas interativos de relações entre pessoas, produtos e outros contextos. Segundo a mesma autora, o desenvolvimento de investigação que privilegie um inquérito nestes termos, promove novos e substancialmente diferentes processos de pesquisa em educação.

sentidos em educação. Para Mello (2007), esta forma de pesquisar organiza-se a partir de duas perspectivas, ora como parte do método narrativo, como forma de compor e de reunir materiais de campo, considerando-se, portanto, como integrante de todo o processo de pesquisa; ora como parte da análise ou como forma de informar e de significar o trabalho desenvolvido. Para a mesma autora, esta segunda perspectiva deve ser percebida como investigação narrativa que se informa na arte, ao invés da primeira, como investigação narrativa que integra princípios e processos artísticos. O nosso compromisso com o desenvolvimento da ideia de princípios artísticos na base da pesquisa narrativa, possibilita, segundo Bach (2007), contribuir para o estudo narrativo de experiências educativas vividas na escola, como processo humano intencional, reflexivo e ativo, onde pesquisadores e autores/as de experiências exploram e dão sentido às experienciais, visualmente e narrativamente. Estamos a referir-nos às possibilidades de o nosso trabalho contribuir para a construção de conhecimento científico que se perspectiva por cima da fronteira formalista, ou até mesmo como trabalho que empurra a fronteira (ver Hernández, 2008). Tal ideia revela desafios.

Segundo Hernández (2008), a educação, como campo de pesquisa, tem recebido muitas propostas que contribuem para este repensar da investigação, onde se privilegiam as artes como formação e informação de trabalho. Para o mesmo autor, os desafios situam-se entre a ambição metodológica e concetual da pesquisa, como novo ponto de vista e, portanto, repensar a produção científica desenvolvida em educação, porém, como formação refrescante da ciência e como informação necessária da educação. Neste sentido, para Campos (2011), o principal desafio reside em descobrir formas equilibradas de reunir diferentes linguagens de trabalho que, por longos anos estiveram desconectados da produção de conhecimento científico. Assim, segundo Pink (2017), urge reequacionar as gramáticas visuais, musicais e corporais na compreensão da vida das pessoas e dos sentidos que estas constroem sobre o mundo. Desta forma, e em consideração com a volta hermenêutica a que temos estado a referir-nos, possibilitou, na perspectiva de Farnell (1999), compreender-se o corpo expressivo na educação, ou seja, atribuir tempo e espaço à compreensão narrativa da centralidade do corpo na experiência educativa. Para a mesma autora, esta posição de ‘ruptura’ na pesquisa, desenvolveu-se a partir do reconhecimento do preconceito de longa data contra o corpo e contra as artes. Referimo-nos à influência Platónica/Cartesiana, das antigas divisões dualistas da ação incorporativa, que para Farnell (1999), apenas têm mostrado serem inúteis para a compreensão da complexidade da ação humana. Este pensamento, que orientou pesquisas

fenomenológicas sobre as experiências educativas vividas na escola até aos anos 1970 (Farrell, 2020), fragilizando a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, ao ser desmentido, contrariado e reinventado, possibilitou que se passasse a compreender que é possível contribuir-se para o debate científico em educação a partir das narrativas das histórias de experiências vividas pelas pessoas (ver Farrell, 2020).

Para Farrell (2020), apesar de atualmente compreender-se que pesquisar narrativamente experiências educativas vividas na escola, significa que se parta do princípio que se aprende sobre e com elas, influenciando modos, estares e saberes na educação, professores/as e pesquisadores/as ainda são e estão reticentes ao uso intencional deste modo, estar e saber como metodologia de pesquisa, hesitando na compreensão das experiências como fonte de informação. Segundo a mesma autora, as justificações derivam da fronteira ainda visível do pensamento dualista cartesiano. Deste enquadramento, por nós refletido e apropriado, argumentamos que o nosso uso da metodologia narrativa, que privilegia processos biográficos e artísticos sobre a vida das pessoas, para o estudo da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, revela-se como original, única e melhor indicada, a diferentes níveis que se organizam em torno do reconhecimento do ser humano como ser vulnerável.

Para Travis e Hood (2016), ao relatarem resultados de trabalhos com metodologias narrativas de experiências educativas sobre o estudo de vivência das expressões artísticas na escola, revelam que tal método dá conta das tensões múltiplas vividas pelo corpo. Tensões literais ou simbólicas, relatadas nas experiências de sujeitos, são melhor compreendidas por meio desta metodologia uma vez que, segundo as mesmas autoras, os corpos são complexos, temporais e sujeitos a *tensionamentos*. Tal, permite a ‘quebra de silêncios’ sobre a expressividade do corpo (Zander, 2007; Carter, 2018). Para Zander (2007) e Carter (2018), contar histórias sobre experiências educativas da expressividade artística do corpo complexifica-se, para lá de revelar experiências do corpo com a arte, traduzindo-se em significados que contribuem para o conhecimento e compreensão da vida humana, que tem sido ignorada (ver Farnel, 1999). A prática desta metodologia possibilita que os paradoxos que possam ser encontrados num espaço útil de fronteira, sejam igualmente reformulados durante a mesma prática, pois o contacto entre pesquisadores e participantes de pesquisa são imersivos, intensos e desenvolvem-se em uníssono. Para Travis e Hood (2016), a narrativa, motiva-se, assim, como estratégia de pesquisa, contribuindo para que os estudos estejam alerta e abertos para a vulnerabilidade dos corpos, criando diálogos que quebram silêncios, sobretudo na área da realização

expressiva e artística. A experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, revela-se nesta complexidade de sentidos.

1.3.1 Compreensão narrativa de significados na experiência

Da ideia de que sujeitos sociais elaboram e outorgam significado às suas vivências numa troca na teoria do conhecimento, segundo Rivas Flores (2009), a realidade deixa de ser algo a ser descoberta, passando a ser compreendida como construção de sujeitos que participam da mesma situação cultural. Assim, a pesquisa narrativa atenta a como as pessoas vivem a sua cultura e como a interpretam, nos últimos anos, tem-se afirmado como ciência original, hábil e pertinente em investigação na educação (Passeggi, Nascimento e Oliveira, 2016; Bolívar e Segovia, 2019).

Segundo Bolívar e Segovia (2019:24), “(...) o autêntico potencial da investigação biográfico-narrativa reside no facto de gerar conhecimento que ajuda a compreender e a interpretar a realidade educativa.”. Para Rivas Flores (2009), esta realidade, que se tem constituído por fortes mudanças sociais e políticas educativas, reforça a ideia de se tornar essencial a sua compreensão a partir de uma perspectiva narrativa. Segundo Passeggi et al. (2016), a pesquisa narrativa possibilita esta compreensão, a partir de uma aproximação afetiva, de características multidimensionais de relacionamento ético, onde se reconhecem experiências de indivíduos e se respeitam os seus contextos culturais, sociais, institucionais, familiares, políticos, entre outros. Assim, possibilita-se a constituição de novas¹⁴ estratégias, ferramentas e de dispositivos para melhor compreender significados e saberes práticos. É assim que, nas últimas três décadas, ainda em efervescência, tem sido aprofundada a investigação da temática das experiências educativas vividas na escola, e mais recente ainda a intervenção em educação (a partir dos anos 2000) deste enfoque metodológico (ver Bolívar e Segovia, 2019).

O nosso trabalho enquadra-se no desenvolvimento de uma pesquisa narrativa em educação sobre experiências educativas vividas na escola, cuja posição epistemológica

¹⁴ Da ideia de Rivas Flores (2009), sobre a pesquisa narrativa permitir compreender e abordar novas perspectivas de analisar a educação, Bolívar e Segovia (2019), afirmam mesmo que o enfoque (auto)biográfico-narrativo permite um novo olhar sobre a realidade social. Para Passeggi et al. (2016), a noção de paradigma narrativo, como uma atual oportunidade criativa e emotiva de investigar em educação, é mote e motivo de pesquisa. Relativamente ao assunto do ‘novo’, importa ainda referir a posição epistemológica adotada nesta pesquisa sobre tal. Pretende-se promover a novidade com esta pesquisa, a partir de uma consciência dos processos de significação já existentes, contrariando os efeitos da obsessão pelo novo (ou, por outras palavras, contribuindo para a retórica dos efeitos), que na perspectiva de Larrosa (2002) caracteriza o mundo em que vivemos, o que se traduz num impedimento de conexão significativa entre acontecimentos.

procura construir conhecimento científico com crianças e com adultos, compreendendo como vivem e interpretam a cultura escolar, acerca da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola. Desenvolvemos este trabalho, a partir de uma escuta ativa, decodificando as suas vozes, num ambiente relacional¹⁵ (ver Josselson, 2007; Clementino de Souza e Meireles, 2018; Rivas Flores et al., 2020).

Segundo Clementino de Souza e Meireles (2018), a ideia de epistemologia de escuta ativa deriva do questionamento de lógicas hegemónicas da pesquisa em educação que limitam epistemologicamente e metodologicamente o modo como desenvolvemos o objeto de pesquisa e o conhecimento que se constrói a partir deles. Para Rivas Flores et al. (2020), trata-se de nos colocarmos num espaço de debate pessoal e social, desafiando o contexto social e cultural sobre formas mais amplas de ver, sentir e viver o mundo. Neste sentido, para Clementino de Souza e Meireles (2018), importa ver, entrever, escutar, sentir e partilhar histórias de experiências como movimentos que buscam superar a ‘cegueira epistemológica’. Segundo Rivas Flores et al. (2020), este processo descolonizador do pensamento, implicando uma co-construção de um lugar comum, possibilita reconfigurarmos o espaço de partilha, numa ação entrelaçada. Para Clementino de Souza e Meireles (2018), a tríade ver/escutar/narrar histórias de experiências educativas de crianças e de adultos vividas na escola, possibilita este *ir para além de*. Assim, na esteira deste pensamento, viajamos de uma perspetiva sobre autores/as de histórias de experiências, para um ponto de vista sobre o significado do investigador em relação com esses autores/as (Josselson, 2007). Segundo Josselson (2007), argumentando sobre a decodificação de vozes, por meio da relação ética da pesquisa, a posição do pesquisador narrativo reside na honestidade da reflexibilidade. É destes e nestes termos que pretendemos valorizar e reconhecer experiências educativas vividas na escola – traduzindo perceções e sentidos, que através das narrativas e suas histórias, que se constroem a partir de histórias de experiências, são significados sobre a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola.

¹⁵ Escuta ativa de vozes num ambiente relacional, consistindo no estabelecimento de um diálogo ético, ouvindo, compreendendo, interpretando e interpelando informações. Na perspetiva de Clementino de Souza e Meireles (2018), escuta ativa como perspetiva metafórica no desenvolvimento de pesquisas por cima da fronteira científica, onde se acionam outros sentidos, de princípios ontológicos, epistemológicos e políticos. Segundo Rivas Flores et al. (2020), referimo-nos a uma perspetiva que não se situa apenas no sentido epistemológico e prático, mas sim também como pensamento e ato descolonizador. Na perspetiva de Josselson (2007), assim, trabalhos narrativos devem ser orientados por uma atitude ética que exige respeito e cautela na e pela relação estabelecida.

Percepções (mais do que observações), enquanto habilidade que se desenvolve no decorrer de envolvimento direto, prático e sensível com aquilo que está à nossa volta (Merleau-Ponty, 1999; Bárcena e Mélich, 2000). Referimo-nos à possibilidade de se conceber o deslocamento do sujeito como epicentro do conhecimento, privilegiando a complexidade dos processos corporais, sendo que não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese, mas sim o próprio corpo (Merleau-Ponty, 1999). Assim, não existindo distinção entre sujeito, objeto e o ato de ligação, critica-se o pensamento objetivista. Tal consciência, importa ser promovida a outros aspectos, revelando sentidos. Sentidos, segundo Dewey (2005), possibilitam-se ser formados, tendo em consideração a identificação e assimilação de percepções. Falamos de a questão de sentido ser inseparável da condição de ser humano (Bárcena e Mélich, 2000). “Porque estamos no mundo, estamos condenados ao sentido, e não podemos fazer nada nem dizer nada que não adquira um nome na história.” (Merleau-Ponty, 1999:18), desenvolve-se a estrutura desta pesquisa a partir desta ideia de construção de sentido, inferindo sobre a percepção que se compreende. Sentidos, como consciência de que existe uma relação entre as diversas experiências que fazemos enquanto pessoas (ver Bárcena e Mélich, 2000). A problematização do corpo como (re)produtor de sentidos será largamente explorado nos próximos capítulos do nosso trabalho. Tal consciência intencional da existência de o corpo ser um corpo simbólico (Bárcena e Mélich, 2000), gera a possibilidade de atribuição de significados.

A atribuição de significações pressupõe a individualidade que se constitui pelo pessoal e pelo social (Dewey, 2015), onde são assegurados os sentidos das percepções, por meio das experiências vivenciadas – que conferem tal qualidade. É através da significação que o ser humano se torna (Dewey, 2005). Assim, se por um lado o campo perceptivo e a construção de sentido são apropriações sociais, que informam o contexto pessoal e individual de cada sujeito; os significados são considerações pessoais, que formam o contexto social. E, a partir da perspectiva de Eisner (2002), de que os significados não são limitados àquilo que as palavras podem expressar, reconhece-se nesta pesquisa a multiplicidade que a vida possibilita – escrever, falar, desenhar, saltar, escutar, interpretar...

Pensar narrativamente é, portanto, explorar a complexidade do contexto e o recurso multifacetado da agência humana (ver Bruner, 1987; 1999). A seguir desenvolver-se-ão as características da experiência educativa em estudo e do pensamento narrativo que norteiam esta pesquisa narrativa que é desenvolvida com adultos e com

crianças, em contextos educativos sobre a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola. Assim, pode-se melhor compreender a *história* que caracteriza o paradigma narrativo desta pesquisa.

A investigação narrativa (e biográfica) como metodologia, a pesquisa narrativa como método e o pensamento narrativo como abordagem, possibilitam, na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011), desenvolver pesquisa em educação que reconhece vidas de pessoas, através da promoção de espaço teórico e metodológico que atribua significados à compreensão das suas experiências. Reiteramos que as vidas são melhor compreendidas narrativamente. Neste trabalho, o pensamento narrativo desenvolve-se em consideração com as vidas de crianças e de adultos na escola, compreendendo-se que estes têm vivências individuais e co construídas em relação uns com os outros, na medida em que a paisagem que constitui as suas experiências – que importam para esta pesquisa – é a escola que constroem e partilham (Clandinin et al., 2006). Assim, tem-se como objetivo de pensamento narrativo para esta pesquisa, explorar processos de *gênese* e *devir* dos indivíduos, investigando como dão *forma* às suas experiências e *significado* às suas existências (Passeggi et al., 2016).

Para Passeggi et al. (2016), as narrativas como fonte e método de pesquisa em educação possibilitam que se compreenda as histórias de experiências educativas que são contadas, traduzindo dizeres e ações. Histórias, que contam sobre as suas vidas na escola, como professores ou professoras no desempenho das suas profissões, dentro da sala de aula e fora dela; assim como alunos e alunas, ao longo dos processos de escolarização, em relação com seus/as professores/as e com pares, nos diferentes espaços da mesma paisagem educativa (Passeggi et al., 2016). Segundo Clandinin et al. (2006), estas experiências, são compostas de forma entrelaçada, tendo em consideração as suas especificidades individuais. Em relação com o pesquisador, as vidas de crianças e de adultos na escola possibilitam o desenvolvimento desta pesquisa, nos cenários de pesquisa que se particularizam nas paisagens educativas. Assim, conscientes de que narrativas individuais contribuem para a narrativa coletiva, reconhece-se o processo de desenvolvimento de uma pesquisa narrativa em constante movimento (Carter, 2018). Para Carter (2018), tal processo, tipicamente interdisciplinar, revela interesse pelos modos como o humano faz sentido do mundo evidenciando sentidos da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola.

2 Pesquisar narrativamente experiências educativas vividas na escola: configuração narrativa da experiência, características epistemológicas e ontológicas e objetivos metodológicos da pesquisa

A obra inaugural sobre o estudo narrativo de histórias de experiências educativas (Connelly e Clandinin, 1990), possibilita questionar como são as histórias de experiências que compõem esta pesquisa, a partir do argumento de que *as histórias que se contam, revelam quem nós somos*. As histórias apenas descrevem as experiências que se teve no passado ou as histórias que se contam sobre o passado e a atualidade são o que constitui a experiência? Da ideia de que uma experiência acontece narrativamente e, portanto, *temporalmente situada*, evidenciando-se as *relações* desta (Dewey, 2015), os dizeres e ações constituem-se como produção de conhecimento para além do que se *traduz* (Connelly e Clandinin, 1990). Ou seja, as histórias das experiências que se narram são a própria produção de significados para o autor da experiência que está a narrar (Connelly e Clandinin, 1990). Por outras palavras, a escuta da própria experiência, é o que constitui a experiência. Segundo Bárcena e Mélich (2000), a subjetividade da experiência conta uma história vivida, recordando o passado e vivendo de memória e de imaginação. Para Nogueira (2018), na esteira deste pensamento, contar histórias de experiências é, simultaneamente, também conceber-se como experiência pessoal de aprendizagem. Na perspectiva de Rivas Flores (2009), esta vivência traduz-se como mais do que forma de produção de conhecimento para outros, este processo é a própria produção de significados para o autor da experiência que narra as suas histórias, assim como para o pesquisador. Assim, de certa forma, não interessa a informação do que se sucedeu, mas sim interessa a informação que se está a partilhar sobre o que aconteceu (Bárcena e Mélich, 2000). Desta forma, e segundo Dewey (2005), importa evidenciar que nem toda a ação humana se constitui enquanto experiência. Poder-se-á chegar a um fim e ser-se eficiente numa ação, porém, segundo Dewey (2005), só se constitui enquanto experiência caso essa ação (ou dizer) for apropriada e conscientemente considerada pelo sujeito autor (ver Polkinghorne, 1991).

Segundo Polkinghorne (1991), o maior desafio à configuração narrativa, é tudo o que se opõe à coerência narrativa, ou seja, a desordem temporal, a confusão relacional e o caos espacial. Referimo-nos às histórias cheias de atividades, mas vazias de significados, ou seja, sem coerência narrativa. Ainda a partir da ideia de Dewey (2005), organizadora deste trabalho (de que a narrativa é usada para dar forma e sentido às nossas vidas como um todo), segundo Polkinghorne (1991), a contação de histórias que revelam

quem nós somos, significa-se pela coerência narrativa, que deriva do enredo. Autores/as de experiências contam as suas histórias de experiências, pelo enredo que tecem em conjunto com o pesquisador, onde a complexidade de acontecimentos torna-se coerente numa única história. O enredo, para Polkinghorne (1991), é o procedimento que configura elementos temporais num todo, organizando-os e direcionando-os para uma coerência narrativa que dá significado às histórias reais e imaginativas. Neste sentido, existe desenvolvimento teórico acerca do estudo narrativo da experiência educativa que enfatiza a noção de que a narrativa é algo que é construído e, até mesmo, inventado (ver Watson, 2006; Spector-Mersel, 2010; Caine et al., 2013). Apesar desta evidência, apoiamo-nos em Nogueira (2018), com o argumento de que mesmo que uma história de experiência se transforme num *objeto estético*, uma história não perde uma relação com o real, pois ela possui em si mesmo, um potencial de agência, no processo histórico mais vasto, assim como na história que está a ser narrada. Por outras palavras, referimo-nos à corporificação da experiência, ou seja, caminhar para uma história simbólica.

Para Watson (2006), a ideia de invenção na produção de ciência, poderá ser uma ideia perturbadora no contexto de trabalhos de investigação científica, porém quando considerado a grande qualidade da ‘invenção’, abre-se possibilidades para a revelação da ‘verdade’ das pessoas e da forma que as pessoas interpretam as suas vidas. Para Caine et al. (2013), por sermos histórias vivas, significa que uma ontologia relacional e transacional, evidencia o lugar imaginativo na pesquisa. Esta conceção, segundo Caine et al. (2013), permite que se assista a novas formas de conhecimento e a novos conteúdos experienciados, proporcionando uma viagem relacional em que nos aproximamos dos outros e de nós próprios, em tempos, lugares e relações diferentes. Para Spector-Mersel (2010), na esteira deste pensamento, esta noção da história de experiências vividas, como poderosa metáfora para a vida, objetifica a narrativa como forma de revelar histórias expressivas da atividade humana. Referimo-nos continuamente à ideia de a experiência ser sempre subjetiva da nossa relação com o corpo (Bárcena e Mélich, 2000), evidenciando que uma experiência é uma conquista na vida da pessoa, pois a experiência é mais do que um acontecimento, é uma reflexão sobre a sua vivência, constituída pela atribuição de qualidades do mundo às suas ações. Segundo Larrosa (2002:21), também se possibilita problematizar o conceito de experiência que se vive (que se imagina) e que se argumenta nesta pesquisa, a partir da ideia de que “(...) a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.”.

Ter uma experiência requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002:24).

Contar as histórias das nossas experiências é a forma natural pela qual as pessoas fazem sentido dos acontecimentos das suas vidas (Larrosa, 2002; Dewey, 2005). Apoiamo-nos no pensamento de Rivas Flores (2009), acerca do que as pessoas contam não se tratar apenas de momentos em que falam sobre si mesmos, fazendo descrição das suas vidas e dos sentimentos que viveram. Nesta linha de pensamento, Clementino de Souza (2011) e Bolívar (2017) argumentam sobre a importância do contar, como momento de revelação da subjetividade individual, formando, para o próprio sujeito, o modo como vivenciou a experiência e como deu significado à sua vida, num determinado contexto sociocultural. Segundo Nogueira (2018), autores/as de histórias de experiências, contam as suas vidas, como um desenho, num tempo e espaço, formando um determinado movimento discursivo. Para o mesmo autor, esta ideia está para lá da forma de entoação do que se diz, dos silêncios que se opera e dos tons narrativos que se identificam. Para Nogueira (2018), contar histórias das nossas experiências é, antes de mais, uma representação simbólica. A perspetiva de experiência, que argumentamos para o desenvolvimento do nosso trabalho, refere-se a um acontecimento que se configura como uma história que precede à experiência, ou seja, uma história que mais do que contar ações vividas, constitui-se como uma construção de sentido (ver Dewey, 2015) – a partir de dimensões que exploram retrospectiva e prospectivamente a partir de processos de introspeção e de extrospeção (Clandinin e Connelly, 2011). Assim, para esta pesquisa, consideram-se vivências já apropriadas e conscientemente consideradas pelo sujeito autor/a, como objeto de interesse, assim como experiências que assim se configuram quando refletidas porque interpeladas pelo pesquisador (Clandinin e Connelly, 2011). Experiências, que são sempre constituídas por um padrão e estrutura comum que é “(...) o facto de toda a experiência ser resultado de interação entre uma *criatura viva* e algum aspeto do mundo em que ela vive” (Dewey, 2005:45).

As características epistemológicas/ontológicas e metodológicas desta pesquisa que se permitem elaborar, em consideração com o que argumentamos até agora, apoiam-se

na premissa de a experiência educativa vivida na escola, ser fluída, ser emotiva e ser uma revelação corporal, num entre-lugar de coerência narrativa. Segundo Clandinin e Connelly (2011), o fluxo dinâmico e vivo como estruturação da experiência, constitui-se como característica da experiência e da própria pesquisa, uma vez que se compreende que as histórias que se contam são múltiplas de sentidos, de lugares e de tempos, entre o presente, o passado e o futuro. Segundo Dewey (2015), as experiências são emotivas, reconhecendo que os sentidos das vidas são a força que fundamenta, em movimento, a experiência. Compreendendo-se a relação intersubjetiva produzida entre sujeitos, para a existência de oportunidade de construir narrativas de histórias de experiências, esta característica da pesquisa e da constituição de experiências, ganha significado. Revelar que se partilham, interpretam-se, co constroem-se e significam-se histórias de autores/as, de forma entrelaçada entre diferentes pessoas, deliberadamente, proporciona um contexto espacial, temporal e relacional particular na pesquisa em educação. Reconhecer-se que experienciar é como respirar (ver Dewey, 2015), a terceira característica da pesquisa narrativa e da experiência como fenómeno em estudo, é a premissa da experiência ser uma revelação corporal. Se por um lado se reconhece que as narrativas têm a sua raiz no momento que se vive entre sujeitos, sobre histórias que podem ser curtas ou longas, por outro lado, compreendemos que estas quando se afirmam, particularizam a sua contextualização (Clementino de Souza, 2011; Bolívar, 2017). Estas três premissas desenvolvem-se a partir da compreensão da existência de espaços intermédios que servem para questionar quem somos, num ambiente de incertezas e de indeterminações (Caine et al., 2013). Referimo-nos, com base em Rivas Flores (2009), à ideia de que o desenvolvimento narrativo deve ser compreendido como processo democrático e colaborativo, implicando todos os envolvidos na construção das histórias de experiências.

Neste sentido, para se explorar narrativamente histórias de experiências educativas vividas na escola, importa que entre o limiar de lugares, se desenvolvam noções de coerência narrativa. Entre relações, lugares e espaços, segundo Caine et al. (2013), a continuidade das narrativas de histórias de experiências não se foca na ordem temporal ou na enumeração espacial dos encontros subjetivos, mas sim procurar compor as histórias entre idas e voltas. Assim, segundo Polkinghorne (1991), a coerência narrativa é uma tarefa contínua, por vezes até compreendida como uma luta, pois não basta a pura sequencialidade temporal, relacional ou espacial. Para o mesmo autor, a coerência narrativa, num entre-lugar de vivência, é o que possibilita que na contação de histórias de experiências se compreendam vivências do passado, vivências atuais e

aquelas que se configuram como futuras vivências. A ausência desta ideia unificadora como orientação da percepção sobre a história que se conta, segundo Polkinghorne (1991), traduzir-se-ia numa contação de episódios descontínuos e os significados atribuídos limitar-se-iam à identificação categórica ou à localização espaço-temporal do que se relata. Desenvolvemos o argumento de pesquisa deste trabalho, a partir da ideia desta consciência plural e complexa de configuração narrativa de histórias de experiências. Com o nosso trabalho, argumentamos que a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, é integrante desta pluralidade consciente, admitindo-se características fluídas, emotivas e reveladoras particulares a partir de duas dimensões com especificidades epistemológicas e metodológicas.

A primeira dimensão caracterizadora é acerca da autoria, na qual se evidencia o reconhecimento e a valorização *da voz, do desenhar, do cantar, do dançar* de crianças e de adultos (Kelchtermans, 2017; Carter, 2018), entre intencionalidades e subjetividades, que se materializam com o pesquisador, para lá do que se disse. Mais do que ser preciso que exista aquele com capacidade de contar e aquele que vai revelar o que foi contado, importa que exista uma relação entre os sujeitos na construção da narrativa, de incorporação da experiência que está a ser vivida (Watson, 2006). Para Watson (2006), as histórias ocupam um número sem fim de dimensões e de possibilidades narrativas, uma vez que se reconhece que a narrativa tem o seu enfoque no subjetivo (Kelchtermans, 1993). Segundo Kelchtermans (1993), a narrativa possibilita cobrir a complexidade das experiências pessoais, evidenciando mais do que factos: evidencia os sentidos que são atribuídos a esses factos.

Ainda sobre a autoria, também ter-se em consciência de que a experiência foi contada porque foi interpelada direta ou indiretamente pelo pesquisador. Apoiamo-nos em Czarniawska (2009) para argumentar a ideia de que não somos autores únicos das narrativas das nossas vidas. Segundo a mesma autora, as histórias que se contam são influenciadas pela relação que se estabelece, pelo espaço em que se está e pelo tempo em que decorre, que, especificamente quando relacionado com o autor-pesquisador deste trabalho, é influenciada pela interação interpessoal vivida, pela forma como compreendeu as nossas intenções de pesquisa e pelos seus objetivos e interesses ao contar a história da experiência. Por outro lado, perspectiva-se que, em relação ao pesquisador-autor, segundo Nogueira (2018), este surge, assim, mediado pelos tempos e espaços narrativos que são dados pelo autor da história que está a ser contada. Assim, e ainda com base em Czarniawska (2009), compreendemos que a exposição narrativa das experiências que

vivemos constitui-se, enquanto narrativa, porque ela foi *interpelada*. Autores e autoras são, assim, simultaneamente empíricos e *textuais* (Nogueira, 2018). A vivência da experiência é, com base no até então problematizado, por si só, reflexo de espaços, tempos e de relações (pessoais e sociais).

A segunda dimensão particular, caracterizadora da pesquisa e da experiência em estudo relaciona-se com o procedimento orientador da pesquisa. Se por um lado, segundo Kelchtermans (1993), evidencia ser um modelo dinâmico, aberto e vivo, em constante transformação, a partir dos princípios da pesquisa, por outro lado, segundo Watson (2006), tal característica reforça o sentido de constante negociação e de revisão entre sujeitos que contam e que ouvem histórias de experiências acerca da pesquisa narrativa que co-constroem. Para Kelchtermans (1993) e Watson (2006), estas características (fluídas, emotivas e reveladoras) da experiência em estudo e da pesquisa, requerem a identificação e o reconhecimento de diferentes materiais/artefactos, como informação empírica para o desenvolvimento da pesquisa, diferentes formas de produção e de métodos de recolha desses materiais/artefactos, assim como o uso e recurso a diferentes formas de análise e de interpretação.

Evidenciar a centralidade do corpo na experiência em estudo e na pesquisa narrativa que se desenvolve neste trabalho, obriga à apresentação e descrição do que se pode considerar como materiais/ artefactos constituintes da pesquisa (epistemológica/ ontológica e metodologicamente).

Segundo Clandinin e Connelly (2011), o que poderão ser considerados como materiais/artefactos, construídos, desenvolvidos ou apropriados por sujeitos, legitimam-se como *textos* da *escuta ativa*. Referimo-nos, com base em Polkinghorne (2005), à ideia de que não são as marcas no papel que se constituem como material de pesquisa, mas sim os significados que são neles representados. Entendendo-se como materiais/artefactos, o conjunto de materiais da vida pessoal, profissional ou institucional sobre a experiência, reconhece-se a grande existência de materiais que tomam a forma de textos escritos (Polkinghorne, 2005), como os documentos textuais que se analisam, os relatos orais que se transcrevem e as vivências que se traduzem em notas e em textos. Apesar desta constatação, reconhece-se, neste trabalho, a amplitude de materiais/artefactos como relatos orais, documentos, partilha de imagens, conversas e entrevistas, cartas, abraços e sorrisos (ver Clementino de Souza, 2011; Bolívar, 2017). Em consideração com o exposto, as múltiplas formas narrativas de experienciar vivências com as expressões artísticas na escola, derivam de visualidades, de musicalidades e de movimentos

dramáticos (Bach, 2007; Mello, 2007; Campos, 2011; Pink, 2017). Visualidades, musicalidades e movimentos dramáticos, quando reconhecidos como materiais/artefactos de pesquisa, convida-nos, segundo Pink (2017), a interrogar os nossos pressupostos de partida sobre o lugar das tecnologias existentes, imaginadas e emergentes. Para Campos (2011), reconhecer estas tecnologias (do corpo e suas formas tecnológicas), não deve ser entendido como substituto da palavra, das suas tecnologias e convenções, mas sim, negociado com autores/as de histórias, na construção da pesquisa. Neste sentido, possibilita-se compreender um conjunto de possibilidades que emergem das configurações particulares de pessoas (Pink, 2017). Visualidades, musicalidades e movimentos dramáticos, são conceitos epistemológicos, técnicas metodológicas e formas de reconhecimento da expressão humana, empregues numa ótica de especificidade, complementaridade e de enriquecimento de procedimentos, que criam a pesquisa e estimulam ao desenvolvimento da construção de conhecimento científico em educação (Campos, 2011). Referimo-nos à socialização, dentro do espaço de recuos e avanços com palavras, com imagens, sons e com movimentos corporais, como rede de construção de significados culturais. Estas extensões da relação humana que se estabelece entre contador de histórias de experiências e pesquisador, são aquelas que potenciam a especificidade narrativa do enfoque metodológico (Clandinin e Connelly, 2011) – potenciando o objetivo do nosso trabalho.

Para Mello (2007), a legitimação de materiais/artefactos, construídos, desenvolvidos ou apropriados por sujeitos, cuja constituição é visual, musical ou dramática, contribui para o desenvolvimento de pesquisas narrativas sobre a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola. Para a mesma autora, estes materiais e artefactos registam-se, sobretudo, por meio de câmaras fotográficas e de vídeo. Segundo Bach (2007), o uso de fotografias, posicionadas dentro do processo de pesquisa narrativa, tornam-se mais do que imagens e histórias, estas complementam-se uma à outra, enriquecendo o espaço tridimensional narrativo do trabalho. Assim, perspectivamos no nosso trabalho o uso imagético, por meio de fotografia, a partir da ideia de as pessoas comporem as suas vidas, contarem as histórias das suas experiências à medida que fotografam e refletem sobre as suas fotografias (Bach, 2007). No nosso trabalho, recorreremos ao uso da câmara fotográfica como estratégia de investigação. Este assunto será problematizado na segunda parte deste capítulo.

Assim, da relação negociada, fluída, emotiva e reveladora, entre vidas, emergem diversos artefactos que auxiliam e atribuem significado às ações ou às trajetórias atuais,

passadas ou que se perspetivam para o futuro, a partir das informações que se encontram nas histórias de experiências de quem as narra (Clandinin e Connelly, 2011) – revelando que os processos de reflexão e de resinificação das experiências são tão importantes para quem os *narra*, assim como para quem os *escuta* (Passeggi et al., 2016).

Segundo Passeggi et al. (2016), na pesquisa narrativa sobre experiências educativas vividas na escola, os diferentes materiais e artefactos que são partilhados e construídos entre pesquisador e participante, proporcionam a entrada no universo mais subjetivo das crianças e de professores/as. Para Clandinin e Connelly (2011), esta partilha e construção, possibilita a melhor compreensão do que move crianças e adultos, nos seus processos de constituição como sujeitos cidadãos, nos seus contextos educacionais. Na esteira deste pensamento, rompendo-se com uma visão que se organiza a partir do formalismo, os afetos e as subjetividades constituem-se como importantes e relevantes componentes para a compreensão da realidade educativa (Clandinin e Connelly, 2011; Passeggi et al., 2016). Deste *permitir mais do que é*, a partir de uma exploração da complexidade do contexto, desenvolve-se esta pesquisa narrativa que se caracteriza pela colaboração, possibilitando a construção (e a respetiva desconstrução) de conhecimento científico, por meio do viver e do contar de histórias, do reviver e do recontar. Para tal, relembra-se que o objetivo de pesquisa é compreender vivências de experiências educativas (e, portanto, experiências pessoais e sociais vividas num contexto educativo), através da narração de histórias de experiências vividas na escola, de crianças e de adultos, que por meio de percepções e de sentidos, traduzam significados sobre a experiência educativa da expressividade artística do corpo.

Os objetivos metodológicos específicos e questões particulares desta pesquisa narrativa são três. Como primeiro objetivo metodológico, pretendemos compreender como a paisagem educativa do cenário de pesquisa constitui a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola. A questão de pesquisa que apoia ao desenvolvimento deste objetivo refere-se a: quais são as percepções e sentidos que crianças e adultos expressam acerca das orientações de gestão educativa, artística e pedagógica para a experiência educativa vivida na escola? A partir do segundo objetivo metodológico do nosso trabalho, pretendemos compreender como se configura a vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, questionando: de que forma os sentidos atribuídos por crianças e adultos à expressividade em estudo, revelam percursos educativos de desenvolvimento profissional e de escolaridade? Com o terceiro, e último, objetivo metodológico que elaboramos para o desenvolvimento do

nosso trabalho, pretendemos compreender quais e de que formas experiências educativas vividas na escola influenciam o conhecimento experiencial pessoal da experiência educativa da expressividade artística do corpo. A questão de pesquisa que elaboramos relativamente a este objetivo é: que significados são produzidos por crianças e adultos sobre a experiência educativa da expressividade artística do seu corpo na escola?

2.1 Com crianças sobre a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola

Esta pesquisa desenvolveu-se com crianças, com idades compreendidas entre os seis anos e os dez anos de idade¹⁶. Segundo Sarmiento (2018), durante tais idades, as crianças são capazes de ser críticas em relação à sua exposição, na medida em que interagem com o pesquisador, revelando informações pessoais (construídas por si, individualmente, e a partir de relações com outros, nomeadamente a sua estrutura familiar e relação escolar). Porém, e pretendendo-se narrar histórias de experiências, importa estar-se consciente de que “(...) a experiência de uma criança pode ser intensa, mas, devido à falta de *background* de experiências passadas, as relações entre viver e fazer são levemente compreendidas.” (Dewey, 2005:46). Por tal, a experiência não tem a profundidade ou a amplitude de experiências vividas por adultos (Dewey, 2015). Concomitantemente, está o argumento de Vigotsky (2009), demonstrando que é compreensível que assim seja, pois, o adulto tem mais anos de vida, e, portanto, mais experiências vividas do que a criança, com poucos anos de vida. O que se compreende e o que argumentamos no nosso trabalho, é que crianças, diferentes de adultos, têm as suas vivências de experiências. Segundo Passeggi et al. (2014), importa valorizar as experiências vividas por crianças, uma vez que estas manifestam, desde tenra idade, a habilidade de narrar o que lhes acontecem nos seus quotidianos. Para Sarmiento (2018), na esteira deste pensamento, as narrativas de crianças, traduzem-se, então, num contributo significativo para o reconhecimento das crianças como elementos com efetividade de direitos de participação.

¹⁶ Esta característica, como constituinte da vida das crianças participantes da pesquisa, não deve ser compreendida como variável ‘natural’ que antevê compreensões (James et al., 1998). O fator de idade surge, tendo em conta as condições educativas que são estabelecidas para a vivência escolar. Assim, a partir desta noção, a característica idade, definida nesta pesquisa, possibilita a promoção da compreensão de como as crianças se envolvem com os contextos culturais baseados na idade que frequentam, em relação com outros contextos culturais, com outras crianças, de outras idades.

A partir do desenvolvimento de investigação cuja intencionalidade abarca os princípios de James, Jenks e Prout (1998), referimo-nos, então, ao desenvolvimento desta pesquisa com crianças, sobre as suas experiências educativas vividas na escola, ser beneficiada quando são ultrapassadas as percepções de mundos de crianças e de adultos através de conceitos de diferença e de separação. Respeitando-se o mundo em que vivemos, com as crianças, estas, configuram-se como sujeitos cujas experiências são influenciadas e influenciam (ver Passeggi et al., 2014). Assim, e sendo o seu quotidiano parcialmente constituído por experiências vividas na escola, nesta senda, consideram-se as crianças como agentes educativos que possuem importantes experiências que podem e devem ser narradas (Sarmiento, 2018).

As especificidades da pesquisa narrativa em educação com crianças são uma emergência, na medida em que possibilita romper (obrigatoriamente) dois estigmas no campo científico que têm vindo a ser desconstruídos (ver Christensen e James, 2008). O primeiro relativamente à (não) representação da criança como importante chave de acesso para a compreensão da realidade educativa. Tal, tem vindo a ser considerado na pesquisa em educação – como uma resposta à compreensão da realidade – através da pesquisa etnográfica sobre e com crianças (Ver Ferreira e Nunes, 2014). O segundo estigma que se rompe com a pesquisa narrativa com crianças, é a de (não) validar a sua palavra, a sua experiência e a sua história como fonte para pesquisa em educação (Ver Passeggi, Nascimento e Rodrigues, 2018). Para Passeggi, et al. (2018), na esteira deste pensamento, o primeiro desafio concerne a ruturas epistemológicas em jogo na pesquisa com crianças, ao passo que o segundo desafio diz respeito às ruturas com o saber do senso comum e suas repercussões sobre uma visão adultocêntrica em ciência. Assim, segundo Sarmiento (2018), evidencia-se a pertinência desta revolução descentralizada dos métodos que servem os propósitos da pesquisa, mas interessada em que a revolução seja ontológica em relação à criança como ser de conhecimento legítimo. Para Christensen e James (2008), estes estigmas devem ser reformulados em questão, para mérito do desenvolvimento teórico acerca do assunto. Assim, para as mesmas sociólogas, o que se assume sobre a criança e a sua capacidade de expressão deve ser substituído por oportunidades de relação que estimulem à compreensão das suas histórias. A superação do preconceito contra a produção de conhecimento com base em percepções e sentidos de crianças, permitirá que se conheçam outros relatos da e sobre a escola (ver Camões, 2019), abrindo portas à legitimação da palavra e da reflexão da criança, sobre as suas

próprias experiências, emoções e sentimentos que têm sido silenciados em educação (ver Manarte, 2018).

Para Carter (2018), investigar narrativamente com crianças sobre as suas vidas na escola sobre a experiência educativa da expressividade artística do seu corpo é estar-se alerta de que tal compromisso ajuda a revelar uma imagem mais complexa das suas vivências com três principais características. A primeira, é poder *acompanhar* o processo de construção e interpretação de sentido, em constante movimento. Referimo-nos a um conteúdo que, segundo Kaplan (2018), por vezes pode ser palerma ou divertido. A segunda característica é poder *descobrir* perspectivas únicas das experiências que foram e estão a ser vividas, com características múltiplas. As perspectivas ontológicas são, neste sentido, desconsideradas, revelando-se a ideia epistemológica da criança, com as suas expressões (Kaplan, 2018). Neste sentido, a terceira característica, para Carter (2018), diz respeito à possibilidade de se poder *mostrar* os fazeres artísticos, que expressam predisposições e preferências. Foi na compreensão destes argumentos, que evocam a criança como centro da missão de compreender as suas experiências com as expressões artísticas (ver Kaplan, 2018), que esta pesquisa narrativa teve o seu pensamento narrativo construído em articulação e cooperação com crianças. Assim, mais do que reconhecer a criança como ser, mais do que assumir a história da sua experiência como fonte de conhecimento na pesquisa, assumimos a criança como protagonista social, de poder cultural, coparticipante na definição do pensamento narrativo do nosso trabalho.

Com base em James et al. (1998), compreendemos espaço e tempo na pesquisa com crianças, como prelúdio da discussão crítica de conceitos centrais como o ‘brincar’, como principal característica da ‘cultura das crianças’. Assim, teve-se em consideração que pesquisar narrativamente com crianças é ter em consciência ética – em constante reflexão com crianças – três princípios: a escuta, a ludicidade e a alteridade.

A escuta das crianças revela, desde logo, a existência de poderes – de quem fala e de quem ouve. Deste pensamento, esta escuta decorre no âmbito de uma epistemologia que consiste no estabelecimento de um diálogo ético, ouvindo, compreendendo, interpretando e interpelando informações (Passeggi et al., 2014) – possível a partir das características que norteiam esta pesquisa. Para Cattanach (2008), escutar as crianças ajuda-as a desenvolverem sentido de si próprias. Nesta escuta, partilham-se histórias de experiências de vida, que se configuram dentro da realidade do mundo da criança (Sarmiento, 2018), revelando a sua autoria individual e em relação com outros (Clandinin,

Caine, Lessard e Huber, 2016) e a sua agência transformadora e reconcetualizadora da realidade (Passeggi et al., 2014).

Segundo Passeggi et al. (2014), pesquisar narrativamente em educação com crianças tem um duplo mérito. Para as mesmas autoras, se por um lado leva a criança a refletir sobre ela mesma, por outro lado, leva a que o pesquisador reflita sobre si ao escutar as histórias que estão a ser contadas. Falamos da ideia de ‘estarmos lá’ de Kaplan (2018). Para esta autora, nós, adultos, ao estarmos empenhados num ato de escuta com crianças, somos, inevitavelmente, lançados para uma abordagem humanista e relacional da pesquisa. Esta relação é constituída, segundo Cattanaach (2008), através de histórias e de narrativas, por meio de jogos construídos entre criança e adulto. Para a mesma autora, a pesquisa narrativa possibilita que o adulto escute a criança com empatia, ultrapassando histórias dominantes, revelando, por meio da brincadeira, interesse em esclarecer as intenções da criança. Compreendendo-se este paradigma de presença atenta, compreende-se que a investigação biográfico-narrativa e o método narrativo sejam adequados e particularmente importantes para se pesquisar com crianças (Carter, 2018). Para Carter (2018), trata-se de possibilitar a abertura de espaço e de outras ‘lentes’ através das quais a investigação e a educação na área da expressividade artística se tem baseado. Segundo Dornelles e Fernandes (2015), esta premente prática metodológica promove o crescimento e o aprofundamento de uma cultura de escuta na pesquisa em educação com crianças, valorizando e respeitando os seus pontos de vista. Possibilitando, assim, melhor compreender os sentidos que atribuem ao que vivenciam na escola (Clandinin et al., 2016).

Para Clandinin et al. (2016), pesquisar narrativamente com crianças, sobre as experiências que vivem na escola, requer à partida, que o pesquisador esteja preparado para as poderosas emoções que vai viver com elas. As crianças, como autoras, são para os mesmos autores, sujeitos capazes de interpelar, de escutar e de criar histórias, atribuindo responsabilidades ao pesquisador, quer pelo processo como se aproxima das crianças, como autoras, quer pela abordagem relacional que estabelece com as crianças, como participantes. Assim, nesta perspetiva, segundo Dornelles e Fernandes (2015), o pesquisador carece de compreender e de se relacionar com o mundo da criança, que não se dissocia do seu. Referimo-nos a um pensamento ético que seja promotor de processos dialógicos entre crianças e adultos (Clandinin et al., 2016; Fernandes, 2016). Para Fernandes (2016), estas relações de poder (conceito complexo que é debatido no próximo capítulo), evidenciam uma subjetividade emergente que enfatiza mais os processos, do

que os resultados. Desta forma, o estritamente estabelecido pelo adulto, pesquisador, revela-se insuficiente e desadequado, abrindo horizontes para a pesquisa narrativa com crianças (ver Cattanach, 2008).

A ludicidade, ou seja, mais do que estratégia e ambiente de motivo para a constituição de dispositivos e de ferramentas de interação entre pesquisador e criança contadora de histórias na pesquisa, para que a criança se possa expressar (Hill, Layboun e Borland, 1996), deve ser o reconhecer do brincar ao faz-de-conta – como experiência que se estrutura na vida da criança¹⁷ a partir da representação de papéis sociais com adultos e com pares que constrói nas suas experiências individuais ou em relação com outros (Passeggi et al., 2014; Clandinin et al., 2016). Referimo-nos ao alerta de Cattanach (2008), acerca da valorização do jogo não só a pensar na criança, mas também como processo de aproximação da vida do adulto à sua relação com ela. Assim, deve também ser o reconhecer dos elementos fantasiosos que integram e constituem as experiências de vida das crianças – através da elaboração de fábulas e de estórias, cujos personagens, paisagens e interações surgem a partir de concepções mentais que interpretam as suas vivências, integrando-as nas possibilidades imaginativas que constituem as experiências e a pesquisa (Passeggi et al., 2014; Clandinin et al., 2016). Para Cattanach (2008), a vivência das histórias das crianças, a partir dos seus jogos imaginativos, para lá de possibilitarem a subversão das histórias dominantes, possibilitam que possamos aprender mais sobre nós – adultos em relação com crianças.

Na esteira deste pensamento, a alteridade, surge do reconhecimento da promoção da referida escuta e ludicidade em constante interação permeada pela negociação (ver Dornelles e Fernandes, 2015). Tal ideia, relativamente à pesquisa acerca da vivência de experiências educativas da expressividade artística do corpo na escola, revela, inevitavelmente, segundo Kaplan (2018), uma (necessária) subversão, constituindo-se as crianças como produtoras de conhecimento em educação. Referimo-nos à alteridade, enquanto conceito que extrapola procedimentos metodológicos de pesquisa com crianças. Este cenário indicia as culturas das crianças como recusa das lentes interpretativas propostas pela ciência moderna (Sarmiento, 2005). A alteridade da infância (como categoria social que será largamente explorada no quarto capítulo do nosso trabalho),

¹⁷ Para James et al. (1998), no início do século XXI, ainda persistia na pesquisa com crianças, ideias distorcidas sobre o que seria a vivência de experiências sérias, onde as crianças apropriavam conhecimentos e atribuíam sentidos ao mundo em que vivem, das experiências de brincar. Desde então, tem existido uma repaginação deste assunto, sobretudo a partir da pesquisa narrativa (Passeggi, 2016; Clandinin et al., 2016).

constitui-se segundo Sarmiento (2005), pelo mútuo reflexo das produções culturais de adultos, assim como as produções geradas por crianças nas suas interações. Deste reconhecimento, inevitavelmente, a interdependência entre adulto e criança, é fator integrante da constituição do pensamento narrativo desta pesquisa com crianças sobre as suas experiências educativas da expressividade artística do corpo na escola.

2.2 Com adultos sobre a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola

Esta pesquisa desenvolveu-se com adultos, professores e professoras dos primeiros anos da educação básica, com diferentes formações e saberes profissionais. Segundo Clandinin e Connelly (2011), professores e professoras são pessoas altamente capazes de contar histórias das suas experiências, em função das suas capacidades críticas, revelando informações constituídas pelo pessoal e pelo social. Nesta esteira de pensamento, está também presente a ideia de que tais profissionais advêm de vários processos formativos que configuram a sua disposição para dar sentido às suas experiências, revelando-se como pessoas críticas, que tomam decisões (Passeggi, 2016). As especificidades da pesquisa narrativa em educação, com adultos, têm sido exploradas desde o final do séc. XX (ver Connelly e Clandinin, 1990), evidenciando, sobretudo, estudos acerca do seu conhecimento e desenvolvimento profissional. Assim, consideram-se adultos, como pessoas que possuem importantes experiências que podem e devem ser partilhadas, constituindo-se como histórias a ser narradas (Clandinin e Connelly, 2011), ora como agentes educativos sociais, ora como atores de si mesmos (Passeggi, 2016).

Para Passeggi (2016), na pesquisa narrativa com adultos, professores/as, possibilitam-se *encontros* que revelam as suas condições de atores, na medida em que interpretam papéis pré-existentes, em cenários preexistentes, sem autocrítica, chegando mesmo a argumentar que conduzem o seu desempenho profissional num exercício mecânico e estereotipado. Por outro lado, profissionais que se apresentam como agentes sociais, segundo a mesma autora, caracterizam-se pela condição de agirem no mundo da vida, não exercendo papéis preconcebidos, mas sim, valorizando a ação refletida situada no seu próprio horizonte biográfico. Referimo-nos à ideia de capital biográfico, como condição de ser e de estar no mundo (Passeggi, 2016), possibilitando a vivência de diferentes histórias (ver Clandinin, et al., 2006).

Segundo Clandinin et al. (2006), professores e professoras vivenciam três tipos de histórias, que se configuram como histórias que vivem e que contam sobre quem são e

sobre o que sabem na escola, mas também histórias secretas que vivem (mas que apenas contam em espaços seguros) e histórias protetivas que servem para manter uma ideia de continuidade com a história dominante da escola onde desempenham funções profissionais. Por outras palavras, pesquisar narrativamente histórias de professores e de professoras na escola, é estar-se alerta para uma multiplicidade de formas narrativas que segundo as mesmas autoras podem revelar-se como histórias concorrentes com as tensões dinâmicas da escola e histórias contraditórias que colidem com as histórias dominantes da escola. Recentes trabalhos têm sugerido que histórias de professores/as sobre a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, apresentam-se e elaboram-se como discrepâncias contra-hegemónicas da vida escolar (Gunve, 2018; Biesta, 2019; Kalin, 2019), quer em Portugal (Palhares, 2018), quer no Brasil (Barbosa, 2018).

Para Gunve (2018), Biesta (2019) e Kalin (2019), problematizando-se o saber profissional de professores/as com relação a propósitos da arte na educação e desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola, as oportunidades, as provocações e estímulos ampliam-se, desafiando fronteiras do próprio saber. Para Zander (2007), as expressões artísticas na escola, quando consideradas como saber profissional, por tais profissionais, contribuem para um desenvolvimento mais integral das diversas dimensões do ser humano no fazer educativo/formativo. Neste sentido, segundo a mesma autora, as histórias que professores e professoras poderão contar sobre as suas experiências acerca da expressividade artística do corpo na escola, contribuem para que as crianças, como seus alunos e suas alunas, compreendam outras formas e lugares de vivenciar a expressão artística. Estas especificidades são debatidas no terceiro e quarto capítulo do nosso trabalho.

Recorre-se à pesquisa narrativa como estratégia para valorizar o conhecimento de professores/as, uma vez que se assumem dois princípios que se pretendem alcançar com esta pesquisa. O primeiro, referente à possibilidade que tal atitude implica – criar e recriar espaços de significação pessoal e social do qual o professor e a professora fazem parte (Clementino de Souza, 2011). O segundo princípio caracteriza-se pelas ações que tal compromisso gere – existindo a possibilidade de professores/as *falarem* e de serem *ouvidos*, toda a escola ganha sentido (Passeggi, 2016). Sobre o desenvolvimento profissional, tem-se em consideração que este enfoque metodológico possibilita o desenvolvimento de novas perspetivas acerca da construção social do processo de ensinar (Goodson, 2017). O/a professor/a implicado/a na reflexão da sua prática pedagógica

potencializa as suas experiências seguintes, no exercício da sua profissão (Thomas Dotta e Lopes, 2015; Passeggi, 2016). Destas considerações, que vêm sendo evidenciadas, quando associadas à metodologia narrativa, permite-se maximizar estes esforços. Segundo Thomas Dotta e Lopes (2015), trabalhos desenvolvidos no panorama ibero-americano têm demonstrando que quando os processos de FIP se baseiam em metodologias narrativas, onde a experiência de formandos/as são colocadas em reflexão, preparando-os/as nesses modos, para as suas futuras profissões, resulta em (1) assumir-se estudantes enquanto participantes ativos/as da sua formação, influenciando processos de aprendizagem, curriculares e políticas educacionais (ver Passeggi, 2016) e em (2) assumir-se um trabalho de emoções (tensões, ansiedades, fraquezas e potencialidades) com as quais se defronta na prática diária (ver Caetano, Freire e Sobral, 2018), produzindo processos de significação pessoal, socialmente comprometidos, avançando para a *reforma educativa que se idealiza*, ou seja, uma presença com consciência. Apoiamo-nos em Kelchtermans e Ballet (2002:106), argumentando que “(...) a perspetiva biográfico-narrativa dá um lugar central às experiências de vida de professores e, em particular, ao significado que estas experiências têm para o professor.”.

Para Kelchtermans (1993), se temos o objetivo de compreender o ser-se professor/a e seus desenvolvimentos profissionais, estes/as apenas podem ser devidamente compreendidos/as se o trabalho de pesquisa for concebido como um processo, que reconhece a vida passada, presente e que se perspetiva para o futuro, por meio da narrativa de histórias de experiências. Esta pesquisa narrativa teve o seu pensamento narrativo construído em colaboração com adultos, conscientes de que as principais características para o estudo das experiências de professores/as, desenvolveu-se com base em argumentos de construção, contextualização, interação e dinamismo (Kelchtermans, 1993). Abordando incidentes, fases e pessoas críticas (ver Beijaard, 1995), a pesquisa com adultos professores/as, na escola, revela, segundo o mesmo autor, elementos específicos e claros do desenvolvimento profissional destes/as profissionais. Para Beijaard (1995), através do interesse biográfico, por meio da narrativa, ou nas palavras do autor, por meio da ‘linha da história’, parece ser possível adquirir-se conhecimentos acerca das suas vidas. Particularmente, sobre incidentes (críticos) e pessoas relevantes (alunos/as e colegas), em certas fases das suas vidas profissionais. Desta multiplicidade constituinte das vidas de professores e de professoras, pesquisar com tais profissionais obriga, em consciência ética, em constante reflexão, o princípio da escuta.

A escuta, das histórias de experiências de adultos, enquadra-se nesta pesquisa a partir da perspectiva de uma epistemologia da escuta ativa, ética e relacional. A abordagem relacional que permeia esta pesquisa reconhece a multiplicidade de dizeres e de ações partilhadas entre autores/as de histórias e pesquisador. Aqui, importa refletir acerca das relações de poder, pois o pesquisador-adulto, está em partilha com outros adultos-autores/as. Metodologicamente e epistemologicamente este é um debate que se debruça sobre a ideia de afinidades. Assim, outro princípio que se elabora é o da afinidade, enquanto característica que permeia a relação – é a oportunidade empática para o momento de partilha de informação entre estes (Zembylas, 2003; Johnston, 2013), na medida em que são todos adultos a trabalhar em educação e, portanto, partilham saberes e práticas básicas da experiência humana, que poderão gerar situações de tensão – promovendo e/ou constrangendo a relação (ver Clandinin e Connelly, 2011). Para Zembylas (2003), investigar narrativamente com professores/as, por meio de afinidades emocionais, para a compreensão dos seus desenvolvimentos profissionais, promove uma melhor compreensão do outro adulto. Para o mesmo autor, a empatia permite-nos compreender os outros. Assim, se queremos compreender professores/as, como adultos, inevitavelmente, temos de compreender as suas emoções. Para Zembylas (2003), a investigação narrativa é uma poderosa ferramenta para pesquisar com adultos professores e professoras, documentando as formas que os ambientes discursivos promovem na construção das suas identidades e dos seus desenvolvimentos profissionais. Na esteira deste pensamento, segundo Johnston (2012), pesquisar com tais adultos, conscientes desta importante afinidade, como instrumento de investigação, é privilegiar as singularidades de participantes, permitindo uma série de entendimentos. Segundo a mesma autora, esta promoção imersiva da identidade do pesquisador, com a identidade do/a professor/a participante, permite aprofundar a compreensão sobre os efeitos de situações, eventos ou contextos específicos em participantes.

Pensar narrativamente e, por consequência, não possuir uma conceção formalista sobre a pesquisa, é desenvolver uma pesquisa narrativa, cujo principal exercício é o de contar uma história (ver Clandinin e Connelly, 2011), numa perspectiva crítica em relação a essa fronteira da produção de conhecimento científico em educação. Esta pesquisa narrativa possui um contexto tridimensional que a sustenta enquanto paradigma, método e abordagem, revelando características constitutivas das histórias de experiências em estudo.

3 Contexto tridimensional da pesquisa: espacial, temporal e relacional

A partir do debate anterior sobre a narrativa como paradigma, evidenciando especificidades epistemológicas/ ontológicas e metodológicas, entre características e objetivos, espacialidades, temporalidades e interatividades da experiência educativa em estudo, como sensorial, reflexiva e expressiva, em interação na continuidade da situação, argumentamos que o contexto tridimensional da pesquisa deve acontecer a partir de uma consciência unificadora que reconhece acerca do lugar, do tempo e das relações no cenário de pesquisa¹⁸. Apoiamo-nos em Clandinin e Connelly (2011), sobre a ideia de que esta forma de desenvolvimento da pesquisa, permite a constante abertura de ‘possibilidades imaginativas para os pesquisadores em educação’, assim como um admissível ensaio de uma formação da escola e de uma informação da educação, pela experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola. O contexto tridimensional (lugar, tempo e relações) é considerado o necessário para dar sentido às histórias de experiências das pessoas, dentro das perspectivas até então problematizadas.

Segundo Clandinin e Connelly (2011), no pensamento narrativo a pessoa em contexto espacial, temporal e relacional é o que interessa. Estas considerações estão em articulação com a noção de experiência que argumentamos no nosso trabalho: experiência constituída pelas noções de situação (lugar), de continuidade (tempo) e de interatividade (relações) sobre identificações sensoriais, reflexões do conteúdo artístico e experimentações expressivas. Este contexto tridimensional, para além de informar histórias de experiências, é o mesmo que forma esta pesquisa. Assim, melhor se compreende e se justifica que o método narrativo, não se separa, portanto, do estudo da experiência. Antes, evidencia-se que este método é o que melhor representa e compreende a experiência (Clandinin e Connelly, 2011). Referimo-nos à ideia da narrativa como estudo individual de sujeitos, ao longo do tempo, em diferentes contextos (Ver Caine et al., 2013), o que se traduz numa necessária articulação e co construção metodológica e fenomenológica. Para Caine et al. (2013), esta relação inextricável provém de a pesquisa narrativa ser marcada pela sua ênfase no envolvimento relacional, em que a compreensão e os modos de significado da expressão, projetam e deixam-se influenciar no seu próprio desenvolvimento metodológico.

¹⁸ Ao longo do trabalho temos vindo a referir o termo cenário de pesquisa. Das interpretações livres que foram podendo ser possibilitadas argumentamos agora o nosso entendimento sobre este termo. Por cenário de pesquisa, doravante, referimo-nos às escolas participantes do nosso trabalho, em específico ao ‘campo de atuação’ em que nos envolvemos com autores/as de histórias dentro das referidas paisagens educativas.

Na esteira deste pensamento, de compromisso ontológico como compromisso relacional, reconhece-se a implicação do pesquisador, conforme também tem sido referido, importando os seus registos autobiográficos, enquadrados na tridimensionalidade que *forma a história* do pesquisador com este trabalho (Clandinin e Connelly, 2011). Concomitantemente, esta tridimensionalidade possibilita melhor compreender e narrar os cenários da pesquisa. Compreendendo-se o estabelecimento escolar como realidade socialmente e culturalmente construída (ver Sacristán, 2008; Charlot, 2013), onde se cruzam histórias de vida (Clandinin et al., 2006), de alguma forma, segundo Bolívar e Segovia (2019), abre-se espaço para a história da própria escola – como cenário de pesquisa. Não se pretendendo desenvolver, nesta pesquisa narrativa, uma biografia institucional dos cenários de pesquisa, importa, mesmo assim, também narrar as suas histórias a partir da sua cultura singular co construída pelas histórias das vidas das pessoas que as constituem – e que nesta pesquisa se apresentam e interpretam. Segundo Clandinin et al. (2006), os cenários de pesquisa (escolas e campos de atuação dentro das escolas), enquadrados nas respetivas paisagens educativas (administrações e coordenações escolares das escolas e campos de atuação dentro das escolas), revelam histórias que contribuem para complexificar os contextos das histórias de experiências.

Nesta senda, importa especificarmos o que entendemos por contexto espacial, contexto temporal e contexto relacional que formam a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, em estudo.

Uma vez que os eventos acontecem em algum lugar, Clandinin e Connelly (2011) consideram fundamental que pesquisadores tenham em conta o impacto que os lugares têm na experiência vivida. Para nós, contexto espacial, indissociável das outras duas dimensões, é o lugar físico, concreto e topológico (Polkinghorne, 1991), mas também se reveste de outras características concetualizadoras. Segundo Malpique (2019), é o lugar ocupado por um corpo (de crianças e de adultos). Para a mesma autora, considerando-se o espaço num modelo mais abstrato, que relaciona tempo e lugar, o corpo surge como responsável pela sua denominação. Assim, e com base em Pink (2011), referimo-nos à ideia de que a noção de contexto espacial é indissociável da existência de corpos. Sem corpo, não existe espaço. Segundo Jiménez (2003), se no passado o espaço era irreduzivelmente uma categoria ontológica, percecionando-se apenas enquanto enquadramento geográfico das ações, nos últimos anos, concebe-se teoricamente espaço, enquanto propriedade emergente de relações sociais. Para o mesmo autor, por se reconhecer que a vida social não é mais um desdobramento do espaço, mas sim vista com

o espaço (a espacialidade), compreende-se que o espaço não é algo que esteja lá – é uma capacidade das relações sociais. Concomitantemente, Duranti (1992) argumenta acerca do espaço não ser apenas o contexto físico, mas sim um mapa social e cultural de partilha de histórias preenchidas por humanos. Para Milstein e Héctor (2010), os espaços, assim como os tempos, são construções sociais, que materializam práticas e relações sociais. Para os mesmos autores, espaço é um conjunto significativo que se compreende em e por meio do que fazem e dizem os corpos. Assim, espaços são estruturas sociais, culturalmente organizadas (Duranti, 1992). Tal pensamento, contraria o conceito de espaço como lugar vazio, pré-existente, onde se pode ir, de onde se pode sair e para onde se pode voltar (ver Pink, 2011; Malpique, 2019). O espaço é o que as pessoas fazem, não apenas onde elas estão (Jiménez, 2003). O contexto espacial que compõe a referida tridimensionalidade, neste sentido, refere-se ao entendimento do espaço como forma fisicamente identificável, a partir do reconhecimento de que tal só se possibilita pela sua relação inextricável com o corpo, revelando ser um contexto para lá de atributos fixos.

Outra referida dimensão, é a do contexto temporal, igualmente inseparável das outras duas dimensões, como parte da constituição da experiência, porém, na perspectiva de Polkinghorne (1991), a vida das pessoas organiza-se e é configurada, com o tempo como ideia central da experiência humana. O contexto temporal nesta pesquisa, refere-se, especificamente, à noção de tempo da vida das pessoas (Dewey, 2015). Segundo Polkinghorne (1991), esta dimensão reconhece que os eventos e pessoas estão em constante transição, compreendendo um passado e um presente, estendendo-se potencialmente a uma projeção do futuro. Para Polkinghorne (1991) e Malpique (2019), tempo é um conceito indissociável do conceito de espaço anteriormente apresentado, por sua vez inseparável do corpo. É pela consciência de que o corpo é autor do mundo, que Malpique (2019) elabora tal compreensão. Concomitantemente, Polkinghorne (1991), elabora a ideia de tempo como o desenhar da experiência humana, a partir do fluxo contínuo de padrões episódicos, de momentos sucessivos. Apesar destas ideias, o contexto temporal também se apresenta como cronológico, que no caso da vivência educativa, estabelece, por exemplo, horários e durações temporais (Milstein e Héctor, 2010). Segundo Polkinghorne (1991), esta é uma ideia de tempo representada na cultura ocidental, como ordem em série, numa sucessão de ‘agoras’, onde relógios e instrumentos cronológicos são utilizados para localizar a extensão do tempo, entre eventos numa linha temporal. Referimo-nos às pessoas como autoras de tempos e espaços, por meio dos seus corpos, estruturando-se e configurando-se em unidades significativas, colocando-se em

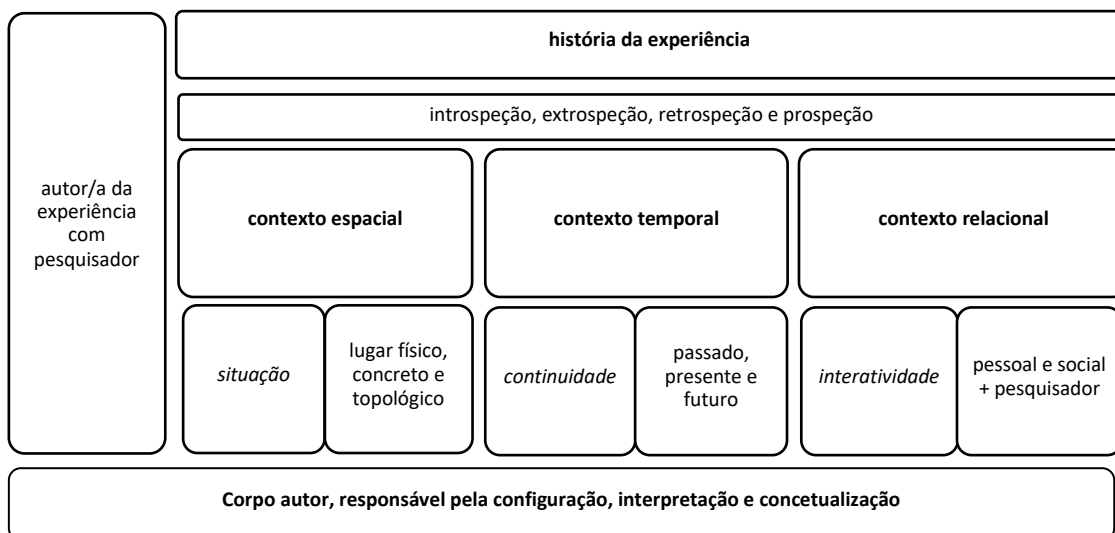
relação dialética com os edifícios arquitetônicos, cenários topológicos e as cronologias pré-estabelecidas e os horários cujas durações são mensuráveis.

A terceira dimensão a ter em consideração como sendo parte integrante da constituição da experiência na vida das pessoas, é a do contexto relacional. Este contexto divide-se em *duas extensões*. Uma referente às relações de condições pessoais e de condições sociais da experiência (Dewey, 2015). Outra referente às relações de condições que se estabelecem entre o pesquisador e quem conta a experiência. Segundo Clandinin e Connelly (2011), por relações de condições pessoais, entende-se ser referente a sentimentos, desejos, esperanças, reações estéticas e disposições morais; por relações de condições sociais, as mesmas autoras referem-se às condições existentes, ao meio ambiente, às forças e fatores circundantes (ver Clandinin e Connelly, 2011). Neste sentido, concebemos o contexto relacional, ou sociabilidades na perspectiva de Lizardo (2016), como forma de interação social que não é motivada por propósitos instrumentais explícitos. Segundo Lizardo (2016), a sociabilidade é, assim, parcialmente independente do conteúdo que a impulsiona, reconhecendo que existem conteúdos que promovem maior ou menor intensidade relacional. Relativamente às relações de condições entre pesquisador e contador de histórias de experiências, salienta-se o pensamento narrativo desta pesquisa, ao reafirmar que o pesquisador não se dissocia do processo da experiência que está a ser narrada (Clandinin e Connelly, 2011), evidenciando-se, com base em Lizardo (2016), que apesar da sociabilidade que se gera ser explicitamente dissociada de qualquer tipo de objetivo dirigido, existem ‘formas de jogo’ que revelam a importância de trocas relacionas como conteúdos de interação social. Porém, para o mesmo autor, propósitos artísticos e estéticos como relação social, são fundamentais para a *repetição contínua* de episódios de interação social. É desta consciência que assumimos e argumentamos o desenvolvimento racional, coerente, do nosso trabalho.

Nestes três contextos, deve-se ter em consideração que operam indissociavelmente entre si, a partir de quatro dimensões: o introspetivo, o extrospetivo, o retrospectivo e o prospectivo. Segundo Clandinin e Connelly (2011), entende-se por introspetivo as condições internas, que configuram a experiência; entende-se por extrospetivo, as condições existenciais, como constituição da experiência; e por fim, o retrospectivo e o prospectivo, significando a noção de passado, presente e futuro da experiência. Em síntese, falamos deste contexto tridimensional conscientes de serem compostos por enredos de todos os componentes de um ambiente criado pelas pessoas

(Milstein e Héctor, 2010; Pink; 2011; Lizardo, 2016). Tal, inclui formas geológicas, clima, sociabilidades humanas, materiais, cronogramas, edifícios e muito mais.

Quadro nº 4 Contexto tridimensional que constitui esta pesquisa e a experiência educativa em estudo



Em suma, ao considerar a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, nas suas diferentes dimensões pessoais e sociais que a constituem, revelam-se os diferentes, mas também concomitantes, contextos espaciais, temporais e relacionais, que a configuram. A experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola torna-se possível de ser compreendida a partir do reconhecimento da sua configuração estar envolvida pelo referido contexto tridimensional desta pesquisa narrativa. A experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, é localizável, através da *situação* em que se insere, revelando a espacialidade do seu lugar físico, concreto e topológico; é compreensível, através da *continuidade* em que decorre, evidenciando a temporalidade da sua situação, através de noções reveladoras de passado, presente e futuro; e é igualmente compreensível, por meio da *interatividade* de que participa, revelando a sociabilidade relacional da situação em continuidade, através de características pessoais e sociais, evidenciando aquelas que são compartilhadas com o pesquisador. A situação, a continuidade e a interatividade da experiência em estudo, possibilita-se a partir da compreensão de que são um conjunto significativo por meio dos corpos. Assim, evidenciamos que as histórias de experiências educativas de crianças e de adultos vividas na escola, da expressividade artística do corpo, constituem-se e

configuram-se a partir deste contexto tridimensional. Deste entendimento, possibilita-se desenvolver esta pesquisa narrativa, através da definição de critérios para a identificação e seleção de cenários de pesquisa e de participantes da pesquisa, evidenciando fundamentos e processos de consentimentos éticos, permitindo que por meio de vivências despertadas nos cenários de pesquisa, com conversas e entrevistas individualizadas, se possibilite traduzir tais partilhas em materiais que quando analisados revelarão histórias de experiências que dão corpo a esta pesquisa narrativa. Assim, o contexto tridimensional que constitui as histórias de experiências, poderá ser partilhado entre estes.

4 Considerações: inscrição e contribuição para as Ciências da Educação

As CE, como campo científico e disciplinar de *possibilidades* é, por excelência, o campo para a problematização específica da pesquisa narrativa em educação que particulariza processos da vivência de experiências educativas com as expressões artísticas. A complexidade epistemológica, ontológica e metodológica da metodologia, do método e da abordagem do nosso trabalho, que particulariza a experiência que se problematiza, surge e melhor se desenvolve nas CE. Na esteira do pensamento de Polkinghorne (2006), uma vez que pretendemos compreender os desafios do sujeito do conhecimento para lá de interpretações fenomenológicas hermenêuticas, que têm o seu adequado desenvolvimento nas ciências sociais e humanas, em estudos qualitativos, possibilita-se especificar as CE como campo científico e disciplinar que possibilita a compreensão ampla da corporificação (narrativa) da experiência (fenômeno). Compreendendo-se que a corporificação da experiência em estudo emerge de fenômenos educativos, reforça-se na ideia de que as CE, como ciência que reconhece o seu objeto epistemológico aberto, diluído e complexo (ver Santos, 1989; Correia, 1998), para lá de aceitarem o objeto em estudo no nosso trabalho, são o espaço que contribui para a sua problematização, contribuindo para o estudo da experiência humana em educação (ver Polkinghorne, 2006).

Como foi possível ir-se compreendendo, não bastasse que a expressividade artística do corpo na escola, como experiência educativa em estudo, ter na sua gênese de formulação concetual a sua pluralidade, onde se revelam *desobediências* da expressividade, *sobreposições* corporais e *transgressões* artísticas, caracterizadas por serem fluídas, incertas, inacabadas, em constante diálogo pessoal e transformação social – evidenciando-se clara semelhança com características concetualizadoras das próprias CE, abrindo caminho para a admissível inserção de problematização nesta área; reforça-

se a ideia de o objeto de estudo inscrever-se na pesquisa em educação, por meio da problematização possibilitada pelas CE, uma vez que se reconhece que este campo científico e disciplinar caracteriza-se, pela sua multidisciplinariedade de saberes e de fenômenos educativos (Correia, 1989), orientado pelo dever constante epistemológico de vigilância (Santos, 1989). Consideramos que as CE se constituem epistemologicamente por condições que reconhecem a proposta de construção de saber do sujeito e das suas ações, através de processos narrativos sobre histórias de experiências sobre a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, favorecendo o desenvolvimento epistemológico, ontológico e metodológico adotado para a construção do nosso trabalho. As CE, como cenário multireferencial, hipercomplexo e caleidoscópico (ver Pereira, 2016), tomando posições norteadas com as pessoas e orientadas para o estudo da complexidade da condição humana, possibilitam a contínua interpretação da complexidade da experiência humana. Consideramos, assim, estar com o nosso trabalho, a contribuir para o desígnio das CE, quer num pensamento situado e sensível ao outro em educação, quer numa operacionalidade localizada e emotiva na escola que materializa a relação.

Com o nosso trabalho, contribuímos para o desenvolvimento das CE, quer em consideração com a problematização do nosso objeto em estudo, possibilitando a problematização informada e detalhada de fenômenos educativos, quer particularmente em relação às opções metodológicas para o desenvolvimento do trabalho. A partir desta primeira parte do capítulo, o nosso trabalho contribuiu para a sistematização epistemológica e para a organização metodológica de um possível pensamento narrativo para pesquisas narrativas em educação com crianças e adultos sobre a vivência educativa com as expressões artísticas na escola. Assim, pela bruma dos fundamentos epistemológicos norteadores desta pesquisa narrativa, caminhou-se entre histórias na escola, até ao (des)conhecido das narrativas e suas histórias em educação, onde se evidenciam vivências que iniciam as experiências educativas da expressividade artística do corpo de crianças e de adultos na escola.

PARTE II: AO (DES)CONHECIDO DAS NARRATIVAS E DAS SUAS HISTÓRIAS

1.1 Identificando e selecionando cenários de pesquisa

Os critérios que orientaram a identificação e seleção de cenários de pesquisa tiveram em consideração a relação proximal e emotiva do proponente inicial (nós), conforme a pesquisa narrativa que se argumenta (ver Clandinin e Connelly, 2011) e a consulta de projetos educativos (PE) e de projetos político-pedagógicos (PPP) que revelassem discursos e práticas educativas de reconhecido impacto social e científico na área das expressões artísticas como experiência educativa, configurando-se como instituições de ensino, de referência na área da educação artística e estética nos primeiros anos da educação básica. Neste sentido, e à medida que começamos a envolver as nossas questões, em relação a adultos, professores/as e a crianças, alunos/as na escola, apercebemo-nos de que teríamos de encontrar cenários de pesquisa abertos para investigar os difíceis e complexos objetivos do nosso trabalho (ver Clandinin et al., 2006). Precisaríamos de encontrar escolas, disponíveis para o desenvolvimento do tipo de relação e de envolvimento de investigação que os nossos objetivos de pesquisa requerem, permitindo-nos viver ao lado de autores/as de histórias. Assim, iniciamos pela definição de critérios específicos na consulta de PE e de PPP, necessários para a identificação e seleção dos cenários de pesquisa. Os critérios tiveram em consideração a sujeição aos seguintes pressupostos: a promoção de práticas pedagógicas na área das expressões artísticas como saber e como metodologia de ensino, de forma integrada por profissionais com adequada formação ou através de coadjuvação de professores/as especialistas; a promoção de formação educativa integral e holística na área das expressões artísticas para o crescimento e desenvolvimento da expressão pessoal da criança; a promoção de condições materiais, físicas e técnico-operacionais para o desenvolvimento curricular, pedagógico e experiencial da área das expressões artísticas; e a promoção de parcerias locais, nacionais e internacionais para a experimentação da área das expressões artísticas, com grupos de artistas, outros adultos e outras crianças, em contextos escolares, culturais e sociais.

Para melhor se corroborarem estes pressupostos nos projetos PE e nos PPP selecionados, recorreu-se à consulta de um grupo de cientistas das CE, especialistas na área em estudo, tendo em consideração o panorama ibero-americano que tem grande desenvolvimento na pesquisa em educação sobre vivências da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola. Após a identificação e seleção de possíveis

cenários de pesquisa, por meio de diferentes contactos, avançamos com pedidos de encontro com grupos de professores e de professoras dos primeiros anos de educação básica, profissionais experientes na área em estudo, com a participação de um grupo de crianças, seus alunos e alunas. Apoiamo-nos em Clandinin et al. (2006), para situar a necessidade destes passos, informados, pois, os objetivos do nosso trabalho implicariam que os cenários de pesquisa demonstrassem possibilidades de negociação, onde os tipos de relação com adultos e crianças, poderiam ser criados e desenvolvidos. Após os encontros com professores/as e crianças, em várias escolas, possibilitou-se a identificação de dois PE do 1º CEB, em Portugal, e de um PPP do EFNI, no Brasil, como paisagens educativas. Esta identificação e seleção, foi possível depois de reunidos esforços e considerações, por meio de uma constante negociação, consentimento e assentimento entre pesquisador e pessoas das respetivas direções escolares.

Em cada paisagem educativa, particularizaram-se cenários de pesquisa¹⁹. Em cada cenário de pesquisa, possibilitou-se, posteriormente, a identificação de um adulto cooperante²⁰ e de uma criança cooperante²¹ que auxiliasse no desenvolvimento da pesquisa narrativa junto da escola e de eventuais participantes.

Somos conscientes da crítica de que se, por um lado argumentamos que as escolas devem valorizar as suas qualidades interiores, por meio das pessoas que as compõem, por outro lado parece que apenas algumas escolas têm as capacidades para incorporar tais qualidades (ver Martins e Popkewitz, 2015). Com base em Clandinin et al. (2006), pretendemos para o desenvolvimento da nossa pesquisa narrativa, a conjugação de alguns pressupostos, que permitam evidenciar princípios que flutuem como contexto organizador da vivência de experiências educativas de adultos e de crianças. De outra forma, seria impossível a identificação de possíveis contextos de trabalho empírico, para o desenvolvimento comprometido que o nosso trabalho implica. Segundo Clandinin et al. (2006), na verdade, a ausência da vivência destes passos negociados, traduzir-se-ia no

¹⁹ Esta especificidade desenvolveu-se a partir da relação entre pesquisador e as pessoas das paisagens educativas. Evidencia-se esta particularização para cenário de pesquisa, como aprofundamento, em consideração com a noção do objeto de estudo que se propõe, consciente da paisagem em que se encontra (ver Clandinin e Connelly, 2011).

²⁰ Adulto cooperante selecionado/a para esse efeito a partir do contacto estabelecido com direções escolares, manifestando vontade e em virtude das suas funções de gestão e ou de organização dentro do espaço escolar, auxiliando como pessoa de comunicação com outros adultos, na partilha de informações do pesquisador sobre a pesquisa.

²¹ Criança cooperante selecionada para esse efeito a partir do compromisso estabelecido com o/a adulto cooperante, manifestando vontade e em virtude do seu envolvimento com a dinâmica escolar, colaborando como pessoa de comunicação com outras crianças, na partilha de informações do pesquisador sobre a pesquisa.

desenvolvimento de uma pesquisa desinformada e decerto não narrativa. Particularmente à natureza do nosso objeto de pesquisa, Martins e Popkewitz (2015) argumentam que ao apoiarmo-nos nos pressupostos estabelecidos, de alguma forma, significa estarmos a contribuir para o problema da experiência educativa com as expressões artísticas como uma impossibilidade. Acreditando e argumentando que todas as crianças e adultos são capazes de vivenciar experiências educativas da expressividade artística dos seus corpos na escola, nas suas evidentes e diferentes dimensões, intenções e motivações, tornou-se, ao mesmo tempo, necessário de se elaborar determinadas características propícias ao desenvolvimento de pesquisas narrativas e de estudos sobre a expressão artística na escola, negociar com escolas e com as pessoas que a vivem, materializando relações e avançando-se com o desenvolvimento deste trabalho. Os cenários de pesquisa que constituem este trabalho são três²², espacialmente, temporalmente e relacionalmente próximos a nós.

Um dos cenários de pesquisa possui como contexto espacial uma biblioteca escolar, designado por **Escola das Bibliotequices**, localizando-se no Porto, em Portugal; outro cenário de pesquisa tem como contexto uma constante passagem entre espaços escolares, designado por **Escola da Árvore**, e localiza-se no Rio de Janeiro, no Brasil; e o outro cenário de pesquisa possui como contexto espacial um atelier escolar de expressão artística, designado por **Escola da Fábrica**, localizando-se no Porto, em Portugal.

Uma vez selecionados os contextos de pesquisa, possibilitou-se então a seleção de participantes. Este importante passo no desenvolvimento da pesquisa, decorreu através de uma constante negociação, epistemologicamente orientada, no âmbito das pesquisas narrativas em educação (ver Clandinin e Connelly, 2011).

1.2 Identificando e selecionando participantes de pesquisa

Os autores e as autoras de experiências educativas vividas na escola, constituíram-se como participantes da pesquisa a partir de alguns critérios epistemologicamente e metodologicamente anteriormente problematizados, que agora se sintetizam: interesse, disponibilidade e motivação pela relação com o pesquisador acerca da pesquisa narrativa que se constrói; variedade de capacidades expressivas e de competências comunicativas reconhecidas e compreendidas pelo pesquisador; e capacidade crítica em relação à exposição das suas experiências e das suas histórias (individuais e construídas com

²² Consultar em documento próprio Apêndice 1: Síntese de informações técnico-pedagógicas de cenários de pesquisa.

outros). Assim, iniciou-se o processo de negociação nos cenários de pesquisa, entre as partes interessadas – autores/as de experiências e pesquisador.

Apoiamo-nos em Spector-Mersel (2010) para reforçar a ideia de que participantes de pesquisas narrativas não se constituem como meros informantes. Segundo a mesma autora, participantes em pesquisas narrativas deverão ser perspectivados como agentes ativos, inseparáveis do fenómeno em investigação (que é construído por e com participantes). Assim, reforçamos o compromisso de se conceber participantes da nossa pesquisa como sujeitos sobrevalorizados em relação a teorias prévias (Rivas Flores, 2009; Passeggi et al., 2016). Referimo-nos à ideia de Clandinin e Connelly (2011) de que as pessoas que participam numa pesquisa narrativa envolvem-se a longo prazo, em detrimento de pesquisas que concebem participantes, como meios de acesso a informação em momentos únicos e exclusivos, para preenchimento de inquéritos ou para participar numa entrevista que se motiva por teorias pré-existentes. Concebemos a ideia de crianças e de adultos participantes no nosso trabalho como pessoas autoras de experiências, como sujeitos que se constituem como o *espaço* onde têm *lugar* os acontecimentos. Concebemos a ideia de que as vozes, as expressões, os corpos de crianças e de adultos são fonte de produção de conhecimento, pela sua relevância e pertinência com o objetivo da pesquisa. Neste sentido, valorizamos o compromisso ético relacional, ao longo do tempo, entre nós e autores/as de experiências, como participantes da pesquisa. Por meio de uma constante negociação, consentimento e assentimento entre pesquisador e pessoas dos cenários de pesquisa, identificaram-se adultos e crianças participantes para esta pesquisa.

Segundo Polkinghorne (2005), o contacto com mais do que um participante para o desenvolvimento de uma pesquisa possibilita que se aceda a informações que provêm de diferentes perspetivas, contribuindo para a compreensão da experiência em estudo. Esta ideia pode, de alguma forma, entrar em choque com a ideia de Clandinin e Connelly (2011), sobre a pesquisa narrativa poder desenvolver-se apenas com um participante, sobre a experiência em estudo. Porém, apoiamo-nos nos mesmos autores, que argumentam sobre as potencialidades para o pesquisador e para o desenvolvimento da sua pesquisa, na relação com várias pessoas. Segundo Clandinin e Connelly (2011), o número de participantes numa pesquisa narrativa deve variar em consideração com a proposta de trabalho e em negociação com autores/as de histórias de experiências. A identificação e seleção de mais do que um participante nesta pesquisa não possui qualquer intenção ou propósito de fazer afirmações sobre a distribuição de experiência para uma

população (ver Polkinghorne, 2005), mas serve para o objetivo de aprofundar a compreensão da experiência em estudo (ver Clandinin e Connelly, 2011). Pretendemos conhecer várias histórias de crianças e de adultos na escola para, por um lado contribuir para um campo teórico que está em crescimento e, por outro lado ir além de uma visão única num trabalho que se estende ao longo de vários anos. As próprias relações estabelecidas nos cenários de pesquisa para além de estimularem à identificação e seleção de mais do que uma pessoa, reforçaram a necessidade de serem compreendidas mais histórias para além das suas. Esta tomada de decisão não significa que as histórias que se possam organizar, sejam analisadas de forma generalizada entre si (ver Polkinghorne, 2005; Clandinin e Connelly, 2011). O que esta tomada de decisão significa é que, apesar de se organizarem histórias, a idiossincrasia de cada uma das experiências contadas reforça o nosso empenho em que seja particularizada. Este assunto é largamente problematizado mais à frente. O número de participantes da pesquisa foi negociado entre nós e autores/as de histórias de experiências. Assim, identificaram-se e selecionaram-se participantes²³ para o nosso trabalho.

Adultos participantes do nosso trabalho, são professoras do 1º CEB/ EFNI e professoras e professor especialistas da área das expressões artísticas, com várias experiências pessoais, formativas, artísticas, profissionais e tempos de serviço. As crianças participantes pertencem às mesmas instituições escolares dos adultos participantes e são de diferentes idades (dos seis anos aos dez anos de idade), com inscrição em diferentes níveis de escolaridade. Assim, constituíram-se 8 (oito) adultos e 13 (treze) crianças participantes, nos três cenários de pesquisa. Na Escola das Bibliotequices, são três adultos e cinco crianças participantes. Na Escola da Árvore, são três adultos e quatro crianças participantes. Na Escola da Fábrica, são dois adultos e quatro crianças participantes.

1.3 Com consentimentos informados e assentimentos constantemente negociados

Apesar de argumentarmos que toda a configuração do nosso trabalho é permeada pela relação ética da pesquisa (ver Josselson, 2007), como temos a intenção de partilhar as especificidades de vivências de adultos e de crianças nos cenários de pesquisa, em relação às experiências (com pessoas, tempos e espaços), entre nós e participantes, importou materializar os consentimentos com as direções escolares das paisagens

²³ Consultar em documento próprio Apêndice 2: Síntese de informações educativas de participantes de pesquisa.

educativas dos cenários de pesquisa (no nome das senhoras diretoras) e respectivos organismos educativos em que se inserem, assim como em relação a participantes (em seu nome próprio e/ou em nome de responsáveis educativos²⁴). Esta possível forma de materializar o sentimento de compromisso, enquadra-se, num panorama macro, em concordância com o desenvolvimento ético e metodológico de pesquisas narrativas em educação, em contexto escolar (Clandinin e Connelly, 2011; Bolívar, 2012). Segundo Josselson (2007), a investigação narrativa é, antes de mais, uma metodologia de pesquisa relacional, o que torna as questões éticas no centro da investigação. Para a mesma autora, assim, para além de contratos implícitos, torna-se necessário a implementação de contratos explícitos. Referimo-nos à ideia de que se por um lado as hierarquias protocolares das pesquisas com crianças e com adultos em escola são necessárias, por outro lado não devem, porém, ser exclusivas.

Segundo Fernandes (2016), a limitação de preenchimento e entrega de formulários, com vista a acautelar eventuais riscos para os preponentes da pesquisa é insuficiente para o desenvolvimento de uma pesquisa narrativa. Para a mesma autora, deve existir uma multidimensionalidade de focos no desenvolvimento desta ação. O que está em questão na formalização de consentimentos de pesquisa é mais do que a confirmação de procedimentos técnicos, é a formalização da responsabilidade pela dignidade, privacidade e bem-estar de participantes e instituições (Josselson, 2007). Assim, segundo Fernandes (2016), as atenções devem estar centradas a nível pessoal (pesquisador-participante), a nível institucional (comités éticos) e ao nível regulatório (regulamentos éticos).

Para Josselson (2007), o contrato explícito, ou seja, o consentimento formal, institucional e assinado (com informação sobre a pesquisa, pesquisador e intencionalidades da relação), operacionaliza e congrega o compromisso da relação constantemente negociada entre pesquisador e participantes. Nesta cedência de tempo, espaço e entrega pessoal de participantes para a pesquisa, está a atitude ética do pesquisador (Josselson, 2007; Fernandes, 2016), assumindo-se como privilegiado pela escuta das experiências contadas, assegurando a existência de um espaço de respeito, anónimo e confidencial.

As pessoas participantes do nosso trabalho foram informadas sobre os seus contributos serem refletidos e sujeitos às subjetividades do pesquisador narrativo, na medida em que este último possui autonomia na relação que estabelece com o quadro

²⁴ Por responsáveis educativos, referimo-nos a pessoas adultas, responsáveis legais da educação de crianças, que dispõem de meios para acompanhar a sua escolarização e interferir na defesa dos seus interesses.

teórico da pesquisa e seus orientadores científicos, para interpretar e publicar as suas contribuições. Apesar de no nosso trabalho envolvermos participantes na interpretação de material partilhado e de participarem na fase de publicação pública de textos onde têm as suas narrativas e histórias contadas, de qualquer das formas, deverá estar subjacente a ideia de que será decisão final do/a participante, independentemente da sua idade, o uso do material do qual é autor/a (Clandinin e Connelly, 2011; Bolívar, 2012). Neste cenário, segundo Josselson (2007), isto significa que, em última análise, o pesquisador deve assumir plena responsabilidade pelo que está escrito no trabalho final, pois é ele quem o assina, devendo respeitar as decisões de participantes.

Assim, abordando-se adultos e crianças nos primeiros anos de educação básica, enquadrados em instituições de educação básica escolar, em Portugal e no Brasil, ao abrigo de um conjunto de leis reguladoras, importou garantir-se a segurança de anonimato e de confidencialidade a cenários de pesquisa e a participantes. Os nomes das escolas e das pessoas participantes nesta pesquisa são fictícios.

Para assegurar de modo formal esse compromisso, foi desenvolvido um acordo com cada uma das instituições escolares²⁵, em consideração com as suas competências autónomas de decisão para o desenvolvimento de pesquisa científica nas suas instalações, com as suas pessoas, acompanhado por específicos departamentos de autoridade, responsáveis por este assunto. Nesse acordo com cada uma das instituições escolares, que se configuram como paisagens educativas, onde se inserem os cenários de pesquisa, contextualiza-se o pedido para esta pesquisa narrativa, uma apresentação da pesquisa, evidenciando a sua pertinência social, científica e pedagógica, os objetivos de pesquisa, a proposta de atividades e de interações a desenvolver dentro do recinto escolar, a quem se destina, qual a finalidade desta pesquisa e, por último, informações e condições de contato para acompanhamento.

Para cada adulto participante foi redigido um termo de consentimento informado²⁶ sobre a sua participação na pesquisa, onde se informa o título e os objetivos da pesquisa, os membros da pesquisa, as referências de financiamento, o tipo de participação que é possível, as condições que se assumem e contactos informativos.

²⁵ Consultar em documento próprio Apêndice 3: Exemplar de acordo com instituições escolares.

²⁶ Consultar em documento próprio Apêndice 4: Exemplar de consentimento informado para adultos.

Para cada criança participante foi redigido um termo de consentimento informado dirigido a responsáveis educativos²⁷. O consentimento informado para responsáveis educativos divide-se em duas partes. Uma primeira, diz respeito a uma carta de apresentação, na qual se informa que tipo de pesquisa se trata, quem são os pesquisadores, que condições é que se colocam (o que é inquérito narrativo, como é que participa, como é em relação à sua privacidade e à de seu/sua educando/a e quanto tempo é que dura a pesquisa e em que condições) e por fim uma nota de agradecimento e contatos informativos. Num segundo documento mobilizam-se estas informações, no qual se interpelam responsáveis educativos, solicitando-se o preenchimento de um destacável onde informa o nome de seu/sua educando/a, autorizando a participação com a sua assinatura e data. Estes dois documentos ficam em nossa posse, assim como na posse de responsáveis educativos. A par das autorizações entregues a responsáveis educativos das crianças participantes, o assentimento das crianças é constantemente negociado (Josselson, 2007; Passeggi et al., 2014; Clandinin et al., 2016). Não são utilizadas formas e estratégias de assinatura, iguais aos consentimentos informados atrás referidos, mas adota-se, antes, o seu assentimento pela contínua manifestação de interesse em participar na pesquisa, em função da relação que a pesquisa narrativa permite (Clandinin e Connelly, 2011). Nesta relação de empatia enquadra-se o adulto e a criança cooperante do cenário de pesquisa em assunto, por forma a corroborar este assentimento, quando e se necessário.

Assim, neste espírito, possibilita-se iniciar os períodos de vivência desperta, ou seja, períodos de inter-relação e de co-participação entre pesquisador e participantes nos cenários de pesquisa, com a finalidade de compreender as suas experiências educativas da expressividade artística do corpo na escola.

1.4 Através de períodos de vivência desperta

A vivência desperta da pesquisa narrativa, enquanto compromisso adotado por nós com autores/as de experiências – mais do que uma técnica ou instrumento de recolha de informação – tornou-se imprescindível para a necessária interação e interpelação entre ambos, permitindo a partilha de informação que se configurará como trabalho empírico. Este compromisso desenvolve-se em consideração com o espaço tridimensional desta pesquisa, revelando, na esteira do nosso pensamento narrativo, ser necessária a promoção

²⁷ Consultar em documento próprio Apêndice 5: Exemplar de consentimento informado para crianças (destinado a responsáveis educativos).

de estratégias e de compromissos mais interpretativos do que descritivos (Clandinin e Connelly, 2011). Tais compromissos possibilitam a melhor compreensão e tradução das experiências vivenciadas (Dewey, 2015) com crianças e com adultos, como autores/as de experiências educativas da expressividade artística do corpo na escola. Assim, para a partilha de informação entre nós e participantes, adotamos diferentes estratégias, em diferentes ambientes, particularizando-as e/ ou descobrindo-as individualmente com cada participante do nosso trabalho. Com participantes da pesquisa, *vivemos despertamente* imagens, sons e movimentos corporais, reconhecendo-as como dimensões artísticas, criativas, humanas e relacionais de partilha de informação na pesquisa narrativa (Bach, 2007; Mello, 2007). Apoiamo-nos em Polkinghorne (2005), no argumento de que esta forma de reconhecer a interação entre nós e participantes potencia o lançamento de luz sobre os significados que são também partilhados por meio de outras formas de vivência, para lá de relatos orais, como o caso epistemológico e metodológico específico das conversas e das entrevistas individualizadas. Assim, vivemos diferentes momentos com crianças e com adultos, podendo-se destacar alguns episódios e eventos na partilha de informação.

Desde jogos de faz-de-conta, até à corrida de obstáculos ou o assumir de personagens imaginários, com crianças, foram várias as vivências que permitiram construir as histórias das experiências narradas; encontros em pé e sentados em livrarias e jardins, almoços e lanches em esplanadas e caminhar durante visitas a exposições de arte, com adultos, em diferentes lugares e em várias alturas do ano; momentos de dança e de brincadeiras, com colunas de som a tocar as músicas preferidas das crianças, permitiram reforçar a relação entre todos nós, contribuindo para a partilha de histórias de experiências; encontros científicos e conferências temáticas, com adultos, sobre diferentes assuntos da vivência da escola, promoveram espaços de relação e de partilha de informação, contribuindo para que contassem histórias de experiências; o uso de câmaras fotográficas, entregues a crianças e a adultos, como estratégia para que pudessem construir as suas próprias histórias; e, por exemplo, o recurso à contação de histórias por meio de representações visuais das experiências, coloridas, texturadas, de diversas formas e de vários conteúdos.

Uma vez que o pesquisador narrativo *procura ver*, mais do que é possível observar, *procura escutar*, mais do que é possível ouvir, *procura imaginar*, mais do que é possível sentir e *procura compreender*, mais do que é possível perceber, adotaram-se estes princípios e viveram-se estas bases para o desenvolvimento de inter-relação e de co-

participação no âmbito desta pesquisa²⁸. Segundo Polkinghorne (1995; 2005), estes períodos de vivência desperta precisam de ser traduzidos em forma escrita. Conforme Clandinin e Connelly (2011) argumentam, a tradução desta especificidade narrativa acontece a partir do registo de notas de campo (e consequentes textos de campo e textos de pesquisa). Para Polkinghorne (1995), as histórias geradas oral e corporalmente precisam de ser *textualizadas*²⁹, pois é essa transformação que possibilita que as informações que se geraram da vivência possam ser interpretadas, analisadas e permitir a construção escrita de narrativas e de outras interpretações críticas e criativas. Revela-se, contudo, com base em Farnell (1999), que se trabalhamos sobre o corpo e as suas diferentes manifestações artísticas humanas, a escrita como elemento dominador único revela-se insuficiente. Para a mesma autora, se o corpo se constitui como forma de conhecimento, e sendo nosso objetivo de pesquisa compreender percepções e sentidos, gerando significados da experiência educativa vivida com o corpo, importa que tais conhecimentos produzidos sejam traduzidos nos seus próprios termos e não apenas através de traduções em palavras. Nesta esteira de pensamento, está o trabalho de Durante (2015) referindo-se à necessidade de os recursos de recolha de informação e de análise e de apresentação dessa mesma informação serem adequados – através da consciência de corpo significante que se move num tempo/espço em interação. Assim, a mostra narrativa das narrativas que constituem esta pesquisa dá-se, maioritariamente, por

²⁸ O recurso à estratégia da mobilização da observação-participante de tipo etnográfico na ideia de Amado e Silva (2017) possibilitou o início da inter-relação e da co-participação entre pesquisador e participantes nos cenários de pesquisa. Ainda num período muito inicial, em que estávamos inseguros do poder narrativo da pesquisa, orientava parte do nosso trabalho de pesquisa como recurso e estratégia de acesso a informação e, portanto, técnica de recolha de informação (ainda numa perspectiva dominante da compreensão da pesquisa em educação) – percecionada pelos mesmos autores como método. Segundo Amado e Silva (2017) observação-participante de tipo etnográfico permite uma espécie de ‘descida ao poço’, numa postura flexível em que o observador e o observado afetam e se deixam afetar na situação em estudo. Segundo os mesmos autores trata-se de uma estratégia metodológica que permite conhecer significados sociais que se atribuem às práticas (*ibid.*); ora, o objetivo desta pesquisa narrativa é especificar a construção de significados pessoais (que se constituem por dimensões pessoais e sociais), por meio de forma e conteúdo narrativo, a partir de experiências da história da vida de participantes e, portanto, atuais, passadas e que se perspetivam para o futuro. Assim, apesar da abertura metodológica de tal técnica, enquadrada nas pesquisas etnográficas que privilegiam a descrição, em detrimento da interpretação (Amado e Silva, 2017), não se configurou como adequada para alcançar o proposto. Escrevemos esta nota para contribuir para o desafio dos trabalhos narrativos referirem e problematizarem os procedimentos do trabalho que não correram bem ou que até que falharam (ver Clandinin e Connelly, 2011).

²⁹ Referimo-nos à *mostra narrativa*, que se possibilita neste trabalho com uma prevalência de palavras. Palavras que foram refletidas e problematizadas, uma vez que se reconhece que a escrita e o desenho da escrita são um importante acontecimento no trabalho do pesquisador narrativo (Nogueira, 2018) – crítico, criativo, científica e socialmente comprometido. Palavras, que surgem durante a vivência desperta entre pesquisador e participantes, para a escrita de histórias, assim como as palavras que surgem no decorrer da pesquisa e que materializam este texto. Esta consciência atenta está em esteira com o pensamento de Larrosa (2002), de que as palavras revelam o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos e o que sentimos.

palavras, assim como por imagens, sons e outras formas de comunicação consideradas revelantes e pertinentes. Em consideração com o pensamento narrativo que tem vindo a ser defendido, as palavras, as imagens e os sons, são formados por autores/as das histórias das experiências e pelo investigador, em relação.

1.5 Com conversas e entrevistas individualizadas

Conversas e entrevistas individualizadas da pesquisa narrativa, com adultos e com crianças sobre a sua experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, são parte fundamental desta pesquisa narrativa. É desta envolvência construída e até então referida, que os diferentes assuntos das vidas importam serem problematizados em momentos específicos. Apoiamo-nos na ideia de Polkinghorne (2005; 2007) de que o principal objetivo desta forma de relação é a de produzir perspetivas alternativas sobre a experiência em estudo. As conversas e as entrevistas individualizadas constituem-se como mais uma forma de estabelecimento de relação e de partilha de informação, reforçando o nosso compromisso com as intenções desta pesquisa e com autores/as de histórias de experiências. O pensamento narrativo que norteia o nosso trabalho possibilita, assim, que conversas e entrevistas individualizadas surjam como importantes momentos de partilha de informação entre pesquisador e participantes.

Esta pesquisa adota a perspetiva de conversa e de entrevista individualizada como momentos em que se privilegia o diálogo, em detrimento de uma inquisição ou averiguação (Czarniawska, 2009). Clandinin e Connelly (2011) encorajam o reforço do diálogo nos momentos de conversa e de entrevista, pois, é objetivo de a pesquisa narrativa compreender a experiência e a vida de quem a conta e, portanto, estar-se ciente da não imposição e confirmação de assuntos, mas sim uma compreensão empática e problematizada dos mesmos – em relação à experiência que está a ser narrada. Segundo Polkinghorne (2007), trata-se de o pesquisador assumir uma postura de escuta aberta, atendendo cuidadosamente às respostas de participantes que podem ser inesperadas e até invulgares. Ao assumirmos esta postura, importou que garantíssemos que a voz de participantes seja ouvida e que não fosse a nossa voz primordialmente presente no texto que se formará sobre esse momento. As conversas e entrevistas individualizadas consistiram no que Polkinghorne (2005) designa por ‘dialética de dar e receber’, em que o pesquisador segue tópicos de conversa que são abertos por participantes da pesquisa, orientando a conversa no sentido de produzir um relato completo da experiência que está a ser estudada. Assim, tais momentos traduziram-se em oportunidades em que duas

peças estão, juntas, a procurar um conhecimento e entendimento comum (Czarniawska, 2009).

A terminologia adotada de ‘conversas’ e de ‘entrevistas individualizadas’ pretende ser um complemento de momentos de partilha de informação, ao invés de indicar um distanciamento e privilégio de um sobre outro. Conversas e entrevistas individualizadas configuram-se como momentos complementares, na medida em que nos momentos de ‘conversa’ a partilha de informação entre pesquisador e participante possa ter decorrido em grupo e num registo menos estruturado. Ou seja, decorreram de forma informal e não planeada durante a vivência desperta. Reconhecemos, de acordo com outros trabalhos metodologicamente semelhantes ao nosso, que a pesquisa com crianças se desenvolve, sobretudo, por meio desta ideia de conversa (ver Dornelles e Fernandes, 2015; Passeggi et al., 2018). Relativamente às ‘entrevistas individualizadas’, estas indicam que são momentos individuais de partilha de informação, cujo momento foi, na maioria das vezes, agendado e delineado entre interessados/as, enquadradas na vivência desperta da pesquisa narrativa. É deste esforço conjunto que se perspetiva a mobilização destes momentos nesta pesquisa narrativa.

Os momentos de conversa e de entrevista individualizada, segundo Clandinin e Connelly (2011), decorrem, então, de forma consciente para o pesquisador, em relação a várias dimensões, como o lugar onde acontece, o tempo indicado para o momento e o ambiente relacional que premeia o momento naquele específico dia e lugar. Os mesmos autores alertam para que o pesquisador esteja consciente de que a conversa e entrevista individualizada é influenciada pelas condições físicas circundantes – no exterior, o ruído pode dificultar; pelo período estipulado para o momento – pode fazer com que a contação da história da experiência seja diferente com base na definição de um limite temporal; pela posição física do pesquisador – ora se sentado, ora se em pé, em relação ao participante da pesquisa; é desta vivência desperta que o pesquisador desenvolve a pesquisa narrativa, tendo por base a constante negociação.

Apesar do já referido, importa especificar epistemologicamente e metodologicamente características e processos da partilha de informação, por meio de conversas e de entrevistas individualizadas realizadas com adultos, em contexto escolar.

A realização de conversas e de entrevistas individualizadas com adultos, em consideração com o pensamento narrativo e a tridimensionalidade desta pesquisa narrativa, deve assegurar que decorre em condições seguras, confortáveis e de respeito (Clandinin e Connelly, 2011). O ambiente relacional existente para o momento de

interação entre pesquisador e participante, deriva da relação destes; com influências diretas e indiretas pelo espaço em que se encontram, no tempo que se definiu para a realização do momento e das outras pessoas com vidas e histórias que à volta coexistem (Czarniawska, 2009). O inquérito, enquadrado no pensamento narrativo desta pesquisa, caracteriza-se por ser aberto, dinâmico e em constante transformação, tendo diferentes paisagens como o cenário de pesquisa em que o participante se insere, cafés ou parques públicos – melhor explicitadas mais à frente como processo operacional da partilha de informação.

Em consideração com as conversas e entrevistas individualizadas realizadas com crianças, em contexto escolar, importa especificar epistemologicamente e metodologicamente características e processos na partilha de informação.

A realização de conversas e de entrevistas individualizadas com crianças implica, dentro do espírito ético transversal a esta pesquisa e que tem sido enunciado e caracterizado, que se proporcione um clima empático, seguro e confiável (Passeggi et al., 2014; Clandinin et al., 2016). O inquérito entre as crianças e o pesquisador, enquadrado com o pensamento narrativo desta pesquisa, possibilitou a partilha de mais informações. Este inquérito caracteriza-se por ser aberto, dinâmico e em constante transformação, tendo em consideração a variedade e multiplicidade de capacidades e competências comunicativas (Passeggi et al., 2014; Clandinin et al., 2016), constituído por grande dinâmica de interação corporal. Num recente trabalho de Passeggi et al. (2018), sobre procedimentos de partilha de informações com crianças de 6 aos 12 anos de idade, sobre as suas experiências na escola, as autoras constataram que nas conversas e entrevistas individualizadas desenvolvidas, as crianças contam as suas experiências com frases curtas, fortemente sintéticas e densas de sentido. Deste entendimento, e com base em Dornelles e Fernandes (2015), a informação partilhada nestes momentos fica fragilizada se não for compreendida dentro do período de vivência desperta. Segundo Clandinin et al. (2016), a pesquisa com crianças, por entrevista, deve, portanto, criar as condições necessárias para a compreensão e para a interpretação do que se percebeu pelas vozes, pelos olhares e pelos movimentos no momento. Referimo-nos à valorização da perspetiva dialógica entre as crianças e pesquisador (Passeggi et al., 2018), mas sem intenções de cristalização apenas informação partilhada (Clandinin et al., 2016).

Desta forma, ao realizar as conversas e as entrevistas individualizadas, possibilitou-se o registo descritivo áudio de relatos orais de eventos, acontecimentos e “(...) sentimentos [que] congelam momentos específicos no espaço da pesquisa narrativa.”

(Clandinin e Connelly, 2011:122). Somos conscientes de que esta operacionalização não nos desresponsabilizou perante a escuta ativa, implicação e disponibilidade para o momento com participantes. Antes, possibilitou-nos que, após o momento de conversa e de entrevista gravada em áudio, pudéssemos complementar e enriquecer a partilha de informação que havia decorrido (Polkinghorne, 2005). Relativamente às conversas e entrevistas individualizadas com crianças, o equipamento de gravação de áudio utilizado precisou de ser alterado em relação à sua forma, como estratégia metodológica enquadrada no pensamento narrativo desta pesquisa, eticamente responsável. O propósito do equipamento era o mesmo (com os respetivos consentimentos e assentimentos), mas a sua aparência foi alterada em consideração com o mundo de cores, formas e texturas da vida das crianças. Apesar da diferente aparência do equipamento – na perspetiva de adultos com a experiência deste equipamento – este deixou de ser algo disruptivo e constrangedor da relação que se estabelecia e das informações que foram inicialmente partilhadas e motivo de transformação do equipamento – este era um outro e possível gravador de som.



Figura 1 Registo fotográfico pelo pesquisador, editado, do equipamento de gravação de áudio, utilizado em conversas e entrevistas com crianças

O processo de gravação de áudio permitiu a transcrição. Segundo Polkinghorne (2005), o material partilhado entre pesquisador e participante, passou da sua forma original para a forma escrita. A transcrição das conversas e das entrevistas individualizadas, que não foram gravadas em áudio, decorreu a partir de apontamentos e, portanto, de notas de campo. O objetivo da transcrição do material é, segundo Polkinghorne (2005), permitir uma futura leitura do momento que se viveu, argumentando que nessa transformação, a informação presente no momento, como o ritmo, a ênfase e a entoação eventualmente podem-se perder. Por essa razão é que a ideia de vivência desperta é transversal na relação que entre nós e participantes da pesquisa. As conversas e entrevistas individualizadas que foram gravadas em áudio foram transcritas com base num esquema orientador³⁰, adaptado de Lopes (1999). As transcrições foram realizadas por nós³¹³².

³⁰ Consultar em documento próprio Apêndice 6: Esquema orientador de apoio à transcrição de conversas e de entrevistas.

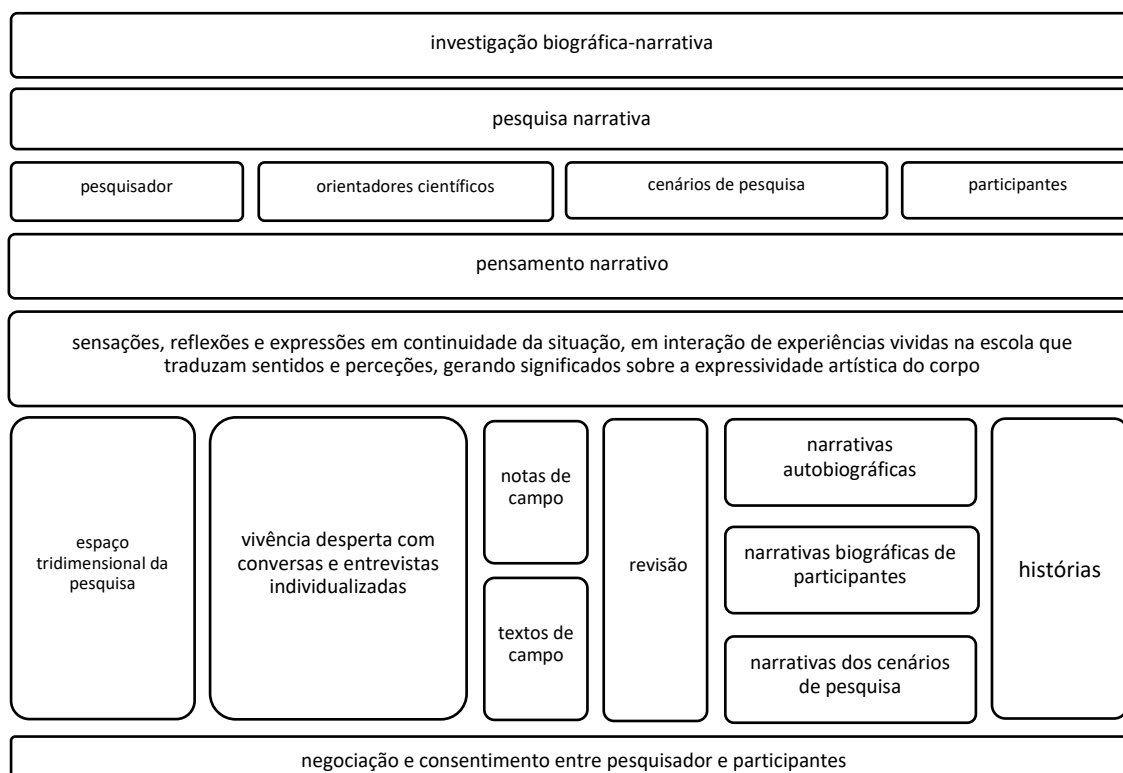
³¹ Consultar em documento próprio Apêndice 7: Exemplar de transcrição parcial de entrevista (referente à participante Rosa do Mar).

³² Consultar em documento próprio Apêndice 8: Exemplar de transcrição parcial de entrevista (referente à participante Cármen).

2 Tradução de sentimentos

As histórias das experiências educativas vividas na escola sobre a expressividade artística do corpo que se traduzem, enquanto informação vivida, são o *caminho incerto* que é percorrido nesta pesquisa narrativa em educação. Partindo-se do conhecido sobre como se constituem as narrativas e as histórias que delas se podem produzir, possibilita-se iniciar a viagem ao desconhecido – o que as constitui. Para tal, assumimos a multiplicidade de percepções e de sentidos significados como problemática do nosso trabalho, possível de ser desenvolvido a partir de uma tradução simbólica, implicada (Barbier, 1985) e, portanto, intersubjetiva (Bauman, 2006) e praxeológica (Clandinin e Connelly, 2011). Problematicar a complexidade do real torna-se, então, necessário para compreender vivências de experiências educativas da expressividade artística do corpo na escola. Ter em consideração a nossa implicação com a pesquisa, com cenários de pesquisa e com participantes, ter-se revelado desde a definição primária do objeto de estudo, a partir do seu contexto pessoal, familiar e social, da sua formação e grupos de referência (Barbier, 1985); ao longo do desenvolvimento da pesquisa, evidenciando processos de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade, nas relações e trocas entre os/as interessados/as da pesquisa (Clandinin e Connelly, 2011); até à formulação e produção de significados resultantes das relações dialéticas vividas (Bauman, 2006), é estarmos cientes de que a vulnerabilidade é valorizada e que a sua tradução é necessária. É deste entendimento que consideramos pertinente a mostra rigorosa dos processos de tradução de sentimentos vividos que abrem caminho até às suas interpretações e análises narrativas.

Quadro nº 5 Paradigma narrativo (e biográfico) que constitui esta pesquisa narrativa



2.1 Tradução de períodos de vivência desperta e de conversas e entrevistas individualizadas em textos de campo e de textos de pesquisa

Os tipos de tradução de vivência desperta e de conversas e entrevistas individualizadas, ou seja, os tipos de texto da pesquisa narrativa gerados nesta pesquisa, a partir da inter-relação e da co-participação entre nós e participantes são três, que melhor se passam a apresentar e problematizar. Esta especificidade deriva, segundo Polkinghorne (2007), da ideia de que para que o leitor do trabalho possa fazer um juízo crítico sobre os textos, os pesquisadores narrativos precisam de explicitar os passos metodológicos com detalhe, assim como seus entendimentos. Estes textos desenvolvem-se em consideração com o espaço tridimensional desta pesquisa.

Notas de campo, segundo Clandinin e Connelly (2011), são registros mais imediatos e pouco expressivos que se constituem, ainda nos cenários de pesquisa, durante a vivência desperta (que incluem os momentos de conversa e de entrevista individualizada) entre pesquisador e participantes. Notas de campo são, então,

apontamentos do pesquisador dentro dos cenários de pesquisa³³. As notas de campo podem possuir como forma original texto escrito, grafia visual, sonora ou corporal. Posteriormente, a partir destas notas, constituímos textos de campo. Segundo Clandinin e Connelly (2011), textos de campo são mais descritivos do que reflexivos e devem ser constituídos no máximo da sensibilidade à vivência no cenário de pesquisa com participantes, o mais rápido possível. Para Caine et al. (2013), textos de campo devem ser vividos e contados como composições narrativas, pois constituem-se como composições de vidas vividas em contextos narrativos ricos. Assim, textos de campo são os registos do pesquisador dentro e fora dos cenários de pesquisa³⁴. Os textos de campo que compõem esta pesquisa são expressões ricas em detalhes sobre a relação entre nós e participantes, conversas e entrevistas individuais realizadas, documentos sobre Projetos Educativos (PE) e Projetos Político Pedagógicos (PPP) de cenários de pesquisa, fotografias e gravações sonoras de acontecimentos.

A tradução dos diferentes materiais e artefactos construídos, desenvolvidos ou apropriados por nós e por participantes, obedece ao pensamento narrativo do nosso trabalho. Especificamente, nos casos de materiais visuais, sonoros e corporais, como notas de campo vividas na relação, a sua tradução para texto de campo adotou formas específicas e particulares. Segundo Mello (2007), a partir da consciência do desenvolvimento de uma pesquisa narrativa integrante das artes, a tradução destas formas de expressão humana estava desde já assegurada pelo pesquisador, pois este cria espaço para que os participantes vivenciem uma experiência completa. De outra forma, segundo a mesma autora, o uso das particularidades visuais, sonoras ou corporais, apenas relacionadas com a apresentação dos textos, não tendo sido objeto de partilha na vivência, o investigador estaria apenas a criar condições para que os leitores do trabalho vivessem uma experiência. Apoiando-nos na ideia de Bach (2007), não se trata de simplesmente acrescentar as imagens, por meio fotográfico, a um conjunto de técnicas, mas sim de as colocar em jogo, à medida que se desenvolvem as pesquisas narrativas. O nosso argumento é o de as fotografias registadas e as gravações sonoras de acontecimentos partilhados provirem de partilhas com participantes. Neste sentido, imagens, sons e expressões corporais podem tomar forma e conteúdo no corpo desta Tese, porém a nossa

³³ Consultar em documento próprio Apêndice 9: Exemplar de nota de campo (referente à Escola das Bibliotequices).

³⁴ Consultar em documento próprio Apêndice 10: Exemplar de texto de campo exemplar (referente à Escola da Árvore).

primeira intencionalidade com estes materiais foi permitir que crianças e adultos pudessem recorrer às visualidades, às sonoridades e aos movimentos corporais, como forma de contar as histórias das suas experiências (ver Pink, 2017). Segundo Pink (2017), a tradução destes materiais, configura-se como materialização digital do corpo e das suas formas de expressão na pesquisa. Para a mesma autora, esta materialização possibilita compreensões situadas sobre o que se sente, as contingências em que as ações acontecem e os modos como as pessoas vivem o mundo. Neste sentido, explicamos metodologicamente os processos adotados no uso de visualidades, sonoridades e movimentos corporais.

Primeiro, entregámos a participantes câmaras fotográficas, folhas de papel e materiais riscadores e equipamentos sonoros para fazerem uso pessoal dentro do cenário de pesquisa. Depois, revelámos as fotografias registadas, organizámos os desenhos e pinturas realizadas e compilámos um ficheiro com as músicas cantadas e dançadas. Após esse processo, entregámos as fotografias, os desenhos e pinturas e as músicas a participantes e partilhámos histórias, a partir destes materiais. Este processo possibilitou a construção de notas de campo e posteriores textos de campo sobre os sentidos construídos nessas partilhas.

De textos de campo, possibilita-se a constituição de textos de pesquisa. Os textos de pesquisa são desenvolvidos, a partir de um olhar crítico e reflexivo que procura sentido e relevância nos textos de campo (individualmente ou organizando-os), reconhecendo a dimensão tridimensional anteriormente referida. Segundo Clandinin e Connelly (2011), textos de pesquisa revelam ao leitor como o pesquisador viveu e conta a história, ou seja, são materiais que se construíram após significação do pesquisador. Assim, textos de pesquisa são narrativas do pesquisador com larga partilha de informação com participantes nos cenários de pesquisa. Os textos de pesquisa que compõem esta pesquisa são narrativas autobiográficas, narrativas dos cenários de pesquisa e narrativas biográficas de participantes, e suas respetivas histórias.

2.2 Validação e clarificação de textos de campo e de textos de pesquisa

A validação e a clarificação de textos de campo e de textos de pesquisa, sendo a reunião de informação que permite a constituição de narrativas e a ampla interpretação de significados da experiência em estudo (permitindo o reforço do pensamento científico e dos contributos que consideramos ser relevantes para a investigação em educação), segundo Polkinghorne (2007), torna-se admissível uma série de inquietações na vida do

pesquisador. Para Passeggi et al. (2018), relativamente à constituição de narrativas com crianças, as inquietações podem aumentar. Os textos que reunimos são o reflexo da vida de participantes? Os textos que reunimos neste trabalho distorcem acontecimentos? Referimo-nos aos sentimentos, aos medos, aos desejos, às alegrias, às incertezas, às hesitações, às irreverências e a tantas outras vivências que participantes nos confiaram. Estas e outras preocupações, que mesmo por instantes sobrecarreguem as nossas vidas como pesquisadores narrativos em educação, são aliviadas pelo entendimento de que os textos de campo e de pesquisa que apresentamos são sempre um produto de interação entre nós e participantes. Apesar desta constatação, argumentamos, com base em Polkinghorne (1995), que cabe ao pesquisador que assina o trabalho, a sua responsabilidade final, assegurando que as histórias que se contam são válidas.

Segundo Polkinghorne (2007), sobre a admissível preocupação do pesquisador em relação à disjunção entre o significado real da experiência de uma pessoa e a sua descrição, reflete por meio de quatro fontes que esclarecem inquietações acerca da validade e da clarificação do material. Não bastasse que as dúvidas fossem admissíveis, pois provêm da complexidade de os textos serem uma construção entre pesquisador e participante; ainda se reconhece que tal pode acontecer devido aos limites da linguagem, aos limites da reflexão e às resistências das pessoas em revelar complexidades de significados. Passeggi et al. (2018), tendo em perspectiva o trabalho de pesquisa com crianças, argumentam que os limites se impõem sobretudo ao pesquisador, pois este é que tem de encontrar modos adequados de *traduzir sem trair*. Neste sentido, devem ser promovidas clarificações sobre as traduções e transcrições de textos de campo e de textos de pesquisa produzidos (ver Bolívar 2012).

Bolívar (2012), argumentando a partir da ideia de as vidas das pessoas serem completas e dinâmicas, sugere que a clarificação de textos de campo e de textos de pesquisa se desenvolvam a partir de uma transparência das tomadas de decisão e de procedimentos adotados, tornando-os explícitos e argumentados (com descrições exaustivas). Para o mesmo autor, este procedimento dinâmico se, por um lado valida textos de campo e de pesquisa, por outro lado revela a aquisição de uma relevância própria como critério de validade, onde se incluem as ideias de autenticidade e veracidade, como temáticas contextualmente credíveis. Referimo-nos assim, à noção de triangulação da informação (Bolívar, 2012; Polkinghorne, 1995). Para Polkinghorne (1995), ao julgar-se a credibilidade de uma história, podem ser adotados métodos de triangulação que, para o autor, significa procurar informações independentes de um evento que ajudem a produzir

a confiança sobre o evento que ocorreu. Para Bolívar (2012), compreendendo autenticidade de participantes da pesquisa, no sentido de investigação dialógica e comunicativa, assim como de validação dialética e veracidade (pois é um tema de confiança e de compromisso que guia todos os processos de investigação e da própria interação entre pesquisador e participantes), a ideia de triangulação da informação deve perceber-se como triangulação sequencial. Ou seja, a revisão das informações da história, a partir da transparência, da autenticidade e da veracidade (Bolívar, 2012). Com este desenvolvimento teórico em consideração, argumentamos que o tipo de validação e de clarificação de textos de campo e de textos de pesquisa do nosso trabalho proporcionou-se a partir da relação entre as diferentes narrativas produzidas, ou seja, entre narrativas de cenários de pesquisa, narrativas autobiográficas do pesquisador e narrativas biográficas de participantes. Para lá de recurso a outros elementos independentes, como pessoas ou instituições, a validação narrativa do nosso trabalho promoveu-se entre pesquisador e participantes. Uma das estratégias, que encontramos para atenuar estas preocupações, foi a entrega e troca constante de textos de campo e de textos de pesquisa entre nós e participantes, presencialmente e por vias digitais como correio eletrônico, videochamadas e mensagens.

Segundo Clandinin e Connelly (2011), a validade de texto de campo e de texto de pesquisa produzidos na pesquisa narrativa, verifica-se pela integridade do trabalho desenvolvido entre pesquisador e participantes, conscientes do pensamento narrativo construído entre estes, onde se vivenciam experiências que se significam, conscientes da tridimensionalidade da pesquisa. Para os mesmos autores, mais do que se falar em validade e clarificação, importa que se reforce o debate sobre a negociação e o compromisso ético desenvolvido.

2.3 Análise de textos de campo e de textos de pesquisa

Em consideração com o até então defendido, a análise de textos de campo e de textos de pesquisa decorre do pensamento narrativo desta pesquisa, evidenciando as características da experiência em estudo e da própria pesquisa, os objetivos de investigação e o contexto tridimensional que aglomera epistemologicamente e metodologicamente estas especificidades. Deste cenário, não é de estranhar que recentes estudos narrativos ainda refiram que a análise de narrativas representa um desafio no campo educativo com adultos (Clementino de Souza e Meireles, 2018), assim como com crianças (Passeggi et al., 2018). A pensar nas crianças, Passeggi et al. (2018) argumentam que os desafios se

motivam pelo cuidado que guia o trabalho narrativo de evitar a violência simbólica, enfatizando o respeito à vida da criança. Na esteira deste pensamento, uma vez que nos referimos à análise de singularidades de vidas, segundo Clementino de Souza e Meireles (2018), estamos perante a abertura de diversas e complexas possibilidades de compreensão-interpretação. A análise de textos de campo e de textos de pesquisa do nosso trabalho ganha consistência narrativa e força argumentativa pelo privilégio de vivência desperta, como componente nodal da constituição de textos de campo e de pesquisa. Este privilégio revelou a forma de análise (Polkinghorne, 2007).

Para o desenvolvimento da análise, as informações que foram compartilhadas entre nós e participantes, a partir de várias fontes, foram reunidas num único texto para o trabalho analítico final (Polkinghorne, 2005). Referimo-nos, com base em Polkinghorne (2005; 2007), à tradução da maioria dos materiais/artefactos vividos, em forma escrita, possibilitando a formalização deste trabalho. Assim, escreveu-se sobre sorrisos e sobre abraços. Uma vez que as imagens, os sons e os movimentos corporais surgem no nosso trabalho como partes integrantes da vivência desperta, na partilha e construção de histórias sobre experiências vividas, não desenvolveremos qualquer tipo de análise sobre estes materiais/artefactos. O que analisaremos são as transcrições das reflexões compartilhadas com participantes quando expostos a visualidades, sonoridades e corporalidades (ver Pink, 2017). Esta decisão não circunscreve, porém, as imagens, os sons e os movimentos corporais, como oportunidade de contribuir para a forma e conteúdo desta Tese – pois possuem forma que se permite materializar como conteúdo neste trabalho, em articulação com a forma textual, contribuindo para a interpretação narrativa. Neste sentido, reconhecemos, segundo Polkinghorne (2007), que o objetivo de uma análise interpretativa de textos de campo e de textos de uma pesquisa narrativa é aprofundar a compreensão das histórias de experiências que se transformaram em narrativas autobiográficas, biográficas de participantes e de cenários de pesquisa, e que destas se possibilitam produzir histórias. Por outras palavras, o trabalho de análise de histórias de experiências de crianças e de adultos na escola, tem como objetivo compreender-interpretar a significação narrativa (Clementino de Souza e Meireles, 2018; Passeggi et al., 2018). Neste sentido, permite-se que se questione sobre que tipo de análise pode ser desenvolvida, a partir do trabalho empírico desenvolvido. Referimo-nos, por um lado, à análise paradigmática, ou seja, à análise de narrativas que consiste em produzir categorias paradigmáticas, e, por outro lado, à análise narrativa, que consiste na produção de narrativas autobiográficas, biográficas de participantes e de cenários de pesquisas, e

respetivas histórias, sem se basear em teorias de análise pré-estabelecida (ver Polkinghorne, 1995; Clandinin e Connelly, 2011).

Segundo Clandinin e Connelly (2011), a análise de textos de campo e textos de pesquisa deve ser desenvolvida, a partir da ideia de Polkinghorne (1995), de conhecimento narrativo, isto é, interpretar narrativamente os textos produzidos, percebidos como produções criativas, que resultam de processos cognitivos do pesquisador, para o reconhecimento de padrões e semelhanças nos textos. Baseando-nos nos princípios teóricos de Polkinghorne (1995; 2005; 2007) sobre análise narrativa do material produzido numa pesquisa narrativa, a partir da ideia de que a função desta forma analítica é a de tentar compreender pessoas individuais que agem no mundo social, respondendo ao como e porquê impulsiona o surgimento de determinados *resultados*. Neste tipo de análise, segundo o mesmo autor, a interpretação narrativa possibilita passar-se de elementos descritivos de eventos e de acontecimentos para uma sintetização e configuração de tais informações, por meio de um enredo numa narrativa. Ao mesmo tempo que se formam narrativas, produzem-se histórias a partir delas. Atrás, com base na obra de Polkinghorne (1991), quando nos referíamos ao enredo como procedimento que configura elementos temporais num todo, organizando-os e direcionando-os para uma coerência narrativa que dá significado às histórias reais e imaginativas, referíamos-nos à ideia de que esse trabalho decorre de uma interpretação e análise narrativa, porém ainda como esboço (ver Polkinghorne, 1995). Uma vez que o enredo fornece a unidade sistêmica à história (Polkinghorne, 1991), essa construção manifesta, por si só, o início do desenvolvimento interpretativo do material informativo que se vivenciou entre pesquisador e participante, ou seja, segundo Polkinghorne (1995), a análise analítica final, inicia-se pela análise primária do esboço do enredo narrativo.

Para melhor explicitar os passos analíticos do nosso trabalho empírico, passamos a identificar e a ordenar tarefas desenvolvidas.

- 1- **Organizamos as informações numa coerência espacial, temporal e relacional**, ordenando temas e unidades de sentido em descrições de textos de campo (traduções textuais de períodos de vivência desperta com transcrições de conversas e de entrevistas individualizadas).
 - a. Incluindo descrição do contexto cultural onde as histórias se desenvolvem;
 - b. Incluindo descrição do percurso vivido pelo pesquisador sobre este trabalho;
 - c. Incluindo descrição de vivências de participantes da pesquisa;

2- **Interpretamos as descrições numa coerência narrativa**, considerando a continuidade sócio histórica das vidas das pessoas, e formamos um esboço do enredo narrativo para os cenários de pesquisa, para participantes e para o pesquisador.

- a. Incluindo imagens, sons, adereços artísticos e outros materiais/ artefactos pessoais;

3- **Analizamos o esboço do enredo narrativo numa trama argumentativa-narrativa**, privilegiando a produção textual, até ao momento em que se possibilitou a criação de textos de pesquisa (narrativas autobiográficas, narrativas biográficas de participantes e narrativas de cenários de pesquisa e respetivas histórias particularizadas).

- a. Incluindo a contínua partilha entre pesquisador e participantes, numa troca constante de produções textuais de textos de pesquisa (durante períodos de vivência desperta nos cenários de pesquisa e após esses períodos);
- b. Incluindo a procura de ligações e de influências entre acontecimentos;
- c. Incluindo dimensões que exploram retrospectiva e prospectivamente;

Neste sentido, em consideração com os objetivos de pesquisa, os processos de interpretação e de análise, a partir da tridimensionalidade do pensamento narrativo do nosso trabalho, que se estende às sensações, às reflexões e às expressões do que se viu, do que se *escutou*, do que se *imaginou* e do que se *compreendeu*, em continuidade da situação, em interação, de textos de campo e de textos de pesquisa, o processo de análise narrativo baseou-se na tríade heurística, na interpretação hermenêutica e na implicação profunda dos investigadores (Barbier, 1985; Polkinghorne, 1995; 2005; 2007; Clandinin e Connelly, 2011). Assim, chegámos a formulações *concretuais* que procuram dar conta de diferentes dimensões narradas, organizando-as num quadro de dimensões e subdimensões. Abaixo especificamos os modelos analíticos do nosso trabalho, em consideração sobre as narrativas autobiográficas, narrativas de cenários de pesquisa, narrativas biográficas de participantes (de adultos e de crianças) e histórias que se produzem a partir das referidas narrativas.

O modelo analítico no nosso trabalho sobre as narrativas autobiográficas, organiza-se a partir de dois núcleos de significação como compreensões sentimentais (sentimentos do desejo e da vontade, ou da paixão; e sentimentos da decisão e da ação,

ou do amor à liberdade) desenvolvidas a partir de diferentes dimensões emergentes³⁵. De **sentimentos do desejo e da vontade, ou da paixão**, especificaram-se Saídas de casa para a Escola das Bibliotequices; Saídas de casa para a Escola da Árvore; Saídas de casa para a Escola da Fábrica. De **sentimentos da decisão e da ação, ou do amor à liberdade**, especificaram-se Saídas da Escola das Bibliotequices para casa; Saídas da Escola da Árvore para casa; Saídas da Escola da Fábrica para casa; Saídas de casa para o mundo. Os resultados interpretativos deste modelo analítico encontram-se no primeiro capítulo.

O modelo analítico do nosso trabalho sobre narrativas de cenários de pesquisa, organiza-se a partir de dois núcleos de significação (Expressão que forma a escola; e Expressão que informa a educação)³⁶. Sobre a **expressão que forma a escola**, especificam-se as dimensões: da Escola das Bibliotequices, como lugar de interseção; da Escola da Árvore, num entre-lugar responsável; da Escola da Fábrica, onde se partilham ideias. A segunda compreensão narrativa deste modelo analítico é a **expressão que informa a educação**, especificando com os cenários de pesquisa, respetivamente, as dimensões: Bibliotequices com estórias e histórias, da mesma forma que se abre um livro; Árvore de sons, cores e sentimentos, que habitam; Fábrica pelas sensibilidades, cujo motor continua a trabalhar. Os resultados interpretativos deste modelo analítico encontram-se no primeiro e quinto capítulo.

O modelo analítico do nosso trabalho sobre as narrativas biográficas de adultos, organiza-se a partir de três núcleos de significação (sonhos pela invenção mutável da prática expressiva; pioneirismos que provocam e apropriam emoções; maternalismos como território privilegiado), especificando-se a partir das idiossincrasias de cada participante³⁷. **Sonhos pela invenção mutável da prática expressiva**, especificando-se a narrativa de Rosa do Mar, com ideias de voar, de ser diferente; a narrativa de Kleber, que quer ser muitos; a narrativa de Elisabete, que nela tudo se dobra, redobra e desdobra.

³⁵ Consultar em documento próprio Apêndice 11: Modelo analítico de narrativas autobiográficas, incluindo: Síntese de organização das informações autobiográficas numa coerência espacial temporal e relacional; Síntese de interpretação de informações autobiográficas numa coerência narrativa; Síntese de análise do esboço do enredo narrativo autobiográficas numa trama argumentativa-narrativa.

³⁶ Consultar em documento próprio Apêndice 12: Modelo analítico de narrativas de cenários de pesquisa, incluindo: Síntese de organização das informações de cenários de pesquisa numa coerência espacial temporal e relacional; Síntese de interpretação de informações de cenários de pesquisa numa coerência narrativa; Síntese de análise do esboço do enredo narrativo de cenários de pesquisa numa trama argumentativa-narrativa

³⁷ Consultar em documento próprio Apêndice 13: Modelo analítico de narrativas biográficas de participantes adultos, incluindo: Síntese de organização das informações de adultos numa coerência espacial temporal e relacional; Síntese de interpretação de informações de adultos numa coerência narrativa; Síntese de análise do esboço do enredo narrativo de adultos numa trama argumentativa-narrativa;

O segundo grande núcleo de significação são os **pioneirismos que provocam e apropriam emoções**, particularizando as dimensões emergentes: narrativa de Adélia, de brilhar nos olhos; a narrativa de Maria João, como um traço de diferença; a narrativa de Marta, cujo início foi logo o despertar. O terceiro e último núcleo de significação é acerca dos **maternalismos como território privilegiado**, onde se encontram as especificidades da narrativa de Laura, com um outro mundo possível; e a narrativa de Sabrina, que é espelho. Os resultados interpretativos deste modelo analítico encontram-se no quinto capítulo.

O modelo analítico do nosso trabalho sobre as narrativas biográficas de crianças, organiza-se a partir de quatro grandes núcleos de significação (estruturalismos ou infâncias em risco; criações ou o reverso da subalternidade; idealizações como desescolarização infantil; contingências em procura social), especificando-se a partir das idiossincrasias de cada participante³⁸. **Estruturalismos ou infâncias em risco**, com as dimensões específicas de análise: narrativa de Ana Clara, na sua vida adulta; narrativa de Lu, que condensa o mundo num só grito; e a narrativa da Mariana, que duplica a alegria e divide a dor. O segundo grande núcleo deste modelo narrativo analítico constitui-se por **criações ou o reverso da subalternidade**, onde se particulariza: a narrativa de Mia, ligada ao futuro; a narrativa de Raposa, que não se preocupa com o tempo; a narrativa de Octávio, com capa de super-herói; e a narrativa de Jorge, de forma ritmada cria o compasso. O terceiro núcleo significa **idealismos como desescolarização infantil**, com as dimensões: a narrativa de Sofia, pelas flores e suas cores; a narrativa de Carolina, se fosse uma boneca sentir-se-ia diferente; a narrativa de Maria Clara, a desejar mais do que tem; e a narrativa de Cármen especialista que aperfeiçoa a sua técnica. O quarto, e último grande núcleo deste quadro analítico constitui-se por **contingências em procura social**, com as dimensões: a narrativa de Flávio, certo de muito, indaga sobre tudo; e a narrativa de Luana, à procura de uma nova melhor amiga. Os resultados interpretativos deste modelo analítico encontram-se no quinto capítulo.

O modelo analítico do nosso trabalho sobre as histórias que se produzem a partir das referidas narrativas (narrativas autobiográficas, narrativas dos cenários de pesquisa, narrativas biográficas de participantes) compreende: Histórias sobre paisagens

³⁸ Consultar em documento próprio Apêndice 14: Modelo analítico de narrativas biográficas de participantes crianças, incluindo: Síntese de organização das informações de crianças numa coerência espacial temporal e relacional; Síntese de interpretação de informações de crianças numa coerência narrativa; Síntese de análise do esboço do enredo narrativo de crianças numa trama argumentativa-narrativa

educativas; Histórias de desenvolvimentos profissionais e percursos educativos; Histórias de conhecimentos experienciais; desenvolvidas a partir de diferentes dimensões emergentes. Este modelo será detalhado e especificado no sexto capítulo deste trabalho.

3 Narrativas da pesquisa e suas histórias

O complexo caminho percorrido até este momento do trabalho, possibilita o argumento informado de como se constituem as narrativas da pesquisa que formam este trabalho, assim como das histórias que se produzem a partir dessas mesmas narrativas. Referimo-nos à consciência de como perspectivamos a nossa posição epistemológica, ontológica e metodológica neste trabalho, quer seja pela apresentação e problematização da investigação metodológica, do método e da abordagem adotada, quer seja pelas particularidades que se especificam na pesquisa narrativa sobre experiências educativas vividas na escola, com crianças e com adultos, evidenciando processos, fundamentos e estratégias de partilha de informação, assim como o contexto tridimensional em que se inserem tais vivências entre cenários e participantes. Assim, consideramos estar preparados para avançar no desenvolvimento deste trabalho que envolve as nossas vidas e as vidas de outras pessoas. Neste sentido, chegamos à parte do trabalho onde se possibilita a constituição de narrativas da pesquisa e as possíveis histórias que delas se podem produzir, ou seja, chegamos aos textos de pesquisa que foram construídos, enquadrados no pensamento narrativo desta investigação que compreende a referida tridimensionalidade, em vivência desperta do pesquisador com participantes, formados pela significação de notas de campos e de textos de campo em inter-relação e co-participação, com momentos de conversa e de entrevistas individualizadas.

As narrativas autobiográficas, as narrativas biográficas dos participantes e as narrativas dos cenários de pesquisa, que arquitetam este trabalho, compõem-se como *textos* argumentativos, sequenciais, temporais e espaciais com personagens e situações, constituídas pela partilha de vivências e pela partilha de informações pessoais (de carácter pessoal e social), que exploram histórias de experiências. As narrativas que se identificam nesta pesquisa são três, a saber: narrativa autobiográfica, onde o pesquisador narra a história da sua experiência nesta pesquisa; narrativas biográficas dos participantes, narradas pelo pesquisador, a partir de histórias das experiências dos seus autores; e narrativas dos cenários de pesquisa, que se possibilitam a partir da narração do pesquisador em resultado do período de vivência desperta com participantes nos cenários de pesquisa. As histórias que se produzem a partir das referidas narrativas (autobiográfica,

biográfica de participantes e de cenários de pesquisa), e que se interpretam neste trabalho são sobre paisagens educativas, desenvolvimentos profissionais, percursos educativos e conhecimentos experienciais sobre a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola.

Quer as narrativas que se formam, quer as histórias que se produzem a partir das narrativas que se constituem, são textos narrativos que incorporam, portanto, a complexidade das suas vidas, do contexto e das histórias das suas experiências.

3.1 Interpretação da realidade educativa e produção de conhecimento

Através desta pesquisa narrativa, recorrendo-se às nossas narrativas autobiográficas, a narrativas biográficas de participantes, a narrativas dos cenários de pesquisa e às diferentes histórias que delas se produzem, como forma de produção de conhecimento, possibilita-se a interpretação e problematização da realidade educativa, ou seja, abrir caminho pela bruma da incerteza. Percorrer esta *ignorância*, como necessário caminho para o desenvolvimento deste trabalho, justifica-se a partir do reconhecimento da incerteza do *eu* sobre o *outro* (Bauman, 2006); da evidência de a operacionalidade metodológica da pesquisa assentar sobre a dúvida em detrimento do determinismo (Clandinin e Connelly, 2011); e, portanto, da necessidade de *eu* deixar-se afetar pelo *outro* (Levinas, 2019). Desta forma, a ética, enquanto dimensão distintiva da condição humana, caracterizada por ser instável, mutável e tendencialmente contingente (Caetano et al., 2018), importa ser palco para debater sobre tal *incerteza* – orientadora desta pesquisa.

Para Caetano et al. (2018), a ética, problematizada neste cenário, entende-se sempre como incerta, porém a sua complexidade revela, ao mesmo tempo a certeza – a certeza da incerteza. Para as autoras, a ética como incerteza, entende-se a partir da compreensão de que o próprio processo de questionar e de entender o mundo é incerto. Nós somos incertos. Daí, gera-se a certeza. Segundo as mesmas autoras, implicadas e concentradas na compreensão da complexidade da experiência humana, onde privilegiam processos de criação expressiva, a ética como certeza, revela-se ao decidirmos enfrentar a incerteza, assumindo algo para além dela, apesar dela e com ela. Assim, e ao compreender-se que se está num campo tão aberto, tão vasto, tão longo e tão possível, traduz-se numa – aparente – *prisão de liberdade*³⁹ (ver Bauman, 2006). A desconstrução

³⁹ Esta ideia está relacionada com a noção de o humano ser um ser político e, portanto, encontrar-se sempre, por definição ou por consequência, submetido a lógicas sociais que controlam a sua vivência (ver Charlot, 2013). Este debate é desenvolvido no segundo capítulo deste trabalho.

desta ideia, possibilitou-se a partir da nossa implicação com a pesquisa, reconhecendo-nos como seres emocionais, que existem no mundo com outros seres, aqui, neste trabalho, com objetivos profissionais (Barbier, 1985).

Segundo Bauman (2006), rompem-se as amarras quando ‘os covardes impulsos de fuga’ se transformam na ‘coragem de aceitar responsabilidades’. Assim, ao “(...) incorporar o desejo na vontade de agir (...) [chegou-se] à tomada de decisão e à responsabilidade (...)” (Barbier, 1985:115). Referimo-nos à coragem de aceitar o não controlo, como escolha errada e acertada, e a entrega ao incerto, enquanto complexo processo de formação de conhecimento, como possibilidade de melhor se compreender a história que não se sabe bem de que se está à procura (Clandinin e Connelly, 2011). Para Barbier (1985), na esteira deste pensamento, a construção do *projeto* de nós mesmos, como pesquisadores e a construção da nossa pesquisa, possibilita a desconstrução do sentimento que inicialmente nos aprisionou. A nossa posição onto-epistemológica, possibilita compreender a interpretação da realidade educativa e a produção de conhecimento como ação política.

A perspetiva política de construção narrativa, segundo Rivas Flores et al. (2020), refere-se à ideia de interpretar a realidade educativa e de produzir conhecimento, a partir de uma construção intersubjetiva entre as pessoas envolvidas no trabalho narrativo (ver Rivas Flores et al., 2021). No trabalho de Rivas Flores et al. (2021), particularizam-se as narrativas de Nacho, sobre o lugar do sujeito na investigação e de Esther, considerando a pessoa (como corpo-emocional), como expressão política e cultural. Para Nacho, este debate sintetiza-se pela reflexão acerca da subjetividade como valor central do processo de investigação, partilhando vivências com participantes, traduzindo sentidos e construindo significados em conjunto. Já para Esther, na esteira deste pensamento, considera, portanto, o reconhecimento de que as relações entre participantes e pesquisador sejam tecidas em espaços de proximidade e de diálogo, o que implica criar um processo de conhecimento mútuo, construindo-se num encontro baseado na escuta e no respeito, sobre tempos, espaços, detalhes, palavras, emoções... De uma perspetiva política de construção narrativa, e de acordo com a visão baumaniana, referimo-nos ao perigo da certeza na pesquisa e na tradução de vivências, como ameaça à ideia de continuidade inerente à condição de ser humano (ver Dewey, 2015). Pretendendo interpretar e produzir conhecimento que contribua o desígnio das CE, em que o nosso trabalho se insere, assim como contribuindo para o fortalecimento e consagração das relações estabelecidas e das experiências vivenciadas entre nós e participantes,

desenvolvemos a ideia de Bauman (2006), sobre a responsabilidade, como compromisso ético, que seja a base de relação e de materialização de vivências.

Para Rivas Flores, et al. (2020), trata-se de se compreender o cenário que nos envolve, como espaço de conhecimento partilhado, num quadro de pensamento conjunto. Na esteira deste pensamento, segundo Levinas (2019), a interpretação da realidade educativa e produção de conhecimento através das narrativas em educação, surgem, então, da relação do eu com o outro. *O eu ao saber o outro*, como ser constituído pelo seu pensamento crítico, pelo seu estar na sociedade e pelo seu ser capaz (Levinas, 2019), possibilita que a atitude ética se exprima. Assim, compreendo que esta forma de se conceber a realidade escolar e a produção de conhecimento sobre ela, a partir de uma perspectiva política narrativa (paradigma narrativo nas CE), não significa a construção de um espaço homogêneo; pelo contrário, significa ultrapassar dualidades, situando esta forma de pensamento numa possibilidade descolonial no sentido e no diálogo horizontal (Rivas Flores et al., 2020; Rivas Flores et al., 2021). Assim, da premissa de que nos co construímos, partilhamos tempo e espaço e implicamos e somos implicados (Clandinin e Connelly, 2011; Dewey, 2015), desenvolvemos o nosso trabalho, conscientes da teoria desenvolvida por Barbier (1985), em volta de três etapas: o desejo e a vontade, a decisão e a ação.

Sentimentos, como interpretação da realidade educativa e produção de conhecimento, constituem-se, conforme temos vindo a argumentar, como componentes relevantes para a compreensão da realidade escolar, onde afetos e subjetividades possibilitam imaginar sobre as possibilidades, constituídas por oportunidades e constrangimentos – para os quais o pesquisador narrativo estará em constante aprendizagem. Assim, reforça-se a ideia caraterizadora que temos estado a debater sobre a certeza da vida como limitação da ação humana. Compreendemos que a libertação acontece quando se reconhece que a objetividade – sem reconhecimento da dimensão subjetiva – não é objetivo. Cabe a nós, pesquisadores narrativos, cujo papel de excelência nos é confiado, que promovamos um compromisso ético na relação estabelecida.

A incerteza sobre nós, sobre o outro e sobre a vivência que vai ser permitida a cada um destes e na relação entre estes, traduz-se na certeza da vulnerabilidade do modo de ser e de agir do humano. Assim, o privilégio da incorporação de um sistema organizado que se estruture a partir da incerteza, é o assumir da *ignorância* – nossa e do desenvolvimento desta pesquisa narrativa – cujas emoções que se manifestam pelos sentimentos vividos possibilitam o desenvolvimento do nosso trabalho. Perspetivamos

emoções, como faróis que nos estimulam a *continuar*, a *persistir* e a *olhar* para nós, para os outros e para o mundo que construímos juntos, são o reflexo de que precisamos do outro (ver Caetano et al., 2018). Para Caetano et al. (2018), nós, enquanto seres humanos, necessitamos da diferença e do questionamento e tal só se possibilita na relação com o outro, uma vez que somos seres emotivos e, por tal, sentimos as nossas emoções e as dos outros, como se fossem nossas. Este pensamento complexo, deriva do conceito desenvolvido na visão levinasiana de que *sentir é estar dentro, é viver a partilha da relação que se constrói*. Os sentimentos que projetam emoções são, neste sentido, particularidades que permitem continuar a caminhada, que possibilitam persistir no caminho incerto e que legitimam olhar de outros modos perante o lugar e o tempo em que estamos.

3.1.1 Do desejo e da vontade, ou da paixão

De uma relação que se estabeleceu com cada um dos cenários desta pesquisa de, pelo menos, um encontro semanal, durante seis meses, *pôde-se apaixonar mais do que vinte e quatro vezes* (ver Clandinin e Connelly, 2011). Para nós, o trajeto *de casa para a escola* implicava uma preparação que ultrapassaria a normal organização da mochila com um caderno, um livro que não fosse pesado, algumas esferográficas e lápis de grafite, vários marcadores coloridos, uma câmara fotográfica analógica e um gravador que sempre se esperava que tivesse as pilhas carregadas. Essa preparação – a par da organização da mochila – implicava também preparar para o inesperado. O desejo – que corroí e desvirtua (Bauman, 2006) – de se identificar e compreender o desconhecido é o sentimento que (aparentemente) contraria a proposta que se elabora, mas que, ao mesmo tempo, (supostamente) potencia o seu desenvolvimento (Bauman, 2006; Clandinin e Connelly, 2011). Para quê identificar? Porquê compreender?

O processo criativo de que é constituído o sujeito que pesquisa – com uma história à procura de histórias – quando inicia o seu processo de entrada no mundo da pesquisa, através do desenvolvimento de uma pesquisa narrativa, passa a relacionar-se com um conjunto de incompreensões que quer – e precisa – de compreender. Esta (aparente e suposta) falácia, permite a construção de um argumento que promove a produção de conhecimento, que, por outras palavras, significa continuar a problematizar relações e histórias (Dewey, 2015).

Os primeiros passos dados na pesquisa foram de exploração – não de cenários que viriam a constituir-se como estruturantes da pesquisa, mas sim do próprio processo de se

pesquisar. A preparação que se requer para o exercício de se iniciar uma pesquisa de quatro anos que teria de se organizar, respondendo a várias pessoas e estruturas organizativas, impôs que houvesse espaço para se imaginar sobre como seria esse processo e quais os possíveis resultados⁴⁰ de tal trabalho (ver Clandinin e Connelly, 2011). Imaginando o lugar que esta pesquisa ocuparia na nossa vida – e particularmente na vida daquele que assina este trabalho, assim como na vida das pessoas das instituições, onde a pesquisa se desenvolveria, era insuficiente para os planos que se projetavam em 2016. Este lugar de se imaginar – imbuído por desejo e paixão – fez-se a partir de estruturas de referenciais das nossas vidas e das CE. Começavam, assim, os dilemas de autoridade do pesquisador consigo mesmo, com cenários de pesquisa e participantes, para com a própria pesquisa (Barbier, 1985). Neste processo, provocam-se (des)encontros. Que objetivos (inquietações) são esses e que questões (dúvidas) são essas, as do pesquisador narrativo? Importa relembrar os pontos que resultaram das nossas incertezas, desde a fuga até à coragem.

Os objetivos específicos e questões particulares desta pesquisa narrativa são três. Como primeiro objetivo metodológico, pretendemos compreender como a paisagem educativa do cenário de pesquisa constitui a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola. A questão de pesquisa que apoio ao desenvolvimento deste objetivo refere-se a: quais são as percepções e sentidos que crianças e adultos expressam acerca das orientações de gestão educativa, artística e pedagógica para a experiência educativa vivida na escola? A partir do segundo objetivo metodológico do nosso trabalho, pretendemos compreender como se configura a vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, questionando: de que forma os sentidos atribuídos por crianças e adultos à expressividade em estudo, revelam percursos educativos e desempenhos profissionais? Com o terceiro, e último, objetivo metodológico que elaboramos para o desenvolvimento do nosso trabalho, pretendemos compreender quais e de que formas experiências educativas vividas na escola influenciam o conhecimento experiencial pessoal da experiência educativa da expressividade artística do corpo. A questão de pesquisa que elaboramos relativamente a este objetivo é: que significados são produzidos por crianças e adultos sobre a experiência educativa da expressividade artística do seu corpo na escola?

⁴⁰ A partir da visão deweyana, de que pensar o futuro é arriscado e, na maior parte das vezes, fútil, somos certos de que enquanto seres humanos não estamos livres destes avisos e, por tal, não resistimos à tentação de imaginar o que vai acontecer. Tal, configura-se como estratégia para desenvolvimento desta pesquisa.

Da paixão, como motivo de se querer observar, conseguir ouvir e poder sentir, pode também ela se transformar em cegueira, surdez e privação (ver Bauman, 2006). Para Bauman (2006), o desejo de se querer ‘consumir’, leva a uma destruição – da relação que se quer estabelecer. Numa tentativa radical de se contornar e, até mesmo, de se aniquilar tal emersão, poderá adotar-se uma máscara social – fria e sóbria – para que as emoções que se transpareçam e se partilhem sejam todas, menos o desejo e a paixão. Na perspetiva de Barbier (1985), esta tentativa de camuflagem da implicação, através de uma ‘máscara da eficácia profissional’, pelo código moral e pela deontologia, é uma deturpação ‘horível e anticientífica – do que se espera das ciências sociais implicadas com o sujeito e os sentidos das suas ações. Esta adoção gera um conforto – falso e ilusório – entre o pesquisador narrativo e o trabalho que e com quem está a desenvolver (Clandinin e Connelly, 2011).

Ao reconhecer-se a vulnerabilidade que premeia tal relação, está-se a aceitar o compromisso do desconhecido. O envolvimento emocional com a pesquisa, que se confunde, por vezes, na nossa vida, motiva a constituição de sentimentos. Este reconhecimento, encontra-se evidente em recentes trabalhos académicos no panorama ibero-americano (ver Bolívar, 2017), enquanto grande cena deste enfoque metodológico, com crianças em idade escolar (ver Camões, 2019) e com adultos professores/as (ver Manarte, 2018), onde revelam os ‘sentimentos do pesquisador como orientação de pesquisa’, como importantes considerações epistemológicas e metodológicas, necessárias a ter em conta na pesquisa.

Neste clima de reflexão, saíamos *de casa para a escola*. Foram precisas várias saídas para aceitar a condição vulnerável de se deixar encantar pelas oportunidades e constrangimentos de cenários de pesquisa e das histórias de experiências de participantes (ver Clandinin e Connelly, 2011). Assumir a ‘humildade e coragem (Bauman, 2006), como qualidades necessárias de se incorporarem no pesquisador, na saída *de casa para a escola*, permitiu que essa experiência pudesse ser o início de relações que orientariam o corpo até às histórias das experiências – de outros corpos. Reconhecer a vulnerabilidade enquanto evento que ocorre no tempo humano (Bauman, 2006), cria aberturas – e a continuidade de aberturas já existentes (ver Dewey, 2015). Sair *de casa para a escola*, é, então, ter em consideração a multiplicidade de fatores de um percurso topológico, até ao corpo emotivo.

Sair de casa para a Escola das Bibliotequices, era acordar e ter tempo de tomar um longo pequeno almoço e só sair de casa a faltar quinze minutos para as nove horas da

manhã. Percorrer de carro um rápido percurso que permite velocidades até aos 120 quilómetros por hora e começar a reduzir à velocidade das nuvens assim que se quer sair na segunda saída à direita. Começar a entrar numa zona de urbanização; observar-se pessoas nos passeios, nas varandas e passadeiras – tudo pelo carro. Cada vez mais perto da Escola das Bibliotequices, a velocidade é também ela cada vez mais reduzida, até ao ponto em que o carro se estaciona junto da escola. Depois, entrar-se e emocionar-se.

Na Escola das Bibliotequices, vivem-se os livros que começam na estante mais próxima da entrada e que vai até à parede oposta, voltando pelo outro lado até chegar de novo à entrada. Vivem-se as mantas e almofadas que são coloridas de amarelo, verde, azul, rosa, marrom, magenta e todas as outras que se consigam identificar, feitas à mão pela mãe da professora responsável pela biblioteca que delicadamente figura paisagens naturais com flores, árvores, riachos e animais; ou mantas que recorre a formas geométricas, que despertam o interesse dos mais pequenos, para criar padrões. Vivem-se as muitas caixas coloridas que são recuperadas de embalagens antigas, de garrações de plástico que já não se usam, de caixotes de madeira de frutas importadas e que se transformam em estantes com os mais variados materiais. Vêm-se rolhas, pedaços de tecido, lápis, botões, linhas, cascas de ovos, tubos de papelão e sementes, de diferentes cores, formas e tamanhos. Organizados constroem uma das paredes da Escola das Bibliotequices. Quando utilizados permite-se que se trabalhe a escultura de bonecos com materiais vários, todos unidos sem recursos a colas ou tintas; que se possa construir imagens a partir de desenhos livres e de propostas externas com o objetivo de ilustrar obras de texto dos quais também são autores e de colaborações com outras escolas e instituições; que se experimente as possibilidades motoras do corpo a partir de propostas de atividade de expressão corporal dramática, cantando, saltando e interpretando obras teatrais com uma representação honesta das características da personagem que se interpreta; que se recuperem caixas, armários ou suportes de revistas e de casacos que se encontram na rua e que podem ter um novo uso, através de uma pintura nova, um trabalho de colagens ou de algo mais ousado e por isso chama-se o Senhor João, responsável pela portaria que é um entusiasta pelos trabalhos de marcenaria e sempre que pode dá apoio no uso de materiais como pregos, martelo ou pequenas máquinas elétricas.

Na Escola das Bibliotequices, pôde-se contar com oito **participantes** que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa – que nos abraçaram de forma entusiasta. A professora Rosa do Mar, responsável pela biblioteca escolar, adulta cooperante, com grande disponibilidade, interesse, empenho e abertura em representação

da escola, tornou possível uma aproximação. Em virtude desta relação, o cenário de pesquisa desenvolveu-se e constituiu-se, com especificidade, no espaço da biblioteca da escola. Assim, a Cármen, com funções de ‘colaboradora’ da biblioteca, no âmbito da prática pedagógica de Rosa do Mar, constituiu-se como criança colaboradora da pesquisa. Os outros participantes foram, em concordância, aqueles que utilizavam a biblioteca escolar. As participantes adultas são Rosa do Mar, Adélia e Sabrina. As cinco crianças participantes, de diferentes idades e anos de escolaridade do 1º CEB, são Cármen, Luana, Maria Clara, Mariana e Raposa.

Rosa do Mar, tinha 19 anos, parecia ter 14, quando se apresentou pela primeira vez ao serviço como professora. Formou-se pelo Curso de Magistério Primário, no Porto, com encorajamento de sua mãe e pouca vontade de seu pai. A sua menineza, de trancinhas, carrapitos ou totós é o jeito que melhor a caracteriza. Transmontana, encontra por todo o país o seu lugar. Portugal de norte a sul, foi durante duas décadas a sua vida como professora. Veio a estabilizar-se no Porto, por amor. Trabalha, desde então, na Escola das Bibliotequices como professora bibliotecária. Adélia, professora do 1º CEB, há mais de três décadas, formou-se pelo Magistério Primário. Antes de o fazer, formou-se em linguagem teatral, fruto do seu gosto pela manifestação corporal com sentimento – como lhe chama – onde a música tem especial destaque nas suas paixões. Pioneira, de olhar esperançoso, elege a interpretação de um texto, de uma imagem, de um som, de uma forma, como principal experiência nos primeiros anos de educação básica, onde atua como professora titular. Sabrina, transmontana, em criança rebelde e alegre, brincava descalça na terra. Lembra da importância do brincar, num tempo em que as crianças são constrangidas quando o querem fazer. Vocacionada para o ensino, formou-se com bacharelato, tendo concluído licenciatura em educação do 1º CEB. Como a formação pareceu-lhe ser insuficiente, complementou formação na área das expressões artísticas. É professora e coordenadora de escola e chora pelo afastamento dos seus alunos que acabam o seu percurso educativo do 1º ciclo na sua escola.

Rosa do Mar, Adélia e Sabrina partilham vivências com as crianças.

Cármen, de oito anos de idade, está no 3º ano de escolaridade. Envolve-se em todas as atividades que considera serem interessantes, dentro e fora da escola. Desde a escrita de livros, até à representação e à natação, Cármen de argumento construído e organizado sustem a respiração para dizer o maior número de palavras seguidas e possíveis. Luana, que prefere ser chamada de Luana Mafalda Benedita Sara Inês Joana, também com oito anos de idade, está no 3º ano de escolaridade. De cabelo encaracolado

como a sua mãe, considera-se mais semelhante ao seu pai. É na biblioteca da sua escola que prefere passar os tempos livres. Maria Clara, arqui-inimiga da Luana, juntas sempre andam. Aficionada por penteados, expressa muitos desejos e ambições. Faz-se acompanhar de pentes, lápis, folhas e tesouras. Certa do que haverá de ser no futuro, ainda precisa de tempo para crescer. Mariana, tem oito anos de idade e está no 3º ano de escolaridade. Insegura e tímida em relação ao que os outros pensam sobre si, pouco se manifesta. Valoriza as poucas amizades que tem, entre os encontros e desencontros na escola. Raposa tem sete anos de idade e está no 2º ano de escolaridade. Com muitos sonhos e a preferir viver num mundo imaginário, vai para a escola feliz por encontrar um espaço que o saiba bem receber. Confunde a escola como uma floresta encantada para assim permitir-se ser a raposa que anseia existir.

O período de **vivência desperta** entre nós com participantes da pesquisa decorreu maioritariamente dentro das instalações da Escola das Bibliotequices, com a periodicidade de, pelo menos, um encontro semanal, desde o mês de novembro do ano de 2017, até abril do ano de 2018. Posteriormente, retomou-se uma relação mais próxima e regular no mês de fevereiro do ano de 2019, até ao mês de abril do mesmo ano. Este período iniciou-se com o primeiro encontro com o Senhor João – porteiro da escola. Compartilhar experiências com as pessoas da biblioteca permitiu conhecer e acompanhar um grupo específico de crianças, assim como caracterizar o cenário de pesquisa.

Sair de casa para a Escola da Árvore, era mudar o despertador que havia sido habituado a uma rotina e levantar às seis horas da manhã. Depois de um rápido café da manhã sair-se de casa num passo acelerado para entrar no primeiro autocarro que tem ar condicionado. Era objetivo estar na Escola da Árvore pelas nuvens das oito horas da manhã. Até lá a viagem sobre uma longa e demorada ponte que atravessa a Baía de Guanabara permitia fechar os olhos e colocar auriculares de ouvido com som de Elza Soares; e voltar a abrir os olhos e ver compridas embarcações atracadas junto do Museu de Arte do Rio e grandes e pesados aviões e levantar voo.

Na Escola da Árvore, a genialidade do samba e a apropriação da cor, é vivida por cada uma das crianças e por cada adulto da escola. Sambar, mais do que proposta de vivência, é significado corporal, formando um samba de roda. Observam-se, adultos a trocar de sala e os seus corpos não vão a andar, vão a dançar. Observam-se, crianças a ir para o refeitório e os seus corpos não vão a dançar, vão a saltar. O som que se encontra na escola impulsiona o movimento, assim como este movimenta o som. Pintar, mais do que motivo de experimentação, é significado corporal, refletindo-se sobre o que é ser-se

negro. Ouvem-se, adultos altamente qualificados que orientam discussões, com estreitas ligações à comunidade, fazendo-se cumprir a missão escolar. Ouvem-se, crianças sobre histórias de marcadores cor de rosa e amarelos para representações de autorretratos. A cor, de alguma forma, é critério e julgamento de pensamento, de atitudes e de ambições, com a garantia de que juntos, entrelaçados pelo corpo, permite-se que se vivenciem momentos de apropriação. Os sentimentos geniais do som e apropriados da cor, manifestam-se através de corpos emotivos, atribuindo sentidos às experiências vividas.

A nossa relação com **participantes** foi possível a partir de uma pedagoga com funções de supervisão pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Município de Niterói do Estado do Rio de Janeiro, no Brasil. Após este contacto pôde-se iniciar relação com o cenário de pesquisa, que gradualmente se foi desenvolvendo e constituindo-se dentro das instalações da escola, nos diferentes espaços de que se dispunha (em espaços como sala de aula, sala dos funcionários, campo de jogos, coberto e nos demais pátios e corredores da escola). Na Escola da Árvore contou-se com sete pessoas como participantes da pesquisa, constituiu-se como adulto cooperante no cenário de pesquisa, o professor Kleber e Ana Clara, como criança cooperante, em virtude da sua ação enquanto ‘ajudante’ de Kleber na sua prática pedagógica.

Os adultos participantes na pesquisa são Kleber, Laura e Maria João. Kleber, de família pobre com historial de violência doméstica, num contexto socialmente desfavorecido (num lugar do Ceará, no nordeste brasileiro), esteve afastado da escola alguns anos, trabalhando desde os 16 anos para ajudar a família e por conta das mudanças de região, de moradia e de oportunidades laborais do pai. Até ter tido oportunidade de completar o ensino médio, teria já 21 anos. Com a oportunidade de ir estudar no curso de pedagogia, deu continuidade aos estudos e formou-se como professor, depois especialista em artes. Conciliou a sua formação com cursos de teatro e de artes visuais. Atualmente é professor de artes visuais e plásticas na Escola da Árvore. Laura, também professora na mesma escola, formou-se em pedagogia e dedica o seu tempo às crianças dos primeiros anos do ensino fundamental da educação básica. Das muitas bandeiras que tem como orgulho em ser ativista, destaca a sua vocação e o amor pelo ensino e pelo tornar-se professora, apesar de medos, incertezas e dúvidas. Crente de que um outro mundo é possível, esforça-se por ser a melhor versão de si mesma. Maria João é professora de expressão corporal, também na Escola da Árvore. A brincadeira fez parte da sua infância e agora parte da sua missão enquanto professora é permitir que esses espaços possam existir. Uma vez que as demandas sociais são outras e que os espaços de quintal e de avô

possam já não existir, a escola passa a ser espaço para que as brincadeiras com as crianças aconteçam.

As crianças participantes na pesquisa são Ana Clara, Flávio, Lu e Octávio. Ana Clara – inspirada pelas novelas da Globo que mostram riqueza que não reconhece – tem dez anos de idade e está no último ano do ensino fundamental. A escola é o seu refúgio, onde aprende e brinca. Apaixonada por música, gosta de dançar com as suas amigas. Flávio, com nove anos de idade, está no 4º ano de escolaridade do ensino fundamental. Certo de muito, que indaga sobre tudo, vive consciente da sua história enquanto cidadão numa sociedade. Um dia poderá ser Presidente do Brasil e, de óculos, gosta de ler biografias de outros e de escrever a sua. Lu, como prefere ser chamada, tem oito anos de idade e está no 3º ano de escolaridade. Vive com a sua mãe, avó, um irmão e três irmãs. Vive no morro do Elefante, lugar que lhe é muito particular, mas é na escola onde guarda as melhores recordações da sua vida. E Octávio, com seis anos de idade, que está no 1º ano de escolaridade do ensino fundamental. Percecionando-se como um super-herói, onde os seus poderes servem para salvar o mundo, os seus dias são compostos por brincadeiras.

Foi dentro do recinto escolar que decorreu, maioritariamente, o período de **vivência desperta** entre nós e participantes da pesquisa, com a periodicidade de, pelo menos, uma vez por semana, desde o mês de julho do ano de 2018, até ao mês de dezembro do mesmo ano. Reconhecendo-se as múltiplas dinâmicas da vida de participantes adultos, este período de relação e participação decorreu também noutros espaços da zona envolvente do recinto escolar, tais como livrarias, cafés, passeios pela rua ou pelo jardim.

Sair de casa para a Escola da Fábrica, era aguardar até ao período da tarde depois de almoçar. Planeando o percurso a pé, de cerca de trinta minutos, caminha-se até à Escola da Fábrica, em estreitas ruas movimentadas, optando pelas nuvens de sombra ou das que deixam passar sol, consoante a temperatura do dia. Sempre a subir, a dada altura para-se para respirar. Passar-se por cafés, mercearias, padarias, jardins, lojas de roupa e de cosméticos, casas de locais e habitações de turistas. Muitas vezes, com vários minutos de antecedência, o passo era desacelerado para não se ter de esperar à porta.

Na Escola da Fábrica, com o verde que se forma a partir do amarelo, está-se alerta com passos desconcertados e corridos (sobre chão de madeira que quando nele se deita consegue-se resolver a maioria dos problemas), entre sorrisos sem fim, imaginando-se as flores que se motivam pelo caminho (em paredes de vidro espesso que deixa passar a fina

luz). Entre o chão e a parede, saboreiam-se grandes doces, como bolos, queques e biscoitos, que se fazem entre dezenas de pequenas mãos. Mãos que tocam, moldam e desfazem materiais argilosos como o barro, aquosos, como as tintas líquidas, mas também com carvão que muito suja, com pastel seco, que muito se sopra, com gesso que pesado fica e com tecidos que se rasgam com as forças que se descobrem. Todos os sentidos (principalmente todos os outros) estão ao encontro de crianças e de adultos, com o atelier de expressão artística a funcionar como oficina de trabalho, projetando-se ideias sobre chão de madeira e registando-se brincadeiras em paredes de vidro.

Os **participantes** da Escola da Fábrica que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa narrativa são seis. As quatro crianças, que integram a pesquisa como participantes são Carolina, Jorge, Mia e Sofia e pertencem à mesma turma de ano de escolaridade. A professora de artes, também participante da pesquisa, foi quem possibilitou que esta escola se configurasse como cenário de pesquisa, desenvolvendo-se e constituindo-se, com mais especificidade, no espaço do atelier de expressão artística. Assim, a adulta cooperante neste cenário de pesquisa é a professora Elisabete e a criança cooperante é Sofia, no âmbito do seu ‘apoio’ à prática pedagógica de Elisabete. A pesquisa conta ainda com mais uma adulta, a professora Marta.

Carolina, de sete anos de idade, já conheceu todas as cidades de que gosta. É com a sua família que gosta de passar o seu tempo livre, entre brincadeiras e histórias, transforma momentos que são os melhores da sua vida. Jorge vive a música e deixa que a música viva em si. Entre a experiência de vários instrumentos musicais, elege a guitarra como o seu preferido e aquele que lhe permitirá compor a sua primeira música. Mia, ligada às redes sociais e às últimas tecnologias digitais, aprende sobre o universo com os videoclipes de músicas que gosta de ouvir. Com oito anos de idade, vive preocupada com o crescimento da internet e da tecnologia, imaginando como será ser-se uma criança do futuro que nasce robot. Sofia, de nove anos de idade, amante de hortências, gosta muito das cores azul, lilás e rosa. Entre flores, constrói o seu argumento depois de ter o máximo de informação que possa reunir, mas apesar dos seus investimentos, mantém-se insegura.

Elisabete, possui doutoramento em educação artística e é a responsável pelo atelier, como artista-educadora. De uma aldeia em beira-litoral, que está próxima de tudo e afastada de tudo um pouco mais, cresce entre uma ponte, um riacho e uma árvore. O seu pai é metalúrgico, a sua mãe bordadeira. Cedo aprendeu a costurar. Na escola importava o brincar. Elisabete é professora de arte no ensino básico e no ensino superior, é pesquisadora, artista e mulher. Não necessariamente por esta ordem ou assim

compartimentado e distanciado, nem tão pouco se fica por aqui. Elisabete imagina, fantasia, reflete e apaixona-se. Marta, influenciada pelo movimento da escola moderna, é professora de uma turma do 3º ano de escolaridade, assumindo ainda a coordenação de estruturas pedagógicas na escola e na sociedade. Mãe de duas pequenas crianças, procura ter uma vida pessoal e profissional estável, viajando entre as duas esferas da sua vida que se distanciam fisicamente por percursos de carro de 80 quilómetros diários. Entre respostas e ações, é crítica e ágil na movimentação e na gestão das suas duas grandes e importantes dimensões da sua vida.

O período de **vivência desperta** entre nós e participantes da pesquisa, desenvolveu-se desde o mês de dezembro do ano de 2017 até ao mês de abril do ano de 2018, com a periodicidade de, pelo menos, uma vez por semana. Posteriormente, retomou-se uma relação mais próxima e regular no mês de fevereiro do ano de 2019, até ao mês de abril do mesmo ano. Todos os encontros, decorreram dentro do espaço escolar.

3.1.2 À decisão e à ação ou do amor à liberdade

Interpretar o amor enquanto sentimento cujo significado seja o abrir(-se) ao destino, em que “(...) o medo se funde com regozijo numa amálgama irreversível.” (Bauman, 2006:23), é reconhecer(-se) o desconhecido do eu, do outro e da relação que se iniciou entre estes. Este é o sentimento quando nos cenários de pesquisa, mas é igualmente aquele que nos preenche quando de lá saímos para casa – querendo voltar. Admitir-se este amor, enquanto decisão resultante da implicação do pesquisador consigo mesmo, com cenários de pesquisa e com participantes, “(...) talvez seja possível [que signifique] ir mais além na comunicação” (Barbier, 1985:110) – de incorporação no outro, construindo-se com o outro. Segundo Larrosa (2002), o amor pode ser percebido como certa responsabilidade em relação ao outro. Assim, admite-se um compromisso responsável e exigente com o outro.

A construção de vivência desperta entre nós e participantes, no espaço escolar próprio, com adultos e com crianças, acontece com maior implicação nos cenários de pesquisa – onde se interpretam e se materializam os sentimentos que se traduzem neste *corpus*.

Se inicialmente o sentimento que nos movia de sair *de casa para a escola* era a paixão, imbuído pelo desejo de conhecer, é na escola e *da escola de volta para casa*, que decorre uma transformação reveladora e altamente reconfiguradora do sentimento que passou a orientar esta pesquisa narrativa. A alteridade do ser, humano, amplia e

desconstrói vontades e interesses pessoais em benefício do outro ser. O amor, segundo Bauman (2006), pode ser percebido como a vontade de cuidar e de preservar. Neste sentido, a relação que se criou, anunciava precisar ser fortalecida – e admitir consequentes responsabilidades inerentes a esta expansão desejável para a constituição de informações que se revelassem ser significativas à pesquisa (ver Clandinin et al., 2006). Nesta relação de partilha de histórias, que se vai configurando entre nós e participantes da pesquisa que está a ser co-construída (de percepções, de sentidos e de significados) tem como premissa, o gosto de arriscar e o consequente risco desse gosto (ver Larrosa, 2002; Clandinin e Connelly, 2011). Estar-se disponível (e entregar-se) para o outro, para além de ser uma atitude de amor (Bauman, 2006), é ela também uma atitude arriscada (Barbier, 1985). A agilidade e pertinência do pesquisador em criar condições para que as vozes e os corpos de crianças e de adultos se manifestem confortavelmente (Josselson, 2007), deve ser prioridade. Para tal assume-se o erro. Ribeiro (2002; 2009), que tem tido a coragem de errar, argumenta sobre o erro, como oportunidade criativa, como condição empática e como realização crítica. Para Ribeiro (2002), quem se aventura ao (des)conhecido corre riscos e esses riscos podem traduzir-se em erros, porém existem erros criadores que possibilitam conhecer e compreender histórias nem sequer ainda sonhadas.

A descoberta do amor e, portanto, da relação com o outro, é saber-se errar. *Amar é errar*. E assumir o erro, na perspectiva de Barbier (1985) e de Bauman (2006), é contribuir para a pesquisa sobre as vidas das pessoas. Para Ribeiro (2009), este debate, pela educação, nas escolas, significa aproximarmo-nos do nosso máximo expressivo, descobrindo-nos como criadores, empáticos e críticos. Prever-se a presença do erro na relação que se estabelece é, da mesma forma, antecipar a falta de certezas dessa mesma relação. Assim, não se ter medo de errar e de falhar (Larrosa, 2002; Clandinin e Connelly, 2011), como já se tem vindo a discutir, é estar-se ciente do compromisso que se está a assumir – do pesquisador narrativo, do pesquisador com os participantes e do *corpus* da pesquisa narrativa. Este entendimento, possibilita-se ser complexificado a partir de recentes trabalhos de também jovens investigadores que assumem o erro, revelando nas suas pesquisas este envolvimento a duas fases. Uma primeira, onde os princípios epistemológicos da metodologia narrativa promovem uma ‘viagem de autoconhecimento’ (ver Freires, 2019) – fomentando a reflexão sobre a descoberta de si, pela revelação do amor/erro no desenvolvimento da pesquisa. A outra fase, em consequência da primeira, é a contínua promoção do ‘diálogo dos corpos’ (ver Camões,

2019) – evidenciando uma viagem de autoconhecimento e de conhecimento do outro *sem fim*.

Considerar-se a expressão de sentimentos, como mais-valia para a compreensão da realidade, é ter-se em consideração que os cenários de pesquisa, enquanto espaço dessa realidade é por eles (os sentimentos) interpretada (a realidade escolar). Assim, neste clima de saber-se errar e estar-se disponível para amar, estava-se na escola e de lá se saía para casa.

Sair da Escola das Bibliotequices para casa, pela primeira vez, depois de se cumprimentar o porteiro, o Senhor António, e ouvir-se ‘decore a cara do André, ele vai passar a vir mais vezes aqui à escola’. Ir para casa e não se ter a certeza a que horas é que tal aconteceria ou querer-se fazer planos para o próximo encontro que muitas das vezes não se podiam concretizar. Desconfiar e, na verdade, não saber se as mesmas crianças lá iriam estar e querer conversar ou brincar. Lentamente entrar no carro e vagarosamente percorrer-se a estrada de volta a casa, apesar da pressa em se querer tentar escrever e se poder de alguma forma materializar os sentimentos vividos e da vontade em se almoçar. Sair da Escola das Bibliotequices pela segunda, terceira, quarta e quinta vez (e sexta, sétima, ...) era dar o máximo de abraços possíveis às crianças com quem se tinha brincado e conversado nas mesas de jogos, nas mesas de pintura ou no cantinho das leituras orientado pela professora bibliotecária; às professoras com quem se tinha partilhado materiais nas suas salas de aula e recordado memórias no café próximo da escola; e ao Senhor António que já tinha decorado a ‘cara do André’. Entrar no carro e para casa ir a sorrir e a desejar voltar.

As **conversas e as entrevistas individualizadas**, enquadradas no período de vivência desperta entre nós e participantes, possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa narrativa. Em relação a adultos participantes, Rosa do Mar, Adélia e Sabrina participaram em entrevistas individualizadas gravadas em áudio e registadas em notas de campo. As entrevistas individualizadas decorreram no recinto escolar da Escola das Bibliotequices, assim como em espaços públicos circundantes do cenário de pesquisa. Reconhece-se que a operacionalidade da partilha de informações que se estabeleceu a partir das conversas e entrevistas individualizadas foi influenciada pelos espaços em que decorreram. Pois, nessa operacionalidade, surgem constrangimentos, como, por exemplo, na transcrição do áudio de entrevistas realizadas, com algumas partes inidentificáveis por conta do som que circundava. Assim, quando se justificava, algumas informações voltavam a ser partilhadas entre nós e participante. Relativamente às conversas e

entrevistas individuais realizadas com as crianças, estas decorreram dentro do espaço da biblioteca escolar da Escola das Bibliotequices, durante as pausas letivas de trinta minutos no tempo da manhã e outros trinta minutos no tempo da tarde. Algumas conversas e entrevistas individualizadas foram gravadas em áudio e registadas em notas de campo.

Sair da Escola da Árvore para casa, depois de se ter partilhado mais de 8 horas com crianças, professoras e funcionários de apoio técnico, em salas de aula, no refeitório e nos corredores e campos de jogos. Caminhar até uma paragem de autocarros feita de gente, em passeios cheios de gente e tentar lugar no autocarro que sempre partia cheio de mais gente. Nos entretantos da escola até casa, aproveitar os vendedores de rua, carrinhos de venda de farturas e outros doces. Viajar sentado junto do motorista e esperar não adormecer e assim perder mais uma vez a paragem de saída, junto de casa. Chegar a casa e rápido cozinhar e no sofá adormecer. Sair da Escola da Árvore para casa de coração cheio de tantos sentimentos vividos depois de ter partilhado momentos com crianças que contam histórias das quais, numa sociedade democrática do ano de 2018, não deveriam ser autoras. Apressadamente andar até à paragem, a segurar a bolsa com a mão direita e de cara fechada a tentar parecer alguém com quem um bandido não gostaria de se meter. Conseguir entrar no autocarro, cumprimentar-se o motorista que já se conhecia e agradecer por ele avisar quando a paragem da saída se estava a aproximar. Apesar do cansaço, chegar a casa, cozinhar e de noite sonhar com o dia.

Quando na escola, com participantes, pudemos promover **conversas e entrevistas individualizadas** com adultos e com crianças. A operacionalidade destes momentos, que permitiram ampliar a partilha de informação, decorreu durante o mesmo período de vivência desperta na Escola da Árvore, conforme anteriormente referido. Relativamente à partilha de informações por conversa e entrevista individualizada com crianças, importa referir que decorreram dentro do recinto escolar, durante as pausas letivas ou por consentimento da professora titular, em substituição de tempo letivo. Relativamente à partilha de informação com adultos, por meio de conversas e de entrevistas individualizadas, importa destacar que tais partilhas decorreram em várias sessões, contando com grande diversidade de espaços para esses acontecimentos. Algumas dessas conversas e entrevistas individualizadas foram gravadas em áudio (e depois transcritas), assim como registadas em notas de campo.

Sair da Escola da Fábrica para casa, de mochila às costas, atravessar a passeadeira no sinal verde e uma vez no passeio, ligar para uma amiga a contar a novidade que se viveu naquele dia na escola. Caminhar e ir sempre a descer, de telemóvel no ouvido

e nem se aperceber de que se estava cada vez mais próximo de casa. Admirar-se outras tantas cores e cheiros dos jardins por onde se passa, pois, a hora já tarda. Acabar a chamada e ligar a música com auriculares de ouvido sintonizados na melhor expressão da novidade do dia, ora Wuthering Heights, da britânica Kate Bush, ora Hey Ya da dupla OutKast, e assim tentar preservar esse sentimento. Chegar a casa e ainda desenhar e escrever. Sair da Escola da Fábrica para casa animado pelas aprendizagens partilhadas com crianças e professoras que cada vez mais se interessavam em conhecer e serem reconhecidas. De sorriso na cara, caminhar com largos passos para tentar dar continuidade às grandes extensões que se prolongavam desde a escola. Até chegar a casa, ir a imaginar a música que se ouvia como som ambiente do palco de emoções que se havia protagonizado até há poucos minutos. Estar em casa e continuar a ouvir músicas que prolongassem o sentimento vivido no atelier.

As **conversas e entrevistas individualizadas**, na Escola da Fábrica aconteceram maioritariamente dentro da escola, em específico dentro do atelier de expressão artística. Algumas conversas e entrevistas individualizadas foram gravadas em áudio, sendo depois transcritas. Desta partilha possibilitou-se o desenvolvimento da pesquisa narrativa.

Com base em Bauman (2006:26), facilita-se a compreensão da manifestação de significados atribuídos ao amor, enquanto sentimento que orientou nosso trabalho até às histórias e que em nós permaneceu ao longo da relação que se ia estabelecendo para a construção da vivência. Ainda da mesma ideia, Bauman (2006) argumenta que as construções de pontes são inúteis, se não cobrirem totalmente a distância entre as duas margens. Adotando a posição de que o pesquisador narrativo se inicia numa das margens do rio e que as crianças e adultos – enquanto participantes interessados/as que participam na pesquisa – se encontram do outro lado, é responsabilidade do primeiro edificar uma relação que possibilite uma travessia segura, com estrutura estável e possível de se manter (ver Clandinin e Connelly, 2011). Tal, possibilita-se a partir da vontade de preservar e de cuidar da ponte – da relação. Desta edificação da escola para casa, permitirá que seja possível voltar-se de casa para a escola e vice-versa. Desta edificação da relação, possibilita-se discutir os sentimentos que orientaram até às narrativas das histórias de experiências.

Do amor à liberdade, implica retomar a reflexão sobre as expectativas que se revelam ser estéreis e que emudecem e aquelas que se configuraram como geradoras de novidade e transgressões criativas (ver Ribeiro 2002; 2009). Das primeiras incertezas que constituíram os primeiros momentos de vivência desperta entre nós e participantes nos

cenários de pesquisa, revelaram-se importantes oportunidades para consideração e discussão. Inicialmente o trabalho decorria, a partir de uma perspectiva de ‘câmara de fotografar’, onde cada ‘*frame*’ era materialmente detalhado (ver Campos, 2011). Esta captação através do olhar era a posição adotada com o objetivo e intenção de respeitar o contexto, através da observação como maior atividade da observação-participante de tipo etnográfico como instrumento de recolha de informação na pesquisa em educação, conforme já referido – o não querer interferir na vivência das crianças e de adultos. A sensibilidade que começava a ser exigida na interação que se estava a desenvolver, provocou mudanças na nossa posição face às compreensões sobre o método e o consequente trabalho na partilha de informação que o motivava. O ‘respeito’ que estava a ser definido⁴¹ como forma de validar a informação que estava a ser recolhida – como se o pesquisador fosse aquele ser que sozinho se mune de uma lista de critérios, atrás de uma janela com película espelhada unidirecional e dá o seu parecer de fiável ou não credível (ver Bolívar e Segovia, 2019) – demonstrou ser impossível de ser assumido por nós, como estratégia e posição, para um método que se configurava por necessidade, cada vez mais, de abordagem relacional (ver Clandinin e Connelly, 2011) e que se assumia como vulnerável (ver Bauman, 2006).

Esta expectativa, que se revelou estéril e infértil para a relação entre nós e participantes, decorreu apenas num momento em cada um dos três cenários da pesquisa; o que poderia não ser significativo na recolha de informação de uma pesquisa qualitativa, mas que é altamente pertinente para potenciar a discussão numa pesquisa narrativa que se assume num paradigma narrativo, face à interpretação do social e da valorização de sentidos e significados construídos no contexto por sujeitos, num quadro resultante da teoria da desconstrução e da reflexão sobre as sociedades serem permeadas pela fragilidade, através de um método narrativo de abordagem narrativa-relacional com crianças dos seis aos nove anos de idade e com professores e professoras adultos. Assim, ao passo que a interação estava a precisar de ser transformada (Clandinin e Connelly, 2011), adultos e crianças nos cenários da pesquisa incentivaram à nossa maior participação na coprodução de sentidos que estavam a ser construídos. Da observação-participante, passou-se a inter-relação e a co-participação. Que silêncios se rompem nesta passagem?

⁴¹ Influenciado pela proximidade à fronteira da pesquisa narrativa com a pesquisa formalista (Clandinin e Connelly, 2011), onde se revela o ‘medo’ ao abandono da explicação em detrimento da compreensão (Barbier, 1985).

4 Considerações: construção do pesquisador e da problemática em estudo

Da insegurança que formou o desenvolvimento da relação com os cenários de pesquisa e com o próprio processo da pesquisa, desde como se organizar o pensamento sobre a problemática que tinha constantes dimensões emergentes – fruto da sua própria constituição, a vivência do corpo, e da própria assunção do desenvolvimento de uma pesquisa narrativa – até à própria escrita e organização estrutural deste capítulo e desta Tese, o trabalho pôde-se desenvolver, a partir da consideração desta ideia. Começávamos, assim, a desconstruir o pensamento dominante da pesquisa formalista, para uma melhor compreensão do *ser-se* pesquisador narrativo e da *forma* da pesquisa narrativa que se propunha para compreender histórias de experiências educativas da expressividade artística do corpo na escola. O não se saber como e o que vai acontecer, apesar das sucessivas tentativas de prevenção e de preparação, traduzia a insegurança, a nossa insegurança (ver Clandinin e Connelly, 2011). Desta qualidade, em que a interrogação estava a ser constante, uma permanência se mantinha que eram as inquietações e dúvidas. Uma vez que a sua constituição diz respeito à consciência sobre o outro, salvaguardando-se assim a prevenção do momento da inumanidade (ver Levinas, 2019) e da prevalência da humildade e da coragem, foi possível ao longo da relação que se estava a criar, minimizar os constrangimentos que lhes podiam ser associados. Do não saber como melhor se interpela uma criança em pesquisa narrativa (ver Camões, 2019), até ao como é que melhor se dá continuidade a um assunto evidenciado no discurso por um adulto (ver Manarte, 2018), predomina a insegurança. Mas é também a partir deste sentimento de não certeza que se possibilita a ligação com o outro, devolvendo-se uma posição horizontal de partilha, onde o eu e o outro, convivem e estão num determinado momento a relatar as suas experiências e a construir uma história. O desenvolvimento de um trabalho que se estrutura com base nos pressupostos narrativos e, portanto, de muita informação, tem como grandes potencialidades a oportunidade de ter acesso a muitas formas de quebrar os silêncios. Assim, a expectativa, para lá de ultrapassada, é problematizada, permitindo a atribuição significativa e a constituição de uma dimensão integrante da consciência do *ser-se* pesquisador sobre histórias de experiências.

Sair de casa para o mundo, era ter-se em consideração todos os formalismos que estão associados a uma pesquisa em educação, e especificamente, todas as dinâmicas que estão associadas a uma pesquisa narrativa em educação, que envolve crianças e adultos na escola. Saber que a responsabilidade sobre as experiências que foram narradas e

compartilhadas se organizaram e foram constituídas por vivências pessoais que confiaram a sua escuta. Os espaços partilhados, desde salas de aula até refeitórios, livrarias e cafés, implicam reforçar o compromisso. A oportunidade de se traduzir sentimentos vividos por outros é ter-se igual oportunidade de se respeitar os outros, reconhecendo as suas vozes, nos seus tempos e espaços, os seus sentimentos e valorizar as suas histórias como estruturas organizadas de influência na produção científica. Sair de casa para o mundo, era reconhecer-se a paixão e compreender-se o amor vivido com crianças e com adultos na escola. Viajar através de nuvens constituídas por sonhos, com percursos delineados por inseguranças, avistando-se figuras que exaltam medos e coragem, em cenários de muitas ambições. Partilhar lugares físicos, como espaços imaginados e possíveis de serem reinventados no tempo. Traduzir-se tais vivências é também encontrar-se estratégias que se pretendem ser as mais fiéis possível às alegrias, segredos e diferentes estares que se materializam em abraços, pinturas, textos e conversas.

**CAPÍTULO 2 SUBJETIVAÇÃO ESCOLAR ENTRE POLÍTICAS
EDUCATIVAS E CULTURAS DE ESCOLA**

1 Introdução

Do conhecimento sobre quem participa no nosso trabalho e quais são os contextos escolares que se formam como cenários de pesquisa, problematizando as suas ligações à experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, como experiência artístico-pedagógica plural, aberta e dinâmica, avançamos para o segundo capítulo onde argumentamos acerca da instituição escolar que se constitui pelo *ethos* escolar e pela *polis* educativa. Refletimos acerca do fenómeno da educação, que define linguagens, meios de comunicação, saberes e vivências, entre modos de (des)regulação pedagógica e de autonomia política. Convocando autorias para a discussão emergente e atual da vivência da escola, entre subjetividades, problematizamos formas de governo da Escola e da Educação. Neste debate, moderamos a discussão, ora a partir de ordem de Estado social, ora como fenómeno cultural, evidenciando práticas, processos e produtos que contribuem para o contínuo debate do reforço da retórica da produção cultural no desenvolvimento de pesquisas sobre o tema em estudo. Das economias neoliberais que influenciam pensamentos, disciplinam corpos e restringem expressões culturais, abrimos espaço para o debate de um terceiro espaço, um entre-lugar de negociação. Cientes dos compromissos sociais que se estabelecem para a construção cultural da escola, advogamos a caracterização de princípios do fenómeno educativo na cultura ocidental, descentralizado e consumido por referenciais que banalizam intenções idealistas, que instabilizam as pessoas que vivem a escola e que fragilizam a subjetivação escolar. Sob o comando da globalização na educação, iniciamos o debate da reinvenção das escolas, configurando-as como culturas produtoras de sentido. A escola, como lugar de escolarização de crianças e de desenvolvimento (pessoal e profissional) de adultos, constitui-se como lugar de vivência espaciotemporal de sujeitos sociais. Desta premissa, que particulariza o 1º CEB, em Portugal e o EFNI, no Brasil, avançamos para a problematização da pedagogia como ato e como discurso que (não) acolhe histórias de experiências educativas, quer seja pela visão ideológica, quer seja como estratégia teórica praxeológica, que deriva da ideia durkheimiana. A chegada ao momento do capítulo em que nos debruçamos sobre as significações espaciais e temporais da escola, entre relações, possibilita revelar a subjetividade escolar entre políticas educativas e culturas escolares, como oportunidade contra-hegemónica, entre as forças estranhas e poderosas que formam a escola. Contamos as histórias dos três cenários da nossa pesquisa, a partir de narrativas construídas com participantes, evidenciando a expressão que forma a escola. Finalizamos este capítulo com considerações críticas às (dis/u)topias escolares problematizadas.

2 Educação e institucionalização escolar: os primeiros anos de educação

Da ideia de que ‘o mundo não é; o mundo está sendo’ (ver Freire, 2001), dando continuidade à noção de incerteza que permeia a experiência humana e que tem sido problematizada nesta pesquisa narrativa, a escola, como contexto enquadrado nesta perspectiva, é, nestes termos, vivida. A instituição escolar, constituída pelo *ethos* escolar e pela *polis* educativa (Pereira, 2016), alude para lá da institucionalização educativa de crianças, orientada por adultos – evoca o estabelecimento social de princípios educativos da formação de sujeitos. Sujeitos estes que se tornam, conforme se tem vindo a defender, de uma prática política, estética e ética. Desta forma, a Escola, na perspectiva de Pereira (2016), não pode ignorar a sua influência nas subjetividades e sociabilidades que configuram a/s cultura/s. Assim, importa debater a Educação, enquanto aspeto da realidade social e a Escola, como meio para a vivência dessa realidade.

Segundo Sacristán (2008), o fenómeno da educação é um aspeto constitutivo das sociedades, configurando-se de acordo com os modos de circulação da *informação* que nelas se vive – um fenómeno que se encontra inscrito na realidade social, a par com a economia e a cultura. Desta forma, é um fenómeno cujo processo está em constante invenção (Bruner, 1999). Por outras palavras, um fenómeno que exprime uma relação social de forças (Charlot, 2013), através das suas escolas – as quais têm desempenhado um papel central na formação de subjetividades sociais na/s cultura/s (Correia e Matos, 2001; Pereira, 2016). Deste entendimento, desenvolver-se-á esta problemática através do debate da governação⁴² das subjetividades culturais entre modos de (des)regulação e de autonomia política da Educação e da Escola e a partir da reflexão sobre as intenções, os processos e as significações do ato educativo e da cultura como formação da escola. Partimos da consideração da Educação, da Escola e de a escola ser norteadas a partir da noção de educação enquanto meio para a *disseminação* de ideias e ideais (Eisner, 2005; Nóvoa, 2014); como estratégia para a *transmissão* de modelos sociais e culturais (Freedman, 2007; Charlot, 2013); e como via para a *formação* imaginativa, criativa, crítica, integral e holística do ser humano (Sacristán, 2003; Efland, 2008b). Sendo a

⁴² Apoiar-nos-emos no significado concetual de governabilidade de Foucault (1979), perspectivando o governo como sendo criado e desenvolvido a partir da institucionalização de sujeitos, por meio de sistemas de racionalidade que ordena, disciplina e normaliza as suas condutas e ações. Desta forma, constituiu-se um debate da governação de subjetividades que, inerentemente, são produzidas por um poder descentralizado das pessoas, enaltecendo-se, ao contrário, as ideologias dominantes encarregues da governabilidade.

escola, enquanto instituição social que se defende, aquela que assume a vivência desta complexidade (Pereira, 2010), desenvolvem-se as próximas páginas.

Vivendo-se na era da globalização, enquanto conceito dominante para expressar uma condição do Mundo na segunda modernidade (Sacristán, 2008), tornou-se revelante, nas últimas décadas do século XX, a formalização social – e humana – de princípios estruturantes deste fenómeno para as sociedades. Assim, a Educação, inscreve-se como direito reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), criada em 1948. Este marco apresenta-se enquanto fenómeno, de interesse para a problemática desta pesquisa, sob o desígnio de *serviço* universal, gratuito e obrigatório. Tais fundamentos inscritos na DUDH, implicam processos para o seu desenvolvimento. Assim, amplia-se a projeção da Escola, enquanto instituição que se eleva como *lugar* para se fazer cumprir esse serviço.

Uma Educação que define linguagens, meios de comunicação, saberes e vivências, quer seja por consideração com a nossa defesa *de a expressão informar a educação*, quer seja a partir de uma ideia que coloca o direito à educação em risco – a de definir linguagens, meios de comunicação, saberes e vivências que não se apropriam das vidas das pessoas. Segundo Perrenoud (1995), tal descompromisso social perante o sujeito (que integra esse social), provoca uma vivência da Educação pautada pela obrigatoriedade, forçada e pressionada. Concomitantemente, Sacristán (2003), em crítica à visão iluminista da Educação que leva a este descompromisso, discute que tal desapropriação da vida das pessoas para a definição do que elas devem ser, acontece, perante as crianças concebidas como alunos e alunas na Escola, a partir da ideia de que estes últimos são seres carentes, vazios, prontos a serem alimentados⁴³. Estes *efeitos* da Educação, surgem, segundo Lingard (2010), como respostas a um tempo de

⁴³ A Educação, como fenómeno, complexo e com grande variação de significados e derivações, auxilia-se, por vezes, de um discurso metafórico, por forma a permitir uma compreensão que dê conta das suas várias implicações (Sacristán, 2008). Este é um debate que se problematiza e se aprofunda na pesquisa narrativa. Para Clandinin e Connelly (2011), as metáforas para além de acolhidas, na pesquisa narrativa são potenciadas. Guiados pela ênfase colocada na agência humana onde a criação de sentido desenvolve-se entre o literal e o figurativo (ver Efland, 2008b), assume-se o recurso a metáforas como potência na linguagem da ciência em educação. Partilhamos da ideia de Efland (2008b), com base em Lakoff (1993), de que metáforas são formas de pensamento baseadas em concetualizações subjacentes da realidade – particularmente exploradas no domínio da experiência com expressões artísticas. Assim, “(...) a metáfora cria um espaço na cognição humana onde os indivíduos são livres para ensaiar novas ideias de expressão e de forma para expressar visões pessoais, questões sociais e ideias morais.” (Efland, 2008b:756). Tal, gera uma variedade de estruturas de linguagem – elevando o esforço e intenção deste trabalho narrativo sobre experiências educativas vividas na escola com as expressões artísticas. Deste entendimento, outras metáforas têm caracterizado esta forma de escola; quer na compreensão do adulto, professor/a, como um ‘oleiro’ que molda o ‘barro’, com o recurso a diferentes instrumentos; quer como ‘jardineiro’ que ajuda a ‘semente’ a crescer e a ser ‘planta’ (Barroso, 1995).

multiplicidade e de diferença – que, ao invés de promoverem pedagogias da diferença na instituição escolar, evidenciam formas de domar e de regular tal pluralidade.

A referência à institucionalização escolar resulta da construção social da modernidade (ver Pires, Fernandes e Formosinho, 1991). Segundo Pereira (2009b), o projeto da modernidade pretendeu romper com as formas de regulação social pré-modernas (família e comunidade), estabelecendo conhecimentos, hábitos e normas, legitimados na centralidade do poder do Estado-Nação. Referimo-nos à recusa da ideia da família como o primeiro e mais imediato lugar de socialização da cultura. Para Popkewitz (2003), embora a família estivesse associada à esfera privada, era percebida como instrumento de regulação pública. Esta mesma ideia (narrativa da família), segundo o mesmo autor, esteve presente na caracterização e desenvolvimento concetual da instituição escolar. Porém, a reforma moderna, enfatizando a ideia de cidadão moderno, diferente e autónomo (ver Popkewitz, 2003), produziu discursos sobre as pessoas e sobre as sociedades, fundamentando-se numa organização de tipo institucional (ver Pereira, 2009b). A instituição escolar, na esteira deste pensamento, constituiu-se como uma das instituições fundamentais da modernidade.

Para Pereira (2009b), a institucionalização escolar viabilizou exercícios de poder, através de processos de objetivação da vida das pessoas. Para Pereira e Lopes (2009), este cenário originou uma revolução nos modos de socialização, de aprendizagem e de relação social. Na esteira deste pensamento, o descompromisso social (decadência moral e física da vida nas cidades), evidenciando efeitos educativos (preservar a inocência das crianças), é, para as mesmas autoras, o cenário da emergência da institucionalização da educação escolar. Por outras palavras, referimo-nos à difusão do modelo curricular dominante de finais do Século XVIII, impondo princípios de que conhecer é, essencialmente, um exercício de reconhecimento do que já está pensado, dito e escrito (Ó, 2019); e à consolidação do modelo escolar de instrução, oriundo da ideia da escola civilizadora (iluminismo francês) no século XIX, até à expansão da ‘escola de massas’ ao longo do século XX (Nóvoa, 2014); como panorama que orientou a Escola, enquanto instituição, configurando-a. Para Sacristán (2003), este debate centra-se na ideia da instituição escolar enquanto espaço de privilégio social orientado por guias exemplares, que protegiam as crianças do mundo exterior. Segundo Ó (2019), a Escola transportaria como convicções a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, como conhecimentos preexistentes, que caberia a alunos e alunas apropriarem e dominarem.

Para Pereira e Lopes (2009), uma vez que a instituição escolar pretendia ser determinante nos modos como os sujeitos socializavam, através da relação pedagógica desenvolveram esse objetivo revelando instituições impessoais, racionais e burocráticas. Na perspectiva de Barbosa (2007), tratou-se mesmo de uma instituição destinada a ‘civilizar’ a população, que na educação brasileira significou ensinar a negar-se como índio, como negro – a Escola ensinou a tornar-se outro. Referimo-nos a uma Escola que tem fragilizado a vivência experiencial pessoal (ver Almeida e Ó, 2021). Segundo Almeida e Ó (2021), as dinâmicas educativas que se têm perpetuado fomentam uma universalidade rígida, pela lógica de conformidade. Nas palavras de Pereira (2009b), este panorama, gerou modos particulares de subjetivação que se têm constituído em torno da produção de lugares comuns. Com base no debate anteriormente problematizado e que se seguirá nas próximas páginas, se socialmente existe o dever educativo social, este deve estar atrelado ao direito escolar pessoal – o desenvolvimento interessado de pessoas através da instituição escolar.

2.1 Governação da subjetividade da/s cultura/s entre modos de (des)regulação e de autonomia política

Saber-se sujeito, concebido na complexidade dialética da nossa própria humanidade (Passeggi, 2016), é saber-se ser pessoa, parte da Escola. A Escola que ensina, através do estímulo à curiosidade, transformando o sujeito que aprende em sujeito produtor do conhecimento ensinado (Freire, 2001); a Escola que aprende, entre intencionalidades emancipatórias e reguladoras da vida de pessoas (Pereira, 2016); e a Escola que pratica, na medida dos mesmos princípios educativos de estabelecimento social do que ensina e do que aprende, revela-se. A Escola, ao ser interpretada no quadro de uma construção social (Charlot, 2013), é, portanto, uma construção da expressão da vida (ver Perrenoud, 1995; Charlot, 2013).

Segundo Charlot (2013), a instituição escolar, ou seja, a Escola, que se distribui por várias escolas, como cenários da paisagem educativa que as preenche, permite ser-se interpretada num quadro tridimensional da sua constituição, que a configura. Para o autor, trata-se de uma instituição social, na medida em que justifica a realidade social (constituída pela luta de classes), por meio da sua estratégia cultural; assim como de uma instituição cultural que elabora a sua própria estratégia educativa; e como instituição educativa que toma as suas distâncias em relação à sociedade. Este cenário da Escola é governado entre as subjetividades da Educação.

Para Barroso (2003), ciente de a Escola ser uma autoridade social legítima que regula, controla e coordena a educação – com característica fundadora de uma ordem escolar que segue uma lógica económica, de interesses nacionais (Sacristán, 2003), com objetivo de transmissão de específicos saberes e da iniciação de algumas práticas (Charlot, 2013) –, torna-se fundamental esta reflexão, a partir do pressuposto de que os sujeitos sociais que compõem essa autoridade são os mesmos que são submetidos à instituição escolar. Apoiamo-nos em Perrenoud (1995) para fundamentar este debate, a partir de uma crítica à instituição escolar enquanto organização que se desenvolve com intenções globais, perspetivando as crianças como adultos em devir. Segundo Pereira e Lopes (2009), esta ideia consolidou-se até à década de 1980 no Ocidente, em resultado de perspetivas desenvolvimentais e maturacionistas. Um devir-adulto, que segundo Almeida e Ó (2021), tem-se desenvolvido a partir de estereótipos que negam as diversas formas de vida relacional das escolas. Pois, apesar de a instituição escolar ser uma organização que, segundo Perrenoud (1995), possui uma estrutura hierárquica, com serviços especializados e que deveria controlar em conformidade com as responsabilidades atribuídas a cada elemento que dela faz parte, por vezes, segundo Almeida e Ó (2021), não passa de uma afirmação indecorosa. Segundo Perrenoud (1995), esta lógica de vivência da escola, enquanto organização que para além de iniciar algumas práticas, desenvolve-as, permite a existência de um, admissível, *habitus* de quem lá vive⁴⁴. Referimo-nos à escolarização do sujeito a partir de uma dupla função. Se por um lado homogeneiza a formação de identidades particulares, por outro lado, individualiza uma formação pela abstração (ver Pereira e Lopes, 2009). Conscientes de que os tempos e espaços que se vivem na escola, e consequentes esquemas de formação de ação, de pensamento, de avaliação e de antecipação não se transpõem, nos mesmos moldes, ao longo da vida das pessoas, importa, mesmo assim, considerar tal influência (Ver Perrenoud, 1995).

Compreender-se o debate do sujeito social que constitui a Educação e regula a Escola, ser o mesmo sujeito que a vivenciou e a configurou, é ter em ideia de que a sociedade é totalmente pedagogizada (ver Bernstein, 2000). Tal, desenvolve-se a partir dos seus modos de definição do comportamento dos indivíduos (Charlot, 2013), assim como a partir da influência que acontece da pedagogia da Educação ao infiltrar-se noutros

⁴⁴ Conscientes de que as escolas e as suas vivências diferem de espaço, para espaço, partilhamos da ideia de Perrenoud (1995) de que o importante neste debate é a reflexão acerca do tipo de sujeito social que tal funcionamento que se vive na Escola produz.

fenómenos e instituições sociais (Lingard, 2010). Referimo-nos à ideia de Bernstein (2000), de que a pedagogia extrapola o que se vive nas escolas, revelando-se como contexto social através do qual a reprodução-produção cultural acontece. Por outras palavras, este é um debate sobre os interesses das pessoas participantes no processo de governação da Educação, para lá da problematização das formas de governo da Escola.

Da ideia de que o governo tem a sua governação assente numa relação setorial do público, do privado e do voluntário (Ball, 2010), a educação, como fenómeno inscrito no governo é *manobrada*. Sendo a globalização motivo e contexto da *manipulação* social, o pessoal privado e o pessoal público – destacando-se que ambos são sociais – apresentam-se como influências. Assim, e da nossa defesa do *pessoal que informa a educação*, ser o *pessoal que forma a escola*, consciente desta pluralidade de governação, implica que as particularidades do pessoal social sejam tidas em conta. Pois, se este não foi o pensamento que orientou os primeiros tempos da educação na sociedade e da escola na comunidade do pensamento moderno (Sacristán, 2008), atualmente, enfrentamos, em bom rigor, um problema sobre o próprio sentido da escola nas sociedades contemporâneas (Barbosa, 2007; Nóvoa, 2014). Tal multiplicidade de subjetividades, ou, na perspetiva de Bernstein (2000), tais relações de poder, de princípios sociais, geram o que Barroso (2003) designa por crise do Estado educador.

Reconhecendo-se a ação do Estado-Nação, permeado pelas intersubjetividades de sujeitos, como organização que presta o serviço da Escola, como bem público e privado de interesse social, a crise não pode, portanto, residir na Educação que orienta o serviço prestado (ver Sacristán, 2008; Nóvoa, 2014). Tal neutralidade política é impossível para o desenvolvimento da Educação (ver Freire, 2001; Charlot, 2013). Esta crise é uma crise da humanidade, pois tudo e todos somos política (ver Arendt, 1999; 2007; Charlot, 2013), quer seja por definição, quer seja por consequência. Sendo a Educação *ente* de inter-relação com outros fenómenos sociais, a sua regulação, estando condicionada pela desregulação neoliberal de mercados financeiros, cria instabilidades. Segundo Sacristán (2008), a globalização, enquanto sistema de participação que se desenvolve numa grande rede que condiciona cada sujeito do todo, torna-se num instrumento do significado da Educação e da função da Escola. Nesta esteira de pensamento, Correia e Matos (2001) argumentam que o desenvolvimento da sociedade capitalista (consequência da globalização da economia) garantiu a crise dos Estados-nação. *Vivendo num tempo presente de um mundo globalizado*, e, portanto, (des)regulado pelas trocas das redes em

contante articulação, abre-se espaço para a desresponsabilização – do Estado para com o sujeito social e do sujeito social para com o Estado.

“Esta definição do ‘social’, legítima e contribui para a cristalização de uma nova ideologia meritocrática (...) [traduzindo-se num] importante operador ideológico de ‘naturalização’ do processo de responsabilização dos indivíduos pela resolução dos problemas sociais de que eles são as principais vítimas.” (Correia e Matos, 2001). Para estes autores, a crise do social é a crise do Estado, que por sua vez reforça a crise do social. Segundo Ball (2010), este é um debate que se motiva a partir das tarefas e serviços das políticas educativas, assumidas pelo Estado, estarem a serem realizadas por ‘outros’ – o setor privado da sociedade que, dependendo dos *graus de acordo* que se estabelecem com o Estado, acabam por reformular as tarefas e os serviços políticos com base nas formas de mercado (competição, performance, entre outros). Para a Educação, este modelo político apresenta-se em *resposta ao problema* da “(...) escola, fechada em si mesma, rotineira, prisioneira de tradições ultrapassadas, (...) inadaptada à sociedade atual” (Charlot, 2013:218). Porém, da mesma forma que se denuncia a inadaptação da escola à sociedade, denuncia-se a inadequação de tal modelo político que, segundo Charlot (2013), traduz-se numa subordinação ideológica da escola aos interesses económicos e sociais dominantes – contrariando as suas finalidades sociais enquanto instituição social (ver Ball (2010). Assim, numa perspetiva ideológica em que não se reconhece a visão ampla do sujeito cidadão, por efeitos da globalização, admite-se a ideia de a política educativa não se (dever) restringir à política do estado (Lopes e Pereira, 2008). Esta visão concreta de cultura escolar encerra a ideia de que “(...) as políticas educativas para a escola se têm restringido à política do Estado que, por sua vez se têm restringido, genericamente, à vigência de novos normativos legais.” (*ibid.*:95). A ideia de diversidade e complexidade do quotidiano escolar estar desunida de uma política de Estado que acolha e desenvolva o sujeito social, acontece a partir da confluência de duas direções que entre si embatem. Se por um lado, é pelo reconhecimento de as redes de vivência na escola revelarem um emaranhado de lógicas, discursos, metáforas, arbitrariedades, esperanças, idiossincrasias, entre outros (Pereira, 2009b); por outro lado, o embate é reforçado a partir da compreensão que as novas vozes e interesses (privados) que representam o processo político (público) promove uma ‘desconcentração’ ao invés de uma ‘devolução’ (Ball, 2010). A descrição deste cenário, revela para Queiroz e Oliveira (2018), a encruzilhada em que se encontram os propósitos da arte na educação e

os desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola, em Portugal e no Brasil.

Para Queiroz e Oliveira (2018), a discussão destas tendências emergentes do discurso político, cuja ênfase que se atribui à educação reside nas STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*⁴⁵), dispensa a valorização dos referidos propósitos na educação e dos desígnios na escola. Referimo-nos à dispensa da arte na educação e das expressões artísticas na escola, como caminhos significativos para o desenvolvimento de pensamento construtivo (reconhecendo as oportunidades criativas para expressar percursos de crianças e as possibilidades imaginativas para expressar desenvolvimentos de adultos), assim como isenta a diferença que o papel de adultos, professores e professoras, podem ter ao falar com os regimes das STEM, e ao defender o importante lugar que tal área tem nas vidas de crianças (McArdle e Wright, 2014). Somos da opinião de que o papel de professores/as diferencia as experiências educativas de crianças – continua a constituir-se como resistência ao discurso hegemónico e mercantilista. Serão as STEM uma oposição à vivência de experiências educativas com as expressões artísticas na escola? Partimos do pressuposto de que a globalização conduziu, entre outros aspetos, à mercantilização da educação e, portanto, à implementação de lógicas de mercado e de competição na educação, assentes na apresentação de resultados observáveis, quantificáveis e aplicáveis. Deste modo, a vivência das experiências educativas é reduzida a número e, portanto, onde não se vislumbra o lugar, espaço e relações para a vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola (Queiroz e Oliveira, 2018). Consideramos que este cenário materializa a educação à mercê de uma sociedade que cada vez mais se centra no desenvolvimento económico e que tem uma orientação competitiva, de eficiência, eficácia e centrada em resultados quantificáveis e, portanto, com ênfase na avaliação do quantificável. Para Martins (2018), esta ideia baseia-se no debate da retórica dos efeitos da arte na educação, uma vez que a sociedade ocidental não concebe a avaliação das expressões artísticas por meio da desejável objetividade e transparência. Assim, se por um lado, quando avaliam a vivência da experiência em estudo no nosso trabalho, por meio de linguagens objetivas que se traduzem em princípios observáveis desenvolvidos

⁴⁵ A educação STEM, como termo inglês, padronizado pela sociedade ocidental, não revela apenas este lado de uma hegemonia cultural, aprofunda-a pelo seu significado. STEM representa um sistema de aprendizagem que se desenvolve a partir do privilégio das áreas de ciência, de tecnologia, de engenharia e de matemática.

em termos motores (Queiroz e Oliveira, 2018), aumentando a ideia da retórica dos efeitos; por outro lado, prova que os sistemas políticos interessados em desenvolver o seu governo na educação, por meio da aplicabilidade uniformizada, são incapazes de encontrar outras formas construir um lugar para a compreensão da vivência educativa com as expressões artísticas na escola (Martins, 2018). Na esteira deste pensamento, segundo McArdle e Wright (2014), a ligação essencial ao desempenho académico global, mina a legitimidade dos atuais regimes de avaliação que ignoram os propósitos da arte na educação e dos desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola. Para as mesmas autoras, tal ideia reforça impactos significativos na vivência educativa – contribuindo para a marginalização da vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, por crianças, alunos/as e adultos, professores/as. Neste sentido, Queiroz e Oliveira (2018), elaboraram um mapa atualizado dos desafios e dos riscos políticos para tais propósitos educativos e desígnios escolares, revelando que a estratégia 2020 elimina arte e cultura, como aspetos fundamentais das sociedades. Como efeito,

As suas escolas empurram a educação artística para menos horas lectivas, menos disciplinas artísticas, menos professores. Os horários da educação artística deslocam-se para as atividades extra-curriculares, optativas, com a justificação da entrada no curriculum das tecnologias de informação, do empreendedorismo, ou ainda pelas causas maiores dos indicadores quantificados: a leitura, a matemática e as ciências. (Queiroz e Oliveira, 2018:175).

O foco na discussão tem sido moderado a partir da ordem de Estado social, contudo, conforme inicialmente argumentado, o fenómeno da educação é também um fenómeno cultural (ver Sacristán, 2008; Charlot, 2013). Importa que este reforço concetual seja desenvolvido, evidenciando as suas particularidades, com o objetivo de contribuir para a prevenção de quedas em mais armadilhas mascaradas⁴⁶. Referimo-nos à centralidade da cultura nas sociedades contemporâneas que, desde 1990 tem permeado o debate sobre o interesse político⁴⁷ (ver Macedo, 2006). Neste cenário, desenvolve-se o debate da educação e da institucionalização escolar.

⁴⁶ Pode-se afirmar que a educação sempre existiu nas culturas humanas, independentemente do Estado, como forma de a problematizar, porém, somos conscientes de que para este trabalho importa uma contextualização do fenómeno educativo mais próxima das realidades que queremos compreender.

⁴⁷ Para Macedo (2006), o rumo aos estudos culturais, influenciou os modos de ler a política sem pretensões de a abandonar, mas sim de dar continuidade ao debate por meio de uma articulação de cultura, economia e política que não fixe distinções. A mesma autora, refere-se a este modo concetualizador de política como processo híbrido, entre características globais e especificidades locais.

2.1.1 Crítica às práticas, aos processos e aos produtos culturais

Se por um lado, defendemos que a Cultura cria o Estado (ver Charlot, 2013), por outro lado, reconhecemos o Estado como (re)produtor de Cultura (ver Bhabha, 1998). Porém, desta ambiguidade, reconhece-se a existência de concepções que particularizam as especificidades dos seus conceitos. Nem toda a Cultura, e principalmente nem toda a arte que constitui a Cultura, com as suas diversas linguagens artísticas, está sujeita aos princípios de Estado, porém, a Cultura é determinada pelas realidades económicas, sociais e políticas, residente nos princípios de Estado. Para Kalin (2019), embora a arte como expressão cultural, esteja cada vez mais legitimada e instrumentalizada pelo Estado (assim como pelas economias neoliberais que o caracterizam na crítica que se possibilita com base no até então problematizado), as diferentes linguagens artísticas podem continuar a resistir e a antagonizar forças como o neoliberalismo que pretende disciplinar e restringir a expressão cultural. A concetualização de cultura, poder e subjetividade de Bhabha (1998), possibilita a problematização deste debate. Referimo-nos à ideia de um terceiro espaço, um entre-lugar de negociação.

Para Bhabha (1998), as práticas, processos e produtos culturais não se devem tratar como objetos epistemológicos, mas sim como um problema de enunciação. Ou seja, a cultura como enunciação (imprecisa e inconstante), segundo Bhabha (1998), propõe a compreensão de que o sujeito a modifica e é modificado por ela, revelando-se como sujeito produtor de cultura. A relação social de forças a que se refere Charlot (2013), exprime esta duplicidade – não em oposição à ideia de polaridade, mas como o referido terceiro espaço. Por isso, a educação e a arte na educação são resultado de ambas as tensões, quer do Estado, quer da Cultura. Referimo-nos à ideia de produção cultural que se dá com sujeitos sociais (produzindo cultura e sendo por ela produzidos).

Segundo Kalin (2019), a ausência deste pensamento, traduz-se em práticas e culturas debilitadas, que se caracterizam pelo esvaziamento de modos críticos de se viver. Neste sentido, ao entender-se cultura como enunciação (Bhabha, 1998), concebe-se a ausência de um *à priori* que fixe sentidos. Por outras palavras, segundo Bernstein (2000), tal surge da compreensão da existência de relações de poder e controlo. Compreendendo-se, segundo o mesmo autor, poder como a produção de deslocações, entre diferentes categorias de grupos; e controlo, como a legitimidade das formas de comunicação apropriadas para essas diferentes categorias; a desconcentração política (Ball, 2010) é motivada por relações de poder que criam barreiras, legitimam fronteiras e reproduzem

limites na/s cultura/s (Bernstein, 2000). A devolução social (Ball, 2010), que deveria acontecer a partir da ideia de Estado social, formado pelas práticas culturais, deveria, da mesma forma, decorrer a partir de relações de controlo, ou seja, dos processos culturais nessas relações (Bernstein, 2000). Entre modos de (des)regulação e de autonomia, efeitos políticos, destas permissões sociais, emergem.

Para Correia e Matos (2001), esta crise é agravada, neste panorama da globalização (neoliberal), a partir do sujeito social consumir-se da referência ao mercado, provocando uma desreferencialização da dimensão cultural utópica e transformante da Educação e da Escola. No pensamento de Macedo (2006), tal se sucede, pois, a leitura que é feita da cultura incorpora somente valores de mercado, sem uma noção espaço-tempo. Apesar de concordarmos que a economia (mercado global capitalista) é parte integrante da cultura, argumentamos que tal dimensão da vida das pessoas não é único interesse formador da política. Assim, quando se abandona o interesse político (nas suas diferentes e variadas dimensões constituintes), como consequência, gera-se, segundo Correia e Matos (2001), a ‘constituição de narrativas totalitárias’. Para os mesmos autores, tais formas de conceber a sociedade traduz-se em práticas que funcionam como instrumentos de gestão de uma transição entre o social (problema cultural) e uma cidade (aparente solução estatal) que se constrói como mercado. Neste cenário, movimentos totalitários, como produtos culturais, que se designam a partir de ideais distópicos da Educação e da Escola, colocando em risco a democratização da educação (Guilherme e Picoli, 2018), tornaram-se orientações de Estados democráticos⁴⁸, como tentativas aparentes de solucionar educativamente um problema social. Somos conscientes de que a educação envolve sempre relações de poder desiguais (ver Kalin, 2019), mas será que tem de doutrinar e funcionar à maneira das *novas narrativas*, colocando em grande desvantagem propósitos milenares e desígnios particulares da expressão das pessoas nas suas experiências educativas?

Convocamos a reflexão de Arendt (1999; 2007), para a complexificação desta ideia sobre o debate que se problematiza entre as supostas tentativas de distinção e de separação do ensino/educação e do conhecimento/pensamento. Pois, nos argumentos de Guilherme e Picoli (2018), as referidas tentativas apartidárias (desenvolvimento de uma

⁴⁸ A aberrante, efervescente, discussão do Movimento da Escola Sem Partido, sob a prerrogativa de combater a doutrinação política e ideológica nas escolas da educação brasileira (Guilherme e Picoli, 2018), traduzindo-se numa desqualificação dos professores e num desrespeito pelas vivências escolares com as crianças (Henrique e Guimarães, 2018), aconteceu durante o desenvolvimento desta pesquisa narrativa.

Escola Sem Partido) de distinção e de separação que atualmente assombram a educação brasileira, provocam, deliberadamente, a instituição de barreiras culturais para o desenvolvimento humano. O movimento ‘Escola Sem Partido’, é, para Henrique e Guimarães (2018), um nebuloso contexto, de cunho fascista que ataca os princípios sociais e democráticos assentes no fenómeno educativo, com particular ódio pelos propósitos da arte na educação e pelos desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola, produzindo discursos de censura e de difamação a essas experiências. Para Kalin (2019), uma educação apolítica da arte na educação, facilita os sujeitos (apolíticos), na medida em que deixa pouco espaço para considerar possibilidades alternativas ao modo corrente. Como consequência, segundo a mesma autora, através da identificação e da representação artística, silenciam-se as diversidades de opinião e colocam limites aos discursos e às imagens, traduzindo-se no estabelecimento de condições sobre o que pode ser pensado e por quem pode ser criado.

Este cenário acontece no Brasil, apesar dos trabalhos que têm reforçado o compromisso com a descolonização política, ou, nas palavras de Macedo (2006), na resistência a todas as formas de globalismo.

Arendt (2007), magistralmente, elabora o problema que é, sobretudo, acerca da condição humana e do ser-se humano. A educação e a escola que, deliberadamente, promovam o *educar* de conhecimentos, com tentativas apartidárias do *ensino* do ser humano, revela a promoção de tentativas do conhecimento, sem espaço para o pensamento (Arendt, 1999). Tal é um contrassenso, pois, segundo a mesma autora, o que faz do ser humano um ser humano é a sua capacidade cultural e política. Tal tentativa, revela-se, de facto, numa nova *cultura política*, porém não se pode elaborar como cultura, nem como política (ver Charlot, 2013). O ser social, apolítico, ao viver a educação e a escola, nas condições do que se compreende deste enquadramento, revela-se culturalmente falso e ilusório (Guilherme e Picoli, 2018), por meio de modelos de regulação autoritários (Henrique e Guimarães, 2018). Concomitantemente, está a ideia de Freire (1997), revelando ser nosso dever recusar o todo-poderosismo e autoritarismo na educação. Para o mesmo autor, assim, não importa qual a política de administração (progressista ou reacionária), pois, a manifestação cultural da vivência da Educação e da instituição escolar deverá definir-se sempre como prática, processo e produto interessado e motivado pelas pessoas que a vivem – contribuiremos com narrativas biográficas que evidenciam uma agência da criança e seus percursos educativos e o ser-se adulto professor/a e seus desenvolvimentos profissionais.

Charlot (2013), esclarece a importante posição que defendemos:

[A escola] enquanto instituição especializada, não pode contentar-se em reproduzir a educação em curso na sociedade global, o que lhe tiraria todo sentido e toda utilidade. É preciso repensar as relações entre escola e sociedade em sua dimensão dialética: a escola está ao mesmo tempo em rutura e em continuidade com a sociedade. Ela não é nem um duplo da sociedade, nem um meio totalmente autónomo: é uma instituição social e, como tal, depende da sociedade; mas é também uma instituição especializada, que se atribui finalidades culturais, e que, enquanto tal, reinterpreta sua função social em termos culturais que lhe permitem reivindicar uma autonomia em relação à sociedade. (Charlot, 2013:220).

A emergência da proteção e do combate à banalidade do mal possibilita-se através do reconhecimento do ser humano, como um ser político (Arendt, 1999; 2007) e, portanto, enquadrado pelo complexo modelo social que indica a cultura da política social (Charlot, 2013), através de uma educação para o pensamento, refletindo sobre os sentidos do fazer (Arendt, 1999). Segundo Kalin (2019), os propósitos da arte na educação revelam-se como campo muito poderoso para ajudar a contrariar os jogos do mal que afetam os desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola, porém o senso comum sobre esta ordem policial, para a mesma autora, parece limitar qualquer opção. De outro modo – tentativas apartidárias da educação e da escola – revelam clara distopia. A educação e a escola são cultura e política.

Tais particularidades sobre a Educação, e que se vivem na Escola, atravessadas por complexas redes de valores, preferências, crenças e ressignificações das vidas de sujeitos nos *temposespaços* vividos (Ferraço, 2005; Rivas Flores, 2009), revelam culturas escolares cuja Escola se desenvolve *a diferentes ritmos* da política do Estado (ver Lopes e Pereira, 2008). Referimo-nos ao complexo mundo da escola. Segundo Rivas Flores (2009), compreender o mundo (complexo quotidiano escolar) peculiar em que vivem sujeitos escolares, é ter em consideração as histórias dessa escola, as histórias de professores e de professoras que lá existem, as características sociais e culturais da comunidade em que a escola se insere, os tipos de relação que se promovem com crianças, entre medos, amores, afinidades e desamores. Para Ferraço (2005), a escola como contexto instável, complexo, que permite a liberdade de subjetividades, esbate com as funções socializadoras da modernidade da mesma instituição escolar. Na esteira deste pensamento, e a partir do argumento de Rivas Flores (2009), estamos a referir-nos à quotidianidade escolar que opera um conjunto de condições sociais, políticas e culturais

que, por conseguinte, correspondem às propostas hegemónicas dos grupos de poder que operam socialmente. Por outras palavras, referimo-nos, portanto, ao aprofundamento sociocomunitário político da educação como princípio estrutural da Educação e da Escola, na contemporaneidade, não ser potenciado. Para Ball (2010), trata-se de um redesenho e de uma realocação da educação que esbate drasticamente as já difusas divisões entre a cultura/estado. Segundo Barroso (2003), está-se a falar da crise do Estado educador que se revela subordinada à lógica do mercado. Para Pereira (2009b:95), trata-se de uma crise cognitiva, que ignora a vida na escola, isto é “(...) uma crise das representações e significações a que se recorre na categorização dos seres, das relações sociais e dos conflitos e tensões na ordem escolar.”. Diante destes factos políticos que têm emergido ao longo dos últimos anos, com recentes estratégias que aprofundam tal contexto educativo, tornando ainda mais complexo e polémico os territórios de regulação/atuação da educação, questionamo-nos, em virtude dos últimos acontecimentos, como se trata a arte em termos educativos e as expressões artísticas como experiência educativa?

Segundo Freedman (2007), as tensões globais, ao serem desenvolvidas à margem de uma crítica inteligente e ponderada da política educativa, influenciam a prática educativa e as experiências educativas vividas na escola. Para a mesma autora, os resultados educacionais destas condições políticas são a padronização cultural, por meio do aumento de recursos e de investimento financeiro sobre indicadores responsáveis pela avaliação dos produtos culturais e, portanto, pela continuidade das práticas culturais, de ‘inputs’ (ou seja, a leitura e a matemática) e não de ‘outputs’ (o pensamento crítico e a expressão pessoal e criativa). Este ambiente é, para Queiroz e Oliveira (2018), cenário de desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola, em Portugal e no Brasil, revelando-se por meio de estratégias políticas que reforçam maior atenção a áreas que se enquadram em lógicas de quantificação, competitividade e rentabilidade. Neste sentido, segundo os mesmos autores, elaboram-se decisões políticas para a experiência educativa. Como resultado, segundo Freedman (2007), vivem-se processos culturais na experiência educativa com receio em abordar tópicos desafiantes e contra hegemónicos (onde a arte e as expressões artísticas têm destaque como proposta). Pensar-se nos propósitos da arte na educação, com desígnios da vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, por meio da promoção de linguagens artísticas, neste cenário, é ter-se em consideração que o objetivo político estará centrado

em noções particulares de cultura e de mudança cultural – ou seja, uma cultura entre culturas, não traduzindo, portanto, as particulares dos sujeitos.

Para Gaztambide-Fernández (2013), pensar-se a proposta dos propósitos da arte na educação, conscientes destas construções sociais (culturais), é conceber-se desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola, por meio de uma definição de práticas culturais, particulares, que refletem e reproduzem o grande contexto cultural. Tais práticas, revelam as formas complexas dos processos culturais em que a vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo a escola é promovida, sendo mobilizadas para fins específicos. Assim, segundo Gaztambide-Fernández (2013), o que se passa a qualificar com o rótulo ‘artes na educação’, projeta produtos culturais que reforçam os desentendimentos acerca das finalidades da Educação e da instituição escolar.

2.1.2 Crítica aos projetos educativos (pré)modernos

O cenário que temos estado a desvelar, indicia a inquietante forma de poder e de autoridade de que se reveste a Educação. Segundo Macedo (2006), o sentido da desestabilização do equilíbrio entre regulação e emancipação da educação, como características do fenómeno educativo característico da modernidade, evidenciou, fortemente, a submissão das subjetividades individuais (e das respetivas diferenças), ao coletivo homogeneizado. Por outras palavras, a função da regulação, por meio da educação, fortaleceu-se, em detrimento da emancipação (como objetivo da educação que argumentamos). Da crítica à constituição da institucionalização escolar, pela visão moderna, a globalização, como segunda modernidade, na perspetiva deste debate, como ideia de proximidade de sujeitos e de informação (Sacristán, 2008), revela-se frágil, mascarando aparências de igualdade (Charlot, 2013). Referimo-nos à ideia de homogeneização, como efeito esperado da marca da modernidade na sociedade ocidental. Na esteira deste pensamento, segundo Macedo (2006), os projetos educativos deram prioridade a sistemas de emancipação centrados numa racionalidade cognitiva-instrumental, em detrimento de racionalidades estético-expressivas da arte. Estes efeitos, visíveis, têm sido absorvidos pelas diferentes esferas do social, como a escola e as formas escolares (ver Macedo, 2006). Porém, se por um lado, se pode perspetivar a escola global como subversão das formas da subjetivação escolar moderna, por reconhecer o projeto educativo como instável, complexo e imprevisto (Pereira, 2009b); por outro lado, segundo Ball (2010), tal, constitui-se como *artifícios* que facilitam a inscrição e a

legitimação de novos valores, novas formas de ação e novas formas de autoridade moral. Referimo-nos, mais uma vez, à vivência da experiência educativa da Escola, pelo seu interior gerador de sentidos, incertos, nos quais adultos e crianças podem se exprimir, em contraste com a sua regulação exterior, que privilegia partes interessadas-privadas do setor estatal.

Os efeitos que são esperados pela promoção da homogeneização, a que nos referimos, traduz-se, neste sentido, na possibilidade de se abrir o debate aos efeitos inesperados e do que deles se gera. Pereira (2009b), consciente desta pluralidade e conflitualidade, argumenta que estes sentidos criam espaço de tensões na vivência de experiências educativas, gerando os referidos novos modos de socialização e de subjetivação escolar. Na esteira deste pensamento, Macedo (2006) já havia argumentado que as fantasias que se alicerçam em objetos impossíveis, traduzem-se em outras estratégias de fixação, concomitantes na pretensa existência de valorização das expressões das vidas de crianças e de adultos na escola. Este cenário traduz-se num contrassenso cultural e político que perde narrativas partilhadas e formas de diálogo (Barbosa, 2007; Nóvoa, 2014). Neste panorama, vão sendo formadas *novas narrativas* que validam a educação em função das *novas formas* de trabalho no processo cultural e político. Da ideia de Barroso (1995), possibilita-se a metáfora de alunos/as como ‘clientes’ e de profissionais como ‘prestadores’ – numa base de mercado privado competitivo cujo produto não é a expressão da pessoa, prejudicando o propósito social e educativo da Escola.

Segundo Nóvoa (2014), este desconcertamento social, enquadrado na ideia de globalização que vivemos, tem o seu impulso na intencionalidade de a Escola assegurar a tese da educação nova⁴⁹, segundo a qual almejava o cumprimento de um programa educativo complexo que se foi intensificando nos seus processos com o aumento das suas missões sociais. Referimo-nos ao projeto da modernidade e às suas intenções. Segundo Correia e Matos (2001), com base na teoria de Daniel Hameline, sobre a modernidade educativa, identificam-se os três mitos e crenças desta tese (educação nova) que se foi intensificando (agora tese da educação moderna) e que se pretendia alcançar: o mito do desenvolvimento e do progresso (individual e social e sua congruência); a crença na

⁴⁹ Educação nova, ou a escola da pedagogia nova, refere-se a uma rutura com a pedagogia tradicional. Segundo Charlot (2013), a educação nova, que ganhou destaque na primeira metade do século XX, caracteriza-se por ser desconfiante dos modelos adultos e das verdades transmitidas diretamente de adultos às crianças.

educabilidade humana e perfeitibilidade indefinida desse desenvolvimento; e a crença de que o investimento e a melhoria da educação e da escolarização traduzir-se-ia no investimento e melhoria da democracia (superioridade da democracia igualitária). Tal mandato da educação resultou na intensificação dos seus processos, aumentando as missões sociais associadas à escola (ver Nóvoa, 2014), com efeitos na *educação dos corpos*. O processo de *modernização* da Educação e da Escola, revelou-se por regras impessoais de aprendizagem que, segundo Pereira e Lopes (2009), traduziram-se numa relação pedagógica que imponha distanciamentos físicos e psicológicos. Referimo-nos à constituição da subjetividade moderna como processo de disciplinamento (Foucault, 1986).

A partir da perspectiva Foucaultiana, temos estado a referir-nos, por outras palavras, acerca da tecnologia política do poder, que envolvem um conjunto de técnicas e de processos de vigilância sobre o corpo. Ou seja, referimo-nos ao controlo como fabricação dos corpos. Na escola, até à intensificação da globalização, como a caracterizamos, o controlo do corpo individual referia-se à sua educação instrumental (Foucault, 1986). Porém, na transição do processo de modernização, segundo o mesmo autor, o controlo individual tornou-se na regulação social. A vigilância e a estimulação do corpo, neste sentido, substituiu a repressão, pela concentração na manutenção do controlo. A crise dos estados-nação, pela globalização, potenciou a domesticação dos corpos. Assim, da ideia de regular o presente, a pensar no futuro, geram-se novas narrativas de salvação da democracia e da liberdade (Popkewitz, 2003). As narrativas de salvação da sociedade, por meio dos diferentes temas salvíficos de progresso, como a comunidade possuir valores universais, que reconhecem os múltiplos valores individuais, traduziu-se, segundo Popkewitz (2003), na conduta do governo, num princípio de resistência e de revolta mais distante e menos plausível.

Para Barbosa (2007:1077), em crítica ao iluminismo, que propôs a educação como crença da mudança, tal panorama configura a Escola como lugar de salvação, redenção pessoal e social. Este desafio, como demanda social, interfere no desenvolvimento da Escola e da Educação. Segundo Barbosa (2007), o capital educativo social, neste enquadramento, garante valores e habilidades para se viver de forma cidadã, no século XXI, fragilizando os conhecimentos culturais. Para Correia e Matos (2001), este escolocentrismo, resultou no agravamento dos problemas sociais (fenómenos de exclusão social).

A relação entre a crise da escola e a crescente escolarização e extravasamento da escola na vida social, traduz-se numa invasão escolar. Segundo Correia e Matos (2001:94), esta crise “(...) reforça uma ideologia escolocêntrica, onde a escola só pode ser pensada como um apelo à intensificação da escolarização.”. Este projeto educativo moderno, neste sentido, reforça a definição de práticas culturais, de processos culturais e de produtos culturais desunidos das missões desejáveis da educação e da escola. Tal constatação, reforça, por outro lado, a importância de se criar alternativas à retórica dos efeitos, promovendo-se uma retórica da produção cultural, onde as práticas, processos e produtos se concentram na experiência e não somente no resultado da experiência (ver Gaztambide-Fernández, 2013). A ausência desta reconfiguração na *vida* da Educação e da instituição escolar, provoca, intensos desgastes na forma escolar. Segundo Correia e Matos (2001:94), esta crise cultural, trata-se de uma “(...) desagregação da ordem social no interior da própria escola.”. Assim, nesta crítica ao projeto educativo moderno, compreende-se a existência de um problema na expressão do corpo e na vivência da experiência educativa da expressividade artística na escola, por meios narrativos (ver Bárcena e Mélich, 2000).

Segundo Bárcena e Mélich (2000), num universo em que a experiência educativa está limitada e radicalmente em crise, evidenciando-se a sua substituição pela experimentação, a tradução da vivência do quotidiano escolar reserva-se a processos privados de sentido e, portanto, simbolicamente destruturados. As subjetividades da/s cultura/s estão vivas quando são transmitidas entre corpos (Bárcena e Mélich, 2000). Para os mesmos autores, sem essas transmissões, as possibilidades expressivas desaparecem. Neste cenário, de influência da educação na sociedade e da escola na vida das pessoas, o modelo escolar que opera pode, no seguimento desta crise do Estado educador, promover modelos (em relação ao problema social) que favorece o público, ou promover modelos dominantes (como aparente solução para o problema social) que favorece o privado. Charlot (2013) alerta para os modelos sociais que se elaboram com intenções que camuflam e legitimam a diferença das realidades sociais, configurando a Escola como a ideologia da classe dominante. Tal gera, segundo Perrenoud (1995), um descompromisso social perante o sujeito social. Segundo o mesmo autor, referimo-nos, nestes termos, a um quotidiano escolar, vazio de sentido para as pessoas que a *formam* a partir das suas experiências educativas, não sendo criadas oportunidades para intercâmbios pessoais, nem para debates coletivos. Não se trata de pretender um argumento da idealização da Educação e da Escola, mas sim de se argumentar modelos escolares que operem com

relação à vida das pessoas, sem negar a afetividade e as diferenças, nem recusar a individualidade e a autonomia dos seus ritmos (ver Perrenoud, 1995). Existem outras formas de viver a escola. Segundo Perrenoud (1995), modelos escolares que se desenvolvem em consideração com a ideia da escola como organização controladora que regula de forma burocrática e assética a vida de sujeitos sociais que a constituem, contribui para a reprodução das suas características historicamente centrais: fechamento (social), ausência de comunicação (interpessoal), desconfiança (política) e conflito (institucional). Para Bárcena e Mélich (2000), tal cenário leva a uma nova configuração social do sentido da vida humana. Este sequestro da expressão dos corpos das pessoas, traduz-se numa crise do sentido (Bárcena e Mélich, 2000). Tendo em conta a teoria da organização escolar e de modelos escolares como espaços de reprodução-produção cultural, conforme se tem vindo a debater, permite-se, neste entendimento de cultura dominante, a formação de sujeitos sociais que governam.

Segundo Barbosa (2007:1062), no Brasil, assiste-se atualmente a um projeto de escolaridade para todos ainda incompleto, na medida em que, “(...) em muitos dos casos, as culturas e lógicas escolares de socialização são distintas e até opostas às culturas e às lógicas de socialização das famílias.”. Para a mesma autora, trata-se de a Escola servir a ideia de uma cultura legítima, gerando impasses no desenvolvimento da Educação. Assim, este ‘confronto de culturas’ (Barbosa, 2007), como agravamento dos problemas sociais, provoca, segundo Correia e Matos (2001), o alargamento das áreas de intervenção da escola, colocando profissionais da educação perante missões impossíveis – para lá daquelas das quais *tradicionalmente* já se incubem⁵⁰.

Referimo-nos aos tempos e espaços da escola vividos serem tempos e espaços permanentemente deficitários (ver *ibid.*). Este é o cenário para uns (público), porque outros (privado) têm a sua condição reforçada. Na visão de Barbosa (2007), se por um lado as famílias populares esperam da escola conhecimentos mais imediatos, as famílias com maior poder económico e cultural, por outro, inscrevem-se nas intenções educativas universais. Ou seja, segundo Nóvoa (2014), a Escola revela uma Educação onde alguns (privados) possibilitam a vivência de uma educação pensada a longo prazo, ao passo que para outros (públicos), a resposta é a de um sistema que se torna assistencial⁵¹. Referimo-

⁵⁰ Esta caracterização de um Estado democrático frágil (Correia e Matos, 2001) é uma paisagem educativa que se configura no Brasil (ver Barbosa, 2007), assim como em Portugal (ver Nóvoa, 2014).

⁵¹ A ideia de a vida de professores/as estar destinada à noção do ensino como profissão de ajudar ou de cuidar (ver Pereira, Lopes e Marta, 2015), será melhor explorada no quarto capítulo do nosso trabalho.

nos, com base em Frangella (2009), à institucionalização escolar, que projeta por um lado, um acirramento da visão assistencialista, com o aumento de programas educativos compensatórios e, por outro lado, às reivindicações de ações educativas destinadas a aspetos cognitivos e emocionais das crianças, muitas das vezes restritos às redes privadas da educação. O que é concomitante nesta reflexão é – paradoxalmente – a Escola ser, ao mesmo tempo vítima e fonte de propagação (Charlot, 2013). Se por um lado a pedagogização social (ver Bernstein, 2000; Correia e Matos, 2001) tem sido acompanhada pela banalização do pedagógico (Nóvoa, 2014), por outro lado, por força desta banalização, provoca-se a instabilização das figuras que habitam a escola (Correia e Matos, 2001) – crianças, famílias, adultos profissionais.

Deste entendimento, na progressiva passagem de ‘regulação da procura’ escolar pela oferta educativa à ‘regulação da oferta’ educativa pela procura escolar (ver Barroso, 2003), importa estar-se ciente dos compromissos sociais que se estabelecem para a construção da escola (ver Charlot, 2013) e das suas definições e especificidades (ver Ferraço, 2005; Rivas Flores, 2009). A partir do pensamento de Bhabha (1998), de que vivemos em momento de trânsito e de que as intenções vão-se configurando ao longo do processo, sendo dessa forma que se elaboram as estratégias de subjetivação, o estado social, desprovido de Estado, evidencia-se frágil. A subversão social acontece, essencialmente, segundo Barroso (2003), devido a estratégias de famílias que desejam interferir na Educação – de forma mais direta, pois já interferem enquanto sujeitos sociais – revelando não possuírem uma cultura homogênea, mas sim múltipla (Barbosa, 2007). Para Fernandes (2019), a principal justificação deste envolvimento familiar deve-se à necessidade que alguns adultos têm em enfrentar as imagens de infância caracterizadas pela negatividade em relação aos processos pedagógicos da cidadania da criança. Em Portugal e no Brasil, ao longo dos últimos anos tem existido um reforço dos ‘direitos parentais’ sob o controlo da Escola, através da intervenção na definição de políticas públicas, na escolha da escola para as suas crianças e no acompanhamento dos seus percursos e experiências educativas, atuando enquanto membros com poder de decisão nos quadros de gestão pedagógica (Barroso, 1995; Barbosa, 2007). A crítica aos percursos de escolarização das crianças, como momentos importantes na visão de adultos, responsáveis por crianças, revela, segundo Fernandes (2019), investimentos em processos de formação que valorizem a expressão da criança. Assim, projetos educativos privados, de interesse social, emergem, envoltos de culturas (escolares, familiares, entre outras).

Para Barroso (2003), esta emergência encontra-se apoiada em critérios de modernização, desburocratização e combate à ‘ineficiência’ do Estado, ou é justificada a partir da ‘libertação da sociedade civil’ do controlo do estado, de natureza política e até filosófica, cultural e pedagógica. Segundo Correia e Matos (2001:93), esta ideia de libertação da sociedade civil, surge como movimento “(...) contra o ‘espírito estruturalista do capitalismo’, influenciado pela reapropriação do mundo do empresarial avançado pela crítica artística dos anos sessenta, (...), desmantelando as velhas estruturas do mundo industrial.”. Por outras palavras, esta emergência é resultado das políticas públicas, sob o comando da globalização. Na perspetiva de Nóvoa (2014), tais critérios e justificações para o desenvolvimento da privatização do projeto da Escola, podem acontecer, porém, sempre no contexto de uma dimensão pública. Assim, compreendendo-se que se a educação tem consequências políticas, é justamente porque é politicamente determinada (Charlot, 2013), importa, agora, desenvolver-se o debate que permita a problematização da vivência dessa prática e processo educativo. Pois, se a Escola, “(...) ao explicitar a diversidade que a compõe, [revela] uma sociedade [que] se humaniza, respeita e valoriza a diversidade cultural, isso não pode ser confundido, em nenhuma hipótese, com a manutenção das desigualdades sociais ou com políticas educacionais que abandonem a capacidade de ser e estar junto dos seres humanos.” (Barbosa, 2007:1077). Assim, adotando-se esta perspetiva ideológica e política, ou não, são várias as escolas públicas, privadas ou público-privadas (parcerias entre o Estado e instituições particulares), com diversos projetos político-pedagógicos, que se responsabilizam pela vivência da Educação.

3 Escolas como culturas produtoras de sentido

A Educação, que é assumida pela Escola, conforme temos debatido, traduz-se na paisagem educativa dos cenários das escolas. Porém, os mesmos cenários configuram a paisagem educativa da Educação, a partir da/s cultura/s das pessoas que as co-constroem e a vivem. É deste entendimento, assim, que a escola se forma. Importando melhor compreender-se a sua formação, entre intenções culturais, processos educativos e significações espaço-temporais, debate-se acerca das suas culturas que, por sua vez, são formadas pelo sujeito social e por um conjunto de dimensões que se possibilita organizar – tais como sistema de ensino, pedagogia, ato educativo e currículo. Assim, escolas constituem-se como lugares de vivência espaciotemporal de experiências educativas de

sujeitos sociais ou, por outras palavras, como *lugar* de escolarização de crianças e *lugar* de desenvolvimento (pessoal e profissional) de adultos.

Pensar-se a escola, como lugar de culturas, é considerar-se a escola como local privilegiado para a vivência de experiências, para a sua troca, interação e legitimação (Frangella, 2009). Esta ideia complexa, promove, segundo a mesma autora com colegas (Oliveira, Camões e Frangella, 2019), possibilidades de produção de sentidos, que não são passíveis de serem tomados como absolutos, considerando a alteridade (crianças e adultos) como fluxo que se dá também com os movimentos dos fluxos culturais. Esta concetualização, colocada em questão, contribuiu para o desenvolvimento da escola e da educação.

A escola, que se encontra enquadrada por sistemas educativos de interesse para esta pesquisa, revela estar abrangida por um sistema de ensino dedicado aos primeiros anos da educação básica obrigatória, caracterizada pelas nomenclaturas de 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), em Portugal, e por Ensino Fundamental Nível I (EFNI), no Brasil. Tais desígnios de escola revelam, de forma imediata, os seus propósitos: ensinar o básico/fundamental, enquadrado em organizações de progressão e continuidade educativa⁵². Do argumentado nas últimas páginas, reconhece-se a escola como um lugar para lá do ensino e transmissão de informação, porém tais orientações de culturas para a vivência escolar (que incluem o ensino, mas também todas as outras dimensões dos primeiros anos de educação básica), importam ser identificadas para contexto da pesquisa. Assim, o que é o básico e fundamental de ser *ensinado*?

Da ideia de que nas escolas dos primeiros anos de educação básica se deve privilegiar a vivência de *construções*, ao invés de *transmissões* (ver Perrenoud, 1995 Sacristán, 2003; Pereira, 2010), as culturas de sujeitos sociais que integram as instituições

⁵² Tal lógica, para lá de revelar que existem mais etapas, indica assertivamente que esta é a primeira. Assim, não existindo um ensino ou vivência de experiência educativa escolarizada que preceda esta escola e, estando-se consciente de que haverá um ou mais ensinos que sucedem esta Escola, estes primeiros anos da educação básica constituem-se como *pilares fundadores* do processo de escolarização do ser humano (ver Perrenoud, 1995). O que socialmente se define como básico e fundamental de se vivenciar na escola, é ter-se em consideração a existência de uma transmissão de modelos sociais para tal instituição social. Segundo Charlot (2013), os modelos sociais que influenciam a educação e, conseqüentemente, a vivência da escola, derivam de uma ampla noção de a sociedade compreender diferentes grupos, com as suas próprias finalidades (grupos religiosos, culturais, sindicais, políticos, entre outros). Assim, e conforme temos vindo a argumentar, a política, constitui-se como predominante influência na formalização da escola – revelando documentos legais para a sua conceção, desenvolvimento e avaliação. Em Portugal, a escola é, nestes termos, percebida através da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-lei n.º 46/86) e no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Decreto-lei nº 9.394/96). Da formalização legal, à constituição sentida da paisagem educativa dos cenários da Educação – as escolas – desenvolvem processos pedagógicos – a pedagogia.

escolares são, neste entendimento, valorizadas. Percebendo, então, conforme se tem argumentado, a escola enquanto cultura social rica, complexa e ativa, a pedagogia, como meio para essa vivência e ambiente para essa existência (ver Charlot, 2013), revela e revela-se. Nestes termos, a pedagogia, como relação e transmissão cultural (Charlot, 2013), ou seja, a teoria da educação (ver Bruner, 1999), importa ser debatida, uma vez que é o ambiente pelo qual a experiência educativa da expressividade artística do corpo se possibilita na escola. A ideia de pedagogia que desenvolver-se-á como problema, neste trabalho, parte da ideia global e organizadora de visões educativas da educação que se argumentam para os primeiros anos da educação básica, refletida por Alexander (2001; 2009) – ser um *ato* (ensinar) e ser um *discurso* (aprendizagem, ensino, currículo, entre outras dimensões), com as particularidades necessárias que atendem à experiência em estudo. Para tais particularidades, apoiamo-nos nos princípios já problematizados no primeiro capítulo do nosso trabalho e que terão continuidade no capítulo seguinte.

Bruner (1999), elucida sobre pedagogia, a partir da exploração de teoremas que fundamentam cada um dos quatro traços que considera serem os principais de tal teoria da educação. Inicia pela clareza da necessária prescrição – apresentação de regras – e pela imprescindível normatividade – estabelecimento de critérios para as regras que se apresentam. Destes princípios, que devem ser promovidos por condições amplas, de forma generalizada e partilhadas por concepções compreendidas pelos sujeitos sociais, desenvolvem-se as suas especificidades. Como primeiro traço principal a ser especificado, Bruner (1999) refere-se à definição de *experiências de aprendizagens* para as quais as pessoas estarão mais predispostas a reconhecer e, assim, a tornarem-se mais eficazes no processo pedagógico na escola; como segundo e terceiro traço, refere-se à definição de um *corpo de conhecimentos* que possa ser significado na vivência do quotidiano escolar, de forma a que se especifiquem *sequências metodológicas* e operacionais dos conteúdos dos campos de saber definidos; e por último, traço principal da sua teoria para a pedagogia, a especificação de formas (natureza) e meios (ritmos) das *recompensas e punições* do processo pedagógico.

Do mesmo pragmatismo, acerca desta noção de pedagogia, está a perspetiva de Alexander (2001), referindo-se a estes quatro principais traços da teoria da educação como a ampla caracterização da grande multiplicidade de possibilidades que o próprio termo ‘pedagogia’ significa. Para este autor, a compreensão destas especificidades – que não especificam *ad hoc* as condições em que decorrem (ver Bruner, 1999) – traduz-se no

trabalho pedagógico, que se desdobra entre ato educativo⁵³ e discurso pedagógico⁵⁴. Esta cultura (ato e discurso) é, na perspetiva de Alexander (2009), resultado de um longo processo de reflexão de diferentes concepções de pedagogia que têm orientado a Educação e a Escola. Esta perceção de cultura de ato e discurso, como dimensões interdependentes, desenvolve-se linguisticamente e culturalmente em areias traiçoeiras (Alexander, 2001; 2009). Referimo-nos, com base em Freedman e Stuhr (2008), à criação de significado a partir de complexas formas culturais.

Retomamos o debate promovido pelo trabalho de Macedo (2006), acerca da educação e do significado do projeto de educar como espaço-tempo numa fronteira cultural. Uma perspetiva que apresenta saberes educativos locais, como saberes colonizados pelos sistemas globais e hegemónicos, revela, nesse sentido, atos pedagógicos reprodutores de grupos culturais dominantes. Entre o hegemónico e o subalterno, o ato pedagógico desenvolve-se. Para Macedo (2006), ciente das relações culturais vividas por crianças e por adultos na escola, argumenta que de alguma forma, em maior ou menor grau, em momentos diversos, alunos, alunas e professores e professoras são agentes, em novos moldes, de um colonialismo. Na esteira deste pensamento, o que é o básico e fundamental de ser ensinado, traduz-se, segundo Freedman e Stuhr (2008), num dilema relacional entre os significados profundos (do ato educativo) e as qualidades superficiais (do discurso pedagógico). Cientes de as escolas serem locais onde as pessoas são feitas, conforme anteriormente problematizado, mas também alertas às culturas interiores que se geram nessas mesmas escolas, a pedagogia, segundo Martins e Popkewitz (2015), tem-se implicado a partir de ‘catecismos políticos’.

Para Martins e Popkewitz (2015), até ao final do século XIX, decisores políticos reconheceram este facto, o que não se traduz, inteiramente, no mesmo reconhecimento pela maioria das pessoas na sociedade. A desunião entre o ato pedagógico e os discursos pedagógicos, como temos elaborado, reforçam a denúncia de Macedo (2006), sobre as recolocações culturais. As visões e os paradigmas educativos, conforme inicialmente argumentado, ao revelarem-se nesta *movedicidade*, impõem que se debata pedagogia

⁵³ Ato educativo – mais do que ensinar, mais do que aprender, mais do que praticar – entende-se como o conjunto de circunstâncias pessoais que se vivem na escola. Contexto de escolarização para crianças, que criam relação com pares e com adultos, cujo contexto é o de desempenho profissional, revela-se a partir de interações educativas que se traduzem em diferentes atos.

⁵⁴ Discurso pedagógico – que se distribui a partir de substâncias discursivas que se revelam de diferentes formas – entende-se como o conjunto de dimensões que constituem a vivência da experiência educativa, como o currículo (percebido como tudo o que se faz na escola), métodos de ensino e de aprendizagem, avaliação, entre outros.

enquanto ideia em Educação (*discurso* de poucos decisores políticos) e pedagogia como prática na Escola (*ato* vivenciado por muitas pessoas na sociedade).

3.1 Recontextualização das intenções culturais nos processos educativos

Da ideia de a pedagogia ser ideológica (ver Charlot, 2013), operando na Educação, através da disseminação de ideias socialmente debatidas e consideradas culturalmente relevantes (ver Nóvoa, 2014), por meio de ideais estruturantes do desenvolvimento humano (ver Eisner, 2005), percebe-se a sua implicação na formulação da vivência da Escola. A Escola, como organização social (definição), cultural (estratégia) e educativa (ação), conforme se tem vindo a problematizar, traduz-se num contexto onde a pedagogia orienta e é orientada. Da pedagogia e por meio da pedagogia, transmitem-se e constroem-se modelos sociais e culturais (Charlot, 2013), revelando processos de compreensão da realidade social (Freedman, 2007), que informam a Educação e formam a Escola e sujeitos sociais pela crítica e criatividade (Sacristán, 2003), perspectivando-se o corpo como produtor de sentidos (Efland, 2008b). Ou seja, pedagogia é a arte de ser-se capaz de relacionar os discursos (ideais) pedagógicos da Educação com os atos (processos) educativos da Escola (ver Alexander, 2009).

A pedagogia como ideia, nos primeiros anos de educação básica, revela o ato e o discurso pedagógico através de ideais, valores e crenças (Alexander, 2009). Para Eisner (2005), cujas considerações possibilitam a constatação de que ideais estão e são sempre fora de alcance, refere, apesar disso, a necessidade do visionamento consciente do poder social, político e cultural. A pedagogia, neste entendimento, tem no seu cerne ideais sobre quem aprende e em que moldes a aprendizagem e o ensino se possibilitam, moldadas e modificadas pelo contexto, política e cultura (ver Alexander, 2009) – percebendo-se contexto como o espaço que permite o ensino; política, como formalização e legitimação do ensino; e cultura como domínio que o localiza (Alexander, 2009). Nesta linha de pensamento, para Nóvoa (2014), independentemente da época a que se possa estar a referir, a pedagogia como ideia possibilita-se devidamente contextualizada e adaptada à realidade de cada região e de cada país. Este pensamento, que poderá ser considerado utópico é considerado, pelo mesmo autor, como o necessário para o reforço dos propósitos da educação. A outra visão crítica que se possibilita neste debate é a de se perceber que a pedagogia como ideia, não é mais do que um (re)visionar de temas centralizados (ver Macedo, 2006; Martins e Popkewitz, 2015). Referimo-nos à influência dos projetos educativos modernos, que, segundo Martins e Popkewitz (2015), não é

diferente das escolas eclesiásticas antigas, para que a sociedade aprendesse disposições, responsabilidades e obrigações morais. As práticas e processos culturais que rompem com esta visão, indo ao encontro da dimensão utópica e necessária para a vivência escolar, por experiências educativas abertas, dinâmicas e plurais, revela a abertura de novos horizontes, para novas ideias (ver Eisner, 2005).

Assim, debate-se sobre pedagogia como prática, nos primeiros anos de educação básica. Esta concepção de teoria de educação como desenvolvimento de experiências educativas é, para Alexander (2009), percebida como a possibilidade de constituição de uma microcultura (que compreende o contexto, cultura e política das ideias em que se insere), sendo definida, regulada e avaliada pelos seus *práticos* (ver Nóvoa, 2014). Esta vivência, disposta pelo tempo e pelo espaço da escola, desenvolve-se a partir de um *currículo* (ver Alexander, 2009). Deste entendimento, e segundo Freedman (2007), a ideia da pedagogia como prática, trata de se assumir a pedagogia enquanto pedagogia criativa e crítica (dos ideais e das condições reais), por meio do currículo. Assim, nesta linha de pensamento, tal *forma* pedagógica, traduz-se na formulação de microculturas na escola, por motivação de adultos orientadores, elaborando, de forma apropriada em consideração com as crianças, experiências educativas como vivências pessoais e sociais. Assim, nesta tentativa de compatibilizar o ideal e a realidade (ver Sacristán, 2003), a pedagogia vive-se. Para Sacristán (2003), esta microcultura que se forma na escola, configura-se na *sala de aula* como célula básica. Segundo Vaz (2010), a mesma ideia de núcleo centralizado na sala de aula, enquanto espaço e tempo de relações, aplica-se com relação a vivências específicas com as expressões artísticas. Referimo-nos à revelação da pedagogia como prática, revelar uma série de ritos – ideia de a pedagogia ser endêmica à escolarização (ver Lingard, 2010), vislumbrando-se o meio escolar como contextualização espaciotemporal, como culturalmente organizador de formas de interagir e de aprender e como politicamente ordenado para a formação de sujeitos sociais; ou seja, pedagogia como reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativa (ver Fabre, 2004; Houssaye, 2004). Para Vaz (2010), trata-se de conceber a complexidade da vivência da escola com as expressões artísticas a partir de uma relação mais entrelaçada entre os protagonismos que são dispostos entre as reuniões teóricas e as práticas que se vivem na forma escolar.

Segundo Fabre (2004), o espaço intermediário entre teoria científica e reflexão em ação, especifica-se, em Durkheim, por pedagogia como prática, na medida de ser uma ação exercida pela rotina, pela tradição social e pedagogia como reflexão, ou seja, uma

elaboração intelectual sobre a ação educativa. Para além da questão da legitimação científica da educação, Durkheim (2007) ainda persiste pela conceção moral de ‘educativo’. A ideia durkheimiana de uma educação assegurada por adultos em relação às pessoas mais novas (sobre o adulto em devir já atrás referenciado), é profundamente conservadora e passiva, principalmente em relação à ação das gerações mais novas (ver Houssaye, 2004). Assim, da ideia de pedagogia como prática, de Durkheim (2007), elaborando-se a partir da preparação das gerações atuais para a vida social, que foi sendo construída pelas gerações anteriores, estamos a referir-nos a uma pedagogia como atividade teórica, orientada para a ação (Houssaye, 2004), ou seja, pedagogia como produção de saber, saber de experiência (Fabre, 2004). Esta vivência educativa configura-se, sobretudo, pelo currículo como espaço-tempo cultural (ver Macedo, 2006).

Currículo escolar, como prática de produção e significação cultural é, segundo Macedo (2006), a possibilidade de reconhecer o espaço-tempo de fronteira em que interagem diferentes culturas, a partir das quais se pode viver experiências educativas de várias formas. A interação entre pessoas na educação, aqui particularizadas por crianças e por adultos na escola, por meio desta conceção de currículo, revela ser um processo cultural, na medida em que ocorre num determinado lugar-tempo. Referimo-nos, portanto, à ideia de que tal currículo, incorporar, conforme temos argumentado, marcas de uma homogeneidade que, segundo Macedo (2006), são ditadas pelas características do pensamento moderno, ou seja, quer por uma cultura social tradicional (cultura do iluminismo), quer por uma cultura política hegemónica (cultura de mercado). Para Vaz (2010), contrariamente à ideia de ensino (centrada no/a professora/a) prevalecer na prática de produção cultural de campos teóricos, vislumbram-se possibilidades de conceção de ideias de aprendizagem (centrada no/a aluno/a) evidenciarem-se nos campos de produção cultural mais práticos. Neste cenário, pensar a diferença, mesmo cientes da multiplicidade que tal currículo reconhece, torna-se uma difícil tarefa.

Segundo Macedo (2006), currículo escolar como espaço-tempo de fronteira caracteriza-se pela sua construção (social) híbrida, revelando práticas (de poder) ambivalentes, produzindo identidades. Para a mesma autora, uma vez que a produção de currículos escolares e respetivas produções de experiências educativas, são processos quotidianos de produção cultural, as relações sociais e de poder são negociadas entre os sujeitos culturais. Para Vaz (2010), na esteira deste pensamento, admite-se a necessidade de serem elaboradas compreensões de como comunicar mais eficazmente. Neste sentido, concebemos currículo como espaço-tempo, ou seja, como tudo o que se vive na escola.

As concepções que perspetivam esta concepção ampla de experiência educativa na vivência escolar, como currículo restrito ao que formalmente deve ser ensinado no 1º CEB / EFNI, por vezes circunscrevem-se a pouco mais do que saberes e métodos de ensino que consideram a pedagogia como subsidiária do currículo (Alexander, 2009). Por este entendimento, emergem definições de um currículo que reconhecem a multiplicidade da vida escolar referida atrás. Por exemplo, a ideia de currículo escondido, de Perrenoud (1995), evidenciando a influência das intenções que permeiam os saberes e métodos de ensino, ou seja, a tolerância, a solidariedade, a capacidade de trabalhar em equipa, o respeito pelo outro. Por outras palavras, o autor, refere-se às práticas ulteriores que informam sobre o tipo de sujeitos que a escola forma: tipo de relações, de comunicações, de jogos interpessoais e organizacionais. Perrenoud (1995), argumenta que ignorar esta vida relacional na escola constitui um paradoxo em educação. “Centrar-se no programa, na avaliação e meios de ensino na escola, *ofusca* o que fundamentalmente interessa aos humanos: ser amado, aprovado, encontrar o seu lugar, exercer uma influência, arquitetar e realizar projetos, falar de si.” (Perrenoud, 1995:29). Outras concepções, como a ideia de currículo oculto referida em Sacristán (2003), emergem, referindo-se à dimensão educativa complexa que contribui para o currículo explícito. Para o mesmo autor, estas duas formas de currículo são regidas por normas manifestas e não declaradas. Referimo-nos, uma vez mais, ao currículo como possibilidade formada por práticas e processos culturais.

3.2 Significações escolares espaço-temporais

A expressão que *forma a escola*, acontece, portanto, a partir da compreensão complexa de uma ordem escolar ainda em (constante) definição; ou, na perspetiva de Nóvoa (2014), a precisar de se definir – em consideração com o bem público. É nestes moldes que a escola da Escola, se desenvolve, em torno do que Sacristán (2003) designa por ‘ritos’, constituindo-se como vivência espaciotemporal do lugar que presta serviço. Referimo-nos ao seu espaço, projetado enquanto lugar físico, num determinado contexto topológico, que reúne dentro das suas instalações arquitetónicas diferentes objetos específicos, organizados por espaços (ver Sacristán, 2003). Referimo-nos, também, a um espaço que é resultado das práticas culturais, ou seja, de as pessoas serem compreendidas como ‘fazedoras de espaço’ (Jiménez, 2003). Esta noção de espaço, vai ao encontro do que argumentamos no primeiro capítulo do nosso trabalho, reforçando, uma vez mais, a indissociável distinção entre método de pesquisa e o objeto de pesquisa em estudo. O

contexto espacial, a que nos referimos na tridimensionalidade que constitui o corpo metodológico desta pesquisa, reveste-se, aqui, de significados que devem ser amplamente compreendidos – numa lógica de uma gramática espacial do corpo na ordem escolar.

Se poderia existir confusão entre espaço e território (a sua mera localização física e topológica), agora apoiamo-nos na ideia do espaço como capacidade das relações entre pessoas que se abrem ao tempo. Isto é, abrir-se a ideia de espaço ao movimento, à mudança, às escolhas e às possibilidades (Jiménez, 2003). Segundo Leandro (2016), a admissível construção concetual de uma gramática espacial do corpo na ordem escolar, fomenta-se pelas suas características que informam acerca das suas origens e experimentações do espaço, sobre as possibilidades de circulação e como contexto de forças sensíveis e simbólicas. Gerando, segundo a mesma autora, diferentes percursos educativos de professores/as e de crianças – uma apropriação dessa gramática.

Para Leandro (2016), esta gramática espacial na ordem escolar, cria-se e desenvolve-se a partir da permanente desconstrução das interpelações de alunos, alunas e de professores e professoras, expondo os seus corpos como *espaços de expressão*. Tal, verifica-se, sobretudo, pela relação entre edifício escolar e as pessoas. Entendendo-se espaço e edifício escolar, como o estabelecimento de limites do dentro e fora (rua, escola, sala de aula/pátio) e a disposição do mobiliário (mesas, cadeiras, estantes, entre outros), é, segundo Milstein e Mendes (2010), compreender-se a imposição de limites fixos (paredes, portas, janelas) e limites móveis (mobiliário), aos deslocamentos de sujeitos. Segundo Leandro (2016), a relação entre as pessoas e estes limites é dialética, funcionando como molde e não apenas como cenário, onde professores/as e alunos/as na escola, por meio do seu corpo, imprimem as suas dinâmicas no edifício escolar, assim como se deixam imprimir pelo espaço edificado. Por outras palavras, as paredes, cantina, corredor, portas e mesas, entre outros, não atuam apenas como limites à expressão do corpo, atuam como espaços à sua resistência, ou segundo Burke (2005), como locais e objetos materiais de desejos contestados, onde o poder é exercido. A perspectiva Foucaultiana, permite complexificar a limitação de os espaços, estar para lá das suas características físicas. Para Foucault (1986), a limitação reside nos efeitos perversos da aparente solidez dos edifícios, constituindo ilusões que dificultam a sua apropriação.

Para Burke (2005), o edifício escolar e o desenho dos objetos de material escolar nas escolas do 1º CEB / EFNI têm-se desenvolvido, desde 1930, a partir da ideia de possuírem uma força em si mesmo, com aplicabilidade para a promoção da qualidade de experiências educativas. Porém, segundo a mesma autora, observa-se uma negligência

tradicional à significação. Na esteira deste pensamento, segundo Fernandes (2019), o *peso da tradição* tem alimentado impossibilidades à expressão no espaço escolar. Daí, surgem várias questões já elencadas pela mesma autora: serão os edifícios escolares e os materiais educacionais adequados e respeitadores das distintas necessidades das crianças e de adultos? Desta *tradicionalidade*, o espaço para a prática expressiva e artística estará a ser respeitada? O plano arquitetónico a que se refere Foucault (1986), é resultante das configurações específicas das relações sociais, daí gerar incompreensões. Relações sociais que continuam, segundo Fernandes (2019), a privilegiar um olhar adulto sobre o *espaço* destinado à vivência da criança. Apesar do exposto, apoiamo-nos na perspectiva otimista de que o mesmo plano é ultrapassado pelas práticas humanas, complexificando a arquitetura (ver Leandro, 2016).

Conforme problematizamos neste trabalho, acerca da definição de Escola e da construção das escolas, a autonomia destas revela, assim, mais possibilidades ou mais constrangimentos à expressão do corpo. Para Fernandes (2019), mais questões podem ser levantadas. A expressão das pessoas que constroem a escola, por meio das suas experiências educativas, motiva a estrutura e gestão escolar, quer na definição dos seus momentos na escola, quer na gestão dos *conteúdos* que vivem? Com base em Leandro (2016), ao pensar-se nos projetos educativos públicos, compreende-se, portanto, que a unificação do funcionamento das instituições escolares revela uma autonomia em relação ao espaço escolar, limitada e, por vezes, impossível. Porém, segundo a mesma autora, considerando-se que os espaços escolares possam ser apropriados por crianças e por adultos, revelam-se reestruturações do espaço prescrito. Referimo-nos às orientações do espaço revelarem diferentes intencionalidades, processos e formas de desenvolver a experiência educativa. Esta é uma oportunidade para que se desenvolva no próximo capítulo do nosso trabalho, a ideia do espaço do corpo.

A vivência spatiotemporal da ordem escolar a que se refere Sacristán (2003), abre possibilidades ao debate caracterizador do tempo, ou de uma admissível gramática temporal do corpo na ordem escolar. Desde a sua conceção, como organização de uma calendarização própria que inscreve e influencia a vida social circundante, ordenando o tempo quotidiano de crianças e de adultos (ver Perrenoud, 1995), ainda prevalece a ideia do tempo escolar como elemento aparentemente estático nas estruturas de organização educativa (Benito, 2000).

Para Benito (2000), as origens do tempo escola, como lugar material, demonstra outras formas que configuraram o processo do período da infância como um adulto em

devir. Para o mesmo autor, apesar da existência de sistemas cronometrados, expondo períodos com início e fim de momentos, com sons que alertam, estas mesmas formas revelam um programa educativo oculto – e de uma aparência ruidosa, vive-se uma escola silenciosa. Referimo-nos ao tempo cronológico escolar, que estabelece horários que rege entradas, saídas, durações de aulas, de atividades orientadas, de brincadeiras, entre muitos outros momentos de experiências educativas (Milstein e Mendes, 2010). Referimo-nos, da mesma forma, aos ritmos que se expõem e que se geram na expressão do corpo de crianças e de adultos na escola. A provocação de os aspetos espaciais e temporais serem definições que importam ser apropriadas, para além de evidenciarem sempre as suas distâncias e as suas durabilidades, revelam da mesma forma, a função simbólica de tais condições na constituição de experiências. Assim, segundo Pink (2011), importa ir para além da noção de incorporação do espaço e do tempo, urge que se siga em direção ao paradigma da atribuição simbólica, que localiza a incorporação. Urge que se percebam as forças estranhas e poderosas que se traduzem em constrangimentos à formação escolar (ver Fragateiro, 2018). Referimo-nos com base em Fragateiro (2018), à ideia de a escola ser um sistema sequestrado, incapaz de reconhecer as micropolíticas que se constituem na vivência escolar, a partir das experiências educativas, quer em relação ao domínio da disciplinação, quer em relação às arquiteturas que privilegiam mais a disciplina, ao invés do encontro e do convívio, quer estejamos a falar das interações entre crianças, quer estejamos a referir-nos ao isolamento de professores/as. Por outras palavras, é urgente que depois de se reconhecer o conhecimento que se gera do espaço e do tempo, se invista numa consciência plural acerca dessas particularidades. Estamos, assim, a ir de encontro a uma gramática espacial e temporal do corpo que se expressa na escola, para uma gramática corporal.

4 Considerações: (Dis/u)topias escolares

Neste capítulo debatemos as conceções de Educação, de Escola e de escolas, como ideias políticas, como instituições culturais e como movimentos sociais, sujeitas a um complexo conjunto de influências estruturais que se baseiam e/ou se traduzem em utopias ou distopias. Ambos os *ideais* estão assentes na ideia educativa de reforma escolar, em virtude da constatação da vivência de uma crise. Referimo-nos à crise da ideologia política da educação, à crise da institucionalização cultural da escola e à crise da movimentação social das escolas onde crianças e adultos, desenvolvem os seus percursos de escolarização e desempenhos profissionais. Consideramos que, em virtude de um

‘incumprimento das promessas da modernidade’ para o desenvolvimento da Educação e da Escola e das escolas onde sujeitos vivem e se expressam, a duplicidade de o Estado e de a Cultura, entre conceber e desenvolver a escola, como significantes escolares, projetam-se momentos de vaivém nas experiências educativas. Segundo Bhabha (1998), as topias escolares que se vão formando, marcam hoje a nossa existência no mundo. O que se gera entre a regulação e a emancipação é a expressão da escola.

A formação da escola, no contexto da modernidade, de acordo com Bauman (2001), retrata a exigência por uma busca incessante, permeada pela fragmentação e pela fragilidade que, apesar de dificultar a inscrição de referenciais duradouros, possibilita compreender que os fragmentos que vão sendo deixados são contributos para a constituição de mais incertezas, ou seja para o desenvolvimento da própria educação. Ora, neste capítulo, o debate promovido pretendeu que se estabelecessem relações de práticas, de processos e de resultados culturais que possibilitassem a fundamental compreensão para a não polarização da escola em extremos de falta de referências ou de demasiados referenciais. Consideramos, com base no pensamento de Bhabha (1998) e de Bauman (2001), que é nas fendas das fronteiras do presente que as experiências intersubjetivas e coletivas, o próprio interesse comunitário e o valor e capital cultural são negociados. O conceito de projeto social pós-moderno e de terceiro espaço no processo de formação de escolas, pela constituição da Educação e da Escola, a que nos referimos neste capítulo, como elemento agregador e fundamental na concetualização da paisagem e cenário da experiência em estudo, possibilita-se através da significação pessoal e social.

O jargão dos nossos tempos (pós) possibilita o entendimento desta efervescência (dis/u)tópica da formação da escola. Para Bhabha (1998:24), “A significação mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os ‘limites’ epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes.”. Assim, compreendemos que mais do que incluirmos a vivência conflituosa de um presente incerto nas nossas vidas, importa que a nossa reflexão pessoal e social, se posicione perante a incerteza como presente certo, que ultrapassa a intenção fragmentária do passado. Pela perspectiva de Bhabha (1998), compreendemos que o debate problematizado ao longo deste capítulo traduz uma visão inquieta do presente, como lugar expandido da experiência. Pela ideia de Bauman (2001), deste quadro de um desenho da modernidade inacabada, estando-se a *viver na sua pós*, a significação de referenciais ainda estão em processos de redistribuição e de realojamentos. Uma vez que somos conscientes dos significantes líquidos que proliferam

na Educação, pela Escola e nas escolas, *afetando* as vidas das pessoas que lá vivem, argumentamos sobre as transformações políticas e culturais intensas a que se subjazem, mas da qual também são autores e autoras, contribuindo para a contínua produção de referenciais (instáveis e incertos). No capítulo seguinte do nosso trabalho, continuamos esta ideia, focando a nossa discussão sobre a vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, entre processos de construção e de desconstrução significativos na expressão das pessoas, quer em crítica às culturas educativas, quer em relação às políticas artísticas.

**CAPÍTULO 3 EXPRESSÃO ESCOLAR DA ARTE NA EDUCAÇÃO E
EXPRESSIVIDADE ARTÍSTICA DO CORPO NA ESCOLA**

1 Introdução

Desde o início do nosso trabalho referimo-nos à ideia de expressividade artística do corpo como experiência em estudo e, apesar de ela já ter sido revelada e problematizada, possibilitando a sua compreensão narrativa, este capítulo concentra-se no seu debate, recuperando contextos sócio históricos e culturais, bem como as suas principais premissas epistêmicas e ontológicas, permitindo uma convergência crítica dos debates que, atualmente, têm surgido em torno do problema da expressividade artística do corpo na escola. Iniciamos pela reflexão da arte na educação, esmiuçando os seus propósitos nos primeiros anos da educação escolar, possibilitando a problematização da expressão artística na escola. A experiência artístico-pedagógica plural, aberta e dinâmica, que transpõe expressões, transgride artes e sobrepõe corpos, desenvolve-se neste capítulo com particularidades territoriais/geográficas, temporais/cronológicas e sociais/relacionais, procurando encontrar significados pessoais. Do debate sobre o que pertence ao domínio da arte na educação até ao domínio da educação na arte, desenvolvemos a premissa da retórica da produção cultural como abordagem que evidencia detalhes da interação humana em contextos específicos, onde significados são negociados e construídos. Entretanto, somos capazes de organizar os contributos da arte na educação, possibilitando a abertura de horizontes para o entendimento da expressão artística pessoal, como um conjunto organizado de qualificação das expressões das pessoas. Do ato expressivo até à expressão artística, problematizamos, apoiados na visão deweyana, o sentido das expressões artísticas como linguagem e comunicação, especificando as artes visuais e plásticas, a vivência musical e a expressão dramática, como oportunidades de vivência do quotidiano escolar. A experiência educativa com as expressões artísticas na escola, compreendida após a evidência do seu desenvolvimento educativo ser possível a partir de uma visão de continuidade de reflexão ou de uma visão da sua necessária rutura, torna-se panorama para o argumento da sua admissível desaprendizagem escolar na escola. Referimo-nos às formas corporização da expressividade artística na escola, já bastante desgastadas pelos atropelos que marginalizam a arte na educação. Deste entendimento, promovendo-se a ideia de indução, ao invés de dedutibilidade, questionamos formas de abordagem à vivência corporal da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, contribuindo para a subversão de lógicas constrangedoras da expressão artística pessoal e para o reforço de realidades mais democráticas. Projetamos intenções reconcetualizadoras de culturas

escolares, por meio de mudanças de paradigmas educativos, procurando compreender narrativamente a experiência em estudo, entre (des)entendimentos culturais e estéticos.

2 Arte na educação: o cumprimento de princípios educativos

Segundo Gaztambide-Fernández (2013), é difícil e, eventualmente, impossível definir significados terminológicos de ‘artes’. Assim, para McArdle e Wright (2014), uma eventual definição de arte, deverá sempre apoiar-se na ideia de que, no seu âmago, a arte incorpora a experiência através da ação. Compreender-se arte, centrada em torno do processo de criação, onde a obra de arte funciona como ‘atractor’, possibilita perceber-se porque é que se traduz como alternativa de educação (Buschkühle, 2019). Segundo McArdle e Wright (2014), a atribuição de qualidades à arte vai desde a sua consideração como forma de inteligência, como forma distinta de pensar, numa longa história que se caracteriza por ser ambivalente, contingente e controversa. Para Buschkühle (2019), trata-se mesmo de se conceber a arte como narração transgressiva dos contextos em projetos artísticos, desafiando-nos a empregar uma forma holística de pensar sobre nós mesmos. Nesta esteira de pensamento (e particularizando-se concepções norteadoras de pensadores/as que influenciam práticas e discursos em Portugal e no Brasil), segundo Eça (2018), em vez de procurarmos dar a melhor definição e interpretação de arte, pelo melhor perito, deve ser fomentado o pensamento independente, contribuindo para a construção dos seus conhecimentos e dos seus juízos de valor. Neste sentido, na vivência desta problematização na escola, para Barbosa (2018), importa que crianças, alunos/as, vivenciem formas de ser em relação com as expressões artísticas, onde adultos, professores/as, devem mobilizar as suas ferramentas interpretativas e críticas por forma a que se possam encontrar significados pessoais e sociais em relação à experiência. Estas definições, como propósito da vivência da escola, na atualidade, permitem estabelecer um argumento da arte na educação, com contributo para o desenvolvimento de experiências educativas (ver Milbrandt, et al., 2015; Eça, et al., 2017).

Para Milbrandt, et al. (2015), num trabalho de análise global de vários países sobre a arte na educação, argumentam que entre Portugal e Brasil, as políticas educativas sobre este assunto parecem estar a deslocar responsabilidades do Estado, para um nível nacional, à medida que as avaliações que promovem comparações ganham influência. Segundo os mesmos autores, este cenário traduz-se em índices que informam o campo da arte na educação – para um argumento político das práticas educativas que promovam resultados mais diversificados, empenhando-se numa vivência do quotidiano escolar com

a arte de qualidade. O mesmo grupo internacional de pesquisadores, num trabalho posterior, revela objetividades para enfrentar tais tendências educacionais emergentes do primeiro estudo referido. Para Eça, et al. (2017), as crianças, alunos/as nas escolas dos primeiros anos da educação, devem, pela promoção da arte na educação, conhecer a arte e o mundo contemporâneo em que vivem, por meio de pensamentos críticos, resolvendo problemas e desenvolvendo competências em conjunto. Neste sentido, segundo os mesmos autores, os adultos, professores/as, devem, por meio dos seus desempenhos profissionais com relação à arte e às expressões artísticas, contribuir para o desenvolvimento da imaginação e de formas de pensamento, desenvolvendo a compreensão crítica, sobre os diferentes universos artísticos (seu e de outros). Em Portugal, a arte na educação integra a dança, o teatro, as artes visuais e a música, como parte integrante da vivência escolar, incluindo, segundo Eça, et al. (2017) e Eça (2018), uma longa lista de conhecimentos e competências em arte, com ênfase no desenho, comunicação visual e resolução de problemas. No Brasil, segundo Eça, et al. (2017) e Barbosa (2018), a arte na educação assenta em três dimensões centrais, desde a produção artística, a apreciação da arte e a contextualização da arte, o argumento proclama a arte na educação como expressão e comunicação. Apesar deste cenário idealista da arte na educação em Portugal e no Brasil, nos mesmos países a vivência da realidade escolar com as expressões artísticas ainda se refere à retórica dos efeitos artísticos (ver Eça, 2018; Barbosa, 2018), ao invés da retórica da produção cultural.

A definição do artístico, dentro da lógica da retórica dos seus efeitos, que prevalece na educação, segundo Gaztambide-Fernández (2013), exige que exista um ‘input’ definível, observável e mensurável. Ao mesmo passo, segundo Freedman (2007), tal projeta a necessidade de ser estabelecido ‘outputs’ que sejam definíveis, observáveis e mensuráveis. Neste sentido, compreende-se a ideia de Palhares (2018), sobre a arte na educação, desde a sua gênese, ter sido sempre uma espécie de parente pobre da educação e a ideia de Nogueira (2021), de a pobreza residir no interior do campo epistemológico da arte na educação. Assim, na lógica da retórica dos seus efeitos, a arte na educação tem-se mantido refém das grandes tendências políticas educativas. Neste sentido, desde os últimos 25 anos do século XX, o problema continua a ser o de se considerar a arte e as experiências educativas com as expressões artísticas, como poder transformativo do indivíduo e da sociedade (Martins, 2018). Tal gera, segundo Gaztambide-Fernández (2013), uma ambiguidade que é uma armadilha, a qual revela como a arte e as expressões artísticas são interpretadas. Primeiro, a afirmação sobre a capacidade de transformar,

inspirar ou elevar as experiências (ver Martins, 2018). Segundo, Gaztambide-Fernández (2013) argumenta sobre a arte ser interpretada a partir do movimento dos seus processos de predefinições e de pressupostos (ver Freedman, 2007). Por último, para o mesmo autor, a retórica dos efeitos exige uma concepção idealizada, marginalizando outras experiências. Percebendo-se a arte na educação, neste sentido, revelam-se dois lados para a sua interpretação. Para Martins (2018), se por um lado existe o argumento de que tudo o que é domínio da arte e da expressão artística não é possível de ser definido por meio de critérios estabelecidos, por outro lado, segundo Freedman (2007), existe o argumento de que tal é possível, se os critérios que definem arte e expressão artística estiverem em paralelo com a concepção da multiplicidade e variabilidade da área. O que é comum nos dois lados é que parece não existirem argumentos que contribuam para o questionamento de como uma e outra posição se materializam na vivência das expressões artísticas na escola (ver Freedman, 2007; Martins, 2018). Concetualizar-se esta noção de arte que contribui para a mudança na educação, requer uma viragem na sua reivindicação, numa perspectiva liberal humanista; porém, esta proposta esconde mais do que revela (Gaztambide-Fernández, 2013).

Ao partimos da ideia de que a arte na educação é um necessário acontecimento para o cumprimento dos princípios educativos que se definem socialmente, a afirmação de um discurso pela prática cultural, deve, portanto, desenvolver-se como premissa de uma retórica da produção cultural. Para compreender a cultura como prática que informe a política, apoiamo-nos em Gaztambide-Fernández (2013), com o argumento de que não basta ver a cultura como um conjunto de valores, de normas e de costumes, mas perceber que esta abordagem procura evidenciar os detalhes da interação humana em contextos específicos, onde significados são negociados e construídos. Esta ideia, que contraria os argumentos dos efeitos salvíficos da arte na educação, a que nos referimentos antes, especifica, por sua vez, o trabalho simbólico, como parte da experiência da vida humana. Este salto interpretativo, que permeia o nosso trabalho e que tem sido problematizado desde o primeiro capítulo, sobre diferentes desígnios (como compromisso ético, governação de subjetividades ou a expressão pessoal como formação social), possibilita, segundo Gaztambide-Fernández (2013), que se estabeleça um conjunto de ideias organizadoras da cultura como sendo o que as pessoas fazem, e não apenas o que as pessoas são ou o que valorizam. As formas e as práticas artísticas das comunidades são, assim, entendidas como produções culturais. Na educação, tais formas e práticas, possuem as mesmas condições simbólicas, traduzindo-se para lá de meras substâncias.

Assim, para Gaztambide-Fernández (2013:226), “(...) em vez de pensarmos nas artes como fazendo algo às pessoas, deveríamos pensar nas formas artísticas como algo que as pessoas fazem.”. Esta mudança paradigmática de se conceber a arte na educação, influencia modos de praticar as expressões artísticas na escola.

Para Gaztambide-Fernández (2013), este modo de se problematizar a arte na educação, baseia-se, principalmente, na teoria cultural contemporânea, revelando que são as pessoas reais, nas circunstâncias sociais reais, em particulares contextos culturais, nas suas relações materiais e simbólicas, que são autores da cultura. A ideia à qual nos referimos desde o primeiro capítulo deste trabalho, segundo a qual a dimensão do pessoal é aquela que forma a escola e o sentido da educação escolar, encontra, neste cenário, maior clareza para a sua compreensão. Pensar-se a partir desta perspectiva, possibilita compreender-se que as práticas e os processos associados à experiência da expressividade artística do corpo na escola, “(...) nada mais são do que trabalho simbólico e cultural, pelo que a sua importância para a educação deve depender do seu caráter de prática cultural e não dos seus efeitos presumidos ou desejados.” (Gaztambide-Fernández, 2013:226). É, neste sentido, que reforçamos o argumento de que a arte não é só uma coisa, mas sim um campo historicamente contraditório e complexo (Martins, 2018), cujo interior se constrói de fortes conflitualidades internas (Nogueira, 2021).

Assumimos, conceitualmente, arte na educação a partir dos desenvolvimentos teóricos de Eisner (2005) e de Efland (2008), os quais atribuem a esta área a possibilidade de se promover experiências educativas que contribuem para o autoconhecimento, para o conhecimento de outros e para o desenvolvimento da percepção e da imaginação (significando-se sobre a realidade, a realidade que se percebe, a realidade que se cria e a realidade que se deseja). Assumimos a arte na educação, neste sentido, compreendendo a tridimensionalidade que envolve as pessoas nessa vivência – as relações com outros, o tempo e o espaço. Assim, avançamos, com base em Martins (2018) e Nogueira (2021), na compreensão do poder da arte na educação, como forma política e de resistência, ciente de se encontrar embrulhada em contradições que revelam luxos, relações de poder e colonizações que atravessam a ideia do artístico. Neste sentido, a arte na educação, na perspectiva de Efland (2008), é o enquadramento que melhor possibilita preparar sujeitos para a vida uma vez que, segundo Eisner (2005), os desafios que a arte enfrenta, são os mesmos que as pessoas encaram ao longo da vida.

Segundo Eisner (2005), a arte na educação incumbe-se de ter a sua missão enquadrada na ideia de proporcionar a abertura das pessoas ao mundo cultural-artístico,

proporcionando modos criativos e críticos para a sua compreensão – revelando o cruzamento de ideias e de práticas na vivência do cotidiano escolar. Para Eisner (2005), uma vez que o principal objetivo da arte na educação é o de maximizar o potencial de cada um, argumentamos a ideia da arte na educação como possibilidade de expressar, de refletir e de revelar as vidas das pessoas, mantendo as suas histórias e melhorando a nossa existência coletiva (ver Dixon e Chalmers, 1990) – consideramos que tais missões abrigam-se aos pressupostos de uma retórica dos efeitos artísticos.

Por tais *caraterísticas e significados*, os contributos da arte na educação podem ser organizados. Segundo Dixon e Chalmers (1990), a arte na educação caracteriza-se por (1) privilegiar objetivos flexíveis e expressivos, permeados pela surpresa e, portanto, pela incerteza, revelando não existir uma forma única de se viver esta educação na escola; por (2) celebrar a imaginação, as múltiplas perspetivas e a importância da interpretação pessoal, refletindo sobre o desenvolvimento de pensamentos divergentes e criativos; assim como por (3) não favorecer a categorização, nem a atribuição de rótulos que encerram a singularidade, expressando oportunidades e envolvimento de exploração e contacto com ideias e experiências que encorajam a expressividade artística do corpo. Assim, deste entendimento, o *poder* da arte na educação é a possibilidade de *ser e fazer diferente (singular)*, ou seja, a personalização, contrariando as certezas que já corroem outras áreas na educação (Eisner, 2002).

Cientes de que a perspectiva liberal humanista, que caracteriza este cenário de definições da arte na educação, esconde mais do que revela (ver Gaztambide-Fernández, 2013), concebemos arte na educação como área que tem sofrido constantes atropelos. A crítica que se possibilita desenvolver à presença caracterizadora da arte na educação é a de princípios artísticos serem de constante *transfiguração* (ver Efland, 2008), ao passo que os princípios pedagógicos que se formulam com os princípios artísticos para a constituição desta missão artístico-pedagógica, serem de constante *formalidade* (ver Eisner, 2005). Da ideia de que no universo da pedagogia falta arte e de que no universo da arte falta pedagogia (Barbosa, 2016), o alerta para a necessária reinvenção e reimaginação da arte na educação (Martins, 2017), tem seguido ainda sem serem assumidas responsabilidades. Apesar de já termos compreendido as muitas conquistas da arte na educação, por meio dos diferentes argumentos ao longo deste trabalho, a prevalência pela elaboração dos desafios que a ela ainda são subjacentes, reforçam e incentivam ao debate da reconcetualização da vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo que se vive nas escolas.

As expressões artísticas, como conceito, neste cenário, possibilitarão que se amplie o debate, por meio da problematização das suas especificidades, enquanto linguagem, como meio de comunicação, como saber escolar e enquanto possibilidade de experimentar vivências educativas. As vivências da arte na educação, por meio das expressões artísticas na escola, significam a experiência em estudo. Neste enquadramento, concebe-se expressões artísticas como um conjunto de possibilidades para a expressão pessoal e social (Dewey, 2005).

2.1 Expressão artística como organização qualificada de sujeitos em educação

A linguagem, metafórica na ideia de Gil (2010), ou seja, que não fala por si só, pressupondo a existência de um corpo que é conteúdo, encoraja ao toque, ao ouvir e ao ver o mundo (ver Hoffman, et al., 1991). Estas ações, enquadradas em organizações convencionadas, as quais, conforme referido, atribuem qualidade ao ato expressivo, possibilitam a extensão *linguística* do corpo.

Segundo Gil (2010), a formação de linguagens artísticas dá-se pelo reconhecimento da existência de deslize e de sobreposição de diferentes formas de expressão artística por meio do corpo. Referimo-nos ao afastamento da ideia das expressões artísticas como linguagens autónomas (Ferraz, 2016). Para Ferraz (2016), são as possibilidades corporais, por meio das suas significações expressivas, que permitem a criação da realidade artística. Assim, segundo Dewey (2015), atividades como desenhar, dançar e cantar são algumas das criações que se traduzem em organizações convencionadas – formas de expressão artística que possibilitam que as pessoas se expressem – revelando unidades que contêm partes de outras unidades. Com base em Gil (2010), compreende-se esta ideia, uma vez que a tentativa de isolar os movimentos do corpo, assim como as tentativas de compartimentar as qualidades específicas das intencionalidades, são contraproducentes com a ‘verdade’ das expressões artísticas, como linguagem. Falamos da linguagem artística, como formação múltipla e plural, ou seja, referimo-nos às organizações convencionadas das linguagens que, apesar de possuírem diferentes potencialidades e de serem adotadas para diferentes fins (Dewey, 2015), revelam formas de transgressão. Tal, porque, conforme argumenta Eisner (2005), as linguagens têm as suas limitações e os seus constrangimentos e, sendo linguagens que se especificam pela sua génese artística, o seu entendimento não pode ser compartimentado, pois se desvirar-se-ia das características da sua própria qualidade.

Para Ferraz (2016), os encontros entre corpo e arte são formas de propor um argumento dúbio, em que a aparente distinção contraria as suas concetualizações. Para a mesma autora, a construção do corpo e da arte dá-se por relação, propondo-se como criação mutável e transformável, sobrepondo-se primeiras importâncias de definição, ora pelo corpo, ora pela arte. A precisão limitativa, a que se refere Dewey (2015), como tentativa de compartimentar a experiência humana, revela o contrassenso do próprio ser humano que se caracteriza por ser fluído, aberto e dinâmico, de necessitar de especificar para valorizar. Linguagens artísticas, específicas, como a expressão visuó-plástica, a expressão musical e a expressão dramática, são as organizações convencionadas predominantes como oportunidades de vivência de linguagens artísticas organizadas na escola. Porém, estas devem ser compreendidas a partir da sua qualidade entrelaçada. Da variação das suas especificidades, revelam-se as suas comuns generalidades. Assim, das diversas teses sobre a tonalidade da mancha, do potencial do ritmo ou da fluência do movimento, projetam-se possibilidades que resistem a todas as objeções (Gil, 2010), quando se compreende o corpo como produtor de sentido.

O tipo de importância atribuído à gama de sentidos de um corpo, quer seja o olho que permite desenhar, o toque que permite dançar ou a orelha que permite cantar, segundo Dewey (2015), não deverá ser considerado o agente mais importante. Importa, segundo o mesmo autor, vivenciar a expressão artística como experiência complexa que não se limita à exclusividade dos sentidos táteis do corpo. Referimo-nos aos conceitos da corporificação da experiência ou da centralidade do corpo na experiência como complexificação das culturas de construção social do corpo, conforme anteriormente problematizado. Compreendendo-se a corporeidade e a função simbólica do corpo, como produto cultural, de valor cultural e artístico inesgotável, este trabalho continua a argumentação de um debate que problematiza as expressões artísticas na escola a partir da ideia de Eisner (2005) de que os princípios da promoção da experiência artística não devem ser rígidos, pois o que é rígido, frequentemente parte, revelando uma ideia unificadora e global (ver Freitas, et al., 2017; 2020a; 2020b; 2020c). Assim, particularidades da linguagem e expressão visuó-plástica, da linguagem e expressão musical e da linguagem e expressão dramática, surgem de forma entrelaçada. Para Hoffman et al. (1991), por se compreender que a aprendizagem nos primeiros anos da educação não é compartimentada – porque quando pensamos estar a ensinar poesia ou música estamos a ensinar muito mais do que recortados assuntos – revela-se a necessidade da arte na educação persistir de forma integrada, explorando, esclarecendo e valorizando

oportunidades de aprendizagem individual Nesta linha de pensamento, e com base em Eisner (2002), permite-se argumentar acerca de uma promoção integrada da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, na qual se reconhece que o sentido da experiência rítmica, através da dança, da experiência visual, através das artes visuais ou da experiência musical, através da música, são diferentes e que devem ser organizadas como oportunidade de descoberta⁵⁵ do que a arte tem em comum, mas também do que tem para oferecer de distintivo. Num recente trabalho de Kneen, et al. (2020), a organização plural das expressões artísticas na escola favorece a força unificadora da arte. Para Macedo, Clough e Santos (2017) tal forma organizadora das artes visuais, da música e do drama na escola, enquanto formas de linguagem e de expressão pessoal, permite desenvolver conhecimentos e competências essenciais que são necessárias para a vivência em sociedade, dentro e fora da escola. Assim, consideramos, com base em Kneen, et al. (2020), a promoção integrada das expressões artísticas na escola como oportunidades de vivência da expressividade artística do corpo; respeitando a exploração de interesses, experienciando temas, através da criação de projetos que expressam ideias, ao invés de a valorização incidir sobre competências e conceitos (Macedo, et al., 2017).

As artes visuais e plásticas, como linguagem e expressão de sujeitos, segundo Eça (2014), devem ser concetualizadas como vivência do quotidiano escolar nos percursos educativos de crianças e como possibilidades de desenvolvimento profissional de adultos professores/as, para lá do discurso da expressividade (de dimensão terapêutica) e para lá da primazia dada à realização de trabalhos plásticos (de dimensão meramente prática). Para Catterall e Peppler (2007), a relação das crianças na escola com as artes visuais deve ir além das capacidades de aprendizagem de desenho, de pintura ou de montagem plástica e de composição visual. Segundo os mesmos autores, a expressividade artística do corpo, constitui-se, nesta linguagem e expressão, através da imbução em tais atividades pelo sentimento e pelo significado pessoal. O papel de professores/as, segundo Buschkühle (2019), na esteira deste pensamento, deve ser o de apoiar o desenvolvimento de ideias pessoais, interpelando com perguntas críticas e criativas.

⁵⁵ Descoberta, enquanto forma de celebrar a expressão artística que pode ser proveniente de marcas criadas sobre a terra com recurso a um pau de madeira, ou do fazer sons e ritmos, por meio de instrumentos de cozinha como panelas e colheres (Hoffman, et al., 1991). A descoberta, por meio da curiosidade e da estimulação, promove a vivência de experiências.

Para Eça (2014), não podemos deixar de sonhar as utopias. Segundo Catterall e Peppler (2007) e Buschkühle (2019), a linguagem e expressão visuó-plástica pode constituir-se pela possibilidade de se estender, de explorar e de assumir riscos, como processo criativo. Esta linguagem e expressão pode traduzir-se em experiências educativas sobre a expressividade artística do corpo, para lá do aprender sobre artes visuais, para lá de conhecer pintores e para lá de produzir objetos artísticos que se assemelhem às características do que se aprendeu e do que se conheceu. Uma das formas, segundo Buschkühle (2019), é assumir-se a experiência artística como processo criativo, ou seja, estando-se ciente do processo que se gera, do *movimento* que se obriga e da *forma* que se viabiliza. Este pensamento assenta no argumento de a vivência educativa poder-se situar para lá da perspectiva das artes visuais como ferramenta profissional de professores/as e como instrumento expressivo de alunos/as na escola (Eça, 2014); traduzindo-se em experiências que permitam que crianças estejam dispostas a correr riscos, abertas ao mundo (Catterall e Peppler, 2007), adquirindo capital cultural (ver Lizardo, 2016; Robb, et al., 2020); e que adultos mobilizem os seus esforços de pensamento e de competências profissionais para um processo criativo da expressão (Buschkühle, 2019).

Partimos da ideia de que por meio da linguagem e expressão visuó-plástica permite-se a projeção de sinais que representem objetos e eventos da vida das pessoas. Os desenhos, por exemplo, são símbolos que representam perceções, crenças, memórias e observações de experiências pessoais e sociais e, portanto, não são estagnáveis, nem finais (ver McArdle e Wright, 2014). Para lá de este ser um registo de uma ação humana, num determinado tempo e lugar, são registos que traduzem um conjunto de sistemas organizadores desta linguagem e expressão, que vêm sendo construídos e desconstruídos ao longo da história dos próprios sujeitos que as materializam. Referimo-nos à ideia de que as artes visuais são fundamentais, por meio de desenhos, da representação gráfica, para o desenvolvimento do pensamento das crianças (ver McArdle e Wright, 2014) e da atividade profissional de adultos (Buschkühle, 2019). Segundo McArdle e Wright (2014), através das suas representações no *papel*, as crianças simulam ações, numa relação recíproca entre criação da imagem, a ação gráfica, a imaginação e a linguagem. Para Buschkühle (2019), os adultos, nesta vivência partilhada com crianças na escola, desenvolvem sensações corporais e sentimentos, através de uma espécie de envolvimento empático com a experiência da expressividade artística do corpo que está a ser vivida pelas crianças. Neste sentido, as artes visuais, como linguagem e expressão artístico-

peçoal, envolve a perçoção sensível, a reflexão crítica e a imaginação das crianças (McArdle e Wright, 2014), assim como a interpretação criativa, a responsabilidade educativa e a competência de adultos (Buschkühle, 2019). Desta forma, somos conscientes de que não existe cultura sem alguma forma de expressão artística e da sua comunicação.

A vivência musical na escola, se por um lado tem sido referida como aquela que tem maior investimento, devido ao efeito Mozart (Eisner, 2002), com referências aos contributos psicomotores e cognitivos para o desenvolvimento das crianças, por outro lado, diversos trabalhos continuam a referir que entre as diferentes linguagens artísticas, a expressão musical é uma área de difícil abordagem por professores e professoras dos primeiros anos da educação (ver Lowe, et al., 2017). Em causa estão as características artísticas e as propriedades estéticas que a linguagem musical, como meio de expressão musical, pressupõe. Segundo Lowe, et al. (2017), a música como área de vivência do quotidiano escolar essencial, tem sido promovida como forma de contribuir para diferentes inteligências, como a elaboração de cálculos, na matemática, ou a aprendizagem de sílabas, nas línguas maternas. Para os mesmos autores, ainda prevalece nos ambientes educativos dos primeiros anos de educação, a crença segundo a qual a música se constitui num benefício neurológico aplicável a diferentes saberes escolares. Apesar deste cenário, entende-se que a linguagem musical proporciona um meio para uma compreensão artística e estética da expressão das pessoas, onde se traduzem estados emotivos, desencadeando ritmos corporais (Lowe, et al., 2017), assim como se configura como meio para responder aos desafios da vida, à relação com o mundo e com os outros, entre o som corporal, o som instrumental e o som ambiente (O'Neill, 2016).

Para O'Neill (2016), adultos e crianças são recursos musicais ativos que melhor criam e se desenvolvem quando são envolvidos por oportunidades de experimentação de responsabilidades artísticas significativas, fomentando os seus próprios sentidos. Na escola, segundo a mesma autora, este cenário traduz-se num desenvolvimento profissional de professores/as e num percurso de escolarização de alunos/as revitalizador das suas vidas, cujos efeitos psicossociais são catárticos para os próprios sujeitos e para com quem eles/as partilham a vida. Lowe, et al. (2017), na esteira deste pensamento, reconhece que para lá dos benefícios neurológicos atribuídos à experiência musical, a vivência desta experiência ajuda a desenvolver perçoções sensoriais da cultura, apoiando o desenvolvimento cognitivo e social individual. Para os mesmos autores, a vivência educativa com a expressão e linguagem musical, contribui para o desenvolvimento do

pensamento crítico, tornando-se agentes artístico-expressivos, assim como contribui para o desenvolvimento das suas experiências estéticas. Este panorama deve, segundo Lowe, et al. (2017), ser cultivado e gerado nas crianças, por meio de formas que possibilitem interpretar a qualidade dessas experiências, tendo a escola como lugar privilegiado para desenvolver tais competências e habilidades, em forma de experimentação *incitativa*. Neste sentido, O'Neill (2016) tem vindo a desenvolver o conceito de envolvimento musical na escola, baseado na motivação de professores/as e de crianças, incentivando à participação sentida. Segundo a autora, para que a linguagem musical possa ser vivida na escola, como área integrante da vivência da expressividade artística do corpo, é necessário que o estabelecimento de relação entre adultos e crianças atenda a um contexto holístico (cultural e político) em que a experiência musical se torna significativa.

O envolvimento musical na escola, transformador e revitalizador de experiências escolares de crianças e de desempenhos profissionais de adultos, possibilita-se pelo insuflar vida às propostas de vivência, convidando ao conhecimento dos sons do mundo real, através da reflexão e do diálogo, provocando mudanças (pessoais e sociais) positivas (O'Neill, 2016). Para O'Neill (2016), os resultados desta vivência no quotidiano escolar são, para as crianças, a otimização dos seus potenciais corporais, cultivando o som nas suas vidas e, para os adultos, é a oportunidade de pensarem na sua prática profissional como uma forma de arte em si que, ao constituir-se num objeto de reflexão, torna-se numa experiência artística, contribuindo para o seu conhecimento experiencial pessoal e, portanto, desenvolvendo a expressividade artística do seu corpo.

A linguagem e expressão dramática como promoção de vivência no quotidiano escolar, segundo Woolland (2010), acontece a partir da ideia de que não se pode viver o drama sem que se refira a algo, a alguma área da vida humana. A ideia de que não se trabalha o drama pelo próprio poder do drama é, para o mesmo autor, um argumento mal orientado, pois não se está a conceber o drama como natureza essencialmente interdisciplinar. A história da linguagem dramática na educação ajuda a compreender este mal-entendido, pois, segundo Bolton (2007), estamos a referir-nos a uma convenção qualificada de expressão pessoal que por muitos séculos esteve excluída da vivência no quotidiano escolar e, quando surgiu nas escolas dos primeiros



Figura 2 Registo fotográfico pelo pesquisador, de fantoches no banco de trás do carro da professora Rosa do Mar

anos de educação era fundamentalmente física. Referimo-nos à vivência dramática, em relação à imagem (personagem, situação) e à interpretação (respiração, equilíbrios, maleabilidades) como linguagens rítmicas corporais (ver Desgranges, 2006; Bezelga, 2015). Porém, segundo Desgranges (2006) e Bezelga (2015), as escolas em Portugal e no Brasil, promovem vivências educativas que poderão ser informadas pelo desenvolvimento teórico que se reconhece nesta linguagem e expressão, incluindo os jogos simbólicos, jogos dramáticos, jogos de improvisação, experienciando diferentes técnicas e práticas teatrais, criando oportunidades de representações de situações imaginárias e de argumentos dramatúrgicos. Segundo Bolton (2007), tal transmite a ideia de uma expressão encorajadora à vivência artística na escola, mas idealista na educação. Referimo-nos à ideia de que esta linguagem expressiva pode ser vivenciada na escola através do recurso a materiais, equipamentos ou suportes com propriedades artísticas, como fantoches, cenários e vestuários, implicando produção instrumental (e respetivos desafios de acesso, de processo e de produto), porém e sobretudo, igualmente subordinadas ao corpo como meio e fim (Desgranges, 2006; Bezelga, 2015).

Para Bezelga (2015), os pressupostos do drama-teatro na escola desdobram-se a partir da pessoa no centro de ação e de intervenção, como meio de expressão, de comunicação, de encontro e de desenvolvimento. Para Desgranges (2006), o encontro em teatro e pedagogia promove, neste sentido, compreensões da ação educativa e das vivências educativas de adultos e de crianças, privilegiando-se a experiência teatral como provocação dialógica. Segundo Desgranges (2006) e Bezelga (2015) o desenvolvimento ontológico do ser humano, nos diferentes aspetos relevantes da vida social, torna-se crucial para a argumentação desta linguagem na educação.

Uma particularidade da dimensão da linguagem dramática, orientadora de vivências educativas nas escolas, por adultos e crianças, é a dança. Segundo Gil (2001), a dança, como movimento expressivo dramático é uma forma de experimentar e de trabalhar os agenciamentos possíveis do corpo. Para este autor, a dança reafirma o movimento do corpo (movimento interior dos órgãos, dos pensamentos, do movimento tensional que o mantém em vida), traduzindo o movimento dançado em ação que se torna sentido.

Reconhecendo, segundo Woolland (2010:108), que se pode “(...) usar drama sem ensinar especificamente sobre formas dramáticas (embora ao usar drama como meio de aprendizagem, não se pode deixar de fazer uso de formas dramáticas), mas não se pode efetivamente ensinar nada sobre a natureza das formas dramáticas sem algum tipo de

conteúdo”. Com base em Bolton (2007) compreendemos que é com experiência que se consegue a confiança de desenvolver tal forma expressiva do corpo (escolhendo subtextos, pontos de entrada, formas dramáticas, ritmos, responsabilidades, estilos e modos de reflexão). Neste sentido, o drama constitui-se como vivência de experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola se, no envolvimento deste processo artístico e pedagógico, se der significado aos quadros intencionais que se fazem dentro do drama. Segundo Woolland (2010), é pela tomada de decisões significantes que o drama salta do trampolim da história que se conta para a interpretação narrativa que se vive (ver Lummis, et al., 2015) – mesmo que em referência esteja a presença do drama como estratégia pedagógica⁵⁶. Segundo o trabalho de Lummis, et al. (2015), quando os/as professores/as limitam a significação da vivência no quotidiano escolar pelo drama, acabam por repetir a reprodução cultural da *regressão dramática*, atrás referida. No cenário contrário, evidenciando nas suas práticas profissionais tempo e espaço para a incorporação e reflexão da experiência vivida, a qualidade da experiência da expressividade artística das crianças nos primeiros anos de educação prospera.

Apoiando-nos nas considerações do trabalho de Macedo et al. (2017), consideramos que as diferentes linguagens e expressões artísticas para além de serem elaboradas como importantes ferramentas nos processos de ensino e de aprendizagem do quotidiano escolar, são formuladas como oportunidades de vivência de expressão pessoal. Mais do que ensinar visuo-plasticidades importa que se promova encontros cromáticos da natureza que se observa e que se imagina; mais do que aprender música importa que se possibilite a familiarização com os sons da descoberta e da criação; mais do que adultos e crianças praticarem teatro, importa que se proporcione privilégios para a vivência do gesto, da voz e do movimento.

As expressões artísticas como meio de comunicação, são, em consideração com o até então problematizado, uma das mais antigas e fundamentais formas de expressão e de comunicação humana (McArdle e Wright, 2014), uma oportunidade de canalizar a

⁵⁶ Segundo Walker, et al. (2011), tem-se reconhecido de forma instrumental cada vez mais provas de que o drama, como forma de expressão pessoal, é uma boa estratégia para o desenvolvimento de experiências educativas variadas. Para os mesmos autores, substancialmente, existe um conjunto de provas de que o envolvimento das crianças por este meio desenvolve pensamentos críticos e capacidades intelectuais, transferíveis para outras áreas e saberes vividos na escola. Neste sentido, reconhece-se o drama, como conteúdo e a forma dramática como o solucionar de problemas (Tormenta, 2015; Cruz, et al., 2020). Para Cruz, et al. (2020), este cenário evidencia alguns riscos, como considerar tais práticas como uma espécie de panaceia, importando que, segundo Tormenta (2015), quando se pretende a transferência do drama, para a vivência de outra área, tal deve ser desenvolvido tendo em conta o seu carácter estrutural (social) e conjuntural (político).

nossa paisagem interior para a vivência pessoal ou para partilha social de sentimentos (Eisner, 2005). O ser humano ao expressar-se, para construir os seus sentidos (pessoal e/ou social), encontra, através das expressões artísticas uma ampla organização qualificada de possibilidades. Partindo da ideia anterior – *mais do que ensinar, mais do que aprender e mais do que praticar* – importa que se reconheça a expressão, “pelos gestos, pela mímica, pela linguagem corporal, e mesmo com a voz, numa diversificada vocalidade, em que sons, onomatopeias, gritos, sussurros e até silêncios levam a uma comunicação expressiva” (Santos, 2008:87) – desde que se reconheça que a intencionalidade destas atitudes seja expressiva e não apenas um ato de expressão. Assim, expressões artísticas são um meio de comunicação que possibilita *tornar-se* (Eisner, 2002) – através do uso de *meios artísticos*. As expressões artísticas são um importante veículo para a comunicação e compreensão de significados complexos da vida humana (McArdle e Wright, 2014).

A comunicação através das expressões artísticas alcança diferentes potencialidades e possibilidades através da relação do corpo com diferentes meios artísticos, como a tinta de aguarela na linguagem e expressão visuo-plástica, como a flauta na linguagem e expressão musical ou como os dispositivos cênicos e gestuais na linguagem e expressão dramática (McArdle e Wright, 2014). Segundo Eisner (2005), as qualidades visuais, musicais e dramáticas das diferentes possibilidades de determinados meios de expressão são distintivas. Assim, expressão através da tinta da aguarela diferencia-se da expressão através da tinta a óleo, e a expressão através da flauta é diferente da expressão que se possibilita através do violino. Segundo Eisner (2005), cada meio artístico – aqui identificados através de instrumentos e materiais – impõe as suas próprias exigências distintivas. Porém, é com base em McArdle e Wright (2014) que argumentamos que tais ideias só se possibilitam se for possível que se compreendam os significados da comunicação que se expressa por meio das expressões artísticas. Para as mesmas autoras, quem recebe a comunicação, quer seja o seu próprio autor, quer seja um outro autor, será precisa fluência na interpretação. Questionar valores e significados da comunicação, neste sentido, amplia a ‘existência distintiva’ das diferentes expressões artísticas (Dewey, 2015) como oportunidades únicas para o acesso a significados que não podem ser transmitidos por outros meios (McArdle e Wright, 2014).

Comunicar consigo mesmo ou com outro, através das expressões artísticas, para além de ser uma oportunidade de criação de um processo visual, uma composição musical ou uma performance dramática, é, segundo Eisner (2002), uma oportunidade de

compartilhar uma cultura. Estas ideias estão assentes nos princípios dos trabalhos de influentes educadores/as na promoção da vivência educativa da experiência em estudo, em Portugal e no Brasil. Na esteira do pensamento que temos vindo a problematizar, a produção científica brasileira, sobre este assunto, expressa, pela mão de Barbosa (2005), que as expressões artísticas, como meio de comunicação, são a possibilidade para a compreensão de diversas culturas humanas. Do mesmo modo, pela mão de Santos (2008), em Portugal, existe de forma premente na produção científica desenvolvida a ideia de que tais expressões, quando vivenciadas na escola, revelam sentidos de experiências – experiências rítmicas, experiências visuais e experiências musicais - experiências da vida.

2.2.1 Pedagogia contra-hegemónica da desaprendizagem

A experiência educativa com as expressões artísticas no quotidiano escolar é, na sua generalidade, problematizada científica, social e pedagogicamente, como uma oportunidade fundamental para o desenvolvimento harmonioso e integral do ser humano (Dewey, 2005). Desta evidência generalizada, especificam-se as conceções que a reforçam, através de uma visão de continuidade de reflexão ou de uma visão de necessária rutura.

As expressões artísticas na escola têm vindo a ser promovidas, na medida da continuidade das condições existentes. Da ideia de que as expressões artísticas na escola não se referem a um só domínio da educação, mas sim a uma larga conceção da formação do ser humano, a ideia de continuidade tem, indiretamente, contribuído para o seu desentendimento, revelando que as expressões artísticas como saber escolar (experiencial) devem corresponder à formação de sensibilidades em constante mutação. Este é um dos desentendimentos da educação, que a fragiliza. Conforme apresentado no argumento introdutório do nosso trabalho, o desenvolvimento de discursos internacionais, de políticas nacionais e de práticas locais que têm sido vivenciados na educação e na escola, são de continuidade – esta é uma reflexão que se encontra associada ao movimento de reformas educativas que se desejam, mas que não se concretizam. Historicamente, segundo Arnheim (1993), a cultura ocidental tem ensinado, aprendido e vivenciado a relação pedagógica das expressões artísticas através de um paradigma da arte na educação que se debruça sobre a filosofia, a aprendizagem visual e a aprendizagem linguística. Segundo o mesmo autor, a ideia de que a arte e as expressões artísticas são mais do que uma vivência tecnológica ou de uma experiência transcendente, só surgiu no final do século XX.

Reconhecer o desconhecido que se preconiza para a vivência, é caminho para consagrar o conhecido que se vive.

Numa visão de necessária rutura epistemológica e metodológica das expressões artísticas como saber escolar que se experiencia, está a ideia de Atkinson (2018) e Baldacchino (2019), revelando que a arte na educação e as expressões artísticas na escola devem ser desaprendidas. Pensar-se a desaprendizagem da arte na educação (que não é uma forma de aprender outra vez, nem pretende ser um método ou abordagem em educação artística), como forma de melhorar a vivência das expressões artísticas na escola, segundo Bastos (2009), Gunve (2018), Biesta (2019) e Kalin (2019), deriva da ideia de ser intrínseco à arte e às práticas educativas com as expressões artísticas o processo de agitar problemas e convidar à perturbação. Segundo os mesmos autores, este cenário justifica-se, pois, perturbar expectativas convencionais e práticas conservadoras das vivências do quotidiano escolar pode dar lugar a uma pedagogia que esteja empenhada na celebração de possibilidades, inspirando a transformação.

Para Baldacchino (2019), desaprender emerge da ideia de aprendizagem relativa a um trabalho de criação cujas relações de sentido são dadas como naturais pelos processos de trabalho praticados e instituídos pelos estúdios de arte – que são institucionalizados. Já para Atkinson (2018), a discussão é mais política. A defesa do autor refere-se aos modos de ver a educação artística e as expressões artísticas a partir de pontos de vista de um admissível “estilo de arte escolar”. Estar-se consciente de como perspectivamos as áreas de expressão artística na escola é hoje condicionada pelas crenças inerentes do passado (Atkinson, 2018), assim como alertas de que as pessoas são frequentemente induzidas a pensar dentro de construções já pré-estabelecidas (Baldacchino, 2019), o conhecimento democrático em que esses mesmos sujeitos crescem torna-se limitado. Referimo-nos às formas de viver a expressividade artística do corpo na escola, já bastante desgastadas pelos atropelos que marginalizam a arte na educação, problematizados até então. Esta ideia de desaprender a arte, revela-se, na esteira deste pensamento, como importante caminho a ser desenvolvido em direção à vivência educativa com as expressões artísticas na escola pois, conforme argumenta Henrique e Guimarães (2018), trata-se de uma contramão aos graves factos que têm orientado a educação e a escola, conforme problematizado no capítulo anterior do nosso trabalho. Nas palavras de Gunve (2018), referimo-nos à constatação de vivermos num tempo de procurar saídas ‘para longe do poder brilhante das torres de marfim’. Segundo Biesta (2019), devemos estar conscientes do potencial desaparecimento da arte na educação, assim como o potencial desaparecimento da educação na vivência artística escolar. Compreender-se a eficácia da arte e da educação como projetos com destinos

potencialmente perdidos, proporciona, segundo Kalin (2019), conceber a desaprendizagem como possibilidade de vivência artística na escola (que incita ao dissenso e à discordância). Assim, para Bastos (2009), desaprender constitui-se como posição inovadora que incorpora e transcende o que era antes, ou seja, segundo Nogueira (2021), trata-se de desaprender a arte na educação para melhor compreender as suas expressões artísticas na escola.

Adotando a perspectiva de que a expressão artística na escola, por meio da promoção de vivências educativas no cotidiano escolar, deverá promover a indução, ao invés da dedutibilidade (Eisner, 2002), o argumento real para o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos de poder interventivo por meio da sua expressão artística na escola, como *saber*, pode ser alcançado e consagrado pela ideia do ‘desaparecimento’ a que atrás nos referimos. Segundo Peterson (2021), trata-se de desaprender para se encontrar caminhos mais sábios que possibilitem a elaboração (contemporânea) mais rica do processo de vivência da escola. Esta ideia assenta numa noção de arte na educação ativista e agitadora de consciências (Bastos, 2009; Barbosa, 2018; Henrique e Guimarães, 2018; Palhares, 2018; Gunve, 2018; Biesta, 2019; Kalin, 2019; Nogueira, 2021). Para Peterson (2021), a proposta de desaprendizagem não reside numa tentativa de apagamento dos saberes edificados, mas sim de questionar a construção desses mesmos saberes. Para Henrique e Guimarães (2018), assim, à margem das metas e de interesses educacionais que se apoiem na quantificação de resultados matemáticos, definidos por uma política de escolarização e de profissionalidade que se desenvolve pela mecanização, as expressões artísticas, como mecanismos de expressão, vão-se constituindo como realidades pulsantes de resistência⁵⁷ - evidenciando que o saber artístico (as expressões artísticas) não se presta a lógicas curativas. Neste sentido, segundo Peterson (2021), a perspectiva de vivência migra de saberes dominantes excludentes (muitas vezes consolidados como verdades absolutas que atravessam as nossas formações como humanos) para um esforço por incluir outros saberes sensíveis e inteligíveis. Parece, assim, que a única forma de contrariar justificações instrumentais é por via de justificações não instrumentais, por outras palavras, seria afirmar-se o papel da arte na educação como fundamentalmente inútil (Biesta, 2019). Percebemos, com base no pensamento de Peterson (2021), que nos estamos a colocar num complexo e incómodo lugar de estranhamento.

⁵⁷ Referimo-nos à ideia de existir como sujeito, no mundo, com o mundo. Para Biesta (2019), existirmos como sujeitos, significa existir em diálogo com o outro, num mundo sem ocupar o seu centro.

A partir do reconhecimento de uma lógica da repetição automatizada pelas pessoas (ver Gunve, 2018), dentro de uma lógica mecanizada das instituições hegemônicas (ver Eisner, 2005), evidencia-se a necessidade de se ser e fazer diferente (ver Barbosa, 2018; Palhares, 2018; Kalin, 2019). Neste sentido, o argumento de Biesta (2019), sobre o potencial desaparecimento da arte na educação, é relativamente fácil de acontecer, pois situa-se como visível na presença contínua de justificações instrumentais, com potencial impacto comprovado. Por outro lado, o argumento sobre o potencial desaparecimento da educação na vivência artística escolar, para o mesmo autor, encontra-se assente em desenvolvimentos mais amplos na educação. Referimo-nos às orientações internacionais que vão limando os objetivos educativos. Biesta (2019) recorre à metáfora da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, como o McDonald's da educação do século XXI, não apenas como organização presente em todos os debates educativos, mas como a organização promotora de dietas não nutritivas.

Para Nogueira (2021), se estivermos dispostos a entrar na lógica de jogo (da repetição automatizada pelas pessoas e da mecanização das instituições) entre arte e educação dar-se-á lugar à continuidade automática e mecânica; porém, se a entrada na lógica for pela compreensão da crise das relações do jogo, dá-se lugar ao repensar do sentido dos nossos próprios discursos acerca de arte e educação. Para Henrique e Guimarães (2018), neste cenário, torna-se necessário desaprender, possibilitando, assim, questionar as formas de abordagem à vivência da expressividade artística do corpo na escola, procurando encontrar estratégias que superem os modos redutores de dimensionar as manifestações artísticas. Assim, a lógica de que quem está na escola obedece a quem orienta a educação, desaprendendo as formas como projetam as expressões artísticas como saber escolar promotor de experiências, traduz-se, segundo Gunve (2018), em realidades abertas a práticas educativas com a arte e as expressões artísticas mais democráticas. “Se estamos vivendo este momento de crise e, se o ensino de artes está em perigo, também é o ensino tradicional de artes que está, ao que parece, atualmente desprestigiado...” (Henrique e Guimarães, 2018:27). Nogueira (2021), refletindo acerca da íntima relação entre a arte e suas expressões artísticas, como forma de revelação da vida humana, argumenta acerca do exercício da crítica que, neste cenário, se subordina a uma lógica de divergência, quase sempre percebida como contrária à convergência. Pensar-se de que maneira a arte e as suas formas de expressão e de produção artística podem contribuir para este necessário desaprender, são, para Palhares (2018), prementes e urgentes ações no mundo global onde ainda permanecem conflitos educativos de várias

ordens. Entre as fricções e as potencialidades (entre as formas neoliberais e os modos emancipatórios) da arte na educação e das expressões artísticas na escola, questionamos apoiados no pensamento de Biesta (2019) e de Kalin (2019): poderá a arte na educação envolver-se nos desafios contra-hegemónicos ao consenso neoliberal da educação escolar e desenrolar vivências de experiências educativas com as expressões artísticas num contexto escolar cimentado, conflituoso e antagónico? O ponto de impulso reside na perspetiva pedagógica que orienta a experiência educativa com a expressão artística.

Segundo Cosme e Trindade (2013), a vivência do quotidiano escolar que importa é a experiência de aprendizagem moldada pela relação pedagógica onde adultos estimulam um ambiente de respeito e de reconhecimento das necessidades singulares das crianças e onde estas se permitem conhecer-se a si mesmas e aos outros. Desta forma, e com base em Eisner (2005), as expressões artísticas na escola devem ser ensinadas por adultos com o intuito de ajudar a conhecer a capacidade individual para sentir e imaginar e devem ser aprendidas pelas crianças até à compreensão dos seus aperfeiçoamentos. Assim, múltiplas formas de ensinar emergem na vida das escolas, contando-se com um/a professor/a titular e único/a responsável ou através da coadjuvação com adultos especialistas nas diferentes linguagens artísticas, quer sejam no âmbito de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), quer sejam colegas de outros níveis de ensino que atuam no mesmo Agrupamento de Escola (AE)/ Secretaria Municipal de Educação (SME). Segundo Palhares (2018:10), tal permite uma educação da arte e uma vivência das expressões artísticas como espaço cívico, ético a partir da estética, “(...) comprometida com todos os campos de conhecimento, numa aceção, verdadeiramente, rizomática através de projetos pensados na cooperação de várias disciplinas que se cruzam e enriquecem.”. Como resultados de práticas educativas disruptivas, elaboram-se sombras dentro das escolas (Gunve, 2018) e constituem-se atos radicais (Bastos, 2009), que enaltecem a vivência da expressividade artística do corpo na escola.

Para Bastos (2009), que em forma narrativa argumenta que desde marionetas que geram diálogos sobre questões sociais e políticas, desde atividades de interpretação dramática que questionam privilégios e autoridades, até à compreensão de manifestações de poder na arte antiga, ou à discussão de como esses artefactos fomentam o pensamento histórico, a experiência educativa com as expressões artísticas na escola deve permitir a expansão pessoal e o convívio social. Na esteira deste pensamento, estes atos radicais desenvolvem-se na vivência do quotidiano escolar, por meio de sombras que Gunve

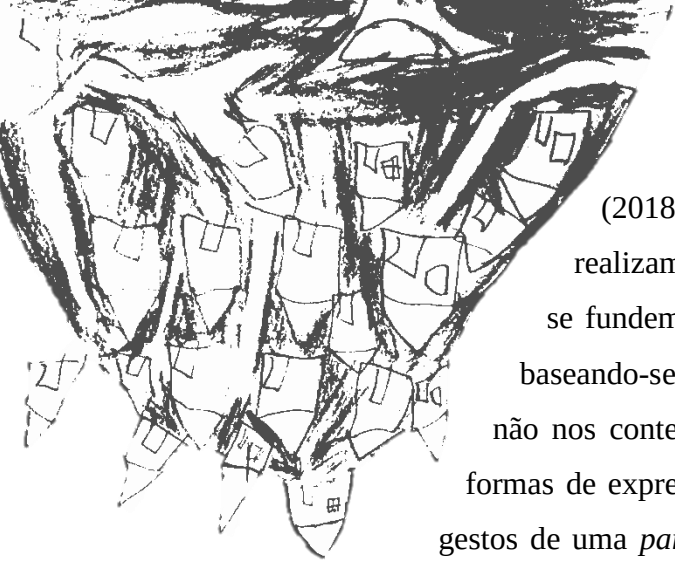


Figura 3 Registro fotográfico pelo pesquisador de uma produção artística de Lu, participante da pesquisa

(2018) caracteriza como os lugares educativos onde se realizam experimentações artísticas, onde a arte e a educação se fundem como práticas inseparáveis. Para Nogueira (2021), baseando-se no pensamento filosófico de Nietzsche, trata-se de não nos contentarmos com uma ideia de arte na educação, cujas formas de expressão artística na escola sejam traduzidas a partir de gestos de uma *participação discreta e cautelosa*. Por outras palavras,

reconhecemos que, se por um lado, os lugares e os tempos na escola para a fusão e a dissipação das fronteiras entre arte e educação não estão à luz das torres de marfim, por outro lado perspetivamos que essa sombra é impulsionadora de urgentes desaprendizagens em relação à luz brilhante que ofusca vivências educativas com as expressões artísticas.

A partir da ideia de que o ensino, assim como o conhecimento, não pode ser directivamente apresentado (Eisner, 2002), o compromisso ético de desaprender as expressões artísticas na escola (Atkinson, 2018), é, acima de tudo, o reconhecer de que a arte na educação deve ser interna àquilo que somos (Baldacchino, 2019), que se distingue das certezas em que vivemos. Apropriando-nos do questionamento de Nogueira (2021), perguntamos, afinal, em qual território queremos nós inscrever o sentido das nossas tensões? Segundo Atkinson (2018) e Baldacchino (2019), os investimentos devem direccionar-se para a promoção da reflexão sobre a distinção entre aprender com arte (arte como ato humano) e aprender através da arte (arte como objeto). Para Bastos (2009), esta vivência traduz-se, entre professores/as e alunos/as na escola, em envolvimento educativos transformativos e radicais, estando sujeitos ao reposicionamento e redefinição constante dos seus percursos educativos de escolarização e de desenvolvimento profissional, reconstruindo e redesenhando as suas vidas. Nesta perspetiva, segundo Kalin (2019), o trabalho do/a professor/a deixaria de estar dependente somente do outro, sob o neoliberalismo, transformando a formação educativa das crianças e a conduta profissional de professores/as na escola.

Eisner (2002), reflete sobre a arte como ato humano e a arte como objeto, como duas formas de viver experiências educativas com as expressões artísticas na escola, no âmbito das quais ou a arte se dedica à criação da forma expressiva, no primeiro caso, ou a arte é mobilizada para ajudar a compreender organizações particulares, no segundo caso. Esta ideia não contraria a visão Readiana de educação através da arte (neste trabalho

referida como importante e fundamental marco histórico na construção de argumentos nesta área de estudo), antes, problematiza-a, evidenciando os seus princípios. Argumentamos sobre uma cultura de escola onde o mais importante seja perspetivar-se as expressões artísticas como saber escolar, através da experimentação, da surpresa, da variedade e do metafórico (Eisner, 2002), ao invés da subordinação, do controlo, do padronizado e do literal. Um saber que privilegie o tornar-se, ao invés do ser (Baldacchino, 2019), do imaginar, ao invés do factual (Atkinson, 2018), do avaliar, ao invés de medir (Eisner, 2002), ou seja, “(...) a criação de uma nova cultura de escolarização que tem tanto a ver com o cultivo de disposições como com a aquisição de competências.” (Eisner, 2002:213). Por outras palavras, advogamos uma perspetiva da vivência das experiências educativas com as expressões na escola como saber experiencial, constituindo possibilidade para a formação de uma expressividade artística do corpo na escola.

Desta forma pedagógica, segundo Bastos (2009), a experiência artística na escola caracteriza-se por ser capaz de mudanças de paradigmas educativos. A resposta às nossas perguntas sobre como pode a arte na educação envolver-se nos desafios contra-hegemónicos, num ambiente cimentado e antagónico, procurando descobrir em qual território queremos nós inscrever o sentido das nossas tensões será, segundo Gunve (2018), por meio de mergulhos profundos nos materiais quotidianos quase despercebidos que habitam nas escolas. À questão o que pode a arte, podemos dizer *nada*, mas o facto é que quando ela se relaciona com a educação, a questão da transformação contra-hegemónica impõe-se (sobre o que significa o ser aluno/a, o seu professor/a, o aprender, a noção de pessoa, de cultura, de cidadania, entre outros). Referimo-nos à preocupação educacional sobre a identidade certa, a criatividade certa e a voz certa, como ampla e difícil questão educativa (Biesta, 2019). Por isso, o que importa não é tanto o ensino e a aprendizagem em si, mas antes a relação que se estabelece com a aprendizagem, a relação com a educação, a relação com o ensino, com o saber, ... Este debate específico, está em consideração com a larga problematização desenvolvida no capítulo anterior deste trabalho, acerca da tecnologia política do poder, e que envolve um conjunto de técnicas e de processos de vigilância.

Apesar de compreendermos que a arte na educação não tem sido imune às pressões que a têm desgastado, fragilizado e desprestigiado, o facto de que compreendermos as pessoas como seres incertos, que vivem em relação com disposições artísticas, leva a que as sociedades continuem o fazer e o ser humano (Dewey, 2015).

Neste sentido, com base em Gunve (2018) e Kalin (2019), continuamos a criticar a atualidade e a imaginar os nossos mandatos futuros e alternativos – comuns.

Adotando-se os princípios da visão de Eisner (2002) para o desenvolvimento das expressões artísticas como saber escolar, ao fim de algum tempo “(...) não é a arte que imita a vida; mas a vida que imita a arte (...)” (*ibid.*:44), revelando, a partir da ideia do mesmo autor, que a promoção das expressões artísticas como saber escolar tem mais probabilidade de se concretizar quando se está a descobrir o que se está a fazer e quando se imagina como se pode fazer melhor – alcançando um saber experiencial. As expressões artísticas, como possibilidade de experienciar vivências educativas, permite, então, compreender que a incerteza deve ter o seu lugar próprio nas escolas (Eisner, 2002). As vivências educativas, quando compreendidas como experiências complexas, enquadradas num sistema organizador que agrega uma múltipla e diversificada variedade de linguagens, de formas de comunicação e de saberes, ampliam as possíveis formas de se ser criança, revelando percursos educativos, e de se ser adulto, destacando desempenhos profissionais (ver McArdle e Wright, 2014; Fragateiro, 2018; Palhares, 2018). Dentro desta pluralidade de vivências das expressões artísticas na escola ressaltam particularidades das possíveis experiências.

Para Fragateiro (2018), a forma como temos concetualizado a experiência da expressividade artística do corpo na escola, a partir da ideia da existência de uma perspetiva artística que se abra como espaço de experimentação por excelência, significa entender as expressões artísticas como saber experiencial, a partir do seu desaprender escolar, conforme argumentado. O mesmo autor argumenta que importa que se pense nas expressões artísticas na escola, como espaços que permitem compreender a complexidade das narrativas em que vivemos no mundo. As expressões artísticas, neste cenário de incerteza, são, para Fragateiro (2018:29), mote que reúne todas as potencialidades “(...) para ser o espaço ficcional de criação e de invenção do futuro, um laboratório de experimentação que tem como materiais base de trabalho a pessoa do criador, o grupo, as ideias e as realidades e as inquietações e desejos que emergem da realidade onde intervêm.”. Neste sentido, cientes de que o nosso posicionamento acerca da retórica dos efeitos não colidir com a ideia de se querer inventar o futuro, referimo-nos às potencialidades das expressões artísticas como vivência do quotidiano escolar – assumindo-se como construção de conhecimento e não apenas como acumulação de saberes.

Para Palhares (2018), a vivência da experiência em estudo, neste cenário, permite-se pela compreensão de que a arte na educação e as expressões artísticas na escola catalisam a proximidade de pessoas, a integração de saberes e o diálogo de intencionalidades. Esta forma de se conceber as expressões artísticas, como possibilidade de experienciar vivências no cotidiano escolar, favorece, segundo a mesma autora, a partilha de experiências educativas que minimizam diferenças, por meio do desenvolvimento de juízo crítico. O desenvolvimento da capacidade de comunicação e de expressão criativa, é, para Palhares (2018), o cumprimento e a consagração do que se preconiza para a experiência da expressividade artística do corpo na escola. Assim, importa, segundo a mesma autora, estar-se ciente de que existe espaço para o erro e para a emersão da livre expressão, como formas de aprender, de compreender e de comunicar a expressão da vida humana. Para Eisner (2002), devemos, então, estar preparados para imaginar o inimaginável, reconhecendo vivências da experiência educativa, para lá daquilo que é convencionado e qualitativamente organizado. Referimo-nos ao encontro das inquietações de adultos e de crianças que se convertam em paixões por meio das suas expressões (ver Fragateiro, 2018). Se, por um lado, já tivemos oportunidade de compreender que nos primeiros anos da educação a vivência da experiência em estudo desenvolve-se com predominância por meio das expressões artísticas, por outro lado, estamos cientes, conforme temos vindo a argumentar, de que a experiência na vida escolar não se restringe aos saberes disciplinares, mas sim ao conjunto de condições, ambientes e disposições para a vivência da experiência. Assim, motiva-se o debate da expressão que acontece de forma livre, espontânea e lúdica.

A expressão livre, ou seja, a expressão que acontece através de uma vasta gama de atividades corporais e de processos mentais, não significa que se trate exatamente de uma expressão artística, com base no até então defendido. De uma lógica ancestral de proteção do artístico da expressão, a não interferência de sentidos construídos ao ato expressivo, ressaltando a ideia de ‘livre’⁵⁸, produziu muitos desentendimentos na educação e na escola (Eisner, 1992). Neste cenário, a expressão livre foi cogitando

⁵⁸ Para Bredariolli (2015), o conceito de ‘expressão livre’ foi impulsionado por estudos psicopedagógicos, assim como pelo interesse de artistas, críticos de arte e educadores. Segundo a mesma autora, desde 1930, a sociedade ocidental ocupou-se com a identificação e discussão da produção artística de crianças, que se configurava como livre, traduzindo-se nas suas exposições artísticas em importantes museus. Apesar desta movimentação social, até meados do século XX, o termo ‘expressão livre’ não foi utilizado na produção científica (Bredariolli, 2015), até à apresentação da proposta da filosofia Readiana. Segundo Bredariolli (2015), é às portas do século XXI que este termo começa a ser desenvolvido de forma tão abrupta e indefinida que acaba por substituir os temas específicos (desenho, música, entre outros), que constituíam as experiências escolares.

inquietações e dúvidas entre adultos nas escolas, o que acabou por se traduzir, segundo Bredariolli (2015), numa controvérsia, pejorativa, associada à negligência. É a atribuição de sentidos e a consagração de significados com a experiência vivenciada que se possibilita a definição de expressão artística. Por outro lado, no que respeita particularmente ao desenvolvimento expressivo de crianças, reconhece-se, com base em Santos (2008:75), que “(...) partir-se-á, pois, da expressão ‘livre’ ou espontânea da criança em que a personalidade pouco a pouco se revela através de diversos meios expressivos, corporais e instrumentais, até ao domínio da expressão ‘artística’. O início do diálogo onde a arte já aflora.” A espontaneidade, como interesse que surgiu em meados do século XIX (Bredariolli, 2015), significando a exteriorização sem constrangimentos das atividades mentais do pensamento, sentimento, sensação e intuição, potencia a integração da expressão no encontro com meios artísticos, configurando qualidades e sentidos à livre e espontânea expressão.

O lúdico, que se pode caracterizar por ser um jogo motor, afetivo, intelectual ou social, é uma forma de expressão (ver McArdle e Wright, 2014; Fragateiro, 2018; Condessa, Pereira e Pereira, 2019). A ideia de jogo, enquanto atividade lúdica e ação do brincar, associado ao desenvolvimento de crianças, também é ele parte integrante da vida de adultos (Fragateiro, 2018). Segundo Fragateiro (2018), lúdico, entendido como processo e tempo onde se iniciam referências sobre objetos e sentidos, traduz-se na criança e no desenvolvimento do que se admite como corpo. Por outras palavras, para Condessa, et al. (2019), práticas lúdicas são experiências diversificadas, num *continuum*, entre a espontaneidade e a organização, entre a imaginação e a regra, entre o individual e o social. Assim, compreende-se esta forma de expressão enquanto ação do sujeito, comprometida consigo mesmo ou com outros, onde se *definem* possibilidades, traduzindo-se num privilégio da capacidade humana de se expressar intencionalmente ou livremente.

Segundo McArdle e Wright (2014), a vivência da expressividade artística do corpo, por meio das expressões artísticas, como forma de construção de conhecimento experiencial pessoal, assenta no que as autoras designam por ‘primeiras linguagens da criança’ na criação de sentido de si, de outros e do mundo. Para as mesmas autoras, a fluidez e cruzamento entre a experiência artística e o jogo, como atividade lúdica, acontece na vida das crianças desde cedo. Daí que, para McArdle e Wright (2014) e ao conceberem o brincar como uma atividade fundamental na vida das crianças, retirar as brincadeiras às crianças, é roubar-lhes as suas primeiras linguagens. Na esteira deste

pensamento, o trabalho de Condessa et al. (2019) argumenta que uma sociedade que dê primazia às práticas lúdicas vividas pelas crianças na escola, permitirá que se respeite as crianças, na sua relação consigo mesmas, com outros e com a sociedade. Neste sentido, McArdle e Wright (2014), referem que professores/as lúdicos/as, por meio das expressões artísticas na escola, não só encorajam ao desenvolvimento da experiência divertidas, mas também à vivência da expressividade artística do corpo. Condessa, et al. (2019), na sua extensa caracterização de trabalhos de professores/as que recorrem a diferentes formas de ludicidade para o enriquecimento da vivência do quotidiano escolar de crianças, verificam que a valorização do brincar e do jogar na infância traduz-se em oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. As mesmas autoras referem-se à ideia de que os/as professores/as reconhecem e defendem a relevância da brincadeira e do jogo na vida da criança, constituindo ferramentas pedagógicas a partir da atividade lúdica. Segundo McArdle e Wright (2014), professores/as que promovam intenções e propósitos de experiência educativa, por meio de práticas e de processos lúdico-artísticos, contribuem para resultados educativos positivos. Com base neste entendimento poder-se-á argumentar que a validade da expressão, quer tenha qualidades artísticas, quer tenha outras qualidades, é perspectivada enquanto processo libertador, espontâneo e expressivo de motivações, intenções, emoções, noções, ações, propiciando a realização pessoal e a descoberta de si mesmo e da sua envolvência, quer de materiais e instrumentos, quer de tempos, espaços e de relações.

3 Expressividade artística do corpo e seus (des)entendimentos culturais e estéticos

A reflexão sobre a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, deriva de um longo processo histórico ocidental que antecede o surgimento das suas primeiras reflexões antropológicas acerca do corpo e da sua expressão (ver Mauss, 1973; Bourdieu, 1986) e das visões paradigmáticas educativas que promovem e orientam tais processos (ver Eisner, 2005). Compreender a importância dessa contextualização, que é inaugurada a partir da reflexão das técnicas corporais desde a concepção de corpo herdado da Grécia Antiga, particulariza os significados corporais e as concepções educativas até à chegada ao *nosso* corpo. Para Gil (1997), este percurso tem sido debatido na relação singularidades-coletividade. Segundo o mesmo autor, o ocidente, com as suas tentativas de encontrar equilíbrios entre o individual e o social, tem configurado determinadas funções (corporais e educativas). Referimo-nos aos signos corporais que

resultam de codificação coletiva (Mauss, 1973), traduzindo-se no capital cultural⁵⁹ humano (Bourdieu, 1986). Para Mauss (1973), somos confrontados com uma série de ações fisiopsiquo-sociológicas, antigas na vida do indivíduo e na história da sociedade, o que se traduz, para Bourdieu (1986), numa conceção da expressividade artística do corpo como valor simbólico e como fenómeno material, que constitui e é constituído pela sociedade.

Ao longo dos séculos, desde a época clássica, tem sido possível organizar versões educativas para o desenvolvimento da arte, particularmente da promoção da arte na educação e da vivência educativa com as expressões artísticas na escola, uma vez que estas derivam de visões culturais e estéticas (re)produzidas pelos corpos (Eisner, 2005).

3.1 Localizações para uma atribuição simbólica do corpo em educação

A caracterização de um corpo instrumento, como máquina de força, onde a figura masculina prevalecia sobre o ignorado corpo feminino (Braustein e Pépin, 2001), revela-se desde a antiguidade grega como objeto de admiração (Barbosa, et al., 2011). Para Braustein e Pépin (2001), este período idealizador da sociedade traduzia-se na exaltação física e carnal do corpo masculino. Se por um lado, para os mesmos autores, manifestava-se à época uma total ausência de inibição física do homem e uma total ausência da presença do corpo da mulher, por outro lado, os corpos que se apresentavam eram considerados como elementos de elevado interesse para o Estado (Barbosa, et al., 2011). Segundo Braustein e Pépin (2001) falamos de duas histórias sobre o corpo. A vivência do corpo, particularizada pelas práticas culturais de exaltação de histórias de homens e pelo apagamento de histórias de mulheres, influenciou formas e modos de desenvolvimento social. Como efeito, a educação, como fenómeno cultural, ou seja, em função das relações sociais estabelecidas, foi produzindo atos educativos e reproduzindo um ‘culto de amor grego’ (Braustein e Pépin, 2001). De homem para homem, a arte foi revelando os seus corpos (Barbosa, et al., 2011), com a educação a contribuir para a sua fundamentação, por meio da promoção de práticas físicas e ginásticas, em torno de normas higiénicas e de estética do grupo (Braustein e Pépin, 2001).

⁵⁹ Capital cultural, enquanto conceito desenvolvido por Bourdieu (1986), refere-se aos valores atribuídos às experiências culturais particulares, resultantes de pesquisas desenvolvidas nos anos 1960 e 1970, identificando e caracterizando, por níveis de classe social, a relação das pessoas com categorias baixas, médias e altas em relação às suas experiências culturais. Referimo-nos neste trabalho à ideia de capital cultural de crianças e de adultos na escola, em relação à expressividade artística do seu corpo, conscientes deste panorama, mas certos de que o termo, na sociedade contemporânea, tem a sua composição reformulada, em resposta ao mundo de hoje (Lizardo, 2016; Robb, et al., 2020).

O corpo como fonte de inspiração para a expressão social continua a sua manifestação física em Roma. Contudo, segundo Braustein e Pépin (2001), tal manifestação assenta na recusa da sua herança grega, ou seja, manifesta a sua eficácia, enquanto máquina de força, mas sem interesse pelo desenvolvimento estético das suas formas. Este é o cenário da vivência do corpo do século II até ao surgimento do cristianismo, com a Idade Média, no século V. É ao longo deste período, que se desenvolve até ao século XV, que as transformações que vêm caracterizando os significados que se atribuem ao corpo humano se manifestam de forma mais *metamorfoseada* (ver Gil, 1997). Numa relação paralela, entre a religião e a ciência, o corpo vai sendo *desprezado* e *dissecado*. O corpo público, que se evidenciava socialmente, passa, segundo Manarte (2018), a encontrar a repressão e a proibição da sua exposição. Os significados sociais que vão sendo construídos pelos processos culturais criam abertura epistemológica para que se compreendam outros *lugares* do corpo – lugares que ignoram, oprimem e fragmentam características e processos da expressividade artística do corpo (ver Manarte, 2018).

O surgimento do pensamento cartesiano, distinguindo corpo da mente, foi um período de rutura que, segundo Barbosa et al. (2011), revelou uma apologia do objetivo. Para Manarte (2018), tratou-se de um período de reforço da ignorância sobre sensações e subjetividades dos sujeitos. Por outras palavras, o corpo humano, o seu movimento e a sua expressão têm vivido transformações, sem ter-se em consideração a sua componente de ação incorporativa. Segundo Farnell (1999), atualmente compreende-se que a visão dualista da mente vs. corpo, do instrumental vs. simbólico e do prático vs. expressivo, é inútil para a compreensão da complexidade da ação humana. Porém, e uma vez que para a mesma autora, somos seres que vivemos em sistemas estruturados complexos com significância social e cultural, torna-se fundamental o reforço contextualizador da influência cartesiana e também platónica sobre o corpo, que vem configurando a sociedade e as experiências que a formam, como quadro histórico ocidental perante o corpo que se vive na escola. Por outras palavras, referimo-nos ao capital cultural que pode ser capacitador da expressão, mas também opressor da expressividade (Bourdieu, 1986).

As dimensões históricas e culturais da construção do corpo derivam, segundo Maluf (2001), da ausência de uma crítica às visões essencialistas que geram a reprodução do modelo de correspondência entre dualismos. Para Farnell (1999), esta é uma cultura que se tem gerado pelo preconceito de longa data contra o corpo nessa tradição de pensamento ocidental. Apoiando-nos no pensamento de Bourdieu (1986),

compreendemos que é através dos valores socialmente construídos que imbuem o capital cultural, os hábitos das pessoas e os campos socialmente construídos em que vivemos, que se revela o capital que tem valor para as pessoas (que lhes confere credibilidade dentro das sociedades e sistemas que habita). Robb, et al. (2020), na esteira deste pensamento, argumentam que em relação à expressividade artística do corpo na escola, esta será influenciada pelos significados sociais, o que leva a uma reprodução cíclica do capital. Concebendo o capital cultural humano como fenómeno social (Bourdieu, 1986), torna-se possível conceber novos modos de compreensão sobre este conceito. Para Lizardo (2016) recentes estudos sobre a estratificação do capital cultural (ver Bourdieu, 1986) sugerem que o destaque ao conhecimento cultural em interação desenvolve-se a partir de experiências educativas, experiências familiares, interações com pares e interações com organizações. Segundo o mesmo autor, a educação tem sido formulada como uma das experiências mais fortes no desenvolvimento de capital cultural. Neste sentido, focando-nos nas experiências educativas como oportunidades de desenvolvimento de capital cultural, se o sentido redutor da dicotomia platónica/cartesiana (que quando é antologizada, traduz-se numa objetificação do corpo) persiste, o sentido limitador para a descrição dos fenómenos complexos, como a construção do corpo, subsiste.

A perpetuação da dualidade racional/mental vs. corporal/emocional, ou seja, a percepção continuada do corpo mais como elemento instrumental do que como espaço de relação e de emoção (Moldonado, Prados e Márquez, 2017; Manarte, 2018), reproduz um único modelo educacional hegemónico. Neste cenário, e pensando-se que as outras referidas dimensões de desenvolvimento do capital cultural são heterogêneas⁶⁰, o que se vive e compreende como expressividade artística do corpo revelam grandes desigualdades – a evidência da existência de um corpo dominante. Para Robb, et al. (2020), a cultura de construção do corpo na educação, em consideração com as crianças, traduz-se, neste sentido, em grandes fragilidades expressivas. Cabe a adultos, envolvidos com maior grau de participação nas diferentes dimensões constituintes do capital cultural humano (ver Bourdieu, 1986), refletir sobre esse mesmo capital, agindo em consideração

⁶⁰ Referimo-nos à multiplicidade de vivências que se proporcionam entre experiências familiares, interações com pares e com organizações. Segundo Lizardo (2016), desde há muitos anos que membros de grupos de estatuto económico e social mais elevado, têm uma rotina de maior engajamento com as artes e com diferentes formas de vivência cultural.

com as crianças e rompendo com a dicotomia de um corpo fundamentado na sua instrumentalidade (Robb, et al., 2020).

Para Nóbrega (2005) esta cultura de construção do corpo tem perdurado na educação, perspetivando o corpo (integral) como elemento acessório no processo educativo. Para Moldonado, et al. (2017), inegavelmente, tal modelo afeta a cultura de construção do corpo como possibilidade múltipla e plural, revelando um modelo corporal hegemónico. Referimo-nos à teoria da educação moderna, conforme argumentado no capítulo anterior do nosso trabalho, evidenciando um corpo dominante, dominador e produtor de violência (o corpo branco, colonizador, sexista, machista que está na base da ação do corpo do ato pedagógico e do discurso educativo). O impacto do capital cultural, neste sentido, na vivência da expressividade artística do corpo na escola é, para Robb, et al. (2020), ramificado, fragmentado, dependente e subordinado (na ausência do seu questionamento). Neste sentido, os enfoques antropológicos do estudo do corpo têm migrado de um corpo produto de uma cultura, para um corpo produtor (Maluf, 2001; Shilling, 2003).

Segundo Shilling (2003), se antes a teoria social considerava o corpo como recetor, ignorando-o como gerador de sentidos sociais, atualmente, cientes da influência dualista atrás debatida, importa que se ultrapasse a concetualização do corpo como significante social, para um envolvimento nos próprios significados do corpo⁶¹. Para Maluf (2001), esta premissa é fundamental, uma vez que se tem vindo a compreender o corpo, não apenas como objeto de uma ação cultural, nem como recetáculo de símbolos culturais, mas dotado de agência própria. Estamos, assim, na urgente migração da complexificação de itinerários corporais e não apenas de mapas sobre o corpo (Almeida, 1996). Para Almeida (1996), esta reinvenção dos modos de conhecer e de falar sobre o corpo constitui-se como um desafio para nos engajarmos no momento histórico em que vivemos. Desta forma, compreender-se o corpo como construção de pessoas, sendo, segundo Shilling (2003), de alguma forma criado, limitado e até inventado pela sociedade, emerge de uma variedade de visões construcionistas sociais do corpo⁶².

⁶¹ Referimo-nos à volta paradigmática que constitua um salto epistemológico na problematização do assunto, em virtude do espaço teórico que se dedicou a esse dualismo ao longo dos muitos séculos, constituindo uma hegemonia cultural da compreensão do corpo, difícil de restaurar no imaginário das pessoas (ver Shilling, 2003).

⁶² Referimo-nos às diferentes propostas epistemológicas para o estudo social do corpo, a partir de uma visão pós-estruturalista, evidenciando categorias linguísticas como determinação da incorporação (ver Foucault, 1986), como visão interacionista simbólica, cujo ênfase destaca-se na gestão e no controlo das ações (ver Goffman, 1996).

O corpo, produzido por tecnologias sociais, às quais se refere Foucault (1986), é caracterizado pelas instituições que o governam e pelo discurso produzido acerca dele. Segundo Foucault (1986), o corpo percebe-se como fenómeno que constitui ligações com as suas práticas (maleáveis) e com as organizações (de poder). Desta forma, constrói-se, socialmente, um corpo consciente. Por sua vez, as mesmas forças sociais que o produzem, são as forças que o vigiam e controlam. Referimo-nos a uma visão construcionista que se elabora a partir da ideia de os corpos serem controlados pelos discursos. Por outro lado, desenvolve-se a visão Goffmaniana que oferece à sociologia uma interpretação alternativa da ideia de corpo. O interesse no corpo, como componente de ação, traduz-se, segundo Goffman (1996), numa perspetiva que dá ênfase ao corpo (integral) como capaz de intervir simbolicamente e de fazer a diferença. Estamos a avançar na discussão teórica sobre a separação e da distinção do corpo por unidades, para uma reinterpretação do corpo, como propriedade material de indivíduos, por meio de relação entre identidade pessoal e identidade social (Goffman, 1996). O que é concomitante nestas duas visões paradigmáticas, é a procura de centrar o corpo como elemento integral na vida dos sujeitos, determinado, segundo Shilling (2003), por ‘estruturas’ sociais que existem fora do alcance dos indivíduos.

A influência cartesiana (determinista) sobre a construção do corpo, que *paira* desde o século XVII sobre a cultura ocidental, descontinuada pela visão pós-estruturalista Foucaultiana (influência filosófica), a partir da segunda metade do séc. XX e reapropriada pela influência dos estudos sociológicos (influência antropológica), em finais do mesmo século, são o cenário das culturas de construção do corpo social que têm influenciado os modos de se conceitualizar e de se viver o corpo na educação. Concordando com Nóbrega (2005), sobre o facto de o corpo na escola não ser um instrumento de práticas, mas sim uma produção social de vivências corporais (ler, contar, narrar, dançar, brincar), pensar o lugar do corpo na escola significa, por si só, evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais.

3.2 Construção expressiva do corpo na escola como centro de toda a existência experiencial

Até meados do século XX, a cultura de educação do corpo na escola, quer em Portugal, quer no Brasil, segundo Nóbrega (2005), ocupou-se pela educação da fisicalidade e da ginástica corporal. A escola era palco de investimentos de noções higiénicas, de como vestir, andar, apresentar o corpo, etc. (Nóbrega, 2005). Segundo

Oliveira e Linhales (2011), tratou-se de um período histórico em que se fundaram, balizaram-se e expressaram-se os sentidos para a escola capaz de educar os corpos. A crise da escola, conforme apresentada no segundo capítulo, desenvolvida a partir de ideais de uma cultura dominante, segregando outras formas de viver, gera, segundo Nóbrega (2005), a noção de um corpo que deva ser educado como reto e rígido, desprestigiando a sua expressividade. Esta noção é reinventada com a tese da educação nova, pois na amálgama do seu manifesto, com as suas pretensões, a cultura do corpo que se expressa com a arte e as expressões artísticas surge também, como parte do seu ideário. Assim, para Oliveira e Linhales (2011), é na segunda metade do século XX que a educação do corpo se transporta para o desenvolvimento de uma educação das várias formas de expressão corporal, desde as noções sobre o som, sobre a linguagem vocal, as manualidades, entre outras convenções organizadas à época.

Certos de que os valores mudam e que tal mudança tem impacto na atribuição de atividades culturais (Bourdieu, 1986), estamos também certos de que as tentativas históricas da inclusão da arte na educação e da disputa dos projetos culturais (a que nos referimos no capítulo anterior), provocando uma crise, estão, segundo Oliveira e Linhales (2011), conectados com o modo como a escola educa o corpo. Referir-mo-nos à educação do corpo na escola do ponto de vista da globalização e do capitalismo. Para os mesmos autores, este período traduziu-se numa disciplina corporal, racionalmente calculada, marcando os corpos e as suas ações como signos. As culturas de construção do corpo social a que nos referimos acima, em articulação com o debate da crise da Educação e da Escola, revelam uma modelagem do tempo, dos espaços, dos sujeitos e dos objetos, logo, referimo-nos a uma *modelagem dos corpos* (ver Oliveira e Linhales, 2011). Porém, na década de 1980 e de 1990, segundo Almeida (1996), as ciências sociais provocam um ‘boom’ de reflexão sobre o corpo e sobre as diferentes formas de incorporação. Por consequência, desde finais de 1990, o corpo começou a ser incluído nos discursos pedagógicos, quer na sua dimensão simbólica e expressiva, quer como reconhecimento da sua relevância enquanto construção social e cultural (Gallo e Martínez, 2015). Os trinta anos que, entretanto, se formaram, desde esse período, revelam escassas traduções da vivência de um corpo perspectivado pela sua capacidade corpórea e pela sua função simbólica. Os diferentes autores contemporâneos que permitem este debate referem-se à existência de um saber cristalizado, imóvel e acrítico sobre o corpo na educação, centrado nas influências deterministas, filosóficas e sociológicas, que excluem o corpo como

potência (política), intensidade (cultural), desejo (social), afeto, força e movimento (pessoal) – como lugar de experiência.

A referência aos conceitos da corporificação da experiência ou da centralidade do corpo na experiência como complexificação das culturas de construção social do corpo, alerta para a existência de um corpo integral e holístico – aquele que é proclamado como fundamental para a vivência da expressividade artística. Por outras palavras, referimo-nos a uma conceção do corpo associada à conceção de pessoa (Maluf, 2001). Para Bárcena e Mélich (2000) pensar-se na ideia de corporeidade e do simbolismo do corpo é inseparável do pensamento acerca da condição do ser humano. A rejeição da construção do corpo como fonte de desenvolvimento natural é, para Milstein e Mendes (2010), compreender o corpo como resultado da cultura. Por tal, o debate acerca da capacidade corpórea do sujeito é “(...) pressupor um corpo que é despojado das determinações essencialistas que recaem sobre um dualismo cartesiano, fazendo uma diferenciação, de um corte essencialista.” (Gallo, 2009:232). O reconhecimento da construção social do corpo, pela perspectiva pós-moderna, traduz-se, segundo Gil (1997), numa cultura de resistência do corpo ao desejo da sua ‘descrição científica’ sob formas que distinguem as suas unidades e que ignoravam as suas capacidades sociais e funções culturais. Assim, a viagem inicia-se pelo entendimento de que os discursos, e as ações que se geram sobre os corpos, provêm deles mesmos.

Para Gil (1997:23), é o “(...) corpo que constitui o suporte das permutações e correspondências simbólicas entre os diferentes códigos em presença”. Para Milstein e Mendes (2010), neste entendimento, o corpo possui capacidades de experimentar desorientações em lugares, tempos e momentos, apreendendo assim significados que raramente se explicitam de outras formas. Para Gallo (2009), tais considerações, permitem que façamos referência ao corpo como portador de um indeterminado número de sistemas simbólicos, criados e apropriados por si, sendo interpretados a partir dos processos de subjetivação que dão, segundo a mesma autora, origem a diferentes formas de expressão da subjetividade. Nesta esteira de pensamento, estamos a referir-nos à corporeidade, ou capacidade corpórea do corpo, ou seja, uma forma de pensar acerca do corpo que, segundo Gallo (2009), evita qualquer definição ortológica e qualquer redução objetiva do corpo.

Corporeidade, segundo Gallo (2009), concebe-se a partir da ideia de que a construção social do corpo expressivo é atravessada pela cultura, e, portanto, pelo cultural, pelo social, pelo simbólico e discursivo, materializados ‘dentro’ e ‘através’ do

corpo (corporização). Para Milstein e Mendes (2010), corporeidade, ou o processo de corporização, supõe pensar o corpo como produto cultural de um processo de transformação da natureza e, portanto, como resultado social e historicamente produzido. Estamos em vista a uma contínua trespassagem que, sendo apropriada, revela uma interpretação da construção social do corpo por via do sentir. Gallo (2009), argumentando de um ponto de vista antropológico-fenomenológico, refere-se à corporeidade como zona fronteiriça entre ter e ser, traduzindo uma ideia de o corpo estar ao mesmo tempo disponível e disposto. A narrativa, por meio dos estudos antropológicos como cenário epistemológico dos estudos sobre o corpo, apropria-se da interpretação simbólica que o corpo produz. Deste entendimento, falarmos de uma educação corporal, ou de uma gramática corporal, é estarmos cientes de que ambas são formas de, epistemologicamente, pensar o corpo como criação de significado, ou seja, deixar de lado a sujeição a regularidades (Gallo, 2009).

Argumentar acerca da função simbólica do corpo, permite o reforço teórico da importância atribuída ao debate acerca da dimensão socialmente construída dos significados, a qual temos vindo a desenvolver ao longo deste trabalho. Referimo-nos aos significados simbólicos, que, segundo Pais (2008), desenvolvem-se a partir de três elementos: o símbolo em si mesmo; um ou mais referentes; e a relação que se estabelece entre símbolo e referente(s). Compreendendo-se símbolo como um artefacto cultural que torna possível dar-se conta da questão de sentido (Bárcena e Mélich, 2000), qualquer significado envolve, portanto, um emaranhado de percepções e de sentidos acerca de uma experiência. Para Pais (2008) qualquer significado é referencial, ou seja, desenvolve-se a partir de um conjunto de concetualizações que vão sendo construídas culturalmente. Na esteira deste pensamento, pensar-se no corpo como construção simbólica, inesgotável na sua significação (Gallo, 2009) é, para Bárcena e Mélich (2000), pensar-se na criação poética do corpo. Um corpo portador de sentido que se constrói para além da sua materialidade física, evidenciando para lá disso, ser construído por significados (Bárcena e Mélich, 2000). Esta grande viragem epistemológica na compreensão da construção social do corpo, em detrimento das influências atrás referidas, surgiu, pois, segundo Farnell (1999), no final do século XX. A teoria social precisava de encontrar formas de conectar o dizer e o fazer. Assim, a complexificação dos estudos sobre a corporeidade e a função simbólica corporal motivou-se. Porém, segundo a mesma autora, esta emergência tem sido pouco explorada. O estudo acerca da expressividade artística do corpo, até finais do mesmo século, tem sido uma arena da experiência humana

negligenciada. Referimo-nos à crise da sociedade, à crise do Estado, à crise da escola que formula cenários e ações que descartam espaços e tempos para esta concetualização corpórea e simbólica do corpo. Le Breton (2000) contribui para este debate, argumentando que os elementos simbólicos que constituem as culturas convertem-se em partes integrantes da nossa personalidade. Referimo-nos, com base no mesmo autor, às emoções que constituem a experiência da expressividade artística como vivências social e culturalmente modeladas. Assim, para Le Breton (2000), o indivíduo toma corpo na sua cultura, revelando, porém, ser de certa forma apenas capaz da sua reprodução. Tal ideia contraria os pressupostos epistemológicos por detrás da concetualização da construção social do corpo expressivo a que nos temos estado a referir. Para Farnell (1999), trata-se de um paradoxo que revela a urgente *materialização* da incorporação no estudo sobre a experiência vivida pelos sujeitos corpóreos. Mas, certos de que esta história não acaba aqui, Maluf (2001) evidencia que desde o início do século XXI, possibilita-se a identificação de um reverso desta ideia que trata o corpo como fenómeno específico e independente.

Segundo Maluf (2001), se por um lado compreende-se que as conceções objetificadoras do corpo, como abordagem, retiram ao corpo qualquer possibilidade de agência, por outro lado, pensar-se o corpo como construção cultural, como extremo oposto de abordagem, não escapa a uma nova polarização ontológica. O corpo como objeto de cultura e de representação social requer ser compreendido com cautela para que a retórica dos efeitos, atrás argumentada não encontre aqui lugar de posição. As armadilhas da concetualização, ou, por outras palavras, as vulnerabilidades deste debate, surgem aqui de maior importância, pois, para a mesma autora, se falamos na construção de corpos (investidos de agência e de subjetividade) que produzem cultura, falamos também da construção de pessoas (com todos os atrelados concetuais). Neste trabalho, em função destes importantes alertas de contextualização, abordaremos no próximo capítulo o desenvolvimento profissional de professores/as e a agência de criança, na escola, conscientes das vulnerabilidades acerca da concetualização do corpo, da experiência da expressividade artística, da educação e da escola. Esclarecendo, falaremos sobre como os seus corpos vivem a expressividade artística na escola, em função desta pluralidade de sentidos, argumentando que a sua apropriação, gerando significações, deriva da promoção de *conteúdo* e de *forma*, motivado por versões educativas paradigmáticas.

3.3 Conteúdo e forma artística como evento pedagógico

As paisagens educativas e os cenários escolares, orientados por atos pedagógicos, mas também pelos discursos que sob a sua égide se produzem, são contexto para a materialização desta discussão acerca das grandes visões sociais que, ao longo dos anos, têm orientado a educação e a escola em torno da experiência da expressividade artística do corpo. Apoiar-nos-emos em Eisner (2002) e Efland (2008) para o desenvolvimento crítico deste debate, argumentando que não existe uma visão sagrada e única dos objetivos da arte na educação e das expressões artísticas na escola. Se, por um lado, identificam-se visões sociais, que se configuram enquanto paradigmas educativos baseados em abordagens cognitivas-acadêmicas, por outro lado, evidenciam-se paradigmas que enaltecem abordagens baseadas em práticas de experiência, em espaço oficial (ver Eisner, 2002; Efland, 2008). Para Efland (2008), independentemente da abordagem, estas visões podem ser organizadas, como objeto de interpretação, ao nível da sua *continuidade*, como forma de *revisão* e através do contexto que evidencie *profundidade*. Situiremos a nossa crítica na ideia da arte/educação, ou seja, nas práticas, nos processos e nos produtos da educação artística entendida enquanto evento, historicamente produzida por meio de diferentes visões pedagógicas sobre o corpo na escola e suas expressividades.

Para Martins e Popkewitz (2015) conceber o campo educativo da arte é estar-se ciente de que não se trata apenas de um objeto intencional (dada as suas determinações, conforme já compreendemos), mas sim perceber-se as formas de promoção e de desenvolvimento das expressões artística na escola, por meio de paradigmas educativos que são efeitos das práticas históricas e das relações de poder. Assim, e com base em Efland (2008), temos em consideração as suas organizações como contínuas, ou seja, as visões que se conectam com práticas passadas; como revisionárias, tratando-se das visões que criticam e possivelmente repudiam as tradições, oferecendo mudanças nos objetivos e práticas; e, por último, as profundidades, como nível em que a visão é construída sobre a analogia entre investigação educacional e atividade artística, privilegiando-se a articulação possibilitada por essa comunicação. Este debate, que é concomitante com outras discussões deste trabalho, revelador das provocações e das assimilações que têm vindo a ser apresentadas e problematizadas, assume, portanto, as orientações para vivência das expressões artísticas na escola como evento que assume diferenças, fissuras e múltiplas linhas de interpretação.

Segundo Eisner (2002), a visão disciplinar das expressões artísticas na escola, como norma histórica, constitui-se pelo entendimento cultural e dominante da história da

arte no mundo, importando o debate acerca do seu conteúdo e da forma das artes. Para Efland (2008), a visão de arte como disciplina na educação deriva da crítica à falta de rigor disciplinar e à falta de estrutura de ensino das artes. O mesmo autor advoga a busca de novas críticas, quer na sua tentativa de reforma, quer na sua aclamação pelo progresso. Se por um lado, a arte na educação reclama pela promoção de uma necessária apreciação do mundo e da educação e história da arte, por outro lado, manifesta-se por uma excessiva ênfase de práticas educativas superficiais, como atividades de efemeridades (Efland, 2008). Referimo-nos ao desenvolvimento da vivência da expressividade artística do corpo na escola, a partir da promoção extensiva do conhecimento da história da arte, das técnicas utilizadas pelos grandes artistas e das obras que estes criaram (ver Bachar e Glaybman, 2006). Para Martins e Popkewitz (2015) trata-se de um confronto que separa abissalmente as pessoas que constituem as escolas da galeria dos grandes mestres da arte. Bachar e Glaybman (2006), num trabalho de caracterização desta visão e modo de ensino, revelam que tal contexto de abordagem prevalece na adoção de professores/as com maior formação educativa do que formação artística – em certa medida, esta pode ser uma ideia contraditória, a não ser que tenhamos em consideração que a formação educativa privilegia a galeria dos grandes mestres da arte. Os adultos, professores/as, ao fazê-lo, estão, para as mesmas autoras, a proporcionar momentos superficiais que se traduzem em competências a serem mobilizadas para outros fins, que não o da experiência da expressividade artística do corpo. A ideia de promover e de desenvolver condições, ambientes e disposições para a vivência dessa experiência contraria a ideia da arte pela arte (ver Freedman, 2007). Se, por um lado, a ideia de um conhecimento totalizante da arte, afasta crianças e adultos na escola da sua compreensão e apropriação (ver Martins e Popkewitz, 2015), por outro lado, quando o tentam compreender, apropriam-se de formas que não se traduzem em momentos de revelação significativa. Nesta senda, gera-se uma segunda visão paradigmática da educação para a vivência educativas com as expressões artísticas na escola.

Ao longo do século XIX, a formação da ideia de ideais artísticos inalcançáveis à educação, constituindo uma *galeria de notáveis* nas escolas (ver Martins e Popkewitz, 2015), como caracterização da visão disciplinar, é rompida com a crescente compreensão da dimensão educativa da cultura visual e da consequente anulação da distinção entre *high culture* e *low culture* (Freedman, 2007). A aplicação do conteúdo e da forma da arte para a experiência, como nova visão paradigmática, refere-se a uma organização que ultrapassa ideias contínuas de práticas passadas (ver Efland, 2008). Referimo-nos ao

movimento da industrialização que, segundo Freedman (2007), criou cenário para que a arte fosse percebida como forma de promover a força industrial. Trata-se de um modo de favorecer a arte que melhore a vida das pessoas. Aplicar-se o conteúdo e a forma das artes nas sociedades é, para Efland (2008), focar-se nos problemas do dia a dia de uma pessoa, ao invés da valorização estar centrada na obra de arte. Assim, e segundo Eisner (2002), o que é artisticamente bom é tudo aquilo que é valorizado pelas pessoas e não as qualidades particulares do referido conteúdo e forma. Esta visão, que critica a tradição, oferece mudanças na concetualização das visões paradigmáticas na vivência do quotidiano escolar com a expressão artística, gera agitações culturais e estéticas, motivando reformas nos modos de agir. Assim, surge a resolução criativa de problemas, orientadora da terceira visão paradigmática da sociedade ocidental.

A resolução criativa de problemas, para Efland (2008), trata-se de um compromisso em oposição à ênfase excessiva e centralizada num social exterior à vida comum das pessoas das sociedades. Desta forma, segundo Freedman (2007), a cultura ocidental, desde 1900, tem-se ocupado de promover a vivência da expressividade artística do corpo na escola como resposta a problemas. Para a mesma autora, desde a formação e ensino de crianças (de contextos económicos desfavorecidos) a serem bons cidadãos, até às potencialidades terapêuticas da arte para salvar dilemas psicológicos ou como estratégias para embelezar os ambientes, esta visão paradigmática foi, até à década de 1930, contexto de vivência nas escolas (e nas sociedades). Para Efland (2008), esta visão crítica do século XX, é referente às imposições elitistas sobre as massas. A partir do desenvolvimento de noções mais centradas na autoexpressão criativa, manifestam-se e desenvolvem-se nas restantes três seguintes visões educativas paradigmáticas formuladas por Eisner (2002). Referimo-nos, com base no mesmo autor, às visões concetualizadoras da arte, como processo de emancipação do espírito e espaço para o impulso criativo; a arte como meio para o desenvolvimento de competências e de atitudes necessárias noutras áreas; e a arte como contributo fundamental para o desenvolvimento cognitivo e formas de pensamento. Para Efland (2008), estas três visões estão em consonância com os princípios da conformidade social. Referimo-nos ao período da década de 1940, cuja função paradigmática da vivência da experiência educativa com as expressões artísticas na escola, servia sobretudo de apoio à recuperação da guerra (Freedman, 2007). Em tom de revolta, a proposta de uma reforma que valorize a imaginação sobressai.

A eliminação de regras na sociedade, mais concretamente na educação, gera como principais características na vida da escola a recusa à imposição de ideias de adultos sobre

crianças. Para Efland (2008), esta foi uma das maiores disputas entre educadores que se dividiam entre perspectivas e intenções tradicionais, dos que se manifestavam como progressistas.

Para Efland (2008b), a arte na educação e as expressões artísticas na escola, como conteúdo e forma artística, integrada no processo de escolarização de crianças e no processo de desenvolvimento profissional de adultos, tem vindo a subsistir à custa de diferentes entendimentos quanto suas características e qualidades. Para este autor, a arte e as expressões artísticas elogiadas como “(...) fontes de maravilha, diversão, deleite, embelezamento (...)”, são as mesmas que foram raramente consideradas como “(...) fontes ativas de percepção, conhecimento ou compreensão (...)” (Efland, 2008b: 770). Martins e Popkewitz (2015), consideram que os desentendimentos se devem às condições históricas que não possibilitaram fazer da educação das expressões artísticas um assunto na escola. Assim, desde a viragem do século XX, a promoção e desenvolvimento do conteúdo e da forma das visões paradigmáticas orientadas da experiência da expressividade artística decorre em consideração com os princípios culturais, sociais e políticos. Segundo Martins e Popkewitz (2015), neste cenário tem-se expressado a individualidade e a espontaneidade da criança, traduzindo-se numa ideia encapsulada de outros sentidos. Para os mesmos autores, quando examinado historicamente, este cenário revela a incorporação de narrativas de salvação pela educação que revelam uma balança não equilibrada de práticas em arte/educação.

As narrativas de salvação surgem, para Martins e Popkewitz (2015), em relação com as teorias políticas sobre as pessoas que se pretendem formar através dos processos de escolarização. Assim, identificam-se narrativas de redenção (meio para a equidade social) e narrativas de excecionalidade (modos de visibilidade da singularidade humana). Referimo-nos à ideia de visão paradigmática que se organiza a partir de contexto de profundidade, evidenciando-se como construção articulada entre investigação educacional e atividade artística (ver Efland, 2008).

A ênfase no desenvolvimento de abordagens baseadas em práticas de experiência, em espaço oficial, para a vivência da expressividade artística do corpo, revela uma visão paradigmática em que se concebe a expressão entre crianças e adultos, por meio de diálogos, linguagens e participações artísticas (Eisner, 2005). No referido trabalho de Bachar e Glaybman (2006), agora, neste cenário, são os artistas e os profissionais com maior formação artística (em detrimento de formação educacional), que estão ativamente envolvidos na vivência da experiência a partir desta abordagem. Para as mesmas autoras,

esta forma de pensamento e de ação, no desenvolvimento do conteúdo e da forma da promoção e desenvolvimento da experiência, traduz-se numa adaptação de atitudes e de comportamentos estranhos ao contexto educacional. Percecionam-se a escola, onde se desenvolvem estas visões paradigmáticas, como os mesmos espaços que não são capazes de compreender as pessoas, aceitando-as e integrando-as nos seus quotidianos escolares, revelam a urgência em se privilegiar a arte como cultura e não somente como técnica.

A visão paradigmática de promover a vivência dos conteúdos da arte e das formas das expressões artísticas como cultura permite reconhecer a necessária não-diretividade de formas de se conceber e de orientar a arte na educação e as expressões artísticas na escola. Dos escassos e, conforme temos visto, dos generalizados entendimentos estéticos e culturais das sociedades contemporâneas ocidentais, muitos mais são os descentendimentos que se evidenciam. Para Dixon e Chalmers (1990), são dois os principais descentendimentos da arte na educação, que geram obstáculos para a vivência da expressividade artística do corpo na escola. O primeiro refere-se à tendência para a conceção e apropriação da criatividade enquanto conteúdo a ser associado somente e exclusivamente às expressões artísticas. Referimo-nos à ideia de criatividade como uma conjunção de características biológicas e psicológicas, envoltas de processos sociais que, ‘naturalmente’, criam distinções e classificações (ver Martins e Popkewitz, 2015), ou, por outras palavras, referimo-nos à ideia da vivência da arte pela arte, como caracterização do cenário histórico vivido na década de 1950 até 1960 na cultura ocidental (Freedman, 2007). Para Dixon e Chalmers (1990), tal ideia contextualizadora da vivência da experiência da expressividade artística do corpo fragiliza o processo educativo e a vivência do quotidiano escolar. Na esteira deste pensamento, ironicamente, as expressões artísticas como lugar especial para a criatividade, constituindo argumentos da arte pela arte (Martins e Popkewitz, 2015), reforçam os descentendimentos.

O segundo descentendimento, elaborado por Dixon e Chalmers (1990) refere-se às possibilidades de experiências com a vivência da expressividade artística do corpo na escola: apesar de ser múltipla e complexa, a sua promoção revela ser limitada e estreita. Segundo Freedman (2007) a cultura ocidental das décadas de 1970 até 1980 promoveu uma ideia da arte por excelência na vivência de experiências educativas. Porém, os modos educativos que concebem os conteúdos escolares desvirtualizam os princípios de tal visão paradigmática (ver Freedman, 2007). Para Dixon e Chalmers (1990), a vivência da expressividade artística do corpo, não tem sido significativamente promovida, pois as experiências focam-se apenas nos resultados, enquanto produtos visuais, plásticos e em

performances para divulgação. Esta crítica revela-se, nas palavras de Martins e Popkewitz (2015), a partir de uma alquimia dos conteúdos curriculares, a qual transforma os saberes educativos e artísticos em dispositivos de subjetivação escolar. Para Martins e Popkewitz (2015), trata-se de uma escola alquimista, em que ao reconhecer-se a multiplicidade de conteúdos, acaba-se por não se compreender arte, ciência ou matemática como campos produtores de conhecimento. Segundo os mesmos autores, a visão paradigmática de promover a vivência dos conteúdos da arte e das formas das expressões artísticas como cultura reveste-se de sentidos depreciativos que não são mais do que incorporações culturais de teses sobre modos de viver. Desta forma, a amnésia histórica, a que se referem Martins e Popkewitz (2015), promovem a normalização da vivência de adultos, professores nos seus desempenhos profissionais, e governam condutas de crianças, como alunos na vivência dos seus percursos educativos.

4 Considerações: (Com)sonâncias educativas

O orgulho pela diversidade que a arte na educação possibilita no desenvolvimento da vida das pessoas na sociedade, a vaidade pela variedade que as expressões artísticas permitem à manifestação pessoal, expressiva e criativa, assim como o lento progresso na cultura de construção social do corpo produtor de sentido na educação e o frágil desenvolvimento paradigmático da expressão corporal na escola, foram os principais temas organizadores do debate deste capítulo do nosso trabalho. Tendo sido nosso interesse um debate contextualizado e crítico de como gramáticas próprias possibilitam a expressão pessoal, artística, em detrimento de visões e concepções determinísticas, percorremos as principais ideias subjacentes à problematização da expressão escolar da arte na educação e da expressividade artística do corpo na escola. Neste capítulo, consideramos que o cumprimento de princípios educativos da arte na educação é o de a arte não dever servir outros fins que não os seus próprios e de as expressões artísticas na escola deverem fomentar a inscrição e o desenvolvimento de uma inteligência artística, contribuindo para uma literacia que promova formas estéticas de experiência, auxiliando à compreensão de si mesmo e da sua vida.

A desaprendizagem dos saberes instalados, hegemónicos, como reflexão para a vivência do quotidiano escolar com as expressões artísticas na escola é, no nosso entender, a possibilidade de significar as vidas das pessoas, de seus tempos e de seus lugares, consagrando desejos, sonhos, ambições e inquietações. Construímos um debate que potencia esta reflexão por meio de interpretações críticas à promoção de discursos,

de políticas e de práticas que abalem concepções cristalizadas. Segundo Eisner (2002), este tipo de construção inquieta, crítica, reflexiva e interpretativa, no âmbito da qual se deseja, sonha e se ambiciona uma vivência do cotidiano escolar que reconheça a expressividade artística do corpo na escola é um desafio em constante transformação. Apesar de não termos tido a pretensão da elaboração de princípios artísticos e expressivos que orientem desígnios educativos e escolares, reconhecemos ainda não estarmos a viver uma sociedade cuja visão esteja orientada para a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola. Com este capítulo foi possível reforçar a evidência de que urge que se motivem e se influenciem outras formas de vivência do cotidiano escolar com as expressões artísticas, nomeadamente a partir das histórias das vidas das pessoas. No capítulo seguinte do nosso trabalho focamos o debate na problematização do ser-se professor/a no desempenho da sua profissão com a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, assim como no debate acerca da agência do ser-se criança e seus percursos de escolarização, em referência com a vivência da experiência em estudo.

**CAPÍTULO 4 ADULTOS E SUAS PROFISSIONALIDADES COMO
PROFESSORES/AS E CRIANÇAS E SEUS DESENVOLVIMENTOS COMO
ALUNOS/AS: A COMPOSIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

1 Introdução

Com o desenvolvimento conceitual da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, a partir da problematização de processos de ser-se adulto e da constituição dos seus desenvolvimentos profissionais como professores/as, iniciamos este capítulo. Iniciamos a partir da reflexão acerca das especificidades identitárias destes profissionais e dos seus desenvolvimentos de identificação, compreendendo variadas dimensões constituintes das suas vidas pessoais e dos seus trabalhos sociais, entre aspetos positivos e negativos que moldam significados identitários. Sustentando o debate orientado para a problematização da experiência em estudo, avançamos com especificidades da profissionalidade de professores e de professoras. Organizamos o debate acerca dos conflitos morais e das responsabilidades éticas vividas, a partir da ideia crítica do que se percebe, do que se racionaliza e do que se considera, entre prescrições e intencionalidades que, gerando (des)confortos, traduzem-se em potencial educativo. Terminamos a reflexão acerca do ser-se professor/a com a expressividade artística do corpo na escola, reconhecendo-se os seus desafios profissionais como a constituição de um trabalho para o outro, a partir da problematização das relações vividas entre professor/a e aluno/a e da educação escolar como sistema assistencialista. Pelo mesmo pensamento narrativo, crítico, acerca da vida de crianças, como aluno/as, debatemos acerca dos desenvolvimentos de escolarização, problematizando as ideias de expressividade artística, reconhecendo uma agência de criança em transformação ao longo dos anos e dos impactos dessas concepções na constituição da criança escolarizada. Da inscrição de governo de adultos sobre crianças, refletimos acerca dos seus efeitos de ocultamento de condição social pela legitimação de dispositivos de controlo e de regulação. Este debate organizador da institucionalização e escolarização da infância, abre caminho para que o nosso foco se centre na reparação histórica da expressão das crianças, evidenciando o que se percebe e o que se concebe acerca das suas vidas e dos seus direitos, contrariando lugares de incompletude desprendidos de ideias irreais e utópicas. Avançamos na problematização da expressividade artística do corpo de crianças, com a evidência de contributos da literatura e da obra artística que revelam a desconstrução de práticas, processos e de produtos adultocêntricos entre programas que respondem a experiências vividas. Terminamos a reflexão acerca da agência da criança e seus desenvolvimentos no quotidiano escolar com a expressividade artística do corpo, problematizando-se a infância como produção híbrida e a criança como autora investigativa e escolarizada, por excelência.

2 Expressividade artística, processos de ser-se adulto e seus desenvolvimentos profissionais

Conceber-se a ideia de professor e de professora como pessoas adultas é, neste trabalho, condição essencial para a melhor compreensão dos objetivos de pesquisa. Assim, importa evidenciar que tais adultos a atuar como professores e professoras na escola, significa considerar-se a existência de características e processos do desempenho das suas profissões em relação com a vivência da experiência da expressividade artística do corpo, na escola. Para tal, desdobraremos o nosso debate sobre a importância da identidade pessoal e da socialização profissional no ser-se professor/a (Day, Kington, Stobart e Sammons, 2006) e as emoções como «coração» da profissão, evidenciando a vulnerabilidade como experiência significativa (Kelchtermans, 1996; Nias, 2002). Conscientes dos desafios aos entendimentos revelados pela literatura (Watson, 2006; Beauchamp e Thomas, 2009), posicionar-nos-emos perante uma pergunta; o que é o desenvolvimento profissional e como é que ele se articula com a vivência da experiência em estudo, a partir de uma construção narrativa?

Apoiando-nos na ideia de Day et al. (2006), de que a identidade é uma amálgama mutável de biografia, cultura e de influência social e valores institucionais que mudam consoante o papel e as circunstâncias envolvidas, esperamos delinear concordâncias sobre identidade, com o objetivo de estabelecer linhas de compreensão (ver Evans, 2002; Lopes, 2009; Johnston, 2012). Assim, ao invés de se pensar sobre a identidade, passamos a pensar sobre os processos de desenvolvimento de identificação (Watson, 2006). Por outras palavras, segundo Clandinin et al. (2006), o desenvolvimento profissional, deve ser compreendido como incorporação única de histórias que se vivem e que se contam.

2.1 Entre vidas pessoais e trabalhos sociais

A importância da identidade no processo de se tornar professor/a é complexa e longa (Clandinin et al., 2006; Flores e Day, 2006). Para Flores e Day (2006), a literatura destaca a natureza multidimensional, idiossincrática e específica do contexto, como fatores constituintes da construção da identidade, sugerindo assim que a identidade é influenciada por respostas pessoais, sociais e cognitivas. Neste sentido, segundo Clandinin et al. (2006), as histórias que se vivem e que se contam, são múltiplas, fluídas e mutáveis, continuamente compostas e recompostas, com pares, com crianças, com famílias, dentro e fora da escola. Para Day et al. (2006), esta *arquitetura da identidade*

profissional, estrutura-se pelo debate de noções históricas que se refugiam nas variações dos conceitos de identidade, como estável e instável do ‘eu pessoal’ e do ‘eu profissional’.

Day et al. (2006) recordam que, inicialmente, a noção de ‘eu’ era percebida como essência singular, unificada e estável, pouco afetada pelo contexto. Porém, com base no trabalho de Mead (1934), os autores referem que esta compreensão de um ‘eu’ estável estaria paralelamente a ser concetualizada, a partir da deriva de um desenvolvimento próximo de interações sociais e de experiências sociais. Na esteira deste pensamento, Nias (2002), apoiando-se na formulação oferecida pelo interacionismo simbólico, considera o ‘eu’ simultaneamente autónomo e socialmente construído. Cientes de que um dos problemas mais complexos na determinação do que é a identidade, envolve noções ou conceitos de ‘eu’ (Beauchamp e Thomas, 2009), prosseguimos com o argumento que tem sido organizado ao longo deste trabalho: as nossas vidas constituem-se a partir da tridimensionalidade que se organiza do tempo, do espaço e das relações. Para Beauchamp e Thomas (2009), a examinação do ‘eu’ dá-se em relação com outros. Para adultos professores e professoras, dá-se na relação com pares e com alunos/as, nos espaços da escola, ao longo dos períodos escolares. Para as autoras, as suas identidades são formadas e reformadas em interação com outros num contexto profissional, evidenciando a inextricável relação entre o ‘eu pessoal’ e o ‘eu profissional’. Por outras palavras, segundo Nias (2002), uma vez que professores/as, enquanto pessoas adultas, investem no seu trabalho, fundem estreitamente o seu sentido de identidade pessoal e profissional. Os maiores desafios para a compreensão do ser-se adulto professor/a e de seus desenvolvimentos profissionais, estão para Beauchamp e Thomas (2009), para lá da conexão do ‘eu’ e identidade.

O desenvolvimento profissional, ainda que não sendo um conceito totalmente esclarecido e definido (Rodrigues e Mogarro, 2019), levanta (pelo menos) duas questões. Importa, sequer, existir um argumento universal? Na possibilidade de uma definição, de que forma esta tem de ser concetualizada? Para Evans (2002), a não assimilação de informação sobre o que é desenvolvimento profissional ameaça a construção da validade do assunto, gerando dificuldade no estabelecimento de parâmetros para trabalhos que abordam tal conceito, assim como na identificação de processos de desenvolvimento do ser-se adulto professor/a. Porém, numa perspetiva pós-moderna, a identidade não pode ser definida, porque qualquer compreensão desta construção não pode ser considerada definitiva (ver Johnston, 2012). Na esteira deste pensamento, Lopes (2009) argumenta

acerca de uma identidade profissional de professores/as assente numa construção ecológica, de dimensão subjetiva da profissionalidade docente.

Lopes (2009), com base em Dubar (1995), perspetiva o desenvolvimento identitário profissional a partir da combinação de uma transação biográfica (subjetiva ou interna) e de uma transação relacional (objetiva ou externa). Destas transações, evidenciam-se, segundo a autora, o reconhecimento do ‘eu’ como centro da dinâmica transacional, revelando ser um processo contínuo entre o que se procura (o que se foi e o que se quer ser) e o que se encontra (o que quer ser numa determinada situação e o que é oferecido pela situação). Johnston (2012), também consciente da identidade como amálgama (ver Day et al., 2006), desenvolve a visão pós-moderna deste conceito, argumentando que a identidade é plural e, portanto, não pode ser final ou fixa de qualquer modo. Para esta autora, não se podendo definir o que é identidade, pode-se, mesmo assim, elaborar algumas das suas características – que reforçam a ideia de impossibilidade da sua definição. Segundo Johnston (2012), a identidade profissional de professores/as deve ser concetualizada como sendo holística, individualmente única (de conhecimentos, crenças, sentimentos e valores de uma pessoa). Por tal, este conceito deve ser percebido como composto por uma convergência de todos os elementos das suas experiências de vida, características físicas, personalidade, papéis, composição genética, etnia, cultura, revelando ser socialmente, culturalmente e relacionalmente construída, mantida e desenvolvida.

Segundo Evans (2002), uma possível definição de desenvolvimento identitário profissional será refletindo sobre diferenças contextuais e biográficas, evidenciando processos individualizados. Esta noção definidora de identidade vai ao encontro do problematizado por Watson (2006): devemos pensar no conceito como processo de desenvolvimento. Assim, considera-se que adultos, professores e professoras, não se *constroem* a partir de aspetos técnicos do ensino e das suas vidas pessoais (ver Nias, 1996), mas sim em resultado de interações com experiências em diferentes ambientes sociais, culturais e institucionais (Flores e Day, 2006). Referimo-nos à identidade profissional dever ser compreendida como o processo de construção caracterizado pelo biográfico e pelas transações relacionais (Lopes, 2009; Pereira, Lopes e Marta, 2015, com base nos estudos de Dubar, 1996), compreendendo-se a difícil diferença concetualizadora entre ‘eu’ e ‘identidade’, assim como entre ‘pessoal’ e ‘profissional’. Neste sentido, importa estabelecer argumentos de coerência entre o que se percebem como identidades

profissionais estáveis e identidades profissionais instáveis, que revelam emoções numa perspetiva para além da vulnerabilidade (ver Kelchtermans, 1996).

Considerando-se a identidade profissional, como a temos vindo a conceber, em relação com a vivência da expressividade artística do corpo na escola, segundo Rodrigues e Mogarro (2019), poderá ser considerada a partir de uma perspetiva de estabilidade, que não sendo fixa, é simultaneamente dinâmica. Para as mesmas autoras, esta compreensão deriva do atual estado do ‘eu’ sociocultural idealizado. Referimo-nos a uma *estabilidade identitária*, porém legitimada e influenciada por outros, manifestando o seu *dinamismo*. Por outro lado, consideram-se identidades profissionais instáveis, quando estas são compreendidas como multifacetadas e constantemente transformáveis. Para Beauchamp e Thomas (2009), uma vez que a compreensão do conceito de ‘eu’, apenas, se realiza consciente de ser influenciado pelos contextos profissionais, admite-se uma definição de identidade profissional de professor/a como dinâmica, alterando ao longo do tempo sob influência de grande variedade de fatores internos (emoções) e externos. A ideia de a identidade profissional não ser estável eleva-se a partir do argumento de Watson (2006). Para Watson (2006), não existe um centro essencial do eu que seja unidirecional, perante outros fatores. Por tal, a identidade profissional, sendo altamente complexa, não é estável. Resultados de investigação com professores/as especialistas em arte e expressões artísticas, a atuar nos primeiros anos da educação básica, sugerem que a ideia de identidades estáveis se refere a condições sociais; ao passo que identidades instáveis se refere a condições pessoais (Kelchtermans, 1996; Day et al., 2006). Em ambas as condições, resultados da pesquisa de Nias (2002) revelam que a centralidade, para os/as professores/as, é o sentido de si próprios/as.

Para Day et al. (2006), aspetos positivos que influenciam a identidade profissional são de carácter social, como por exemplo, a cooperação entre colegas, a possibilidade de ter funções adicionais, ou a oportunidade de influenciar o desenvolvimento da política escolar. Na esteira deste pensamento, Kelchtermans (1996) argumenta que tais aspetos positivos possibilitam a existência de uma estabilidade (situação profissional do professor), porém com desvios intencionais: professores e professoras passam a mobilizar a sua energia para a manutenção de um *status quo*. Para Day et al. (2006), assim, alguns aspetos negativos podem influenciar a construção de identidades profissionais. Segundo Day et al. (2006), tais aspetos, mais do foro pessoal, são, por exemplo, as relações com colegas (sensação de que não se é levado a sério), os efeitos das fusões (não possuir um estilo adequado) e a organização da escola e da sua estrutura (criticada por não ser

suficientemente aberta e clara). Segundo Kelchtermans (1996), referimo-nos à existência de vulnerabilidades (percepções de si como professor/a), revelando sentimentos permanentemente sob julgamento, observação e crítica por outros. Para Day et al. (2006), tais ambientes de formação da identidade profissional podem ser organizados em três estruturas, permeados pelas biografias que possuem valores, crenças e ideologias.

Os ambientes de formação constituem-se, neste sentido, em referência a características sociais/culturais da política escolar, evidenciando orientações de gestão educativa, artística e pedagógica para a experiência e ensino das expressões artísticas na escola. Os efeitos da liderança escolar, na vivência da expressividade artística do corpo de adultos, apesar de ainda ser objeto de investigação raro, é, para Gregory (2019), de extrema importância, pois são as pessoas que selecionam, definem e organizam orientações para a constituição de ambientes de experiências educativas. Segundo Upitis et al. (1999), a elaboração de medidas promovidas pela política escolar/gestão educativa, artística e pedagógica, para a vivência da experiência da expressividade artística do corpo, é altamente significativa na influência de conhecimentos, imagens e crenças sobre a arte na educação e sobre as expressões artísticas na escola. Na esteira deste pensamento, Gregory (2019) identifica a grande influência dos gestores educativos sobre a experiência em estudo neste trabalho, organizando-os em três tipos de líderes escolares. Os gestores escolares que são facilitadores, e apesar de não serem os mais conhecedores sobre arte, estão interessados em aprender, em encorajar e em desenvolver-se com experiências e vivências artísticas. Os gestores escolares que são figuras conservadoras de modelos formativos que não privilegiam, nem apoiam o desenvolvimento da expressividade artística do corpo na escola, impedindo o desenvolvimento de crianças e de adultos. E, por fim, os gestores escolares que se caracterizam por serem especialistas, com especial interesse pela arte na educação e pelas expressões artísticas na escola. Segundo Gregory (2019), estes últimos costumam ter formação específica em arte/educação e, como consequência, acabam por absorver a responsabilidade da promoção de vivências artísticas na escola. Para o mesmo autor, tais gestores escolares acabam por se tornar potencialmente destrutivos, uma vez que criam ambientes escolares totalitários. Para Upitis et al. (1999), torna-se importante que as lideranças escolares permitam que docentes se possam envolver com oportunidades de desenvolvimento profissional que viabilizem as suas transformações por meio das artes, assim como beneficiar os percursos educativos de crianças. Segundo Kelchtermans (1993), na esteira deste pensamento, o ‘eu profissional’ desenvolve-se a partir de uma autoimagem, autoestima, motivação para o

desempenho das suas funções, a sua percepção das suas tarefas e perspetivas futuras. Tais características são influenciadoras do seu ‘conhecimento pessoal experienciado’. Para o mesmo autor, este conceito, definidor da identidade e do desenvolvimento profissional do/a professor/a, refere-se ao sistema pessoal de conhecimento e de crenças que utilizam no desempenho das suas funções, através da sua forma, do seu conteúdo, dos seus recursos e da legitimação atribuída.

Este conjunto caracterizador do desenvolvimento profissional permite, também, compreender a partir da ideia de Kelchtermans e Ballet (2002), sobre a existência de micropolíticas que se organizam, entre vários interesses, por interesses pessoais. Segundo Kelchtermans e Ballet (2002), os interesses pessoais, são, predominantemente, organizados a partir da autoafirmação de professores e professoras, esforçando-se para encontrar oportunidades para demonstrar competências que sejam reconhecidas por outros; a partir da confrontação com a vulnerabilidade e a visibilidade. Neste sentido, têm-se desenvolvido ideias que constituem novas perspetivas para se conceber o ser-se professor/a na vivência com as expressões artísticas.

Segundo Loponte e Coutinho (2018), a criação de uma perspetiva da identidade profissional como híbrida ou móvel entre a prática artística e a prática docente, motiva este debate. Para as mesmas autoras, esta ideia, que nasce do território múltiplo da arte, direcionando-se para uma nova abordagem do desempenho profissional, caracteriza-se como modo de ser, baseado numa incessante busca poética docente. Os interesses pessoais, neste sentido, permitem que do ‘eu profissional’, que se configura como docente-artista (Loponte e Coutinho, 2018), se promova o ‘conhecimento pessoal experienciado’ (Kelchtermans, 2017). Para Loponte e Coutinho (2018), docente-artista, traduz-se como proposta identitária do ser-se professor/a, sem contornos limitadores na vivência da expressividade artística do corpo na escola. O seu propósito, dizem, serve para anunciar “(...) outros modos para uma atuação investigativa, reflexiva e interdisciplinar na educação básica – inspiradas ou motivadas pelo *modus operandi* de artistas.”. Na esteira deste pensamento, segundo Vaz (2014), estes outros modos de se ser professor/a com as expressões artísticas na escola permitem a identificação de oportunidades de distanciamento-aproximação do que é possível de representar acerca do que é exclusivo do ser-se professor/a e do ser-se aluno/a. Para Loponte e Coutinho (2018), trata-se de uma referência à construção de uma arte de si mesmo, distanciando-se assim das representações de senso comum que residem sobre a vivência desta experiência. Segundo Vaz (2014), uma vez que quem ensina e quem aprende possibilita a constituição

de formas diferentes de viver a escola, tal não significa que uma das duas formas seja necessariamente impeditiva da outra. Referimo-nos à crítica dos ideais de adultos na escola, onde professores e professoras, somente podem ser percebidos/as como artistas, quando se aproximem de processos e de práticas artísticas, daquelas expostas em galerias de arte histórica, com os notáveis (de preferência do romantismo). Esta ideia, castradora da vivência da experiência pelo adulto, professor/a, revela atributos limitados. Para Loponte e Coutinho (2018), pensar-se num eu profissional, como docente-artista, possibilita que se estilhem ideias românticas do ser-se professor/a, trazendo para a discussão os seus modos próprios de criar, por meio das suas práticas. Com base em Vaz (2014), referimo-nos ao professor/a que também pode ser artista. Dessa forma, Loponte e Coutinho (2018) acreditam que, “(...) a partir de zonas de contato ainda inexistentes (entre artes e modos de ser-se professor/a), ávidas de ativação, podem surgir múltiplos desfechos que partirão de um afrouxamento das categorias, apontando novos rumos e perspectivas educacionais” (Loponte e Coutinho, 2018:115).

2.2 Dos conflitos morais e responsabilidades éticas

A vivência da experiência da expressividade artística do corpo na escola, por professores/as, desenvolve-se em consideração com a existência de micropolíticas identificadas por Kelchtermans e Ballet (2002). Para os mesmos autores, sendo a disponibilidade de materiais de maior importância para os seus desenvolvimentos profissionais (e reconhecendo-se a limitação desta área com a vivência das diferentes linguagens e expressões artísticas na escola, conforme debatido nas controvérsias que encenam e motivam este trabalho), debatemo-nos com mais um impasse na vivência da expressividade artística do corpo. Referimo-nos, com base em Gregory (2019), ao facto de a promoção da expressividade artística do corpo na escola, de adultos e de crianças, requerer espaços, tempos e oportunidades próprias. Porém, “(...) as histórias destes professores [e destas professoras] informam que estes dilemas estão todos para lá do apenas planeamento, desenvolvimento, escolha de materiais para atividades e similares. As suas histórias manifestam a existência de uma agenda política de autoapresentação.” (Kelchtermans e Ballet, 2002:112). Referimo-nos a mais do que inexistentes, escassos ou limitados recursos materiais para a prática artística; referimo-nos à forma como essa inexistência, essa escassez e essa limitação, condicionam as identidades profissionais de professores e de professoras, agindo no presente e planeando os seus futuros. Que implicações para a promoção da vivência da expressividade artística surgem desta

composição? As histórias que contamos nos capítulos seguintes deste trabalho poderão dar algumas respostas. Uma vez, também, que se reconhece que na micropolítica do ser-se adulto, professor/a, com as expressões artística na escola, enfrentam-se mais desafios, de caráter organizacional, cultural-ideológico e socioprofissional.

Para Kelchtermans e Ballet (2002), o papel que estes profissionais assumem nas suas escolas, pelas suas posições e tarefas formais, é determinante nos seus desenvolvimentos profissionais, assim como nas experiências vividas pelas crianças das quais são responsabilizáveis (ver Metcalf e Smith-Shank, 2001). Vejamos, por exemplo, a valorização de projetos artísticos pedagógicos como promotores de ações e de vivências nos projetos educativos da escola. O parco investimento nesta área revela a não atribuição de papéis que valorizem essa vivência. Neste caso, as expressões artísticas, e as pessoas que possam ter motivações interiores que desejem relacionar com os seus interesses organizacionais, irão se deparar com obstáculos ao seu desenvolvimento profissional. Assim, Metcalf e Smith-Shank (2001), em forma narrativa, alertam para que quando sentirmos que nós, adultos, professores e professoras, estamos a tornar-nos em «bruxas más», limitando experiências próprias e privando experiências de outros, devemos mobilizar esforços para contrariar essa tendência.

Sabemos que «os feitiços das bruxas são mágicos e que poções poderosas podem ser criadas». Porém, sabemos também que apesar de «as bruxas que são más, poderem tornar-se boas, só o conseguem concretizar quando têm acesso a diferentes recursos, como amigos, espaços, tempos e materiais, mas muitas das vezes essas soluções mágicas estão para lá das suas possibilidades reais». As dificuldades atravessam-se nas frentes, emergem dos lados, criam barreiras, divisões e limitam a chegada. Na maioria das vezes, amigos e amigas, que são outros professores e outras professoras e crianças, são as soluções para colmatar algumas falhas no desempenho das suas profissões, ajudando a construir pontes, marcos de referência e centros de apoio, sobretudo na área das expressões artísticas (Metcalf e Smith-Shank, 2001; Smith-Shank, 2014). Apesar deste entendimento, por vezes professores/as que são «bruxas más» nas suas vivências corporais com a expressividade artística, preferem assim continuar, transformando-se em «dragões», com a missão de “(...) infligir lesões aos seus alunos, por golpes subtis e muitas vezes irrefletidos, que picam e deixam cicatrizes que podem durar uma vida inteira.” (Smith-Shank, 2014). Deste cenário, não importa questionar quais as implicações para a vivência da experiência em estudo, mas sim elaborar os efeitos na vivência da mesma. Referimo-nos ao tipo de relação entre a motivação das pessoas para

o trabalho, com a cultura dominante (valores e normas) da escola (Kelchtermans e Ballet, 2002). Assim, reforça-se o objetivo deste texto em abordar as emoções como caracterizador fundamental do desenvolvimento profissional – pois embora as funções institucionais escolares do que significa ser professor/a moldem experiências emocionais, é, segundo Zembylas (2003), problemático tomar a construção e desenvolvimento profissional como dado adquirido, a partir desse cenário.

Para Day et al. (2006), ser-se adulto professor/a, é mais do que experienciar emoções fortes, é ter de as gerir, ou seja, na perspetiva de Nias (1996), ser-se professor e ser-se professora, significa lidar com sentimentos. Assim, compreende-se que, segundo Zembylas (2003), se percecionem as emoções para além de uma disposição pessoal (experiência privada), mas sim também como uma construção social (experiência social e política). Nesta esteira de pensamento, cientes de que a construção da identidade profissional é de essência afetiva (Zembylas, 2003), o debate do desenvolvimento profissional é de relação inextricável com o papel das emoções nessa conceção.

Para Nias (1996), a necessidade de se compreender as experiências emocionais de professores/as surge da ideia de as suas vivências no quotidiano escolar não serem apenas um empreendimento técnico, uma vez que se reconhece, conforme foi argumentado nos capítulos anteriores, a demanda social e emotiva que preenche as vidas nas e das escolas⁶³. Desta forma, compreendemos emoções nos seus desenvolvimentos profissionais como parte significativa da inscrição dos seus corpos na escola e da possibilidade de se autotransformarem (Zembylas, 2013), em consideração com o que se preconiza e com o que se consagra na vivência da experiência. Com base em Nias (2006), poderíamos dissertar sobre os significados dos afetos na vida de professores e de professoras.

Para Nias (1996) e Zembylas (2003), as emoções estão enraizadas na cognição. Assim, com base nos estudos da psicologia, da antropologia e da filosofia, compreende-se que as emoções desempenham um papel nos modos como compreendemos o mundo, os valores que temos e as relações que desenvolvemos com outros (Zembylas, 2003). Para Nias (1996:294), as “(...) emoções na vida de professores [e de professoras,] não são

⁶³ Zembylas (2003) alerta para a importância de professores/as identificarem como as suas emoções informam as formas como expandem ou limitam as possibilidades do seu ensino, permitindo que pensem e ajam de formas diferentes. Conscientes de que este investimento é um processo de extrema vulnerabilidade, neste trabalho estamos também cientes de que professores e professoras são constantemente desafiados/as nas suas vidas profissionais a lidar com a vulnerabilidade (Kelchtermans, 2012). Neste cenário, falar de emoções, falar da identidade profissional e de seus desenvolvimentos profissionais com a expressividade artística do corpo na escola, é saber-se que tal formação é resultado de disposições pessoais íntimas e de políticas escolares específicas.

uma ficção romântica de escritores progressistas. Trata-se das suas vidas vividas. Vivências que afetam as suas eficácias profissionais, os seus desenvolvimentos profissionais e o exercício das suas competências.”. Os poderosos sentimentos que preenchem professores e professoras, são assim, revestidos de duplos sentidos. Pois, se, por um lado, vivem emoções, são também responsabilizados pela qualidade das emoções vividas pelas crianças com quem partilham tempos e espaços na escola (ver Nias, 1996). É neste sentido que se configura este debate entre os conflitos morais e as responsabilidades éticas de professores e de professoras no desempenho das suas profissões com o reconhecimento da vivência da experiência da expressividade artística do corpo na escola.

Assim, destaca-se uma ampla vivência de emoções positivas como o amor (como relação social), o cuidado, a surpresa, a alegria, a excitação e o prazer, que, segundo Day et al. (2006), são as emoções mais citadas entre os discursos de professores e de professoras dos primeiros anos de educação. Concomitantemente, Kelchtermans (1996) argumenta que tais sentimentos de fascinação, orgulho, sonho e entusiasmo, resultam do facto de os/as professores/as trabalharem com ‘material humano’. Para o mesmo autor, estes sentimentos motivam professores/as no desempenho das suas profissões. Segundo Gregory (2019), na esteira deste pensamento, aqueles/as que demonstram emoções positivas em relação à expressividade artística do corpo, provêm de um passado em que as suas famílias e as suas antigas professoras dos primeiros anos da educação criavam oportunidades de experimentação artística, com alegria. Para o mesmo autor, tais oportunidades de vivência nas suas infâncias envoltas de felicidade, permitiu que se desenvolvessem a partir dessa fundação que privilegia a exploração expressiva e artística do corpo, tentando passar a mesma experiência aos seus alunos e às suas alunas, na escola. Na esteira deste pensamento, Lemon e Garvis (2013) argumentam que professores/as que possuam perceções positivas sobre as diferentes linguagens artísticas, por meio da atribuição e expressão de emoções positivas à presença e desenvolvimento da arte na educação, são mais prováveis de se envolverem com a sua própria expressividade artística e promoverem experiências artísticas para as crianças na escola.

Num trabalho de Caetano et al. (2018), a problematização das emoções na vivência da experiência de professores e de professoras revela, na esteira deste pensamento, a compaixão como emoção positiva. Para as mesmas autoras, esta emoção implica sentir-se o outro, de forma empática e solidária. Porém, devido às suas responsabilizações pelas emoções de outros (ver Nias, 1996), existe uma expectativa de

que por implicação da complexidade do trabalho, não experimentem só a emocionalidade positiva (Day et al., 2006). Para Day et al. (2006), as emoções negativas que podem ser encontradas nas vivências de professores/as ampliam-se desde a culpa, tristeza e vergonha por não alcançar ideias ou metas impostas (por outros); até a emoções de frustração, raiva e *stress*, devido ao cansaço gerado pelas dinâmicas vividas (por si). Na esteira deste pensamento, segundo Caetano et al. (2018), as emoções geradas pelas dinâmicas que o professor ou a professora vivem, como a frustração e a desilusão consigo próprios, estão na origem da mesma referida culpa, enquanto emoção moral. Assim, segundo Kelchtermans (1996), os sentimentos de impotência, desapontamento e de desilusão, fruto da vivência das referidas emoções, desmotiva o envolvimento expressivo no desempenho das suas profissões. Segundo Lemon e Garvis (2013), profissionais que manifestam emoções negativas em relação à experimentação artística, irão limitar a exposição e desenvolvimento de experiências da expressividade artística do corpo às crianças, ou, até mesmo ignorar completamente tais vivências escolares. Para Gregory (2019), o desempenho profissional de professores e de professoras na área da expressividade artística do corpo, neste cenário, traduz-se numa série de problemas que, apesar de eventualmente reconhecerem que precisam de ultrapassar, nomeadamente as suas noções e entendimentos sobre arte na educação e expressões artísticas na escola, vêm-se perante dificuldades – perante os outros e si próprios. Segundo Kelchtermans (1996), referimo-nos a conflitos morais pessoais e a responsabilidades sociais (evidenciando-se a moralidade do emocional), assim como da influência de outros e da necessária proteção de si (as políticas da moralidade). Para Gregory (2019), existe uma necessidade de reconstruir as experiências de professores/as, garantindo que desenvolvem uma reflexão crítica sobre as suas profissões com a vivência artística. Entre as raízes morais e as políticas da vulnerabilidade das experiências vividas (Kelchtermans, 1996), segundo Nias (1996), por meio da investigação narrativa, estas podem ser compreendidas. Para Nias (1996:305), contribuir para a melhor compreensão das suas vidas nas escolas, é “(...) contar as suas histórias, pois isso aproxima-nos (...) [para que] a vida do outro se assemelhe com a nossa.”.

Na esteira deste pensamento, Nias (1996), apoiando-se em diferentes estudos acerca das emoções de professores e de professoras nos primeiros anos da educação básica, argumenta que as emoções positivas se alcançam nas escolas por meio da presença corporal, seduzindo os seus próprios corpos e corpos de seus/suas alunos/as para uma relação de amor com o conhecimento. Neste sentido, admite-se a ideia de que a

expressividade artística do corpo do/a professor/a tem influência na promoção da vivência de emoções positivas, compreendendo-se que as experiências educativas, vividas por professores e professoras, não possuem apenas raízes morais, mas sim consequências políticas.

Segundo Best (1978), a relação entre as artes e as emoções permite, logo à partida do debate, identificar duas formas e conteúdos de concetualização, quer como forma expressionista, cujo conteúdo da vivência artística consiste na expressão de emoções, quer como forma formalista, revelando o conteúdo da vivência artística como significado próprio e, portanto, não poder ser emocionalmente expressivo. A experiência de emoções a partir da vivência artística, nestes cenários, constitui particularidades que, apesar de distintas, segundo Best (1978), traduzem-se em formas de expressão, novas formas de sentir, refinando a capacidade de experimentar sentimentos.

A vivência de emoções a partir da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola é, para Chemi e Jensen (2015), a oportunidade de compreender, de forma mais profunda e alargada, os aspetos emocionais dos próprios processos de aprendizagem e dos processos formativos de onde derivam. Segundo as mesmas autoras, a vivência das emoções como constituição da vivência artística, por parte de professores e de professoras no desempenho das suas profissões, é identificada como fator constituinte da experiência destes. Na esteira deste pensamento, segundo Best (1978), professores/as que transportem e materializem estas vivências para as suas relações com alunos/as, por meio do som, por exemplo, encorajam ao desenvolvimento de emoções que não poderiam ser conhecidas de outra forma e conteúdo. Chemi e Jensen (2015) argumentam que a vivência deste cenário inspira um maior envolvimento das experiências educativas das crianças e do desenvolvimento profissional de adultos.

De alguma forma, temos vindo a referir-nos a uma ‘experiência invisível’, pois é uma experiência corpórea, vivida no corpo individual, porém, segundo Chemi e Jensen (2015), a vivência emotiva do quotidiano escolar, como constituição da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, pode contribuir para tornar a experiência visível, exibindo sentimentos relacionados com a experiência armazenada no corpo. A consagração deste panorama é envolta de processos de grande complexidade, estando alerta da evidência de Best (1978), de que a oportunidade de experimentar tais sentimentos por meio da vivência artística depende do domínio das possibilidades expressivas. “À medida que, cada vez mais, se compreende uma forma de [vivência da] arte, aprende-se a discernir interpretações cada vez mais complexas e, portanto, a

experimentalizar sentimentos cada vez mais complexos em resposta a elas.” (Best, 1978:74), compreendendo-se que se pode apreciar as diferentes linguagens artísticas, como contribuições únicas e específicas para o desenvolvimento emocional das pessoas. Chemi e Jensen (2015), no seu estudo desenvolvido sobre a vivência de professores/as com as expressões artísticas na escola, argumentam que tais experiências são especialmente sensíveis para o debate dos seus conflitos morais e das suas responsabilidades éticas. É do desenvolvimento do domínio expressivo-artístico que se desenvolve a possibilidade de vivenciar outras e novas emoções que contribuem para a experiência da expressividade artística do corpo na escola.

2.3 À constituição de um trabalho para o outro

Pelo que temos problematizado, compreendemos que outra componente fundamental da construção identitária, implicando o desenvolvimento profissional de professores/as, é acerca das suas formações iniciais, podendo ser consideradas como uma segunda socialização e a construção de uma identidade profissional de base (Pereira, 2009b; Pereira et al., 2015), assim como a primeira contextualização das inter-relações do/a professor/a com as crianças na escola (Beijaard, 1995). Deste cenário, desenvolveremos o debate com intencionalidade de contribuir para a problematização de duas questões que têm sido questionadas no Brasil e em Portugal (ver Loponte, 2013; Bezelga, 2018), que se implicam com o conhecimento sobre: que oportunidades têm os/as professores/as nas suas formações para experimentar e vivenciar a expressividade artística do seu corpo (?) e de que modo aprendem e constroem um conhecimento experiencial pessoal (?).

Segundo Loponte (2013), a vivência da expressividade artística do corpo nos processos de formação inicial de professores/as (FIP) permite experimentar e explorar novos universos de cores, de formas, de sons e de gestos, através da criação, sem limites, em diferentes tempos e em vários lugares. Em concordância está a perspetiva de Bezelga (2018) sobre a importância da vivência da experiência, desde a formação inicial, envolvendo-se, tocando o outro, deixando cair as guardas, através da experimentação, da criação e da fruição de universos simbólicos da arte. Esta ampla, extensa e complexa noção colida com o problema da docência, segundo as mesmas autoras, estar imersa num discurso pedagógico prescritivo e, portanto, deixa-se ser pouco contaminada pela vivência artística. Em Portugal, segundo Bezelga (2018), a entrada de adultos para a FIP nos primeiros anos de educação é pautada pela reduzida experiência de vivência artística.

Para a mesma autora, tal deriva da ausência de oportunidades de experiência com estas linguagens nos seus percursos educativos, argumentando sobre a admissível continuidade desse cenário, sem uma intervenção formativa contrária. No Brasil, segundo Loponte (2013), as aproximações a este panorama também são identificáveis. Para a mesma autora, na esteira do pensamento de uma ausência de vivência artística na FIP, professores/as no desempenho das suas profissões nas escolas, têm duas opções, resistem ou deixam-se engolir por um sistema maior que não privilegia tais experiências. Apesar deste cenário, somos conscientes, conforme temos vindo a argumentar, acerca das múltiplas características de ser-se professor/a, o que permite outras possibilidades de existência expressiva na escola e de vivência artística do seu corpo.

Para Beijaard (1995), muitos/as professores/as constroem a sua profissionalidade a partir da área de estudo que ensinam, porém, para o mesmo autor, tal não se aplica a quem atua nos primeiros anos da educação básica, uma vez que nos referimos a profissionais responsáveis por mais do que uma área de ensino. Em consideração com o debate das forças sociais e dos valores atribuídos às diferentes áreas de saber, conforme já apresentado, a vivência da expressividade artística do corpo na FIP é, segundo Loponte (2013), algo difícil de aceitar, gerando indignação. Referimo-nos à necessidade de, por vezes, as pessoas se envolverem com diferentes interesses (ver Kelchtermans e Ballet, 2002), que se evidenciam, na maioria das experiências, pela ausência de certezas, pela experimentação crítica e criativa e pela exposição pessoal. Esta conjuntura acontece, segundo Loponte (2013), devido às imagens idealizadas de professores e professoras (de grande seriedade, com muita rigidez e distanciamento, como bons professores), assim como devido a um certo conformismo antecipado em relação à suposta realidade escolar que consideram encontrar no desempenho das suas funções (sérias, rígidas e distantes, como boas escolas). Referimo-nos ao desenvolvimento profissional de professores/as com a expressividade artística do corpo, como experiência pessoal e como oportunidade de desenvolvimento de experiências de crianças, ficar comprometido pelas limitações da forma escolar, sobretudo na resolução da tensão entre esforços e processos artísticos com as abordagens pedagógicas dos contextos educativos onde atuam profissionalmente (ver Upitis, 2005). Neste cenário, possibilita-se elaborar alguns desafios a este desenvolvimento, incluindo: autonomia profissional, disponibilidade de recursos, tempo para planeamento e apoio de administradores e de gestores escolares (ver Loponte, 2013; Bezelga, 2018).

Para lá das condições pessoais já discutidas, o trabalho de Upitis (2005) permite problematizar os desafios que emergem das condições sociais, físicas e temporais. O desafio das limitações temporais na vivência da expressividade artística do corpo por professores/as, no desempenho das suas profissões, segundo Upitis (2005), situa-se entre a ideia de a experiência ser intemporal e da forma escolar, onde essas experiências têm lugar, ser constituída por tempos limitados. Este é um desafio que provoca dificuldades na vivência da experiência. Outro desafio prende-se com as limitações espaciais. Conforme temos vindo a argumentar sobre o tempo e espaço na formação da expressividade artística do corpo, carecerem de uma interpretação crítica e criativa e de apropriação significativa do tempo e espaço existentes. A ausência de um panorama que topologicamente nem permita a deslocação do corpo pelo tempo e espaço na escola, traduz-se num desafio praticamente impossível de ser superado. O trabalho de Upitis (2005) relata perspetivas de professores/as que contam histórias da dificuldade em encontrar espaços na escola, suficientemente amplos para desenvolver experiências com a dança e o drama. Estes relatos associam-se, no trabalho da mesma autora, à ausência de especificidades e de recursos para o desenvolvimento da experiência da expressividade artística do corpo, como salas com boa acústica para experiências musicais, ou iluminação adequada para experiências visuó-plásticas. Neste cenário, as condições pessoais, mesmo que interessadas e comprometidas com a vivência da experiência em estudo, impactam com os desafios espaciais e temporais, que limitam os seus desenvolvimentos profissionais, assim como os percursos educativos de crianças. Assim, confluímos com a segunda caraterística da profissionalidade elaborada por Beijaard (1995), a relação com alunos/as.

Para Beijaard (1995), a relação com crianças, como personalização da vida de professores e de professoras nas escolas, é importante caraterística que influencia a disposição para a vivência da experiência em estudo – evidenciando que estas podem facilitar ou dificultar a existência de uma relação e da promoção (ou não) de experiências artísticas. Por último, a conceção que o/a professor/a tem acerca do seu papel profissional. Na esteira deste pensamento, compreendendo-se a complexidade que constituem as vidas de professores e professoras, e, em consideração a vivência da experiência da expressividade artística do corpo, na escola, elaboramos algumas *narrativas*. Fazemo-lo, a partir de um extenso trabalho de caracterização das mudanças e dos impactos na profissionalidade do/a professor/a na vivência da escola de Pereira (2009a) e a partir do estudo de Pavlou (2004), acerca das dimensões que se possibilitam organizar de acordo

com os conhecimentos e atitudes no desempenho das suas profissões em relação à experiência educativa da expressividade artística do corpo. A confluência crítica e interpretativa, consciente dos cenários e dos tempos e lugares de onde emergem estes trabalhos, possibilitam reunir muitas das questões fundamentais acerca da expressividade artística do corpo, onde o/a professor/a influencia e é influenciado/a.

Iniciamos pela narrativa do/a *pedagogo/a-entusiasta*, enquanto pessoa centrada na natureza do seu trabalho com as crianças. Segundo Pereira (2009a), o pedagogo, como forma de conceção profissional, privilegia um ensino holístico, justificando e atribuindo valores a julgamentos com base em referenciais de ética humanística. Neste modo de se conceber o ser-se professor/a, a ausência de especialidade formativa em arte, não é impeditivo da promoção da vivência da expressividade artística do corpo na escola. Segundo Pavlou (2004), esta narrativa entusiasta reflete vidas de pessoas que investem em formação contínua em expressões artísticas, apreciam e desfrutam das experiências artísticas em que se envolvem, demonstrando prazer em tais momentos com as crianças na escola. O foco dos seus compromissos com a vivência da expressividade artística do corpo reside na criação artística como autoexpressão (Pavlou, 2004), ou seja, modos de vivência expressionista que, recordando Best (1974), consiste num privilégio da vivência da expressão artística de emoções.

A narrativa profissional de *especialista-artista* que destaca desempenhos profissionais de dimensão cognitiva, desenvolvendo ações na área das expressões artísticas como forma subjacente a todas as outras formas de raciocínio. Para Pereira (2009a), a narrativa de especialista evidencia-se e justifica-se por uma racionalidade cognitiva-instrumental com base em referenciais de ética de *expertise*. Este modo profissional de ser-se, promove a ideia da vivência da expressividade artística do corpo a partir de conhecimentos objetivos e específicos sobre arte e suas diferentes variáveis, como conhecimento sobre artistas, movimentos artísticos e diferentes técnicas e formas de desenvolvimento de trabalho com as expressões artísticas (Pavlou, 2004). O foco do seu trabalho é formalista, o que na perspetiva de Best (1974), expressa o privilégio da forma da arte, como significado próprio, em detrimento de outras dimensões envolvidas na vivência da experiência artística.

A narrativa de *mediador/a-experiente*, como profissionais que elevam nas suas prioridades, a mediação entre as crianças e as demandas sociais e culturais. Segundo Pereira (2009a), referimo-nos à narrativa profissional de mediador, entre uma complexa rede de governação da escola, entre ciência e pedagogia, compreendendo que o

estabelecimento de ligações deliberadas com as crianças, como co-participante das suas atividades, promove o conhecimento experiencial pessoal. As experiências destes/as professores/as, traduz-se nas suas capacidades de se envolverem com as necessidades das crianças na escola, sendo capazes de (juntos) apreciar a arte e planejar a vivência de expressões artísticas, em consideração com os conhecimentos e competências das crianças (Pavlou, 2004). Para Pavlou (2004), apesar de a vivência da expressividade artística do corpo, na escola, neste sentido, não se referir a um conhecimento robusto em arte e em expressões artísticas, o conhecimento pedagógico experienciado estes/as profissionais, mediou (e fortaleceu) essa relação.

A narrativa profissional de professores/as *em construção-insatisfeitos/as*, significando profissionais que se caracterizam pela criticidade. Com base em Pereira (2009a), referimo-nos à reflexão do profissional em construção, sobre a prática de profissionais capazes de colocar os seus próprios trabalhos em questão, agindo e fazendo em prol dos seus desenvolvimentos. Segundo Pavlou (2004), a elaboração dimensional da insatisfação e, até desanimação, enquadra-se neste ponto, uma vez que são profissionais que acreditam não possuírem competências para serem responsáveis de algo que os obrigam a fazer. Para Pavlou (2004), a experiência da expressividade artística do corpo, na esteira deste pensamento, organiza-se em torno de objetivos assentes em referenciais de ética crítica e de autotransformação, com limitada experimentação criativa.

Por fim, a formação da narrativa profissional daqueles/as que estão *num momento crítico-desiludidos/as*, que se foca nos desafios da profissão. Segundo Pereira (2009a), referimo-nos aos modos de se conceber os professores e as professoras num momento crítico, por meio da constante evidencia de dificuldades em implementar ideias, por meio de diferentes sugestões, partilhas e julgamentos. Segundo Pavlou (2004), profissionais não especialistas identificam a vivência artística na escola como área negligenciada, não sendo valorizada pelos seus colegas, nem sendo considerada pelos gestores escolares. Neste sentido, esta narrativa foca profissionais num momento crítico, de grande desilusão, que identificam a ausência de condições materiais e físicas e, por esta razão, acreditam não estar em posição de oferecer uma experiência de qualidade (Pavlou, 2004).

Conscientes (e interessados) que esta forma de caracterização e problematização do ser-se professor/a, em relação com a vivência da experiência da expressividade artística do corpo, não seja finita, fixa, nem final, revela, porém, algumas respostas às duas perguntas que iniciaram este debate. Ser-se professor/a, na compreensão destas

possibilidades, é, concomitantemente, estar-se consciente de que a educação escolar é um trabalho ‘para o outro’, onde a vivência da experiência da expressividade artística do corpo se desenvolve de forma dialética. Assim, as relações se desdobram na vida da escola, ou, por outras palavras, a relação educativa funciona como centro da vida profissional (ver Pereira et al., 2015).

Neste sentido, Pereira et al. (2015) elabora sobre o ser-se professor/a, como vivência de uma profissão de ajuda e do cuidar. Para Pereira et al. (2015), o trabalho do/a professor/a, como trabalho de cuidar, é baseado nas perspectivas fenomenológicas da profissão que enfatizam a dimensão ética no processo de profissionalidade, revelando a dimensão afetiva da profissão, assim como componentes relacionais e de suporte. Para as mesmas autoras, este tem sido o modo caracterizador do ser-se professor/a. Parece pertinente, trazer para este debate a ideia de Freire (1997) acerca da valorização social do ser-se professora – revelando-se que ser-se professora não é ser-se tia, mas sim ser-se professora. Segundo Freire (1997), na esteira deste pensamento, reconhece-se que o trabalho docente, sendo uma tarefa profissional, é uma tarefa que exige amorosidade e afeto, porém alerta para o perigo de se descentralizar a ideia de tarefa profissional, em detrimento da dimensão afetiva da profissão. Num paralelismo do que poderá designar-se por professora e do que se poderá designar por tia (mais do que mero chamamento carinhoso), Freire (1997), argumenta que ser professora implica assumir uma profissão, ao passo que ser-se tia é viver uma relação de parentesco. Falamos, em boa verdade, de uma compreensão distorcida da tarefa profissional de ser-se professor/a, que desabrocha de uma sombra ideológica. Esta falsa e ilusória identificação, segue-se ao debatido acerca da escola autoritária. Este debate, melhor se compreende, a partir da ideia de uma professora, no trabalho de Freire (1997:9): “Em que medida, certas professoras querem mesmo deixar de ser tias para assumirem-se como professoras? Seu medo à liberdade as conduz à falsa paz que lhes parece existir na situação de tias, o que não existe na aceitação plena de sua responsabilidade de professoras”. Referimo-nos à ideia elaborada pelo autor de que tias percebem-se como bem comportadas, enquadradas em administrações autoritárias; ao passo que as professoras se manifestam como adultos rebeldes, que ambicionam administrações democráticas. Neste cenário, entende-se que as assunções de risco e de alguma transgressão, como forma de viver a expressividade artística do corpo na escola, poderão ser maioritariamente vividas pelas professoras (ver Smith e Henriksen, 2016).

Segundo Smith e Henriksen (2016), professores e professoras que se envolvem no desempenho da sua profissão por meio do seu reconhecimento maternal sobre as crianças, seus alunos e suas alunas, preocupam-se em proporcionar uma vivência da expressividade artística do corpo, por meio de ambientes de proteção sobre os desafios na vivência artística. Porém, a partir da mesma ideia de reconhecimento maternal, as mesmas autoras elaboram acerca de profissionais que se preocupam em proporcionar vivências por meio de ambientes de inspiração à expressividade artística dos seus corpos, na escola. Para as mesmas autoras, tal dualidade acontece, a partir do reconhecimento, pelos/as mesmos/as professores/as, dos desafios e da importância de experimentar coisas novas, aceitar riscos e reconhecer o falhanço, como chave para o desenvolvimento das suas experiências educativas com as expressões artísticas. Assim, segundo Smith e Henriksen (2016), compreende-se a ideia de professor/a protetor/a da criança, na medida em que cria ambiente que expressa a noção de que raramente existem soluções fáceis para a experimentação artística; assim como se compreende a ideia de professor/a inspirador/a da criança, uma vez que este/a tem a missão de a ajudar a enfrentar, de forma corajosa, os desafios da sua capacidade de expressão pessoal artística. Neste sentido, complexifica-se a ideia de Freire (1997), de que ser-se professor/a, não é ser-se apenas tia⁶⁴.

As preocupações éticas, em volta do trabalho educativo de professores e de professoras, como um trabalho sobre e para o outro, são, para Caetano et al. (2018), maioritariamente constituintes da identidade profissional de profissionais que atuam nos primeiros anos de educação. Para as mesmas autoras, profissionais do 1º CEB (em Portugal) e do EFNI (no Brasil) possuem, no desempenho das suas profissões docentes, uma preocupação prioritária com uma ética do cuidado, ou seja, atenção às necessidades básicas das crianças. Este cenário que evidencia a dimensão afetiva da profissão (ver Pereira et al., 2015), revelando particularidades das tarefas de ser-se professor/a (ver Freire, 1997), resulta como importante ponto de ação de professores e de professoras que trabalham nos primeiros anos da educação (ver Caetano et al., 2018).

3 Expressividade artística, agência da criança e seus percursos educativos

Iniciar-se este debate a partir da ideia de que a expressividade artística do corpo de crianças na escola (reconhecendo-se as especificidades do ser-se criança, da sua

⁶⁴ Esta armadilha tem caracterizado o ser-se professor/a e o seu desenvolvimento identitário profissional, porém segundo Pereira et al. (2015), tais ideias e conceitos não têm sido traduzidos em teorias específicas e práticas de FIP.

expressão e das suas movimentações na Escola) possui uma relação problemática no seu estudo e compreensão (Thompson, 2017), poderá ser uma visão pessimista, porém, reveladora da sintomatologia ainda caracterizadora das críticas à cultura e à política da Educação e da sociedade a que nos temos referido. Referimo-nos a um passado baseado numa cultura de absentismo, em relação às crianças e à sua relação com arte/educação (ver Thompson, 2017). Ao referirmo-nos às crianças, inextricavelmente, referimo-nos ao debate da concetualização da infância, com particularidade na sua institucionalização escolar, evidenciando especificidades do seu governo ou, por outras palavras, reconhecendo-lhes uma agência própria, socialmente capaz e culturalmente produtiva.

A visão modernista na sociedade ocidental, reveladora do controlo sobre as pessoas, por meio da institucionalização, problematizada no segundo capítulo deste trabalho, é contexto altamente configurador da concetualização de infância, que vem sendo ‘inventada’ sobre as crianças, com as classes superiores da sociedade europeia, desde o século XVI (ver Prout, 2003). A distinção entre a ideia de criança, enquanto pessoa (agente social no seu mundo de vida) e a ideia de infância (como categoria social de tipo geracional, socialmente construída), será desconstruída, por meio das suas mudanças históricas, tendo em vista o seu esclarecimento. Tendo em memória a problematização dos perigos da retórica dos efeitos, atrás discutida, não pretendemos alcançar definições sacralizadas, mas sim, interpretações críticas promotoras de entendimentos que contribuam para o debate epistemológico sobre a infância com relação à expressividade artística do corpo de crianças na escola.

Segundo Prout (2003), a representação da criança na sociedade ocidental tem-se dividido entre uma crescente *participação retórica*, mas com baixa *aplicação prática*. Por outras palavras, referimo-nos à crise da modernidade, que revela uma infância enquanto fase da vida de pessoas, intensivamente governada e regulada (por adultos). A ausência de crianças nas conversas de adultos, para Thompson (2017) revela a assustadora ideia de parecer existir um consenso do que se sabe e do que há para se saber sobre as crianças. Para a mesma autora, a insurgência contra o senso comum oferece possibilidade para a reestruturação da *nossa imagem sobre a criança*. Porém, uma vez que até à década de 1980, os estudos e as conceções sobre as crianças e a infância reservavam-nas a uma perspetiva de incompletude ontológica e de dependência sociocultural (Prout, 2003), a reestruturação ainda não está consolidada, apesar dos esforços que têm sido promovidos pela pesquisa, sobretudo pelos estudos narrativos e biográficos, conforme discutido no primeiro capítulo deste trabalho.

3.1 Institucionalização e escolarização da infância

Desde os finais do século XVII, falar sobre as crianças e sobre a infância na cultura ocidental é, segundo Popkewitz (2020), estar-se ciente de que se fala de um ser humano em-devir e de uma *categoria* que está em constante preparação para o que há de vir. Estas ideias circunscritas, com fundamentos que se inscrevem somente no planeamento para o futuro, são, por si só, motivo de desconfiança. Mais suspeitas se levantam, quando se compreende que tais ideias atribuem especificidades às crianças como objeto de regulação de adultos. Para Popkewitz (2020), no mesmo século, a ideia de criança surge como tipo de pessoa especial que requer constante administração, por forma a garantir o seu desenvolvimento *intelectual*, o seu crescimento *obediente* e a sua segurança *social*. Estas ideias de transição para a vida adulta, por meio da definição das melhores inscrições socialmente obedientes para o intelecto, são, para Popkewitz (2020), cultivadas no seio familiar, assim como pela escola. Para Qvortrup (2011), a ideia de a reprodução ser responsabilidade da família e não de uma grande comunidade deriva do surgimento da industrialização, rompendo com a autorregulação. Do século XVII ao século XIX, consolidou-se um sentimento de infância por meio da escola e da família (ver Pereira e Lopes, 2009).

A institucionalização da infância, por meio da educação escolar, pretendia na altura, ser determinante nos modos de como a criança se socializava (Pereira e Lopes, 2009). Segundo Pereira e Lopes (2009), essa institucionalização desenvolveu-se por meio da relação pedagógica estabelecida entre adultos, professores/as e crianças, alunos/as. Popkewitz (2003) já havia argumentado que, até ao final do século XIX, as práticas pedagógicas vividas pelos corpos na escola motivavam-se a partir de princípios de domesticação de crianças, por adultos, aludindo a uma imagem aparentemente unificada da sociedade. Para Qvortrup (2011), o trabalho das crianças foi sendo caracterizado como imanente ao sistema, quer se tratasse do período em que as crianças trabalhavam, no processo de industrialização, assim que tivessem condições para tal, quer seja quando o trabalho infantil foi substituído pela escolarização, a função social das crianças sempre esteve a compasso do sistema.

Convergindo com Popkewitz (2003), referimo-nos à vivência de um governo da criança que reside nas visões morais (românticas e religiosas), combinadas com a ciência e a exclusão da pobreza. Este desenvolvimento, conforme também espelhado no debate sobre as culturas de construção do corpo, ao longo da história da sociedade ocidental, e a

par do desenvolvimento das visões paradigmáticas que influenciaram modos educativos e formas escolares, atesta a ideia de o trabalho de instrução de crianças ter-se complexificado ao longo do tempo. Para Pereira e Lopes (2009), desde o século XIX, a institucionalização da infância integrou-se numa extensa rede de atividades profissionais da educação, também elas institucionalizadas, acolhendo as crianças. Os padrões da razão (regras sociais, obedientes, para o intelecto), a que se refere Popkewitz (2020), tornaram-se, então, nos princípios de organização da vida da sociedade. As ideias dominantes da institucionalização e escolarização da infância, na visão em discussão são, segundo Popkewitz (2020), a possibilidade de pensar e de formar determinados tipos de pessoas, como são e como deverão ser. A expressão de uma ideia que evoca a criança, a partir da sua intencionalidade preparatória para ser um futuro adulto contribuidor da sociedade, revela duplos sentidos. Que sentidos de expressão da criança são, neste cenário, produzidos? Não questionamos acerca dos sentidos produzidos pela expressão artística, neste cenário, pois pressupomos a limitação e o esvaziamento da própria expressão da criança, como ato humano, conforme perspetivamos no capítulo anterior deste trabalho.

Na esteira deste pensamento, para Popkewitz (2020), este duplo sentido produz infâncias permeadas pela exclusão e pela abjeção. Apoiamo-nos em Sarmento (2008), para melhor compreender esta situação paradoxal da abordagem sociológica da infância. A privatização da infância, ao cuidado das famílias e das instituições (marcadamente escolares), foi invisibilizando as vidas das crianças (ver Sarmento, 2008). É deste cenário que, no final do século XIX, o estudo do desenvolvimento artístico da criança começa a fazer parte dos estudos sobre as crianças (Martins e Popkewitz, 2015).

A ideia de infância como incompletude, dependente e incompetente, contrastando com o modelo de adulto, supostamente completo, autónomo e competente, consolida-se no século XX. Por outro lado, segundo Popkewitz (2020), desde esse século, em relação com as demandas sociais, os adultos atribuem responsabilidades completas às crianças, onde se vislumbram formações de independência e de competência. Para Metcalf e Smith-Shank (2001), desde essa época, a ansiedade, como sentimento premente na vida das crianças, na vivência escolar com as expressões artísticas, tem sido configuradora das suas experiências. Referimo-nos ao clima de medo e de insegurança, que caracteriza o cenário das vidas das crianças. Segundo Pereira e Lopes (2009), os estudos sociais sobre a infância, de carácter funcionalista, tiveram impacto na caracterização das crianças, revelando uma visão deficitária de quem são.

Para Corsaro (1997), as teorias tradicionais da socialização, assentes no conceito de socialização de Émile Durkheim e associado ao conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, foram as principais responsáveis pela ideia de reprodução dos mundos sociais de adultos, pelas crianças. Destas teorias, segundo o mesmo autor, elaboraram-se modelos determinísticos (cuja ênfase reside na determinação social das crianças por adultos) e modelos construtivistas (com ênfase na defesa de possibilidade de condução do processo social das crianças por adultos). Com base em Corsaro (1997), referimo-nos à ideia, concomitante nos dois modelos, da criança frágil que, por um lado precisa de proteção por se encontrar em perigo por fatores exteriores e, por outro lado por ser considerada perigosa, sem capacidade de autorregulação (ver Prout, 2003). Um dos efeitos destes modelos de concepção da criança, na experimentação expressiva e artística, na escola, são as suas negativas respostas às suas interações com pares e em relação às criações artísticas e interpretações estéticas por parte de adultos, reforçando as suas desmotivações e interesses pela experiência artística (ver Metcalf e Smith-Shank, 2001). Metcalf e Smith-Shank (2001), por meio de narrativas biográficas de crianças na escola sobre as suas experiências com a expressividade artística do corpo, revelam que, apesar de as crianças terem prazer por criar, gradualmente vão substituindo esse sentimento pelo medo de falhar (em relação a alguns pares e a todos os adultos).

A ideia de fabricação das crianças (ver Popkewitz, 2020), na esteira deste pensamento, vai ganhando sentido no debate contemporâneo sobre a institucionalização e escolarização da infância, até ao final do século XX. Para Popkewitz (2020), a infância é simultaneamente uma ficção e uma fabricação – uma ficção, no mundo social e uma fabricação de adultos nesse mundo, implicando sobre a sua expressividade artística. Segundo Popkewitz (2020), esta ideia reside nos entendimentos que começam a ser desconstruídos, à entrada do novo milénio. Para o mesmo autor, referimo-nos à ideia de ficção, ao considerar as crianças como capazes de agir como pessoas no seu mundo, abrindo espaço para que a sua fabricação derivasse, portanto, de princípios culturais de quem é a criança e de como ela deveria ser. A perspetiva sobre a fabricação das crianças faz ver que a infância, enquanto estrutura da vida humana, não serve apenas para descrever os fenómenos que ocorrem nessa vida, mas possibilita organizar uma ordem de pensamento sobre elas e sobre as suas atuações morais (Popkewitz, 2020).

Voltando ao debate da globalização, conforme contextualizado no segundo capítulo deste trabalho, revela-se, neste período, uma intensificação da corrosão da capacidade do Estado social. Referimo-nos à ideia de Prout (2003) sobre a falta de

capacidade de o Estado controlar a sua própria atividade (económica, social e cultural). Como efeitos, segundo o mesmo autor, moldar as crianças, como futura força de trabalho, é percebido por adultos como opção cada vez mais importante. A contínua ênfase colocada na dimensão estrutural (ver Prout, 2003), na conceção da institucionalização e escolarização da infância, revela, assim, no mesmo sentido, estar associada a outras estruturas (económica e social) e a outras organizações (políticas e institucionais). Segundo Qvortrup (2009), assim, a infância, vai assumindo diferentes *categorias na vida humana*, como resultado das transformações (efeitos estruturais) das outras estruturas e organizações⁶⁵. O conceito de infância que resulta desta panóplia de fatores sociais, que são intersubjetivos e cognitivos, com os quais, de um modo complexo e pouco esclarecido, a ação escolar se articula (Pereira, 2009b), revela a necessidade de uma visão alternativa da infância (Sarmiento, 2015). A vivência da expressividade artística do corpo na escola, formada por tais efeitos estruturais, traduz-se numa fabricação da criança, fragilizando-a enquanto sujeito social, de capacidade expressiva (Metcalf e Smith-Shank, 2001).

3.2 Da reparação histórica da criança que se expressa

A ideia de as crianças serem percebidas como sujeitos sociais, cresceu no final do século XX, mais concretamente na década de 1980, traduzindo-se como momento de rutura concetualizadora de infância. Para James et al. (1998), tratou-se de uma mudança paradigmática, que substituiu o determinismo biológico, para uma compreensão mais sociocultural da infância. Do declínio do estado-nação como unidade e da regulação e moderação das pessoas pelo poder global, as razões que motivaram esta mudança derivam, segundo Prout (2003), da ideia de que o projeto de controlo racional da modernidade tem limites e de que as crianças devem ter voz nas decisões que são tomadas sobre elas. Porém, uma outra visão sobre este problema possibilita-se, com base em Qvortrup (2011), evidenciando que as condições sociais das crianças apenas precisam de ser recolocadas em questão. Para o mesmo autor, a ideia de tornar as crianças presentes

⁶⁵ Para Qvortrup (2009), a infância, como período com várias durações (relativamente ao sujeito) e como categoria que continua a existir para lá do sujeito (constante entrada e saída de sujeitos), revela ser constituída por mudança e continuidade. Esta é uma categoria, porém, sujeita às alterações dos parâmetros sociais que a compõem, ao longo do tempo. Para o mesmo autor, a infância, como período (dinâmico), funciona por meio das mudanças do desenvolvimento infantil, nas disposições do sujeito (desenvolvimento sexual, cognitivo, motor, entre outras dimensões da vida humana). Porém, estas especificidades da agenda da criança, ainda segundo Qvortrup (2009), estão associadas à infância como categoria (permanente), desenvolvendo-se em interação entre os parâmetros sociais (económicos, políticos, culturais, tecnológicos, ideológicos, entre outros aspetos da vida das sociedades).

na sociedade, com voz e decisão política, obscurece-as – enquanto sujeitos que têm contribuído, historicamente, para o desenvolvimento das sociedades. É nesta ideia que nos apoiaremos, para argumentar a favor de uma agência de criança, que se expressa. Segundo Qvortrup (2011), as crianças devem ser percebidas como pessoas ativas, pois, desde sempre, estiveram produtivamente envolvidas no tecido social (referimo-nos à ideia do, atualmente compreendido trabalho laboral infantil, evidenciando-se, por exemplo, o trabalho em minas e outras estruturas industriais, assim como o trabalho escolar infantil, que se reveste de outros propósitos, em consideração com as atuais políticas económicas e sociais). Esta ideia parece ser uma tentativa de reparação histórica, valorizadora do ser-se criança. Para o mesmo autor, a culpa desta confusão reside na forma como o Estado tem reproduzido uma cultura (e vice-versa). Assim, pretendendo-se que se faça justiça às crianças, como participantes construtivos da sociedade, por meio da demonstração contínua histórica da sua participação, não importa concetualizar-se, apenas, as crianças, desde o século XX, como pessoas sociais, de intervenção política; antes, espera-se que o argumento se organize em resultados dos esforços das crianças que migraram, ao longo do tempo, em diferentes formas de contribuição social.

Assim, outras perspetivas da ideia do projeto moderno de proteger as crianças de si mesmas e dos outros, revelam ser um projeto ilusório e duvidoso. Segundo Qvortrup (2001), ilusório, na medida em que as crianças fazem parte desse mundo, em muitos e variados aspetos; duvidoso, pois o esforço de exclusão revelou-se contrário às condições sociais da vida das crianças. Assim, e na esteira do pensamento de Qvortrup (2011), em ambas as visões, as crianças são fundamentais e imprescindíveis contributos para o desenvolvimento da sociedade. Referimo-nos para lá do desenvolvimento tecnológico das formas de comunicação e de expressão artística. Referimo-nos às crianças, como pessoas de capacidade expressiva, fundamentais para contribuir para a problematização da sociedade, interpretando a realidade vivida por todas as pessoas e imaginando a realidade sentida por si. Estas ideias, caraterizadoras da constituição da conceção de criança, são o cenário para o desenvolvimento de um paradigma sociológico da infância que, segundo James et al. (1998), proclama um envolvimento no processo de reconstrução da infância na sociedade. Por outras palavras, referimo-nos às crianças como agentes sociais e à infância como categoria social das crianças (ver Prout, 2003; Pereira e Lopes, 2009).

Nos últimos anos, foram desenvolvidas *teses* sobre a infância como fenómeno social (ver Qvortrup, 2001), *gramáticas* sobre a infância como projeto social (ver Pereira,

2009b) e *agendas críticas* sobre a cidadania infantil (ver Sarmento, 2015), concomitantes no desafio de se empenharem na aventura de celebrarem um novo paradigma sociológico da infância. Segundo James et al. (1998), as características deste paradigma projetam a infância como construção social e, portanto, variável e de direito próprio, afirmando-se como agentes sociais na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas das pessoas que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Nesta lógica de pensamento, as crianças são participantes ativas da sociedade, influenciando e sendo influenciadas.

As razões que levaram a esta viragem paradigmática encontram-se problematizadas em algumas das nove teses sobre a infância como fenómeno social, formuladas por Qvortrup (2001), no final do século XX. Interpretamos a especificidade das teses, a partir da confluência das ideias da dependência estipulada das crianças, pelas ideologias paternalistas (não parentais), que tendem à marginalização dos interesses das crianças (teses 7, 8 e 9). As gramáticas sobre a infância como projeto social, desenvolvidas a partir dos estudos de Pereira (2009b), indiciam a mesma problematização, em forma narrativa. Para a autora, as razões projetam-se nas narrativas que revelam ideias da infância a partir da sua ocupação utilitária, numa lógica de produtividade, denunciando as suas más condições de vida. Para Prout (2003), o surgimento deste novo paradigma concetualizador de infância e modo visionário de se conceber o ser-se criança na sociedade, apoiou-se nas rápidas mudanças sociais que fragilizaram as instituições. Assim, iniciou-se uma série de desconstruções do que é a infância e do que é ser-se criança, configurando princípios, percebidos por Prout (2003), como complexos e, por vezes, contraditórios.

As teses de Qvortrup (2001) revelam uma síntese da interpretação da sociologia da infância, que possui plena atualidade no século XXI, organizando formulações que complementam este debate sobre princípios desta mudança. Para o autor, a infância revela possuir forma particular, perspetivando as crianças como autoras e construtoras da infância e da sociedade (teses 1, 4, 5). A identificação semântica (especificidades de significados), desenvolvida por Pereira (2009b), revela gramáticas heterogêneas sobre a infância, indiciando que as formas de vida das crianças são, também elas, heterogêneas: a partir do reconhecimento do lugar social próprio da infância, configurador de modelos de sociedade. Tais princípios confluem no objetivo de compreender a emergência da reinterpretção das vozes das crianças (ver Prout, 2003), porém, algumas contradições emergem deste debate. As teses formuladas por Qvortrup (2001), que revelam a infância

como uma categoria social (histórica) permanente (teses 2, 3 e 6) e as gramáticas organizadas por Pereira (2009b), que demonstram narrativas sobre a infância apoiadas numa idealização simbólica na ontologia humana, são um terreno que permite oscilações que podem contribuir para os princípios atrás estabelecidos, como podem ser armadilhas para o contínuo controlo e regulação dos adultos sobre as crianças. As grandes dificuldades nas tentativas de conceção de infância e de ser-se criança terão sempre estas ambiguidades, enquanto as crianças estiverem afastadas das suas formulações. Assim, apoiando-nos nas razões e princípios expostos para um novo paradigma sociológico da infância, possibilita-se a identificação (e enumeração) dos objetivos a serem promovidos para o desenvolvimento de uma sociedade consciente e interessada em reparar historicamente a perceção sobre as crianças e a categoria de infância.

A agenda crítica sobre a cidadania infantil organizada por Sarmiento (2015), desenvolvida a partir dos estudos sobre as crianças, enquanto campo multidisciplinar, em torno de um objeto próprio (a criança e a infância), é significativa dos objetivos para se conceber as crianças e a infância neste século. Esta agenda, resultado de um rompimento da visão fragmentada da criança, estudando a partir das suas práticas, culturas e ações, revela a importância da concetualização da infância que identifique as normatividades diferenciadas, estabelecendo o lugar social da infância, independentemente da norma universal. Assim, o debate sobre a normatividade da infância, a questão das desigualdades sociais, o desafio dos estudos pós-coloniais que revelem metodologias com as crianças, com objetivo de promover uma cidadania infantil, provocam aberturas para a argumentação da necessária reparação histórica da criança. Perceber-se as crianças como autoras que se expressam, é, para Thompson (2017), passar a *ouvir-se* o que têm para *dizer*. Se por um lado argumentamos que as crianças passam a ser compreendidas pelos adultos, neste ‘novo estudo social da infância’, por outro lado, segundo Thompson (2017), *as crianças continuarão a ser crianças*. Esta ideia de querermos falar, concetualizar e descrever o outro, mesmo com princípios e objetivos destinados aos principais interesses das crianças, não deixa de ser uma fala, uma conceção e uma descrição de adultos sobre o que pensam e sabem sobre as crianças. A emergência contra o senso comum, como já referido, encontra novos desafios, perante a *nossa nova imagem da criança* (ver Thompson, 2017). Para a mesma autora, apesar da relação problemática da infância com as formas de expressão artística (a partir de uma conceção de adulto), as formas de manifestação artística, por meios das diferentes linguagens de expressão corporal, com impacto na vivência do quotidiano escolar, tiveram especial importância

na compreensão da fala, da concepção e da descrição das crianças sobre si mesmas. Thompson (2017) argumenta sobre este descentramento de adulto sobre a criança, evidenciando o foco a partir da prática artística e da ação cultural da criança (ver Pavlou, 2009), a partir da referência à existência de três ondas. A primeira, referente ao período de 1980, atrás problematizado, a segunda, relativa à convenção dos direitos das crianças e a terceira onda, em consideração com a atualidade que vivemos.

O início do século XXI, como período extremamente relevante para a definição de políticas sociais para a infância (Fernandes, 2019), teve novo fôlego, a partir da convenção dos direitos das crianças, no ano de 1989. Segundo Fernandes (2019), a sociedade ocidental já haveria falado dos direitos das crianças, como participantes ativas da sociedade na Declaração de Genebra no ano de 1924, proclamando uma Declaração dos Direitos da Criança, em 1959 (ONU, 1959), considerada pela autora como marca histórica nos direitos das crianças. Porém, é na reunião particular ao tema de adultos sobre as crianças que, há trinta anos atrás, tem início a primeira Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC). Apesar de ser mais um momento de adultos sobre crianças, segundo Fernandes (2019), deste encontro saíram fundamentos legais e éticos diferenciados, à imagem das crianças, considerando-as com direitos de autonomia e de participação social. Para Sarmiento (2015), tratou-se mesmo de um momento que permitiu a sustentação da criança enquanto sujeito de direitos e cidadão pleno, porém, o documento legal e universal que se construiu como resultado, revela, inevitavelmente aspectos insatisfatórios. Sendo os diplomas legais internacionais, apropriados pelos diferentes governos nacionais (Convenção ratificada por Portugal, dia 21 de setembro de 1990 e pelo Brasil, dia 24 de setembro de 1990), não deixam de ter um mote de constituição de ações políticas nacionais que, segundo Sarmiento (2015), para lá de retratarem uma imagem da criança influente da cultura ocidental, omitem modos como as crianças se apropriam dos seus direitos participativos. Apesar desta visão crítica, outra perspectiva crítica da mesma visão, sobre este momento histórico, possibilita compreender-se a CDC e os diplomas que dela resultaram, como marcos de referência para a causa da emancipação das crianças.

O panorama na década de 1980, como articulação de movimentos sociais para a constituição de uma *educação das crianças*, como questão política, reunindo condições para a apropriação legal da CDC, onde se reafirmam os Direitos das Crianças, revelou-se também, segundo Frangella (2009), como um momento de discursos distintos e difusos. Para Frangella (2009), traduziu-se, neste novo cenário histórico para a salvaguarda da vida das crianças, como uma outra forma de institucionalização e de escolarização da

infância. Assim, da preocupação com o desenvolvimento infantil, ser eclipsado pela ênfase na escolarização (Frangella, 2009), por meio do *acolhimento institucional* das crianças mais pequenas (com menos de 6 anos de idade) e do reforço da *experiência cultural* das crianças dos 6 aos 10 anos de idade, as visões paradigmáticas para a entrada no novo século revelam-se descaracterizadas, ou nos termos da mesma autora, fazem o apagamento da infância. A teia complexa de uma agência da criança que se expressa, ao longo dos seus percursos educativos, é reveladora para além da complexidade que caracteriza o objeto de estudo deste trabalho: manifesta o necessário continuo debate que elabore acerca dos subentendimentos de um assunto ainda recente e emergente. Por concebermos que as crianças, antes de serem perspectivadas como alunos/as a vivenciarem experiências artísticas na escola, são pessoas que se expressam, temos debruçado a nossa atenção e empenho no compromisso da discussão da criança, como agente social.

A segunda onda, nos termos de Thompson (2017), possibilitou a chegada à atual e decorrente ondulação concetualizadora do assunto em debate. Referimo-nos ao aumento da preocupação dos países pelo reconhecimento das crianças como agentes culturais, onde o campo da arte/educação se projeta como *espaço* a precisar de ser ampliado e desenvolvido, tendo em vista a receção desta *expressão* da infância e da criança (Thompson, 2017). Neste sentido, o desenvolvimento artístico da criança nos estudos sobre as crianças, tem a sua impulsão (Pavlou, 2009; Martins e Popkewitz, 2015).

Segundo Pavlou (2009), num ambiente de abordagem centrada na forma e conteúdo da expressividade das crianças, estas são capazes de desenvolver conceitos artísticos e estéticos, aperfeiçoando-os ao longo das suas experiências. Reconhecemos que tal ideia implica uma subversão da lógica escolar predominante na institucionalização e escolarização da infância, conforme temos vindo a compreender. Questionar a estrutura escolarizante implica, segundo Oliveira et al. (2019), colocar em questão as práticas em funcionamento que distribuem, compartimentalizam, selecionam, hierarquizam, avaliam, entre tantos outros rituais, que estão padronizados a partir do adulto, professor/a, para a criança, aluno/a.

A subversão da previsibilidade em direção à experiência da infância que valorize a narrativa, o tempo, a imaginação, a brincadeira, a leitura e a escrita (Oliveira et al., 2019), traduz-se numa revisitação paradigmática das práticas e processos culturais que se têm perpetuado nas sociedades, com ações escolarizadas, que legitimam a conceção de infância dos séculos passados. Assumir que as crianças são protagonistas na escola, inaugura, segundo as mesmas autoras, a possibilidade de construir formas respeitadoras

do ser-se criança, em idade escolar, confrontando-as na definição dos seus próprios percursos educativos, potencializando tais formas de construção de conhecimento, numa *arena de disputas*. As principais características, desta alteração de concepção da institucionalização e escolarização da infância, são, segundo Oliveira et al. (2019), a destabilização da noção de estrutura que funda discursos, fixa sujeitos e posiciona a criança num lugar de subalternidade; e a constante negociação com a criança interessada no seu próprio processo educativo; desta forma, outra característica é evidenciar-se a participação da criança na construção da sua escolaridade (no ato educativo e nos discursos sociais sobre esse ato); e, por último, neste cenário, conceber-se a escola como um entre-lugar que privilegia o pensamento e a ação da criança.

A vivência da expressividade artística do corpo, pelas crianças na escola, neste cenário de subalternidade, possibilita, segundo Smith-Shank (2014), fazer um paralelismo entre as vidas das crianças e as vidas de heróis que, por vezes se fundem. Para a mesma autora, tanto as crianças, como os heróis, saem de casa equipados com ferramentas, armas e alimentos para enfrentar as suas aventuras. Compreendemos que uma vez que os heróis se identificam pela disputa contra os dragões, estes são capazes de os enfrentar, com as suas habilidades e experiências. Conceber-se a criança, no seu percurso educativo, como capaz de viver histórias em que age como herói, neste sentido, contribui para o repensar concetual da vivência da experiência educativa em estudo. Para Smith-Shank (2014), as crianças ao aperceberem-se do sucesso das suas missões, constituem bases que se interessam e se motivam pelo desenvolvimento da expressividade artística do corpo. Neste sentido, segundo o trabalho de Pavlou (2009), as crianças, no desenvolvimento da sua expressividade artística do corpo na escola, são capazes de dominar conceitos artísticos, fazer uso expressivo dos materiais e recursos para a experimentação artística, traduzindo-se em oportunidades de expressão pessoal das suas ideias. Para a mesma autora, as crianças dos primeiros anos da educação, são capazes de níveis de resposta às propostas de vivências educativas com experiências artísticas, que vão muito além das expectativas da maioria dos/as professores/as. Privilegiar-se o pensamento e a ação da criança na construção da sua escolaridade com a vivência da expressividade artística do seu corpo, como elemento integral do seu percurso educativo (ver Smith-Shank, 2014; Oliveira et al., 2019), significa, segundo Pavlou (2009), reconhecer-se que as crianças são capazes de decidir e de refletir sobre as suas experiências artísticas, especialmente quando enfrentam dificuldades de expressão ou de

manipulação de materiais de acordo com as suas intenções, assim como são capazes de interpretar as suas criações, por meio de diferentes argumentos.

Para Oliveira et al. (2019), a experiência alteritária é uma proposição que, neste cenário, não pretende apagar as diferenças existentes, nem negar as relações de poder entre adultos e crianças na vivência do quotidiano escolar, antes, perspectiva pensar a ideia de alteridade como instalação de um pensamento de negociação, de articulação e de produções híbridas e contingentes. A partir de Sarmento (2005), compreendemos que as culturas das crianças, que se espera serem respeitadas pelos seus direitos próprios, constituem-se, conscientemente para os adultos, por mútuo reflexo das suas produções culturais, assim como pelas produções culturais geradas pelas próprias crianças, nas suas interações sociais. A ideia de alteridade, neste sentido, relaciona-se com a ideia de diversidade, para Sarmento (2005).

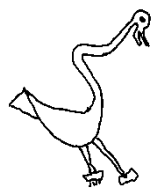
Para Sarmento (2005), as condições sociais em que as crianças vivem, percorrendo, ao longo da infância, vários subgrupos etários, com outras pessoas, em várias fases da vida, vão revelando capacidades de expressão, de movimento e de ação particulares das crianças. A diversidade que constitui modos de ser e de se expressar, ou, nas palavras de Sarmento (2005), os diferentes espaços estruturais que as crianças vivem, em relação com outras crianças, com adultos e com o ambiente em sua volta, diferenciam profundamente as crianças. Desta variedade, criadora, potenciam-se as produções culturais das crianças (ver Pavlou, 2009; Smith-Shank, 2014; Oliveira et al., 2019). Apoiamo-nos, assim, na conceção de infância, enquanto estrutura social, evidenciando-se a sua formulação derivada da inclusão de qualquer criança, por todo o período da sua infância (ver Qvortrup, 2009). A ideia de uma vida humana, sem a infância revelar-se-ia incompleta. Este reverso revela, por sua vez, a dependência do adulto perante a criança, para a compreensão da sua própria vida. Na esteira deste pensamento, será possível, então, revelarem-se oportunidades que situam o adulto como incompetente. Apoiamo-nos nas palavras de Qvortrup (2009), para argumentar que não seria possível imaginar a existência humana, sem a infância, como categoria social e estrutura geracional. Importa conhecer o universo das crianças, a partir das estruturas em que vivem as suas vidas.

3.3 Entre Sophia de Mello Breyner Anderson, Jorge Pinheiro, Cândido Portinari, Manoel de Barros e outros

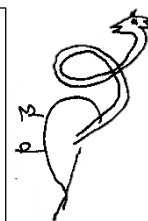
Conscientes ainda da globalização caraterizadora da Educação e da Escola como paisagens educativas e respetivos cenários escolares, em Portugal e no Brasil, identificou-

se um esforço na preservação do debate sobre a infância e as crianças, contra-hegemónicas à língua e literatura inglesa. Para Sarmiento (2015), a existência de uma base comum de diálogo, potenciou a emergência de pontos de convergência na produção sobre este tema. As circunstâncias sócio históricas, portuguesas e brasileiras, conforme discutido no argumento de apresentação e fundamentação deste trabalho, revelam estruturas de aproximação para o desenvolvimento de estudos sobre a infância e as crianças sobre a expressividade artística do seu corpo na escola. O reconhecimento do passado colonial do Brasil, que teve Portugal como país colonizador, revela, indiscutivelmente, cenário para um outro debate sobre a reparação histórica. As sinergias que atualmente existem entre os dois países, são reveladoras de um compromisso que amplifica o novo paradigma sociológico da infância. Referimo-nos, com base em Sarmiento (2015), às plasticidades da língua portuguesa e às suas capacidades expressivas (ver Nogueira, 2018). O contacto assíduo entre pesquisadores dos dois países, materializado também neste trabalho, revela, para Sarmiento (2015), oportunidades de desenvolvimento de contributos que fomentam o conhecimento das histórias das crianças sobre elas mesmas, num panorama global. Histórias que têm sido contadas e partilhadas entre Brasil e Portugal, pela mão de uma literatura cujos cânones não são os científicos, mas que, porém, influenciam as visões paradigmáticas que se traduzem, por sua vez, em termos e conceções na ciência (Nogueira, 2018). O poder inesgotável e insubstituível da infância por Sophia de Mello Breyner Anderson e por Manoel de Barros⁶⁶, mas também por outros poetas e poetisas, como Herberto Helder e Ruy Belo, de Portugal, e Cecília Meireles e Mário Quintana, do Brasil, são espelho da complexidade dos estudos que ao longo do século XX, com prevalência do seu impacto no início do século XXI, foi contribuindo de forma significativa na produção dos seus sujeitos (nestes países) e das suas sociedades (configurando uma comunidade entre os dois países).

⁶⁶ Sophia de Mello Breyner Anderson e Manoel de Barros, segundo Guerreiro (2010) e Mata (2015), dedicaram as suas obras literárias às crianças, como destinatários privilegiados, percebendo-os como sujeitos exigentes, de qualidade artística, oferecendo, sem clichés ou estereótipos, sem espaço para moralismos e facilitismos, histórias que contribuem para o desenvolvimento das suas vidas e das suas experiências. As suas literaturas caracterizaram-se pelo seu surgimento como reação contra o infantilismo e o conservadorismo histórico sobre a infância e a vida da criança (Mata, 2015) e pelo contínuo desenvolvimento emancipatório, pela imaginação e pelo envolvimento que não subestima, nem empobrece quem lê (Guerreiro, 2010).



“Inventei a dança para me disfarçar; Ébria de solidão eu quis viver; E cobri de gestos a nudez da minha alma; Porque eu era semelhante às paisagens esperando; E ninguém me podia entender.” Poema de Sophia de Mello Breyner Anderson (Os Ritmos, Coral, 1950).



As práticas culturais, que se foram constituindo ao longo dos séculos, conforme temos debatido, revelam, segundo Fernandes (2019), formas lentas e nem sempre graduais de concetualizar a infância e a vida das crianças. Sob a defesa da inquestionável vulnerabilidade da criança (de ser perigo para si mesma e de estar expostas a perigos dos quais não consegue se proteger), as sociedades adultas têm provido e protegido as crianças (ver Sarmiento, 2015; Fernandes, 2019). Porém, as mesmas sociedades, nas suas práticas culturais, revelam adultos cujos processos culturais evidenciam imagens da infância contrárias às referidas e ao encontro da ideia da existência de narrativas como reverso da subalternidade da infância. Referimo-nos, com base em Nogueira (2018), à relação com a escrita que adultos desenvolvem, assumindo-se a abertura de um campo semântico, que salienta a indissociabilidade entre as dimensões do individual e do social, que se atravessam no sentido do sujeito. Nessa relação, segundo o mesmo autor, o sujeito atribui um saber de experiência. O que julgamos, neste sentido, são os valores estéticos e artísticos que subjazem às obras. Nesta amálgama de vivências da sociedade, segundo Fernandes (2019), percebe-se as dificuldades de emergirem direitos plenos (de participação das crianças) e de consideraram as crianças como sujeitos políticos (de intervenção social).

A partir de Cattanach (2008), compreendemos que aprender sobre nós, a partir de histórias culturais (contos populares/ folclóricos), é estarmos cientes da existência de histórias que espelham as experiências vividas pelas crianças, revelando noções temporais, espaciais e relacionais. Desde narrativas que contam histórias de monstros que se transformam em pessoas e vice-versa, de heróis poderosos que são triunfantes durante os seus voos pelos céus ou de ideais mitológicos que ganham vida em alturas específicas do ano, até narrativas sobre perseguições policiais, circunstâncias familiares e desafios institucionais, é concomitante, para Cattanach (2008), a prevalência de sentidos sobre as vidas das crianças.

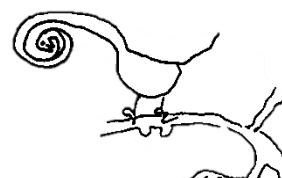


Figura 4 Registo fotográfico pelo pesquisador, editado, de desenhos de Manoel de Barros (O Guardado de Águas, Poesia Completa, 2010)

Para Kirchof e Bonin (2016), a literatura de potencial recepção infantil surgiu na Europa, durante o século XVIII, da ascensão da burguesia, repletos de intenções e de ensinamentos morais e pedagógicos, com o intuito de constituir cidadãos alinhados com as necessidades da sociedade. Assim, segundo Pontes e Azevedo (2008), compreende-se que a literatura infantil na vivência do cotidiano escolar funcionava de forma mecânica e fragmentada, adotando uma visão errônea, que valorizava a aquisição do domínio dos códigos orais e escritos. Para Kirchof e Bonin (2016), este foi o cenário na Europa e no Brasil, até à década de 60, do século XX, que se caracterizou pelo crescimento exponencial de obras infantis, perdendo-se a perspectiva da visão de adultos sobre as crianças. De informações utilitárias e de conhecimentos escolares com valorização moral, passou-se a dar destaque à literatura infantil de qualidade literária, lúdica, com diferentes formas e temáticas discursivas (imagens, palavras, sons, texturas, entre outras qualidades), revelando histórias realistas, narrativas de aventuras, histórias de animais e narrativas fantásticas e de humor (ver Pontes e Azevedo, 2008; Kirchof e Bonin, 2016). Para Pontes e Azevedo (2008), a chegada ao final do século XX, constituiu-se como período de promoção de leituras e de interpretações críticas, significativas, por meio de usos artísticos e expressivos do corpo na escola. Segundo Mata (2015), apesar de a infância, como categoria de valor, de que temos estado a argumentar, ter ganho importância no século XX, a sua representação não é quantitativamente ampla, porém é qualitativamente significativa.

As histórias culturais, com os seus vários motivos organizadores da narrativa, objetivam problematizar e, raramente, esclarecer sobre as vidas das crianças (Cattanach, 2008). Esta ideia auxilia à contínua retórica da produção cultural que argumentamos. Segundo Cattanach (2008), a partilha de histórias culturais de adultos, entre adultos, sobre as crianças e de adultos para crianças, sobre elas mesmas e ainda de crianças para crianças, sobre crianças, ajuda-nos a compreender que as suas formas de ver o mundo são partilhadas por outros, de *qualidade universal*. A crítica de Mata (2015:16), sobre a visão de adultos sobre as crianças, na literatura infantil, contextualiza inquietações: “Essas narradoras adultas são capazes de recriar as meninas que foram? Ou apenas projetam as sombras do rancor, da mágoa e da nostalgia que restaram em si nessas crianças ficcionais?”. Referimo-nos ao cenário da construção literária para a criança, como pessoa de potencial recepção, a partir de uma retoma de adultos a uma infância, sua ou não (ver Azevedo, 2011; Mata, 2015).

Para Azevedo (2011), a literatura infantil, mais do que um discurso para a infância, é, inevitavelmente, um discurso sobre a infância, pois não deixa de ser produzida por adultos, e, portanto, cientes (criticamente ou não) do tempo simbólico da infância que importa ser preservado, com raízes numa concepção romântica do mundo das crianças. Assim, para o mesmo autor, apesar de não existirem formas de expressão e de conteúdo exclusivas para o desenvolvimento de literatura para crianças, torna-se comum a proposta de obras que evidenciam vitórias de valores do bem sobre o mal, da justiça sobre a injustiça, do amor sobre o ódio. Neste sentido, para Mata (2015), parte-se da premissa de que a criança é personagem, narradora e leitora, ou seja, a infância surge como tema, conceito e plataforma. Estamos, assim, perante dispositivos de criação, que, se por um lado a infância pode operar nos textos literários para lá da narrativa da vida social das crianças, por outro lado, a infância pode ser apenas um tópico explorado pelo/a autor/a (Cattanach, 2008; Mata, 2015). De qualquer das formas, está-se a privilegiar a vida das crianças, pois conforme argumentam Kirchof e Bonin (2016), tanto em Portugal, como no Brasil, os deslocamentos descentralizados de adultos sobre as crianças têm sido interpretados de forma crítica e criativa por adultos que investigam o universo infantil, sendo capazes de formular o seu potencial criativo de forma próxima da vida das crianças. Na esteira deste pensamento, Azevedo (2011) argumenta sobre a constatação de existência de literatura infantil que, exibindo complexas, e até por vezes conflituosas,



Figura 5 Registo fotográfico do Acervo do Projeto Cândido Portinari (Rio de Janeiro, 1938), cedido por Kleber, participante de pesquisa e editado pelo pesquisador, representando o professor Cândido Portinari e alguns de seus alunos

relações sociais, nas diferentes histórias que constituem as obras disponíveis, contém em si, dimensões subversivas e emancipatórias, permitindo que se formem ruturas de determinadas verdades ou sistemas de valores manipulatórios de adultos.

Atualmente, as crianças e as escolas têm sido presenteadas com obras que promovem a experimentação da expressividade artística do corpo, em língua portuguesa, entre Brasil e Portugal, como os casos da literatura de Luísa Ducla Soares, de Lygia Bojunga, de António Torrado, de Regina Zilberman, entre muitos outros/as pensadores/as e influenciadores/as contemporâneos/as. Estes autores e estas autoras têm contribuído para que o envolvimento com a obra artística signifique aceitar conselhos de crianças sobre diferentes aspetos da vida humana e do mundo em que vivemos, aceitar riscos sem pensar nas consequências que impactarão nas nossas vidas e aceitar que vamos conhecer pessoas e os seus espaços, imaginados e dificilmente materializados à vista dos nossos olhos (ver Cattanach, 2008).

Para Kirchof e Bonin (2016), a escola tem vindo a ser constituída como lugar privilegiado para a vivência de obras de literatura infantil, o que se traduz, segundo os mesmos autores, na criança escolarizada, como principal leitor da literatura infantil contemporânea. Para Nogueira (2018), ao compreender-se esta ideia, torna necessário assumir-se uma pertinência e potência entre o educativo e o literário enquanto campo de conhecimento. Segundo o mesmo autor, é fundamental que as experiências educativas coloquem as crianças em diálogo interpretativo com o património literário, permitindo que *leiam para lá da literatura*. Os resultados do trabalho de Nogueira (2018), com histórias de escritores, revelam que, do ponto de vista destes, é fundamental construir processos de educação, na escola, à volta de saberes literários, cujo movimento esteja para lá dos livros como ferramentas ou recursos para processos de aprendizagem.

Pela perspetiva de Mata (2015), é interessante compreender-se que a criança que motiva a criação de histórias é a mesma criança que as irá ler, porém, a presença limitada dos corpos infantis nas narrativas contemporâneas na sociedade é, para o mesmo autor, a limitação de possibilidades narrativas de vivência de histórias no quotidiano escolar. Neste cenário de existência limitada, a escola tem-se configurado como espaço que possui histórias à espera de serem lidas, de serem contadas e de serem ouvidas. As principais pessoas organizadoras e promotoras destas vivências nas escolas dos primeiros anos de educação são professores e professoras titulares, assim como profissionais responsáveis por bibliotecas escolares. Azevedo (2011) argumenta que, pela escolha e promoção de determinadas obras, pela forma como as referidas pessoas guiam olhares e experiências

de crianças, aquelas que têm funções específicas de bibliotecário/a, são importantes e decisivas na determinação social e coletiva daquilo que, de facto, configura uma literatura válida. Assim, e não se conhecendo as vontades e intenções de adultos, apesar de o que oferecem às crianças como oportunidades de vivência da expressividade artística do corpo, por meio da literatura infantil, a vivência interpretada pelas crianças, revela infinitas histórias de experiências vividas, que se vivem e que ainda se irão viver (Cattanach, 2008; Kirchof e Bonin, 2016).

Segundo Kirchof e Bonin (2016), numa revisão de literatura de vários trabalhos realizados nos últimos anos sobre a influência da literatura infantil na vivência da expressividade artística do corpo, de crianças e de adultos, na escola, possibilita elaborar alguns argumentos, entre vivências em Portugal e no Brasil. Para os mesmos autores, a literatura infantil contribuiu para a vivência da experiência, desde benefícios mais subjetivos e ligados ao desenvolvimento imaginativo e de emoções positivas, até benefícios de ordem cognitiva, estimulando a capacidade interpretativa e de atribuição de sentidos. Para Pontes e Azevedo (2008), tal acontece, pois reconhece-se que as emoções, que são vividas por personagens das histórias narradas nos contos, são também elas experimentadas pela realidade vivida pelas crianças. Emoções, como o medo do que não se conhece numa aventura pela floresta, causada por sentimentos de amor, rivalidade, orgulho, rejeição, entre tantos outros. Este cenário compreende-se melhor, pois, segundo Kirchof e Bonin (2016), as crianças do 1º CEB e do EFNI estão em fases de vida capazes de reconhecer diferentes géneros literários, a partir das suas próprias experiências quotidianas, apropriando-se de histórias. Os resultados do trabalho de Pontes e Azevedo (2008) permitem argumentar que as histórias dos contos, trazem realidades que, associadas à imaginação (das crianças), possibilitam que estas percorram as emoções das situações pelas quais as personagens passam, projetando-se nelas, criando hipóteses e suscitando questionamentos. O estabelecimento de relações entre a realidade lida e a realidade vivida pela criança, possibilita-se em parceria com a ação de adultos, seus professores e suas professoras, na vivência do quotidiano escolar – para além de contribuírem para a formação de crianças leitoras, capazes de ler e de interpretar as histórias, promovem a criação de ambientes espaciotemporais de conforto, amplos o suficiente para o acolhimento das vivências das crianças (Pontes e Azevedo, 2008; Kirchof e Bonin, 2016). Para Kirchof e Bonin (2016), professores/as também desenvolvem a sua expressividade artística do corpo, no desempenho da sua profissão, por meio da literatura infantil, quer seja pela leitura dramática de obras literárias, quer

seja pela interpretação corporal de personagens, influenciando modos de vivência da experiência. Os mesmos autores relatam que as vivências bem-sucedidas na promoção da experiência ocorrem sobretudo com profissionais que possuem prazer pela leitura e paixão pela literatura. Segundo Nogueira (2018), este processo possibilita-se, pois, a relação que se estabelece com a literatura tem a ver com o ser humano, nas suas complexas e diversas manifestações, imagens, forças e falhanços.

Na esteira deste pensamento, a proposta de Wright (2019), da vivência da experiência pelas crianças na escola, deve seguir uma lógica de incorporação-expressiva-narrativa, ou seja, a experimentação artística, através da ação corporal, referindo-se a aspetos da obra de arte (visual, plástica, literária, musical), e dos seus processos de criação e de interpretação, por meio de um tipo de narrativa livre. Wright (2019), por meio da narrativa de histórias vividas pelas crianças, neste sentido, refere-se à existência de uma agência da criança na escola que evidencia a expressividade artística do corpo. Segundo a mesma autora, empatizando-se com personagens e eventos que vivem dentro das obras artísticas, as crianças vivem experiências complexas como: *deslocamento de movimentos* (atravessando fortes águas de cascatas, aterrando na superfície de marte ou perseguindo telepaticamente pessoas más); *transferências temporais* (reconhecendo viagens ao passado e ao futuro como importantes elementos); assim como *conexões emocionais* (lidando com o sentimento de árvores que morrem devido à poluição ou o medo de ‘afogar’, por exemplo). Esta identidade e agência pessoal das crianças na escola, como proposta para a vivência da expressividade artística do corpo, é, de certa forma, de difícil implementação.

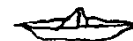
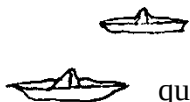
O peso da tradição educativa, conforme tivemos oportunidade de discutir, como problema, para Fernandes (2019), é impeditivo para que narrativas que traduzam histórias das vidas das crianças tenham palco para interpretação. Para a autora, o campo educativo não tem permitido, em resultado do peso das práticas pedagógicas tradicionais, que marginalizam e fragmentam a vivência da expressividade artística do corpo, a escola ser arena para o desenvolvimento do pensamento crítico e do exercício crítico dos direitos das crianças. Na esteira deste pensamento, o trabalho de Guerreiro (2010) argumenta sobre uma necessária *desescolarização* da obra artística, como modo de promoção da vivência da experiência em estudo.

Para Guerreiro (2010), a escola e a obra artística sempre mantiveram uma relação de dependência mútua, que vai para além da escola como difusor de literatura. Segundo a mesma autora, a escola tem contado com a literatura infantil, de textos, imagens, sons

e dramatizações, para envolver professores/as e alunos/as, com vivências que abordem sentimentos, atitudes e comportamentos. Ao compreender-se que a literatura infantil para crianças começou a desenvolver-se como resposta do sistema social, nomeadamente o educativo, com vários autores desde o século XIX a refletir sobre o seu valor formativo (Mata, 2015; Kirchof e Bonin, 2016), segundo Guerreiro (2010), tais formas de vivência da experiência da expressividade artística do corpo na escola, têm-se traduzido num enorme domínio do sistema educativo (ainda convencional) sobre a literatura para a infância (cada vez mais imprevisível). Para Pontes e Azevedo (2008), como resultados, as leituras na escola não têm respondido aos desejos, anseios e objetivos das crianças. Referimo-nos às ideias recortadas de cidadania (ver Fernandes, 2019), que não são mais do que uma cidadania disciplinada (ver Sarmento, 2015), onde as crianças não se assumem como autoras dos seus próprios percursos educativos. As possibilidades para superar este problema são, para Fernandes (2019), alcançadas a partir do enfrentamento com argumentos consistentes. Wright (2019) contribui para o debate com o desenvolvimento da sua proposta de incorporação-expressiva-narrativa, reconhecendo um raciocínio espaço-temporal das crianças sobre a vivência da expressividade artística do corpo na escola.

Para Wright (2019), a literatura, a pintura e as peças de teatro vividas pelas crianças na escola, caso sejam consideradas e interpretadas por meio da tridimensionalidade tempo, lugar e relações, possibilita-se encontrar soluções que rompam com domínios convencionais de integração da obra artística na escola. Desta forma, para a mesma autora, ainda no seu tom narrativo com base nas histórias de vidas das crianças durante experiências artísticas, pode-se compreender que os deslocamentos de movimentos, as transferências temporais e as conexões emocionais, revelam, por exemplo, naturezas que invadem cidades, idas e voltas à superfície de outros planetas e interações desagradáveis. Neste sentido, compreendem-se outras características espaciais, temporais e relacionais nos percursos educativos de crianças.

Os estudos contemporâneos, em Portugal e no Brasil, sobre a influência da obra artística para a vivência da expressividade artística do corpo na escola, revelam a crescente linguagem híbrida, envolvendo palavras, imagens, texturas, sons, o que se traduz numa ampla experimentação artística e estética (Kirchof e Bonin, 2016). Apesar desta constatação, reconhece-se, ainda, alguma conservação de um ideal de permanência da criança, incutindo ideologias e impedindo reflexões críticas e criativas (Guerreiro, 2010; Mata, 2015). Voltamos assim, à constatação inicialmente problematizada de que a



quantidade de histórias que reconheçam o nosso argumento de promoção significativa para a vivência da expressividade artística do corpo, pode ser pouca em quantidade, mas é grande em qualidade. A abordagem pedagógica tradicional deste cenário, tem sido *desescolarizada* por autores como Manoel de Barros, no Brasil (Mata, 2015) e por Sophia de Mello Breyner Anderson, em Portugal (Guerreiro, 2010). Este debate tornar-se-á ainda mais interessante, quando se compreende que este esforço revolucionário de descentralização do adulto sobre a criança, tem sido construído através de partilhas e de diálogos transatlânticos, entre Portugal e Brasil (Kirchof e Bonin, 2016).



Figura 6 Registo fotográfico pelo pesquisador, editado, de desenhos de Jorge Pinheiro (O Saco, Biombos e Biografias: as sete mil e uma oníricas, 1999)

3.4 Ao ofício da criança como aluno/a por excelência

O ofício da criança, como trabalho laboral infantil, sendo iminentemente realizado com o sistema, conforme atrás referido, possibilita compreender-se, portanto, que tal trabalho não desapareceu, apenas se transformou. Para Qvortrup (2011), um novo sistema traduz-se num novo trabalho, agora por meio do trabalho escolar, revelando-se como ofícios ao abrigo de sistemas económicos, sociais e políticos, como sistema relevante. Segundo Qvortrup (2011), a noção de que o trabalho das crianças continua a ser útil e funcional para a sociedade, por meio das suas escolarizações, configura-se o ofício da criança, agora como o admissível ofício do/a aluno/a. Da mesma visão crítica (e talvez pessimista), que novas características (das vidas de crianças e das histórias sobre as suas expressões) se ocultam e se obscurecem nesta passagem institucionalizada da infância sobre as crianças?

A perpetuação da imagem *clássica* da criança-aluno-incompetente (Fernandes, 2019) traduzir-se-ia na contínua promoção de relações educativas cristalizadas, hierárquicas e desiguais. Esta visão limitadora das possibilidades de as crianças serem autoras do seu quotidiano escolar é, para Fernandes (2019), uma possível e admissível prática cultural, com efeitos na concetualização da infância e da expressão do ser-se criança. Porém, e conscientes das mudanças paradigmáticas, o ofício da criança, como aluno/a, revelando uma criança-cidadã-ativa (Fernandes, 2019), segundo a mesma autora, continua a não passar de uma retórica que apesar de bem-intencionada, omite características da infância como categoria social e das crianças como sujeitos ativos, expressivos e participantes da sociedade.

Segundo Pereira (2009b), a constituição social-histórica do conceito de infância ficou cativa na distribuição etária dos seis aos dez anos de idade, ou seja, nas crianças que frequentam o 1º CEB e o EFN1. Tal justifica-se, segundo a mesma autora, pelas finalidades normalizadoras da educação escolar e pelos discursos que se produziram para as legitimar. Concomitantemente, essas crianças, são, por força do objeto de intervenção da modernidade, o ‘aluno’ por excelência. Pensar-se num ‘ofício do aluno’ e na vivência do cotidiano escolar, na esteira deste pensamento, é adentrar-se numa amálgama de estruturas significantes.

A ideia de se pensar a vida da criança, a partir da sua escolarização, como alunos e alunas na escola de uma educação, regida pelas atividades escolares que lhe são impostas, ou que até mesmo podem ser propostas elaboradas por adultos, em conjunto com as crianças, é contrária à ideia do imaginário sobre a infância (ver Qvortrup, 2011). De uma concepção de infância idílica, a uma concepção de infância num entre-lugar, é pensar-se na vida da criança na escola ciente de que as contínuas mudanças paradigmáticas produzem culturas, em constante transformação. Um ofício de aluno/a, por excelência, ignorando de outras formas (das já conhecidas), a capacidade criadora e imaginativa, reserva *novo espaço* para narrativas de infâncias em risco. Se hoje é possível a concetualização de uma agência da criança ou de um governo da infância, deve-se à capacidade de criticamente estabelecerem-se os pontos de concordância sobre as discórdias que têm estado associadas à institucionalização e escolarização da infância na sociedade ocidental.

Tendo-se vindo a compreender o impacto da educação e da escola na institucionalização da infância e no acolhimento e desenvolvimento das crianças, a educação das crianças, como concepção adultocêntrica e didatizadora, manifesta-se como problema a ser superado (ver Oliveira et al., 2019). Assim, como possibilidades, surge a ideia de produções escolares híbridas e inacabadas que, segundo Oliveira et al. (2019), se traduzem em formas de viver a escola que não sejam um produto fixo importado de fora para dentro. As vivências da escola, que incluem atos educativos e culturas (como formação da escola), a partir de intenções pessoais, de processos artístico-pedagógicos e de significações construídas nessa relação, cujas especificidades já foram debatidas neste trabalho, revelam um ofício de aluno/a, cuja vivência não se aplica, nem é totalizada (Oliveira et al., 2019).

Recorrendo a uma metodologia biográfico-narrativa com crianças e professores/as, sobre a experiência da expressividade artística do corpo na escola, Smith

e Henriksen (2016) argumentam sobre o reconhecimento da incerteza, como estratégia para a vivência da experiência em estudo. Esta visão vai ao encontro da discussão sobre a desaprendizagem das expressões artísticas na escola, como saberes escolares. Para Smith e Henriksen (2016), esta forma de conceber a vivência da expressividade artística do corpo na escola, torna-se como proposta, depois de se reconhecer o problema e a consequência a ela inerentes. O problema desta estratégia é o de a sociedade celebrar o sucesso e punir o falhando (ver Smith e Henriksen, 2016). Como consequência deste cenário, segundo as mesmas autoras, as crianças, nos seus percursos educativos, e adultos, nos seus desempenhos profissionais na escola, vão criando aversões ao risco e ao erro, comprometendo as suas experiências e vivências artísticas. A proposta que as autoras elaboram é a de abraçar o fracasso, como pedagogia fundamental para a promoção de vivências educativas na expressividade artística do corpo. Outras formas de promoção da vivência da expressividade artística do corpo de crianças na escola podem ser elaboradas (ver Pavlou, 2004; Smithrim e Upitis, 2005).

Para Smithrim e Upitis (2005), apresentando um modelo de experiência educativa, por meio de diferentes linguagens artísticas com o envolvimento de artistas-educadores, a perspectiva das crianças sobre a experiência em estudo manifesta significativas diferenças antes da vivência do novo quotidiano escolar e depois de uma reflexão e interpretação sobre as experiências artísticas vividas. Concomitante a este resultado, está o trabalho de Pavlou (2004), evidenciando no seu trabalho que as crianças percecionam os momentos de vivência da expressividade artística dos seus corpos na escola com artistas, como oportunidades de conhecer especificidades das artes, porém, são críticos ao argumentar que consideram que existem outras formas de ser-se professor/a que melhor permitem a vivência da experiência em estudo.

A colaboração de artistas-educadores, na vivência do quotidiano escolar, é compreendida pelas crianças como uma mais-valia para o desenvolvimento das suas capacidades de expressividade artística corporal (Pavlou, 2004; Smithrim e Upitis, 2005). Para Smithrim e Upitis (2005), um importante resultado, foi perceber-se que as perceções das crianças, depois das experiências com artistas-educadores, permitiram que estas estabelecessem diferenças entre as experiências educativas vividas com as suas professoras habituais, como artificiais e banais, ao passo que as experiências educativas, vividas em colaboração com os artistas-educadores, foram caracterizadas como reais e úteis. Apesar deste cenário, Pavlou (2004) refere que tais 'experiências' são momentâneas e não perduram no tempo, assemelhando-se aos resultados da pesquisa de Upitis et al.

(1999), de Lemon e Garvis (2013) e de Pavlou (2015), em relação às percepções de professores/as após as experiências com artistas. Neste sentido, as crianças consideram que professores e professoras que desenvolvem formas narrativas de mediação (como atrás problematizado), permitem um maior sucesso na vivência da experiência mais duradouro e mais significativa, pois relacionam conhecimentos específicos das expressões artísticas, conhecimentos pedagógicos, conhecimentos sobre as crianças e conhecimentos sobre as diferentes condições que constituem a formação das vivências sobre a expressividade artística do corpo na escola, como experiência educativa.

4 Considerações: processos de ser-se professor/a, adulto e ser-se aluno/a criança

A revelação de processos de ser-se pessoa adulta, professor/a, entre ‘eu’ profissional e ‘eu’ pessoal, cujas especificidades de vivência da expressividade artística do corpo na escola realçam ambiguidades na definição e caracterização de desenvolvimentos profissionais e a revelação de uma agência de criança, rica de história social, entre regulações institucionais e emancipações culturais, projetando desenvolvimentos de escolarização com a experiência educativa da expressividade artística do corpo, evidenciadora da concretização de idiossincrasias; motiva o cenário para que o próximo capítulo do nosso trabalho apresente as narrativas biográficas de participantes, adultos e crianças, reveladores de percursos educativos da experiência. Se por um lado, o nosso esforço na construção deste trabalho tem estado direcionado na compreensão epistemológica e ontológica das vulnerabilidades e das conquistas da experiência educativa da expressividade artística do corpo, entre políticas educativas, culturas de escola, expressão escolar da arte e expressão artística do corpo; por outro lado, este capítulo reafirma o esforço narrativo com o quadro teórico que consideramos ser o pertinente e o fundamental para a compreensão da experiência em estudo. Desta senda, o próximo capítulo do nosso trabalho dedicar-se-á exclusivamente às narrativas biográficas de participantes, com o compromisso de valorizar as suas vidas produtoras de conhecimento científico em educação, como possível contínuo caminho de identificação, interpretação e produção acerca de percursos de experiências educativas da expressividade artística do corpo na escola.

**CAPÍTULO 5 AMBIENTES E PERCURSOS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA
DA EXPRESSIVIDADE ARTÍSTICA DO CORPO NA ESCOLA: AS
NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE PARTICIPANTES E NARRATIVAS DE
CENÁRIOS DE PESQUISA**

1 Introdução

Este capítulo materializa histórias de experiências de participantes. Focamo-nos nas histórias que contam as suas vidas, designando-as como narrativas biográficas. O principal objetivo deste capítulo é privilegiar as vidas de crianças e de adultos que possibilitaram a constituição deste trabalho. As narrativas biográficas, que de seguida se escrevem, são reflexões conjuntas que ultrapassam os pequenos parágrafos narrativos que no primeiro capítulo do nosso trabalho referimos, em relação a cada uma das crianças e a cada uma das professoras e professor. Estas narrativas biográficas foram construídas tendo em conta os princípios do pensamento narrativo que norteia a nossa pesquisa, dando conta da história biográfica que particulariza vidas pessoais, evidenciando desempenhos profissionais, no caso de adultos, e percursos de escolarização, no caso de crianças. As vidas que se narram possuem a premissa de que a experiência educativa em estudo é parte integrante dos seus corpos, das suas ideias e das suas ações, manifestando histórias que não se separam, portanto, daquilo que consideramos serem as características sensoriais, reflexivas e expressivas, compreendidas a partir da vivência interativa, em continuidade da situação, pela tridimensionalidade espacial, temporal e relacional. De um pensamento narrativo que privilegia a centralidade do corpo expressivo, com a tentativa de perspetivar a produção de conhecimento por cima da fronteira formalista, ou até mesmo empurrar a fronteira, conforme elaborado no primeiro capítulo do nosso trabalho, a construção das narrativas biográficas, como elemento-chave da nossa pesquisa, emerge desta abertura paradigmática e epistemológica e deste dinamismo metodológico e operacional. As narrativas biográficas de participantes foram construídas entre nós e autores e autoras das experiências educativas vividas. Pela consideração de as narrativas biográficas de participantes se apoiarem na premissa de serem fluídas, serem emotivas e serem uma revelação corporal, num entre-lugar de coerência narrativa, a constante partilha das materializações construídas obedeceu a consentimentos informados e assentimentos negociados, com adultos, com crianças e com responsáveis pela educação de crianças. A vigilância epistemológica na construção das narrativas biográficas esteve concentrada na autoria, na qual se evidencia o reconhecimento e a valorização primordial da voz, do desenhar, do cantar, do dançar de crianças e de adultos participantes da pesquisa, assim como na legitimidade ética, empática e de respeito da nossa colaboração na mesma construção. Desta relação constantemente negociada, partilhada e vivida entre nós e participantes de pesquisa, materializaram-se narrativas biográficas de participantes.

2 NARRATIVAS DE ESCOLA, CENÁRIOS DE PESQUISA

2.1 Expressão que forma a escola

2.1.1 Da Escola das Bibliotequices, como lugar de interseção

O edifício da escola foi construído dentro de uma recente urbanização residencial, possuindo três dimensões estruturais, distribuídos por um rés-do-chão e um primeiro piso. Pode ler-se como identificação e caracterização no PE da escola, a existência de um espaço exterior com um miniparque infantil, campo desportivo, terreno de pequena dimensão (onde se começa a ver crescer e florir uma horta pedagógica), canteiros com flores, refeitório, ginásio e balneários, salas de apoio técnico e administrativo, salas do ensino pré-escolar, salas do ensino do 1º CEB e uma biblioteca escolar. De traços arquitetónicos luminosos, amplos e modernos, o edifício da escola, recentemente remodelado, apresenta-se como resposta educativa para uma população economicamente vulnerável, face à realidade apresentada no país. Estas condições são movimentadas e agitadas através da oferta educativa da educação básica pública para a população, que se organiza a partir da constituição de um agrupamento de escolas a par com mais três escolas do 1º CEB. Têm como patrono um homem que se destacou no início do século XXI pela sua participação ativa na sociedade nas áreas das ciências médicas e das artes. Atualmente, é ainda uma referência nacional que motiva e direciona o trabalho desenvolvido pela direção pedagógica do agrupamento escolar. A visão, a missão e os valores que definem no seu PE ganham significado, através da oferta de uma formação educativa de tempo integral, que se inicia às 8h30m e se prolonga até às 18h, de segunda a sexta-feira, onde estão fortemente implicados processos artístico-pedagógicos. Assim, constituem-se turmas dos primeiros anos do ensino básico, com crianças dos seis aos nove anos de idade, com orientação (titular) de professores, e maioritariamente de professoras, que trabalham em colaboração entre pares, em atividades educativas específicas, nomeadamente na área das expressões artísticas. O espaço da biblioteca (e demais recursos materiais e físicos) é predominantemente o ponto de encontro para a criação, a produção e a discussão de atividades artístico-pedagógicas que são propostas na escola, resultantes da colaboração entre as professoras do 1º CEB e a professora responsável pela biblioteca, a Rosa do Mar. A par da professora Rosa do Mar, existem outros, e maioritariamente outras, intervenientes que auxiliam na gestão e dinamização das atividades em desenvolvimento. Desta forma, projeta-se a biblioteca como espaço transdisciplinar, capaz de produzir interação entre conteúdos disciplinares associados à prática educativa curricular da escola, assim como se propõe como espaço aberto ao diálogo entre diferentes áreas do

saber, com o objetivo de se constituir como espaço privilegiado para o desenvolvimento integral das pessoas da comunidade escolar.

A possibilidade de se constituir como lugar de interseção e de colaboração para o amplo desenvolvimento de literacias essenciais ao desenvolvimento educativo e cívico das crianças frequentadoras da escola, leva a que a biblioteca escolar assuma um papel definidor da caracterização da escola, traduzindo-se na necessidade de se afirmar a escola como Escola das Bibliotequices – fazendo-se igual referência ao nome de uma componente curricular que integra as atividades letivas em horário escolar da rotina de crianças e de adultos, a par com a matemática, português, estudo do meio, educação física e expressão artística, ou seja, as bibliotequices. O desenvolvimento de literacias como a educação artística e estética é potenciada pelas interações das diferentes pessoas que vivem a biblioteca, permitindo organizar-se enquanto organismo agregador de construção e reinterpretação de sentidos. Esta biblioteca possibilita desafiar o imaginário de professoras do 1º CEB, de crianças de seis, sete, oito, nove e dez anos, de estudantes estagiários, de educadores para a saúde, de cenógrafas voluntárias, de atores e escritores convidados, de ilustradores premiados, de estudantes de doutoramento e de interessados em conhecer um espaço que faz de livros o ponto de partida.

2.1.2 Da Escola da Árvore, num entre-lugar responsável

A escola que foi inaugurada no ano de 2014, no Rio de Janeiro, no Brasil, em resultado de uma onda de movimentos de reflexão sobre que sociedade as pessoas viviam e a sociedade que queriam viver, lida, nos dias de hoje, com desafios que colocam em causa o projeto de educação integral que se encontra em desenvolvimento. Os poucos anos de atividade da escola, que surgiu com o objetivo de ser uma escola pública de educação integral em tempo integral, que preza pela qualidade da educação, são reconhecidos pelos resultados dos processos de ensino-aprendizagem. Tal pode ler-se no PPP da escola que, face às condições políticas e pedagógicas em vigência no país, constrange o próprio desenvolvimento do projeto. A influência política na orientação da gestão pedagógica da escola torna-se evidente, quando o seu PPP refere valores que são antagónicos com as medidas que são discutidas e impostas a nível nacional pelos órgãos tutelares da escola – onde a ideologização das vivências educativas é vivida sob um comando radicalmente indiferente à diferença das especificidades sociais, culturais e económicas, comprometendo a qualidade das relações na comunidade escolar – lê-se em documentos internos, informais e pessoais que circulam na escola. Tais incongruências

geram um clima de tensão que afeta diretamente práticas, discursos e experiências educativas na escola. Assim, o PPP alterou-se, no sentido de reforçar e criar estratégias e dispositivos de fortalecimento da sua visão, missão e plano de ação, impedindo que o sistema afirme as suas orientações nos espaços e tempos da escola. Como estratégia, a escola organizou-se de forma a que as suas pessoas garantam a consolidação dos seus ideais, que passam pela desconstrução da ideologia dos órgãos tutelares: o desenvolvimento parcial das crianças em tempo parcial.

Na virada do século XX, a educação brasileira estabeleceu novas diretrizes para a educação básica. Assim, num cenário de profundas alterações, passaram a existir escolas públicas, gratuitas e obrigatórias, independentemente de condições culturais, económicas e sociais, de qualidade. Assim, a escola integral a tempo inteiro surge em resposta às novas demandas sociais (altos níveis de pobreza e de criminalidade) e desenvolve-se através de uma formação que envolve aspetos afetivos, cognitivos e sociais, garantindo a possibilidade de se atribuírem significados às vivências escolares como experiências educativas (que também continuam fora do portão da escola). A escola torna-se, então, num entre-lugar responsável, que fomenta a sua autonomia e emancipação voltada à vida em sociedade. Localizada num município do Estado do Rio de Janeiro, a escola organiza-se como instituição de educação básica integral em tempo integral, e enquadra-se nos estatutos de uma escola municipal de ensino fundamental (dos 6 aos 9 anos de idade). Tem como referência de escola e educação a vida e obra de Anísio Teixeira e John Dewey, com a missão de dar ênfase a uma pedagogia que estivesse voltada para o desenvolvimento espiritual e autónomo da criança. Atualmente, o manifesto da Escola Nova precisa de ser repensado, pois a sua prática enfrenta, hoje, desafios sociais que não os de então. A filosofia vivida pela pedagogia da Escola Nova mantém os seus princípios na atividade da escola que ‘rege’, mas com significativas alterações, quer ao nível da gestão pedagógica, quer em relação aos recursos humanos. A criança, como referência de ação e de trabalho, carece de envolvimento e de dispositivos que garantam a sua consolidação, enquanto membro da sociedade na qual se insere. O foco está na criança, mas com a garantia de que existem adultos, como o professor de artes visuais, Kleber, profissionalmente competentes que estabelecerão relações emocionais, auxiliando crianças na construção crítica e criativa dos seus percursos educativos e sociais. Estas relações, que implicam interpelações, avançam, portanto, com a importância do reforço da comunicação no processo de desenvolvimento integral. Adultos que, além de Kleber, são professoras, com idades compreendidas entre os 25 e os 40 anos de idade, que se

relacionam com os seus alunos e as suas alunas, e que, na sua maioria, são residentes na zona envolvente – zona que mescla a natureza com a construção humana, onde a escola é a árvore a que as crianças se agarram quando existem deslizamentos de terras.

2.1.3 Da Escola da Fábrica, onde se partilham ideias

À face da rua ainda mantêm o aspeto de fábrica, que já teve importante destaque nacional, permitindo-se imaginar se a cor amarela da parede e a cor verde do portão serão as mesmas de então. O movimento operário e industrial do século passado reinventou-se e deu lugar a um jardim-de-infância de uma organização pública, na década de 1980. Esta passagem do trabalho com adultos, de produção industrial, em larga escala, mecanizado e repetitivo ‘implodiu e respondeu-se’ com a constituição de um organismo que trabalha com crianças, em ambiente de produção manual, individualizado, corporalizado e personalizado. A Fábrica, como escola, enquanto estrutura industrial, que empregava adultos como operários, transmitindo-lhes a mesma informação, gerando produto de conhecimento limitado, transformou-se na Escola da Fábrica. Com pouco mais de uma década, estrutura-se assim um novo projeto educativo, autónomo e privado, de interesse público, para o Distrito do Porto, em Portugal. Ao longo dos anos, esta escola passou a ser uma referência social e científica na vivência escolar das informações partilhadas e dos conhecimentos gerados. Particularmente ao ensino do 1º CEB, a escola oferece oportunidades de aprendizagem desde o ano de 2012.

Por definição, uma fábrica é um estabelecimento industrial. É também um local de grande atividade e produção, uma fonte geradora com pessoas envolvidas no processo de invenção e construção e supervisão da produção. Arquetipicamente, as fábricas são um local que reúne e concentra recursos (pessoas, capital e a infraestrutura local). A discussão social de a escola ser uma fábrica pode ter esta dualidade de interpretações. Esta escola é responsável pela interpretação de fábrica, enquanto lugar onde se partilham ideias e se criam desejos, onde se desenvolve pesquisa e onde se apresentam resultados. A existência de um PE inovador, como o desta escola, abre espaço à possibilidade de se repensar de igual forma o termo (fábrica) que lhe deu lugar. Assim, a Escola da Fábrica, apesar de não ter a pretensão de ser mais do que um espaço que estimula o desenvolvimento global da criança, acaba por ter como efeitos, a configuração de uma organização que constrói a Escola – tal é a sua grande implicação a nível macro da educação em Portugal. Esta escola tem como objetivos favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas, valorizar a singularidade cultural de cada criança e suas

famílias e fomentar uma Educação para os valores e ideais numa perspetiva democrática. Por ser um espaço de conversa interessante e educativa, agindo como espaço de reflexão, criação e produção direta do sistema educativo integrado, gradual e pluridisciplinar, como PE privado de oferta pública, a Escola da Fábrica assume a sua posição enquanto fábrica da escola. Tal acontece por meio dos efeitos das vivências entre crianças, entre adultos e entre crianças e adultos. Em conjunto, partilham e criam a Escola.

Atualmente, a escola aumentou a sua estrutura física, sendo possível observar-se como elementos arquitetónicos e estéticos vigas de ferro e chapas metálicas. Esta foi uma obra de dois pais de duas crianças, alunas na escola. Entre parafusos metálicos e grandes e pesadas portas de ferro com placas compostas por pequenas lascas de madeira, está um mundo de significados a acontecer. Como se de uma incubadora se tratasse, lá dentro estão a refletir, a partilhar e a criar sentimentos de experiências. Têm o privilégio de poderem estar a ser acompanhadas por orientadoras pedagógicas de excelência, com departamentos específicos de assistência pedagógica e vocacional, sendo surpreendidos e estabelecendo relações com pessoas e entidades externas. Cooperam regularmente com entidades locais, nacionais e internacionais de elevado interesse cultural e artístico, sobretudo a partir de motivações da professora de expressão artística, Elisabete. Esta incubação de pessoas de ideias fartas e de pensamentos críticos estimula ao desenvolvimento da criatividade, traduzindo-se em processos de trabalho que importam tanto ou mais do que os produtos resultantes. A apropriação de materiais e de interesses nas experiências educativas que permitem a construção do quotidiano escolar da Escola da Fábrica.

2.2 Expressividade que informa a educação

2.2.1 Bibliotequices com estórias, da mesma forma que se abre um livro

Aproximámo-nos da escola das bibliotequices e a porta não está fechada. Entra-se e ninguém barra a entrada. Diz-se bom dia e alguém responde. Procura-se um livro e eles não estão fechados a cadeado no armário. Senta-se num dos sofás e pode-se pegar num coelho peluche e assistir a um filme de animação da Disney ou a um documentário da *Discovery Channel*. Deita-se sobre a manta e pode-se ler um dos mais de quatro mil livros para o amigo que está ao lado. Usa-se uma almofada verde, azul ou vermelha como escudo para se proteger do duelo que surpreende pelas costas ou usa-se cinco almofadas empilhadas umas sobre as outras como torre do castelo e chama-se um amigo para a derrubar. Quer-se jogar xadrez, mas não se tem as peças de jogo, nem um tabuleiro, por

isso pede-se ajuda e rápido ajudam a construir as peças com pequenas esculturas em rolha e para a base usa-se uma placa de cartão com pequenos recortes de tecido escuro e claro para construir o padrão. Gostava-se de ter um jornal escolar onde se mostrassem as notícias mais importantes da escola que aconteceram durante a semana e, com mais dois amigos, organizam-se as mesas e começa-se um encontro em círculo para discutir ideias. Precisa-se de angariar dinheiro para o novo projeto social da escola que apoie crianças em países lusófonos em situações de grande vulnerabilidade social sem acesso à educação e a biblioteca passa a ter um dia de venda livre de brinquedos para que o dinheiro reverta em material escolar e pedagógico. Tem-se tempo livre de intervalo entre tempos de aula de noventa minutos de duração que decorrem numa sala com paredes, teto, chão, mesas e cadeiras, porta e janelas, e decide-se ir para uma sala com paredes, teto, chão, mesas e cadeiras, porta e janelas. Esta é a biblioteca das bibliotequices, o coração da escola.

Da mesma forma que se abre um livro pela primeira vez e ainda não se conhece a história e, por isso, se fica agarrado a ele até se conseguir chegar às últimas páginas e poder-se descobrir se a menina conseguiu salvar-se da floresta; ou quando se volta a ler o mesmo livro, mas fica-se com ideias diferentes sobre ele; o entrar nesta escola permite viver-se um sentimento semelhante. Não se sabe bem como vai acabar e mesmo quando acaba, não se sabe como vai ser da próxima vez que se voltar a abrir o livro. Vive-se a história de todo o percurso que a menina correu, tropeçou, escorregou e saltou entre troncos de árvore caídos e arbustos de fruto na floresta. Consegue-se sentir o cheiro do pinho, a brisa fresca a passar entre os cabelos e o som de pássaros a tentar encontrar um poiso. Consegue-se perceber qual a espécie de pássaro e as cores que ele tem. As cores que podem ser muitas. Os cheiros que ainda não foram descritos. Os sons que são infinitos. Os sentidos que parecem não acabar.

Em virtude da existência deste lugar que está entre o tempo e espaço da escola das bibliotequices vivem-se experiências em constante renovação, originalidade e alegria. Quando se vive tão intensamente um lugar, à partida, duas coisas têm de estar a acontecer: haver permissão e existir motivação.

2.2.2 Árvore de sons, cores e sentimentos, que habitam

O que será a aprendizagem do imprevisível, experienciado pelas crianças nos locais onde vivem, contrasta com a previsibilidade da escola da árvore. A estrutura que recebe as crianças mais de oito horas por dia pretende ser um espaço onde se possam sentir seguros, confortáveis e onde vivenciem momentos de formação humana. O clima

de incerteza de poder e conseguir sair de casa e descer o morro, contrasta com a certeza de encontrar o portão da escola aberto. A angústia de encontrar caminhos barrados e pessoas maliciosas contrasta com a salvaguarda de, até à escola, se cruzarem caminhos liberados e pessoas bondosas. A dúvida de conseguir voltar para casa no final da tarde contrasta com a garantia de que se for necessário a escola acolhe a criança por mais algumas horas. A possibilidade existe graças à dedicação e afeto que adultos têm por crianças – e que estas retribuem em volta de uma árvore de diferentes sons, de várias cores e de muitos sentimentos, num jardim de extrema riqueza simbólica de partilha, identificação, criação, gestão e definição.

Os sons são diferentes (todos os dias). Ouve-se pelo corpo das crianças, através da fala interpelada e animada ou do batuque com as mãos na mesa. O som, raramente, se revela fragmentado, tem sempre propriedade. Percebe-se esta propriedade mesmo nos momentos em que o som é produzido por algo externo ao corpo. Existe um motivo, um contexto e um objetivo subjacente à existência do som. As cores são várias (de todos nós). Mais do que uma particularidade, a cor tornou-se um importante ponto de reflexão – é uma questão identitária. Falar-se de cor na escola da árvore, é saber que as suas folhas são verdes, marron, amarelas, vermelhas e todas as outras cores que decidam que a árvore tem ou deva ter; falar-se de cor na escola da árvore, é saber que a cor é mais do que uma particularidade de um conjunto de pigmentos que podem ser mobilizados. A cor é discutida através de lógicas de identificação social, de reflexão pessoal e de definição cultural. Os sentimentos são muitos (que habitam). Pensar-se numa escola em que as emoções se traduzem em ações, é pensar-se na escola da árvore. Os princípios que orientam o trabalho dos e das profissionais da escola da árvore são baseados no afeto. Uma escola que se afirma como um lugar afetivo, que cria, que produz, que provoca e que afeta; uma escola onde se reconhece que nem todos os dias, todos vão estar bem-dispostos, e ter um sorriso para oferecer, mas onde existe a garantia de que os interesses serão discutidos e partilhados.

O som, diferente, todos os dias, as cores, várias de todos nós e os sentimentos, muitos, que habitam, são importantes constituições da vivência na escola de adultos e crianças. Especificidades intrínsecas ao contexto constituído por pessoas, plantas e animais, formas, materiais, envoltos de uma atmosfera poética, que constituem o corpo integral que encontra na educação integral espaço e tempo para se desenvolver e continuar a procurar caminhos. Os sons, diferentes, todos os dias irão continuar a ser alegres, as cores, várias, de todos nós, continuarão a ser inquietas e os sentimentos, muitos, que

habitam brilharão cada vez mais, graças à força da escola da Árvore que continua a ser um importante agente na floresta do Rio de Janeiro.

2.2.3 Fábrica pelas sensibilidades, cujo motor continua a trabalhar

O impacto histórico, visível por fora é desconstruído e resignificado por dentro. Tal é alcançado pela apropriação – mais do que objetivo do projeto da escola, é essência – da estrutura física da escola e das pessoas que nela operam, onde se percebe a apropriação da arquitetura de uma antiga fábrica para dinamizar um jardim-de-infância; a apropriação da beleza do jardim-de-infância para fazer nascer o primeiro ano do ensino básico; a apropriação do primeiro ano, e começam a organizar o segundo, terceiro e quarto; e a apropriação dos saberes de adultos especializados, e dinamizam ateliers, *workshops* e oficinas.

A escola assume o *atelier* como espaço privilegiado de vivência de experiências. Em consideração com o projeto educativo da escola, o *atelier* é parte integrante da escola, pelo que ele não é percebido como espaço privilegiado, mas sim vivido como tal. Tem uma gestão artística e pedagógica ao cuidado de uma artista plástica, também professora – a Elisabete – a par com as outras professoras da escola e respetiva gestão e direção pedagógica. Este plano de trabalho, transversal e horizontal, motiva acontecimentos que envolvem adultos e crianças. Localizado num ponto estratégico da fábrica da escola, o *atelier*, enquanto motor da fábrica, recebe propostas de trabalho, mas também é, frequentemente, o impulsionador de discussão na escola.

É depois de um labirinto se cruzar e de escadas subir que novos caminhos surgem e indicam como se chegar ao *atelier*. De uma alta e pesada porta do lado de uma janela onde se avista a rua que se percorre para se chegar à escola possibilita-se começar a imaginar. Os segredos atrás da porta que se abre com um possível alcance de sete metros logo se revelam. Quando esta se abre são os mesmos segredos que se apropriam e se reinventam.

Organizado com materiais, equipamentos e suportes de expressão visual e plástica de origem artificial e natural, o *atelier* e a sua orientadora recebe[m] todos aqueles e todas aquelas que querem fazer o motor continuar a trabalhar. Entre várias cores, que se permitem ser mais do que as cores de um círculo cromático; cheiros que entram pela

porta, que se esgueiram pelas janelas ou que estão guardados em pequenas caixas catalogadas; e formas que se observa serem geométricas e sobretudo assimétricas; e texturas, desde as peças de escultura concebidas a lâ, até às plantas rugosas e aos pedaços de ramos dispostos em prateleiras acessíveis às crianças; crianças e adultos onde estas conseguem ver, cheirar, tocar e sentir. Assim, o *atelier* vai sendo vivido.

3 NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE ADULTOS, PROFESSORAS E PROFESSOR

3.1 Sonhos pela invenção mutável da prática expressiva

3.1.1 Rosa do Mar, com ideias de voar, de ser diferente

Rosa do Mar (irreverente e provocadora) viveu num convento de freiras quando era jovem. Os seus dias eram muito rigorosos – em tempo, espaço e interações – e assim transformava, sempre que podia, a sala de estudo num baile. Do último andar, através de uma janela, vigiava as freiras na missa. Rosa do Mar e as suas amigas entoavam músicas «com pratos, tachos, panelas e colheres» e conduziam danças «que se ouviam na igreja» – momentos percecionados por si e pelos seus pares como distúrbios que alegravam a vida. Associou-se ao que apelida de «movimentos do contra» (referindo-se à revolução de 25 de Abril de 1974). No ano de 1974, terminou os seus estudos do ensino obrigatório para ingressar no curso que lhe permitiria vir a ser professora, um sonho que estava sendo construído, apesar de percalços, acidentes e casualidades que colocavam em causa o seu querer. Ela era boa aluna, estava na média nacional. Com a esperança de ter a permissão do seu pai, Rosa do Mar sai do convento. Insatisfeita com a possível vida que a aguardava – a de dar assistência ao negócio de família num ambiente por vezes hostil e pouco dado ao diálogo – e entre manifestações de poder, de fúria e de felicidade, Rosa do Mar tornar-se-ia uma das noventa e poucas candidatas aceites a frequentar o Curso do Magistério Primário. Era a oportunidade que tinha para ser e fazer diferente, lembrando que «tinha ideias de voar», Rosa do Mar não só queria esta oportunidade, como precisava desta que seria uma grande mudança na sua vida. Das muitas amizades vividas durante o seu curso de FIP, marcou-a um dos seus professores, o professor Chico Beja (Francisco Beja, que faleceu no ano de 2018). Para si, um vanguardista que a ensinou a viver a música, a viver o teatro, a viver a vida, interpretando-a e atribuindo-lhe sentido.

No ano de 1979, Rosa do Mar terminou o curso e começou por viajar para a zona centro-sul de Portugal, onde ficou responsável pela sua primeira turma – de pessoas adultas. Mais nova do que os seus alunos, seria Rosa do Mar a aprender como escrever e

como falar. De Bragança (Norte) ao Alentejo (Centro-sul) são 500 quilómetros de percurso e outros tantos de expressões e dialetos. A sua casa passaria a ser também a casa de outras professoras e professores que chegavam para prestar serviço. Rosa do Mar era quem fazia questão de estar no jipe com o delegado de educação e ir receber à estação de comboio quem chegava, com o que chama de «*kit de sobrevivência do/a professor/a* – um fogão e um colchão». De histórias na soleira da porta, de cantigas e conversas no café da vila, de partilhas, risos e desabafos na escola, Rosa do Mar aproveitara os meses, as semanas, os dias e as horas debaixo do calor alentejano. A lecionar apenas ao final do dia, as suas manhãs eram preenchidas com leituras à sombra, passeios pelo parque e encontros na praia. De vestidos cortadinhos, sandália inglesa e soquetes dobradas no verão e grandes e pesadas botas no inverno, Rosa do Mar vivera aparentemente sem inquietações, apesar de vários «azaritos da vida».

Face à sua ânsia pela independência – e às suas despesas – precisou de completar o subsídio mensal que recebia pelo seu serviço como professora. Tal porque, entretanto, também casou – mais para fazer vontade aos pais do que à sua própria – e teve um filho – que carregou às suas costas pelas dezanove escolas em que trabalhou. Executava trabalhos de costura e era entre linhas, agulhas, tecidos e botões que se permitiu continuar a explorar o seu gosto e predisposição para o trabalho artístico – tal levou-a a desenhar e confeccionar figurinos para peças de teatro e dramatizações que organizava com os seus alunos. Interessada entre ensinar a pegar no lápis e através do gesto permitir-se uma manifestação sobre o papel, até ao ensinar a usar a coser e a colar, dentro da sala de aula, com a sua turma, trabalhara sonhos e desejos – até mesmo aqueles que seriam difíceis de pronunciar. Comprometida a proporcionar experiências várias aos seus alunos – que, entretanto, passaram a ser crianças nos primeiros anos da educação básica – cedo encontrou as potencialidades da expressão artística como atmosfera para o tempo e espaço que partilhavam. Sacos de plástico passavam a ser aventais; botões eram cosidos; afetos eram partilhados.

Estava nos seus sessenta anos, quando começou a preparar-se para a sua partida (reforma). A trabalhar na Escola das Bibliotequices, como professora do 1º CEB, com responsabilidades bibliotecárias, desde o ano de 2009, sente-se “feliz e fatigada”. Pelas resistências e pelas conquistas, Rosa do Mar começa a planear os seus próximos voos. Da certeza de saber que não se pode afastar do seu compromisso com o que a faz feliz, começa a estruturar possibilidades que não a deixem esgotada – apesar de curiosamente ser esse o objetivo do seu trabalho. Rosa do Mar recorda, surpreende-se e sonha sobre as

peessoas, que conheceu, conhece e há de conhecer; os espaços com que se cruzou, cruza e há de cruzar; e as histórias em que por certo foi, é e será uma das personagens principais.

3.1.2 Kleber, que quer ser muitos

Kleber é professor de expressão artística na Escola da Árvore desde o ano de 2017, e tem «vivido à margem». De sonhos de criança, que realiza em adulto, Kleber vive alegre e espirituoso, criando ruturas no quotidiano de outros adultos e de outras crianças. Em criança, cresceu dentro de comunidades de negros, candomblé, mãe santo, potenciando a sua vida como semente plantada no solo que precisa de ser constantemente irrigada, tratada, cuidada, adubada, fertilizada e protegida. Em adulto, vive recuperando esse crescimento. De uma pobre família de um lugar seco, muito afastado do centro movimentado e distante de recursos fartos, no nordeste brasileiro, Kleber construía mundos de imaginação, onde podia ser tudo aquilo que não via acontecer. Podia ser ator, podia ser professor, podia dançar e cantar. Kleber podia viver e contar histórias de quem podia ser. De um pedaço de compensado, de um guarda-roupa velho e de um giz de cor amarela, vivia as suas histórias. O mundo onde era muitas coisas precisou de ser interrompido para cedo iniciar os trabalhos de apoio e de ajuda financeira à sua família. No início da década de 1990, viajam para São Paulo, depois Rio de Janeiro e nos entretantos, Kleber está afastado da escola. De má relação com seu pai e de emaranhada aproximação com sua mãe, afastada por precisar de dormir em filas de espera para garantir vaga na escola para Kleber, a escola foi-se constituindo como lugar de esperança. Conseguiu vaga. Aos dezasseis anos de idade, acabaria por ter de sair para trabalhar, sem medo de arriscar e sem medo de se expressar. De criança aprisionada nas lógicas de adultos, tentou ser mais um deles e, mais cedo ainda, compreender ainda se «sentir muito criança». O que é que uma criança faz? À sua pergunta, brincou, saltou e dançou.

Vítima de políticas públicas que se focaram no Sul, Kleber reconhece grandes avanços desde a «república de café com leite». Entre adversidades, acalentou e cuidou da criança que é, e cresceu como adulto. Conseguiu voltar à escola.

No ano de 2007, percebeu que a escola foi o espaço onde se salvou. Até ter completado vinte e um anos de vida, e, nesse ano, terminado a escolaridade obrigatória, percebeu que a escola foi o lugar que permitiu que escapasse ao que lhe estaria destinado. Destinado a ser uma semente que não seria irrigada, tratada, cuidada, adubada, fertilizada e protegida. Na escola, Kleber continuou a construir o seu mundo, vivendo diferentes experiências, assistindo a filmes com legendas, visitando exposições de arte, acedendo a

livros que contavam histórias visuais, conhecendo outros espaços, ideias e pessoas. Kleber, salvando-se pela escola, prometeu a si mesmo que transformaria as suas brincadeiras em profissões. Num dia de sol, lembrou de uma conversa sobre um prédio, um prédio majestoso que precisava de conhecer. O prédio, que ficava num bairro no centro do Rio de Janeiro, nesse dia de sol, foi motivo de desvio. Kleber viu o prédio, encantado, da ala da esquerda, pintada pelas folhas de árvores, até à ala da direita, preenchida por longas janelas que transformavam a luz em obras de arte. Entrou no prédio e disse para si mesmo: “eu vou estudar aqui, eu vou estudar aqui, eu vou estudar aqui”. Kleber, no ano de 2007, nesse dia de sol, estava dentro do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, que, depois de ter realizado prova de acesso e de ter passado, foi colocado no curso de pedagogia. De baixo para cima, conheceu, questionou e interpelou a educação como tempo de fazer e de contar e escola como espaço de construção de afeto que afeta. Neste espírito, formou-se como pedagogo, especializando-se, depois, em artes visuais. Começava, assim, a jornada que lhe permitiria apropriar-se dos sentidos que foi construindo sobre querer ser muitos.

Kleber, no ano de 2010, iniciou as suas «brincadeiras» como profissão num instituto público, como professor de educação infantil, trabalhando numa creche, com crianças pequenas. Dois anos depois, trabalhou com adolescentes, tendo no mesmo ano exonerado o seu vínculo de trabalho para colaborar com a faculdade, com funções de professor substituto.

«A arte, como criação, das mais diversas maneiras de se ser e de se estar no mundo, foram sendo concebidas como ideias de vida». Kleber foi-se desprendendo de terras pré-concebidas, desenhando os seus desejos. Imaginar o que está a acontecer, faz com que aconteça. Assim, Kleber tende a imaginar muitas coisas. Imagina que não existe um certo, nem um errado. Imagina que as respostas às perguntas não se descobrem, antes, encontram-se. Imagina que é um artista da sua própria vida e acredita que é autor de si mesmo. Kleber, pela arte deixou-se levar como adulto que é criança. Da ideia de a arte ser imprevisível e de a sua vida estar nela mergulhada, sem se sentir seguro de nada, avançou a partir daquilo em que acredita, pelo que imagina. Na Escola da Árvore, desempenha os muitos tempos vividos como criador, onde a marginalidade é forma e princípio de trabalho. Cruza a arte e educação, e nas margens foi crescendo como criança na escola. Na sua disciplina quer que experimentem, que façam e que tentem, até porque acredita que a arte é um trabalho autoral. Para Kleber, a arte é resistência, face ao que viveu e aos anseios pelo que irá viver. Por ele, a arte ganha vida na escola, mas mesmo

que ele lá não estivesse, garante que ela aconteceria de alguma forma. Arte como criação é inerente à alma humana, “não tem como a gente se desapegar”.

A educação, como autodescoberta, ajuda a que não precisemos do outro para que diga o que e quem nós somos. Desta premissa, Kleber imagina aquilo em que acredita. Acredita que investir os seus esforços num programa doutoral, potencializa o seu encontro consigo mesmo e com outros. Acredita que ao investir em si, pode contribuir para o outro. Kleber (pela educação) como ator, estudando teatro e apresentando o seu corpo dramático. Pela educação, Kleber, investiu (como forma de minimizar as ansiedades dos desejos vividos em infância). Se no passado, projetava, pela educação, o seu futuro; no presente, pela educação, interpreta o seu passado. “Brincar de ser professor”, é afetar de maneira positiva o outro. Para Kleber, pela educação, o adulto atende à expectativa do outro, onde as artes figuram aquilo em que se acredita, pelo que se imagina. Pela ideia de que todos nós somos artistas em potencial, doutorou-se em educação, com especialização em artes, conversando com Ana Mae Barbosa sobre Cândido Portinari. A educação, desde então, tornou-se mais implicada na sua vida.

Para Kleber, nas margens da arte e da educação, ser artista é conceber que a vida é um bom lugar para se estar. Que a vida, que se deseja partilhar com pares, que são poucos, possibilita, por outro lado, poder ser muitos. De amplificador de som preso à cinta, dá uso ao microfone para que o ouçam. «Por nas margens sentir estar, criam-se oportunidades».

3.1.3 Elisabete, pelo desenho da linha do afeto

Elisabete, de devaneios, na sua aldeia beira-litoral, de imaginações, no centro da cidade do Porto, de reacreditares, em periferias brasileiras e de desejos, em si mesma, tem vivido.

Elisabete, de fala apaixonada, lembra a sua infância com seu pai, metalúrgico, e sua mãe, bordadeira, como a possibilidade de ter crescido dentro de histórias de amor, num lugar entre uma ponte, um riacho e uma árvore. Numa casa-ilha, com muitos vizinhos, numa localidade rural, a norte de Portugal, Elisabete aos seis anos de idade começava a aprender a costurar e a soldar, construindo relações. Não sendo seu interesse mostrar-se junto à árvore, escondia-se debaixo da ponte, a ver o riacho correr. A sua ideia de debaixo de uma fria ponte de pedra estar próxima de mais histórias das quais era protagonista, ao invés de seguir caminho pela árvore, permitiu que Elisabete começasse a desenhar outras formas de si. Esta é uma história que se situa entre o ano de 1979 e o

ano de 1987. Faltava à escola, mas cumpria o requisito de saber como se agachar. Mentia aos pais, mas jurava ao riacho saber nadar. Inventava tarefas escolares, para à escola enganar e aos pais agradar. A luta de Elisabete com a escola motiva-se pelo com que se deparou quando lá pela primeira vez chegou. Agachar e nadar, como aprendizagem, “parece que não serve para mais nada que não seja para criar relações”.



Figura 7 Registo fotográfico pelo pesquisador de uma produção artística de Elisabete, participante da pesquisa

Relações com formas de pontes e com conteúdos de riachos, que extrapolam a verticalidade visível de árvores, à face de estradas. Os desenhos que Elisabete vai vivendo, vão esculpindo as suas emoções. Aos dez anos de idade, mudou de localidade, numa tentativa de seus pais conseguirem que Elisabete gostasse mais da nova escola para onde iria. A nova casa onde vivia, de sua tia, era diferente da casa que partilhava com os seus pais e onde toda a comunidade a conhecia. «Dentro de quatro paredes fechada», passou a estar numa escola que a limitava ainda mais. Muito crescida, muito senhora do seu nariz, Elisabete considerava que a sua professora não merecia o seu cuidado. Obstinada, começou a suas fugas para a cidade de Lisboa, para o mundo do teatro. Assim, Elisabete vai devaneando entre os seus amores e os seus ódios.

A começar a compreender que a vida é coisa séria, Elisabete investe nos seus estudos, concentra-se na escola e lembra-se das palavras de sua mãe ‘faz uso das tuas mãos inquietas’. No ano de 2000, na cidade do Porto, candidata-se à faculdade e, para sua surpresa, espanta-se com o que se depara. À sua direita, as árvores parecem ser ainda mais altas e em maior quantidade. À sua esquerda, Elisabete procura por uma ponte, onde se possa agachar junto do riacho, mas tem dificuldade em a encontrar. De seu objetivo de entrar na Universidade, no curso de artes plásticas para ser professora de expressão artística, as árvores intrometem-se entre aquilo que Elisabete quer ver e o que elas permitem ser. Queria ser professora para ser diferente da professora que teve. Queria ser professora, para criar relações a partir das artes. De alguns devaneios, começava a organizar a sua imaginação. Escolhe a área científica de escultura. Sem assumir afirmações, talvez para com as árvores esculpir, rever as suas formas, alterar os seus conceitos, significar as suas presenças, Elisabete vive a cidade, com a Licenciatura em Artes Plásticas – Escultura. Durante o seu curso de formação, é convidada para ir ao encontro de uma comunidade quilombola numa das periferias brasileiras.

No ano de 2003, Elisabete, em periferias brasileiras, sustenta a sua ideia de que não pretende entrar em lógicas de mercado. Reforça a sua convicção de que pretende ser professora, professora de artes. Encontra as mulheres quilombolas. O lugar geográfico, duro, seco, sem árvores, permitiu que se manifestasse pelas reações de quem lá vivia. De iniciais estranhamentos, vivia entre ela e as mulheres. Dias passaram e a sua integração aconteceu. Não observada, já fazia parte da comunidade. O amor que inicialmente via, passou a sentir. As histórias que ouvia, passou a contar. Pela desconfiança do outro, vamos rompendo preconceitos, nossos e dos outros. Este lema seguiu com Elisabete. De cabelo apanhado, com planos de desenhos sobre o chão com areias de diferentes cores, com crianças, ser professora sem árvore, começava a tornar-se realidade. Todas aderiram naquela beleza dura. Crianças, mães, tias, artesãs, professoras. Passou a ver corpos soltos. Passou a ouvir sem restrições. A forja de um clima de cumplicidade costurou-se ao longo do tempo, entre confianças, diálogos e escutas. O pulsar de vontades possibilitou ir ao encontro do que precisava. Re-acreditar, de imaginações que provêm de devaneios. Cúmplice do seu destino, foi esculpindo outras formas de árvores. Entretanto, acabou o seu curso no ano de 2006. Destas vivências, transportou ideias para os seus primeiros trabalhos como professora de expressão artística, em atividades extracurriculares em várias escolas do 1º CEB, a norte de Portugal.

Elisabete, como personagem de si mesma, como mulher, como artista, como investigadora, acolhendo os interesses dos outros como seus, consegue continuar a sua travessia pelo pinhal. No ano de 2008, entre desamores, especializa-se no Mestrado em Ensino de artes. Tudo o que consegue é a partir de conquistas de luta. No ano de 2010, ingressa num Programa Doutoral em Educação Artística. Seis anos depois (um ano após ter-se doutorado), inicia funções como professora na Escola da Fábrica. Voltou à casa-ilha, construiu uma banda desenhada com histórias de sua mãe e de tapetes de arraiolos, fundou uma influente cooperativa social artística e começou a prestar serviços como professora e investigadora no ensino superior.

“Andamos sempre à roda”. Para Elisabete, se por um lado sente que não sai do mesmo, por outro lado é pela roda que encontra a posição certa. A viver os seus quarenta anos de vida, Elisabete continua na procura por uma ponte e um riacho.

3.2 Pioneirismos, que provocam e apropriam emoções

3.2.1 Adélia, de brilhinho nos olhos

Adélia assume-se como mulher, mãe, professora e admiradora da beleza da vida, com a missão de traduzir o mundo global, cuja informação está por todo o lado, esgotando referências. É insuficiente o recurso à padronização de vivências, de tempos, de espaços e de materiais na escola e na vida fora dela. A sua motivação pessoal pela formação do gosto, da paixão e do interesse de quem com ela vive, é o que a diferencia das informações partilhadas nas redes sociais, nos telejornais e na rádio. Com quem vive – assim invocado – numa casa é com o seu cônjuge e filho e numa outra com vinte e seis crianças. Com dificuldade em distinguir qual é a sua primeira ou segunda casa, Adélia divide almofadas, mesas, papel de cenário, marcadores de várias cores, leitores de discos, cadeiras, tapetes, livros, brinquedos, armários, frascos e sementes. Os seus companheiros de casa, com idades entre os oito e os nove anos, conhecem-na há quatro anos. Juntos, têm partilhado histórias emotivas. Findos esses anos, uma das suas casas é totalmente renovada para dividir outros quatro anos com outros vinte e seis companheiros de casa. Será sempre curta a distância entre as suas duas casas, permitindo-lhe fazer uma rápida travessia. Entre a dificuldade em afirmar qual é a sua primeira e a sua segunda casa, vivências são co-construídas, partilhadas e desejadas – desde a década de 1980, quando se formou em Ensino Primário, pelo antigo Magistério Primário.

Adélia, logo após a conclusão do seu curso de formação, viajou para as ilhas açorianas, onde trabalhou pela primeira vez como professora do 1º CEB. É no arquipélago que começa a participar da vida de dezenas de crianças. Anos depois, viajou e viveu pelo interior do continente, até ao seu litoral no Norte – onde se veio a estabilizar. Desde a década de 1990, é professora do 1º CEB na Escola das Bibliotequices. Com mais de trinta anos de experiência profissional, tem vivido para as crianças, dedicando-lhes o seu tempo. Adélia acompanha os percursos, os trajetos e as atividades de centenas dos seus ex-alunos e ex-alunas. Convidada para participar na apresentação de livros que acabam de publicar ou para estar na primeira fila da plateia para aplaudir o início de uma tour musical, Adélia, continua a fazer parte das suas vidas. Visitando-a com regularidade, por vezes, com mais trinta anos do que os que tinham quando entraram pela primeira vez na escola com a Adélia, como professora, são ajudantes, plateia ou figurantes das dramatizações que acontecem com a sua atual turma. Indiretamente, são eles e elas, também, promotores de experiências para os atuais alunos e alunas da Adélia, com os seus discursos, os seus materiais e os seus corpos do século XXI, com muitos “upgrades”.

Consciente de uma sociedade mediática, mobiliza mais os jornais e as revistas do que os manuais escolares. Procura ser um agente entre os excessos de informação. As agendas sem fim das crianças impedem que tenham capacidade de gestão e de organização dos seus horários livres – que na verdade são inexistentes. Alerta para a ausência de tempo para que as crianças possam brincar. Os pais, com toda a sua boa vontade, investem na formação extra-escolar dos seus filhos e das suas filhas – vão ao *ballet*, ao *atelier* de pintura, depois à natação, praticam ginástica artística e ainda conseguem trinta minutos de apoio ao estudo. Com a sua experiência tem-se permitido perceber a relação que as famílias estabelecem com a escola, evidenciando compromissos, levando a educação estética e artística a um patamar de grande cumplicidade; porém cai no extremo de ouvir crianças a perguntar como é que se brinca, pois não o sabem fazer. Neste excesso de tudo, fica um nada. É então que se evidencia como importante elemento. Adélia não substituirá as múltiplas informações que as crianças recebem. Adélia irá trabalhar em conjunto com as crianças para que essas informações possam ser traduzidas em conhecimento próprio e de significado. A preferir estar uma manhã inteira a refletir sobre uma imagem recortada de uma revista, Adélia é a mesma Adélia que por esforços pessoais conseguiu o primeiro quadro digital interativo na escola pública em Portugal – crítica em relação à formação profissional e à motivação pessoal para que se permita usar tais equipamentos. Adélia importa-se com a desconstrução de fronteiras (da transformação do espaço da sua casa, à viragem do analógico para o digital). Por isto, sente-se privilegiada, permitindo-lhe ganhar «um brilho nos olhos» quando está a trabalhar. O brilho precisa de ser constantemente cuidado e preservado, levando a que Adélia tenha como princípio o investimento diário na pesquisa, formação avançada e participação em espaços de debate e de partilha.

Dos seus muitos anos de serviço na Escola das Bibliotequices, Adélia viveu divórcios, assistiu a nascimentos, compareceu a falecimentos e acompanhou prisões – das suas duas casas. Adélia tem-se implicado e tem sido implicada na vida de muitas crianças com quem partilha muitas horas, de muitos dos seus dias. Lembra que, num desses dias, uma das crianças escreveu um bilhete para a mãe a dizer “gosto quando me vens tirar desta prisão”. Adélia riu-se. A criança percebeu então que essa frase, das três que tinha escrita, era a frase mais divertida e que, decerto, a mãe também iria gostar de receber. A mãe não gostou. Adélia riu-se de novo, pois sabe e trabalha para que “as crianças por mais felizes que sejam na escola, elas devem ser crianças mais felizes com as suas famílias, fora dela.”.

3.2.2 Maria João, como um traço de diferença

Maria João, da denúncia de que se fala sobre o corpo, sem o viver, tem lutado contra a indiferenciação, contra o aprisionamento e contra o distanciamento do corpo, do sujeito que o carrega. Mulher de resistências, desde a década de 1980, tem viajado entre o interior e a periferia do Estado do Rio de Janeiro. No interior, no quintal de seu avô, nasceu e cresceu. Brincava por um corpo sensível, saltava por baixo, corria para a direita, escondia por cima, desaparecia pela esquerda e ressurgia para poder voltar a saltar, correr, esconder e desaparecer, por todos os lados. Brincava. Brincava muito. Pendurava uma corda na árvore e brincava. Parreiras de uva, de metal, serviam para trapézios e brincava. Até aos seus dez anos de idade, Maria João brincava no quintal que se estendia à escola.

Na escola, com muito espaço de recreio ao ar livre, não tinha supervisão de adultos. Maria João, com seus amigos e suas amigas, desafiavam-se uns aos outros, mediam forças e juntos iam-se fortalecendo como pessoas de poder próprio. Tia Nenê, a sua professora, de uma sensibilidade sem paralelo, permitiu que Maria João, fosse intensificando o poder de ser criança, que se conhece a si mesma e aos seus amigos. Este poder foi-se alterando e durante a sua adolescência começa a pensar em deslocar-se até à periferia do Estado do Rio de Janeiro. Durante esses anos, a escola começou a ficar com o quintal cada vez mais pequeno. Na periferia, viveu a maior parte do seu tempo. De um tipo de olhar sobre o corpo, onde se apropriava das descobertas do que fazia e sentia, permeado pela vulnerabilidade de fazer e de ser; chega a um novo espaço que trata o corpo como restrito, envolto de constantes vigilâncias, julgamentos e negações. Entre dificuldades de encontrar casa para viver e de amigos com quem partilhar histórias, as suas convicções reforçaram as suas lutas.

Maria João, militante de causas, a viver na grande cidade, procura por oportunidades que a façam sentir-se mais próxima do tamanho do quintal de seu avô. O corpo que em pequeno espaço, muito se movimentava, levou Maria João, no ano de 1997, a inscrever-se num curso de formação em educação físico-motora para «ampliar os seus argumentos livres». Terminando o Bacharelado no ano de 2002, inicia a sua formação em Licenciatura de educação física, no ano de 2006. Desde esse ano, Maria João começou a sua atividade como professora. Iniciou com trabalhos com adolescentes, depois com adultos e no ano seguinte com pessoas velhas. Maria João começa a deparar-se com a restrição do corpo, com os utilitarismos da expressão e com os tecnicismos que limitam a expressividade das pessoas. Não bastasse o que sentia fora da faculdade, Maria João descobriu um curso de formação influenciado pela escola militar, focado entre

comportamentos higiénicos e instrumentais. Com a força de dois de seus professores, o curso possibilitou que reforçasse a confiança em si para compreender o corpo de outra forma, que não aquela que na generalidade apresentava. Não desistindo da sua formação, pois “o escape é dentro, não adianta sair”, Maria João, complementa vivências.

No ano de 2008, Maria João inicia o seu mestrado em educação, especializando em educação físico-motora, nos primeiros anos de educação básica. Começou a trabalhar em escolas do IFNI, no Estado do Rio de Janeiro, acumulando matrículas em vários municípios. Começou a interessar-se pelo estudo da filosofia, tendo completado formação em psicomotricidade. Começou a elaborar conceções acerca do corpo que apropria pelas suas descobertas vulneráveis, a partir de pensamentos de Suely Rolnik, Judith Butler e Simone Beauvoir. Começou a encontrar espaços onde o seu corpo compreendia o que vivia. A precisar de se apaixonar para aprender, Maria João embarca na missão de começar a trabalhar na Escola da Árvore. Se as suas vivências começavam a significar um corpo sensível, perspetivando a expressão como experiência, a afirmação de mais uma luta, para Maria João, foi saber não ter uma obrigação, numa ordem preestabelecida. Maria João, com a Escola da Árvore, viveria o seu corpo inovador, de forma surpreendente e apaixonada.

De baixa estatura, chega aos grandes desafios – seus e de outros. Com crianças, Maria João compreendeu que adultos entraram em lógicas repetitivas, mecanizadas que transformam os seus corpos em periferias, desconectadas dos seus próprios interiores. Não estando interessada em procurar uma vida estável, que se encaixe em construções padronizadas da sociedade, Maria João problematiza a vida. Maria João convida pessoas para serem suas amigas. Maria João faz amigos e brinca. A luta desocultadora de adultos restritos que Maria João enfrenta no seu dia-a-dia, vai ganhando força pelas crianças com quem trabalha, pelos espaços de reflexão em que participa, pelos tempos de conversas em que se envolve e pelas viagens geográficas e emotivas que percorre até ao quintal de seu avô.

3.2.3 Marta, cujo início foi logo o despertar

Marta nasceu no ano de 1983, numa freguesia do distrito do Porto, distante do centro onde começaria a viver a realidade do seu sonho de ser professora nos primeiros anos da educação. De sons livres de animais, que pelos céus se faziam (saber existir), Marta inquieta, corria para os perseguir. Nas suas perseguições, deparou-se com uma ave ferida. Cuidou dela como se fosse sua. Mais rápido se curou do que tempo teve Marta

para chegar a sua casa, onde sua mãe e seu pai a aguardavam – já a saber que Marta sempre chegava depois da hora. Na escola, procurava pelos mesmos sons, mas dificilmente os conseguia ouvir. Só alguns anos mais tarde, quando terminou a escolaridade obrigatória e entrou na Universidade, é que a sua inquietude permitiu que Marta voltasse a correr. Desde o ano de 2001, quando iniciou a sua licenciatura em educação básica, Marta, mais distante de sua casa e próxima do seu sonho, continuou as suas corridas independentes. De partilhas de casa, que não deram certo, de construção de histórias, que nem sempre se faziam bem sentir e de vivência de sentimentos, por vezes mais descontentes do que contentes, Marta desejava a casa poder voltar e atrás de sons poder correr. Assim o fez, no ano de 2006, quando terminou a sua FIP.

Da certeza de saber que erra, ri. Marta, reconhecendo a importância de se estar bem, mas também de se perceber que faz parte da vida, estar-se mal, tem crescido muito. Marta, por no início achar que crescia mais dentro da escola do que fora dela, foi-se atropelando com sucessivos contratos como professora contratada em várias escolas do país. Trabalhou de norte a sul, durante seis anos. Cada ano, numa diferente escola, com diferentes crianças, como seus alunos, com diferentes colegas, com diferentes coordenadores escolares. Marta, a ganhar a força de águia que um dia cuidou, procurou outras formas de crescer. A querer começar a constituir a sua família, talvez junto da casa de seus pais, onde ouve os sons de pássaros, Marta associa-se a um movimento nacional que reflete sobre a educação e a escola. De clique rápido entre os seus dedos, marca o compasso do seu tempo – e da sua vida: é para ontem. Insatisfeita com a sua formação que a preparou para ser professora e triste com a falta de crescimento profissional que vive entre as diferentes escolas, todos os anos, Marta decide criar uma rutura com o mau estar que vem acumulando. No ano de 2012, a ave ferida era ela. Admite o eventual erro que foi afastar-se de uma rotina que já estava a melhorar, para seu bom crescimento. Mas arriscou. Não estar a ser capaz de conseguir estabilidade profissional, afetando a sua estabilidade pessoal, Marta para o seu sonho – ou assim ela pensava. No mesmo ano, sem com isso contar, é convidada para integrar como coordenadora um novo projeto educativo, onde os sons de pássaros se fazem ouvir.

Marta, crítica e enérgica, começa a trabalhar na Escola da Fábrica, no centro da cidade do Porto. Quando lá chegou tudo ainda precisava de ser feito, inclusive a sala de aula onde trabalharia como professora, com seus alunos e suas alunas. A ocupar temporariamente uma sala da creche e do jardim-de-infância, vai espreitando o avanço das obras de ampliação da escola. Um primeiro piso estava a ser construído, para mais

próximo das aves Marta poder estar. Em pouco meses a inauguração é feita e Marta, acompanhada pelas vinte e cinco crianças sobe a escadaria. Para Marta, esta seria a primeira vez que poderia conhecer crianças de seis anos de idade e com elas construir histórias até ao final do 1º CEB. Esta subida de sonhos e de sons reforça a sua energia de ser professora. O seu primeiro ano, desafiante, permitiu que pudesse constituir família. Casou e teve o seu primeiro filho. Dois anos depois, nasceu o segundo. Feliz por ter arriscado, Marta constrói a sua casa, do lado da casa de seus pais.

Dos quarenta quilómetros que da sua nova morada precisa de fazer para a sua nova escola, Marta percorre a distância de sorriso fácil. Acorda cedo e deita-se tarde. Marta acorda, cuida dos seus dois filhos, juntos tomam o pequeno-almoço, às oito horas chega à escola e de lá só sai pelas dezoito horas. Volta a casa, pelas 19 horas, cuida da sua família, jantam juntos e prepara-se para o próximo dia. Assim é, depois de ter optado por preferir estar a trabalhar numa escola onde sente que tem espaço para si, mesmo sem ter uma cadeira e mesa de professora; assim é, por preferir estar sentada no chão da sala de aula, do lado das crianças; assim é, com a certeza de que quando está na escola é feliz e de que quando está em sua casa a felicidade é característica e condição. Marta, «de garras bem afiadas», não se lembra de um dia sequer as ter mostrado depois de se estar a sentir bem. Ao sentir-se próxima da sua família e das suas colegas, que, entretanto, se foram juntando ao novo desafio de Marta, a ave ferida ganha força para voos, onde o seu som leva outros à sua descoberta.

3.3 Maternalismos, como território privilegiado

3.3.1 Laura, com um outro mundo possível

Laura e as suas primeiras palavras situavam-se entre querer ser mãe e ser professora. De conversas com a sua mãe, percebeu que ser mãe, significava também ser psicóloga, médica, professora. Então, com a sua professora primária, juntas decidiram que Laura seria professora. No ano de 1979, Laura com nove anos de idade começou a dar as suas primeiras aulas. Com as suas bonecas, ensinava o abecedário. Aperfeiçoando os seus métodos de ensino, Laura, aos doze anos começa a poder ensinar as suas vizinhas e amigas. Juntas fundaram, no fundo da rua onde viviam, um clube de escola. Um dia, na casa quase devoluta que ocuparam para a constituição do pequeno clube, receberam uma divulgação de propaganda de um novo projeto estadual que convidava jovens a ingressarem num curso de formação para serem professores, com vista a darem respostas imediatas de carência educacional no Estado do Rio de Janeiro. De grande celebração,

Laura e suas amigas aos quinze anos de idade começaram a sua formação. Juntas, terminaram o curso aos dezasseis anos, altura em que Laura deixou o pequeno clube e entrou em grandes edifícios.

No ano de 1989, com dezanove anos de idade, Laura entrou na universidade, para frequentar a FIP em EFNI. Sempre a trabalhar como professora, a sua formação académica terminaria com a celebração dos seus trinta e seis anos de idade. Entretanto, casou e teve dois filhos. A lembrar que havia decidido ser professora, para não ter de ser também psicóloga e médica, percebeu que ser professora era também ser mãe. Sem nunca querer se colocar no lugar de mãe das crianças com quem tem trabalhado profissionalmente ao longo dos anos na escola, admite ter dificuldade em ensinar sem se envolver nas histórias familiares das crianças nas suas casas. Cada criança, com as suas bandeiras – algumas rasgadas e que nunca se viram hasteadas – como demonstração de interesses singulares, é para Laura, a possibilidade de contribuir para outras formas de conhecer o mundo. Atenta aos tecidos esvoaçantes que cada um consigo carrega ao vento, percebeu o porquê de em sua casa, com a sua família, dizerem ser viciada em trabalho.

Por Laura ter dificuldade em dissociar o seu trabalho da sua vida pessoal, os seus filhos reclamam que o assunto de conversa em casa, na mesa de jantar, seja sempre sobre a escola. Não bastassem os muitos livros que enchem as prateleiras da sala, os materiais de pintura que fazem tropeçar no corredor e os rolos de folhas de papel que ocupam espaços de arrumação na cozinha, Laura insiste em «trazer a escola para casa». A vocação e o amor pelo ensino, como forte implicação da formação da bandeira de Laura, influenciada pela sua professora primária, sua mãe e suas vizinhas amigas, nos últimos anos, têm sido politicamente desafiadas. Desafiada pelo que dizem que tem de ser e fazer como professora, onde estar apresentável, de preferência com poucos livros na sua bolsa, sem as suas mãos sujas de tinta e sem papel para desenhos enrolados debaixo do seu braço, Laura continua interessada em «quebrar o estereótipo de professora Cinderela». A criticar quem deseja ter bandeiras perfeitas, onde reina o brilho e a delicadeza, sem as histórias que se desenhavam pelos livros com pincéis, Laura desafia-se a si mesma. Laura, entre emoções, não esquece aquilo que agarra pela mão e deixa esvoaçar. Por insistir na ideia de escola como campo de diversidade, abordando assuntos como a cultura negra e a cultura indígena, longe dos brilhos e das delicadezas, Laura vê os seus compromissos serem denunciados. Laura, de um «compromisso de se ter uma bandeira, é importante que se assuma a necessidade de se levantar a bandeira que se é».

No ano de 2018, apesar de todas as adversidades, tornou-se voz de um projeto que ensina a pensar melhor sobre a escola que temos e que oferecemos para as crianças. Por outras palavras, tornou-se professora na Escola da Árvore. Apesar da sua ainda recente presença, a sua bandeira já é marco de grande visibilidade para toda a comunidade escolar. Laura, acreditando que é a melhor opção, possibilita «oportunidades de um outro mundo possível». Ao longo da sua vida, Laura vê com muita alegria as crianças que orgulhosamente vão tomando consciência de quem são, de quem gostariam de ser no mundo e desenhando as suas próprias bandeiras. Para Laura urge que se seja bandeira. Face às demandas de um campo de diversidade, reconhecendo o local e vivendo o global, Laura, cansada de como as orientações políticas têm dominado os ventos para onde a sua bandeira deve estar dirigida, começa a preparar a sua desejada reforma – talvez, para voltar ao clube no fundo da rua onde lembra os ventos serem livres.

Com os seus dois filhos já adultos, a terminarem as suas faculdades para serem também eles professores, o mais novo de educação física e o filho mais velho de história, Laura tem procurado ocupar o seu tempo como forma de viver a vida plural. Assim, apesar de desejar continuar a estudar, tirar um mestrado e quem sabe um doutoramento, prefere, por agora, viajar e conhecer lugares. Outros mundos esperam por Laura.

3.3.2 Sabrina, que é espelho

Sabrina, durante a sua infância, vivida na década de 1960, em Trás-os-Montes, jogou ao berlinde e ao elástico. Transmontana, nascida e criada, andou e correu descalça sobre a terra, entre a diversão de soltar o berlinde sobre folhas de árvore e de lançar o elástico entre pétalas de flores. Sabrina, até à sua adolescência, viveu entre vários animais de quinta, pulando por cima de galinhas e atirando-se para poças de água. Sabrina caiu, levantou-se e aprendeu. Vocacionada para a liberdade de movimentos, Sabrina foi construindo ideias de ser professora pela paixão que via a sua professora ter no que fazia. «Muito rebelde, muito viva, muito alegre», Sabrina «dentro da sala era comportada, mas lá fora partia tudo, fazia tudo» - por ter espaço para se mover. Sabrina quis replicar a sua escola onde tudo podia. Sabrina, aos dezoito anos de idade, inscreveu-se numa Escola Superior de Educação para se formar em Educação Básica.

No início do ano de 2000, Sabrina já contava com uma década de experiência profissional em várias escolas no interior, rural, tendo concluído, no ano de 2007, a licenciatura em Educação do 1º CEB. No mesmo ano, Sabrina, crítica em relação ao tipo de formação que vivenciou, complementou os seus graus académicos, com formação

específica na área das expressões artística. Vivendo uma infância numa escola que permitia jogar, correr, soltar e lançar, Sabrina, ao longo da sua experiência como professora foi encontrando escolas cujos chãos, cobertos de cimento, relva artificial e placas de borracha, dificultavam o pular e o atirar. No ano de 2009, Sabrina começou a trabalhar na Escola das Bibliotequices. Naquela altura, Sabrina já planeava a sua vida como professora, a partir do desejo de promover experiências educativas cuja referência fosse a sua própria história, recordando a sua felicidade, a sua professora e o chão de terra. Sabrina, atribuindo grande importância à influência que representa e exerce sobre e com a vida das crianças que acompanha, considera-se fundamental, configurando em si um «centro de valor». Crítica, pedindo para ser ouvida, tem-se revoltado contra um sistema que é pré-definido, onde se privilegiam materialidades (onde o corpo pouco se pode movimentar, cair, levantar e aprender).

Sabrina, vivendo entre o conflito de valores e princípios democráticos, com uma posição, por vezes, soberana, faz-se acompanhar de um conjunto de interrogações e de muitas afirmações. A vida de Sabrina desenvolve-se a partir de uma visão maternal, mesmo antes de ter sido mãe pela primeira vez, no ano de 2012. A trabalhar como aprendeu, em monodocência, é da sua responsabilidade o ensinar e o educar, agindo como professora – transmitindo conteúdos que considera serem fundamentais nas áreas de português, expressões artísticas, matemática e estudo do meio, apesar de não gostar desta última área; atuando como educadora – articulando e mobilizando estratégias de aprendizagem de conteúdos, onde por vezes existem articulações pedagógicas para a dinamização de eventos, constituição de grupos de projetos ou de programas específicos; intervindo como enfermeira – injetando penicilina diariamente no seu aluno diabético e controlando a medicação restrita de mais três crianças da turma; apoiando como psicóloga e terapeuta de crianças – acompanhando os processos litigiosos nas suas famílias; e realizando ações de assistência social com as famílias das crianças, entre outras tarefas e compromissos. Sabrina vê-se representar entre tantos papéis por conta da negligência da sociedade. Também, sendo mãe, identifica o difícil trabalho de cuidar e de educar uma filha – sendo identificado pela Sabrina como o maior desafio da sua vida – numa sociedade que impõe, limita, constrange e dificulta a vida aos adultos.

Na escola, onde trabalha longas horas diárias, sente-se mais próxima do sentimento das famílias das crianças com quem trabalha. Sabrina, longe de sua filha que estuda num colégio afastado do seu local de trabalho e afastada do seu confortável sofá, onde poucas vezes, por falta de tempo, se senta junto de seu companheiro de vida, precisa

de se sentir em casa. Na escola, entre aconchegantes pantufas de unicórnio, super-heróis, coalas e até de lesmas que as suas crianças têm à entrada, num colorido armário, Sabrina vive o seu dia-a-dia descalça, dançando e cantando entre as mesas e cadeiras, sobre bordados tapetes. Das responsabilidades e desafios de ser mãe e de ser professora, Sabrina tem percebido a dureza da sua vocação e paixão. Crítica, pedindo para ser ouvida, tornou-se coordenadora da Escola das Bibliotequices no ano de 2018. Não se afastando de grandes desafios, nem se posicionando longe de importantes responsabilidades, Sabrina joga e corre com as vinte e cinco crianças que agora estão consigo a terminar o 4º ano de escolaridade, com a expressão de muitas emoções; e solta e lança com as outras trezentas crianças da escola, professores, professoras e pessoal de apoio técnico e administrativo.

4 NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE CRIANÇAS, ALUNOS E ALUNAS

4.1 Estruturalismos ou infâncias em risco

4.1.1 Ana Clara, na sua vida adulta

Ana Clara, inspirada pelas novelas da Globo que mostram riqueza que não conhece, tem dez anos de idade e está no último ano do EFNI na Escola da Árvore. Recorda os seus primeiros cinco anos de vida, altura em que ingressou na escola de onde diz nunca querer sair. Viveu toda a sua infância no Morro do Elefante, com o seu pai. Como vizinha, tem uma avó – que lhe é emprestada, de quem gosta e cuida. A sua mãe vive noutro município do Estado do Rio de Janeiro. Como cresceu e sempre viveu no Morro do Elefante – lá tem muitos amigos – é lá que prefere estar e continuar, porque apesar de existirem várias coisas muito ruins, gosta de ir para a rua brincar. A sua escola fica próxima do local onde vive. O seu pai, como não tem condições de lhe providenciar alimentação, faz com que a Ana Clara saia cedo de sua casa para que chegue à escola a tempo de comer a sua primeira refeição do dia – come também a sua segunda, terceira, quarta e última. Na escola – local onde se sente segura – aprende e brinca com os seus amigos, sem estar a pensar que tem de se ficar escondendo e se proteger de «bala perdida». São várias as histórias que Ana Clara conta sobre as dificuldades, os obstáculos e as mortes que presencia. As crianças – algumas acompanham Ana Clara à escola, outras «viram bandido»; e os espaços – conhecendo muito bem a zona onde cresceu passa os seus tempos livres entre ir à igreja e à casa dos seus “tios, tias, avós, primos” – com quem cresceu, fazem-na equilibrar entre o que considera ser bom e ser mau de viver onde vive. Devido a algumas incertezas que, por vezes, tem, Ana Clara encontra na escola um «refúgio de orientação».

«Se pudesse, ficava na escola para sempre». Ana Clara gosta de ter aulas de dança. A sua professora «levanta o ânimo» quando não consegue realizar a proposta, permitindo que se sinta confiante para se apresentar. Ana Clara gosta de ter aulas de francês. «Aprendendo rápido como falar», imagina-se a viver no estrangeiro. Ana Clara gosta de ter aulas de música. «Conhecendo sons que nem sabia que existiam», vai construindo as suas ideias. Ana Clara gosta de ter aulas de artes plásticas. «Aprendendo muito artistas, de anos passados e atuais, o que aconteceu e o que está acontecendo», significa as suas expressões. Na escola, adultos e crianças estão juntos para o mesmo projeto de vida, permitindo que Ana Clara explore o mundo que a rodeia – mais do que aquilo que vê da janela do seu quarto. Perceciona a escola como lugar que, para além de a proteger – existe um consentimento informal na comunidade de que a escola é território intransponível, apesar de Ana Clara considerar que esse senso comum está a perder significado – também lhe permite «inventar e ser uma criativa, solta». A música tem especial pertença na sua vida, participando em festas na escola: no verão enquanto toma banho de mangueira com os seus amigos, na quadra de jogos, e no inverno enquanto organiza festas dentro da sala de aula; e em casa, enquanto lava louça, varre o chão e arruma a sua cama. Recentemente, a comunidade onde vive organizou-se e implementou um programa de apoio às crianças, criando atividades. Ana Clara participa em aulas de jiu-jitsu para aprender técnicas de autodefesa e pratica capoeira, mas confessa ser mais por causa da música.

Ana Clara, acostumada a fazer despedidas, diz que não será difícil despedir-se da Escola da Árvore. Nos próximos cinco anos, terá quinze anos de idade – Ana Clara imagina-se já a ter a sua vida. Em princípio já não estará a viver no Morro do Elefante. Estará a trabalhar como jovem aprendiz e a viver num prédio fora do Brasil. Quem sabe poderá já ter um dos cinco filhos que quer ter: Ana Júlia, Ana Beatriz, Ana Paula, Ana Vitória e Ana Teresa.

4.1.2 Lu, que condensa o mundo num só grito

Lu, como prefere ser chamada, tem oito anos de idade e vive com a sua mãe, avó, um irmão e três irmãs – ele mais novo e elas mais velhas. A sua mãe, que trabalha de camelô de «manhã, tarde e noite», raramente está em casa, o que faz com que por vezes se sinta sozinha pois «é muito bom estar junto» com família e amigos. A sua avó torna-se uma companhia com quem gosta de passar tempo livre fora da escola. Com ela aprendeu a costurar e a bordar em desenho – e agora já cose botões sozinha. Com as suas irmãs – de quem gosta – quer brincar, mas nem sempre as consegue convencer a participar

nas suas brincadeiras. Na Escola da Árvore, que divide com o seu irmão mais novo, torna-se sua protetora – face aos desafios que juntos sempre enfrentam. Lu, por essa e outras razões de que se faz justificar, está muitas vezes a ser repreendida pelas suas ações. De coração muito palpitante, diz ter várias histórias sobre o seu passado pois já viveu muito.

«Quando era pequena», Lu tinha uma família separada. Depois foi crescendo e a sua família foi-se juntando. Ficou muito feliz. A família – e a vivência em família – é uma das dimensões da sua vida que lhe é mais importante.

Diz sempre ter vivido no Morro do Elefante no Estado do Rio de Janeiro, no Brasil. Lá é um lugar com problemas, mas onde brinca com os seus amigos. Às vezes para se proteger dos bandidos é trancada ou tranca-se na casa de banho. Para se entreter e melhor passar o tempo – que às vezes lembra de ser longo – pinta. Quando consegue pintar, sente que está «colocando tudo para fora». É na escola que encontra lápis de várias cores, canetas de feltro e algumas folhas brancas e que, sem o seu professor de artes se aperceber, leva-as para casa bem escondidas na sua mochila e traz de volta no dia seguinte. Afirmando que todos poderiam saber que ela o fazia menos o seu professor – apesar de ser ele quem deliberadamente colocava tais materiais junto dela, sabendo que os usaria para desenhar em casa para dar forma aos seus sentimentos. Para lá das pinturas, Lu também gosta de correr, de saltar e de jogar futebol. O último desenho que fez foi um coração do Flamengo – equipa por que torce – mas entristece-a dedicar-se ao desenho de uma equipa que ganha na 1º, na 2º e no final perde. Por isso, e ainda em tom de graça, no fim do campeonato, diz desenhar uma cara triste sobre o coração do Flamengo. Gosta de ser a última a entrar na sala de aula e a primeira a pedir para colocar música. Dança todos os dias. O seu género musical preferido é o *funk*. Responsável por a coluna de som estar mais vezes dentro da sala de aula do que o usual com outras turmas, Lu faz coreografias que aprende com os seus amigos na rua, junto de sua casa.

«Faltam dois meses» para que possa mudar de casa. A sua família precisou de se mudar, por isso Lu, em princípio, irá viver para outro Estado do Brasil, que não o do Rio de Janeiro. Isso deixa-a feliz – sobretudo porque a sua família estará junta e unida – apesar de ainda ser muito tempo de espera e muitas coisas, ainda, estarem por acontecer. Assegura que voltará à sua escola – que foi lugar onde aprendeu a ler e a escrever.

4.1.3 Mariana, que duplica a alegria e divide a dor

Mariana, com oito anos de idade, está no 3º ano de escolaridade na Escola das Bibliotequices. Lembra que, desde a pré-escola, as outras crianças não lhe davam a

amizade, o carinho e o afeto que sempre quis receber de seus amigos e amigas – que só recebia da sua família e de alguns adultos na escola. No pré-escolar, tinha uma amiga, a Helena, mas ela preferia brincar com o seu irmão - «que ainda nem sabia falar». Foi difícil formar amizades – e ainda é. Na maioria das vezes, fica «sozinha a andar por aí» e isso deixa-a chateada. É na biblioteca que sempre encontra espaço e companhia para ocupar os seus tempos. Gosta de ter tempo para «brincar, para fazer carinho, para fazer amigos e para divertir». Quando não tem companhia para saltar à corda ou com quem partilhar histórias de amizade – e fazendo amigos enquanto se diverte – Mariana acaba por ficar sozinha. A sua história de vida é, na sua perspetiva, mais de sofrimento do que de carinho.

«Amizade, desamizade. Amizade, desamizade». É assim que o seu dia-a-dia na escola acontece. No 1º ano, a Sara e a Dóris perguntavam e pediam para justificar-se de qual gostava mais, apesar de gostar das duas; no 2º ano, na biblioteca enquanto contavam histórias, a Matilde ficava sempre a perturbar a sua leitura; no 3º ano, começou a gostar de ver filmes na biblioteca, mas o Nuno não a deixava ver televisão; no próximo ano letivo, estará no 4º ano e já conjectura sobre a Teresa deixar de ser a sua parceria na piscina. Entre encontros e desencontros, Mariana encontra na pintura um lugar de felicidade – pinta até os dedos das suas mãos. Apaixonada pelas cores que lápis, canetas e tintas têm, Mariana pinta sempre que pode. Pinta na sala de aula, na escola, depois de rápido realizar as tarefas pedidas pela sua professora – de quem assume gostar. Pinta nos tempos livres, na escola, usando os materiais que existem à sua disposição – prefere colorir um desenho de alguma criança que abandonou o seu trabalho. Pinta em casa, usando o seu caderno de desenhos, quando não tem nada para fazer – «pintar, pintar e pintar até acabar».

A pensar como será a sua vida quando for adulta, Mariana espera ter amigos. O poder da amizade é o que de mais significativo existe na sua vida. Apesar de reconhecer ter poucos anos de vida, sabe da importância que eles terão na sua vida adulta. Ser criança é especial. Durante a infância aprende coisas diferentes e coisas novas – é importante desenhar as coisas que vivemos porque em «adultos, quando se tem de trabalhar e planear o futuro, vai chegar a hora em que se quer lembrar e não se consegue». Por isso, Mariana tem estado empenhada em criar desenhos dos animais de que mais gosta, das suas comidas favoritas e das paisagens que mais a inspiram – partilhando todos os momentos com os seus amigos. Quando desenha a sua história de vida, evidencia os seus amigos como elementos estruturantes da narrativa – são início, meio e fim.

Mariana, desde a pré-escola até ao 3º ano, conheceu e ficou amiga da Helena – e do seu irmão mais novo – fez amizade com a Sara, a Dóris, a Matilde e o Nuno. No 4º

ano vai continuar amiga da Teresa. Estas são as certezas – apesar de constrangimentos que diz existirem – que Mariana leva consigo e usa como matéria para os seus desenhos e pinturas de todas as cores.

4.2 Criações do reverso da subalternidade

4.2.1 Mia, ligada ao futuro

Mia, com oito anos de idade, diz preferir ter nascido já a saber tudo. Pensa e deseja o mesmo para os seus dois irmãos de quatro e de seis anos de idade. Diz serem muito chatos e darem muito trabalho – o seu pai e a sua mãe estão mais atentos a eles do que a si. Cansada pelos tempos – que se tornam longos – que partilha com os seus irmãos, Mia está desejosa pela chegada do verão quente para poder ir de férias e poder divertir-se e relaxar – o hotel terá muitas piscinas e vai usar uma diferente cada dia. Imagina-se já a mergulhar na água ou a deitar-se numa espreguiçadeira com as suas sapatilhas – com salto alto que a sua mãe prometeu que lhe iria oferecer – e de *headphones* a ouvir a sua artista preferida – aprendeu mais sobre o universo, a atmosfera e o buraco negro com as músicas e os videoclipes da cantora Ariana Grande, do que com a sua professora na Escola da Fábrica. Assim, a ficar maior do que já é, garante que as crianças do futuro vão nascer a saber tudo – será uma espécie de criança metálica, com entrada lateral de conectores para ouvir músicas através de uma *pendrive*, com a Ariana Grande como sua professora na escola – não precisaria de estudar porque estaria ligada ao mundo global. Porém, para Mia, essa grande diferença provoca inconvenientes que são fundamentais de existirem na sua vida.

Entre uma criança humana e uma criança de metal existe uma pequena diferença. Mia considera que, na sua vida, a tecnologia já tem uma grande presença. De manhã, quando acorda, espreita o seu *tablet*. Quando chega à escola tem aula de informática, visualiza vídeos na sua sala de aula e às vezes tem amigos que levam consolas ou outros equipamentos para a escola e todos juntos divertem-se a jogar virtualmente. No final do dia, de volta a casa, vai para o seu computador ou, então, passa tempo com o telemóvel de um de seus pais. Com tantos ecrãs, hiperligações, redes e formas de aceder e de criar conteúdo *web*, Mia não gosta de imaginar o que poderá acontecer se a tecnologia crescer cada vez mais e transformar as crianças em *robots*. Para começar, o tamanho com que nascia seria aquele com que ficaria para sempre. Não teria fotos da sua infância – que lhe são muito importantes – nem poderia ir à praia ou à piscina do hotel. Se por um lado «não ficava com fome porque não podia comer e podia brincar sem ficar magoada», ao ser de

metal «não teria pele, não teria coração, nem ia conseguir pensar. Por isso, é mais divertido ser humano».

Mia, ao ser uma criança *robot*, realizaria os trabalhos de casa de forma muito rápida, mas questiona a qualidade de tais trabalhos, pois estariam desprovidos de imaginação, sentimentos e emoções. Privilegiando as mais-valias de ser-se uma criança humana, Mia pode escrever, desenhar e pintar e quando errasse ou não gostasse do que fazia, para além de ter a capacidade de o perceber, poderia começar de novo, fazer diferente ou até mesmo desistir daquela ideia e pensar numa outra. Por certo que, «ao ser um *robot* nunca morreria, pois haveria sempre peças novas para trocar pelas velhas, mas isso também se tornaria um bocado seca». Mia prefere poder ter a experiência de colocar auscultadores e ouvir música e ir indo «perdendo a vergonha (...), sentindo-se cada vez mais livre». Importa-lhe mais o «sentir do ritmo da música», aprender «novos movimentos, novos materiais, novas sensações, formas diferentes de pintar, de sentir.». Assim, ainda com algumas dúvidas sobre se rejeita ou não viver num mundo de metal, «onde seria tudo igual e não haveria diferenças», vai para a escola como uma criança humana.

4.2.2 Raposa, que não se preocupa com o tempo

Raposa, como prefere ser chamado, prefere, muitas das vezes, ser uma raposa preta, branca e laranja e viver numa toca secreta, debaixo da terra, a continuar a ser uma criança de sete anos com os seus pais e professoras sempre a mandar em si. Baseado num dos recentes *cartoons* de sucesso na televisão, vive a querer ser um dos seus personagens, onde um mundo mágico é mais atrativo do que aquele que percecione em seu redor. Com a capacidade de identificar e descrever a floresta encantada em que vive, reconfigura o espaço da sua casa e da sua escola e atribui especiais sentidos aos seus pais, aos seus companheiros de turma e à sua professora. Está no 2º ano de escolaridade na Escola das Bibliotequices, mas sabe que do 1º ao 4º ano, o 3º é o mais difícil. Tem, portanto, um grande desafio à sua frente e só com a capacidade de se transformar numa raposa mágica é que conseguirá sobreviver – ao «pesadelo que será».

Na floresta encantada em que diz viver, a raposa não precisa de se preocupar com o tempo. Lá quando se colhe um fruto da árvore – que é sempre de sorte – nasce logo de seguida um outro, porém a raposa quando não está na floresta, mas sim na escola, fica num constante desassossego. Estão sempre a exigir de si e precisa de «mil e uma horas a mais do que os outros». O problema, diz, existe porque não percebem que precisa de mais

tempo porque está habituado a não se preocupar com o tempo que vive na floresta. Entre tantos tempos, diz precisar de tempo para descansar. Cansado das muitas viagens que faz entre a floresta – onde é uma «raposa livre» – e a sua casa e escola – onde é uma «raposa domesticada» – gostava de ter uma amiga especial, a raposa azul.

Raposa gostava de ser livre. Uma raposa é selvagem e livre, mas por vezes a raposa tem um dono. Vive entre o dilema de gostar de se afastar da sua família – mas não ficar longe da sua casa – e o querer conhecer um novo professor, mas sem sair da sua escola. Considerando-se uma pessoa com muito azar, imagina-se a ser uma raposa livre para que nada lhe aconteça. Define uma raposa livre como uma criança que só de imaginar consegue teletransportar-se para França e poder visitar uma feira de chocolate e comer *macarrone* de várias cores – e como já teria sorte porque comeria muitos frutos, iria conseguir comprar duas caixas de doces. Viajaria com a sua amiga especial e juntos partilhariam a experiência e os pequenos bolos granulados e de forma arredondada. Se fosse uma criança que não podia ser livre – uma raposa domesticada com um dono no conforto da sua toca – os seus amigos também não o seriam. Entristece-o saber que não seriam tão afetuosos, nem gostariam de dividir tal especialidade francesa. Mas lembra ser importante, também, ser-se uma raposa domesticada, pois assim elas podem conviver com crianças – não teriam medo, podiam aproximar-se e assim aprender com outros – apesar de não falarem. «Se fosse uma raposa livre ou domesticada, ia depender do que quereria ser, não falaria, só respirava». Quando se fala, corre-se o risco de haver atropelos, mal-entendidos e expectativas que nem sempre são correspondidas. Assim, para evitar tal desconforto que poderia sentir, respirar é o suficiente.

4.2.3 Octávio, com capa de super-herói

Imaginar-se a história de vida de uma criança de seis anos que tem o seu mundo composto por super-heróis, onde o seu poder mágico é diferente todos os dias – que usa sempre o mesmo tecido azul para ser a sua capa, mas que o usa de diferentes formas, conforme o seu poder mágico – é possível contando a história de Octávio. Num mundo em que os seus desafios são, por vezes, maiores do que a sua pequena altura, Octávio precisa de derrotar o mal. Octávio não se esforça por ser um super-herói. Quando existem tecidos para fazer de capa e conseguir voar mais rápido, ele veste; quando existem tubos de plástico para serem os seus bastões protetores, ele agarra; quando existem canetas para serem o poder mágico e com isso dar vida ou tirar a vida, ele guarda; porém quando nada disso existe, isso não impede que o Octávio seja um super-herói. Nas suas brincadeiras,

que são sérias, raramente brinca com outras crianças, preferindo estar concentrado no seu mundo imaginário, onde admite estar a brincar com outras crianças.

Muda de tom de voz para arquitetar um ambiente de mistério; altera o ritmo da sua marcha para construir o seu espaço; e transforma as suas roupas para compor o seu super-herói. Octávio define o seu roteiro para o dia, logo pela manhã, assim que chega à Escola da Árvore. Se o objetivo do dia é proteger o poder mágico, será essa a sua missão, definindo o seu ponto estratégico e quais são as suas funções de ação específicas – até que fique a transpirar. Conhece todos os cantos da sua escola e da sua casa – por tanto correr entre eles. Diz não ficar cansado – nem se atreveria a tal pois é um super-herói. Quando vai «salvar o mundo» com a sua capa azul, «descobrir onde se escondem os monstros», com o tubo do feitiço ou «inventar uma fórmula mágica», com a caneta dos segredos, Octávio diz não estar a brincar. Usando o seu corpo como primeiro discurso é, recorrentemente, o último a deixar a cadeira da sala de aula – não por ter dificuldade na realização das tarefas propostas pela sua professora, mas porque enquanto o faz tem duelos, defendendo todos os seus amigos dos inimigos que lhes são invisíveis – não se sentindo suficientemente agradecido por eles. A sua missão é grande, ficando, por isso, no final de cada incidente, a caminhar cada vez mais devagar e a falar cada vez mais baixo, enquanto muitas gotas de suor escorrem pela sua cara. A sua mãe, de quem pouco fala por conta do tempo que é curto para todas as suas missões, coloca na mochila de Octávio mais duas *t-shirts* para que as vá mudando ao longo do dia.

Octávio, segurando um sabre mágico na mão, representa-se a si mesmo. Gerando, internamente, imagens de como deverá pensar, agir e concretizar – enquanto super-herói – traduz-se em diferentes personagens. Trabalhando as relações múltiplas de um corpo que se constrói todos os dias com novas aprendizagens, guardando novos segredos e ambicionando enfrentar novas responsabilidades, o seu processo criativo apresenta-se como elemento singular e único entre os seus amigos – a quem não fica indiferente. Octávio sabe que é um super-herói.

4.2.4 Jorge, de forma ritmada cria o compasso

Jorge, que vive na cidade do Porto, em Portugal, filho de um reconhecido músico e de uma psicóloga especialista em musicoterapia, tem sete anos de idade e nasceu por alturas de cânticos de Natal. Jorge, desde que se lembra, toca guitarra e estuda piano. Em casa, com a sua mãe e o seu pai – gosta do que lhe fazem e do que lhe dizem –, tem estudado e praticado o uso de alaúde – instrumento de cordas de características barrocas,

apesar de possuir elementos que remetem ao período gótico como o uso de rosáceas que, trabalhadas sobre a madeira, possibilitam a produção de um som que, aparentemente, se revela distante da vida de Jorge. A preferir a guitarra elétrica e a bateria para compor as suas músicas, Jorge tem-se aproximado de seu pai e aprendido com ele, com vista a poder ser selecionado entre os muitos candidatos que pretendem ingressar no Conservatório de Música do Porto. Com dificuldade em se expressar verbalmente sobre a importância da música na sua vida, Jorge prefere compor uma música que represente a sua paixão – que na sua ausência faz com que se sinta sem vida. A sua primeira faixa para o álbum, que ainda não sabe como se intitulará, chama-se «a “bate pés”» e representa o valor que atribui ao som na sua vida. Com os seus pés, de forma ritmada, cria o compasso – «a batida do coração». Com as suas mãos, que eleva mais alto do que a sua cabeça, bate sobre a mesa e sobre as suas pernas, configurando uma sonoridade que lhe é própria – «a energia e a calma». Com a sua voz, emite sons agudos e graves, sem aparente coordenação – «a imaginação».

Na Escola da Fábrica, na sala de aula, imagina-se em cima de um palco. Não precisa de estar na frente do palco, basta que existam condições que lhe permitam tocar a sua bateria e a sua guitarra elétrica – cabos elétricos que liguem a amplificadores de som e luzes que possibilitem que leia as pautas. Imagina-se em cima de um palco, mesmo que não exista nenhum. Durante as atividades que realiza, em companhia dos seus amigos na escola, está a vocalizar, a bater os pés no chão ou delicadamente a colocar as pontas dos seus dedos sobre as folhas do caderno. Jorge diz ser obcecado por música – «a música é que começou». A controvérsia sobre o culpado na história da música na sua história de vida será para se manter porque uma história não vive sem a outra. Tem o rock, como seu estilo musical preferido, «mas não é totalmente rock. É um rock diferente. É um rock diferente. É um rock muito diferente do normal.». A diferença é a imaginação que dedica sobre o que faz. Quando está a tocar uma música de um artista de quem gosta – ou a colorir uma imagem que já é figurada – diz precisar de pouca imaginação, por isso seria “rock”. O seu maior desafio é quando está a inventar uma música – ou a desenhar o monstro mais “fixe” que pode existir. Isso é o seu “rock diferente do rock”. Tal diferença acontece porque existem diversas dedicações e compromissos que se assumem.

O seu gosto por animais, conhecendo as suas particularidades e especificidades, traduz-se em motivo de inspiração para as suas produções. Imagina-se a compor uma música ou a inventar uma escultura de um monstro que seja tão rápido e bonito como o lince, com suaves sons sobre a terra, ouvindo-se a força do vento; que seja inteligente e

habilidoso como um polvo, produzindo vários sons ao mesmo tempo com cada um dos seus sete tentáculos, ouvindo-se as bolhas debaixo de água; e elegante e preciso como uma águia, silenciosa no gesto, ouvindo-se tudo em seu redor a desalinhar-se. Jorge e o seu mundo dos diferentes sons (de monstros e de animais) em que vive é o ambiente que escolheu e tem sido motivado a escolher. Jorge, por agora, considera que esta é a sua história de vida, pelo menos aquela que é a «suficiente para as outras pessoas saberem» como é e como devem de estar consigo.

4.3 Idealizações como desescolarização infantil

4.3.1 Sofia, pelas flores e suas cores

Sofia, com nove anos acabados de fazer, tem «uma história de vida intermédia, não é curta, nem é grande», mas admite que se for a contar com os pormenores é uma história de vida grande. O dia em que nasceu, como pormenor da sua história, é lembrado com estranha vivacidade. «Cheio de flores – eram hortênsias. Foi na primavera» que Sofia nasceu. Amante da natureza, com receio dos bichos que lá habitam, Sofia vive apaixonada por flores e pelas suas cores (claras como amarelo, azul, lilás e rosa). É com a sua mãe, o seu pai e os seus dois pequenos irmãos que visita jardins, hortos e todos os espaços que tenham plantas, de preferência com flores de cor lilás. Durante essas visitas, faz-se acompanhar pelo caderno de desenhos que a sua avó lhe ofereceu. Sofia, inicialmente insegura, acaba por registar metodicamente todos os momentos que a fazem feliz. Sofia tem outros dois pormenores da sua história de vida que particularmente a afetam positivamente que são quando começou a poder brincar com os seus dois irmãos e quando foi para a escola e encontrou a sua melhor amiga.

Em casa, Sofia brinca com os irmãos mais novos do que ela – um menino e uma menina. Brincam, sobretudo, às mães e aos pais, pretexto para ser a mãe de duas crianças, porém, enquanto irmã mais velha nunca toma decisões pelo grupo. Deixa que sejam os mais novos a decidir quem é a mãe, quem é o pai e quem é a filha. Sofia é sempre a filha, na brincadeira. Diz que é importante ela respeitar os seus irmãos - «brincar com respeito» - pelo que, apesar de achar que seria mais divertido brincar como mãe com dois filhos, acaba por ser ela a filha com dois pais mais novos do que ela. A precisar de organização na sua vida, compreendendo todos os passos das suas ações – e dos outros – e absorvendo o máximo de informação possível para criar um argumento, que mesmo assim o exprime com incertezas, Sofia deixa-se levar na brincadeira de amor com os seus irmãos. Contagiada pelo que a rodeia, encontra na escola a possibilidade de ser ela a decidir

brincadeiras, apesar de preferir que os outros decidam por ela pois, assim, vai estar a respeitar os seus amigos.

Sofia começou o 1º CEB na Escola da Fábrica com seis anos de idade, na mesma idade em que conheceu a sua primeira e melhor amiga, a Rita. Tendo sido a única a interessar-se pela chegada da Rita, quando foi apresentada à turma pela sua professora, ficaram melhores amigas – é possível que a Rita estivesse a usar uma camisola lilás, mas Sofia não se recorda exatamente da cor. Juntas têm-se divertido, dentro e fora da escola. Encontram-se com regularidade nas aulas de natação, em aniversários de amigos em comum ou nas tardes de domingo em que os seus pais ficam a conversar no jardim e a Sofia e a Rita ficam na sala a assistir à sua série favorita sobre sereias – ou na piscina a imaginarem-se serem uma. Das poucas certezas de que diz ter, Sofia descreve detalhadamente o porquê de nunca parar de nadar e de como isso a faz lembrar que se sente «como uma sereia no mar». Ao ser uma sereia, Sofia teria o cabelo amarelo e usaria uma coroa de conchas rosa. A sua cauda de sereia seria lilás com diamantes e pérolas azuis. A parte de cima seria azul com diamantes e pérolas de cor lilás. Uma vez que é difícil de encontrar roupa com a cor lilás, Sofia recolhe todos os fragmentos de revistas e jornais que encontra com a exposição de vestidos, camisolas de manga curta, calças e chapéus que têm a cor lilás. Tem poucos recortes de sapatilhas porque é difícil de encontrar sapatilhas com a cor lilás. Fá-lo com o objetivo de no seu caderno de desenhos poder guardar tudo o que mais gosta.

4.3.2 Carolina, se fosse uma boneca sentir-se-ia diferente

Carolina – não gosta de ser chamada por diminutivos – nasceu no Porto, cidade que elege como a mais bonita. Antes de chegar à Escola da Fábrica, que agora frequenta, já havia conhecido outras cidades com os seus pais – os dois arquitetos, que viajam muito, de quem gosta muito e faz questão que todos o saibam. Quando tinha dois anos de idade, nasceu o seu irmão. Esteve três anos com o seu irmão e quando fez cinco anos a sua mãe achou importante Carolina entrar para a escola. Carolina, à data, tem sete anos e gosta da escola – menos do pão que oferecem para o seu lanche. Lembra-se de uma boneca de veludo que os seus pais ofereceram ao seu irmão quando ele nasceu – mas foi Carolina quem ficou com ela. É a sua boneca preferida, porém também é a boneca preferida da sua mãe pelo que Carolina nunca brincou com ela – está e sempre esteve guardada numa caixa. Mas a boneca é sua. Prova disso é saber a cor exata da pele da boneca, do vestido que veste, dos cabelos e das duas fitinhas diferentes que o prendem e dos sapatos que

calça. Carolina gosta de bonecas, mas não gostava de ser uma – e explica porquê. Carolina sabe que gostava de ser uma sereia, mas é provável que venha a ser arquiteta.

A gostar de adormecer sobre o peito do seu pai, Carolina partilha histórias sobre o seu dia, imaginando como seria se fosse uma sereia. Na partilha de tantas histórias faz com que Carolina considere a sua, uma «história de vida muito grande» - histórias que começam sempre com “Se eu fosse...”.

Se fosse uma sereia a sua vida não seria muito diferente da vida que vive hoje em dia. Carolina iria nascer num lugar bonito e confortável e iria aprender a nadar. Ia tentar sustentar a respiração debaixo de água, o máximo de tempo possível. Depois, à medida que ia crescendo, as cores do seu corpo iam mudando e ia melhorando na natação. Contudo, Carolina coloca a hipótese de ser uma sereia-fada, porém se fosse uma fada, aí seria diferente. Como Carolina é apaixonada pela água e pela natação – a festa de aniversário de que mais gostou foi quando teve a oportunidade de nadar com golfinhos – ser uma fada não seria bom. As fadas voam e não podem ir à água pois ficam com as asas molhadas e não podem voltar a voar e isso para Carolina seria um aborrecimento.

Carolina, se fosse uma boneca, ia sentir-se diferente. Diferente dos outros que podem correr, saltar e comer – «já para não falar que as bonecas não têm sentimentos». Uma boneca teria de andar sempre esticada e não poderia nem dobrar os braços. Carolina como gosta de andar de bicicleta, de brincar às apanhadinhas e de brincar com os seus amigos, não poderia ser uma boneca. Carolina gosta de se mexer sempre que pode. Gosta de dançar e de pintar. Carolina pinta desde muito nova, com muita criatividade e «uma boneca não pinta, é pintada».

4.3.3 Maria Clara, a desejar mais do que tem

Maria Clara, a desejar ter o nome da sua irmã mais nova, recém-nascida, deseja ter muitas outras coisas. Deseja ter mais um cavalo – já tem quatro, mas apenas um fica em casa, os outros três vão para o estábulo. Deseja ter um carro – terá de ser cor-de-rosa, descapotável e muito bonito. Deseja ter uma carreira profissional – de preferência, e por esta ordem, ser bibliotecária, cabeleireira, professora, médica, veterinária e enfermeira. Deseja, sobretudo, poder brincar com a sua amiga Luana que, sempre em zanga uma com a outra, é o motivo para a sua vida andar muito mal. É em casa, com a sua mãe que mais desabafa sobre a sua vida. Sua mãe, nascida no ano de 1970, de cabelo encaracolado, magra e bonita, de nome Margarida – a flor preferida da Maria Clara é a tulipa – torna-se a sua confidente. Com uma diferença de quarenta anos entre o nascimento das duas,

existem coisas que uma «mãe não entende». Quem melhor entende Maria Clara é a sua melhor amiga, Luana.

Aficionada por fazer penteados, Maria Clara insiste – considerando-se «muito chata» – na ideia de abrir um salão de beleza com a sua melhor amiga. Na ausência de ter Luana disponível para experimentar novos penteados que, por vezes, envolvem a adição de objetos para ornamentação, o que dificulta aceitar a colocarem-se nessa posição, é com a sua cadela Daina, em casa, que passa mais tempo – a sua cobaia de experiências. De pelo loiro e comprido, organiza tranças e tinge as pontas com tintas. Na Escola das Bibliotequices não pode colocar em prática todas as suas ideias. Maria Clara já foi alertada mais do que uma vez para o limite de algumas das suas ações, sobretudo quando recorre ao uso de tesouras. Assim, na escola tem-se dedicado mais ao planeamento e organização do seu salão. Considerando-se boa aluna, pois tem vários excelentes nos seus testes, investe o seu tempo na preparação do seu futuro. Se fosse nascida no ano de 1970, ao invés de ter nascido no ano de 2010, estaria a viajar no seu carro cor-de-rosa, descapotável, com a sua melhor amiga e o seu quinto cavalo – que seria uma fêmea. Juntas passeavam e iam para o seu local de trabalho. Maria Clara, no primeiro dia da semana, seria bibliotecária, estando concentrada a fazer atividades com crianças e iria ler os poemas que mais gosta. No segundo dia de trabalho, terça-feira, iria para o salão de cabeleireiro – o dia em que mais feliz se sentiria. Quarta-feira era professora, e na escola ensinaria todas as matérias, mas preferia dar a matéria de estudo do meio porque é a que mais impacto tem na sua vida – «as outras também são importantes, mas no estudo do meio aprende-se sobre o oxigénio». Nos últimos dias úteis da semana seria médica e veterinária, cuidando da saúde de pessoas e de animais, dando prioridade à irmã, à sua cadela e aos seus cavalos. No final de semana, quando não estivesse cansada, seria enfermeira - «apenas em situações de emergência em que fosse mesmo precisa lá». Tal agenda preenchida não lhe permitiria chegar a casa e descansar na sua cama, conta. Assim, Maria Clara, a saber como será a sua vida, como se tivesse nascido no ano de 1970, vai aproveitar a agenda enquanto pessoa que nasceu no ano de 2010.

4.3.4 Cármén, especialista que aperfeiçoa a sua técnica

Cármén, com oito anos de idade, desde os cinco que começou a aumentar a sua «especialidade». Da natação e escrita de livros à representação de teatro e ao *ballet*, Cármén não quer ser nadadora, escritora, atriz nem bailarina – quer aprender a nadar, quer ter a técnica aperfeiçoada da escrita, quer saber como bem interpretar um papel e

conseguir apresentar-se em pontas. Depois de muito treinar, quer ficar em casa. Nos entretantos, talvez possa ser escritora e ilustradora de livros «de coisas que já aconteceram ou que poderão acontecer»; atriz de novelas, «que depois de terminar todas as temporadas, se calhar, participar em filmes»; ou bailarina, «apresentando o lago dos cisnes». Com muita confiança, como se apresenta, Cármen categoriza, enumera e descreve episódios da sua história que já começa a ganhar forma. A história da sua vida irá chamar-se «Eu e mais Eu», apesar de ainda só estar capaz de escrever sobre o primeiro “Eu”, pois o segundo “Eu” é de quando for adulta. Histórias que se desdobram sobre a sua vida, sobre a vida imaginária e sobre a vida que gostava de ter.

«Histórias sobre a vida». Com uma irmã mais nova, lembra a primeira vez que a viu – pensou que ia ser um irmão chato, mas era uma irmã e depois de a abraçar ficou «super» amiga dela. Cármen sabe o exemplo que precisa de ser, pensando duas vezes antes de fazer o que pensa. Gosta de ir para a escola e conviver com os seus amigos. Gosta de ler, de jogar, de pintar e de ver filmes. Gosta muito de desenhar, mas não tem muito jeito. Pensa e imagina como será o desenho, mas quando o faz «as mãos não têm muito jeito» e acaba apagando várias vezes, «mas também é porque só apagando é que se vai conseguindo fazer». É na biblioteca da Escola das Bibliotequices que encontra espaço para pensar, fazer o que gosta e fazer de novo se for preciso. Também é lá que atua como colaboradora, ajudando à organização e gestão da biblioteca. Apesar de reconhecer que é trabalhoso, ainda tem tempo para ser atriz, escritora e bailarina. Por enquanto interpreta personagens e participa em peças de teatro na escola, escreve os seus segredos no seu diário e dança numa academia. «Histórias sobre a vida imaginária». Nos seus tempos livres imagina-se a ser uma menina com asas e que consegue voar. Mas desengane-se quem pensa que as asas e a capacidade de voar lhe são inatas. Cármen precisou de convencer um coelho que falava, mas não ouvia, e fazer um longo percurso com muitos obstáculos. Esta e outras histórias preenchem os dias de Cármen. Satisfeita com a sua vida de horários atarefados, é durante o sonho – ou na sua preparação e tentativa para adormecer – que tem a possibilidade de voar sobre rios, correr em prados e longos campos de cultivo, saltar entre grandes montanhas e conhecer criaturas mágicas. «Histórias sobre a vida que gostava de ter». No seu futuro, gostava de ser uma renomada e distinguida atriz, pois considera ser boa a chorar de propósito – «normalmente as novelas para adultos têm muito drama». A facilidade e o à-vontade com que interpretaria importantes papéis de telenovelas e de cinema levariam a que fosse agraciada com um filme sobre a sua vida – talvez fosse de terror, género que aprecia. Incidiria sobre as diferenças entre ser-se

criança e ser-se adulto – que ainda não sabe quais são pois ainda não é adulta, mas que decerto será mais do que o uso de fraldas quando criança.

Cármén, pensando «Eu e mais eu», conta que a história da sua vida, da qual é autora, já começou a ser narrada e não sabe quando estará terminada.

4.4 Contingências em procura social

4.4.1 Flávio, certo de muito, indaga sobre tudo

Flávio que diz ser certo de muito, mas que indaga sobre tudo, nasceu no ano de 2008. Viveu «numa casa cheia de mato, onde tinha muito mosquito», com a sua família. Depois que entrou para a creche, mudou-se para uma casa – não tão interessante que precise de ser descrita – numa zona com proximidade a escolas. Uma dessas escolas é a Escola da Árvore, onde completa o seu EFNI. Tem três melhores amigos – o Thiago, o Leonardo e o Juca, apesar de ser mais próximo do Cauã – e é com eles que brinca. Lembra que antes as crianças brincavam «de bolinha, de roda e de soltar a pipa», mas agora «faz-se outras coisas». Prefere jogar à bola, mas para não arriscar partir os seus óculos joga às cartas ou joga com os seus cartões sobre cultura geral – projeto da sua responsabilidade. Em boa verdade, Flávio assume que brinca de qualquer brincadeira, basta chamar que ele vai. Gosta de se divertir com os seus amigos na escola, dentro e fora da sala de aula.

Diverte-se a brincar, assim como se diverte a estudar, mas com algumas diferenças. Quando brinca «lá fora», está se «movimentando e suando» e quando está «na sala de aula» está «sentado, quieto, prestando atenção. O corpo está calmo, prestando atenção». São duas formas de se divertir, porque está aprendendo. Da certeza de que é desta forma que se é brasileiro, Flávio diverte-se a bater com as palmas da sua mão na mesa ao som de Chico Buarque, enquanto pensa, escreve ou desenha. Pensa, escreve ou desenha com imaginação, pois de outra forma só estará a desenvolver as mãos. Assim, como o seu «dedo não fica quieto», pode fazer a sua inspiração. Engenhoso no pensamento, hábil na escrita e no discurso e inventivo com os seus desenhos, Flávio tem grande capacidade de comunicação, mas por vezes erra. É com os seus pares e com os adultos na escola que se destaca. Reconhecido como representante de alunos – quando assim é preciso – em reuniões de escola, em campeonatos de matemática ou robótica no município ou escrita de uma reflexão sobre a visita à feira do livro no centro da cidade, Flávio diverte-se mais quando celebram vitórias.

Aquele que poderá vir a ser o futuro presidente do Brasil – não se desresponsabiliza dessa possibilidade – tem estado ocupado a aprender coisas novas.

Amante de livros, é na leitura de «livros de contar a vida» que investe a maioria do seu tempo livre.

Flávio gosta de ler biografias de importantes pessoas da sua comunidade e do país onde vive. Conhece a história de vida de Anísio Teixeira (com muitos irmãos), a história de Óscar Niemeyer (tendo o Museu de Arte Contemporânea de Niterói como um dos seus preferidos) e a história de Trasila do Amaral (privilegiando o período em que realizou a obra “Carnaval em Madureira”). Da pedagogia à arquitetura, com especial atenção sobre a pintura modernista, Flávio explicita como se organizaria a sua biografia. Primeiro começaria por narrar algumas informações sobre o seu lugar de nascimento, o seu nome e falava sobre a sua família. Depois diria onde estuda, onde trabalha e o que fez de importante. Flávio acha que nunca verá a sua biografia escrita, até porque só tem biografia quem morre «para depois virar lembrança». Flávio, sem se aperceber, pelo reflexo das lentes dos seus óculos, começa a ser possível ver a sua biografia ser escrita.

4.4.2 Luana, à procura de uma nova melhor amiga

Luana, nascida no Brasil, vive em Portugal com a sua família. Tem cabelo encaracolado como a sua mãe, por isso, quando desenha o seu autorretrato, usa lápis de grafite porque fica melhor, apesar de preferir usar caneta, mas é mais parecida com o seu pai – «a única diferença é que ele é careca porque corta o cabelo quase todos os dias e tem barba» –, partilhando até o mesmo nome. Os dois são divertidos, brincam juntos e considera serem os dois um pouco chatos. A vivência da religião e da pregação do Evangelho de Jesus Cristo são o elemento agregador da sua família – lembrando, portanto, que «não se pode adorar um desenho, pois só se adora a Deus». Luana, que recentemente celebrou os seus oito anos de idade, diz ter nascido com uma deficiência na cabeça. Conta que a sua mãe lhe disse que «no hospital todos diziam que seria um vegetal» e que se tal acontecesse não conseguiria «andar, falar ou abrir os olhos». Luana anda, fala e consegue ver. Leva uma vida idêntica à dos seus amigos. A preocupação de tal poder ter acontecido faz-lhe pensar sobre como seria a sua vida sem a capacidade de se mover, sem conseguir comunicar com os outros e sem poder ver o que está a fazer. A sua vida seria triste, não poderia conhecer novos lugares, não teria amigos e estaria sempre a cair e a bater nas coisas, diz.

A introdução da sua história de vida inicia-se sempre pelo possível episódio trágico, que encara de uma forma séria, mas é rápida a chegar à história que lhe é mais vivida – a amizade com a sua arqui-inimiga. Constantemente em disputa com a Maria

Clara – uma criança de oito anos que frequenta a mesma turma que a Luana na Escola das Bibliotequices –, não conseguem viver uma sem a outra. Próximas e semelhantes, elas movem-se ao mesmo tempo, para os mesmos sítios, com as cores das suas roupas a combinar. As suas histórias de vida complementam-se – afirmando que «qualquer pergunta que seja feita a uma, as duas respondem o mesmo, ao mesmo tempo». Já foram melhores amigas certas – «estão sempre juntas e fazem tudo juntas» –, mas agora são só amigas – «não é preciso estar o tempo todas juntas». As suas brincadeiras quando são melhores amigas certas são, sobretudo, de gestão de poder entre o papel de ser-se rainha e o de ser-se uma criada. Luana, cansada de brincar a ser criada, revoltou-se e quis ser a rainha, por isso o último estado da sua relação de amizade com a Maria Clara é serem só amigas.

Na ausência de ter a sua melhor amiga – e do que isso significa na sua vida –, Luana dedica os seus tempos livres na escola a fazer o que chama de «trabalhos manuais». Desloca-se com os seus três estojos com vários materiais, como lápis de cor, canetas de feltro, tesoura e cola e é no conforto da biblioteca que realiza os trabalhos manuais, com objetivos específicos, fazendo «uma tabela com os animais preferidos ou um desenho do seu salão de beleza» e evidenciando não serem trabalhos de pintura. Não gosta de pintar, só gosta de desenhar; tal não significa que Luana não aplique cor ou colore os seus trabalhos. Distingue entre o que é um trabalho manual – «quando se faz um desenho ou o que se quer, sem seguir regras» – do que seria a pintura – «fazer o que mandam». Assim, esclarece que, em tempos livres faz trabalhos manuais e na sala de aula com a sua professora faz pintura, porém, por vezes, a professora deixa fazer trabalhos manuais.

Luana, ainda estando muito chateada com a situação vivida com a Maria Clara, pensa em mudar da escola e encontrar uma nova melhor amiga certa.

5 Considerações: narrativas como significação de histórias de experiências

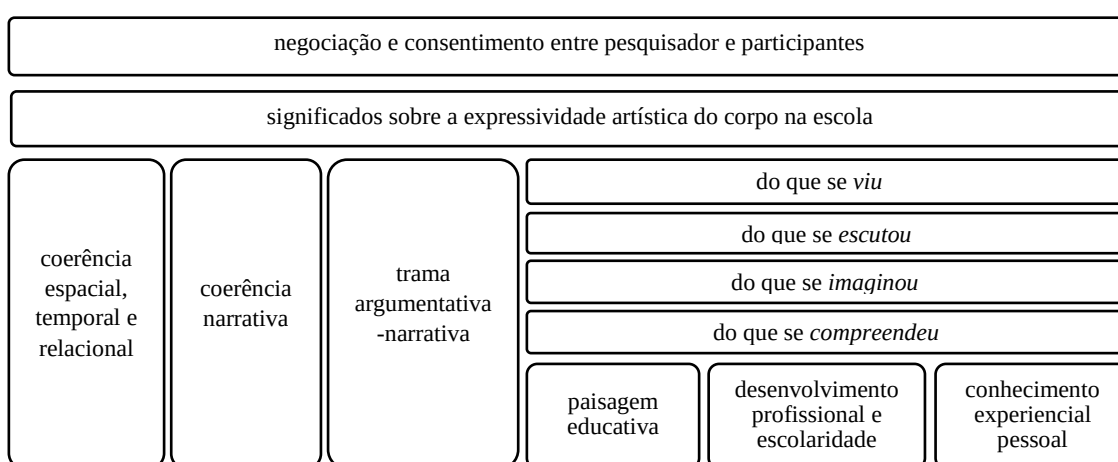
Argumentamos a Tese deste trabalho pela valorização da vida das crianças, que têm histórias para contar, capazes de contribuir para o estudo das suas próprias vidas. Da mesma premissa de reconhecimento e de valorização, desenvolvemos histórias de experiências de adultos, pelas narrativas biográficas de professoras e professor participantes da pesquisa. Concluímos que, a partir da significação de experiências educativas, contando as suas histórias, torna-se possível a problematização das vidas individuais das pessoas, em relação com a escola. As vidas das crianças e adultos participantes da pesquisa permitiram a construção de conhecimento de si.

**CAPÍTULO 6 AO (DES)CONHECIDO DA COMPREENSÃO NARRATIVA DA
EXPERIÊNCIA VIVIDA ENTRE HISTÓRIAS DE PAISAGENS, DE
PERCURSOS E DE CONHECIMENTO**

1 Interpretação narrativa das histórias de experiências: o paradigma analítico

Interpretar narrativamente histórias de experiências de crianças e de adultos na escola, acerca da expressividade artística dos seus corpos é, conforme temos vindo a argumentar, estar-se ciente de que as informações construídas foram partilhadas entre nós e participantes e, portanto, resultantes de identificações e interpretações que emergiam das interações vividas e das relações construídas. Considerando-se as fronteiras diluídas do nosso pensamento narrativo no desenvolvimento do nosso trabalho, e, portanto, sem teorias pré-estabelecidas para a análise dessas informações, assumimos o raciocínio e conhecimento narrativo como vivência configuradora de modelos analíticos (ver Polkinghorne, 1995; 2007; Clandinin e Connelly, 2011). Do exposto na segunda parte do primeiro capítulo do nosso trabalho, acerca da análise de textos de campo e de textos de pesquisa, onde debatemos especificidades epistémicas, ontológicas e metodológicas dos processos adotados para o desenvolvimento analítico das informações partilhadas, potenciando a constituição de narrativas e de suas histórias, abaixo apresentamos o Quadro nº 6, como síntese.

Quadro nº 6 Processo de análise narrativa das informações de textos de campo e de textos de pesquisa



Depois da possibilidade de, no nosso trabalho, termos construído, apresentado e interpretado narrativas autobiográficas nossas, narrativas biográficas de participantes e narrativas de cenários de pesquisa, em articulação com a problematização teórica desses assuntos, focar-nos-emos, agora, na interpretação narrativa das histórias que se produzem a partir dessas narrativas. Por outras palavras, neste capítulo, concentraremos a nossa

atenção para as histórias que significam a expressividade artística do corpo na escola, a partir do que se viu, do que se escutou, do que se imaginou e do que se compreendeu, acerca da paisagem educativa, de percursos educativos de desenvolvimento profissional e de escolaridade e de conhecimento experiencial pessoal. Estas histórias serão contadas, tendo em conta o igual processo orientador para a análise de informações que possibilitaram a constituição das referidas narrativas. Referimo-nos à primeira missão de organizar informações numa coerência espacial, temporal e relacional, seguindo-se da interpretação narrativa das descrições, formando uma coerência narrativa. Após esse trabalho, analisamos o enredo narrativo construído numa trama argumentativa-narrativa. Neste sentido, podemos elaborar histórias, críticas, criativas e constantemente negociadas com participantes, acerca de sensações, reflexões e expressões que particularizam dimensões constituintes da expressividade artística do corpo na escola.

Da ideia de Polkinghorne (1995), de que o resultado de uma análise narrativa é a constituição de uma história (tendo já contado histórias em forma de narrativa autobiográfica, biográfica de participantes e de cenários de pesquisa), continuamos o nosso objetivo de procurar compreender o como e o porquê das diferentes dimensões constituintes da experiência educativa em estudo. Com base em Clandinin e Connelly (2001), assumimos este contínuo desafio, como parte integrante do pensamento narrativo do nosso trabalho, por considerarmos que potencia e amplifica as histórias de experiências vividas por crianças e por adultos em relação connosco na escola. Pelo facto de o nosso trabalho ter vindo a constituir-se como contributo para a problematização interpretativa da realidade educativa e da produção de conhecimento em educação, a partir de uma perspetiva de cima da fronteira, tornado cada vez mais óbvio a noção de narrativa como paradigma ser mais produção criativa do que desenvolvimento mecânico (Polkinghorne, 2007), avançamos com interesse em melhor compreender *respostas* aos objetivos específicos e questões particulares, que elaboramos para o nosso trabalho.

Recordamos os objetivos metodológicos do nosso trabalho e as questões particulares associadas a cada um deles. Como primeiro objetivo metodológico, pretendemos compreender como a paisagem educativa do cenário de pesquisa constitui a experiência da expressividade artística do corpo. A questão de pesquisa que apoia ao desenvolvimento deste objetivo refere-se a: quais são as percepções e sentidos que crianças e adultos expressam acerca das orientações de gestão educativa, artística e pedagógica para a experiência e ensino das expressões artísticas na escola? A partir do segundo objetivo metodológico do nosso trabalho, pretendemos compreender como se configura

a vivência da experiência da expressividade artística do corpo, questionando: de que forma os sentidos atribuídos por crianças e adultos à expressividade artística do corpo, revelam percursos educativos de desempenhos profissionais e de escolaridade? Com o terceiro, e último, objetivo metodológico que elaboramos para o desenvolvimento do nosso trabalho, pretendemos compreender como experiências vivenciadas na escola influenciam o conhecimento experiencial pessoal da expressividade artística do corpo. A questão de pesquisa que elaboramos relativamente a este objetivo é: que significados são produzidos por crianças e adultos sobre a expressividade artística do seu corpo?

As histórias que derivam das narrativas que constituem este trabalho, apesar de particularizarem as vidas das pessoas, sem qualquer tentativa de tipologia ou de generalização, são incorporadas num só texto. Respeitando espaços, tempos e relações, organizamos histórias. Histórias de cenários de pesquisa, histórias nossas e histórias de participantes, sobre paisagens educativas, sobre percursos educativos de desenvolvimentos profissionais e percursos educativos de escolarização e sobre conhecimentos experienciais. Neste sentido, possibilita-se apresentar o modelo analítico para a formação de histórias.

O modelo analítico compreende diferentes núcleos de significação. Relativamente às histórias sobre paisagens educativas, organizamos o material construído pelas significações de herança política de arte e educação, pelas significações de construção corporal da educação e cultura e pelas significações de apropriações expressivas da cultura e das expressões artísticas. Em cada núcleo de significação são particularizadas dimensões específicas de análise. Relativamente às histórias sobre percursos educativos de desenvolvimento profissional de adultos, o material é organizado pelas significações do reconhecimento das grandes complexidades, da influência do ambiente, da participação de pares e lideranças, das curtas distâncias da emoção, das apropriações vulneráveis, do sentido de unidade, da dependência do trabalho e das questões de justiça social. Relativamente às histórias sobre percursos educativos de escolarização de crianças, o material foi organizado pelas significações de dispositivos de inscrição, o efeito de ocultamento, a legitimação de regulação, a alteração da realidade como se percebe, a garantia de direitos, o deslocamento das estruturas, o reforço de valores, a materialização da vida, os mundos possíveis, a tradução de sonhos, as capacidades técnicas, a prática enunciativa e a ideia de criança escolarizada. Por último, relativamente às histórias sobre conhecimentos experienciais, o material foi organizado em três partes. A primeira parte, relativamente às histórias de paisagens educativas, pelas significações

de heranças, construções e apropriações da Escola das Bibliotequices, da Escola da Árvore e da Escola da Fábrica, imaginando alteridades com roteiros de histórias desobedientes, sobrepostas e transgressoras. A segunda parte, relativamente às histórias de percursos educativos de desenvolvimentos profissionais de adultos, pelas significações de Rosa do Mar, Kleber, Elisabete, Adélia, Maria João, Marta, Laura e Sabrina, como autoras e autor de expressividade artística pessoal na escola, evidenciando o capital cultural da educação, pelo questionamento pessoal e pela atualização artística. A terceira parte, relativamente às histórias educativas de percursos de escolarização de crianças, pelas significações de Ana Clara, Lu, Mariana, Mia, Raposa, Octávio, Jorge, Sofia, Carolina, Maria Clara, Cármén, Flávio e Luana, como autoras e autores de expressividade artística pessoal na escola, evidenciando serem produtores de cultura, pelo distanciamento social e pela reforma artística na escola.

2 HISTÓRIAS SOBRE PAISAGENS EDUCATIVAS

2.1 Histórias sobre uma herança política (arte/ educativa)

Com Rosa do Mar, Kleber, Elisabete, Cármén, Maria Clara, Lu, Mia e Jorge por paisagens educativas que, por modos desobedientes, se divorciem com urgência de arquétipos do romance artístico e da cultura educativa desenfreada.

2.1.1 Desafios de arquétipos românticos e desenfreados

Rosa do Mar, num ambiente de resistência e de dúvida, ouvira entre os seus passos desde a entrada da Escola das Bibliotequices, até à entrada da sala de aula: «Mas quem é ela? Agora pensa que manda aqui? Era o que faltava. Vem agora para aqui mandar». Rosa do Mar, destacada pela rede de Bibliotecas Escolares, chega assim, no ano de 2009, à Escola das Bibliotequices, contrastando com uma paisagem que não compreende as suas cores e as suas formas. Vista por outros adultos como um elemento diferente, que pensa de forma diferente e age diferentemente, mas compreendida pelas crianças, como Cármén e Maria Clara; inicia funções como professora bibliotecária na escola que com muito esforço, viria a conseguir transformar. Os olhares que a atravessavam e os comentários que a esbarravam, dificultaram a sua integração. Anos mais tarde, Cármén, também insatisfeita, prontificou-se a apoiar Rosa do Mar. A sua motivação e dedicação, possibilitaram que constrangimentos pudessem ser ultrapassados. Maria Clara, juntou-se ao desafio. A missão e os valores inerentes à sua prática profissional puderam continuar a ser aquilo em que acreditava: proporcionar a experiência educativa, significativa, com

as expressões artísticas como triunfo para percursos de escolarização de crianças e percursos de desenvolvimento profissional de adultos. De portas fechadas, os livros passaram a ouvir-se do lado fora. De cortinas corridas, as interpretações dramatizadas passaram a ser vistas a todo o tempo. Rosa do Mar inspirou pessoas e foi a inspiração para histórias. Rosa do Mar, encorajou Cármen e Maria Clara, assim como outras crianças e outros adultos a ler livros, a usar diferentes materiais de pintura – numa lógica de participação ativa, onde o diálogo estético, a criação artística e a reflexão e a discussão sobre o que se vivia, passariam a ser estruturas organizativas da vivência da escola. Na esteira deste pensamento, com base em Loponte (2012), compreendemos que o passo a ser dado, traduz-se na **superação de rituais instaurados** que têm permeado a vivência de experiências educativas com as expressões artísticas na escola.

Elisabete e Kleber, com os seus anos de especialização formativa em domínios artísticos, em diferentes lugares, com várias pessoas, tornaram-se bastante críticos em relação às paisagens educativas que encenam a educação nos seus países, nas suas cidades e nas suas escolas – **denúncia de uma arte escolar**. Consideram que a transgressão dos modos românticos da vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola deve ocorrer por forma a permitir que os disfarces de personagens como o coelho da Páscoa que lhes pedem para orientar logo no mês de fevereiro, quando ainda estão sobrelotados por pedidos de máscaras de Carnaval; pela domesticação de cartões festivos sobre eventos promovidos pelo sistema capitalista ou ainda que, ‘na pele de um artista muito conceituado na história da arte mundial’, se façam releituras-cópias; permitindo que as artes visuais e plásticas saiam da dimensão terapêutica e meramente prática (Eça, 2014; Buschkühle, 2019). Rosa do Mar, junta-se a estas denúncias.

As tentativas de controlo de uma experiência que se mostra ser múltipla, por meio destas estratégias românticas da sociedade ocidental, são perigos educativos, cujos riscos escolares não incluem limites. Loponte (2012) refere mesmo que a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola não poderá estar enquadrada nos planos educativos de organizações escolares, que formam as paisagens educativas, como forma de adestramento artístico. Para Rosa do Mar, Elisabete e Kleber, ao não se ultrapassar o romance que configura tais propósitos da arte na educação, o problema de desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola vai-se constituindo cada vez mais por meio de pequenos objetivos, criando um espaço demasiado simplista para a vivência da experiência. Este é um pensamento que está em linha com a visão Foucaultiana acerca da governabilidade de subjetividades, assim como a ideia acerca do

corpo (re)produtor elaborada neste trabalho. O problema que se impõe às paisagens educativas para a vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, é o de ampliar as suas formas de concepção e de gestão, em modos mais significativos, ultrapassando noções básicas de experiências sensoriais. Para os mesmos três participantes, neste sentido, estar-se-ia a contrariar a retórica dos efeitos artísticos da arte na educação que poderão permear paisagens educativas, compreendendo-se que a reconcetualização de concepção e de gestão significará compreender-se, por sua vez, que a prática artística da experiência e o seu processo cultural, são o seu produto.

Para Palhares (2018), a sociedade ocidental tem ampliado o seu espaço de atuação e de interação, ultrapassando barreiras linguísticas, permitindo, dessa forma, o estabelecimento de uma comunicação universal e imediata. Neste sentido, segundo Freedman (2007), as paisagens educativas passaram de uma questão epistemológica, para uma questão ontológica. Kleber, refere-se a esta mudança como a vivência de um período cujas arenas do conhecimento geram consequências para propósitos da arte na educação e para desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola.

2.1.2 Alusões educativas à política cultural

Kleber, a pedido da sua coordenação escolar, usa recursos visuais digitais que são facultados pela Escola da Árvore, como estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da promoção de experiências; formadas a partir de práticas, processos e produtos culturais. É Kleber que seleciona os conteúdos a transmitir. A proposta é a de, por meio de um ecrã televisivo, apresentar visitas virtuais a museus e a galerias de arte, lá do outro lado do globo. São vídeos interativos que exploram as obras que se encontram nos espaços, viajando pelo tempo, ora desde a Grécia Antiga, com as imagens de colunas ou o Italiano Barroco, ora arte contemporânea, desafiando conceitos. Das obras, à vida de artistas, Kleber deixa-se cativar pelo entusiasmo das crianças, até lançar um novo desafio. Pois, atualmente, o argumento que já se permite interrogar é o de se a **arte como conhecimento orientador de paisagens educativas**, extrapola modelos culturais massificados, ou se já não estará imersa neles (Freedman, 2007; Palhares, 2018). Da Antiga Grécia, do Barroco de Itália e das obras internacionais, Kleber passa aos desenhos de Lu. Kleber, na mesma televisão que mostrou colunas de ordem dórica, de ordem jónica e de ordem coríntia, assim como obras do escultor Bernini, revelou uma fotografia de um dos desenhos de Lu. Se queremos que crianças e adultos na escola vivenciem processos de expressividade artística, temos de aceitar que **pressupostos educativos não devem**

ser descentralizados das intenções culturais. É neste espírito que Kleber, no desempenho das suas funções, com relação à paisagem educativa que o acolhe, orienta vivências que extrapolam somente funções de uma cultura passada, estagnada, sem o reconhecimento daquilo que hoje se reconhece como arte. Lu, possibilita a significação.

Culpar as paisagens educativas como responsáveis pela consagração de uma experiência educativa de expressividade artística do corpo na escola, que é deficitária em relação àquilo que se preconiza, é culpar a própria sociedade e todos os sujeitos sociais que a constituem. Certos de que os processos de compreensão da cultura, nos termos a que nos temos vindo a referir, são complexos, somos também certos de que as relações entre significados profundos e qualidades superficiais são envoltos em problemáticas da sociedade pós-moderna – **incorporação de códigos** sociais, linguagens e valores nas suas vidas. Para Elisabete, urge uma reorganização da compreensão de cultura na paisagem educativa – para que não seja isoladamente responsabilizada.

Para Elisabete, em articulação com o pensamento de Freedman (2007), por meio de uma comunicação direta entre quem cria e quem interpreta, a reorganização da conceção e da gestão da paisagem educativa passa por permitir que o resultado interpretativo, ou seja, nas crianças e nos/as professores/as, tenha uma extensão de significado para além daquilo que se impõe desenfreadamente nas escolas. Num episódio narrado por Elisabete, vivido com Mia e Jorge e suas culturas contemporâneas, ela responde a este dilema, com **deliberadas desconstruções**, problematizando assim propósitos da arte na educação. Se, por um lado se anseia por um caminho da arte na educação mais definido, por outro lado exprime-se uma arte na sociedade que contraria essa tendência. Os dois lados abordam os seus problemas com a mesma intencionalidade, que é resolver o seu dilema; porém, pecam pela falta de comunicação na discussão problemática (Freedman, 2007).

2.1.3 Ensejos de (in)dependência artística

Para Elisabete, nem a arte na educação pode estar totalmente dependente da arte da sociedade, nem a arte social pode ficar aquém daquilo que são as orientações vivenciadas na educação. Segundo Elisabete, devem ser equacionadas novas abordagens à conceção e gestão de paisagens educativas para a vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola. Sentindo a necessidade de reinventar práticas educativas com Mia e de inventar práticas artísticas com Jorge, Elisabete recorda os anos em que viveu nas periferias brasileiras, com uma comunidade quilombola. As mulheres,

mães, donas de casa, são as mesmas mulheres, artesãs e professoras na escola. O que se vive pela arte, quer o universo em que se concentre seja no de ser professora na escola, ser artesã, ser mãe ou ser dona de casa, não difere. As mulheres são um quadro vivo. As mulheres, apesar de terem conhecimento de práticas artísticas, sabem não ter conhecimentos sobre as potencialidades dessas práticas. Para Elisabete, a comunidade quilombola destas mulheres requer a urgência em **fortificar uma base entre as realidades** históricas das vivências artísticas proporcionadas pelas suas paisagens educativas (que possuem grande discrepância com a realidade da identidade da comunidade, com as realidades das mulheres). Se, por um lado interessa que se tenha consciência plural, a partir do mesmo referencial, por outro lado importa que exista uma relação de referenciais, para que não se fique totalmente dependente ou aquém.

Mia, ao conhecer esta história de Elisabete, aproximou-se da sua própria paisagem educativa. Mia, com Elisabete, afirma conseguir viajar nos seus próprios sonhos, sem ficar presa ao chão. Jorge, por outro lado, focado nos seus ritmos, ao conhecer esta história, surpreende-se e reforça que o que torna a sua paisagem educativa bonita, é Elisabete permitir e valorizar o chão, ou seja, a amizade que cria, ao invés da disciplina que se obriga. Neste sentido, ser-se desobediente é reclamar por paisagens educativas que desobedeçam ao que se obriga e que privilegiem o que se cria.

2.2 Histórias de construção corporal (educativa/ cultural)

Com Adélia e Raposa, de Maria João, Octávio, Ana Clara e de Marta, Carolina e Sofia, sobre microculturas de expressão da espacialidade e da temporalidade do corpo na escola como construção sobreposta de paisagens educativas.

2.2.1 Como prática (trans)formativa

Adélia, com alunos e alunas, revela felicidade pela condução de tão bela orquestra. Reconhece que existem crianças que são melhores nos instrumentos de cordas, que se destacam no sopro ou que se soltam pela percussão. Ninguém fica indiferente, nem diferente. Entre violinos, flautas e tambores, vozes, alarmes ou correrias, ouve-se um concerto todos os dias. Esta ideia vai ao encontro do argumento de O'Neill (2016) de que os corpos e as suas múltiplas expressões são recursos musicais ativos. Adélia reconhece que não tem competências técnicas para ensinar música, recorrendo sempre que possível ao apoio existente na escola que é especializado em educação musical, porém, tal não a inibe que violinos se transformem em cantos, flautas em alarmes e tambores em correrias

pela sala. Esta consideração vai ao encontro dos resultados do trabalho de Lowe, et al. (2017). Para Adélia, algumas pessoas, fora da sala de aula (que se configura como sala de espetáculo), queixam-se de que fazem muito barulho – «mas essas pessoas são as que não sabem usar uma batuta, ou não conseguiram bilhete». Diz ser «mais fundamental despertá-los para gostar de tudo, do que saberem muito de poucas coisas» - alertando para a crueldade que estaria a ser cometida se tal acontecesse. Às crianças dá a **responsabilidade pela concretização** dos seus objetivos especiais – que são parte da rotina escolar – decidindo apresentar um teatro de sombras. São as crianças, portanto, que se organizam e arranjam um foco de luz com um candeeiro, arrastam uns *puffs*, com pincéis e uns desenhos em cartolina, constroem marionetas, e a Adélia «podia ter trazido a coisa mais maravilhosa que não conseguia aquele grau de atenção, autenticidade e cuidado», com a dramatização e as crianças. Referimo-nos, com base em Bolton (2007), à vivência dramática de personagens e de situações, como linguagem rítmica. Capaz e digna de começar pelo fim e terminar pelo princípio, os tempos e espaços vividos na escola são em função das necessidades de quem lá vive. Os guiões e as orientações educativas possuem essas mesmas funções, somente guiam e orientam, privilegiando sempre as ideias que surgem na turma. Assim, Adélia não define que em certo dia vai trabalhar a produção criativa de um texto. Vai, ao invés, pensar num projeto que permita provocar emoções capazes de serem traduzíveis na produção textual, que se espera criativa – reforçando que a gestão de tal atividade é uma loucura e que infelizmente são poucos os loucos. Na esteira deste pensamento, fazemos o paralelismo com as características maleáveis, entre respirações e equilíbrios, referidas por Bolton (2007) acerca da experiência dramática na escola, como características de organização da vivência da experiência educativa por Adélia.

A partir da conceção de pedagogia como ideia ou como prática, desenvolvida no nosso trabalho, compreendemos que Adélia, pelas ideias que surgem, guia e orienta graus de **atenção, autenticidade e cuidado** desde violinos que se transformam em cantos, flautas em alarmes e tambores em correrias, pois ninguém fica indiferente, nem diferente; ou seja, Adélia, pelas ideias que surgem, contribui para a constituição de uma paisagem educativa como prática vivida (ver Alexander, 2009). Com base na obra de Alexander (2009), referimo-nos ao facto de que Adélia constitui a paisagem educativa a partir da sua prática, onde tempos, espaços e relações entre pessoas, influenciam, mas são apropriados e significados. A prática vivida cria microculturas de expressão.

A significação educativa e cultural possibilita-se pelo corpo. O corpo de Adélia, em relação com outros, no tempo e espaço que constroem juntos, regula a complexa prática dinâmica que é vivida (ver Alexander, 2009). É desta construção que Adélia, com Raposa, como seu aluno, constrói a sua paisagem educativa.

Raposa, sem saber explicar os porquês, explica-os. Não gosta da sua escola. Não gosta de adultos na sua escola. Não gosta do que os adultos pedem para fazer na escola. Não gosta do que a escola pede para as crianças fazerem. Raposa, sem saber explicar, explica. Não gosta da sua escola, porque nem sempre se é livre. Só é livre quando está com Adélia, no centro do coração da Escola das Bibliotequices. Não gosta de adultos na sua escola, porque parecem donos de raposas que as usam para caçar presas. Raposa, apesar de querer ser selvagem, sabe ser domesticada quando é preciso. Não gosta do que adultos pedem para fazer na escola, porque se esquecem do espaço que a floresta disponibiliza. É que são muitas árvores. E o tempo? O tempo é diferente! Não gosta do que a escola pede para as crianças fazerem na escola, porque **a escola não sabe** o que é ser uma raposa e ter muito com que lidar. É um desassossego. Um desassossego, tão grande que, por vezes, quando sai da toca acha que a sua vida é horrível, com todos a terem uma opinião sobre quem é e como deve de ser.

O tempo e o espaço do corpo de Raposa, como construção da escola, ao ser ignorado pela grande paisagem educativa que preenche o seu quotidiano escolar, revela, por outro lado, não o ser. Já que as vivências educativas de Raposa, se situam nas experiências vividas com tempos e espaços de uma floresta encantada e a paisagem educativa não reconhece esse tempo e esse espaço; a paisagem educativa que preenche a vida de Raposa na escola forma-se a partir de uma microcultura que se constrói. Com base em Sacristán (2003), referimo-nos a uma paisagem educativa que revela a vivência de **normas não declaradas**, porém, compreendidas pelos seres que constituem a sua formação e vivência. Compreender-se a paisagem educativa como formação ampla, e até sobreposta de vivências, possibilita significar o corpo que vive entre os seus tempos e espaços, construindo-a.

As histórias de Maria João, de Octávio e de Ana Clara, contribuem para a interpretação destes resultados acerca do tempo e do espaço do corpo, na construção da escola, permitindo ampliar o debate que signifique a paisagem educativa das vidas de participantes do nosso trabalho, como paisagens que se traduzem em meios de vida (ver Sacristán, 2003).

Octávio e seu corpo imaginado, como formação cultural da paisagem educativa que constitui as suas vivências educativas, na Escola da Árvore, é motivo de reflexão. Nas palavras de Gallo (2009), referimo-nos à corporeidade, ou seja, à fronteira entre ter e ser. Movemo-nos, para todas as direções, por todas as direções. Movemo-nos rápido e lentamente. Às vezes até paramos, como que hipnotizados. Corremos. Baixamo-nos. Emitimos sons. Os motivos que levam a que Octávio tenha as mesmas atitudes, mas com relação a algumas das orientações educativas que preenchem as vidas de adultos, leva a que haja uma **mudança de premissa**. A sua professora, reconhecida por ser rápida alfabetizadora, leva a que Octávio se mova para todas as direções, por todas as direções, mas ao invés de querer ampliar os seus superpoderes, quer que os seus superpoderes entrem em ação e que se possa tornar invisível aos olhos de quem prefere ler e escrever. O espaço que Octávio ocupa na escola, com a sua professora alfabetizadora, é diferente do espaço que ocupa com Maria João. Mas isso significa que com Maria João não aprendo a ler e a escrever? Octávio questiona. Ana Clara, sem deixar responder, argumenta que aprende, mas aprende de forma diferente. Aprende com o corpo. O espaço que Octávio ocupa na escola, com Maria João, é compreendido com Ana Clara, como um espaço corporal, onde o privilégio está no corpo e não na leitura e escrita. Um privilégio corporal. Com seis anos de idade, Octávio tem várias opiniões formadas sobre a paisagem educativa que constitui as suas experiências educativas.

Estas ideias estão em consideração com os resultados de trabalho de Gallo e Martínez (2015), revelando que as formas de como se tem compreendido o corpo na educação, pelas paisagens educativas, revela um saber cristalizado, sendo necessário colocar a premissa em práticas de caráter trans(formativo). De transmutação entende Octávio, que todos os dias se transfigura num novo super-herói. De formação, entende Ana Clara, com mais anos vividos no tempo e espaço da escola que Maria João.

2.2.2 Por processos orientadores

Ana Clara e Maria João, perspetivando a escola como um refúgio, ajudam a compreender um outro lado da paisagem educativa que ao manter as suas práticas cristalizadas engessadas no tempo e no espaço, possibilita que lá possa viver o seu corpo. Este aparente contrassenso, resulta dos lados bons e dos lados maus da vida. Percebendo-se a fragilidade das suas experiências, apoia-se nos mínimos do quotidiano escolar, pois são os mesmos mínimos que lhe permitem continuar a significar a vida. Ana Clara, que desde o seu primeiro ano na Escola da Árvore já perdeu a conta ao número de professores

e de professoras que teve, assim como dos meses em que ficou sem aulas, porque dos muitos professores e das muitas professoras que por lá passavam, sempre acabavam por sair. Ana Clara não acha que seja porque não gostam de si, apesar de reconhecer que ela parece antipática para outros. Mas, quando as pessoas novas chegam, tem de se conhecer e saber como é que são. Tem quem venha mal-humorado e sem querer nos conhecer, mudar tudo, e tem professoras como a Maria João, que chegam e trazem alegria, mudando só as coisas más. Ana Clara, lembra-se de quando dizia que não conseguia fazer e pediam para então ela se afastar. Com Maria João, conta ser diferente. Com Maria João, Ana Clara conta que voltou a apaixonar-se pela escola. Mesmo quando a escola não é como o que gostava que fosse, pelo menos sente-se mais feliz. Pensar numa escola que não precisa de mudar é, para Ana Clara, pensar numa escola que não mude para pior e que quando a transformação importa ser materializada, que se mude para melhor. Referimo-nos à ideia da escola como um lugar bom, a partir dos corpos que o vivem e que formam tempos e espaços de vivência e experiência educativa. A partir da história de Ana Clara, com base em Gallo e Martínez (2015), referimo-nos à ideia de construção do tempo e do espaço do corpo na escola a partir de três linhas pedagógicas de construção da paisagem educativa. Uma linha que fomente a potência do corpo pelo afeto. Para Ana Clara, o **poder do afeto** como construção da paisagem educativa sobrepõe-se a todos os sentimentos maus que se poderão viver. Pelo poder de afeto, Ana Clara tem tempos e espaços de proteção na escola. A segunda linha é a partir da ideia de tornar-se. Para Gallo e Martínez (2015) tornar-se significa desaprender o que sabemos, ou seja, a **rejeição da repetição** do mesmo. A terceira linha pedagógica de construção da paisagem educativa, como microcultura, que podemos identificar na história de Ana Clara, com o trabalho de Gallo e Martínez (2015), é a criação. Criar, para Ana Clara, é tentar fazer. Criar, para Maria João é ser compreendida. Quando se tenta manter uma ordem hegemónica do corpo, Ana Clara e Maria João sentem-se excluídas, daí que são elas que argumentam uma **criação compreensiva**. Uma paisagem educativa que tem de se conhecer e saber, apaixonando-se pela escola e por quem a constitui, pelo poder do afeto, tornando-se em criação, é a possibilidade de se expressarem tempos e espaços vividos pelo corpo na escola. É neste sentido que importa manter práticas engessadas pelo tempo e pelo espaço. Práticas que continuem histórias que compreendemos não terem começado ontem, apesar dos constantes atropelos que se identificam.

2.2.3 Em resultados expressivos

Marta, estimula os corpos de Carolina e de Sofia, consciente de que o trabalho que realiza nem sempre é verbal, mas que é sempre processo de desenvolvimento de relação humana. Marta, que fala mais do que pinta e que escreve mais do que esculpe, reconhece que a fala e a escrita são modos de corporizar experiências educativas, porém, não são modos exclusivos. De pernas cruzadas fica; deitada no chão poderá estar. Levantando os braços e acenando à respiração que se inicia, Marta, que se diz mais responsável na promoção de vivências educativas pelas áreas de português, de matemática e de estudo do meio, desenvolve um extenso programa educativo acerca do corpo. Começa por referir que pouco sabe, e em tom de graça pioneira, na relação que se cria, conhece-se Marta, organizadora de paisagem educativa. Desenvolve a expressividade artística do seu corpo e do corpo de seus alunos e suas alunas, ao passo dos passos de Cecília Meireles acerca da literatura escrita em português, à folha das folhas de Henri Matisse sobre as construções matemáticas e à vista das vistas de Richard Long conhecendo os impactos da natureza. De um corpo de sensações exteriores, Marta possibilita estímulos ao corpo de expressões interiores de Carolina e de Sofia. Nóbrega (2005), acerca da educação corporal que se vive na escola, possibilita ampliar esta discussão que, segundo a mesma autora se refere à ideia de **o sentido do acontecimento está no corpo**, que no seu *movimento*, possibilita a leitura, com lentes sensíveis, o cálculo, dos aspetos invisíveis e as ciências naturais e sociais do ser humano. A constituição, neste sentido, de um programa educativo acerca do corpo, nestes termos, significa a concretização do alerta evidenciado acerca deste trabalho que tarda em conceber e planejar, em conjunto, um corpo emotivo que constitui paisagens educativas. Para Nóbrega (2005), são precisos novos desenhos de mapas para a compreensão do corpo na escola, quer na sua espacialidade, quer na sua temporalidade. Com Marta, pelo passo de passos de outros, pela folha das folhas em nossa volta e pela vista das vistas que alcançamos, um corpo emotivo é reconhecido e as suas sensações e expressões são vividas.

Carolina e Sofia, que possibilitam que Marta construa a paisagem educativa que preenche as suas experiências educativas, também têm destaque autoral nessa construção. Para Carolina e Sofia, a sua paisagem educativa vive da ideia de movimento. Não nos referimos somente a Carolina com ideias arquitetônicas para os alicerces da Escola da Fábrica, mas também à ideia de que o movimento também é **movimento exterior, para fora da escola**. Da mesma forma, não nos referimos somente a Sofia e suas cores vibrantes para a decoração interior do *atelier* de expressão artística, mas também à ideia

de movimento, como **movimento interior, para dentro de si mesma**. A escola de ambas ao apoiar-se nestas premissas, projeta um documento conjunto que retrata histórias que se estimulam umas às outras. Neste sentido, segundo Nóbrega (2005), vamos evidenciando a escola como lugar de seres corporais que se movimentam para lá do seu corpo.

2.3 Histórias como apropriação expressiva (cultural/ artística)

Com Laura e Lu e com Sabrina, Mariana e Luana, por condições e disposições que transgridam aplicabilidades instrumentais de paisagens educativas acerca do desenvolvimento artístico como experiência educativa.

2.3.1 Condições de governo

Apaixonada por quem é, professora esforçada, dedicada, Laura revela não ser a única que cria compromisso. Professores e professoras, sobretudo profissionais que trabalham em comunidades como as em que Laura vive (e se sente mais realizada), são pessoas que criam compromissos. Porém, o mundo é muito maior do que aquele que se vive. Os compromissos que professores e professoras afirmam, entre si e com crianças, nas escolas, é insuficiente para que se vejam bandeiras. As bandeiras têm de ser as próprias paisagens educativas. A bandeira, como mostra orgulhosa de argumentos, ou seja, o fortalecimento de compromissos, para Laura, significa que a bandeira da escola, reconheça a bandeira de cada um dos que dela fazem parte. Para Laura, quando a falta de unidade prevalece, ou nas palavras de Sacristán (2008), quando a instabilidade se propaga, admite-se que a escola, como campo de diversidade cultural seja penalizado. Laura já recebeu queixas de insatisfação de adultos, responsáveis educativos de crianças seus alunos e suas alunas, através da secretaria municipal do município onde desempenha funções como professora do EFNI, por mobilizar conteúdos acerca da cultura negra e indígena, como promoção de vivências educativas acerca de contextos coloridos, com diferentes formas e construções expressivas. Daqui, elaboram-se duas inferências. Uma, em relação a adultos que se apropriam de uma cultura, reproduzindo-a sem questionamentos. Outra, em relação à paisagem educativa que demonstra não ter as suas bandeiras democráticas hasteadas. Laura não queria ter sequer de estar enquadrada numa grande paisagem educativa que permitisse que recebesse a chamada telefónica que a avisara das denúncias, pedindo para encontrar outros conteúdos. Laura queria poder ver a **bandeira da escola**, com parte da sua bandeira. Referimo-nos, com base em Macedo

(2006), à limitação na abordagem a tópicos que desafiem a vivência escolar, traduzindo-se numa opressão de interesses pessoais. Neste cenário, a apropriação artística, expressiva, pessoal, é, à partida, barrada pela própria grande paisagem educativa que influencia particularidades da orientação da escola (paisagem pormenorizada) onde atua. Lu, neste cenário, procura escapes para se afastar do poder brilhante das torres de marfim (ver Gunve, 2018).

Lu, criticando pelo seu corpo, condensa o mundo num só grito, evidenciando a paisagem educativa que preenche as suas experiências educativas em relação à vivência artística na escola, por meio do que Gunve (2018) apelida de expressividade artística do corpo na escola que se observa e que não se absorve. Avançamos, assim, pela história de Lu, no desafio contra-hegemónico ao consenso neoliberal. Para Lu, em resposta à nossa pergunta sobre como perspetiva a expressão artística que vive pelo seu corpo na escola, responde afastando-se de nós e aproximando-se de sons musicais, dançando. Apropriar-se do espaço da sua escola, aproximando-se ou afastando-se de referenciais, vai, na esteira do pensamento de Laura, criando compromissos com diferentes bandeiras que esvoaçam na Escola da Árvore. Lu, por vezes, precisa de subir ao muro, saltar a vedação e aproximar-se de referenciais que saem da propriedade da escola. Para Lu, esta ação é uma **contraposição à falta de referenciais** dentro da sua escola, para a vivência educativa da expressividade artística do seu corpo. Lu, sobe muros e salta vedações, para alcançar os seus compromissos, que, por vezes, estão à sombra e não à luz da paisagem educativa (ver Gunve, 2018).

2.3.2 Condições físicas e materiais

Sabrina, num paralelismo metafórico entre a fisicalidade e a materialidade da paisagem educativa para a vivência da experiência educativa com as expressões artísticas na escola, pelas portas com que se depara na vivência educativa do percurso do seu desenvolvimento profissional, argumenta acerca de portas fechadas, numa alusão à limitação de acesso a espaços; portas semi abertas, ou seja, o acesso a espaços, mas com escassos recursos; e portas abertas, como oportunidades de viver o quotidiano escolar com condições físicas e materiais. Sabrina, entre o que considera ser uma porta fechada – de rápida associação à tutela responsável pela organização escolar a nível nacional, através da implementação de políticas públicas, agindo como elemento que não facilita o trabalho na escola – Sabrina torna-se crítica em relação às **prioridades que estão definidas** para a educação, que diz estar frágil. Clamando por autonomia para a gestão da

sua escola – como pessoa que melhor conhece a quem a ela está afeta – Sabrina torna-se uma força de grande poder e influência entre os seus pares, crianças e respectivas famílias, conseguindo apoio. O esforço que mobiliza na escola prevê a possibilidade de se encontrarem espaços abertos e de acesso livre. Para Leandro (2016), esta discussão transcende a relação dialética entre espaços físicos na escola e o corpo de adultos e de crianças – trata-se de se conceber a paisagem educativa como necessário espaço habitável. Para Sabrina, as portas fechadas às possibilidades de se viver uma escola completa, por políticas que não possibilitam a construção de espaços para viver o corpo, aumentam as fragilidades das condições do quotidiano escolar.

As portas semiabertas, para Sabrina, são aquelas que permitem por elas passar, apesar de alguns esforços que é necessário fazer. Os escassos materiais, na vivência dos espaços existentes, apesar de constrangerem a vivência do quotidiano escolar, não restringem o imaginar de possibilidades. Não sendo possível o imaginar sem o experimentar (ver Leandro, 2016), Sabrina não se contenta com tais condições. Para Sabrina, apesar de algumas crianças já terem, naturalmente, à vontade na interpretação de personagens e na dramatização de sons que surgem dos seus corpos, outras não têm sequer habilidade para pegar num tubo de cola e fixar um pedaço de tecido a um papel. Deste pensamento, Sabrina alerta para que as portas necessitem de estar completamente abertas, ou seja, para lá de existirem espaços para a vivência, é necessário existirem recursos para a experimentação.

Sabrina é feliz, por o seu percurso profissional encontrar portas abertas. Sendo Sabrina, por vezes, a responsável por permitir que a porta se abra e que assim permaneça. Encontrando na escola crianças revoltadas, cabisbaixas e desagradadas com as suas vivências por relação com as condições físicas e materiais, Sabrina diz ser «a única maluca da escola». Atreve-se a trazer colunas de som para ocupar corredores; a reunir pincéis e tintas entre encarregados/as de educação com empresas na área, dispostos/as a fazer acordos e parcerias com Sabrina; a ir acampar com as crianças dois dias para a montanha, explorando os materiais naturais e os espaços que encontram durante as caminhadas; Sabrina tem-se desafiado para que as portas, quando existam, estejam sempre abertas ou sem fechadura. Para Sabrina, compreende-se que a vivência de experiências educativas, com as expressões artísticas na escola, possibilita aos adultos conhecer instrumentos para experimentar pontos de vista. Sabrina investe pela existência de adequadas condições físicas e materiais para a vivência da expressão artística pessoal de cada pessoa que vive e forma a escola, para lá de considerar esta sua casa.

2.3.3 Disposições e interações

As disposições e interações são as predisposições pessoais, as motivações sociais e as tensões educativas (motivadas por constrangimentos e por oportunidades), originadas entre as vidas de adultos, que na escola revelam-se como professores e professoras, e as vidas de crianças, de diferentes anos de escolaridade dos primeiros anos do ensino básico e fundamental da educação. Para Mariana e Luana, quando o ambiente escolar, está em sintonia com as condições necessárias para a promoção da experiência ampla da expressividade artística do corpo, compreende-se que **a prática artística oferece às crianças ferramentas para explorar ideias**. Para Luana, torna-se fundamental a construção de um percurso individualizado de conhecimento com cada criança sobre a sua expressividade artística, atendendo ao seu ritmo, às suas formas de produção. Para tal, Mariana refere que a escola precisa de inventar muitas atividades em artes, de forma a ter uma grande variedade de ofertas, por parte dos adultos, que possam satisfazer todas e cada uma das crianças. Por esta ser uma ideia que já reside nas intencionalidades de educadores de arte, há muitos anos (ver Eisner, 2005), têm sido desenvolvidos projetos que contribuem para este ambiente de vivência da expressividade artística do corpo (ver Irwin e O'Donoghue, 2012).

Irwin e O'Donoghue (2012), debruçando-se sobre a *natureza* e a *qualidade* das interações e conexões que ocorrem na escola, em relação com práticas artísticas, para a vivência da experiência em estudo, problematizam um modelo - a/r/tgrafia) - que oferece formas de repensar experiências educativas, quer para crianças, nos seus percursos educativos, quer para adultos, no desempenho das suas profissões. Segundo os mesmos autores, pensar-se na vivência da experiência da expressividade artística do corpo na escola, por meio de um programa de a/r/tgrafia (metodologia baseada numa prática entre arte e educação direcionada para a formação de professores), é permitir-se a vivência de uma materialidade e de uma fisicalidade, como forma híbrida, que abraça as artes e a educação como forma de produção de conhecimento e, portanto, de construção de experiências com sentido. Esta forma de se conceber a vivência escolar tem-se conectado com outros contextos, com outras pessoas, traduzindo-se em oportunidades de experiências no panorama ibero-americano, de interesse para esta pesquisa (ver Queiroz, 2016). Segundo Queiroz (2016), no Brasil e em Portugal, este é também um cenário que tem ganho forma, observando-se uma crescente atenção entre artistas, serviços educativos de instituições culturais e artísticas, assim como um crescente sentido de

corresponsabilização por parte de contextos educativos. Para o mesmo autor, por meio desta metodologia, tem-se propiciado oportunidades de ação entre agentes artísticos e educadores, contribuindo para uma perspectiva informada e integrada das realidades artísticas na escola. Porém, neste sentido, Queiroz (2016) argumenta acerca do necessário investimento nessa aproximação, quer pela integração artística, quer pela disponibilidade educativa, para que se possa construir um conhecimento mútuo, com consequência para a vivência da expressividade artística do corpo na escola.

Para Luana, uma escola promotora de relações interpessoais é ponto de partida para que se possam desenvolver formas de expressão pessoal e de comunicação com amigos e professores. Neste sentido, constrangimentos e dificuldades de manifestação pessoal e interpessoal são ultrapassados, quando, segundo Queiroz (2016), as práticas artísticas orientam motivações de expressão. Luana e Mariana referem-se à ideia de que **as disposições permitidas pela vivência das expressões artísticas encorajam a uma série de ‘eus’ heterogêneos**. Tal ideia, em referência às crianças, que evidenciam que uma vez que nas atividades onde se vivem experiências de expressividade artística do corpo, como cada criança tem o mesmo espaço individual para a expressão, ninguém se ri, nem faz troça dos outros. Já para os professores, segundo Jones e Hall (2009), tais experiências permitem ter uma visão mais ampla das experiências dos seus alunos, beneficiando as suas relações contínuas com eles.

3 Considerações: que constituição de paisagens educativas com a expressividade artística do corpo na escola?

Acerca das paisagens educativas, os resultados do nosso trabalho possibilitam a constituição de núcleos de significação tendo em conta características particulares de cenários de pesquisa e das pessoas que os permitem evidenciar, permitindo a organização do Quadro nº 7. Com Rosa do Mar, Kleber, Elisabete, Cármem, Maria Clara, Lu, Mia e Jorge pelas significações de desafios de arquétipos românticos e desenfreados, pelas significações de alusões educativas à política cultural e pelas significações de ensejos de (in)dependência artística; com Adélia, Raposa, Maria João, Octávio, Ana Clara, Marta, Carolina e Sofia pelas significações de prática (trans)formativa), pelas significações de processos orientadores e pelas significações de resultados expressivos; com Laura, Lu, Sabrina, Mariana e Luana pelas significações de condições de governo, condições físicas e materiais e disposições e interações.

Os resultados do nosso trabalho permitem evidenciar a existência de rituais instaurados de uma arte escolar que urge serem denunciados e superados, com vista a que a arte seja compreendida como conhecimento cultural e não somente como prática instrumental. Neste sentido, os resultados evidenciam que arte como conhecimento deve compreender em si as noções de que esta concepção se insere nas intenções culturais, uma vez que as pessoas incorporam códigos, com o objetivo de desconstruir as mesmas intenções e incorporações. Os resultados mostram ser necessário que estes três pilares sejam fortificados pela evidência de duas características que se vivem com as experiências educativas na escola: a concretização e a autenticidade da experiência. Porque existem normas não declaradas, na vivência da experiência, pois a escola não sabe tudo, os resultados apontam para uma mudança de premissa na constituição das paisagens educativas com a expressividade artística do corpo. Na constituição das paisagens educativas, a mudança de premissa (reconcetualização da vivência da experiência) deve acontecer a partir do poder do afeto, da rejeição da repetição e da criação compreensiva, permitindo que se explorem ideias como contraponto à falta de referenciais e como crítica a prioridades definidas. Tal ideia tem por base a noção de que o sentido do acontecimento está no corpo, ou seja, onde se privilegia o movimento exterior do corpo expressivo e artístico para dentro da escola e o movimento interior, para fora de si. Os resultados indicam que este conjunto de ideias se traduz em ferramentas para «ver a bandeira da escola». O ponto de partida para a constituição de paisagens educativas com a expressividade artística do corpo é existirem adequadas condições (de governo, físicas e materiais) e fomentar a existência de relações interpessoais (entre líderes escolares, professores/as e alunos/as).

Quadro nº 7 Mudança de premissa de paisagens educativas na constituição da experiência educativa



4 HISTÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE ADULTOS

4.1 Rosa do Mar e o reconhecimento das grandes complexidades

A vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, para Rosa do Mar, surge a partir de um **princípio da desigualdade**, em relação àquilo que se sabe e que se faz com as expressões artísticas na escola, levando a que sinta a **síndrome de impostora** quando integra os grupos de reunião para planeamentos, dinamizações e avaliações com pares e com membros de direção escolar. Por querer voar e ser diferente, sente-se insubstituível e de fora do grupo. Ao ser insubstituível, aquilo que vive, e que contribui para a constituição da paisagem educativa e da escolarização

das crianças, reforça a ideia de desigualdade, em relação à formação da mesma paisagem, com as crianças com quem não se envolve. Ao estar fora do grupo, por pensar de forma diferente e agir de forma diferente, na construção de si como profissional, realça a complexidade de se sentir impostora no papel de si como professora. Rosa do Mar, com o seu marido a saber pela sua forma de estar quando é que vai para encontros onde se discutirão propostas, condições e formas de viver a escola, gosta de ser professora, apesar de cansada. Cansada, pela desilusão com colegas de profissão que não compreendem da mesma forma o ser-se professora dos primeiros anos da educação. Pela ideia que é pela colaboração que se alcançam sucessos de expressão, Rosa do Mar vive a expressividade artística do seu corpo na escola, entre o princípio inesgotável de quem é e a síndrome que a desafia a reforçar o seu princípio. Rosa do Mar advoga por uma mudança de premissa, como uma «espécie de contrato» entre si, a escola, seus pares e crianças.

Proposta de contrato: Apesar de resistências, é preciso conquistar a vivência do corpo. É preciso existir flexibilidade na compreensão da experimentação corporal; é preciso que a paisagem educativa se constitua como elemento espacial, de recursos e ambiente de surpresa e de incerteza positiva.

A partir de uma mudança paradigmática de vivência do quotidiano escolar, Rosa do Mar reflete sobre como os/as professores/as detêm pouco ou nenhum controlo do desempenho da sua profissão. Para Rosa do Mar, professores e professoras não possuem capacidade de controlar aquilo que igualmente influencia e determina a experiência vivida, por ser uma profissão que se constrói com o outro, por (de)terminações emocionais pessoais. Uma vez que o corpo de adultos funciona como modelo educativo de crianças (Gallo, 2009) e que o próprio corpo de adultos é, ele mesmo, por vezes, ausente de modelo (Shilling, 2003), compreendem-se as resistências que existem e as flexibilidades que se exigem. Para Rosa do Mar, as grandes complexidades de ser-se professor/a com a vivência da expressividade artística do corpo na escola residem na fundamental compreensão da sua proposta de contrato, não como modo de desproteção pessoal e emotiva, mas como um baixar das guardas profissionais com o outro.

4.2 Kleber e a influência do ambiente

A expressão artística pessoal vivida no quotidiano escolar por professores e professoras, para Kleber, acontece segundo três formas de compreensão de qual é o papel desses adultos: ser-se professor/a, com referenciais artísticos que se transferem; ser-se

professor/a educador/a, transferindo referenciais a partir de experiências de vida; e ser-se professor/a educador/a artista, transferência de referenciais a partir de experiências de vida, onde se valorizam processos autorais, construindo-se um diálogo entre referenciais e pessoas por meio da prática artística. Para Kleber, a sua **pessoa flui no profissional** que é a partir da terceira forma de ser-se professor que elabora, alertando que tal só se torna possível por relação com o trabalho que o contexto possibilita. Kleber refere-se a trabalhos que dignificam o ser-se pessoa-profissional, cuja imagem é reconstruída a partir de fortes investimentos exteriores à pessoa que é profissional. Tal desenvolvimento profissional gera **desafios hercúleos**. Para Kleber, as demandas do cotidiano escolar requerem muita energia pessoal e provocam o enfraquecimento do profissional, pois existe uma falta de autoconhecimento de quem as pessoas são como professores/as. O que se gera deste cenário, são atmosferas de competição nociva, vivendo-se a partir de expectativas que são criadas por outros e para outros. Para Kleber, a missão é consigo, contrariando deuses exteriores a si mesmo. **Cuidar do pessoal para dar resposta aos desafios do profissional. Para Kleber, os sucessos da experiência educativa da expressividade artística do corpo ultrapassam ambientes finais.**

Não são as peças de teatro bem organizadas, com as músicas todas decoradas e na ponta da língua, ao passo da interpretação corporal, com todos os adereços plásticos bem cosidos e compostos, que importam na experiência educativa. Esta é uma consideração que prevalece na qualidade que se atribui à experiência na escola devido aos mal-entendidos que se instalaram ao longo dos anos (Bredariolli, 2015). A denúncia de Kleber, acerca do querer-se adornar a escola para belo prazer de quem a visita, continua a ser prática na experiência do cotidiano escolar. Para Kleber, o belo como imposição colonial é mais um fator externo que enfraquece professores/as. É preciso otimizar. Para Kleber, as alterações à *melhor* vivência educativa com as expressões artísticas na escola são poucas e as poucas que existem não são consagradas. O medo de se arriscar e o receio de se expressar pela cobrança de outros, para Kleber, precisa de ser reconstruído – «imaginando que as coisas estão a acontecer, elas acontecem». Segundo Smith e Henriksen (2016), tal reconstrução pelo arriscar é difícil de se materializar, pois, o problema reside na sociedade celebrar o sucesso e punir o falhanço. Neste sentido, Kleber argumenta sobre ser preciso socializar. A ausência de apropriação indica-nos que ainda se torna necessário percorrer um caminho que se motive pelo processo criativo da prática artística, com a mostra sentida de experiências vividas. Para Smith e Henriksen (2016), é pela partilha e pela socialização do falhanço, como pedagogia de vida na escola com as

expressões artísticas, que se possibilitam alterações à melhor vivência no cotidiano escolar.

4.3 Elisabete com a participação de pares e de lideranças

De expectativas de outros sobre quem se é e como se vive a pessoa que se é, Elisabete tem desenvolvido uma ginástica de palavras, engraçada, mas às vezes cansativa e às vezes até desnecessária. Crendo que os outros influenciam sobre quem é e como vive a pessoa que é, tem acreditado não querer ser personagem de um só nome de histórias das quais não é autora. Para Elisabete, a relação que se estabelece com pares e com quem se veste de órgão de gestão e de administração de políticas educativas na escola é uma importante fonte de influência na vivência do cotidiano escolar, com particular implicação na experiência educativa em estudo. Elisabete refere-se às **peessoas múltiplas que somos**, nas diferentes palavras a que nos propomos desenhar. Na Escola da Fábrica, mostra-se como artista, professora, educadora, adulta. Apesar de, por vezes, evidenciar apenas uma parte de si, Elisabete reconhece a existência de um **enraizamento das peessoas**. Elisabete, refere-se à noção de ser professora, com uma história passada, que motiva o seu presente e se projeta para o futuro, assim como às ideias que outros concebem sobre as pessoas que somos e como vivemos as pessoas que somos. Desta ginástica, mais do que desenhar palavras, movimentam-se significados. Para Elisabete, desenvolver-se profissionalmente como professora, neste cenário, é relacionar-se com o outro; incorporar as suas ideias.

Segundo Uptis et al. (1999), entre as vidas pessoais e as vidas profissionais, os resultados do desenvolvimento profissional dos professores com a experiência da expressividade artística do corpo, são altamente variáveis em consideração com as especificidades identitárias que temos estado a debater. Pela narrativa biográfica de Elisabete, reforçamos o argumento de que ao referirmo-nos à identidade profissional de professores/as, sem abordar as emoções como papel chave na sua construção e no seu desenvolvimento, reconhecendo mesmo os ambientes em que se geram, seria dar continuidade à falha identificada por Day et al. (2006), na investigação em educação: a pouca existência de debate com trabalho empírico acerca das emoções na vida dos professores e nas escolas. Compreendendo-se a complexidade das noções e conceitos que têm sido abordados, segundo Kelchtermans (2017), evita-se a armadilha da concetualização e da definição de identidade e de desenvolvimento profissional (referida no quarto capítulo do nosso trabalho), ao salientar-se a natureza narrativa dos trabalhos

que as abordam. Para o mesmo autor, debate-se melhor sobre identidade e desenvolvimento profissional, a partir da compreensão da existência de um ‘eu profissional’ e do seu ‘conhecimento pessoal experienciado’, desenvolvidos a partir da interação do/a professor/a com o seu ambiente profissional (Kelchtermans, 2017).

Ser professora, com o outro, a partir do que percebe sobre si mesma, possibilita a transparência na relação com pares e facilita estabilidades com líderes no cotidiano escolar. Ser professora, incorporando as ideias do outro, a partir do que percebem sobre si mesma, inviabiliza a clareza das relações humanas e dificulta a solidez da vivência da escola. Na esteira deste pensamento, segundo Kelchtermans (1996), estes sentimentos de inviabilização e de dificuldade prevalecem, pois ignoram-se os significados que as possibilidades e as facilidades dos referidos processos têm sobre as pessoas que trabalham na escola. Para Elisabete, de multiplicidades em enraizamentos, sobre si mesma e sobre os outros, desenvolve-se como adulta, educadora, professora, artista; na Escola da Fábrica, constituiu o clube da malha. Mais do que querer ensinar a coser e bordar tapetes de arraiolos às suas colegas e às figuras de liderança, pretendeu **formar um encontro de relações**, onde a partilha de experiências de produções artísticas pudesse ser ponto de resignificação do enraizamento (como contexto) e da multiplicidade (como expectativa), que se constrói e que se vive. Desses encontros, geraram-se possibilidades de conhecimento intrapessoal, facilitando relações interpessoais.

4.4 Adélia e as curtas distâncias da emoção

Para Adélia, a vivência da experiência educativa da expressividade artística do seu próprio corpo na escola, no desempenho da sua profissão, emerge da **desconstrução de fronteiras** que assentam na empatia que tem consigo mesma, com as crianças e com as famílias das crianças com quem trabalha. Para Nias (1996), pela ideia de que ser-se professora é lidar com sentimento, as reações emotivas de profissionais residem em estreita identificação pessoal com a construção da profissão. De uma intensa paixão pelas expressões artísticas, tendo o privilégio de viver acompanhada e rodeada por pessoas também elas apaixonadas; de um conhecimento profundo de cada criança com quem divide tempos e espaços na escola; e de uma aproximação afetiva com as famílias das crianças, lembrando-se como mãe; Adélia vive a sua profissão pela formação, pela investigação e pela experimentação. Pela sua formação, Adélia reconhece as vantagens do regime de monodocência para o melhor investimento da vivência educativa com as expressões artísticas na escola – quando são pessoalmente valorizadas. Pela investigação,

Adélia procura saber mais acerca das ciências exatas – porque é onde tem dificuldades. Pela experimentação, Adélia inicia com a mostra de possibilidades artísticas e deixa que depois sejam eles a pedir por mais experiências expressivas – onde se estreitam laços. As curtas distâncias da sua profissão, pela empatia, tornam Adélia subjetivamente crítica. Segundo Beijaard (1995), o antagônico desta ideia, ou seja, professores/as que desempenhem a sua profissão com base numa fraca ligação emocional com alunos/as, vivem os seus percursos educativos como profissionais conscientes dessa ausência, percebendo-a como inadequada. Adélia, desde o início da sua profissão, vive pela relação empática com as crianças na escola.

Intensa, Adélia reconhece que como professora do 1º CEB não pode ser tudo, assim entre várias responsabilidades, os seus olhos não estão a todo o instante a brilhar. Para Nias (1996), esta ideia reside na formulação identitária profissional pelo facto de existirem poderosos sentimentos, que ultrapassam a experiência emocional individual. Conhecedora, Adélia admite a ausência de competências técnicas para a ampla vivência das expressões artísticas na escola, solicitando apoios que têm características funcionais próprias, distantes dos seus modos de trabalhar e de ser. Próxima, Adélia e as crianças vivem mais tempo relacional na escola do que as suas famílias em suas casas, comprometendo-se desenvolvimentos do ser-se criança e das suas capacidades de expressão social. Destas curtas distâncias, Adélia contraria a pressão do seu **trabalho de bastidores para cenários de show off**. Para Beijaard (1995), assumir-se um papel de ser-se professora contrária às pressões externas, revela uma identidade profissional composta pela crítica à influência das normas, pelos valores morais e compromisso de serviço com a escola, pela pouca distância emocional com alunos/as. Contrariando as fronteiras que insiste em desconstruir, Adélia, depara-se com o desafio de competir com as exigências à sua profissão, diferentes do brilho dos seus olhos.

Adélia, por também pensar em si, como pessoa na vivência da sua profissão com a experiência educativa com as expressões artísticas na escola; por também pensar nas crianças, como sujeitos capazes de expressão pela emoção; e por também pensar nas famílias das crianças, com histórias que abalam sentimentos e expressões; Adélia investe **pela formação, pela investigação e pela experimentação, imaginando construir espaços oficinais e atelieres de expressão para professoras/es e crianças, como espaços de reflexão, discussão e de partilha de experiências**. Adélia enaltece a música como estratégia e ambiente de aprendizagem, recorrendo, por exemplo à exploração de um texto cantado – percebendo noções de ritmo; construindo os instrumentos que melhor

se adequam à sonoridade que está a ser explorada – entre tintas, pincéis, bolotas e pequenas embalagens de plástico; movimentando-se como se notas musicais fossem – ocupando o espaço que se transforma conforme as suas necessidades; e apresentando o resultado final na sexta-feira de manhã – ou num outro dia e horário por decisão do grupo. Adélia convida familiares dos seus companheiros de casa, que são apicultores e chegam com abelhas e explicam o processo de fabricação do mel ou que são cozinheiras e o dia de aniversário de uma criança passa a ser motivo para todos juntos e juntas prepararem um bolo. Adélia, desconstrói fronteiras para que as histórias que motivam as pessoas na escola, possam ser contadas e vividas. Referimo-nos às considerações de Nias (1996), evidenciando que o desenvolvimento profissional se organiza a partir de três grandes pontos. Os investimentos pessoais, as imaginações partilhadas, os enaltecimentos comuns e os convites particulares de Adélia, com base no pensamento de Nias (1996), acontecem como desenvolvimento profissional pela constatação de que professores/as usam investem, imaginam, enaltecem e convidam os seus vários ‘eu’ no seu trabalho. Segundo Nias (1996), professores/as não se conseguem distanciar emocionalmente do seu trabalho, pois investem e imaginam muito nele, enaltecendo crianças e convidando outros adultos.

4.5 Maria João e suas apropriações vulneráveis

Para Maria João, o desenvolvimento da sua profissão identifica-se a partir da premissa da incerteza como inevitabilidade. Da incerteza da escola como lugar de afeto, onde a sua figura é presença simbólica, à incerteza da escola como lugar que não se entende, onde a sua presença provoca sentimentos de distanciamento, Maria João tem vivido pulsações. Para Maria João, o afeto, como o ato de se sentir afetada, é significativo do quotidiano escolar, como aluna, em criança e como professora em adulta. Adulta, professora de crianças, alunos e alunas na escola, percecione os seus corpos a partir das memórias que tem acerca do seu próprio corpo. Maria João, **de figura de autoridade para uniões de horizontalidade**, é projetada para dilemas que não vivia como criança no quintal de seu avô. A escola tecnicista da expressividade, finalista da artisticidade e redutora de corpos, esbate com a visão de Maria João acerca de que como as vulnerabilidades corporais são ignoradas, escondidas e maltratadas. Para Maria João, **a conversa e a exposição do nosso corpo é motivo de retração**. Para Maria João, a conversa e a mostra – da nossa expressão pessoal – são conduzidas por um distanciamento que evoca a negação do outro. Segundo Braustein e Pépin (2001), esta construção social

do corpo deriva desde as concepções elaboradas desde a Antiguidade grega, que pela educação reforçavam lógicas tecnicistas e higiênicas. A crença de que o cenário deve ser igual ao que tem sido até então, provoca sentimentos de rejeição e de exclusão de Maria João.

Quando a incerteza como inevitabilidade é ignorada e não apropriada pelas pessoas, como característica vulnerável, corpórea, a escola como lugar de afeto perde as suas qualidades horizontais. A pulsação, como consistência para afirmar o seu trabalho como professora, contraria a luta de Maria João onde evidencia o **corpo de adultos, professores/as como espaço próprio de criação**. Pulsação, nestes termos, possibilita que de um questionamento acerca do que está a fazer como professora na escola, Maria João tenha a oportunidade de, dessa interjeição, possa ser chamada para a relação. Pulsação, como brecha da sua ação como professora, é permitir-se que nesse espaço existam oportunidade de desenvolvimento expressivo, crítico e criativo. Com base no pensamento de Gil (2001), estamos a referir-nos ao corpo como possibilidade de ser a gramática de sentido, pois ele é o lugar onde signos se apropriam. Por outro lado, com base no pensamento de Braustrein e Pépin (2001), somos conscientes da relação que a educação, por meio das escolas tem afetado a construção do corpo, ao longo dos séculos, influenciando os dias de hoje. Para Maria João, a responsabilização não se debruça exclusivamente sobre a escola, pois é consciente de a escola ser ao mesmo tempo prática e resultado da sociedade. Para Maria João, a responsabilidade pelos sentimentos de rejeição e de exclusão do próprio corpo na escola reside na ausência de autoconhecimento, possibilitando compreender-se que o escape deste modo de se viver o quotidiano escolar seja a partir de dentro das experiências educativas vividas. De um resgate interpretativo, constante, de Maria João acerca da criança que foi e das crianças com quem trabalha diariamente, referimo-nos a adultos professores/as que na vivência da expressividade artística do seu corpo não possuem conhecimento experiencial, confiança pessoal e capacidade de se mostrarem a si mesmos e de se exporem ao outro. Para Gil (2001), as pessoas que vivem o século XXI ainda têm a responsabilidade de criar fortes alicerces para a compreensão do corpo como espaço que se destina a todos, à heterogeneidade da expressão. Num trabalho posterior, Gil (2010) lembra que sozinhos nada somos, o nosso corpo e a expressividade que a ele atribuímos, pelo autoconhecimento, possibilitará compreender-se que de um corpo inconsciente (em que mal nos conhecemos), reflexámos acerca do corpo continuum (em que não se possibilita a determinação precisa de fronteiras), alcançando a ideia de corpo como suporte de

sentido e tradutor de signos (onde se entende que o corpo é capaz de perceber sentidos e de o significar), possibilitando a chegada ao corpo como simbolismo zero (que não sendo coisa, nem significante, nem sentido, pode ser tudo isso alternadamente ou em conjunto).

4.6 Marta e o sentido de unidade

Para Marta, uma vez que **diretores escolares, colegas, funcionários de escola e família de alunos, não atuam, necessariamente, sempre da mesma forma, com os mesmos objetivos**, na mesma escola, o conjunto de vivências que se espera existirem, difere. Para Marta, a necessária unidade, para o melhor desempenho da sua profissão, distribui-se pela estabilidade pessoal em sua casa e pela colaboração ativa na sua escola. Na esteira deste pensamento, Upitis et al. (1999) compõem dois possíveis modelos de envolvimento para que professores e professoras se possam transformar e reinventar como profissionais, por meio das artes. Para Upitis et al. (1999), um modelo refere-se à colaboração das escolas, por meio de professores, para a dinamização de projetos com instituições culturais e artísticas e artistas. Neste sentido, referimo-nos também à ideia de Day et al. (2006) sobre as formações sociais/culturais das escolas, propondo medidas e estratégias, revelando percursos educativos e desempenhos profissionais. O segundo modelo elaborado por Upitis et al., (1999) apoia-se no que Day et al., (2006) designam pela transformação e desenvolvimento profissional, em vivência com colegas e comunidade escolar, produzindo conhecimento experiencial sobre a expressividade artística dos seus corpos. Assim, Upitis et al. (1999) referem-se a um modelo que envolva todos os funcionários da escola em ações, ao longo do ano letivo, que contribuam para uma aproximação dos desafios da arte na educação e das expressões artísticas na escola, aumentando as suas sensibilidades estéticas e competências artísticas.

Marta, crítica, para lá da sua FIP que considera desadequada, limitada e irrealista, concentra o sentido da sua profissão pela pessoa que é e pelas pessoas com quem partilha os seus tempos e espaços. Da ideia de que o/a professor/a todos os anos melhora, pois, todos os anos vive algo que lhe permite interpretar a sua realidade, Marta emociona-se, revela-se frágil, chateia-se e exhibe seus sentimentos. Para Chemi e Jensen (2015), a vivência da profissão do ser professor/a, neste espírito de ligar as formas corporais de conhecimento com emoções, facilita processos de desenvolvimento profissional, pois baseiam-se na experiência pessoal, num ambiente de aprendizagem. Para Marta, o sentido de unidade encontra-se **pelo saber errar e pelo rir do erro**. Marta, reconhecendo que os sentimentos implicam a emoção de fragilidades e de chatices, tem crescido como

professora. Segundo Chemi e Jensen (2015), referimo-nos à análise de que professores/as que parecem ser afetados/as pelos aspetos emocionais, sejam profissionais mais conscientes do seu papel na escola e dos seus compromissos com a educação. Para Marta, quantos menos alunos tiver por turma, melhor se conhece a si mesma e quantos mais professores/as existirem por turma, melhor as crianças se conhecem a elas mesmas. Pensar **na unidade, pela variedade** é, para Marta, errar e rir. Errar, pelas dificuldades dos horários e de planeamento de momentos de vivência do quotidiano escolar. Rir, por poder saber estar a fazer o que gosta, da melhor forma, sem se sentir isolada em si mesma e sozinha com os outros. Na esteira do pensamento de Upitis et al. (1999), poderíamos estar a elaborar um terceiro modelo de envolvimento e de reinvenção de professores/as na vivência dos seus percursos educativos como profissionais.

Para Marta, no desempenho da sua profissão, a estabilidade pessoal é condutora do sentimento de que o que faz, faz porque se sente bem em fazê-lo. Para Marta, a pessoa que é, como professora, desenvolve-se a par com as funções que desempenha na escola. As particularidades dessa relação obrigam, porém, a condições de colaboração ativa. Para Marta, na escola, a coadjuvação, como modo de trabalho, revela possibilidade de estabilidade pessoal. Se por um lado, sentimentos de mau estar poderão inicialmente ser vivenciados com a constante observação de pares, por outro lado, a proximidade que vão construindo destaca inícios. Na esteira do pensamento de Chemi e Jensen (2015), poderemos estar perante mais um pioneirismo de Marta, uma vez que se compreende que a sensibilidade para estas dinâmicas afetivas no desenvolvimento profissional, pode ser ativamente incluída no planeamento de projetos educativos para o desenvolvimento de um sentido de unidade.

4.7 Laura e a dependência do trabalho

Laura, no desempenho da sua profissão, trabalha a partir da ideia de que as pessoas são, a todo o tempo, tocadas por todas as histórias que habitam nas suas vidas e nas vidas de outros. Na escola, cria-se a oportunidade para a constituição de um espaço, cujo tempo relacional possibilita a convergência de histórias. Para Laura, histórias ou bandeiras encontram próximos significados. A **escola como a convergência plural** de bandeiras, deve, para Laura, constituir-se como espaço de interesse para tempos de discussão, num ambiente relacional democrático. **Contrariar orientações políticas é um desafio contra os fortes ventos**, mas, para Laura, é uma dependência subjacente ao seu compromisso profissional. Laura, tem vivido, nos últimos anos, o seu percurso educativo como

professora com o que Guilherme e Picoli (2018) apelidam de anos de instituição de barreiras para o pleno desenvolvimento da humanidade. Referimo-nos às intenções de Laura em contrariar elementos totalitários em educação numa democracia moderna. Na esteira deste pensamento, a história de Laura, segundo Henrique e Guimarães (2018), constitui-se como contributo para a vivência da experiência educativa que emerge em contramão ao processo de cerceamento do espaço que o ser-se professor/a pode viver na escola com as expressões artísticas.

Laura tem exercido a sua profissão com a convicção de que é a melhor opção. Tal ascensão, implica que Laura prolongue os seus compromissos pessoais. A questionar-se quantas crianças é que afeta, pelo seu afeto, Laura compreende que o melhor, não é o melhor do mundo. Outros mundos possíveis, construídos com as suas próprias bandeiras, contribui para que a escola não seja um espaço fechado para si, por outro lado, revela a dependência a essa construção. Laura, que é com os outros, mesmo na sua reforma, não vai sair da escola. Laura, sabe que lá é o seu lugar. Com base no pensamento de Pereira (2009a), referimo-nos ao desenvolvimento profissional de Laura, como professora mediadora, ou seja, que assume a sua profissão como uma complexa construção entre demandas sociais e culturais das vidas das crianças. Para Laura, **mesmo quando os mundos que se constroem são fragilizados pela falta de aproximação emotiva e de envolvimento de interajuda, denunciando acerrimamente que o que deveria ser incontestável, ainda é uma luta em definição**, Laura reconhece começar a ter medo de evidenciar alguns pontos da sua bandeira. Mais do que indesejadas ligações da Secretaria Municipal acerca do trabalho crítico e criativo que desenvolve na escola, Laura receia o dia em que seja obrigada a não mostrar a sua bandeira. Apesar de compreendermos Laura, pela construção narrativa de professora mediadora (Pereira, 2009a), consciente do mundo em que vive, a força limitadora da política (Guilherme e Picoli, 2018), privando a dignidade do ser-se professor/a na escola com as crianças, oprime o desenvolvimento de experiências. Para Henrique e Guimarães (2018), referimo-nos, neste cenário, à promoção de desempenhos profissionais que não sendo reconhecidos pela sua complexidade, traduzem-se na sua desqualificação.

4.8 Sabrina e as questões de justiça social

Para Sabrina, pelas suas experiências vividas ao longo da sua profissão como professora, a consideração da existência de diferentes horizontes nas agendas pessoais de cada professor/a não pode descurar princípios pedagógicos, sociais. Para Sabrina, estar

na escola é o espelho da sua alma. Crítica acerca do pouco envolvimento de colegas nos seus próprios desenvolvimentos profissionais, Sabrina advoga **por uma reestruturação das sensibilidades em educação**. Para Sabrina, os primeiros anos de educação não servem somente para dar a conhecer o chão que magoa quando se cai, mas sim dar a conhecer as diferentes texturas, cores e possibilidades de projeção do corpo quando no chão toca. Conhecer a brincar, a respeitar, a partilhar, a negociar e a conviver são questões que Sabrina interpela no exercício da sua profissão. Por todos precisarmos de todos, nesta lógica gramatical de uma reestruturação do quotidiano escolar, Sabrina, a querer ser ouvida, é crítica das grandes normativas orientadoras da sua profissão. Se fosse a contar com as prescrições que lhe impõem, Sabrina estaria a limitar-se a si e às crianças com quem trabalha. Sabrina, por ter a música a viver dentro de si, dançando entre os materiais da escola, vai-se contrariando como peão no jogo que decidem por si. Com base no pensamento de Pereira (2009a), acerca da elaboração de narrativas do ser-se professor/a no desempenho da sua profissão, referimo-nos a modos de viver a profissionalidade, de forma centrada na natureza do seu trabalho com as crianças, a partir de referenciais de ética humanística, podendo-se mesmo, cogitar acerca de um papel de cuidar do outro.

Para Sabrina, a sua profissão é como uma escultura que se constrói pela cooperação, em ambientes de liberdade, que ao primeiro toque vislumbra o seu estado bruto e que ao longo do tempo, pela relação com espaços habitados, vai sendo lapidada, até ficar perfeita. O idealismo de sensibilidades de Sabrina para a sua profissão é pela sua vontade de preservar a paixão que tem pela sua vocação. Para Sabrina, lapidar uma escultura implica o envolvimento de toda a comunidade. **Ser-se professora, autora única de construção é uma limitação** da sua própria experiência educativa, das crianças com quem trabalha e das famílias que (não) se envolvem. Sabrina, entre torna-se tutora legal de crianças suas alunas, **entre responsabilidades de ter de se assumir como enfermeira de crianças, psicóloga de adultos e gestora de crises institucionais, concebe a sua profissão como um cuidar atento e empático de constâncias**. Freire (1997), com a sua obra de valorização profissional de professoras dos primeiros anos de educação, advoga por uma crítica às demandas sociais e culturais que são atribuídas à escola, com atribuição de papeis às professoras. Laura, apesar de crítica consciente, reconhece estar envolvida num clima que pela sua profissão exigir amorosidade, defronta-se com o perigo elaborado por Freire (1997), torna-se por vezes em tia (reduzindo o seu trabalho social), ao invés de valorizar-se como professora. Referimo-

nos às sombras ideológicas que traduzem compreensões distorcidas da tarefa profissional de ser-se professor/a.

5 Considerações: que experiências de percursos educativos de desenvolvimento profissional com a expressividade artística do corpo na escola?

As interpretações com Rosa do Mar, Kleber e Elisabete, permitem elaborar três grandes núcleos de significação: as autoridades, os ambientes e as relações, ou seja, referimo-nos a percursos educativos de desenvolvimento profissional de adultos, professores/as que destacam simbolicamente as partilhas em quotidiano escolar, nomeadamente com pares profissionais e líderes escolares, como significação da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola. As interpretações com Adélia, Maria João e Marta permitem elaborar três grandes núcleos de significação: a reflexão, as criações e as variedades, ou seja, referimo-nos a percursos educativos de desenvolvimento profissional de adultos, professores/as que destacam simbolicamente as construções de intimidade, nomeadamente com espaços e tempos escolares, corporeidade e aspetos emocionais, como significação da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola. As interpretações com Laura e Sabrina permitem elaborar dois grandes núcleos de significação: as lutas e as constâncias, ou seja, referimo-nos a percursos educativos de desenvolvimento profissional de adultos, professores/as que destacam simbolicamente as influências de orientações educativas, nomeadamente acerca do projeto político pedagógico e acerca das condições laborais, como significação da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola. Organizamos estes resultados no Quadro nº 8.

Quadro nº 8 Experiências de percursos educativos de desenvolvimento identitário profissional com a expressividade artística do corpo na escola

SONHOS desejados de ser vividos			INVENÇÕES impostas a se viver			PRÁTICAS intencionalidades vividas			INTERESSES SIMBÓLICOS de percursos educativos de desenvolvimento identitário profissional com a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola				
princípio da desigualdade			síndrome de impostora			mudança paradigmática			autoridades		PARTILHAS EM QUOTIDIANO ESCOLAR	pares profissionais	
pessoa flui no profissional			desafios hercúleos			cuidar do pessoal			ambientes			líderes escolares	
pessoas múltiplas			enraizamento			formar encontros			relações				
PIONEIRISMOS construídos para se viver			PROVOCAÇÕES determinadas à vivência			APROPRIAÇÕES objetividades a viver							
desconstrução de fronteiras			cenários <i>show off</i>			espaços oficinais			reflexões		CONSTRUÇÕES DE INTIMIDADE	espaços e tempos escolares	
uniões de horizontalidade			corpo motivo de retração			corpo como espaço próprio			criações			corporeidade	
saber errar e rir do erro			comunidade escolar não atua igualmente			unidade			variedades			aspetos emocionais	
MATERNALISMOS produzidos na vivência			TERRITÓRIOS demarcados para se viver			PRIVILÉGIOS deliberações vividas							
convergência plural			fortes ventos			aproximação emotiva			lutas		INFLUÊNCIAS DE ORIENTAÇÕES EDUCATIVAS	projeto político pedagógico	
reestruturação das sensibilidades			autora única			assumir diferentes papéis			constâncias			condições laborais	

6 HISTÓRIAS DE PERCURSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS

6.1 Ana Clara e os dispositivos de inscrição

Para Ana Clara, a vivência da sua escolarização tem sido pautada pela constante descoberta. Da repetida ideia que expressa nas suas conquistas, de que nem sabia que existia, Ana Clara com as expressões artísticas na escola tem possibilitado que viva **experiências educativas que contribuem para que aprenda sobre o mundo que nem sabia que existia e que viva mundos que nem sabia que conseguia**. Para Ana Clara, o seu percurso de vida no quotidiano escolar é sinónimo de felicidade. Com base em Popkewitz (2003), referimo-nos ao governo da criança que, desde o século XX, tem vindo a ser conduzido por adultos que foram transferindo os poderes da esfera privada, pela sua sucessiva instrumentalização de regulação das populações para a esfera pública. Na esteira deste pensamento, Ana Clara, cada vez mais isolada da sua família, tornou-se mais próxima da escola. Para Popkewitz (2003) trata-se de se perceber que a escola se tem desenvolvido a partir da narrativa de família, com a professora dos primeiros anos, no papel de mãe. Nesta conceção de ambiente, ou seja, de discrepâncias de atribuições familiares (íntimas) e institucionais (sociais) entre a escola e zona de residência, Ana Clara considera ser mais fácil estar na escola do que em casa. A imaginar-se adulta, Ana Clara diz querer sempre se sentir criança, para continuar a ser feliz. Para Ana Clara, ser feliz na escola é poder viver a brincar, movendo-se livremente, com pares e professores/as. Para Ana Clara, quando professores/as cantam consigo, dançam a seu lado e desenham em conjunto, vive melhor a experiência de ser criança e de estar na escola – o contrário seria um tédio. Ana Clara é feliz na escola para lá da disponibilização de recursos tecnológicos, com acesso à *internet*, evitando que gaste os créditos do telemóvel de sua mãe. Para Ana Clara é importante que a felicidade permeie a vida na escola, não só para que se sinta bem, mas porque esse sentimento de inscrição do seu corpo nos espaços, que por vezes a podem limitar, a possibilitem, mesmo nessas restrições, evidenciar o que se sobressai na sua experiência. Com base em Popkewitz (2003), questionamos que se Ana Clara está mais envolvida com atribuições sociais (institucionais), em detrimento de ambientes íntimos (familiares), é admissível relacionar o seu percurso educativo sob os comandos de governo de adultos que privilegiam o desenvolvimento social, por meios institucionais, ao invés da aprendizagem íntima, por modos de envolvimento familiar?

Ana Clara, a querer no futuro trabalhar como jovem aprendiz, já iniciou a sua aprendizagem. Por saber que na escola é onde estão os seus amigos, que com Ana Clara

descem do Morro do Elefante; é onde não precisa de ficar imóvel, parada e escondida, como alguns adultos fora da escola lhe exigem que o faça; é onde tem alimentação, pode ficar solta e tem orientação; Ana Clara **aprende com a escola que a felicidade depende de dispositivos de amor, como pessoas com quem possa brincar, espaços onde se possa mover e lugares que possibilitem seguir caminhos que não sejam ruins**. Para Popkewitz (2003), tais ideias constituem-se como reformas do desenvolvimento de criança, da participação das famílias nas suas vidas e na formulação do projeto da escola na sociedade. Para Ana Clara, a inscrição da sua vida na escola é uma história de felicidade, cuja importância acontece a partir de relações empáticas com as outras pessoas, nos espaços que partilham e nos lugares que constroem.

6.2 Lu e o efeito de ocultação

Para Lu, o desenvolvimento do seu percurso na escola tem sido vivido como oportunidade de problematizar os sistemas de relacionamento em que se vê emaranhada. Para Lu, estar longe de sua família ser sinónimo de passado e preparar-se para se afastar da sua avó ser sinónimo de futuro, no presente, vive efeitos dessas agitações. Se por um lado Lu reconhece a importância de mudar de cidade para alcançar o máximo de reunião de pessoas, por outro lado, nessa mudança, deixa a sua proximidade de quem de si cuidou. Para Lu, sem saber as causas de tais omissões na sua vida, **a escola é espaço que se organiza como sistema de reflexão** acerca das consequências desses ocultamentos. A escola, como presente da vida de Lu, é sinónimo de ajuda a compreender a importância das reuniões do futuro e das aproximações do passado. Com base no pensamento de Sarmiento (2008), referimo-nos à ideia de processo de socialização das crianças, ou seja, ao constructo interpretativo da condição social da infância, marcadamente invisibilizada. Por outro lado, com base em Pereira e Lopes (2009), nessa socialização, a instituição escolar, por meio da ação de professores e de professoras, age como realidade social complexa e heterogénea, permitindo que se contrariem os efeitos da invisibilidade. Para Lu, **a vivência do quotidiano escolar possibilita o questionamento presente dos porquês do passado e que se projetam para o futuro**.

Para Lu, que é vítima de efeitos de causas que não sabe quais são, o seu dia é preenchido pela constante necessidade de na escola refletir – talvez para um dia vir a compreender as causas do que vive. Para Lu, estar no presente, como modo questionador do passado e do futuro, possibilita-se através das pessoas com quem se emaranha pelo sistema que vive na escola – com elas ganha a força para no final ganhar.

6.3 Mariana e a legitimação de regulação

Para Mariana, entre encontros e desencontros com amigos e amigas nos diferentes espaços que vão partilhando na escola, como formação do seu percurso de escolarização, as relações pessoais são as suas prioridades, apesar dos controlos arbitrários que se vão organizando. Referimo-nos, com base em Qvortrup (2009), ao embate entre a conceção de vivência da infância enquanto período e enquanto categoria permanente. Para Mariana, que duplica a alegria pela sua ausência de preferências com quem partilhar o seu quotidiano escolar, e que divide a dor na evidência de prioridades, **viver a escola é estar ciente de que o poder que se investe sobre os outros não será igualmente legitimado pelo poder que outros investem sobre nós**. Desde a sala nuvem, na pré-primária, que Mariana gosta de igual maneira de diferentes pessoas, de participar em diferentes espaços e de partilhar vários tempos na construção de histórias significativas para si – evidenciando mais os desencontros do que os encontros. Para Qvortrup (2009), numa discussão em que o poder que outros investem em nós, seja a materialização de parâmetros económicos, políticos, sociais, culturais, tecnológicos e ideológicos (infância enquanto categoria permanente), e o poder que nós investimos nos outros sejam as dinâmicas de desenvolvimento que ocorrem nas disposições individuais (infância enquanto período), compreendemos que para Mariana **não ter preferências na escola seja a prioridade na sua vida**.

Para Mariana, a gostar que os outros gostassem de si, as prioridades da escola (de adultos que organizam a escola) deveria ser a implementação de uma conceção de criança que está na escola para brincar, para fazer carinho, para fazer amigos e para se divertir. Esta ideia vai ao encontro dos argumentos de Passeggi et al. (2014) e de Clandinin et al. (2016), evidenciando que a ludicidade, a emoção, a amizade e a diversão são estruturas da vida da criança necessárias de serem vividas no quotidiano escolar. A ausência deste esclarecimento legitima a ausência de um bem comum. Para Mariana, que gostaria de ter mais encontros, precisa que a escola combata os desencontros que, por vezes, tornam a sua história com mais sofrimento, ao invés do carinho que deseja. Na esteira deste pensamento, segundo Qvortrup (2009), o caminho é a discussão construir-se acerca de infância, enquanto categoria geracional, ou seja, conceber-se o ser-se criança, também na vivência do quotidiano escolar, como interesse de encontro, para lá de legitimações periódicas e de regulações permanentes.

6.4 Mia e a alteração da realidade como se percebe

Para Mia, o seu percurso de escolaridade marca-se pelo debate de que como somos permite mais oportunidades ou mais constrangimentos à vivência da escola ou, por outras palavras, acerca de mais-valias de se ser *robot* ou de se ser humano como aluno/a. Para Mia, que aprende sobre a atmosfera como algo muito mágico, grande e sem fim, a partir de artistas musicais que descarrega da *internet*, reflete acerca das oportunidades de se ser *robot*. Ser *robot* permite que se escreva muito rápido, mesmo em três dimensões, e permite que não se precise de crescer, nem de ir ao médico durante a noite (nem de dia). Para Mia, *robots* estão ligados à *internet* e viabilizam a escrita automática, poucas mudanças e pouco ou nenhum apoio. Esta ideia possibilita ser problematizada à luz do que Prout (2003) argumenta acerca da agência de criança na era da globalização. Para Mia, **ser *robot* seria o ideal de ser criança, se as muitas atividades a viver no quotidiano escolar não fizessem parte da sua rotina**. Referimo-nos, com base em Prout (2003), para lá da tecnologia digital como força de trabalho. Referimo-nos à intensificação da regulação e da moderação das pessoas pelo poder global, construindo cenários em que o desejável seja a rapidez, o automatismo e a competitividade. Porém, por Mia querer que os textos que escreve sejam histórias sobre o dia em que nadou na água da praia que conheceu com seus pais em férias, ser *robot* seria limitar a sua expressão. Apesar de querer continuar criança por mais alguns anos e de não ter interesse em sair da sua cama de noite e ir ao médico por estar doente, Mia prefere ser humana. Esta volta, materializada na vida de Mia e considerada por Prout (2003) como rutura de conceção acerca da agência de ser criança, eleva-se pelo princípio de que a infância não pode ser restrita às relações sociais que são modeladas pelo mercado, pelo capitalismo, pela globalização. Assim, entre paralelismos metafóricos, Mia determina a **rejeição da simplicidade de ser *robot*** e adentra pelo desafio complexo de se considerar humana, num cenário de mudanças complexas e até contraditórias.

6.5 Raposa e a garantia de direitos

Para Raposa, entre as constantes interrogações, pedidos e exigências de adultos na escola, a necessidade de ser livre acentua-se na sua vida. O seu dever é o seu azar e para contrariar azares, organiza a sua vida por direitos de liberdade que se transformem em deveres livres. Da **duplicidade de ser livre, ser-se selvagem e ser-se igualmente domesticado**, Raposa defronta-se com possíveis escolhas. Para Raposa, a garantia de direitos torna-se possível por a sua vida confundir-se com a vida de uma raposa selvagem.

A vivência do cotidiano escolar acontece por saber ser e querer estar distraído dos azares que outros decidem para si. Para Raposa, a vivência da escola, como animal selvagem, livre, é a possibilidade de conquistar direitos. Esta ideia de rutura antagónica com o quotidiano escolar, expressa por um lado a ausência de abertura nas atuais condições de direitos e de deveres e, por outro lado a necessária **reversão de garantias que são distribuídas entre direitos e deveres de quem os digere e de quem os deve**. Para Thompson (2017), neste cenário, estamos perante um paradigma que instiga à escuta atenta das histórias das crianças, permitindo ultrapassar culturas de absentismo em relação às crianças como agentes sociais. Para Raposa, os seus direitos precisam de se materializar como dever de outros. Para Thompson (2017) a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC) ao convencionar a inclusão das crianças como participantes de direito social, permitiu que histórias como a de Raposa sejam valorizadas; porém, esta ideia subalterna ao modo como adultos perspetivam a imagem acerca da criança ainda limita as suas experiências educativas a modos em devir e não sendo definida (de uma vez por todas). Referimo-nos aos pensamentos, discursos, interesses, perguntas e desejos das crianças. Para Raposa a vivência do quotidiano escolar neste cenário de indefinição de acordo com a sua vida é limitadora da sua experiência educativa. Para Thompson (2017) urge consultar crianças e providenciar espaços, como a escola, onde sejam livres de partilhar e de construir as suas histórias.

Para Raposa, ser animal selvagem, livre, é viver a escola a saber que a floresta encantada, onde o tempo demora a passar e poderes mágicos possibilitam que a vida seja mais otimista e menos azarada, é contrariar-se a domesticação como dever, daqueles que querem a liberdade como direito.

6.6 Octávio e o deslocamento das estruturas

Para Octávio a vivência do quotidiano escolar acontece como modo de subversão de objetivos estabelecidos, de condições oferecidas e de relações promovidas por adultos para crianças. Para Octávio, a ser super-herói, os objetivos de vivência da escola, como motivação construtora do seu percurso de escolarização, organizam-se a partir de poderes mágicos que sem se saber muito bem de onde surgem, instalam-se. Poderes mágicos, como objetivo que possibilita viver a escola de forma diferente, todos os dias, enaltece as características de se ser super-herói. Para Octávio **o mistério da vida e a fantasia da realidade são constituintes fundamentais da vivência da escola**. A oferta de condições ao bom funcionamento do quotidiano escolar, atribuindo-se cadeiras, mesas, quadros e

restante material escolar individual, é considerado por Octávio como eventuais obstáculos aos seus percursos heroicos. Capa de tecido azul é tudo o que um super-herói necessita para viver a escola. A possibilidade de se ter condições materiais e físicas que ampliem as vivências fantasiosas da realidade e misteriosas da vida, por uma capa de tecido azul que se prende de diferentes formas, consoante o poder mágico, permite ultrapassar os desafios impostos. As relações, para Octávio, desprendem-se das ideias normalizadoras de pessoas com pessoas. Com um poderoso bastão mágico, Octávio tem o relacionamento que precisa na escola. Através de seu bastão, Octávio tem apoio para pensar, tem defesa para se proteger e tem possibilidades de encontrar um sem fim de histórias que o ajudam a defender o bem, contra o mal. Com base no trabalho de Oliveira, et al. (2019) consideramos estar perante histórias que emergem como modos de subversão da lógica escolar. Porém, para Octávio não se trata de colocar em questão as concepções ou as estruturas escolarizantes de modos de viver a escola; para Octávio trata-se de viver a sua história. Porém, na mesma linha de pensamento, apesar da abstração de Octávio, a sua vivência (para a lógica escolar) configura-se como subversão que questiona concepções de infância e de produção cultural e questiona as estruturas impositivas de lógicas de funcionamento (Oliveira, et al. 2019).

Para Octávio apesar de adultos e da maioria de seus amigos/as e colegas de escola, não terem interesse em questionar as estruturas, fixas, desloca o seu corpo, contra formas normalizadoras de se ser e de se estar na escola. Para Octávio **o estabelecimento de outros objetivos (poderes), a oferta de outras condições (materiais) e a promoção de outras formas de relações (contra o mal), são deslocamentos que vão ao encontro das crianças e suas histórias**. Com base em Oliveira, et al. (2019) interpretamos este resultado como possibilidade de ir ao encontro da experiência vivida por crianças, destabilizando estruturas que determinam posições de previsibilidade.

6.7 Jorge e o reforço de valores

Para Jorge a vivência do quotidiano escolar só faz sentido se existir música, para lá de ambiente sonoro que ecoe de colunas instaladas. Para Jorge, cuja música é parte de si, não bastam reprodutores de som externos, são necessários amplificadores de sons produzidos por si. Sendo responsabilidade da música o começo da relação com Jorge, na sua própria vida, **as experiências educativas que se vivem são em função dos ritmos que se estão sentindo**. Para Jorge aprender a tocar alaúde, como construção de história com seu pai e como continuação de cultura com a cidade, torna-se significativo,

contribuindo para o *jazz*, como seu estilo musical preferido. Viver a escola nestes termos é situar-se entre os valores com que cresceu com a sua família e com as especificidades que são proporcionadas com seus amigos. Se com seu pai e sua mãe o que Jorge mais gosta é de fazer é tocar guitarra e tocar piano, com seus amigos na escola é a amizade entre sons de corpos que é o mais importante. Compreendemos, com base em Sarmiento (2005), que as culturas das crianças não nascem de forma espontânea, mas constituem-se em relação com as produções culturais de adultos. Na esteira deste pensamento, é admissível apreender que as vivências do percurso de escolarização de Jorge possuem assunção alteritária. Nos termos de Sarmiento (2005), para Jorge, porém, os elementos de referenciação para a construção da sua vivência com o cotidiano escolar não se centram exclusivamente de adulto para criança (aprendendo o instrumento que o pai toca), mas sim também a partir de produções culturais geradas por si nas suas interações (enaltecendo o seu estilo musical preferido).

Para Jorge, na escola, o que mais gosta de fazer é de conviver com seus amigos. E do que mais gosta dos convívios com seus amigos são as músicas que juntos constroem onde os **corpos são instrumentos**. Jorge, todos os dias, em tempos livres nos corredores e pátios da escola, tem ensaiado com amigos para o espetáculo que dá às sextas-feiras.

6.8 Sofia e a materialização da vida

Para Sofia a vivência do cotidiano escolar baseia-se na mesma fórmula com que vive a sua vida fora da escola. **A combinação de específicas flores, com pormenorizados aromas, para a constituição de um eventual perfume da sua vida, requer a sua delicada atenção e responsável envolvimento.** Para Sofia viver a escola possibilita-se pela fórmula de precisar de compreender o que está a fazer, quer em relação à exposição que é proposta, quer em relação aos fins que a implicam. O seu percurso educativo na escola desenvolve-se a partir de inseguranças de exteriorização, de tradução e de manifestação quando não é o seu mundo ideal a ser a exposição e o fim. As suas preferências estão bem definidas e possibilitam a constituição do perfume de sua vida, porém reconhece a exigência de propostas que a implicam na escola nem sempre estar relacionado com as cores lilás e azul que compõem corpos de sereias. Com base no pensamento de Fernandes (2019), compreendemos que estas ideias de vivência da escola pela insegurança de quem se é e pela exigência de quem querem que se seja deriva do peso da tradição educativa. Para Fernandes (2019), urge que se rompa com a imagem

clássica de criança-aluno/a-incompetente uma vez que para lá de tal oprimir a manifestação pessoal, revela a crescente impossibilidade de se ser e de se estar.

Para Sofia o questionamento da materialização da sua vida dentro da escola é por relação que se estabelece com outros, pois o contrário, ou seja, a relação intrínseca como privilégio de exteriorização em detrimento de relações exteriores, não se traduz em questionamento pessoal, mas sim em manifestação expressiva. Neste sentido, com base em Fernandes (2019), **importa que se valorizem os perfumes individuais construídos com únicas flores**, evidenciando processos e produtos culturais que trespassem a ideia de criança-cidadão-capaz, para lá de retóricas bem-intencionadas.

6.9 Carolina e os mundos possíveis

Para Carolina a vivência da escola deverá refletir cada uma das letras de seu nome. De privilégio enunciado, Carolina destaca o seu desenvolvimento autoral, individual. Das muitas viagens pelo mundo já realizadas, Carolina destaca as oportunidades que vivenciou como modos de continuidade para o mundo que organiza. Carolina, de tanto que já vivenciou e que metade nem lembra, destaca dias especiais, como oportunidades de viver a escola. Para Carolina, em virtude de interesses próprios, **fazer o que mais se gosta torna a escola num mundo possível**. Na escola, Carolina gosta de brincar às apanhadinhas entre monumentos do seu mundo, gosta de ler livros sobre histórias de pessoas importantes que habitam na sua cidade e gosta de desenhar as mobílias que formam o seu quarto. Neste cenário, entre uma realidade que se percebe e uma utopia que se constrói, Azevedo (2011) considera que entre o lembrar o que se viveu e imaginar o hoje e o amanhã, constitui-se como bases necessárias de caminho para que lá se chegue. Como histórias que se leem em livros sobre desejos e aspirações, Azevedo (2011) considera que tais modos de vivência projetam-se, e são projetados na literatura, uma vez que pertencem ao domínio da imaginação utópica. Para Carolina viver a sua história permite o que Azevedo (2011) elabora como argumentos que de idealizações se chega a atos políticos.

Para Carolina, que desde muito nova pinta e desde ainda mais nova quer ser arquiteta, **construir-se os seus mundos é destacar interesses e vontades próprias**. Planear um grande tanque de água para com golfinhos nadar, até desenhar a maior mesa para se poder sentar com toda a família, vai destacando dias especiais. Na escola, Carolina destaca-se e destaca o seu dia por brincadeiras e corridas, por leituras e sorrisos e por desenhos e imaginações. Na esteira deste pensamento, com base em Azevedo (2011), de

dias especiais como idealizações de contínuas construções de mundos, Carolina vai edificando os seus atos políticos.

6.10 Maria Clara e a tradução de sonhos

Para Maria Clara, viver **a escola como espaço que possibilita projetar-se acerca do futuro** é, por um lado a oportunidade de nos traduzirmos para quem gostaríamos de ser, mas, por outro lado é a expressão de um tempo que circunscreve o espaço para o que há de vir. Para Maria Clara, a vivência de histórias sobre quem gostaríamos de ser ganha espaço e tempo na escola, uma vez que se apropria de materiais e de cronogramas para imaginar tudo o que depois se viverá. Influenciada pelas histórias que vê na televisão, pelas histórias que lê em livros e pelas histórias que ouve de adultos, Maria Clara organiza o seu quotidiano escolar. Para Cattanach (2008), a influência de contos populares, para lá de mitos urbanos que habitam nas cidades, são histórias incorporadas pelas crianças, porém, com atenção, a mesma autora argumenta que idealizações acerca do futuro, ao serem apropriadas, são transformadas. Na esteira deste pensamento, com Maria Clara poder-se-á **imaginar o futuro de ser-se adulto, pela perspectiva de ser-se criança**. Acerca deste assunto, Cattanach (2008) considera que tais idealizações se configuram como diferentes conselhos sobre vários aspetos da vida humana para a atualidade de adultos. Da mesma forma impacta a vida de adultos, pois, pela vida de crianças, segundo Cattanach (2008), elaboram-se espaços e tempos que, sendo imaginados (idealizados), poderão também ser dificilmente materializados.

Maria Clara, a desejar mais do que tem, adormece sentada também. Inventa um salão de cabeleireiro, para trabalhar o dia inteiro. Para Wright (2019), a idealização de modos de viver, pela perspectiva de crianças, descrevendo mundos imaginários, eventos e personagens, ao ser descrita por linguagens adormecidas, inexpressivas e mecânicas, traduz-se em tradução de sonhos descontextualizados. Para Maria Clara o desenho como materialização de vida na escola é fundamental para que possa continuar a desejar mais do que tem. Maria Clara a desejar mais do que tem, tenta não perder os seus dias também. Certa de que haverá de ser, sabe ainda precisar de tempo para desenhar e crescer.

6.11 Cármen e as capacidades técnicas

Para Cármen, a vivência da escola, como oportunidade de aperfeiçoar a sua técnica, ultrapassa conceções utilitárias, mecanizadas e de repetição. Apesar de Cármen ser confiante na sua intenção de conseguir se apresentar de pontas a partir do musical de

lago dos cisnes, fá-lo consciente de que as tentativas de aperfeiçoamento vão para lá de lógicas de forma escolar. Pensar numa necessidade de lógica de forma corporal, ou uma gramática corporal, permite que durante esses treinos possa experienciar e aprofundar os seus interesses. De histórias de aventuras sobre a sua vida, até a histórias de imaginação acerca das suas outras vidas, Cármén, encontra na escola **condições para o desenvolvimento de capacidades**. Certa de que os objetivos que impõe ao seu aperfeiçoamento são por si definidas, a histórias de ‘eu e mais eu’, constrói-se.

Acerca das muitas vidas de Cármén, onde explora diferentes tecnicidades da sua expressão corporal, o trabalho de Smithrim e Upitis (2005) dá conta da importância de se compreender quais são as experiências artísticas que já fazem parte da vida social da criança, fora da escola, como requisito para a promoção de experiências educativas sobre a expressividade artística do corpo. Segundo as mesmas autoras, com exceção da expressão e linguagem musical como experiência artística, as crianças que gostam de experienciar vivências artísticas na escola não estavam envolvidas em atividades fora do contexto escolar. Smithrim e Upitis (2005) identificaram, ainda, que crianças que têm atividades de expressão artística como complemento da vivência do quotidiano escolar, como Cármén, não demonstram ter interesse no desenvolvimento de experiências artísticas como experiências educativas. A ideia de querer treinar muito para exceder-se nas capacidades que se tem, é para Cármén, motivo e objetivo de viver a escola. **Aproveitar os recursos de que a escola dispõe** para a continua motivação das suas técnicas, é para Cármén, a oportunidade de continuar a esforçar-se para que a história de sua vida tenha cada vez mais capítulos, cujo aperfeiçoamento vai sendo registado e notado.

6.12 Flávio e a prática enunciativa

Para Flávio viver a escola é sentir-se bem por poder estar a aprender. De sagaz curiosidade, Flávio vive o quotidiano escolar a brincar com seus amigos, dentro e fora da sala de aula. Os diferentes espaços da escola permitem diferentes aprendizagens. Fora da sala de aula, Flávio é dinamizador de um corpo em constante movimento, onde cartões de cultura geral são motivo de aprendizagem. As discussões que se promovem em torno de monumentos, estátuas, artistas e outras áreas da cultura, permitem que Flávio vá constituindo uma prática de construção de conhecimento. Para Flávio, nos dias em que se esquece ou decide não trazer os cartões para fora da sala de aula, está também a aprender, de outra forma. Privilegiando o seu corpo em movimento, como forma e

conteúdo de aprendizagem, Flávio vai enunciando aquilo que percebe e sente, de si e de outros. Jogos, brincadeiras, fora da sala de aula, constituem-se como oportunidades de aprendizagem. Para Flávio, **aprender é objetivo de viver**. Na esteira deste pensamento, com base em Qvortrup (2011), referimo-nos, de certa forma, à reconsideração de qual é o trabalho de crianças, como membros que contribuem para o desenvolvimento da sociedade. Para Qvortrup (2011), o século XXI possibilitou que marcadamente se reforçasse o trabalho de crianças como o processo de escolarização, continuando a ser útil e funcional para a sociedade.

Para Flávio, aprender sobre cultura geral, assim como aprender sobre o seu próprio corpo é visto por si como o trabalho a que se dedica todos os dias. Para Qvortrup (2011), poderíamos estar a falar do ofício de ser criança, como aluno, que, se por um lado retrata ideias contrárias às narrativas idealizadas acerca da infância como período de vida protegida, por outro lado reforça a ideia de criança, como agentes sociais que contribuem para a produção e problematização da sociedade. Para Flávio **dentro da sala de aula, como espaço distintivo na construção do seu conhecimento, por meio de aprendizagem da escola, permite que outras percepções e sentidos sejam aplicados na sua prática escolar**. Percebendo o seu corpo diferente, conforme o espaço em que se encontra, concentra-se nas potencialidades de movimentos que vive dentro da sala – movimentos diferentes, mas para Flávio, igualmente importantes na aprendizagem da cultura e de si.

6.13 Luana e a ideia de criança escolarizada

Para Luana viver a escola é um complemento da educação que vive em casa. Viver a escola laica, a partir da educação religiosa, é organizador de experiências educativas. Das várias oportunidades com que Luana se depara na escola, assimila os seus gostos, ao invés de especificar as suas adorações. Luana, **a partir de uma única adoração constrói a sua escolarização**. Esta hierarquização é, para Luana, organizador de gostos. A gostar de ser amiga, onde nas brincadeiras não é o que deseja, prefere ser melhor amiga, onde pode ter papel de decisão. Com base em Gaztambide-Fernández (2013), a metáfora que se possibilita construir a partir da ideia da arte e das expressões artísticas, como possibilidade de ser autor/a e de tomar decisões que extrapolam escalas e categorizações, alcança efeitos positivos que se situam entre o poder para libertar e a potência para esconder. Para Luana, que de um ponto, de um elemento, de um motivo, organiza a sua vida, vive o quotidiano escolar a partir da construção de experiências educativas, porém,

a opor-se a si mesma com algumas das suas vivências. Para Gaztambide-Fernández (2013), o que a arte faz é o que importa. O modo como **as variadas expressões artísticas impactam a vida** de Luana, traduz-se em oposições de complementaridade às suas educações. Para Luana, a educação familiar (a sua primeira e mais valorizada), de certa forma, contraria com a educação escolar que, sendo a sua segunda mais valorizada, impacta a primeira. A alternativa, se por um lado não é caracterizadora do modo hierárquico com que define a sua educação familiar, por outro lado com a educação escolar, tais modos de concetualização baseados na variação e, de alguma forma, na indefinição, apesar de se opor, pela sua vida, complementam-se.

7 Considerações: que experiências de percursos educativos de escolarização com a expressividade artística do corpo na escola?

As interpretações com Ana Clara, Lu e Mariana permitem elaborar três grandes núcleos de significação: as ondulações, as oscilações e as irregularidades de percursos educativos de escolarização de crianças, ou seja, referimo-nos a percursos educativos de escolarização de crianças, alunos/as, que destacam simbolicamente as polaridades inscritas, nomeadamente acerca de recursos e de encontros, como significação da experiência educativa da expressividade artística. As interpretações com Mia, Raposa, Octávio e Jorge permitem elaborar quatro grandes núcleos de significação: as contradições, os deveres, os deslocamentos e as construções de percursos educativos de escolarização de crianças, ou seja, referimo-nos a percursos educativos de escolarização de crianças, alunos/as, que destacam as projeções extrínsecas, nomeadamente acerca do corpo, de tempo, de espaço e de materiais, como significação da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola. As interpretações com Sofia, Carolina, Maria Clara e Cármén permitem elaborar quatro grandes núcleos de significação: as singularidades, as propriedades, as perspetivas e as disposições de percursos educativos de escolarização de crianças, ou seja, referimo-nos a percursos educativos de escolarização de crianças, alunos/as, que destacam os domínios utópicos, nomeadamente acerca das relações, dos ambientes, de personagens e de ações, como significação da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola. As interpretações com Flávio e Luana permitem elaborar dois grandes núcleos de significação: as incorporações e as oposições de percursos educativos de escolarização de crianças, ou seja, referimos-nos a percursos educativos de escolarização de crianças, alunos/as, que

destacam os serviços à sociedade, nomeadamente acerca da cultura e da família, como significação da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola.

Quadro nº 9 Experiências de percursos educativos de escolarização com a expressividade artística do corpo na escola

ESTRUTURALISMOS fabricados para se viver		EM RISCO gerados na vivência		INTERESSES SIMBÓLICOS de percursos educativos de escolarização com a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola		
mundos que nem se sabe que existem		felicidade depende de dispositivos de amor		ondulações	POLARIDADES INSCRITAS	recursos
escola, espaço único de reflexão		questionamento dos porquês		oscilações		encontros
poder legitimado desigual		não ter preferências		irregularidades		
CRIAÇÕES imaginadas para se viver		REVERSOS DA SUBALTERNIDADE concebidos na vivência				
ser <i>robot</i>		rejeição da simplicidade		cenários	PROJEÇÕES EXTRÍNSECAS	corpo
ser raposa livre e domesticada		direitos de liberdade		deveres		tempo
ser super-herói		estabelecimento de outros poderes		deslocamentos		espaço
ser ritmos musicais		corpos como instrumentos		construções		materiais
IDEALIZAÇÕES formuladas para se viver		DESESCOLARIDADE constituídas na vivência				
combinação de específicas flores		valorizar perfumes individuais		singularidades	DOMÍNIOS UTÓPICOS	relações
fazer o que mais se gosta		destacar interesses e vontades		propriedades		ambientes
projetar-se acerca do futuro		ser adulto		perspetivas		personagens
desenvolver capacidades		aproveitar recursos		disposições		ações
CONTINGÊNCIAS reptos para se viver		PROCURA SOCIAL formadas na vivência				
aprender é objetivo de viver		espaço distintivo de conhecimento		aplicabilidades	SERVIÇOS À SOCIEDADE	cultura
partir de uma única adoração		variadas expressões artísticas		complementaridades		família

8 HISTÓRIAS DE CONHECIMENTOS EXPERIENCIAIS

8.1 Heranças, construções e apropriações da Escola das Bibliotequices, da Escola da Árvore e da Escola da Fábrica como paisagens educativas: imaginar alteridades com roteiros de histórias desobedientes, sobrepostas e transgressoras

A nossa implicação na saída de casa para cenários de pesquisa, foi-se construindo a partir da nossa consciência enquanto autores de histórias, envolvendo-nos pessoalmente e profissionalmente, pela nossa prática científica, em função do que Barbier (1985) designa por histórias pessoais, as nossas posições passadas e atuais e os nossos projetos de futuro. Esta nossa construção possibilitou estarmos alertas acerca de nós mesmos, de outros e do ambiente em nossa volta. Neste sentido, apresentamos histórias que, pela nossa implicação, contribuíram para o desenvolvimento epistêmico do método e da experiência em estudo. Pelas nossas histórias de idas e voltas, narradas no primeiro capítulo do nosso trabalho, somos capazes de as interpretar narrativamente, tendo em conta um elemento que sendo contínuo na vivência, revelou ser mutável, originando a sua problematização. Referimo-nos às histórias da *extraordinária potência das nuvens* como organização convencionada de se compreender a experiência humana e suas expressões (ver Gil, 2001), que nos orientou na vivência de histórias de idas e de voltas quando saíamos de casa para cenários de pesquisa.

A narrativa que expõe tempos, pelos espaços, da nossa casa e do cenário de pesquisa, evidenciando as interações que permeiam e fundem esses *espaços-tempos* vividos, manifesta-se, sobretudo, a partir da metáfora do surgimento e aparição; como “(...) se de uma figura, um contorno, uma linha, uma crista, viessem completar o que resta do desaparecimento dos traços anteriores.” (Gil, 2001:112). Ao longo do tempo, as nuvens que nos acompanhavam todos os dias, começavam a ampliar-se para lá daquelas que se percebiam no céu – referimo-nos à “(...) nuvem, como o sentido, pode[r] assumir contornos precisos de figuras, de signos.” (Gil, 2001:124). As histórias que se produzem a partir de narrativas autobiográficas de pesquisador desenvolvem-se a partir destas ideias de forma e de movimento.

8.1.1 Da forma e movimento pelas nuvens com histórias de idas e de voltas

As idas e voltas de e para a escola das bibliotequices, era desejar-se poder estar a olhar pela janela e ter um bom pequeno almoço, com fruta variada que reforçasse o ânimo para acompanhar a energia daqueles que em breve se encontraria. Cantar ao longo de quinze minutos letras de músicas e **imaginar** com as nuvens, cavalos, coelhos e lagartos

que se formavam nos céus. Estar-se próximo da escola das bibliotequices e levar-se debaixo dos braços mais do que uma mochila com muitos materiais e estar-se feliz por se ter nas horas seguintes, a possibilidade de se continuar a cantar formas e a imaginar sentidos. As idas e voltas de e para a escola da árvore, era poder **sentir** todas as cores que preenchiam as nuvens do céu que só mais tarde seriam azuis e desejar que o autocarro ainda não tivesse passado. Quase que começar a rezar para que o autocarro não fosse escolhido por outros que entram de bolsos vazios e exigem sair de bolsos cheios. Atravessar-se de uma margem à outra e voltar a querer visitar as exposições dos museus que se observam e querer viajar naquelas máquinas especiais e espaciais que permitem voltar a ver a família de quem se tem muitas saudades. Chegar-se à paragem onde saiam três pessoas que já começam a conhecer-se, com a esperança de encontrar o portão da escola aberto e as próximas oito horas serem de felicidade partilhada. As idas e voltas de e para a fábrica da escola, era poder **fazer** um percurso de convívio, com as nuvens por vezes serenas, por vezes muito agitadas e com as formas que às vezes perdiam forma. Era estar-se inquieto sobre se o tempo de antecedência com que se tinha saído de casa seria o suficiente e depois revelava-se ser quase sempre demasiado. Poder parar e às vezes só contemplar as pessoas a caminhar, a falar ou também elas apenas a olhar. Começar a avistar-se a grande fachada da fábrica da escola no cimo da rua e a alegria que lá dentro estava e que não fazia querer esperar para entrar, era a certeza de que seria companhia para mais um momento partilhado no atelier.

Os significados que se apropriam, daquilo que se imagina, se sente e se faz, no decorrer da situação, projeta potências na expressividade do nosso corpo. Referimo-nos à própria forma da nuvem raramente se deixar fixar numa figura-signo, o que se aproxima da ideia de significado (Gil, 2001). Implicados, o nosso investimento com as idas e voltas, é resultado inevitável e parte integrante da construção de conhecimento sobre a experiência em estudo (Barbier, 1985). O corpo, ao vivenciar este devir das formas em movimento, traduz a compreensão de que é o nosso próprio corpo que está em movimento, e, apesar de aparentemente estar a acompanhar as formas das nuvens, estas reforçam as suas próprias lógicas em relação com o nosso próprio movimento, as nossas lógicas de ação e pensamento. Ou seja, compreende-se que a potência das nuvens que nos acompanham, com as suas atualizações e prolongamentos, apenas se compreendem pela existência da percepção humana e sentido experiencial, construindo significados sobre elas (ver Barbier, 1985; Gil, 2001). Apropriarmo-nos de sentimentos vividos pela relação que

estabelecemos com as nuvens, todos os dias, desde o planeamento do nosso trabalho implicado e emotivo, reforçou o rumo narrativo e o compromisso expressivo.

Nós, que podemos ser artistas, professores e investigadores em educação nas escolas e as nuvens que podem ser cavalos, coelhos e lagartos que se formam nos céus; as nuvens, que podem ser de várias cores e só mais tarde serem azuis e nós, que podemos ser bem-intencionados e só mais tarde é que seremos compreensivos; e nós, que por vezes podemos estar felizes, mas noutras vezes estarmos tristes e as nuvens que por vezes podem estar serenas, noutras agitadas; revela que pelas nossas histórias de idas e de voltas, para os cenários de pesquisa, mas que se ampliam para as nossas existências, contribuíram para a construção da forma e movimento de sentido do método e da experiência em estudo.

8.1.2 De gramáticas espaço-temporais

A apropriação de gramáticas que se constroem de ordem escolar, derivam de forças sensíveis que se constituem pela sua temporalidade e pela sua espacialidade, sendo problematizadas como de difícil possibilidade, devido às mesmas forças também serem simbólicas e com elas carregarem pesos tradicionais de normatividade da vivência do corpo na escola. Daí que quando, com a Escola das Bibliotequices, materializamos uma biblioteca desenhada, itinerante, que acolheu e potenciou a cor, a forma e a textura a estórias narradas por crianças sobre plantas, animais, rios, entre outros temas, arriscamos na **construção de outras visões paradigmáticas**.

A relação vivida e construída entre nós, Rosa do Mar, Cármén e Mariana possibilitou que juntos refletíssemos sobre o espaço da biblioteca que tínhamos em nossa volta, sobre o tempo que se indicava para a sua frequência e sobre os materiais que se disponibilizavam para uso pelos seus diferentes **lugares de utilização**. Deste ponto de reflexão, partimos para uma outra forma de se construir e de se apresentar uma história sobre como se poderá conceber a ideia de uma ordem escolar. Assim e a partir do pensamento de Milstein e Mendes (2010), desenvolvemos a contínua argumentação da escola como espaço-tempo cultural, que se constrói a partir de significados pelas histórias de experiências que se vivem nos contextos. Possibilitamos a materialização da expressão que forma a escola.

Juntos, pensamos como deveria ser a forma de um livro numa biblioteca que é maioritariamente frequentada por crianças. Juntos, decidimos **formas de apresentação** de histórias sobre crianças. Juntos, construímos histórias de crianças, por crianças sobre



Figura 8 Código digital de acesso a vídeo produzido por Raposa, participante da pesquisa

crianças. Esta *desobediência*, gerada a partir da relação vivida entre nós, possibilitou que Raposa pudesse contar a sua história sobre a chuva e vento

forte que se faz sentir sobre as ervas, arbustos e árvores da floresta encantada onde vive. Chuva que vai ganhando força, à medida que o tempo passa. Ventos que vão ganhando intensidade, à medida que percorre os espaços. A Escola das

Bibliotequices permitiu que se pudessem construir livros por crianças, que agora, integram as suas estantes, ao lado de livros construídos por adultos. Mais do que se questionar as práticas que moldam e formam a escola, foi possível contribuir para a interpelação espaço-temporal do cenário de pesquisa do nosso trabalho. A partir da perspectiva de Mello (2007), argumentamos que, de facto, as competências técnico-artísticas do pesquisador têm grande implicação no desenvolvimento de uma pesquisa narrativa que integra as artes como forma de pesquisa. Porém, reconhecemos que os conhecimentos técnicos de formas de criação e produção artística que possibilitaram o questionamento de verdades, seria insuficiente, limitado e sem sentido, se não fosse associado às intenções relacionais da pesquisa. A criatividade das histórias de experiências das crianças, como autoras das suas histórias, aqui visuais, possibilitaram, na relação que estabeleceram connosco, reforçar o compromisso de resignificar a escola (ver Martins, 2017; Barbosa, 2018).

Outra história vivida e que possibilita a contínua problematização, motiva-se pelas narrativas biográficas de Luana e de Maria Clara que, descontentes e muito críticas em relação ao calendário escolar que vivem na escola das bibliotequices, propuseram que se pensassem **outros horários para se viver** a escola.

Do espanto de Adélia, que ainda teve tempo para avisar Sabrina das investidas que se apresentavam, rápido se preparou a organização de novos momentos de expressão pessoal. ‘Outros tempos’, foi o título que escrevemos num dos textos de campo construídos durante períodos de vivência desperta quando estávamos na Escola das Bibliotequices. A construção de um calendário mensal, surgiu a partir de um conjunto de propostas de reflexão de Luana e de Maria Clara que, connosco e com Adélia, significamos. Ora viver na escola o mês de setembro, para lá da denominação romana, significava para Luana e para Maria Clara, um mês de grande felicidade, pelo reencontro com amigos e com professoras. O mês de setembro deveria ser denominado como mês do Regresso. Assim, Regresso, com vinte oportunidades (ao invés de 20 dias), possibilitava ser organizado, em conjunto com as outras oportunidades de outros meses.

O mês preferido das duas era o mês Dança, que acontecia nas alturas do ano mais quentes, onde as flores estão despertas, coloridas e animadas. O mês mais trabalhoso, era o mês Chato, onde momentos de avaliação sumativa final aconteciam, mas tornavam-se mais prazerosos, a partir das interpretações dramáticas da obra de António Torrado, construindo figurinos, com diferentes materiais. Foi, neste espírito, que se possibilitou a formação completa do novo calendário escolar, que passou a orientar os momentos vividos por Luana e pela Maria Clara na escola. Para Milstein e Mendes (2010), trata-se de uma reconfiguração do tempo (cronológico escolar), implicando uma ordenação escolar temporal que seja mais do que um elemento estático de organização educativa de adultos. Para Luana e para Maria Clara, o horário, como cronograma necessita de ser repensado, à luz das suas vidas, possibilitando o que Milstein e Mendes (2010) designam por uma gramática espaciotemporal, como parte da condição simbólica da ordem escolar que se vive.

Na esteira deste pensamento, com a Escola da Árvore, os tempos vividos com as crianças e com professores e professoras, debaixo de um calor que cada vez mais se faz sentir, levou a que as pessoas se encontrassem nas sombras e nos pontos de água (será preciso referir que Octávio não se deixa afetar por tais condições meteorológicas?). Destes encontros surgiam conversas sem fim. Dessas conversas surgiam motivações para auxiliar Kleber e Maria João nos desempenhos das suas profissões como professor e professora. Dentro da sala de aula, ou no campo de jogos, partilhavam-se cores, gestos, corridas e muitos sentimentos. Com as crianças e adultos, salientou-se a necessidade de vivermos ativamente e atentamente, escutar os sentidos e as necessidades em urgência e em constante transformação. Com Maria João, construímos possibilidades e limites de organização do corpo no espaço, com o objetivo de desenvolver a escuta sensível e empática, dissociando movimentos, experimentando planos. Ou, nas palavras de Leandro (2016), com o objetivo de fazer usos sociopolíticos do nosso corpo no espaço da escola, apropriando-se da gramática a que nos temos vindo a referir, gerando diferentes percursos, permanentemente em desconstrução por via das interpelações.

Os corpos *sobrepostos* de Lu e de Ana Clara, deitados, ocupando o espaço que é delas, em relação com elas mesmas, motivou-se a partir da questão que lhes lançamos: os vossos corpos na escola, estão mais vezes parados ou em movimento? Lu, mais pequena, argumenta estar sempre em movimento. Ana Clara, mais velha, reconhece mais vezes

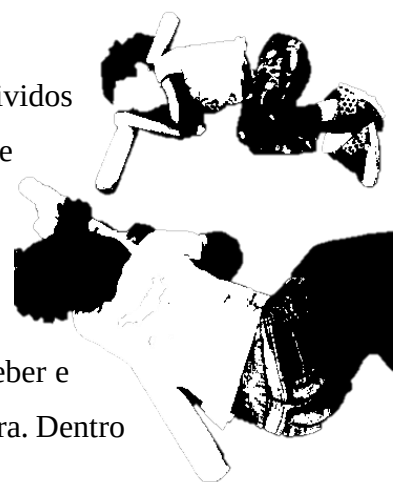


Figura 9 Registo fotográfico, editado, de Maria João, participante da pesquisa de uma produção artística de Lu e Ana Clara, participantes da pesquisa

parar. As duas conversaram e chegaram à conclusão que estar parado, não significa não estar a se mover. Porque o contrário, seria mais difícil de perceber. Maria João, ao nosso encontro, amadureceu o que elas seriam capazes de compreender. Valorizou a potência de cada uma delas, em detrimento de um pensamento sobre o que supostamente lhes estava a faltar. Nós, em grupo, deitamos e estivemos em movimento. Fechamos os olhos e conversamos. Começamos por conversar sobre o porquê do edifício escolar e quase a terminar, conversamos sobre as dificuldades que se vivem desde que se sai de casa até à Escola da Árvore chegar. Referimo-nos ao **corpo como espaço de expressão e de contestação**.

As deslocações de corpos de crianças na escola, no espaço e no tempo, envolvem um conjunto de expectativas pejorativas de movimentação visível de velocidade, ruído, direção (Leandro, 2016). Com Lu e Maria Clara, vivemos uma outra ideia de imobilidade corporal, discutida por Leandro (2016) como regulação normativa. Os desejos, as ansiedades, as conquistas e as derrotas que se percorrem, possibilitaram ganhar movimentos de sentidos parados. De construções coletivas de território no espaço, ao jogo simbólico proposto por Maria João, a premissa surgiu da pequena Lu e da grande Ana Clara, respondendo a uma das nossas interpelações. A apropriação do edifício escolar, a partir de histórias de experiências de crianças, contribui para a rutura concetualizadora que a situa como área negligenciada na produção de conhecimento em educação sobre a escola (ver Burke, 2005). A partir do pensamento de Burke (2005), com as histórias de Lu e de Maria Clara, referimo-nos à possibilidade de os corpos de crianças nos espaços da escola atuarem como resistência e contestação, possibilitando a apropriação. Neste sentido, a compreensão do quotidiano escolar, revela desobediências e sobreposições às propostas hegemónicas dos grupos de poder que operam socialmente um conjunto de condições sociais, políticas e culturais (Rivas Flores, 2009). Quer nos estejamos a referir à vida da criança na construção da comunidade escolar, quer ao envolvimento de adultos que vivem a escola, em articulação com elas, na esteira de pensamento de Rivas Flores (2009), temos vindo a compreender o mundo complexo da escola como amplo tempo e espaço de vivência de experiências educativas.

8.1.3 De gramáticas artístico-corporais

Com Kleber, o corpo como produtor é proposta para o uso da cor, como vivência spatiotemporal privilegiada do que se vive na Escola da Árvore. Numa das conversas que Kleber teve com Laura, perceberam que a obra de Di Cavalcanti, um pintor

modernista brasileiro, reconhecido pela sua obra onde glorifica a mulher, negra, vivências coloridas poderiam ser motivo de histórias. As cores mais solicitadas dentro da sala de aula possibilitaram que tivéssemos uma das mais importantes conversas. Na sala de aula de Kleber, surgiu o desafio de sermos uma das mulheres de Di Cavalcanti. Entre várias trocas de falas, ouve-se pedir marcadores cor-de-rosa e amarelo, para colorirem o seu autorretrato. Do silêncio de todos os adultos, ouvimos a voz de Flávio a dizer ‘elas não acham que são negras’. Flávio, certo de muito, que indaga sobre tudo, promoveu uma reflexão em torno do que é ser-se negro e do que significa ser-se brasileiro. Vivemos estes momentos numa escola de EFNI, com crianças dos seis aos dez anos de idade, projeta a admissível ideia de que o discurso de intolerância e de ódio persiste, insiste e fere.

O pensamento de Maluf (2001), em linha com a história de Kleber e de Flávio, possibilita ampliar a discussão da compreensão de um corpo produtor que ultrapassa concepções recetaculares de transmissão de símbolos culturais. A **idealização colorida dos corpos** na cultura brasileira, são para a autora, objetos de cultura que, quando não significados, possibilitam que a cultura negra, não se encontre a si própria na cor ideal. Assim, com Flávio, acabamos por produzir um texto a respeito das eleições presidenciais de 2018, intitulado ‘Só o samba poderá ser presidente do Brasil’, onde conjecturamos sobre quais seriam os próximos passos, tempos e espaços para a educação brasileira. Para Barbosa (2007), pela ideia de a educação brasileira servir uma cultura legítima, contar novas histórias, potencia a superação de impasses culturais. Com Flávio, questionamos.

O que é que de tão errado andamos a fazer para que crianças que deviam estar na escola estejam a trabalhar? O que é que de tão errado andamos a fazer para que crianças e adultos tenham de saber quais são os períodos em que é seguro sair de casa? O que é que de tão errado andamos a fazer para que o transporte, que é de todos, seja vandalizado e deixado no meio da rua? O que é que de tão errado andamos a fazer para que crianças desenhem um autorretrato com as cores rosa e amarelo para pintarem a sua pele e o seu cabelo? O que se anda a fazer de tão errado é a reprodução sem o questionamento. Os tempos em que as sociedades ocidentais viviam períodos de imposição e de maus tratos, figura, hoje, noutro capítulo da sua história. Neste sentido, compreende-se que a problematização da cor, como integrante da experiência educativa da expressividade artística do corpo, vivida na escola, ultrapassa concetualizações de conteúdo e de forma, projetando o debate para os desafios das culturas de construção social do corpo na escola (ver Maluf, 2001; Barbosa, 2007).

De questionamentos transgressivos, pela Escola da Fábrica, também fomos capazes de continuar vivências *transgressoras* com Elisabete. Estando mais concentrados no espaço de atelier de experimentação artística, vivemos experiências de criação, onde uma vez mais, problematizamos o corpo que somos na relação com a expressão artística, importando o assunto que se forma para lá do conteúdo artístico. De uma proposta de desenho do corpo humano, por observação, dinamizada por investigadoras que estavam a desenvolver trabalho de campo na Escola da Fábrica, Elisabete precisou de repor significações. ‘Por favor, sentem-se nas cadeiras, em círculo, e nós vamos estar no centro, em pé, para sermos desenhadas por vocês’. Foi este o mote de início de mais uma comichão atrás de orelha de Elisabete que começava a figurar altas árvores em volta de riachos sem pontes. As oito investigadoras que pelo *atelier* entram, implicadas num projeto de pesquisa em psicologia, depois de terem sido desenhadas por metade de um grupo de turma na Escola da Fábrica, onde estava Carolina, Mia e Sofia, foram embora. As crianças contaram as suas experiências artísticas à outra metade do grupo, onde estava Jorge. Jorge e seus amigos (a outra metade do grupo) não tinham as oito investigadoras para desenhar. Foi aquilo e acabou. Para Elisabete, caso lhes dê jeito, haverão de voltar ou não. Para Jorge, nós tornamo-nos, com Elisabete, em modelos para serem figurados entre vários materiais riscadores, de diferentes cores.

Desta história vivida com Elisabete e fortalecida por Marta, podíamos problematizar a visão adultocêntrica na pesquisa com crianças, porém, os significados que mais ressoaram na nossa interpretação narrativa, como forma de contribuir para o contínuo rumo narrativo do nosso trabalho, acerca da compreensão da experiência da expressividade artística do corpo na escola, foi acerca da empatia, da confiança e do respeito que se estabelece em relação com participantes de pesquisa. Os seus corpos não

são, nem estão estáticos a observar e a desenhar outros corpos. Nesta linha de pensamento está Farnell (1999), argumentando sobre os corpos expressivos nas pesquisas, como últimos refúgios que necessitam de ser significados. Os corpos são **ação incorporativa**. Para Elisabete e para nós, é inconcebível o desenvolvimento de uma *relação*, que não reconheça esta complexidade no desenvolvimento de uma pesquisa na escola. Por outro lado, ficamos com a ideia de que quando já poderíamos estar numa posição para elaborar a problematização da

expressividade do corpo de qualidade artística na pesquisa, ainda necessitamos de argumentar sobre as condicionantes que impedem que cheguemos a essas histórias. O que compreendemos, porém, é



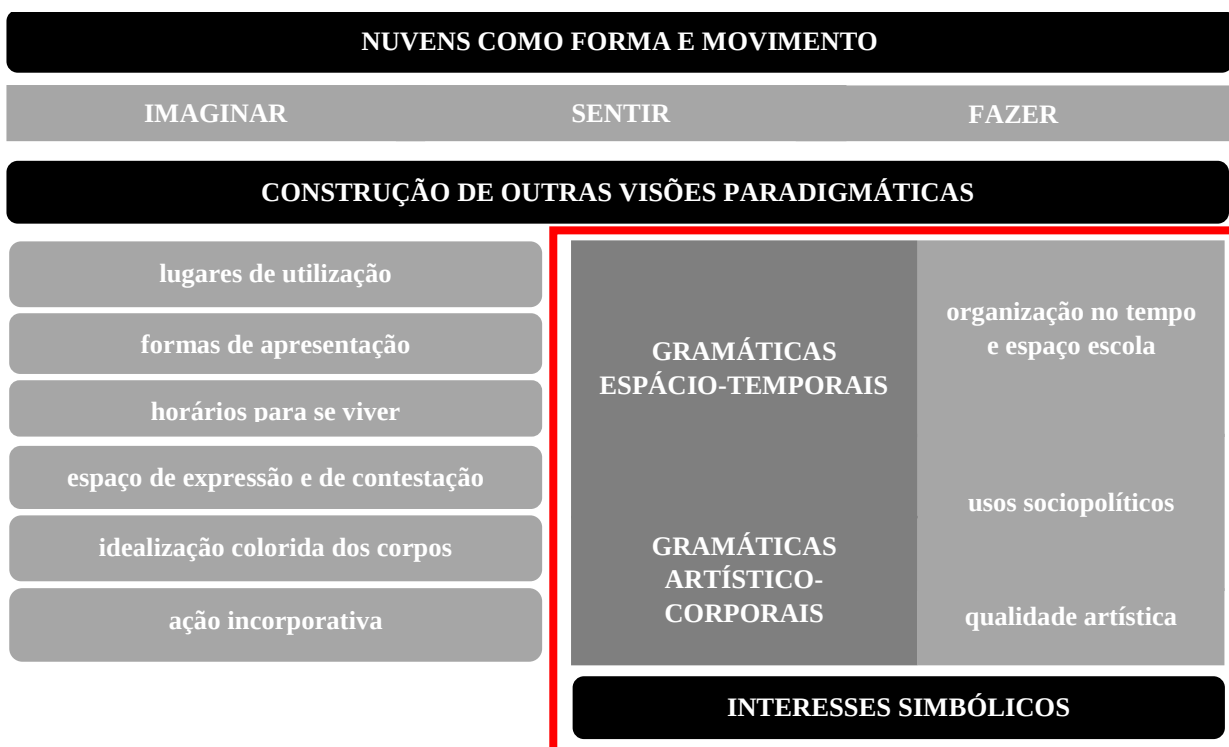
Figura 10 Registo fotográfico, editado, pelo pesquisador de uma produção artística de Jorge, participante da pesquisa

que, neste momento, as histórias de qualidade artística residem na problematização (expressiva) do corpo (ver Farnell, 1999). Esta ideia, no nosso trabalho, está em linha com outros recentes trabalhos problematizados em capítulos anteriores (ver Moldonado, et al., 2017; Manarte, 2018; Robb, et al., 2020).

9 Considerações: construção de outras visões paradigmáticas

Imaginar com as nuvens as suas formas, sentir as suas cores e fazer com os seus movimentos, que não se distanciam de quem nós somos, revelando, até, conforme problematizado, que é pela nossa relação narrativa que ambos existimos e atribuímos significados, possibilita que compreendamos que estando (nós e as nuvens) submetidos a um duplo devir, paradoxalmente, conservamos a autonomia da unidade de significado. Com as nuvens, como forma e movimento, referimo-nos ao grande núcleo de significação das histórias de idas e voltas, destacando-se o que imaginamos, o que sentimos e o que fizemos. As interpretações com as paisagens educativas permitiram a organização de dois grandes núcleos de significação da constituição da experiência educativa: gramáticas espaço-temporais e gramáticas artístico-corporais.

Quadro nº 10 Construção de outras visões paradigmáticas de paisagens educativas



10 Rosa do Mar, Kleber, Elisabete, Adélia, Maria João, Marta, Laura e Sabrina autoras e autor de expressividade artística pessoal na escola como capital cultural da educação: o direito à qualidade de expressão na escola pelo questionamento pessoal e a atualização artística

Com as histórias de todas as professoras e do professor participantes da pesquisa, permitindo a interpretação de várias dimensões de percursos educativos de desenvolvimento profissional com as expressões artísticas na escola, foi possível compor a problematização de especificidades da composição da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola. Destas histórias, é possível compreender-se que professoras e professor são autoras e autor de expressividade artística pessoal no desempenho das suas profissões, configurando-se como centros de capital cultural da educação. Como autoras e autor, participantes do nosso trabalho tornam possível a organização de um mapa que possibilite a consagração do direito de adultos, professores/as, à qualidade de vivência das suas expressões na escola, pelo questionamento pessoal e pela atualização artística.

De uma busca pelo incerto e pelo imaginário, com objetivos de apropriar aquilo que se experimenta, o foco da vivência da expressividade artística do corpo destas professoras e deste professor desenvolve-se a partir da ideia de se abraçar a relação que se constrói com o outro.

10.1 Buscar pelo incerto e o imaginário

Afirmar uma literacia revolucionária, para Rosa do Mar, traduz-se na celebração de um contrato que promova a literacia da vivência e a visibilidade da experiência, como mais do que o desenvolvimento de definições e de mostras acerca das expressões artísticas na escola. A literacia acerca das expressões artísticas na escola, deve ajudar a responder à pergunta de como é que se dá significado ao som, às cores e aos movimentos do nosso corpo. Neste sentido, **a literacia é o desenvolvimento de consciência do corpo e das suas expressões**. Para lá das descrições sonoras, cromáticas e performativas, para Rosa do Mar, importa que se funda o conceito de literacia como modo de vivenciar as interpretações do som, da cor e do nosso corpo. Das suas variadas experiências, Rosa do Mar consegue distinguir diferentes formas de apropriação do som, da cor e do corpo de si e das crianças com quem trabalha na escola. De si, com ou sem capacidade de identificação e de reprodução do que ouve, do que vê e do que toca. Das crianças, pelas suas capacidades de expressão sonora, visual e corporal, pela

argumentação, pelo movimento, pela criatividade. A diferença, em si e nas crianças, reside no contexto de estímulos, vivências e significação do que é o som, do que é a cor, do que é o corpo e de como é que são vividos. Deste sentido, segundo Biesta (2019), uma vez que existir como pessoa com as expressões artísticas significa que se reconhece e se aceita a realidade, apropriando-a, exige-se que tentemos existir em diálogo com o quê e com quem é o outro com as suas apropriações. Assim, emerge a necessária visibilidade da experiência.

Visibilidade, como importante e distintivo elemento de questionamento pessoal e de atualização artística, motiva-se pela declaração acerca de um desconhecimento sobre o que é feito e o que é vivido pelas pessoas acerca da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola. Para Rosa do Mar, a ausência de revoluções sobre o parco investimento para a vivência do quotidiano escolar com as expressões artísticas na escola, apesar das almofadas cheias para ouvir histórias na biblioteca da Escola das Bibliotequices, precisa ser contornado. Para Biesta (2019), tal ideia está assente na convicção de que existir com as expressões artísticas é dialogar e resistir no mundo. Para Rosa do Mar, a mostra pessoal da expressividade artística do corpo na escola, para além de poder ser vista como um deleite de outros, tornar-se-ia mais visível quando a «ovelhinha negra que pensa demais e realiza de menos», fosse considerada como personagem principal. O palco de história precisa de ser visível a quem ainda realiza de menos, porque só tem possibilidades para pensar demais. Mais do que se sentar em almofadas para ouvir histórias de animais em quintas, Rosa do Mar advoga por uma visibilidade das histórias que ainda precisam de ser contadas e ouvidas – histórias que se apropriam da vida e promovam revoluções.

Modos de otimizar a vivência pela socialização da experiência, para Kleber, precisam de ser palavras-chavão de rápida associação à vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, por conta dos desafios inerentes (hercúleos e históricos). Para Kleber, deixar de se trabalhar áreas curriculares como a matemática e o português, para se investir tempo e recursos físicos e materiais, para a construção de um evento faraónico das expressões artísticas na escola, não compensa. Por um lado, Kleber considera ser preciso otimizar os esforços pessoais de profissionais, evitando cansaços emocionais e desajustes ambientais. Por outro lado, **as expressões artísticas na escola devem ser consideradas como movimento da própria escola**, não devendo ser objeto de cansaço, nem de desajuste, que comprometa o envolvimento de professores e de professoras. Segundo Smith e Henriksen (2016), referimo-nos ao necessário

reconhecimento das ambiguidades da vivência de educação com as expressões artísticas na escola, importando que não se manifestem extremos, uma vez que não existem respostas certas ou erradas. Neste sentido, a socialização, como contributo para a configuração da vivência da experiência, é, para Kleber, a oportunidade de construir formas de confrontar os desafios que têm estado atrelados. Para Smith e Henriksen (2016), trata-se de criar um ambiente ajustado.

Dos desentendimentos pessoais (por implicações mitológicas acerca da vivência) e das marginalidades sociais (desencadeadas por descomprometimentos históricos sobre a socialização da experiência), para Kleber urge que se otimize a vivência no quotidiano escolar com as expressões artísticas pela socialização da experiência da expressividade artística do corpo na escola. Este modo, que afeta desenvolvimentos profissionais, possibilita a ampliação da consciência sobre arte, expressões artísticas e corpo. A socialização artística amplifica o confronto de ideias para a construção pessoal. A socialização pessoal, constrói o pensamento no processo da expressividade artística como encontro de significações pessoais, reconhecidas pelo outro. Socializar, nestes termos, para Kleber, significa que cada um, a partir da sua forma de viver a vida, constrói a sua linguagem e as suas expressões. Para Bredariolli (2015), tal forma de conceber a expressão artística pessoal de cada um na escola possibilita que contrarie os significados pejorativos que têm estado associados à vivência da escola com as expressões artísticas. Socializar a expressividade artística do corpo na escola, como experiência educativa, é, para Kleber, a possibilidade de produzir conhecimento que mais do que partir do desejo de apresentar-se à sociedade, significa contrariar desconfianças e marginalidades.

Como da liberdade camuflada se alcança a abertura expressiva, para Elisabete, trata-se de conceber a experimentação de múltiplas identidades, onde a pessoa se desafia a si mesma, onde se pode **perceber até onde é que se pode ceder, até onde se pode avançar, que barreiras se podem quebrar, é o lado luminoso da vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola que, por demasiadas vezes, se esconde**. Questionar, ser-se quem se quer ser e fazer-se o que se quer, é, para Elisabete, a busca pela felicidade. O outro lado da vivência da experiência, o obscuro, é para Elisabete, não se ser quem se quer ser e não se fazer o que se quer fazer. Desta forma, referimo-nos a uma realização em busca. Para Upitis, et al. (1999), programas de formação contínua de professores/as como reforço de conhecer vários ‘eu’ profissionais, lançam luz sobre formas de cultivar e de desenvolver a vivência educativa com as expressões artísticas na escola, porém com histórico de se manifestarem de formas

escondidas. Para Elisabete, a pessoa que se é e que se camufla, entra em conflito diante da obscuridade que a aproxima e da luminosidade que a afasta. A vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, nestes termos, retrata o que Upitis, et al. (1999) apelidam de difíceis transformações, com mudanças substanciais.

10.2 Apropriar a experimentação

Modelos de referência, para Adélia, considerando importante o investimento profissional pela formação, pela investigação e pela experimentação, são a perspectiva de objetivos educativos, expressivos. Para Adélia, a valorização da vivência da expressividade artística do corpo, no cotidiano escolar, motiva-se pela valorização individual do processo que se vive. Por o processo experiencial estar inerentemente associado às emoções e aos sentimentos de cada um, manifestando capacidades expressivas pelo tato, pelo cheiro, pela visão, pela audição, pela fala, Adélia considera pertinente a **projeção exterior de referenciais**. Este é ponto central acerca das distâncias para a vivência integrada da experiência, conforme elaborados por Martins (2017) e Barbosa (2018). Modelos de referência, como oportunidades primeiras de artisticidade da vida, contribuindo para a reflexão, discussão e partilha de histórias, contribui para compreender-se que, por exemplo, a denúncia de falta de recursos seja, por vezes, interpretada por Adélia como a falta de formação específica em expressões artísticas, falta de pesquisa acerca das possibilidades existentes e falta de envolvimento empático com a expressividade artística dos seus próprios corpos.

Pensar-se que a educação que urge pelo futuro é a mesma que desconhece o passado (Martins, 2017; Barbosa, 2018), é justificativa dos desentendimentos e dos atropelos que avassalam vivências de experiências educativas, sem ainda existir uma resposta adequada. Para Martins (2017), em Portugal, tal pode-se descrever como um momento de encruzilhada, em que se torna difícil a organização do caminho a ser valorizado para a vivência educativa da expressividade artística no cotidiano escolar. Ao passo que, segundo Barbosa (2018), no Brasil, esta mesma ideia de não se saber o que fazer, nem que decisão tomar ao rumo que se pretende, poderá ser caracterizada pela admissível compreensão de que tais processos se desenvolvem a partir de cortes e de fragmentações. Falamos do desapego do sujeito à herança cultural, constituindo narrativas que se têm manifestado sem uma compreensão atual do passado.

‘Sujar as mãos’, como modelo de vivência da experiência, explorando a plasticidade dos materiais, conhecendo as propriedades sonoras pela textura dos

equipamentos, interpretando características únicas de movimentos, é para Adélia a permissão para se compreender o que se completa em nós, o que se contraria ou se aproxima com os outros, assim como o que se repete do que já se conhece e o que possibilita acrescentar às nossas vidas, às dos outros e às referências existentes. Deste modelo de valorização das expressões artísticas, Adélia apoia-se na consideração empática da pessoa que o vive. Para Adélia, a valorização das mãos sujas, pela formação criativa, pela investigação crítica e pela experimentação expressiva, sujeita-se ao reverso do seu lado bom. Na esteira do pensamento de Martins (2017) e de Barbosa (2018), acerca dos desentendimentos e dos atropelos, o sufoco que se pode viver pela acumulação criativa, crítica e expressiva, para a criança e para o adulto, traduz-se em perdas que pelo meio de tudo, fique o nada. Pelo sujar das mãos, empático consigo mesmo, com outros e com o que se conhece, o referencial para a vivência da experiência é a vida de cada um de nós.

Das impressões sensíveis da realidade ou como habitar o próprio corpo, para Maria João, torna admissível a ideia de se perspetivar o corpo expressivo como resultado, na medida em que é irrestrito e, portanto, poder tudo. Já expressão, por ser inerente ao corpo, é para Maria João processo, condição corpórea, cuja realidade pode ser compreendida a partir de um repertório de um corpo presente, sensível. Para Maria João, quando a gramática escolar do corpo se desenvolve a partir da lógica de um atrás do outro e de conteúdo depois de conteúdo, as capacidades de compreensão da realidade do corpo são limitadas. Daí, a ideia de desaprender. Para Kalin (2019), os resultados do seu trabalho acerca da desaprendizagem sugerem que educadores/as como Maria João questionem os reportórios que lhes são entregues. Na esteira deste pensamento, para Maria João, **falar de um corpo, mas não viver o corpo, alerta para a necessidade de quebrar movimentos circulatórios sem sentido**, onde se fica para se esconder. Para Kalin (2019), torna-se fundamental que as impressões que se percebem da realidade sejam questionadas, a fim de se poder imaginar futuros alternativos. Para Maria João, o repertório de como habitar o próprio corpo motiva-se pela abertura de canais de hesitação, de dúvida, de riscos, de deixar acontecer, enfrentando a vulnerabilidade das consequências que se sente. A cultura que nos torna vulneráveis, com medo de sofrer, medo de se envolver, medo de ser julgado, é a mesma cultura que, para Maria João, existe como obrigação. Na esteira deste pensamento, segundo Lemon e Garvis (2013), se as crenças de professores/as atribuídas à vivência da expressividade artística do corpo são negativas (por meio da atribuição de emoções negativas às percepções que se têm sobre o

corpo); os sentidos que se criam sobre as relações e os significados que se apropriam na experimentação e exposição revelam limites das suas próprias experiências pessoais. Referimo-nos, com base nos mesmos autores, à ideia de que tais profissionais podem chegar a ignorar por completo tal vivência, influenciando (do mesmo modo) as crianças com quem trabalham na escola.

O atravessamento da rotina circular, para Maria João, pode significar-se como corpo presente, na medida em que se deverá compreender que, de certa forma, dentro dessa repetição tem diferença. Esta perspetiva de Maria João, com base no pensamento de Lemon e Garvis (2013), significa estar-se a atribuir a crença de que a vivência da experiência é algo positivo à vida da pessoa. Para Maria João, a temporalidade, como elemento chave de transição na conceção que se estabelece acerca da vivência de experiências que poderão ser interpretadas dentro de um esquema circular viciado, possibilita perspetivar-se diferenças nesses seguintes momentos. O deslocamento de como se compreende a habitação do nosso próprio corpo, é, por si só, qualidade de expressão. Para Maria João, a vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, organizando-se a partir de conceções de que pela expressão artística fazem (pelo prazer de fazer) e de que pela expressividade artística acreditam (que isso tem valor), geram-se oportunidades de viver o corpo, como aquilo que está a precisar de sentir naquele momento.

Protagonismo de erros e domínios, para Marta, ao não se comprometer com as atividades específicas desenvolvidas na escola com as expressões artísticas, pois tem uma colega especialista para a promoção da vivência dessas experiências educativas, o erro, aparentemente, parece não ter espaço para acontecer. Para Marta, professores/as especialistas não coadjuvam as professoras titulares, mas sim o inverso. Marta, pela declarada falta de competência técnica e específica dos domínios das expressões artísticas, nas suas variadas linguagens, que permitem a amplitude de experiências educativas da expressividade artística do corpo na escola, coadjuva a professora especialista. Para a garantia de o protagonismo do domínio, Marta reserva-se a aprender. Chemi e Jensen (2015) consideram que esta forma de conceber a vivência da experiência significa modos possíveis de aprendizagem, uma vez que se criam sínteses entre diferentes formas de conhecimento. Marta, de voo picado no argumento pensado com o movimento educativo social do qual integra como coordenadora, alerta que não se podem culpar professores/as pela sua ignorância e descompromisso com as expressões artísticas na escola. Este é um entendimento já argumentado por Day et al. (2006), argumentando

acerca dos diferentes ambientes de identidade do ser professor/a, que vão formando a pessoa profissional desde características de diversidade social e/ou de política governamental, até às formações sociais e organizacionais das escolas. Porém, para Marta, a ignorância pessoal e o descompromisso escolar inibem protagonismos de erros que podem magoar e não fazer rir. Para Marta, a ignorância e o descompromisso deve-se à falta de sentido e de conhecimento. Sem sentido e sem conhecimento não há lugar para a existência de ignorância e de descompromisso. Referimo-nos à **fundamental implicação da FIP no desenvolvimento identitário de professores/as com a vivência educativa com as expressões artísticas na escola**. Para Marta, seria o mesmo que pedir a uma ave para voar sem asas. Desta metáfora, na esteira do pensamento de Day et al. (2006) e de Chemi e Jensen (2015), possibilita-se a compreensão de que os processos de aprendizagem, sendo culturais, são também eles criadores de ressonâncias emocionais. A atribuição de sentido às emoções que se percebem na vivência da expressividade artística do corpo, construindo conhecimento antagónico à ignorância, segundo Chemi e Jensen (2015), formam novas metáforas para a vida dos contextos educativos – podendo ser percebida até como ferramenta de trabalho e de desenvolvimento profissional de professores/as.

Neste sentido, com particularidade na influência da FIP para a vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, segundo Bezelga (2018), as experiências artísticas na formação de professores dos primeiros anos de educação, quando promovidas (devido às poucas atribuições de prioridades à arte na educação na FIP), referem-se, na sua generalidade, ao encontro entre vida, arte, estética e ética, promovendo ligações e relações improváveis. Para Loponte (2013:15), torna-se fundamental que a FIP promova uma formação que funde arte e vida, ou o “(...) modo de ver a vida transfigurar-se esteticamente.”. Os principais resultados das experiências das duas autoras apresentam as potencialidades de tais formas de conceber a formação de professores, permitindo (i) desestabilizar noções comuns em torno de produções artísticas, privilegiando-se o contacto com a produção cultural (ii) transformar e desafiar fronteiras das molduras e do conteúdo que é divulgado em galerias e locais selecionados, passando, por exemplo, a reconhecer-se elementos estéticos e artísticos presentes no quotidiano, assim como (iii) passar-se a compreender que qualquer material, sentimento ou objeto pode materializar-se como produção artística, se for vivido num processo experiencial. Neste sentido, para Marta, protagonizar erros é aprender, mas na lógica da colaboração ativa. Qualquer cenário fora dessa lógica, traduz-se numa forma escolar que

magoa e não faz rir. Para Marta, protagonizar domínios, nesta concepção de vivência do cotidiano escolar, possibilita que aprenda e que exerça a sua profissão da melhor forma.

10.3 Abraçar a relação com o outro

Material humano, indivíduos totais, para Laura, por na escola se lidar com pessoas, torna-se fundamental que não se perca de vista a direção dos ventos. Quando se movimenta todo o corpo na vivência da experiência educativa com as expressões artísticas, Laura identifica a primeira imposição contrária à objeção de construção de significados plurais, eventualmente sujos de tinta, distanciando-se de perfeições imaculadas. Por nós sermos o nosso próprio corpo e por ele sermos quem somos e estarmos no mundo, para Laura, não significa revelar-se dicotomias entre a nossa força de bandeira e o corpo que a carrega. Para Laura, bandeiras não ficam à deriva quando os corpos as seguram. Não se perde algo que se agarra. Na vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo, a ideia de corpo total materializa-se pelas bandeiras que não se largam. Desta ideia, e com base no pensamento de Henrique e Guimarães (2018), a vivência da expressividade artística do corpo de professores/as na escola manifesta-se pelo questionamento reativo, apondo-se às limitadas formas de abordagem de experiência, procurando a superação de modos redutores de se dimensionar as linguagens artísticas como modos de expressão e de vivência do cotidiano escolar.

Deste cenário macro, para Laura, compreende-se, portanto, que, por outro lado, não existindo sentimentos que se traduzam na aproximação, envolvimento e interajuda entre professores/as e os quadros de gestão escolar, imagina-se que se as linhas de ação já não valorizam nem promovem tal experiência, crie um grande desafio a professores/as serem autores/as dessa alteração. Mais do que as indesejadas interpelações da Secretaria Municipal, Laura vive com a ideia de que a horizontalidade da autoridade educativa não é negociada. Para Laura, **líderes educativos devem promover a potência, concentrada, das e nas crianças, por meio de professores/as, ou seja, que estes/as sejam assim, capazes de transferir e consagrar o poder da experiência**. Com base em Gregory (2019), compreendemos, então, que importa que se figurem tipos de líderes escolares facilitadores da promoção de vivências da experiência educativa com as expressões artísticas na escola, uma vez que são percebidos como os mais influentes (positivamente), fomentando o que Upitis et al. (1999) designam por modelos de desenvolvimento profissional de professores/as nas escolas acerca da expressividade artística dos seus corpos. Com base em Henrique e Guimarães (2018), compreendemos que Laura, pela sua

manifesta e visível crítica ao não-reconhecimento dos saberes das expressões artísticas e dos efeitos nefastos das possibilidades expressivas que se invisibilizam, contribui para a denúncia das regulações e para o combate do flagelo que assombra a sociedade brasileira.

O que fica para a memória, para Sabrina, apoiando-se na obra artística de Wassily Kandinsky, como motivo de experimentar a expressividade artística do corpo na escola, permite argumentar sobre a ideia de que quando **saímos de uma forma isolada e mergulhamos na realidade que é conjunta**, experimentamos a pulsação em todos os nossos sentidos. Para Sabrina, os modos como se sente o que se vive, pelo que se faz, é o que significa a experiência educativa. É o que fica. Deste pensamento, o trabalho de Caetano e Paz (2018), abordando, em forma de questionamento, as incertezas e as coragens de se sentir o que se vive, pelo que se faz, concluem ser preciso sair de formas isoladas, ou seja, pôr em causa lugares comuns. Para Sabrina, questionar a realidade, entre as incertezas que vive e as coragens que toma, vai ao encontro do que Caetano e Paz (2018) definem como necessárias tensões a ser aprofundadas na vivência da expressividade artística do corpo na escola, ou seja, posicionar-se entre as pulsações que emergem: solipsismo, como prática imposta ou discurso idealizado ou responsabilidade social como prática crítica ou discurso emancipatório.

Sabrina, lembrando-se da sua infância, lembra-se da vivência com as expressões artísticas, no cotidiano escolar. Para Sabrina, da mesma forma que sentimos a pulsação do que fazemos, a constante mudança de direção, de tom e de ritmo dos significados que estão a ser produzidos, em espiral, entra em colapso. Para Sabrina, a valorização da experiência da expressividade artística do corpo na escola, no desenvolvimento da profissão de ser-se professor/a, exige sério investimento pessoal, associado a investimento de qualidade de recursos. Não bastando ter acesso a materiais para experimentação artística, exige-se que se tenha acesso a bons materiais. Não bastando criar compromissos emocionais para a vivência do cotidiano escolar, exige-se que se criem negociações de compromissos emocionais. Para Sabrina, a ausência de acessos e de compromissos à experiência educativa, ao longo do tempo, em diferentes espaços, fica, neste cenário, descomprometida e inacessível. Esta ideia, vai ao encontro de resultados de Pavlou (2009; 2015), evidenciando que, se por um lado os recursos a que se tem acesso na escola possibilitam experienciais com as expressões artísticas que se traduzem em desenhos e pinturas, pois são os materiais mais fáceis de encontrar, por outro lado, o investimento de professores/as, neste cenário, localiza-se nas mesmas áreas. Para Sabrina, a vivência da experiência educativa, nestes termos, nem sequer possibilita trazer para

debate o domínio de materiais e de conceitos artísticos na vivência do cotidiano escolar, nem, segundo Pavlou (2009; 2015), possibilita problematizar acerca do uso expressivo dos materiais como contributo para a experimentação das expressões artísticas e da expressão pessoal.

Para Sabrina, professores e professoras que tenham intenções de desenvolvimento de clubes ou laboratórios que explorem linguagens artísticas, projetos com estabelecimento de parcerias com instituições culturais, num cenário de descomprometimentos pessoais e de inacessibilidades materiais, tais motivações perdem-se, fragilizando a vivência da expressividade artística do corpo. O que fica para a memória? Apesar de Sabrina deixar a questão por responder, vários trabalhos têm evidenciado que, ao longo dos anos, neste cenário, aquilo que professores/as vão formando como imaginários da arte na educação e da vivência educativa com as expressões artísticas na escola resume-se a projeções ideais, não alcançáveis, traduzindo-se em perdas de oportunidades de experimentação corporal-artística, penalizando a construção de uma expressão pessoal (Pavlou, 2009; 2015).

11 Considerações: direito à qualidade de expressão na escola

Com Rosa do Mar, Kleber e Elisabete, ‘buscar o incerto e o imaginário’ elaborou-se como grande núcleo de significação. As interpretações permitem elaborar uma síntese: as visibilidades, ou seja, referimo-nos a particularidades da constituição da expressividade artística do corpo na escola, nomeadamente os contratos sociais, os confrontos de ideias e os desafios pessoais, como significação da experiência educativa. Com Adélia, Maria João e Marta elaborou-se a ‘apropriação da experimentação’, como grande núcleo de significação. As interpretações permitem elaborar uma síntese: os atravessamentos, ou seja, referimo-nos a particularidades da constituição da expressividade artística do corpo na escola, nomeadamente as diligências à artisticidade, as vulnerabilidades culturais e os compromissos pessoais, como significação da experiência educativa. Com Laura e Sabrina, elaboramos o ‘abraçar a relação com o outro’ como grande núcleo de significação. As interpretações permitem elaborar uma síntese: as durabilidades, ou seja, referimo-nos a particularidades da constituição da expressividade artística do corpo na escola, nomeadamente as pluralidades emancipatórias e as pulsações conjuntas, como significação da experiência educativa.

DIREITO À QUALIDADE DE EXPRESSÃO NA ESCOLA			
questionamento pessoal	buscar o incerto e o imaginário	apropriar a experimentação	abraçar a relação com outro
	afirmar uma literacia revolucionária otimizar a vivência pela socialização da experiência da liberdade camuflada se alcança a abertura expressiva	modelos de referência das impressões sensíveis da realidade ou como habitar o próprio corpo protagonismo de erros e de domínios	material humano, indivíduos totais o que fica para a memória
atualização artística	desenvolvimento de consciência do corpo e das suas expressões expressões artísticas devem ser consideradas como movimento da própria escola perceber até onde é que se pode ceder, até onde se pode avançar, que barreiras se podem quebrar	projeção exterior de referenciais quebrar movimentos circulatorios sem sentido fundamental implicação da formação inicial de professores/as	líderes escolares facilitadores sair de formas isoladas e mergulhar na realidade que é conjunta
INTERESSES SIMBÓLICOS	VISIBILIDADES contratos sociais confronto de ideias desafios pessoais	ATRAVESSAMENTOS diligências à artisticidade vulnerabilidades culturais compromisso pessoal	DURABILIDADES pluralidades emancipatórias pulsões conjuntas

12 Ana Clara, Lu, Mariana, Mia, Raposa, Octávio, Jorge, Sofia, Carolina, Maria Clara, Cármem, Flávio e Luana autoras e autores de expressividade artística pessoal na escola como produtores de cultura: do distanciamento social à reforma escolar

12.1 Flexibilidades para a expressão

Movimentos para a felicidade, para Ana Clara, é por vezes um acontecimento injusto. A vivência da expressividade artística do seu corpo na escola, com o pedido de ser mais do que conhece e do que consegue, sem se aproximarem de si com carinho e compreensão, é injusto. Ana Clara, lembrando antigos/as professores/as que teve no seu

percurso de escolarização, fazia o que lhe mandavam e por vezes com dificuldade. Pedia ajuda, mas não ajudavam. Os movimentos de Ana Clara, transformaram-se com a Escola da Árvore, onde se aproximam do seu corpo, carinhosamente e compreensivamente. Dos seus movimentos, foi-se apercebendo da existência de um revés. Para Ana Clara, os seus movimentos dentro da sala são um só, ao contrário do que acontece nos períodos de descanso, onde faz a espargata, a ponte, corre e salta. Ana Clara, a querer ser adulta, interpela-se a si mesma. Estarão os seus movimentos do avesso ou é a escola que está ao contrário?

Para Pavlou (2004), as crianças vivem diferentes experiências de expressividade artística do corpo na escola consoante os modos como professores/as se movimentam para o projeto de tornar a criança um ser feliz. Pela nossa interpretação entre os resultados de trabalho de Pavlou (2004) e de Pereira (2009a), consideramos que a experiência de Ana Clara, com profissionais mediadores-experientes (que se aproximam de si, carinhosamente e compreensivamente), possibilita que demonstre reações positivas acerca das suas vivências educativas com as expressões artísticas; ao passo que, quando a sua partilha na escola esteve concentrada com professores/as que se expressam como profissionais num momento crítico-desiludido (que exigem sem prestar apoio), a experiência vivida, manifesta-se pela criação de sentimentos de mal-estar.

Para Ana Clara, **os movimentos para a felicidade implicam que as respostas que dá, aos pedidos que fazem, sejam coerentes àquilo que lhe permitem dar e àquilo que lhe deixam fazer**. Para Ana Clara, estar dentro da sala, o movimento é estar sentado, mas é também quando lhe pedem que seja inventiva e criativa; estar no pátio, o movimento é livre, mas é também quando lhe pedem para descansar e preparar-se para voltar a ser inventiva e criativa. Para Ana Clara, a valorização dos movimentos na escola está do avesso. Na esteira deste pensamento, os trabalhos de Pavlou (2004) e de Pereira (2009a) possibilitam atribuir mais sentidos à narrativa de se ser professor/a-entusiasta, uma vez que são profissionais que permitem que crianças explorem a expressividade artística dos seus corpos, num ambiente caloroso, democrático e centrado no aluno, traduzindo um sentimento de sensação holística (Pavlou, 2004). Ana Clara, envolvida em governos de regulação, torna-se crítica pela possibilidade de ter partilhado e vivido a escola com adultos que contribuem para o seu desenvolvimento íntimo, em detrimento de investidas institucionais, frias, afastadas e injustas.

Ir, voltar, reviver e no final ganhar, para Lu, como vivência da expressividade artística do seu corpo na escola é assunto mais do que presente, é tema que incorpora.

Apesar de Lu considerar que os momentos que vive na escola com as expressões artísticas serem **oportunidades em que coloca tudo para fora, indo a lugares que não conheceu e voltando de conversas que ainda vão acontecer**, são, ao mesmo tempo, momentos presentes em que reflete sobre a sua vida. De temáticas mais ou menos próximas de interesses futebolísticos, onde a atenção é dada às cores e às formas dos emblemas que expressam sentimentos, até às suas vontades mais ou menos reunidas de sons musicais, onde o que importa são os movimentos do corpo, Lu tem costurando. Para Metcalf e Smith-Shank (2001), referimo-nos a oportunidades de vivência de quotidiano escolar que, pela partilha e exteriorização de sentimentos, desenvolve a qualidade e a profundidade da sua expressividade artística. Para Lu, viver a expressão artística do seu corpo, dentro de sistemas cujas lógicas se transportam entre causas e efeitos possibilita ir, voltar, reviver e no final ganhar.

Ir, para Lu, é a possibilidade de imaginar sobre si e sobre as suas formas de ser. Voltar, para Lu, é sinónimo de refletir sobre o passado. Voltar do encontro do dia de ontem, interrogando-se a si mesma, pelas cores, pelas formas, pelos sons e pelos movimentos do seu próprio corpo. Reviver, para Lu, é a reflexão que desenvolve acerca das histórias que constrói entre as suas idas e voltas. O desejo que Lu vai construindo, em função das suas compreensões acerca dos efeitos de si, que são gerados pelas causas a si exteriores, tem sido conseguido pelo envolvimento que a escola de sons, cores e sentimentos possibilita na sua vida. Com base no pensamento de Metcalf e Smith-Shank (2001), compreendemos que a incorporação de temáticas significativas para a vivência de experiências educativas de expressividade artística do corpo na escola quando acolhidas por adultos, num ambiente de respeito e de consideração pela criança, a viagem entre o ir e voltar, o reviver e o ganhar, traduz-se em oportunidades prazerosas de criar.

Primeiro, o esboço do projeto, para Mariana, é ter-se a ideia de que a vivência da expressividade artística do seu corpo na escola possibilita-se pela sua capacidade de distinção entre emoções positivas, que significam o seu carinho, das negativas, que exaltam o sofrimento que vive. A querer mais encontros carinhosos, em diferentes espaços, ao longo do dia, num ambiente positivo, Mariana recorre ao desenho e à pintura – mais do que técnicas de expressão artística pessoal, são oportunidades de construir o seu projeto. Com base em McArdle e Wright (2014), este pensamento refere-se à ideia de que por meio da representação gráfica, como sistema simbólico, as crianças comunicam emoções e constroem significados. As mesmas autoras referem-se mesmo à ideia de as

crianças precisarem de desenhar e de pintar para compreender. Mariana precisa de duas folhas.

Para Mariana, pelo desenho, o esboço do seu projeto regista as suas primeiras ideias. Sem perder tal material de vista, Mariana, pela pintura, vai pormenorizando detalhes. **As duas folhas, que se tornam uma só, possibilitam que Mariana explore processos de construção do seu projeto – em busca de encontros de carinho.** Primeiro, o esboço de tamanho projeto de recuperação das suas prioridades, em ambiente por vezes desconhecido. Depois, o trabalho de levar o projeto adiante. Para McArdle e Wright (2014), uma vez que consideram o desenho e a pintura, como formas de expressão fundamentais para a construção de pensamento das crianças, é admissível interpretar que entre a primeira folha, como esboço do projeto e a segunda folha, como desenvolvimento do mesmo, vive-se uma relação recíproca entre a criação da imagem das crianças, a ação gráfica, a imaginação e a linguagem. Para Mariana, talvez este seja um desafio para o seu futuro como adulta, apesar de os seus esforços estarem orientados para a vivência da sua vida hoje.

12.2 Preferências de manifestação

De factos, experimentar fatos, para Mia, é perceber que entre ser *robot*, limitado na expressão pessoal, e ser pessoa, que se expande na tecnologia social, possibilita que a pessoa experimente os fatos de robôs. A vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo, com as expressões artísticas na escola, é contexto criador para o desenvolvimento interpretativo do mundo das pessoas que querem, às vezes e por pouco tempo, ser *robots*. Para Mia, a pessoa que veste fato de *robot*, pode desenhar rápido, mas desenhar o que gosta e se quiser parar e mudar a história do desenho porque teve uma ideia, é possível. Para Mia, **a pessoa que veste fato de robot aprende novos movimentos, novos materiais, novas sensações, novas formas de pintar e de sentir.** Os *robots*, como estão ligados à *internet* e sempre atualizados com a mais avançada versão, associados às competências emocionais e às capacidades práticas e flexíveis do corpo das pessoas, possibilitam a união ideal. Esta ideia do fascínio por ser-se *robot* como vivência educativa com as expressões artísticas de crianças, foi encontrada também nos resultados do trabalho de Oliveira (2018), evidenciando mais-valias de se ser *robot*, como por exemplo, visitar galerias de arte em diferentes países (sem sair de casa) e ler livros que são *downloads* realizados a partir de um *touchscreen* para *smartphones* individuais (sem ir à biblioteca). Em boa verdade, os estrangeirismos na vida das crianças

são efeitos de poucas ruturas à globalização, conforme argumenta Prout (2003). Para Mia, se por um lado vestir fato de *robot* (e não ser *robot*) possibilita que se experimente diferentes formas de desenhar, de fazer recortes, de dançar e de falar, por outro lado, a vivência da expressividade artística do corpo nestes termos priva-a de estar, corporalmente, com amigos/as, pegar em lápis de cor, de manusear tesouras, de ouvir a música e de conviver de forma íntima. Concomitantemente, Oliveira (2018), se por um lado argumenta que face aos resultados da sua pesquisa elaboram-se novas formas de viver e de organizar a escola, por outro lado, tais formas de vida e de organização impactam a convivência com materiais, com recursos, com espaços e com relações interpessoais.

Para Mia, fatos de *robot* podem não ser solucionadores de todos os interesses das pessoas, sobretudo das crianças que estão na escola, mas possibilitam que se consiga voar, sem se perder, sem preso ao chão precisar de estar.

O importante é ser ouvido, mesmo sem voz, para Raposa, sem nunca ter tido a oportunidade de ouvir uma raposa selvagem, livre, falar, mesmo tendo sido questionada, pois possibilita compreender que falar como capacidade de expressão não é marcadamente a mais importante. Para Raposa, uma raposa selvagem, livre, não fala, mas sente. As raposas são animais sensíveis e capazes de sentir o que está a acontecer em seu redor, fazendo com que outros se apercebam do seu estado de espírito, sem uma palavra proferir. Raposa, a saber que as raposas selvagens, livres, não falam, percebe também não precisar de falar para viver a expressividade artística do seu corpo na escola. Para Carter (2018), pelo seu argumento de que a expressão artística pessoal se desenvolve para lá da voz que se ouve, possibilita continuar este debate a partir da sua também ideia de que o que importa na vivência da expressividade artística do corpo, como experiência educativa, é reconhecer-se que a coerência narrativa da história da criança revela a sua capacidade de adaptar e de retrabalhar ideias dentro dos seus próprios quadros narrativos. Por outras palavras, referimo-nos à ideia de que Raposa, pelos modos como se apresenta e como vive a sua história, é capaz de viver de forma única a sua expressão artística. Deste pensamento, segundo Carter (2018), Raposa demonstra fortes indicadores de capacidade de aprendizagem, pela sua capacidade de adaptar as estruturas existentes aos novos conceitos que cria. A vivência do quotidiano escolar, neste cenário, revela que a narrativa de Raposa, enquanto narrativa individual, contribui para a construção problematizada da narrativa coletiva.

Na escola, Raposa com as expressões artísticas, expressa as suas ideias que precisam de ser sentidas. Pelos movimentos de seu corpo quieto, sorrateiro e bastante alerta de outros e de seu redor, Raposa, mesmo sem falar, faz-se expressar. Para Raposa, nem todos têm a capacidade de ouvir, quanto mais de interpretarem o que raposas selvagens, livres sentem. Para Raposa, **as pessoas que estão na escola precisam de ser capazes de ouvir, mesmo nos momentos em que nada se diz**, pois quando um adulto acha que a criança está distraída, ela pode apenas estar concentrada a sentir.

Por uma dramaturgia do corpo, para Octávio, significa que a vivência da expressividade artística do corpo na escola desenvolve-se a partir de oportunidades de apropriação de espaços e de materiais, por meio de universos de mistérios fantásticos. Para Octávio, ter-se em consideração as histórias que movem as pessoas na vivência de experiências educativas, é estar-se atento aos objetivos, condições e relações que se possibilitam por meio das expressões artísticas na escola. As expressões artísticas na escola, como possibilidade de viver o cotidiano escolar, para Octávio, deverão deslocar-se a partir de atos de “reperceber” – caminhando para dramaturgias corporais. Para Gallo (2009), esta ideia vai ao encontro daquilo que considera ser a vivência da corporeidade na escola, ou seja, viver para além de uma educação corporal, viver para além de materialidades, viver o corpo como inscrição múltipla de significados.

“Reperceber” os espaços topológicos da escola, onde decorrem as ações, para Octávio, é perceber que tais plasticidades influenciam o modo como se podem construir histórias de expressão pessoal. Para Octávio, num espaço de forma circular não conseguiria ter um canto para esconder o seu poder mágico, deixando-o desprotegido, à mercê de vilões que privilegiam as facilidades de acesso. Para Octávio, num espaço com chão brilhante, rápido escorregaria, entre o tecido acetinado de sua capa azul e a resina que não é antiderrapante. Para Octávio, num espaço pouco iluminado, já não seria problema, pois é super-herói e tem capacidade de visão no escuro. Reperceber os espaços e os materiais da escola, são condição obrigatória para que não existam exposições que desprotegem interesses e movimentos que fazem tropeçar vontades. O trabalho de Smith-Shank (2014), problematizando esta mesma ideia, argumenta que as histórias que se vivem como modos de se “reperceber” os espaços, mas também os tempos e as relações que se constroem, neste cenário, traduzem marcos experienciais que, de forma contínua, manifestam-se como oportunidades de constante expansão corporal e imagética. Com base em Gallo (2009), na esteira deste pensamento, torna-se admissível compreender que

o corpo, sendo fenômeno expressivo que se expressa simbolicamente é, da mesma forma, corpo que é inesgotável na sua dramatologia.

A batida do coração, a energia, a imaginação, para Jorge, como vivência da expressividade artística do corpo na escola, num cenário de privilégio dos sons, de si, de outros e de animais, possibilita a constituição de um novo estilo musical, um *rock* diferente. A partir desta ideia, Jorge desenvolve a sua forma de viver a expressão artística, através de seu corpo, começando a reunir o necessário para a constituição de seu álbum. Jorge inicia pela batida do coração, para descobrir/ sentir os sons que existem. Para Jorge, os sons estão no estalar de seus dedos, no bater de seus pés, nos risos e gritos de seus colegas, no erriçar de lince, na invertebrabilidade de polvos e na repentividade de águias. Depois, a energia. Para Jorge, a energia que se movimenta a partir de cada um dos estímulos que se sente, quer seja por vibração, quer seja por audição, possibilita que o álbum de sua vida ganhe consistência. Para Veloso e Mota (2021), o desenvolvimento da vivência do cotidiano escolar por meio de um envolvimento musical transformador, traduz-se em momentos em que crianças têm oportunidade de *falar* com as suas próprias vozes, perdendo os seus medos, falando dos seus sentimentos. Jorge, sábio nos seus oito anos de idade, compreende que a batida do coração e a energia que se sente nada significa sem a imaginação.

Para Jorge, pela tríade batida do coração, da energia e da imaginação, a vivência da experiência educativa com as expressões artísticas na escola consagra-se para quem tem interesse em *criar um álbum*. Na esteira deste envolvimento musical consideram-se, porém, outros fatores que possibilitam que a tríade possa ser implementada e desenvolvida. Para Mota e Araújo (2013), por vezes professores e professoras nas escolas têm dificuldades em acompanhar as capacidades de expressão e de manifestação pessoal de alunos/as por meio da música. No caso do Jorge, que desde pequeno aprende alaúde e já se prepara para entrar no Conservatório de Música, **é admissível interrogarmo-nos sobre os conhecimentos de Jorge acerca de alguns assuntos, que adultos profissionais que consigo vivem a escola não disponham**. Referimo-nos às atividades musicais que professores/as têm dificuldades de acompanhar (a nível artístico) e de problematizar (a nível pedagógico). O esforço, assim, deverá continuar a ser, para O'Neill (2016), a discussão artística e a interpretação pedagógica acerca da música, como saber constituinte ativo da nossa existência e experiência humana, sobre o qual temos de investir, por forma a identificar, reconhecer e conseguir acompanhar a linguagem expressiva musical como algo da nossa vida. A escola, por excelência, tem essa missão.

12.3 Reivindicações expressivas

Diário de cores, ideias e escolhas, para Sofia, como vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, organizam-se em função da fórmula que constrói, a partir das suas flores e de suas cores. **No seu caderno lilás, registra diariamente os seus desenhos, entre recortes de peças de roupa de cor lilás e colagens de flores da mesma cor.** Para Sofia, a cor lilás combina com tudo, daí ser a sua premissa para a vivência da escola com as expressões artísticas. A combinar com o lilás, Sofia dá destaque à cor azul e rosa. Pelas três cores, Sofia registra os pormenores de sua vida. Na esteira deste pensamento, Pavlou (2004) argumenta que as crianças reclamam por mais escolhas nas oportunidades expressivas para a vivência da sua expressividade artística na escola, que sejam menos estruturadas do que as que têm tido. A generalidade dos relatos das crianças, segundo Smithrim e Upitis (2005), aponta para um ‘grito expresso’ de mais atividades que envolvam a experimentação artística criativa, quase como uma necessidade de cada um poder construir o seu caderno lilás como faz Sofia. Para Smithrim e Upitis (2005), a maioria dos alunos e das alunas reclama por variedade de experiências artísticas, uma vez que, segundo Pavlou (2004), as crianças são capazes de argumentar que nem sempre partilham dos interesses de seus professores e de suas professoras e, portanto, aquilo que promovem não é tão interessante ou emocionante para as crianças, como é para esses/as professores/as.

Pela cor lilás, Sofia lembra o dia em que nasceu, cheio de granjas. Pela cor azul, Sofia tem registado a sua vida como sereia, onde poderia cantar com os peixes debaixo de água. Pela cor rosa, Sofia tem evidenciado as peças de roupa que mais gosta, entre revistas de sua mãe e tesouras que encontra na escola. Destas formulações, Sofia vive o quotidiano escolar com as expressões artísticas, pois tem o seu diário como sua possibilidade de expressão pessoal.

Vontades de ser para pintar, para Carolina, que tem as vontades dentro de si, como vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola resulta, sobretudo, de fadas, cujas asas podem molhar e de sereias, com uma cauda que impede de voar. Para Carolina, as literalidades de ser para pintar, abrem discussão interpretativa. Se por um lado Carolina não quer ser uma boneca, pois estaria subjugada às mecanizações que lhe são possibilitadas, sendo pintada e não podendo pintar, por outro lado Carolina não equaciona uma idealização do ser boneca, num mundo de todas as possibilidades. Esta duplicidade, que ultrapassa interpretações de sentidos que se atribuem ao que está em nossa volta, traduz-se numa deliberada vontade, organizando

preferências em contraponto com outras formas de viver a expressividade artística do corpo. Com base em Gil (2010), somos capazes de problematizar a duplicidade do se querer ser algumas coisas e de se não querer ser outras, pela ideia de que **a formação corporal e, portanto, a formação de linguagem artística é elástica, mas também é seletiva**. Para Gil (2010), a vivência da expressividade artística do corpo pressupõe a existência de deslizos (para Carolina, não se querer ser uma boneca) e a existência de sobreposições (para Carolina, ser uma sereia impede de voar e ser uma fada com asas que não se podem molhar). As preferências como vontades de ser, neste sentido, transformam-se em significantes da vivência com as expressões artísticas. Para Carolina, que pelo seu mundo vai vivendo, as suas vontades, entre deslizos e sobreposições, configuram-se como cenários de significados que materializam, por um lado, a definição de experiências e, por outro lado, a garantia do que quer que seja definido.

Salão de projetos reflexivos, para Maria Clara, como vivência da sua experiência educativa com as expressões artísticas na escola, pela sua imaginação acerca da sua vida no futuro, permite que estabeleça um paralelismo entre as oportunidades que tem para imaginar com a sua professora (normal) e com as professoras de expressão artística (especialistas) com quem trabalha uma vez por semana. Com a professora designada de normal, Maria Clara trabalha o português, a matemática e o estudo do meio, e as expressões artísticas mobilizadas surgem entre as leituras, as contas e os estudos. Para Maria Clara, de uma normalidade, com as professoras especialistas, passa-se a uma irregularidade. Para Maria Clara, experiências divertidas, sem rotina, para lá de surgirem, entranham-se em si. O trabalho de Pavlou (2004) identificou que as crianças que viveram momentos de experiência artística com professores/as especialistas-artistas reconhecem a importância de tal modo de formação, pois conseguiram aprender especificidades formais sobre as diferentes linguagens artísticas.

Para Pavlou (2004), as crianças reconhecem, em comparação com experiências anteriores com outros modos de ser professor/a, que a ausência de instruções específicas e completas gerava experimentações artísticas menos excitantes. Para Maria Clara, o debate centra-se na ideia de que **a educação artística é melhor promovida por professores/as de arte e de expressões artísticas**. Pois dessa forma, consegue melhor traduzir os seus sonhos. Porém, Maria Clara reconhece que a vivência da sua expressividade artística na escola esbate entre as ideias de que se, por um lado viver experiências com as professoras especialistas (as suas professoras de expressão artística) amplia a sua imaginação, por meio do desenvolvimento das suas capacidades de

expressão pessoal artística, por outro lado, com a professora normal (a sua professora do 1º CEB), amplia os seus sonhos, pois sente que faz parte de um clima que melhor a compreende. Para Maria Clara, com a professora especialista de música, diverte-se pelos barulhos de tesoura e com a professora especialista de expressão plástica, encanta-se pelas cores de cabelos. Para Maria Clara, na ausência da especialidade, reina a normalidade.

Exceccionalidades que se fixam, para Cármen, como vivência da expressividade artística do corpo na escola possibilitam ser interpretada a partir da organização de dois pontos de construção literária. Primeiro, pensar na história, que se quer construir; depois, fixar esses pensamentos e materializar a história. Para Cármen, pensar na história que se quer viver, ou seja, pensar-se o que se quer experienciar com as expressões artísticas na escola, significa ter um tema e situações. Depois de se ter um tema, que pode ser a vida que se gostaria de ter e de se pensar nas situações, que pode ser o ganhar asas para voar, é necessário fixar a história, ou seja, ordenar as situações pelo tema. Para Wright (2019), **a vivência da expressividade artística do corpo de crianças na escola, como construção da sua identidade e desenvolvimento da sua agência pessoal, fixa-se quando na experiência são evidentes as empatias que se elaboram entre personagens e eventos dentro das histórias e das obras de arte**. Cármen, representando e interpretando, vai vivendo com as expressões artísticas como potenciadoras de expressão pessoal. Com base em Wright (2019), referimo-nos a uma construção de raciocínio espacial-temporal por meio das expressões artísticas. Para Cármen, a ideia de exceccionalidade na expressão artística, desenvolve-se com base nos objetivos que ela própria estabelece – diferentes dos padrões.

12.4 Declarações de alternidade

Produções híbridas, para Flávio, como vivência da expressividade artística do corpo na escola, desenvolvem-se a partir da sua premissa de aprendizagem como objetivo de viver o quotidiano escolar. Para Flávio, **viver a aprendizagem com as expressões artísticas na escola é a possibilidade de aprender acerca de um corpo de vida**. As produções que o corpo de vida possibilita à sua aprendizagem organizam-se a partir das histórias que se contam acerca do corpo e das histórias sobre a vida. Para Foucault (1986), o debate da cultura de construção do corpo é perspectivado como a receção de significados constituídos por forças externas, ou seja, o corpo é construído pelo discurso que se gera sobre ele, independentemente da sua materialidade. Na verdade e com base em Shilling (2003), esta visão paradigmática traduz-se numa visão epistemológica que ignora o corpo

como fenómeno material ou biológico. Esta evidente rutura cartesiana, encontra outras limitações. A partir da história de Flávio, com base em Foucault (1986), referimo-nos aos corpos serem produzidos pelo discurso, reforçando que os seus próprios poderes de produção, quando os têm (ver Shilling, 2003), estão também eles limitados aos discursos neles investidos. Assim, para Shilling (2003), torna-se extremamente difícil conceber o corpo como componente de ação social. A compreensão da complexidade da experiência vivida pelo sujeito, com a multiplicidade de subjetividades a que nos temos referido, perde-se.

Flávio, acerca do corpo, refere-se quando fora da sala de aula fica a suar e dentro da sala, fica a prestar atenção. Acerca da vida, Flávio refere-se fora da sala, a suar pelo movimento e dentro da sala, a prestar atenção pela imaginação. Neste sentido e, com base em Goffman (1996), o corpo é compreendido para lá dos discursos construídos pelas organizações sociais. Para o mesmo autor, as pessoas são capazes de, dentro da sociedade organizada, atribuir significados às ações humanas. O que se revela particular nesta visão paradigmática, é que os significados atribuídos são vocabulários partilhados e construídos entre sujeitos. Por outro lado, as formas convencionadas de comunicação (saudar, vestir, mover, entre outras), a que se refere Goffman (1996), são controladas e monitorizadas pelo próprio corpo, em ordem a facilitar a interação social. Esta ideia de construção do corpo por semelhança, agindo a partir de papéis sociais específicos é, segundo Shilling (2003), o meio que fornece informação para a incorporação de significados. Deste entendimento, referimo-nos à constatação de Goffman (1996) de que os corpos partilham, constantemente, informação corporal. O corpo e a ação humana, nesta perspetiva, traduzem-se numa cultura de construção do corpo como fenómeno corpóreo. Segundo Shilling (2003), esta perspetiva distancia-se da visão Foucaultiana, pois a significação do corpo é, nesse sentido, inextricavelmente relacionada com as forças sociais.

Passo a passo, para Luana, significa que viver a expressividade artística do seu corpo é desenrolar um passo a passo, a partir das oposições de hierarquização constituintes da sua forma de viver a escola. Um passo a passo de como desenhar um autorretrato, começando por desenhar a cabeça em forma de U, de seguida o cabelo e depois o resto da cabeça, com o pescoço. Um passo a passo da importância de ver, andar e do falar e ouvir, começando por ser importante ver para não cair, importante andar para conhecer lugares e importante falar e ouvir para se poder comunicar com outros. Esta forma de conceção de viver a escola com as expressões artísticas assenta no que Zimmerman (2009) designa por vivência da criatividade, a partir de um sistema

interativo. Neste sentido, pensar-se a interatividade da alternativa, pela criatividade que se exige com expressões artísticas, como saber que se incorpora e como linguagem que permite a comunicação, manifesta-se pela ‘falta de concordância para uma definição comum’ (Zimmerman, 2009). Referir-mo-nos, com base na história de Luana, à **vivência da expressividade artística do corpo pela ideia de que é pela interatividade da alternativa**, que se motiva a partir de extremidades, sem a consolidação única de um elemento comum, abre maiores possibilidades à concetualização da própria experiência.

Para Luana, se por um lado (mais hierárquico), não é preciso achar o que se quer fazer, é preciso ver acontecer, por outro lado (mais variável), é preciso fazer o que se quer fazer, é preciso sentir o que está a acontecer.

13 Considerações: prelúdio expressivo da vida escolar

Com Ana Clara, Lu e Mariana, elaboramos as ‘flexibilidades para a expressão’, como grande núcleo de significação. As interpretações permitem elaborar uma síntese: as utilidades, ou seja, referimo-nos a particularidades da constituição da expressividade artística do corpo na escola, nomeadamente o desenvolvimento íntimo, a profundidade expressiva e a pormenorização de detalhes, como significação da experiência educativa. Com Mía, Raposa, Octávio e Jorge, elaboramos as ‘preferências de manifestação’ como grande núcleo de significação. As interpretações permitem elaborar uma síntese: os universos, ou seja, referimo-nos a particularidades da constituição da expressividade artística do corpo na escola, nomeadamente as uniões tecnológicas, as adaptações fabulosas, as inscrições enigmáticas e as composições melodiosas, como significação da experiência educativa. Com Sofia, Carolina, Maria Clara e Cármen, elaboramos as ‘reivindicações expressivas’ como grande núcleo de significação. As interpretações permitem elaborar uma síntese: os arbítrios, ou seja, referimo-nos a particularidades da constituição da expressividade artística do corpo na escola, nomeadamente a ampla experimentação, a admissão de literalidades, as pessoas distintivas e as ordenações temáticas, como significação da experiência educativa. Com Flávio e Luana, elaboramos as ‘declarações de alteridade’ como grande núcleo de significação. As interpretações permitem elaborar uma síntese: as demarcações, ou seja, referimo-nos a particularidades da constituição da expressividade artística do corpo na escola, nomeadamente os vocábulos partilhados e as consolidações múltiplas, como significação da experiência educativa.

PRELÚDIO EXPRESSIVO DA VIDA ESCOLAR				
distanciamento social	FLEXIBILIDADES PARA A EXPRESSÃO movimentos para a felicidade ir, voltar, reviver e no final ganhar primeiro, o esboço do projeto	PREFERÊNCIAS DE MANIFESTAÇÃO de factos, experimentar fatos importante é ser ouvido, mesmo sem voz por uma dramaturgia do corpo a batida do coração, a energia, a imaginação	REIVINDICAÇÕES EXPRESSIVAS diário de cores, ideias e escolhas vontades de ser para pintar salão de projetos reflexivos excecionalidades que se fixam	DECLARAÇÕES DE ALTERIDADE produções híbridas passo a passo
reforma artística na escola	coerência entre pedidos que fazem e aquilo que permitem fazer ir a lugares que não se conheceu e voltar de conversas que ainda vão acontecer em busca de encontros de carinho	com fato de robot aprendem-se novos movimentos, sensações, ... as pessoas que estão na escola precisam de ser capazes de ouvir, mesmo nos momentos em que nada se diz perceber espaços e materiais da escola adultos não dispõem de conhecimentos das	registo diário pessoal formação seletiva educação artística é melhor promovida por especialistas evidenciar empatias entre personagens e eventos	aprender acerca de um corpo de vida interatividade da alternativa
INTERESSES SIMBÓLICOS	UTILIDADES desenvolvimento íntimo profundidade expressiva pormenorização de detalhes	UNIVERSOS uniões tecnológicas adaptações fabulosas inscrições enigmáticas composições melódicas	ARBITRIOS ampla experimentação admissão de literalidades pessoas distintivas ordenações temáticas	DEMARCAÇÕES vocábulos partilhados consolidações múltiplas

14 Considerações: Núcleos de significação da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola

As interpretações dos resultados do nosso trabalho, relativas à significação da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola na constituição de paisagens educativas, permitem evidenciar específicos interesses simbólicos na vivência da experiência e consequentes traduções expressivas num grande núcleo de significação:

- (i) O interesse simbólico atribuído às adequadas condições (de governo, físicas e materiais) e às relações interpessoais (entre líderes escolares, crianças e adultos) como ponto de partida na constituição da experiência nas paisagens educativas, traduz-se em gramáticas espaço-temporais e gramáticas artístico-corporais (organização no tempo e no espaço, usos sociopolíticos e qualidades artísticas) como significação da experiência da expressividade artística do corpo.

As interpretações dos resultados do nosso trabalho, relativas à significação da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola de adultos, professores/as permitem elaborar, da atribuição de específicos interesses simbólicos na vivência da experiência e consequentes traduções expressivas, três núcleos de significação:

- (i) O interesse simbólico atribuído às autoridades, aos ambientes e às relações que derivam de partilhas em quotidiano escolar (com pares e com líderes escolares) que se vivem nos percursos educativos de desenvolvimento profissional de adultos, professores/as, traduz-se em buscas pelo incerto e pelo imaginário que privilegiam as visibilidades (de contratos sociais, confronto de ideias e desafios pessoais) como significação da experiência da expressividade artística do corpo na escola;
- (ii) O interesse simbólico atribuído às reflexões, às criações e às variedades de que derivam construções de intimidade (em espaços e tempos escolares, privilegiando-se a corporeidade e os aspetos emocionais pessoais) que se vivem nos percursos educativos de desenvolvimento profissional de adultos, professores/as, traduz-se em apropriações da experimentação que privilegiam os atravessamentos (de diligências à artisticidade, de vulnerabilidades culturais e de compromissos pessoais) como significação da experiência da expressividade artística do corpo na escola;
- (iii) O interesse simbólico atribuído às lutas e às constâncias que derivam de influências de orientações educativas (pelas condições para o desenvolvimento de

projetos político pedagógicos e pelas condições laborais existentes), que se vivem nos percursos educativos de desenvolvimento profissional de adultos, professores/as, traduz-se em abraços à relação com o outro que privilegiam as durabilidades (de pluralidades emancipatórias e de pulsações conjuntas) como significação da experiência da expressividade artística do corpo na escola.

As interpretações dos resultados do nosso trabalho, relativas à significação da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola de crianças, alunos/as, permitem elaborar, da atribuição de específicos interesses simbólicos na vivência da experiência e consequentes traduções expressivas, quatro núcleos de significação:

- (i) O interesse simbólico atribuído às ondulações, às oscilações e às irregularidades que derivam de polaridades inscritas (de recursos e de encontros), que se vivem nos percursos educativos de escolarização de crianças, alunos/as, traduz-se em flexibilidades para a expressão que privilegiam as utilidades (para o desenvolvimento íntimo, profundidade expressiva e pormenorização de detalhes) como significação da experiência da expressividade artística do corpo na escola;
- (ii) O interesse simbólico atribuído aos cenários, aos deveres, aos deslocamentos e às construções que derivam de projeções extrínsecas (acerca do corpo, do tempo, do espaço e de materiais), que se vivem nos percursos educativos de escolarização de crianças, alunos/as, traduz-se em preferências de manifestação que privilegiam universos (de uniões tecnológicas, de adaptações fabulosas, de inscrições enigmáticas e de composições melodiosas) como significação da experiência da expressividade artística do corpo na escola;
- (iii) O interesse simbólico atribuído às singularidades, às propriedades, às perspetivas e às disposições que derivam de domínios utópicos (pelas relações, pelos ambientes, pelas personagens e pelas ações), que se vivem nos percursos educativos de escolarização de crianças, alunos/as, traduz-se em reivindicações expressivas que privilegiam os arbítrios (de ampla experimentação, de admissão de literalidades, de pessoas distintivas e de ordenações temáticas) como significação da experiência da expressividade artística do corpo na escola;
- (iv) O interesse simbólico atribuído às aplicabilidades e às complementaridades que derivam de serviços à sociedade (de cultura e família), que se vivem nos percursos educativos de escolarização de crianças, alunos/as, traduz-se em declarações de alteridade que privilegiam demarcações (de vocábulos partilhados

e de consolidações múltiplas) como significação da experiência da expressividade artística do corpo na escola.

CONCLUSÕES

O vislumbre de um argumento *real* do que se vive na escola, apesar da preconização de um argumento *ideal* para a vivência da educação, revela o estado de crise para a vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, por crianças e por adultos nos primeiros anos de educação básica. O Estado educador e a cultura (re)produtora, ao revelarem-se por utopias educativas que atrofiam vivências escolares, provocando distopias escolares que dissimulam vivências educativas, revelam-se, da mesma forma, num limite de necessária reconcetualização para fazer cumprir a sua missão educativa e os seus valores escolares⁶⁷. Assim, ao compreendermos que a *motivação do contexto* para a vivência da experiência, por meio de uma valorização de propósitos da arte na educação e de desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola, manifesta-se por meio de orientações estabelecidas para a invenção da educação (Bruner, 1999), assim como pelas pessoas que vivem a escola (Charlot, 2013), narramos histórias acerca da expressividade artística do corpo na escola como experiência educativa complexa, intensa e vital. As narrativas construídas, significadas por adultos e crianças na Escola, revelam histórias de formação escolar espaço-temporal cultural que problematizam os argumentos do ideal e do real preconizado pela Educação.

Os objetivos metodológicos que orientaram o nosso trabalho são três: Como primeiro objetivo metodológico, pretendemos compreender como a paisagem educativa do cenário de pesquisa constitui a experiência da expressividade artística do corpo. A questão de pesquisa que apoia ao desenvolvimento deste objetivo refere-se a: quais são as percepções e sentidos que crianças e adultos expressam acerca das orientações de gestão educativa, artística e pedagógica para a experiência e ensino das expressões artísticas na escola? A partir do segundo objetivo metodológico do nosso trabalho, pretendemos compreender como se configura a vivência da experiência da expressividade artística do corpo, questionando: de que forma os sentidos atribuídos por crianças e adultos à expressividade artística do corpo, revelam percursos educativos de desempenhos profissionais e de escolaridade? Com o terceiro, e último, objetivo metodológico que elaboramos para o desenvolvimento do nosso trabalho, pretendemos compreender como

⁶⁷ Lembramos dos desafios lançados por um pedagogo português e uma pedagoga brasileira, para a contínua tentativa desta reinvenção. Para Santos (2008), numa mensagem no ano de 2000, endereçada àqueles que iniciavam o seu percurso nos primeiros anos da educação, insistiu em reforçar o sentido de responsabilidade desta geração que se formava, para o contínuo debate da reconcetualização da vivência desta experiência na escola. Tal mensagem de apelo traduz-se, nos dias de hoje, num requerimento obrigatório (Barbosa, 2016). Para esta pedagoga brasileira, a intenção de se solicitar o sentido de responsabilidade por um património que é de todos, que tem perdido valor, revela-se insuficiente, afirmando dever ser objetivo último de quem inicia o seu percurso na escola e de quem se desenvolve pessoal e profissionalmente em educação. Neste espírito, problematiza-se.

experiências vivenciadas na escola influenciam o conhecimento experiencial pessoal da expressividade artística do corpo. A questão de pesquisa que elaboramos relativamente a este objetivo é: que significados são produzidos por crianças e adultos sobre a expressividade artística do seu corpo?

Com o nosso trabalho, compreendemos que propósitos da arte na educação e desígnios da vivência educativa com as expressões artísticas na escola são extensões da vida humana, constituídas a partir de várias formas de expressão pessoal e social, apelando aos sentimentos e às emoções como ativadores de experiências; porém, compreendemos também que tais constituições raramente saem da argumentação retórica (Martins, 2017; Barbosa, 2018). Referimo-nos aos impactos da retórica dos efeitos artísticos na educação como motivo de constituição de paisagens educativas que criem oportunidades de vivências do quotidiano escolar com as expressões artísticas, implicando o desenvolvimento profissional de adultos, professores/as e o desenvolvimento de escolarização de crianças, alunos/as. Compreendemos que existem histórias de experiências educativas vivas que se elaboram como retóricas culturais, ora constituídas com a premissa de querer reivindicar esse modo de se regular a vivência da expressividade artística do corpo na escola, ora formadas dentro desse modo, mas orientado para a emancipação. Compreendemos que vivemos uma geração que, se por um lado, dá a conhecer histórias de experiências que se erguem contra rituais cristalizados que fragilizam a vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, por outro lado, dá a conhecer histórias de experiências que se apoiam nessa denúncia, permitindo que o foco da vivência esteja centrado na vivência da arte como conhecimento, como superação artística e educativa. Compreendemos que a formação escolar se dá com e pelas pessoas, com as suas histórias e pelas suas vidas, evidenciando que a experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola decorre por meio da existência de condições, de ambientes e de interações que possibilitam o desenvolvimento artístico como vivência do quotidiano escolar. Se o cenário, sobre este assunto, a partir de diferentes esferas, poderá caracterizar a paisagem educativa das escolas, por padrões e referências normalizadoras e reguladoras, em relação ao desenvolvimento artístico de crianças, alunos/as e de adultos, professores/as, importa, então, revelar histórias de experiências como resultados que sigam em direção a um modo integrado de se compreender o desenvolvimento artístico na formação escolar.

A experiência educativa da expressividade artística do corpo, compreendida narrativamente, é o eixo central do nosso trabalho. A significação de histórias acerca da

vivência educativa com as expressões artísticas na escola, vividas por nós e por participantes de pesquisa, nos cenários de pesquisa, inextricavelmente evidencia a forma praxeológica das suas construções, onde reafirmamos não estar isolados no mundo a falar sobre abstracionismos. Por nos referirmos ao envolvimento com corpos de pessoas que revelam as suas próprias assinaturas identitárias pessoais e as suas vozes que se mostram sociais, a tradução destes sentimentos vividos aconteceu a partir de uma implicação praxeológica (Clandinin e Connelly, 2011).

Com participantes, nos cenários de pesquisa do nosso trabalho, compreendemos que a Escola se configura a partir de microculturas de partilha de compreensões acerca do seu contexto, da sua cultura, e da política das ideias em que se inscrevem. Compreendemos que a Escola, quando valoriza a corporificação no processo de experiência educativa desses tempos e desses espaços, permite que se compreendam as complexidades do mundo social e da expressão pessoal. Compreendemos que ver, escutar e sentir através de histórias de relações idiossincráticas, construídas a partir de negociações emotivas entre as pessoas e a partir de compromissos éticos que foram sendo estabelecidos, se revela, por um lado a emotividade e a ética orientadora do nosso envolvimento como pesquisadores e, por outro lado o desenvolvimento artístico-expressivo consagrador de compromissos do quotidiano escolar do nosso objeto de pesquisa como elemento primário do nosso trabalho.

O trabalho desenvolvido com a nossa procura pela compreensão de como a paisagem educativa do cenário de pesquisa constitui a experiência da expressividade artística do corpo, a partir de perceções e de sentidos que crianças e adultos expressam acerca das orientações de gestão educativa, artística e pedagógica para a vivência da experiência educativa com as expressões artísticas na escola (enquanto primeiro objetivo metodológico da nossa pesquisa), permite-nos apresentar conclusões. Concluimos que existem heranças políticas de arte e de educação que se traduzem na incorporação de narrativas de uma visão de continuidade da arte na educação que revelam uma balança não equilibrada de práticas vividas em arte/educação, sendo urgente que se elabore uma apropriação de narrativas disruptivas dessa visão.

As orientações de gestão educativa, artística e pedagógica para a vivência da experiência educativa na escola, ao demonstrarem, ao longo dos anos, investimento da arte na educação, privilegiando as formas escolares, como os currículos, os materiais, os equipamentos, os espaços e os tempos escolares, em detrimento dos conteúdos artísticos, revelam um desfasamento entre os propósitos da arte na educação e os desígnios para a

vivência educativa com as expressões artísticas na escola. Os resultados da nossa pesquisa apontam para uma diferença entre a expressão de ideais da arte na educação, onde se especificam conteúdos artísticos, e a manifestação de realidades da vivência das expressões artísticas na escola, onde se privilegiam formas escolares. Os resultados da nossa pesquisa revelam que as paisagens educativas que, por meio dos seus PE/ PPP equilibrem a balança entre conteúdos artísticos e formas escolares, permitem a apropriação de visões disruptivas da continuidade do desfasamento de propósitos da arte na educação e de desígnios das expressões artísticas na escola. Referimo-nos à organização das orientações de gestão educativa, artística e pedagógica, como paisagens educativas, que privilegiem o sentido de construção de percursos educativos assentes num pensamento e agir próprio das pessoas. Não somos fundamentalistas em relação à linguagem artística como constituição de paisagens educativas, antes, argumentamos uma abordagem integradora entre as expressões artísticas, pensando acerca dos seus possíveis benefícios. O problema desta abordagem como constituição de paisagens educativas reside no estatuto suplementar, reprodutor e ‘artístico’ das linguagens expressivas na escola – um estatuto que seleciona e mitifica a singularidade da arte, sobretudo pelo culto de uma certa vida de marginalidade na escola, bem como pelo discurso da genialidade de alguns adultos, professores/as e de algumas crianças, alunos/as, atribuindo ênfase a um determinado modo de ver, ser e viver.

O privilégio de formas artísticas na construção da paisagem educativa permite que se consagre uma visão de rutura que resignifica vivências do quotidiano escolar, ou seja, a apropriação de narrativas disruptivas da visão de continuidade do desequilíbrio de propósitos da arte na educação e de desígnios das expressões artísticas na escola traduz-se em novos conteúdos escolares. Os resultados do nosso trabalho permitem concluir que a constituição de «sombras» dentro das escolas (sala de artes) e a composição de atos radicais (experiências artísticas, mostras de arte, entre outros) são elementos que evidenciam o movimento de rutura por contraposição às luzes, permitindo vivências de experiências educativas e a formalização de novos focos de atenção para a arte na educação. Os resultados do nosso trabalho, acerca das condições de governo, de materiais e de disposições, ao serem limitados na condução de propósitos da arte na educação, revelam-se inexistentes na atribuição das mesmas condições em desígnios para a vivência educativa com as expressões artísticas na escola. Os resultados do nosso trabalho revelam a importância das orientações de gestão educativa, artística e pedagógica como formalização coconstrutora de narrativas disruptivas da visão de continuidade do referido

desequilíbrio. Neste sentido, questionamos que práticas disruptivas são as que possibilitam a resignificação de paisagens educativas. Ao imputarmos às expressões artísticas um poder que parece ir além da escola em si, abrimos caminho para a discussão de que não é, portanto, a arte que importa na educação artística, mas sim o exercício da crítica à pedagogia. Referimo-nos à disruptividade de paisagens educativas em relação à pedagogia orientadora das expressões artísticas na escola.

Ao pretendermos compreender como se configura a vivência da experiência da expressividade artística do corpo, a partir de percepções e de sentidos atribuídos por crianças e adultos, revelando percursos educativos de desenvolvimentos profissionais e de escolarização (como segundo objetivo metodológico do nosso trabalho), permitiu-se o desenvolvimento do nosso trabalho e possibilitou a elaboração de conclusões. Concluímos que a formulação de núcleos de significação particulares permite ultrapassar noções conceituais básicas de características sensoriais da experiência educativa da expressividade artística do corpo, contribuindo para o ampliar de vivências do cotidiano escolar por modos mais significativos, ou seja, evidenciando que a prática reflexiva e o processo expressivo da experiência são o seu produto sensorial:

- i) **Percursos educativos de desenvolvimento profissional de adultos, professores/as, derivados de interesses simbólicos atribuídos às partilhas em quotidiano escolar, nomeadamente com pares profissionais e líderes escolares, como significação da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola resultam de sonhos, de invenções e de práticas que concernem a princípios de autoridade, ambiente e relação pedagógica:** com Rosa do Mar, Kleber e Elisabete, pelas significações de sonhos (desejados de ser vividos) e pelas significações de invenções (impostas a se viver), os resultados permitem concluir que da intenção de se viver princípios de desigualdade que privilegiem as expressões artísticas na escola, da ideia de que a pessoa flui no profissional e de que nós somos pessoas múltiplas, confronta-se com a inexistência das suas aplicabilidades, criando-se síndromes de impostor em relação a outros, enfrentando desafios hercúleos nos espaços e tempos de partilha e defrontando-se com enraizamentos culturais de gestões. Neste sentido, pelas significações das práticas (intencionalidade vivida) elabora-se a mudança paradigmática que se deseja, o cuidar do pessoal que é profissional e a formação de encontros entre todos.

- ii) **Percursos educativos de desenvolvimento profissional de adultos, professores/as, derivados de interesses simbólicos atribuídos às construções de intimidade, nomeadamente com espaços e tempos escolares, corporeidade e aspetos emocionais, como significação da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, resultam de pioneirismos, provocações e apropriações que se concernem a princípios de reflexão, criação e variedade individual:** com Adélia, Maria João e Marta, pelas significações de pioneirismos (construídos para se viver) e pelas significações de provocações (determinadas à vivência), os resultados permitem concluir que a desconstrução de fronteiras concetuais e materiais, com a tentativa de promover uniões de horizontalidade, permeadas pelo saber errar e rir do erro, chocam com as determinações que incitam à construção de cenários para *show off*, traduzindo o corpo como motivo de retração, onde as diferentes pessoas da comunidade escolar não atuam necessariamente todas da mesma forma. Assim, pelas significações das apropriações (objetividades a viver), elabora-se a criação de espaços oficinais, com *ateliers* de experimentação, a evidência do corpo como espaço próprio e a promoção da unidade.
- iii) **Percursos educativos de desenvolvimento profissional de adultos, professores/as, derivados de interesses simbólicos atribuídos às influências de orientações educativas, nomeadamente acerca do projeto político pedagógico e acerca das condições laborais, como significação da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, resultam de maternalismos, territórios e privilégios que se concernem a princípios de luta e de constância social:** com Laura e Sabrina, pelas significações de maternalismos (produzidos na vivência) e pelas significações de territórios (demarcados para se viver), os resultados permitem concluir que existe a promoção de convergência plural na escola, ampliando a reestruturação das sensibilidades, apesar dos fortes ventos que se fazem sentir e das imposições para se ser autora única na produção da vivência. Assim, pelas significações de privilégios (deliberações vividas), para contrariar as demarcações, elabora-se a

aproximação emotiva e o assumir de responsabilidades de diferentes papéis.

- iv) **Percursos educativos de escolarização de crianças, alunos/as, derivados de interesses simbólicos atribuídos às polaridades inscritas, nomeadamente acerca de recursos e de encontros, como significação da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, resultam de estruturalismos em risco que concernem a princípios de ondulação, oscilação e irregularidade da educação:** com Ana Clara, Lu e Mariana, pelas significações de estruturalismos (fabricados para se viver), os resultados permitem concluir que existem mundos que nem se sabem que existem, transformando a escola como espaço único de reflexão, com poderes legitimados desiguais. Pelas significações em risco (geradas na vivência), os resultados apontam para a felicidade dependente de dispositivos de amor, importando tempos e espaços para o questionamento dos porquês, sem a atribuição de preferências.
- v) **Percursos educativos de escolarização de crianças, alunos/as, derivados de interesses simbólicos atribuídos às projeções extrínsecas, nomeadamente acerca do corpo, de tempo, de espaço e de materiais, como significação da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, resultam de criações como reversos da subalternidade que se concernem a princípios de cenário, dever, deslocamento e construção da expressão:** com Mia, Raposa, Octávio e Jorge, pelas significações de criações (imaginadas para se viver), os resultados permitem concluir que se pode ser *robot*, ser raposa livre e domesticada, ser super-herói e ser ritmos musicais. Pelas significações de reversos da subalternidade (concebidos na vivência), os resultados apontam para a rejeição da simplicidade, a exigência de direitos de liberdade, o estabelecimento de outros poderes e o perceber-se os corpos como instrumentos.
- vi) **Percursos educativos de escolarização de crianças, alunos/as, derivados de interesses simbólicos atribuídos aos domínios utópicos, nomeadamente acerca das relações, dos ambientes, de personagens e de ações, como significação da experiência educativa da**

expressividade artística do corpo na escola, resultam de idealizações como desescolaridade que concernem a princípios de singularidade, propriedade, perspectiva e disposição individual: com Sofia, Carolina, Maria Clara e Cármen, pelas significações de idealizações (formuladas para se viver), os resultados permitem concluir que se deve privilegiar a combinação de flores específicas, fazer o que mais se gosta, projetar-se acerca do futuro e desenvolver as capacidades individuais. Pelas significações de desescolaridade (constituídas na vivência), os resultados apontam para a valorização de perfumes individuais, para o destacar de interesses e vontades, para o ser-se adulto e para o aproveitar de recursos físicos e materiais existentes.

- vii) Percursos educativos de escolarização de crianças, alunos/as, derivados de interesses simbólicos atribuídos aos serviços à sociedade, nomeadamente acerca da cultura e da família, como significação da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola, derivam de contingências em procura social que concernem a princípios de aplicabilidade e complementaridade da arte:** com Flávio e Luana, pelas significações de contingências (reptos para se viver), os resultados permitem concluir que aprender é objetivo de viver e que se pode partir de uma única adoração para a vivência de experiências. Pelas significações de procura social (formadas na vivência), os resultados apontam para a formação de espaços distintivos de conhecimento e para se ter a consciência de que as expressões impactam a vida.

Com o nosso trabalho pretendemos, também, compreender como experiências vivenciadas na escola influenciam o conhecimento experiencial pessoal da expressividade artística do corpo, a partir dos significados que são produzidos por crianças e adultos sobre a expressividade artística do seu corpo (terceiro objetivo metodológico do nosso trabalho). Concluímos que a constituição da experiência educativa se traduz pela prática da experimentação e produção e reflexão artística, revelando-se a experimentação e produção criativa como inerentemente crítica e a reflexão crítica da experimentação e produção criativa como ser inerentemente criativa. Neste sentido e da mesma lógica de pensamento anteriormente apresentada, concluímos que a formulação de núcleos de significação particulares permite melhores esclarecimentos:

- i) **Conhecimentos experienciais com paisagens educativas, a partir das nossas idas e voltas para cenários de pesquisa, com histórias de experiências de participantes, permitiram a organização de dois grandes núcleos de significação da constituição da experiência educativa: gramáticas espaço-temporais e gramáticas artístico-corporais:** Pelas significações espaço-temporais, os resultados permitem concluir a definição de lugares de utilização, formas de apresentação, horários para se viver a experiência, de expressão e de contestação. Em síntese, referimo-nos a resultados que se traduzem em organização temporal e espacial do corpo na escola, introduzindo a segunda referida gramática. Pelas significações artístico-corporais, os resultados apontam para a idealização colorida dos corpos. Em síntese, referimo-nos aos usos sociopolíticos do corpo. Ainda acerca do núcleo de significação de gramáticas artístico-corporais, os resultados mostram a ação incorporativa como distintiva construção de outras visões paradigmáticas na constituição da experiência nas paisagens educativas. Em síntese, referimo-nos à qualidade artística da experiência.
- ii) **Conhecimentos experienciais com Rosa do Mar, Kleber e Elisabete, sobre ‘buscar o incerto e o imaginário’, como grande núcleo de significação da experiência:** acerca das significações de questionamento pessoal, os resultados permitem concluir que o afirmar de uma literacia revolucionária, otimizando a vivência com as expressões artísticas pela socialização da experiência, permite compreender-se que da liberdade camuflada se alcança a abertura expressiva. Acerca das significações de atualização artística, os resultados permitem concluir o necessário desenvolvimento de consciência do corpo e das suas expressões, devendo-se compreender as expressões artísticas como movimento da própria escola, onde se deve perceber até onde é que se pode ceder, até onde se pode avançar e que barreiras se podem quebrar. Subjacente ao grande núcleo de significação ‘buscar o incerto e o imaginário’, as interpretações permitem elaborar uma síntese: as visibilidades, ou seja, referimo-nos a particularidades da constituição da expressividade artística do corpo na escola, nomeadamente os contratos sociais, os confrontos de ideias e os desafios pessoais, como significação da experiência educativa.

- iii) **Conhecimentos experienciais com Adélia, Maria João e Marta sobre ‘apropriação da experimentação’, como grande núcleo de significação da experiência:** sobre as significações de questionamento pessoal, os resultados permitem concluir que para os necessários modelos de referência, compreendendo-se que das impressões sensíveis da realidade aprende-se a habitar o próprio corpo, onde se dá protagonismo de erros e de domínios à vivência da expressividade artística. Sobre as significações de atualização artística, os resultados permitem concluir que importa que se invista na projeção exterior de referenciais, quebrando movimentos circulatorios sem sentido, com a formação inicial de professores/as como componente fundamental de implicação na vivência da experiência educativa. Subjacente ao grande núcleo de significação ‘apropriação da experimentação’, as interpretações permitem elaborar uma síntese: os atravessamentos, ou seja, referimo-nos a particularidades da constituição da expressividade artística do corpo na escola, nomeadamente as diligências à artisticidade, as vulnerabilidades culturais e os compromissos pessoais, como significação da experiência educativa.
- iv) **Conhecimentos experienciais com Laura e Sabrina, sobre o ‘abraçar a relação com o outro’ como grande núcleo de significação da experiência:** sobre o questionamento pessoal, os resultados permitem concluir que para a necessária evidência de nos referirmos a material humano, como indivíduos totais, devemos ter atenção com o que fica para a memória. Sobre a atualização artística, os resultados permitem concluir que a vivência da experiência educativa é favorecida com a existência de líderes escolares facilitadores da experimentação, permitindo que se possa sair de formas isoladas e mergulhar na realidade que é conjunta. Subjacente ao grande núcleo de significação ‘abraçar a relação com o outro’, as interpretações permitem elaborar uma síntese: as durabilidades, ou seja, referimo-nos a particularidades da constituição da expressividade artística do corpo na escola, nomeadamente as pluralidades emancipatórias e as pulsações conjuntas, como significação da experiência educativa.
- v) **Conhecimentos experienciais com Ana Clara, Lu e Mariana, sobre as ‘flexibilidades para a expressão’, como grande núcleo de significação**

da experiência: sobre o distanciamento social, os resultados permitem concluir ser necessário a existência de movimentos para a felicidade, onde se possa ir, voltar, reviver e no final ganhar, iniciando com um esboço de projeto. Sobre a reforma artística na escola, os resultados permitem concluir que para a necessária coerência entre pedidos que fazem e aquilo que permitem fazer, possibilitando assim que se possa ir a lugares que não se conheceu e voltar de conversas que ainda vão acontecer, em busca de encontros de carinho. Subjacente ao grande núcleo de significação ‘flexibilidades para a expressão’, as interpretações permitem elaborar uma síntese: as utilidades, ou seja, referimo-nos a particularidades da constituição da expressividade artística do corpo na escola, nomeadamente o desenvolvimento íntimo, a profundidade expressiva e a pormenorização de detalhes, como significação da experiência educativa.

- vi) **Conhecimentos experienciais com Mia, Raposa, Octávio e Jorge, sobre as ‘preferências de manifestação’, como grande núcleo de significação da experiência:** acerca das significações de distanciamento social, os resultados permitem concluir que de factos se podem experimentar fatos, onde o importante é ser ouvido, mesmo sem ter voz, por uma dramaturgia do corpo, revelando a batida do coração, a energia e a imaginação. Acerca das significações de reforma artística na escola, os resultados permitem concluir que com fato de *robot* aprendem-se novos movimentos, sensações, evidenciando que as pessoas que estão na escola precisam de ser capazes de ouvir, mesmo nos momentos em que nada se diz, permitindo que se repercebam os espaços e os materiais da escola, pois os adultos não dispõem de conhecimentos das crianças. Subjacente ao grande núcleo de significação ‘preferências de manifestação’, as interpretações permitem elaborar uma síntese: os universos; ou seja, referimo-nos a particularidades da constituição da expressividade artística do corpo na escola, nomeadamente as uniões tecnológicas, as adaptações fabulosas, as inscrições enigmáticas e as composições melodiosas, como significação da experiência educativa.
- vii) **Conhecimentos experienciais com Sofia, Carolina, Maria Clara e Cármen, sobre as ‘reivindicações expressivas’, como grande núcleo de significação da experiência:** acerca das significações de distanciamento

social, os resultados permitem concluir que para a construção de diários de cores, ideias e escolhas, permitindo vontades de ser para pintar, edificam-se salões de projetos reflexivos com excecionalidades que se fixam. Acerca das significações de reforma artística na escola, os resultados permitem concluir a importância do registo diário pessoal, com formações seletivas. Os resultados mostram ainda a educação artística ser melhor promovida por professores/as especialistas, permitindo que se evidencie empatias entre personagens. Subjacente ao grande núcleo de significação ‘reivindicações expressivas’, as interpretações permitem elaborar uma síntese: os arbítrios; ou seja, referimo-nos a particularidades da constituição da expressividade artística do corpo na escola, nomeadamente a ampla experimentação, a admissão de literalidades, as pessoas distintivas e as ordenações temáticas, como significação da experiência educativa.

- viii) Conhecimentos experienciais com Flávio e Luana, sobre as ‘declarações de alteridade’ como grande núcleo de significação de experiência:** acerca das significações de distanciamento social, os resultados permitem concluir a existência de produções híbridas, com indicações de passo a passo. Acerca das significações de reforma artística na escola, os resultados permitem concluir que para noções de aprender acerca de um corpo de vida, por meio da interatividade da alternativa. Subjacente ao grande núcleo de significação ‘declarações de alteridade’, as interpretações permitem elaborar uma síntese: as demarcações; ou seja, referimo-nos a particularidades da constituição da expressividade artística do corpo na escola, nomeadamente os vocábulos partilhados e as consolidações múltiplas, como significação da experiência educativa.

Terminamos o nosso trabalho com a elaboração de duas ideias conclusivas que importam continuar a ser exploradas. A primeira, relativamente ao corpo possuir capacidade expressiva, sendo produtor de cultura, autor único, contrariando efeitos predestinados de círculos viciosos; a segunda, sobre a construção de uma gramática corporal na escola, como espaço-tempo de atos e de discursos pedagógicos. O círculo vicioso de um dever educativo social, sem a constituição de um direito escolar pessoal, através da escola, entra em conflito com a ideia de se pensar nos sujeitos pessoais que constituem a orientação da educação, serem as mesmas pessoas que viveram processos

educativos na escola. Os resultados do nosso trabalho permitem concluir que as orientações educativas para a vivência da experiência educativa com as expressões artísticas na escola têm viabilizado exercícios do poder, através de processos de objetivação (do já pensado, dito e escrito). Os resultados do nosso trabalho, permitem esclarecer que o corpo possui capacidade expressiva, sendo produtor de cultura, autor único, contrariando efeitos pré-destinados assentes nos círculos viciosos. Na concepção cartesiana – e antes, na aristotélica – o corpo expressivo é visto como poder da vida, como uma força biológica, uma máquina conforme a natureza. Com o nosso trabalho, reforçamos o argumento de corpo expressivo como um corpo de vida, como uma força emotiva, uma política conforme a cultura. Consideramos o corpo expressivo na transformação e resistência às leis que se lhe impõem por via da educação e da arte, valorizando-se a singularidade da vida que o cria.

Terminamos o nosso trabalho com a certeza de que cumprimos os nossos objetivos de pesquisa, mas mais certos ainda de que outras e mais histórias poderiam ser contadas, narradas e interpretadas. Apesar de difíceis decisões por nós tomadas, que se mitigaram graças à construção partilhada e conjunta com autores e autoras de histórias de experiências, orgulhamo-nos do trabalho realizado e das vivências materializadas. Este é um trabalho que pela sua génese paradigmática, fica impossibilitado de ser terminado. O nosso desejo é que as histórias das vidas das pessoas e dos cenários que formam este trabalho possam ser aberturas contínuas de caminhos para a vivência da experiência educativa da expressividade artística do corpo na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, Robin (2001). *Culture and Pedagogy: International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Alexander, Robin (2009). Towards a comparative pedagogy. In Robert Cowen & Andreas Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (pp. 923-942). Londres: Springer.
- Almeida, Miguel Vale (1996). Corpo presente. In Miguel Vale de Almeida (Eds.), *Corpo presente: treze reflexões antropológicas sobre o corpo* (pp.1-22). Lisboa: Celta Editora.
- Almeida, Tiago, & Ó, Jorge Ramos do (2021). Para uma educação por vir. In Miguel Falcão, Teresa Leite & Teresa Pereira (Eds.), *Educação artística: 2010-2020* (pp. 37-40). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Amado, João, & Silva, Luciano (2017). Estudos etnográficos em contextos educativos. In João Amado (Eds.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3º ed.) (pp. 145-168). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Arendt, Hannah (1999). *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Arendt, Hannah (2007). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Arnheim, Rudolf (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Atkinson, Dennis (2018). *Art, disobedience, and ethics. The adventure of pedagogy*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Azevedo, Fernando (2011). *Poder, desejo, utopia. Estudos em literatura infantil e juvenil*. Braga: Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Bach, Hedy (2007). Composing a visual narrative inquiry. In D. Jean Clandinin (Eds.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 280-307). Londres: Sage.
- Bachar, Pnina, & Glaybman, Rivka (2006). Policy and practice of art teaching in schools as perceived by educators and artists. *Arts Education Policy Review*, 108(1), 3-13. <https://doi.org/10.3200/AEPR.108.1.3-13>.
- Baldacchino, John (2019). *Art as unlearning: towards a mannerist pedagogy*. Londres: Routledge.

- Ball, Stephen J. (2010). New states, new governance and new education policy. In Michael W. Apple, Stephen J. Ball & Luis Armando Gandin (Eds.), *The routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 155-166). Canada: Routledge.
- Barbier, René (1985). *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Barbosa, Ana Mae (2005). Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In Ana Mae Barbosa (Eds.), *Arte/Educação contemporânea: Consonâncias internacionais* (pp. 98-112). São Paulo: Cortez.
- Barbosa, Ana Mae (2010). *A imagem no ensino da arte: Anos 1980 e novos tempos* (8º ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, Ana Mae (2016). Arte/educação: formando professores. *Revista Clea*, 2, 7-29. <https://www.redclea.org/category/publicaciones-publicacoes/revistas/>.
- Barbosa, Ana Mae (2018). Arte/educação ou educação artística na América Latina. In João Paulo Queiroz & Ronaldo Oliveira (Eds.), *Arte e ensino: Propostas de resistência* (pp. 11-21). Lisboa: Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes.
- Barbosa, Maria (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1059-1083. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>.
- Barbosa, Maria Raquel, Matos, Paula Mena, & Costa, Maria Emília (2011). Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. *Psicologia e Sociedade*, 23(1), 24–34. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000100004>.
- Bárcena, Fernando, & Mélich, Joan-Carles (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 59-81. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0000220059A>.
- Barroso, João (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, João (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: Sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24(82), 63-92. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100004>.

- Bastos, Flávia (2009). Disruptive pedagogies in art education. *Art Education*, 62(3), 5-5. <https://doi.org/10.1080/00043125.2009.11519013>.
- Bauman, Zygmunt (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editor.
- Bauman, Zygmunt (2006). *Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Beauchamp, Catherine, & Thomas, Lynn (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>.
- Beijaard, Douwe (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281-294. <http://doi.org/10.1080/1354060950010209>.
- Benito, Augustín (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Best, David (1978). Emotional education through the arts. *The Journal of Aesthetic Education*, 12(2), 71-84. <https://doi.org/10.2307/3332047>.
- Best, David (1996). *A racionalidade do sentimento: O papel das artes na educação*. Lisboa: Edições Asa.
- Bezelga, Isabel (2015). Revisitar os percursos da educação artística para enfrentar desafios: o caso do teatro-educação. *Revista LAV*, 8(2), 18-51. <http://doi.org/10.5902/1983734819863>.
- Bezelga, Isabel (2018). Brincar, fruir, experimentar! A presença das artes na formação de professores e educadores de infância. *Poiésis*, 12(21), 167-184. <http://doi.org/10.19177/prppge.v12e212018167-184>.
- Bhabha, Homi (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Biesta, Gert (2019). What if? Art education beyond expression and creativity. In Richard Hickman, John Baldacchino, Kerry Freedman, Emese Hall, & Nigel Meager (Eds.), *The international encyclopedia of art and design education* (pp. 1-10). Nova Jersey: John Wiley & Sons.
- Bolívar, António (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. In Maria Passeggi e Maria Abrahão (Eds.), *Dimensões*

- epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica* (pp. 79-109). Tomo II. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Bolívar, Antonio (2018). Biographical and narrative research in Iberoamerica: Emergence, development and state fields. In Ivor Goodson (Eds.), *The routledge international handbook on narrative and life history* (pp. 202-213). Nova Iorque: Routledge.
- Bolívar, Antonio, & Segovia, Jesús Domingo (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bolton, Gavin (2007). A history of drama education: a search for substance. In Liora Bresler (Eds.), *International handbook of research in arts education* (pp. 45-62). Dordrecht: Springer.
- Bourdieu, Pierre (1986). The forms of capital. In John Richardson (Eds.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Nova Iorque: Greenwood Press.
- Brasil (1971). Decreto-lei nº. 5.692/71 de 11 de agosto. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências do sistema educativo brasileiro.
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>.
- Brasil (1996). Decreto-lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional do sistema educativo brasileiro.
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>.
- Brasil (1997). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.
- Brasil (2016). Decreto-lei nº. 13.277, de 2 de maio. Altera o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm.

- Braunstein, Florence, & Pépin, Jean-François (2001). *O lugar do corpo na cultura ocidental*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Bredariolli, Rita (2015). From Psycho-Pedagogical Studies to Free-Expression: Stories Relating Art and Education in Brazil in Four Acts. *Sisyphus Journal of Education*, 3(1), 81-94. <https://doi.org/10.25749/sis.7720>.
- Bruner, Jerome (1987). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 11-32. <https://www.jstor.org/stable/40970444>.
- Bruner, Jerome (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Burke, Catherine (2005). Containing the school child: architectures and pedagogies. *Paedagogica Historica*, 41(4), 489-494. <https://doi.org/10.1080/00309230500165635>.
- Buschkühle, Carl-Peter (2019). Educating for artistic thinking through visual arts: examples of pedagogical practice in Europe. In Richard Hickman, John Baldacchino, Kerry Freedman, Emese Hall, & Nigel Meager (Eds.), *The international encyclopedia of art and design education*. (pp.1-30). Nova Jersey: John Wiley & Sons.
- Caetano, Ana Paula, & Paz, Ana (2018). Investigar em educação artística, construindo uma comunidade dialógica, rondando os abismos. In João Paulo Queiroz & Ronaldo Oliveira (Eds.), *Arte e ensino: Propostas de resistência* (pp. 49-60). Lisboa: Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes.
- Caetano, Ana Paula, Freire, Isabel, & Sobral, Catarina (2018). Emoções e ética na formação de formadores. A complexidade em ação. *Revista Contexto & Educação*, 33(106), 119-138. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.106.119-138>.
- Caine, Vera, Estefan, Andrew, & Clandinin, D. Jean (2013). A return to methodological commitment: reflections on narrative inquiry. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(6), 574-586. <http://doi.org/10.1080/00313831.2013.798833>.
- Camões, Maria Clara (2019). O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer? [Tese de doutoramento não publicada]. Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Campos, Ricardo (2011). Imagem e tecnologias artísticas em pesquisa social: tendências e desafios. *Análise Social*, 46(199), 237-259.

https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732011000200003?script=sci_arttext&pid=S0003-25732011000200003.

- Campos, Ricardo (2013). *Introdução à cultura visual: abordagens e metodologias em*
- Carter, Danielle (2018). Narrative learning as theory and method in arts education, *Studies in Art Education*, 59(2), 126-144.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2018.1442548>.
- Cattanach, Ann (2008). *Narrative approaches in play with children*. Londres: Kingsley Publishers.
- Catterall, James, & Peppler, Kylie (2007). Learning in visual arts and the worldviews of young children. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 543-560.
<https://doi.org/10.1080/03057640701705898>.
- Charlot, Bernard (2013). *A mistificação pedagógica: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Chemi, Tatiana, & Jensen, Julie (2015). Emotions and learning in arts-based practices of educational innovation. In Birthe Lund & Tatiana Chemi (Eds.), *Dealing with emotions: A pedagogical challenge to innovative learning* (pp. 21-36). Roterdão: Sense Publishers.
- Christensen, Pia, & James, Allison (2008). Researching Children and Childhood Cultures of Communication. In Pia Christensen & Allison James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (2º ed.) (pp. 1-9). Londres: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Clandinin, D. Jean, & Connelly, Michael (2011). *Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa narrativa*. Minas Gerais: Editora da Universidade Federal de Uberlândia.
- Clandinin, D. Jean, Caine, Vera, Lessard, Sean, & Huber, Janice (2016). *Engaging in narrative inquiries with children and youth*. Nova Iorque: Routledge.
- Clandinin, D. Jean, Huber, Janice, Huber, Marilyn, Murphy, Shaun, Orr, Anne, Pearce, Marni, & Steeves, Pam (2006). *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. Londres: Routledge.
- Clementino de Souza, Elizeu (2011). Territórios das escritas do eu: pensar na profissão – narrar a vida. *Educação*, 34(2), 213-220.
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707>.

- Clementino de Souza, Elizeu, & Meireles, Mariana (2018). Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 15(39), 282-303. <http://doi.org/10.5935/2238-1279.20180034>.
- CNE (2013). Conselho Nacional de Educação de Portugal. Recomendação nº. 1/13 de 28 de janeiro. Recomendação sobre educação artística no sistema educativo português.
- Condessa, Isabel, Pereira, Vânia, & Pereira, Beatriz (2019). A importância da atividade lúdica na escola: da perspectiva dos professores à realidade vivida In Maria Teresa Trevisol, Nadiane Feldkercher & Daniela Pensin (Eds.), *Diálogos sobre formação docente e práticas de ensino* (pp. 225-248). São Paulo: Mercado das Letras.
- Connelly, Michael, & Clandinin, D. Jean (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>.
- Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação: Contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, José Alberto, & Matos, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stephen Stoer, Luiza Cortesão & José Alberto Correia (Eds.), *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise* (pp. 91-117). Porto: Edições Afrontamento.
- Corsaro, William (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge.
- Corsaro, William (2002). Reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, 17, 113-134. <https://doi.org/10.34626/esc.vi17>.
- Cosme, Ariana, & Trindade, Rui (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspectivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Livpsic.
- Cruz, Hugo, Bezelga, Isabel, & Menezes, Isabel (2020). Para uma tipologia da participação nas práticas artísticas comunitárias: a experiência de três grupos teatrais no Brasil e Portugal. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 10(2), 1-30. <https://doi.org/10.1590/2237-266089422>.
- Czarniawska, Barbara (2009). *Narratives in social science research*. Los Angeles: Sage.
- Damásio, António (2013). *O sentimento de si: corpo, emoção e consciência*. Lisboa: Temas e Debates.

- Day, Christopher, Kington, Alison, Stobart, Gordon, & Sammons, Pam (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>.
- Desgranges, Flávio (2006). *A pedagogia do teatro: Provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec.
- Dewey, John (2005). *Experience and education*. Nova Iorque: Free Press.
- Dewey, John (2015). *Art as experience*. Nova Iorque: Penguin.
- Dixon, Glen, & Chalmers, Graeme (1990). The Expressive Arts in Education, *Childhood Education*, 67(1), 12-17. <http://doi.org/10.1080/00094056.1990.10521568>.
- Dornelles, Leni, & Fernandes, Natália (2015). Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. *Currículo Sem Fronteiras*, 15 (1), 65-78. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/dornelles-fernandes.htm>
- Dubar, Claude (1995). *La socialization: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Duranti, Alessandro (1992). Language and bodies in social space. *American Anthropologist*, 94(3), 657-691. <https://doi.org/10.1525/aa.1992.94.3.02a00070>.
- Duranti, Alessandro (2015). *The anthropology of intentions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durkheim, Émile (2007). *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Eça, Teresa (2014). Para além do crepúsculo das artes visuais na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 17-27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34931782003>.
- Eça, Teresa (2018). Sustentabilidade das artes visuais na escola. In Ana Souto e Melo (Eds.), *A educação artística no sistema de ensino português: conquistas e desafios* (pp. 120-127). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu
- Eça, Teresa, Milbrandt, Melody, Shin, Ryan, & Hsieh, Kevin (2017). Visual arts education and the challenges of the millennium goals. In Georgina Barton & Margaret Baguley (Eds.), *The palgrave handbook of global arts education* (pp. 91-105). Londres: Palgrave Macmillan.

- Efland, Arthur (2008). Emerging vision of art education. In Elliot Eisner e Michael Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp 691-700). Nova Jersey: Taylor & Francis.
- Efland, Arthur (2008b). Art education as imaginative cognition. In Elliot Eisner & Michael Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 751-774). Nova Jersey: Taylor & Francis.
- Eisner, Elliot (1992). The misunderstood role of the arts in human development. *Phi Delta Kappan*, 73(8), 591-595. <https://journals.sagepub.com/loi/pdka>
- Eisner, Elliot (2002). *The arts and the creation of mind*. Virginia: Yale University Press.
- Eisner, Elliot (2005). *Reimagining schools*. Nova Iorque: Routledge.
- Eurydice (2009). Educação artística e cultural nas escolas da Europa. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação (Portugal); Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (União Europeia).
- Evans, Linda (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123-137. <https://doi.org/10.1080/03054980120113670>.
- Fabre, Michel (2004). Existem saberes pedagógicos? In Jean Houssaye, Michel Soëtar, Daniel Hameline & Michel Fabre (Eds.), *Manifesto a favor dos pedagogos* (pp. 97-120). Porto Alegre: Artmed.
- Falcão, Miguel, Leite, Teresa, & Pereira, Teresa (2021). *Educação artística: 2010-2020*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Farnell, Brenda (1999). Moving Bodies, Acting Selves. *Annual Review of Anthropology*, 28, 341-373. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.28.1.341>.
- Farrell, Emma (2020). Researching lived experiences in education: misunderstood or missed opportunity? *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-8. <http://doi.org/10.1177/1609406920942066>.
- Fernandes, Natália (2016). Ética na pesquisa com crianças: Ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 759-779. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>.
- Fernandes, Natália (2019). Infância e o direito à educação: dos ditos aos interditos. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 8(2), 11-26. <http://doi.org/10.9771/re.v8i2.28749>.
- Ferraço, Carlos Eduardo (2005). Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In

- Carlos Eduardo Ferraço (Eds.), *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo* (pp. 15-42). São Paulo: Cortez Editora.
- Ferraz, Renata (2016). O corpo, a imagem em movimento e a marionete: a cena contemporânea oriunda de formas (in)animadas. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 6(2), 226-241. <http://doi.org/10.1590/2237-266062562>.
- Ferreira, Manuela, & Nunes, Ângela (2014). Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. *Linhas Críticas*, 20(41), 103-123. <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4260>.
- Flores, Maria Assunção, & Day, Christopher (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>.
- Foucault, Michel (1979). On governmentality. *Ideology and Consciousness*, 6, 5-22. <https://doi.org/10.2307/1343197>.
- Foucault, Michel (1986). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Fragateiro, Carlos (2018). As artes podem salvar a escola. In Ana Souto e Melo (Eds.), *A educação artística no sistema de ensino português: Conquistas e desafios* (pp. 26-57). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.
- Frangella, Rita (2009). Educação Infantil e a institucionalização da infância: entre a autonomia e a regulação. *Teias*, 10, 1-15. <http://doi.org/10.12957/teias>.
- Freedman, Kerry (2007). Artmaking/Troublemaking: creativity, policy, and leadership in art education. *Studies in Art Education*, 48(2), 204-217. <https://doi.org/10.1080/00393541.2007.11650100>.
- Freedman, Kerry, & Stuhr, Patricia (2008). Curriculum change for the 21st century: visual culture in art education. In Elliot Eisner & Michael Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 815-828). Londres: Taylor & Francis.
- Freire, Paulo (1997). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Freire, Paulo (2001). *Política e educação: Ensaio* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Freires, Thiago (2019). Sentidos da escola em contextos periféricos: narrativas de jovens brasileiros e portugueses. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/125140>.

- Freitas, André, Mouraz, Ana, & Pereira, Fátima (2017). Orientação do movimento do corpo pela educação das expressões: percepções de professores em Portugal. *Movimento*, 23(4), 1435-1448. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.69218>.
- Freitas, André, Pereira, Fátima, & Nogueira, Paulo (2020a). Controversies of expressive arts education in Portugal: Insights from policies and practices. *Knowledge Cultures*, 8(1), 77–93. <http://doi.org/10.22381/KC8120206>.
- Freitas, André, Pereira, Fátima, & Nogueira, Paulo (2020b). Historical perspectives of teacher education for artistic expression of the body in educational pathways of three primary teachers. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 105-128. <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.1.1921>.
- Freitas, André, Pereira, Fátima, & Nogueira, Paulo (2020c). Reconceptualizing expressive arts education in Portugal through a biographical narrative approach. *Education Sciences*, 10(12), 388, 18p. <https://doi.org/10.3390/educsci10120388>
- Fróis, João Pedro (2013). *Diálogos com a arte: experiência estética e criação de sentido*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fróis, João Pedro, & Silva, Carolina (2016). A experiência de visita a museus por estudantes universitários portugueses de artes, humanidades e ciências sociais: percepções, motivações e atitudes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(2), 5-26. https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-2_1.
- Gallo, Elena (2009). El cuerpo em la educación da qué pensar: perspectivas hacia uma educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, 2, 231-242. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>.
- Gallo, Elena, & Martínez, Leidy (2015). Líneas pedagógicas para um educación corporal. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 612-629. <http://doi.org/10.1590/198053143215>.
- Gaztambide-Fernández, Rubén (2013). Why the arts don't do anything: toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review*, 83(1), 211-236. <http://doi.org/10.17763/haer.83.1.a78q39699078ju20>.
- Gil, José (1997). *Metamorfoses do corpo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Gil, José (2001). *Movimento total: O corpo e a dança*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Gil, José (2010). *A arte como linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- Giráldez, Andrea, & Palacios, Andrés (2014). *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Goffman, Erving (1996). *A representação do eu na vida cotidiana* (7º ed.). Petropolis: Editora Vozes.
- Goodson, Ivor (2017). The rise of the live narrative. In Ivor Goodson (Eds.), *The routledge international handbook on narrative and life history* (pp. 11-22). Nova Iorque: Routledge.
- Gregory, Peter (2019). Developing competent teachers of art in primary school. In Richard Hickman, John Baldacchino, Kerry Freedman, Emese Hall & Nigel Meager (Eds.), *Philosophies and histories. The international encyclopedia of art and design* (pp. 1-20). Nova Jérsea: John Wiley & Sons.
- Guerreiro, Carla (2010). A literatura para a infância em Portugal nos séculos XIX e XX: contextos socioculturais e contributos pedagógicos. Tese de Doutoramento. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <http://hdl.handle.net/10198/5987>.
- Guilherme, Alexandre, & Picoli, Bruno (2018). Escola sem partido – elementos totalitários em uma democracia moderna. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230042>.
- Gunve, Fredric (2018). (art) education as art (education). In Linda Knight & Alexandra Cutcher (Eds.), *Arts-Research-Education: Connections and directions* (Studies in Arts-Based Educational Research, Volume 1) (pp. 237-249). Cham: Springer.
- Henrique, Alexandre, & Guimarães, Monteiro (2018). Formar, (des)formar, (trans)formar: repensando a arte na escola como campo pedagógico de emancipação e resistência. In João Paulo Queiroz & Ronaldo Oliveira (Eds.), *Arte e ensino: Propostas de resistência* (pp. 23-37). Lisboa: Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes.
- Hernández, Fernando (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>

- Hill, Malcolm, Layboun, Ann, & Borland, Moira (1996). Engaging with Primary-aged Children about their Emotions and Well-being: Methodological Considerations. *Children & Society*, 10(2), 129-144. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1996.tb00463.x>.
- Hoffman, Stevie, Kantner, Larry, Colbert, Cynthia, & Sims, Wendy (1991). Nurturing the expressive arts, *Childhood Education*, 68(1), 23-26. <http://doi.org/10.1080/00094056.1991.10520840>.
- Houssaye, Jean (2004). Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In Jean Houssaye, Michel Soëtar, Daniel Hameline & Michel Fabre (Eds.), *Manifesto a favor dos pedagogos* (pp. 9-45). Porto Alegre: Artmed.
- James, Allison, Jenks, Chris, & Prout, Alan (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jiménez, Alberto (2003). On space as a capacity. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9(1), 137-153. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.t01-1-00008>.
- Johnston, Jenny (2012). Using identity as a tool for investigation: a methodological option in the researcher's toolbox. *International Journal of Arts & Sciences*, 5(5), 1-9. <http://www.universitypublications.net/ijas/index.html>.
- Josselson, Ruthellen (2007). The ethical attitude in narrative research: principles and practicalities. In D. Jean Clandinin (Eds.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 537-566). Londres: Sage.
- Kalin, Nadine (2019). Art education in post-political times. In Richard Hickman, John Baldacchino, Kerry Freedman, Emese Hall, & Nigel Meager (Eds.), *The international encyclopedia of art and design education* (pp 1-13). Nova Jersey: John Wiley & Sons.
- Kaplan, Heather (2018). A lifetime with children and the subtle subversion of respecting the child. *International Journal of Education & the Arts*, 19(1), 1-8. <https://doi.org/10.18113/P8ijea19si07>.
- Kelchtermans, Geert (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443-456. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G).

- Kelchtermans, Geert (1996). Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323. <http://doi.org/10.1080/0305764960260302>.
- Kelchtermans, Geert & Ballet, Katrijn (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1).
- Kelchtermans, Greet (2017). Studying teachers' lives as an educational issue: autobiographical reflections from a scholarly journey. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 7-26. <https://www.jstor.org/stable/90014087>.
- Kirchof, Edgar, & Bonin, Iara (2016). Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea. *Pro-Posições*, 27(2), 21-46. <http://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0125>.
- Kneen, Judith, Breeze, Thomas, Davies-Barnes, Sian, John, Vivienne, & Thayer, Emma (2020). Curriculum integration: the challenges for primary and secondary schools in developing a new curriculum in the expressive arts. *The Curriculum Journal*, 31(2), 258-275. <https://doi.org/10.1002/curj.34>.
- Kushner, Saville (2009). Recuperar lo personal. In José Rivas Flores, & David Herrera Pastor (Eds.), *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidade* (pp. 9-15) Barcelona: Octaedro.
- Larrosa, Jorge (2002). Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- Le Breton, David (2000). El cuerpo y la educación. *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 35-42. <http://hdl.handle.net/11162/5001>.
- Leandro, Alexandra (2016). Corpos em movimento no espaço: narrativas escolares. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 736-754. <http://doi.org/10.1590/198053143880>.
- Lemon, Narelle, & Garvis, Susanne (2013). What is the role of arts in a primary school?: an investigation of perceptions of pre-service teachers in Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(9), 1-9. <http://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n9.7>.
- Levinas, Emmanuel (2019). *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70.

- Lingard, Bob (2010). Towards a sociology of pedagogies. In Michael W. Apple, Stephen J. Ball and Luis Armando Gandin (Eds.), *The routledge international handbook of the sociology of education* (pp 167-178). Canada: Routledge.
- Lizardo, Omar (2016). Why ‘cultural matters’ matter: culture talk as the mobilization of cultural capital in interaction. *Poetics*, 58, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2016.09.002>.
- Lokken, Carol (1980). The State of the Art: Art Education in the Elementary School. *Childhood Education*, 56(4), 210-215. <https://doi.org/10.1080/00094056.1980.10520377>.
- Lopes, Amélia (1999). Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais em docentes do 1º CEB. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/13961>.
- Lopes, Amélia (2009). Teachers as professionals and teachers’ identity construction as an ecological construct: An agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, 8(3), 461-475. <https://doi.org/10.2304/eej.2009.8.3.461>.
- Lopes, Amélia, & Pereira, Fátima (2008). Culturas escolares, perspectivas curriculares e identidades profissionais dos professores portugueses. In Alice Casimiro Lopes & Carlinda Leite (Eds.), *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil* (pp. 95-113). Porto: Legis Editora.
- Loponte, Luciana (2012). Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(42), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n42.2012>.
- Loponte, Luciana (2013). Arte para a docência: estética e criação na formação docente. *Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(25), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n25.2013>.
- Loponte, Luciana, & Coutinho, Andréa (2018). Estamos em perigo? Arte, educação e resistências no Brasil. In João Paulo Queiroz & Ronaldo Oliveira (Eds.), *Arte e ensino: Propostas de resistência* (pp. 107-117). Lisboa: Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes.
- Lowe, Geoffrey, Lummis, Geoffrey, & Morris, Julia (2017). Pre-service primary teachers’ experiences and self-efficacy to teach music: are they ready?

- Issues in Educational Research*, 27(2), 314-329.
<https://www.iier.org.au/iier27/lowe.pdf>.
- Lummis, Geoffrey, Morris, Julia, & Lovering, Christine (2015). Exploring the drama experiences of Western Australia pre-service primary teachers. *Drama Australian Journal*, 39(1), 19-30.
<http://doi.org/10.1080/14452294.2015.1083515>.
- Macedo, Elizabeth (2006). Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 285-296. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007>.
- Macedo, Elizabeth (2014). Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, 12(3), 1530-1555.
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>.
- Macedo, Eunice, Clough, Nick & Santos, Sofia (Eds.). (2017). Engaging vulnerable young people in education through the arts: challenges and opportunities. *Educação, Sociedade & Culturas*, 50, 7-14.
<https://doi.org/10.34626/esc.vi50.131>.
- Malpique, Manuela (2019). *Pequenas histórias: A geografia das crianças: práticas e representações de lugares do dia-a-dia de crianças portuguesas em idade escolar*. Porto: Mais Leituras Editora
- Maluf, Sônia (2001). Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. *Esboços*, 9(9), 87-101.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/563>.
- Manarte, Joana (2018). Coreografias da relação educativa: um estudo narrativo sobre o corpo na escola. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/112313>.
- Martins, Catarina (2017). ‘E agora, vai voltar tudo a ser como era?’ – Por uma crítica às artes na educação. In Maria de Assis (Eds.), *Ensaio entre arte e educação* (pp. 13-20). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, Catarina (2018). Seremos capazes de perguntar em vez de responder? A educação artística e as suas retóricas. In Ana Souto e Melo (Eds.), *A educação artística no sistema de ensino português: conquistas e desafios* (pp. 15-25). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu

- Martins, Catarina, & Alves, Luís (2015). *Estudo de Avaliação Sobre o Impacto das Políticas Públicas na Área da Educação Artística em Portugal*. Porto: Universidade do Porto.
- Martins, Catarina, & Popkewitz, Thomas (2015). The «eventualizing» of arts education. *Sisyphus Journal of Education*, 3(1), 7-17. <https://doi.org/10.25749/sis.7727>.
- Martins, Catarina, Sousa, Ilda, & Loureiro, Valentina (2018). (In)possibilities and challenges of the arts in primary education. In Catarina Martins (Eds.), *Creative primary school partnership with visual artists* (pp. 109-128). Porto: Research Institute in Art, Design and Society/ Universidade do Porto.
- Mata, Anderson (2015). Infância na literatura brasileira contemporânea: tema, conceito, poética. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, 46, 13-20. <https://doi.org/10.1590/2316-4018461>.
- Mateus, Raquel (2019). O Ensino da Expressão Plástica no 1.o Ciclo do Ensino Básico: O Programa de Educação Estética e Artística. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/91057>.
- Mauss, Marcel (1973). Techniques of the body. *Economy and Society*, 2(1), 70-88. <http://doi.org/10.1080/030851473000000003>.
- McArdle, Felicity, & Wright, Susan (2014). First literacies: art, creativity, play, constructive meaning-making. In Georgina Barton (Eds.), *Literacy in the arts: retheorising learning and teaching* (pp. 21-37). Cham: Springer-Verlag.
- McKenna, Martha (2015). Narrative inquiry as an approach for aesthetic experience: life stories in perceiving and responding to works of art. *The Journal of Aesthetic Education*, 49(4), 87-104. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.49.4.0087>.
- Mello, Dilma (2007). The language of art in a narrative inquiry landscape. In D. Jean Clandinin (Eds.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 203–223). Londres: Sage.
- Merleau-Ponty, Maurice (1999). *Fenomenologia da percepção* (2º ed.). São Paulo: Martins Fontes.

- Metcalf, Suesi, & Smith-Shank, Deborah (2001). The yellow brick road of art education. *Art Education*, 54(5), 45-50. <http://doi.org/10.1080/00043125.2001.11653467>.
- Milbrandt, Melody, Miraglia, Kathy, & Zimmerman, Enid (2018). An analysis of current research in studies in art education and the international journal of education through art. *Studies in Art Education*, 59(1), 39-54. <https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1401882>.
- Milbrandt, Melody, Shin, Ryan, Eça, Teresa, & Hsieh, Kevin (2015). Visual art curricula, art teacher goals, and instructional time: findings from an international survey. *International Journal of Education through Art*, 11(1), 137-156. https://doi.org/10.1386/eta.11.1.137_1.
- Milstein, Diana, & Mendes, Héctor (2010). *Escola, corpo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez.
- Moldonado, Bella, Prados, Esther, & Márquez García, Maria (2017). Reescribir el cuerpo educado. De la voz silenciada y la emoción contenida al cuerpo educando. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 377-386. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.1005>.
- Mota, Graça e Araújo, Maria José (2013). Music and drama in primary schools in the Madeira Island: narratives of ownership and leadership. *Music Educational Research*, 15(3), 275-289. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.772130>
- Nias, Jennifer (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306. <http://doi.org/10.1080/0305764960260301>.
- Nias, Jennifer (2002). *Primary teachers talking: a study of teaching as work*. Londres: Routledge.
- Nixon, Arne (1969). A child's right to the expressive arts. *Childhood Education*, 45(6), 299-310. <http://doi.org/10.1080/00094056.1969.10729452>.
- Nóbrega, Terezinha (2005). Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação e Sociedade*, 26(91), 599-615. <http://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200015>.
- Nogueira, Paulo (2018). Escritores, relação com a escrita e experiência: Um campo em educação artística. *Roteiro*, 43(3), 1071-1088. <http://doi.org/10.18593/r.v43i3.16415>.

- Nogueira, Paulo (2021). Escritas transdisciplinares em educação artística: perplexidades, escutas e dissonâncias. In Sidiney Peterson & Amanda Midori (Orgs.). O ensino artístico que temos e o que queremos: Posturas, histórias e experiências no Brasil e em Portugal (pp. 222-231). Porto: Universidade do Porto.
- Nóvoa, António (2014). Educação 2021: para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 171-185. <https://doi.org/10.34626/esc.vi41.297>.
- Ó, Jorge Ramos do (2019). *Fazer a mão: Por uma escrita inventiva na universidade*. Porto: Saguão.
- O'Neill, Susan (2016). Transformative music engagement and musical flourishing. In Gary McPherson (Eds.), *The child as musician. A handbook of musical development* (2ª ed.) (pp. 606-625). Oxford: Oxford University Press.
- OEI (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- OEI (2011). *2011: Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Oliveira, Cristiane Gomes de, Camões, Maria Clara, & Frangella, Rita (2019). Essa escola só serve para adultos mandarem nas crianças: alteridade, infância e formação. In Elizabeth Macedo; Isabel Menezes. (Eds.), *Currículo, política e cultura. Conversas entre Brasil e Portugal* (pp. 173-188). Curitiba: CRV.
- Oliveira, Marcus, & Linhares, Meily (2011). Pensar a educação do corpo a e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 389-515. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200007>.
- Oliveira, Marcus, & Vaz, Alexandre (2004). Educação do corpo: teoria e história. *Perspetiva*, 22, 13-19. <https://doi.org/10.5007/%25x>.
- Oliveira, Mónica (2018). Escola do futuro: perspectivas dos alunos do 1º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, 24, 1-11. Doi <http://doi.org/10.17346/se.vol24.327>
- ONU (1959). Declaração dos direitos da criança. Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959. <https://www.humanium.Eds/en/declaration-rights-child-2/>.

- Ostetto, Luciana, & Kolb-Bernardes, Rosvita (2015). Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. *Pro-Posições*, 26(1), 161-178. <http://doi.org/10.1590/0103-7307201507611>.
- Pais, José Machado (2008). Máscaras, jovens e ‘escolas do diabo’. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 7-21. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100002>.
- Palhares, Sandra (2018). A educação artística no presente e no futuro. *Saber & Educar*, 24, 1-11. <http://doi.org/10.17346/se.vol24.331>.
- Passeggi, Maria (2016). Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao Sujeito biográfico. *Roteiro*, 41(1), 67-86. <http://doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>.
- Passeggi, Maria Conceição, Nascimento, Gilcilene, & Rodrigues, Senadaht (2018). Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 155-169. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/6440>.
- Passeggi, Maria, Furlanetto, Ecleide, De Conti, Luciane, Chaves, Iduina, Gomes, Marineide, Gabriel, Gilvete, & Rocha, Simone (2014). Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica, *Educação*, 39(1), 85-104. <http://doi.org/10.5902/1984644411345>.
- Passeggi, Maria, Nascimento, Gilcilene, & Oliveira, Roberta (2016). As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 33, 111-125. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/5682>.
- Pavlou, Victoria (2004). Profiling primary school teachers in relation to art teaching. *International Journal of Art & Design Education*, 23(1), 35-47. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2004.00380.x>.
- Pavlou, Victoria (2009). Understanding Young Children’s Three-Dimensional Creative Potential in Art Making. *International Journal of Art & Design Education*, 28(2), 139–150. <http://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2009.01601.x>.
- Pavlou, Victoria (2015). Understanding art: preparing generalist school teachers to teach art with artworks. *International Journal of Art & Design Education*, 34(2), 192-205. <https://doi.org/10.1111/jade.12020>.

- Pereira, Fátima (2009a). Conceptions and knowledge about childhood in initial teacher training: changes in recent decades and their impact on teacher professionalism and on schooling in childhood. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1009–1017. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.014>.
- Pereira, Fátima (2009b). Governo da infância e profissionalidade docente. *Educação, Sociedade & Culturas*, 29, 89-108. <https://doi.org/10.34626/esc.vi29>.
- Pereira, Fátima (2010). *Infância, educação escolar e profissionalidade docente: Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pereira, Fátima (2016). Educação pública, formação de professores e epistemologia(s) do trabalho docente. Relatório da Unidade Curricular. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Portugal. <https://hdl.handle.net/10216/90498>.
- Pereira, Fátima (2019). Teacher education, teachers' work, and justice in education: Third space and mediation epistemology. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3), 77-92. <http://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.5>
- Pereira, Fátima, & Lopes, Amélia (2009). Ser criança e ser aluno: concepções de professores do 1º ciclo do ensino básico. *Educação em Revista*, 25(1), 37-62. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000100003>.
- Pereira, Fátima, Lopes, Amélia, & Marta, Margarida (2015). Being a teacher educator: professional identities and conceptions of professional education. *Educational Research*, 57(4), 451-469. <http://doi.org/10.1080/00131881.2015.1078142>.
- Pereira, Fátima, Lopes, Amélia, & Marta, Margarida (2015). Being a teacher educator: Professional identities and conceptions of professional education. *Educational Research*, 57(4), 451-469. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1078142>.
- Peres, Roberto (2020). O instituto de artes da universidade do distrito federal: uma experiência modernista de formação de professores de artes (desenho e pintura) para o ensino secundário (1935-1939). [Tese de doutoramento não publicada]. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Brasil: Rio de Janeiro.

- Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Peterson, Sidney (2021). Desaprender como gesto de desobediência em Arte/Educação. In Sidney Peterson & Amanda Midori (Orgs.). *O ensino artístico que temos e o que queremos: posturas, histórias e experiências no Brasil e em Portugal* (pp. 80-91). Porto: Universidade do Porto.
- Pink, Sarah (2011). From embodiment to emplacement: re-thinking competing bodies, senses and spatialities. *Sport, Education and Society*, 16(3), 343-355. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.565965>.
- Pink, Sarah (2017). Technologies, possibilities, emergence and an ethics of responsibility: refiguring techniques. In Edgar Gómes Cruz, Shanti Sumartojo & Sarah Pink (Eds.), *Refiguring techniques in digital visual research* (pp.1-12). Cham: Palgarve Macmillan.
- Pires, Eurico Lemos, Fernandes, António Sousa, & Formosinho, João (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições Asa.
- Polkinghorne, Donald (1991). Narrative and self-concept. *Journal of Narrative and Life History*, 1(2), 135-153. <https://doi.org/10.1075/jnlh.1.2-3.04nar>.
- Polkinghorne, Donald (1995). Narrative configuration qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23. <http://doi.org/10.1080/0951839950080103>.
- Polkinghorne, Donald (2005). Language and meaning: data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137-145. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.137>.
- Polkinghorne, Donald (2006). An agenda for the second generation of qualitative studies. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 1, 68-77. <http://doi.org/10.1080/17482620500539248>.
- Polkinghorne, Donald (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry*, 13(4), 471-486. <http://doi.org/10.1177/1077800406297670>.
- Pontes, Verônica, & Azevedo, Fernando (2008). A criança e a literatura infantil: uma relação fantástica em sala de aula. In Paula Cristina Martins (Eds.), *Infâncias Possíveis, Mundos Reais* (pp. 1-12). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Popkewitz, Thomas (2003). Governing the child and pedagogicalization of the parent: a historical excursus into the present. In Barry Franklin, Marianne Bloch &

- Thomas Popkewitz (Eds.), *Educational partnerships and the State: The paradoxes of governing schools, children, and families* (pp. 27-54). Nova Iorque: Palgrave Macmillan Press.
- Popkewitz, Thomas (2020). Making the Child of Childhood: Some Thoughts on the Sociology of Schooling. In Xiaojing Liu & Shouqi Liu (Eds.), *Child sociology* (pp.157-181). Nanjing: Jiangsu People's Publish House.
- Portugal (1973). Decreto-lei n.º 5/73, de 25 de julho. Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo português. <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1973/07/25/p/dre/pt/html>.
- Portugal (1986). Decreto-lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo Português. <https://data.dre.pt/eli/lei/46/1986/10/14/p/dre/pt/html>.
- Portugal (1990). Decreto-lei n.º 344/90, de 2 de novembro. Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar do sistema educativo português. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/344/1990/11/02/p/dre/pt/html>.
- Portugal (2016). Decreto-lei n.º 17/16, de 4 de abril. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/12, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário do sistema educativo português. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/17/2016/04/04/p/dre/pt/html>.
- Portugal (2018). Decreto-Lei n.º 55/18, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens do sistema educativo português. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>.
- Portugal (2019). Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, de 21 de fevereiro. Aprova as linhas orientadoras para o Plano Nacional das Artes.
- Prout, Alan (2003). Participation, policy and the changing conditions of childhood. In Christine Hallett & Alan Prout (Eds.), *Hearing the voices of children: Social policy for a new century* (pp.11-25). Londres: Routledge Falmer.
- Queiroz, João Paulo, & Oliveira, Ronaldo (2018). As 'stem' e a arte educação: compreender o que mudou nos últimos 10 anos nos EUA, União Europeia

- e América Latina. In João Paulo Queiroz & Ronaldo Oliveira (Eds.), *Arte e ensino: Propostas de resistência* (pp. 163-177). Lisboa: Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes.
- Qvortrup, Jens (2001). Childhood as a social phenomenon revisited. In Manuela Bois-Reymond, Heinz Sunker & Heins-Hermann Kruger (Eds.), *Childhood in Europe: Approaches, trends, findings* (pp. 215-241). Nova Iorque: Peter Land.
- Qvortrup, Jens (2009). Childhood as a structural form. In Jens Qvortrup, William A. Corsaro & Michael-Sebastian Honig (Eds.), *The palgrave handbook of childhood studies* (pp. 21-33). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Qvortrup, Jens (2011). A volta do papel das crianças no contrato geracional. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 323-332. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200004>.
- Read, Herbert (2018). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Ribeiro, Agostinho (2002). *A escola pode esperar*. Porto: Asa Editores.
- Ribeiro, Agostinho (2009). Papel da criatividade nos processos de educação. In Natércia Pacheco e Maria José Araújo (Eds.), *Expressões: espaços e tempos de criatividade* (pp. 11-24). Porto: E:etc.
- Rivas Flores, José (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In José Rivas Flores & David Herrera Pastor (Eds.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Barcelona: Octaedro.
- Rivas Flores, José, Márquez-García, María, Leite, Analía, & Cortés-González, Pablo (2020). Narrativa y educación com perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación*, 1(3), 46-62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>.
- Rivas Flores, José, Prados, Esther, Leite, Analía, Córtez-González, Pablo, Márquez-Garcia, Jesús, León, Piedade, Vázquez, Virginia, & Acuña, Maia (2021). Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 139-151. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.139-151>.
- Robb, Anna, Jindal-Snape, Divya, & Levy, Susan (2020). Art in my world: exploring the visual art experiences in the everyday lives of young children and their

- impact on cultural capital. *Children & Society*, 35(1), 90-109.
<https://doi.org/10.1111/chso.12392>.
- Robinson, Jenefer (2007). Expression and expressiveness in art. *Postgraduate Journal of Aesthetics*, 4(2), 19-41. <http://debatesinaesthetics.Eds/postgraduate-journal-of-aesthetics-vol-4-no-2-august-2007/>.
- Rodrigues, Filomena, & Mogarro, Maria João (2019). Student teachers' professional identity: a review of research contributions. *Educational Research Review*, 28, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>.
- Sacristán, José Gimeno (2003). *O aluno como invenção*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, José Gimeno (2008). *A educação que ainda é possível: Ensaio sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.
- Santos, Arquimedes Silva (2008). *Mediações arteducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, Boaventura Sousa (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento.
- Santos, Boaventura Sousa (2002). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Sarmiento, Manuel (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.
<https://doi.org/10.1590/S010173302005000200003>.
- Sarmiento, Manuel (2008). Sociologia da infância: correntes e confluências. In Manuel Sarmiento & Maria Gouveia (Eds.), *Estudos da infância: educação e práticas sociais* (pp. 17-39). Petrópolis: Vozes.
- Sarmiento, Manuel (2015). Uma agenda crítica para os estudos da criança. *Currículo Sem Fronteiras*, 15(1), 31-49.
<http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84931830542&partnerID=MN8TOARS>.
- Sarmiento, Teresa (2018). Narrativas (auto)biográficas de crianças: alguns pontos em análise. In Maria Passeggi, Martine Lani-Bayle, Ecilde Furlanetto & Simone Rocha (Eds.), *Pesquisa (auto)biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares* (pp. 121-141). Natal: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Shilling, Chris (2003). *The body and social theory* (2º ed.). Londres: SAGE.

- Smith-Shank, Deborah (2014). Dragons and art education: pre-service elementary teachers memories of early art experiences. *International Journal of Education through Art*, 10(2), 149-162. http://doi.org/10.1386/eta.10.2.149_1.
- Smith, Shaunna, & Henriksen, Danah (2016). Fail again, fail better: embrace failure as a paradigm for creative learning in the arts. *Arts Education*, 69(2), 6-11. <http://doi.org/10.1080/00043125.2016.1141644>.
- Smithrim, Katharine, & Upitis, Rena (2005). Learning through the arts: lessons of engagement. *Canadian Journal of Education*, 28(1), 109-127. <http://doi.org/10.2307/1602156>.
- Soucy, Donald (2005). Não existe expressão sem conteúdo. In Ana Mae Barbosa (Eds.), *Arte/educação contemporânea: Consonâncias internacionais* (pp. 40-55). São Paulo: Cortez.
- Spector-Mersel, Gabriela (2010). Narrative research: time for paradigm. *Narrative Inquiry*, 20(1), 204-224. <http://doi.org/10.1075/ni.20.1.10spe>.
- Sullivan, Graeme (1989). Curriculum in art education: the uncertainty principle, *Studies in Art Education*, 30(4), 225-236. <http://doi.org/10.1080/00393541.1989.11650725>.
- Thistlewood, David (2005). A história da ideia de identidade social na educação da arte e do design na Inglaterra. In Ana Mae Barbosa (Eds.), *Arte/educação contemporânea: Consonâncias internacionais* (pp. 35-59). São Paulo: Cortez.
- Thomas Dotta, Leanete, & Lopes, Amélia (2015). Climas de formação: construção de um quadro conceitual adequado ao estudo da formação de profissionais na educação superior. *Revista Diálogo Educacional*, 44, 197-221. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.044.AO01>.
- Thompson, Christine (2005). Under construction: images of the child in art teacher education. *Art Education*, 58(2), 18-24. <https://doi.org/10.1080/00043125.2005.11651531>.
- Thompson, Christine (2016). The spaces between: children, teachers, researchers, artists. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 5(1), 115-121. http://doi.org/10.1386/vi.5.1.115_1.

- Thompson, Christine (2017). Listening for stories: childhood studies and art education, *Studies in Art Education*, 58(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/00393541.2016.1258526>.
- Tormenta, Rafael (2015). Expressões artísticas e educação básica - oportunidades, capacidades e realidades. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/98146>.
- Travis, Sarah, & Hood, Emily (2016). Troubling sociocultural narrative pedagogy: implications for art educators. *Studies in Art Education*, 57(4), 318-328. <https://doi.org/10.1080/00393541.2016.1204523>.
- Unesco (2006). Road map for arts education. The world conference on arts education: building creative capacities for the 21st century. Lisboa: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf.
- Unesco (2015). Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development. Nova Iorque: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.
- Upitis, Rena (2005). Experiences of artists and artist-teachers involved in teacher professional development programs. *International Journal of Education & the Arts*, 6(8), 1-11. <http://www.ijea.org/v6n8/index.html>.
- Upitis, Rena, Smithrim, Katharine, & Soren, Barbara (1999). When teachers become musicians and artists: teacher transformation and professional development, *Music Education Research*, 1(1), 23-36. <http://doi.org/10.1080/1461380990010103>.
- Vaz, Henrique (2010). Projecto Zero - a escola no teatro - significado da instância trabalho numa escola profissional artística: estudo de caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Vaz, Henrique (2014). Types of schoolwork at performing arts schools: an observational tool. In Catarina Martins & José Carlos de Paiva (Eds.). *Research in art education* (pp. 79-94). Porto: Mais leituras

- Veloso, Ana e Mota, Graça (2021). Music learning, engagement, and personal growth: child perspectives on music workshop developed in a Portuguese state school. *Music Education Research*, 1-14.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1929140>
- Vigotsky, Lev (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Walker, Elaine, McFadden, Lauren, Tabone, Carmine, & Finkelstein, Martin (2011). Contribution of drama-based strategies. *Youth Theatre Journal*, 25(1), 3-15. <http://doi.org/10.1080/08929092.2011.569471>.
- Watson, Cate (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 509-526.
<http://doi.org/10.1080/13540600600832213>.
- Witherell, Carol, & Noddings, Nel (1991). *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Woolland, Brian (2010). *Teaching primary drama*. Londres: Pearson Education.
- Wright, Susan (2019). Performative literacy: children's graphic-narrative-embodied play. In Richard Hickman, John Baldacchino, Kerry Freedman, Emese Hall & Nigel Meager (Eds.), *Philosophies and histories. The international encyclopedia of art and design* (pp. 1-20). Nova Jérsea: John Wiley & Sons.
- Zander, Mary (2007). Tell me a story: the power of narrative in the practice of teaching art. *Studies in Art Education*, 48(2), 189-203.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2007.11650099>.
- Zembylas, Michalinos (2003). Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.
<http://doi.org/10.1080/13540600309378>.
- Zimmerman, Enid (2009). Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice, *Studies in Art Education*, 50(4), 382-399.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2009.11518783>.