

Danza tradicional na escola:

Relato de dúas experiencias de inclusión da danza tradicional no programa curricular do ensino básico.

Liliana Araújo, Mercedes Prieto, Isabel Bezelga
lgsaraujo@gmail.com, prietomartinez.mercedes@gmail.com

Resumo

A expresión artística constitúe unha das competencias esenciais para desenvolver no 1.º ciclo, polo que é importante recoller datos deste tipo de intervencións que fundamenten e impulsen a toma de decisións a nivel dos organismos decisores locais e nacionais. Así, preséntanse dúas experiencias de educación artística, especialmente centradas na danza tradicional internacional, implantadas en varias escolas do concello de Évora no ano 2005: programa Jogar e o proxecto Mus-E. Mentres o programa Jogar promove aulas de danza ao longo dun trimestre, maioritariamente en horario lectivo, en clases que escolleron esta modalidade, o Proxecto Mus-E presenta varias actividades artísticas incluídas no programa curricular para o curso, entre elas a danza, funcionando semanalmente, en todas as clases, durante 45 minutos. En ambos os proxectos, a Danza é considerada como unha disciplina, con obxectivos de aprendizaxe para adquirir, onde os alumnos tamén se poden divertir, pero están sobre todo aprendendo. Por outra banda, a Danza tradicional é aquí considerada como forma privilexiada de promoción de habilidades sociais, de valoración da cultura e das culturas, contribuíndo ao desenvolvemento psicosocial armonioso dos nenos. Preséntanse aquí o funcionamento dos proxectos, así como os resultados da avaliación realizada formal e informalmente.

Palabras chave:

Danza Tradicional, globalización, ensino, sociabilización.

Introdución

Todos os pobos teñen as súas manifestacións culturais e artísticas, como a música, a arquitectura, a danza, patrimonio inmaterial que os caracteriza e diferencia como tal. Moitas destas manifestacións culturais exprésanse a través das tradicións e costumes de cada país, o que calquera persoa, que busca coñecer o seu e outros países, considera a esencia dun pobo.

A pesar da tradición "condicionar" a Historia da Humanidade, poucos son os estudos sobre tradición e costumes (Giddens, 2000). E nunha época caracterizada pola crise de identidades e costumes, onde as fronteiras se abren resultado nunha mestura de influencias, na era da globalización, importa questionarmonos, así, sobre o que significa realmente o concepto de tradición.

Pensar en tradición na era da globalización parece ser, para algúns, un intento de conservar "as cousas do pasado", rexeitando a evolución e o desenvolvemento, unha tarefa exclusiva de conservadores. Para outros, pensar na tradición é aceptar as consecuencias da globalización, buscando os alicerces que fortalecen as persoas e as sociedades en tempos de caos, de exceso de información e de límites incontrolados. É buscar raíces en tempos de crise de identidades.

Algúns autores (Giddens, 2000) refiren que o que de máis antigo teñen as tradicións é só a súa orixe etimolóxica. *Tradere*, do latín, significa transmitir, dar calquera cousa que gardar a outra persoa. No entanto, o concepto de tradición parece ser unha creación da modernidade (Giddens, 2000), produto dos últimos dous séculos. Ata aí, as tradicións e costumes existían por todo lado, espontaneamente. Thiesse (1999) afirma que todo o proceso de formación identitaria consistiu en determinar o patrimonio de cada nación e difundir o seu culto. Pero para iso non bastaba facer un inventario das súas herdanzas, era necesario inventalo. Unha nación nace dunha invención, pero só se mantén viva coa adhesión colectiva a esa ficción. Ao contrario do que se poida pensar inicialmente, as tradicións tamén evolucionan, acompañan as transformacións que ocorren nas sociedades. É erro absoluto, apunta Giddens (2000), supor que para que un conxunto de símbolos ou prácticas sexa considerado tradicional ten que ser “vello de séculos”. As características que definen tradición non se limitan á resistencia ao paso do tempo, senón ao ritual e á repetición. As tradicións son pertenzas de grupos, de comunidades ou colectividade.

O Folclore estuda as tradicións populares, supersticións, lendas, cancións, xogos, festas, proverbios, feiticaría, bruxaría, adiviñas, danzas, sendo o seu obxecto de estudo coñecer a herdanza cultural e tradicional que caracteriza e “dá personalidade” a un pobo (Fernandes, 1999). Pola súa banda “o pobo” é o resultado de moitas interaccións e evolucións sufridas ao longo do tempo. Podemos chama-las como colonizacións, invasións ou globalización. Estamos, así, a considerar a globalización como unha imposición da cultura dun pobo dominante economicamente. Neste contexto, as tradicións son necesarias porque dan continuidade e forma á vida e á sociedade. Ritual, cerimonia e repetición teñen funcións sociais importantes. Coa era da globalización, a sociedade vive alén do fin da tradición, e a tradición é cada vez menos vivida da forma tradicional. Isto é, coa apertura das fronteiras civís e culturais entre os países, o que é considerado tradición nun determinado lugar é rapidamente difundido e replicado noutro recuncho do mundo. Por outra banda, a ciencia alíase á tradición para comprobar experimentalmente o que antes era considerado inexplicable. Sen embargo, a medida que as tradicións e os costumes se afundan a escala mundial, a propia base da nosa identidade - a conciencia do que somos - modifícase. Poderemos deducir de aquí que naturalmente se vive unha “crise” de identidade

Ata hai poucas décadas atrás, e aínda presente en algunhas rexións, a familia, a relixión e os costumes (moitas veces relixiosos) orientaba a vida das sociedades, dándolles unha base identitaria que lles confire seguridade e control no futuro. A modernidade parece que viu a cuestionar, ou cambiar, estas dimensións da vida das sociedades. Xorden novas formas de familia froito das condicionantes de vida das persoas, o dominio relixioso é cuestionado, e os costumes mudan. Será que se perden as tradicións? Thiesse (1999) afirma que os modos de vida mudan pero as tradicións nacen máis axiña do que morren. E proliferan cando se esboza un desenvolvemento turístico: as festas populares, antes relixiosas, prepáranse para seren espectáculos públicos, chegan a mudar as datas para recibiren a propósito os turistas de verán. Será isto a tradición moderna? Transformar rituais e costumes antigos en momentos de espectáculo para servir o desenvolvemento económico? Onde está a espontaneidade das tradicións? Será que esta forma de vivir a tradición renova a identidade dun grupo, dunha comunidade? Ou non será esta unha forma de negación da propia tradición, polo desvirtuar da súa esencia? Cando asistimos ás festas e romarías de verán, o que “antigamente” era un encontro espontáneo e participativo dunha comunidade, parece ser hoxe un mero entretemento consumista. A diferenza entre a forma na que se viven as tradicións onte e hoxe parece estar no proceso de atribución de significado e simbolismo.

Giddens (2000) refire que as persoas precisan de se ligar ao pasado. Refire aínda que cando Freud desenvolveu a psicanálise, o que fixo foi construír un método de renovación das identidades nas primeiras fases dunha cultura entrega a un proceso de negación das tradicións. Permitiu que o individuo volvese ao pasado para dispoñer de máis autonomía no futuro. Questionámonos, entón, de como pode unha comunidade recuperar as tradicións de forma a devolver identidade aos seus membros. En tempos en que as fronteiras culturais son difusas e non corresponden aos límites políticos e gobernamentais, as diferenzas culturais que distinguen grupos entre si son cada vez máis tenues e, simultaneamente, máis accesibles e compartidas

As danzas no contexto das tradicións

A Danza é unha forma de expresión que se realiza co corpo, no tempo e espazo, desde que existe a humanidade. Como acción simbólica, é tan antiga como a propia humanidade. Dende sempre foi usada como ritual e por razóns sagradas (Zamora, 1995). Na orixe, a danza era unha expresión natural de ser movido por unha forza transcendental (Noack, 1999). Chodorow (1984, in Noack, 1992) refire que a danza estivo a principios da linguaxe sagrada a través da cal comungaba e comunicaban co "Inmenso Descoñecido". Noack (1992) vai máis lonxe e afirma que, nos primeiros estadios de desenvolvemento da humanidade, a danza, o movemento e o xesto eran a linguaxe con que os homes comunicaban non só co descoñecido pero tamén uns cos outros. Parece que, mesmo antes de se desenvolver a linguaxe verbal e de fixarse patróns de "pasos" no ritual, o movemento, o son e mailo xesto eran usados como expresión e comunicación dos sentimentos e experiencias de forma corporal. Aínda hoxe preservamos formas deste tipo de comunicación non verbal, cando, a través da nosa postura, dos nosos xestos, da nosa forma de vestir comunicamos aos outros algo do que somos, mesmo sen os coñecer. E, sen decatarnos, a linguaxe non verbal pode constituír un aspecto fundamental nas nosas relacións interpersoais. Como referimos anteriormente, as tradicións son pertenzas a grupos, a comunidades ou colectividade. Encadramos aquí a música e danza tradicional, como repertorio de vivencias transmitido interxeracionalmente, buscando representar a esencia dunha comunidade. As danzas tradicionais sofren, así, as mesmas discusións relativas á cuestión da tradición. A súa orixe, a súa autenticidade é discutida e discutible. Tamén reinventar como consecuencia da modernidade?

Tomaz Ribas (1983), no libro sobre Danzas Populares Portuguesas e coa finalidade de establecer un posible cadro histórico das danzas populares portuguesas, describe as múltiples influencias que afectaron as manifestacións bailatorias deste país: Considera que Portugal saíu do heteroxéneo panorama cultural ibérico, no que se combinaron as estruturas hispánicas orixinais, as hispano-romanas, as "bárbaras" (celtas, suevas e godas), as cristiás, as xudías, as árabes e mesmo as francas, que en fusión magmática alteraron as terras do camiño francés a Santiago, xustamente o primeiro centro de cultura galaico-portuguesa. A globalización terá un efecto similar de imposición de valores culturais especialmente sobre aqueles pobos que non valoran as súas tradicións. Sábese que a Lusitania e os Lusitanos, unha nación e un pobo Celtiberos, reaccionaron tenazmente contra a romanización á que acabaron por ser sometidos. Imos ver cal será o comportamento dos portugueses ante este fenómeno. Aceptarán a uniformización ou polo contrario han valorar e defender as características que os diferencian como pobo?

Consideramos, aquí, a Danza Tradicional como "a danza que un grupo étnico unido entre si por lazos comúns, históricos, culturais, relixiosos, sociais e políticos, mesturados e aculturados, realiza por vontade

propia nos diversos actos sociais do seu día a día como mero desfrute ou motivado por crenzas relixiosas, profanas, rituais, máxicas, laborais, sempre con profunda carga de simbolismo" (Fernandes, 1999). Partimos do presuposto de que as danzas tradicionais van máis aló do "folclorismo" de traxes e coreografías de espectáculo, pero constitúen importantes experiencias de identificación cultural e social.

Educar na arte e na tradición

Preséntase, aquí, dúas experiencias realizadas con nenos en escolas do Concello de Évora (Portugal), no ano lectivo 2005: o Programa Jogar promovido pola Asociación Pédexumbo e pola Cámara Municipal de Évora, e mailo proxecto mus-E da Asociación Menhuin Portugal. Os dous programas tiveron como finalidade a educación pola arte sendo a danza tradicional a forma de danza na que se centrou o programa que para conseguir a súa concretización utilizou como recursos a expresión rítmica e musical así como a expresión corporal e dramática. Foi escollida a danza tradicional porque refire, entre outras, a dimensión cultural e lúdica, que permite exteriorizar sensacións, sentimentos e desexos a través do corpo, revelándose unha excelente forma de comunicación e expresión non verbal común a todos os nenos. Si pensamos na planificación de aulas, non cabe dúbida que a cultura popular é un bo recurso para proxectos pedagóxicos ao referirse a unha acción humana na súa totalidade. Este feito pode aproveitarse no medio educativo con contido capaz de atravesar as diferentes áreas curriculares. Por outra banda a existencia da multiculturalismo nas escolas fai que aparezan situacións de racismo, discriminación e tolerancia que poden minimizarse coa valoración desas culturas minoritarias presentes nas salas de aula. A presenza de cativos de diferentes países africanos, asiáticos ou latino-americanos é moi común polo que podemos realizar algunhas danzas como: o Belle Kawe (Afro-Caribeña) ou Tanko Bushi (Xapón) o Bailecito Pilo Pilo (Perú) ou o Regadinho (Portuguesa). Son danzas con diferentes formas coreografías-musicais que se refiren a un pasado histórico e a unha xeografía, a un criterio estético; a uns hábitos de cooperación no traballo; entretemento, solidariedade e cooperación, que deben ser inculcadas na educación dos nenos para un desenvolvemento equilibrado e unha mellor aceptación do outro.

A escola pode ver a relación entre a tradición e modernidade en canto algo fecundo e non mentres opostos irreconciliables tendo a posibilidade de liberar o "popular" das connotacións pechadas e uniformes que xeralmente lle son atribuídas. Así, as tradicións van ser procesos vivos e dinámicos en constante transformación e recreación, deixando entón de ser considerado mentres obxecto estático. Son procesos simbólicos onde se desenvolve o sentido de pertenza, de identidade, de respecto polo outro. (Puras & Rivas, 1996) Nos programas de Danza aplicados nas escolas foron utilizadas algunhas danzas tradicionais como base para unha nova composición de movementos creados polos nenos. Considerando o ensino das danzas tradicionais de forma innovadora e creativa, buscamos ir de encontro aos intereses dos nenos, introducindo cancións e danzas contemporáneas como o Hip Hop. Para comprender mellor o traballo desenvolvido, presentamos cada un dos proxectos.

1. Programa JOGAR

O programa Jogar (Prieto, 2006b/c) parte do presuposto de que a expresión artística no contexto educativo está sendo recoñecida como unha contribución fundamental para o desenvolvemento integral e harmónico dos individuos, e que a adquisición de competencias psicomotrices se procesa esencialmente nas idades

correspondentes ao 1.º ciclo do Ensino Básico. Identificando a carencia de actividades lúdicas e pre-deportivas con nenos do 1.º ciclo do ensino básico do concello, a Cámara Municipal de Évora, nomeadamente a sección deportiva, construíu o Programa Jogar, delineando un modelo de intervención que preconizamos:

- Sensibilizar a comunidade educativa eborense en xeral e a escolar en particular sobre a importancia das prácticas lúdicas e deportivas como factor fundamental na mellora do benestar e da calidade de vida;
- Fomentar a práctica deportiva organizada, posibilitadora da aproximación da escola á realidade envolvente, potenciando a acción dos diferentes axentes deportivos locais
- Contribuír ao desenvolvemento integral e harmónico do neno en diferentes ámbitos, a saber, psicomotor, socio-afectivo e cognitivo;
- Aprender os coñecementos relativos á interpretación e á participación nas estruturas e fenómenos sociais, extraescolares, no seo das cales se realizan as actividades físicas;
- Apetrechar as escolas de materiais e espazos físicos adecuados para a práctica deportiva.

De forma a promover unha responsabilización pedagóxica e de organización pola execución do programa, realizouse un documento orientador da actividade do monitor, que permite orientar a elaboración do manual do monitor de cada modalidade. Importa aquí salientar as competencias a desenvolver identificadas neste programa. Este programa aséntase no presuposto de que a educación psicomotora constitúe un elemento fundamental para o desenvolvemento da intelixencia, da afectividade e da personalidade do neno, permítelle gañar conciencia do seu corpo e do mundo que a rodea, fornecelle espazo para os seus primeiros contactos sociais dentro dun grupo, apoiando o desenvolvemento da espontaneidade, creatividade e responsabilidade, e ofrece experiencias concretas necesarias ás abstraccións e operacións cognitivas adxacentes aos programas curriculares. Así, identifícanse tres grandes ámbitos do desenvolvemento: o cognitivo, o socio-afectivo e o psicomotor. Presentanse, a continuación, algunhas das capacidades previstas para seren desenvolvidas en cada dominio.

Cadro 1 - capacidades a desenvolver no marco do Programa Jogar

Domínio	Capacidades a desenvolver
Psicomotor	Coordinación motora global Execução de elementos e xestos técnicos e tácticos específicos a cada modalidade Resistencia xeral Ritmo
Sócio-afectivo	Control da orientación espacial Respecto pólus outros Cooperación Responsabilidade Cordialidade e auto-control Auto-confianza
Cognitivo	Compresión, aplicación e cumprimento das regras Expresión oral dos elementos da actividade Utilización destas aprendizaxes noutras áreas curriculares

O Programa Jogar implantouse en todas as escolas do Concello de Évora. A información sobre o programa era divulgar entre os órganos de xestión dos distintos agrupamentos de escolas, e cada profesor (no inicio do curso escolar) escollía a modalidade que desexaba ter na súa clase. Esta modalidade realizábase (na xeneralidade) semanalmente, podendo realizarse en horario lectivo ou no prolongación do horario. Entre as varias modalidades foi inserida a danza, que foi desenvolvida en colaboración coa asociación PEDEXUMBO.

A asociación PEDEXUMBO procura desenvolver proxectos sobre as danzas tradicionais do mundo (Prieto, 2006a). A gran aposta pasa pola difusión da danza e da cultura popular dunha forma participativa e dinámica, abandonando o concepto do público-espectador e asumindo en toda a súa plenitude o concepto de público-participante. O resultado da aplicación desta filosofía é a oferta dun espazo cultural alternativo onde as persoas son levadas a participar e a experimentar as diferentes manifestacións culturais que lles son propostas nun formato integrado: música, danza, pero tamén actividades tradicionais en desaparición (contadores de historias, artesanía) e toda unha serie de actividades que se insiren na filosofía da asociación (percursos pola natureza, comercio xusto, conversas, educación ambiental e sustentabilidade, exhibición de documentais).

Buscando conxugar unha escala local, nacional e internacional, a PédeXumbo organiza grandes eventos culturais, como o Andanças-festival internacional de danzas populares- ou o Entrudanças, e establece colaboracións con asociacións con festivais no estranxeiro, como - Le Grand Ball de l'Europe en Gennetines (Francia) e Danzas Sin Frontera (España). Contribúe tamén para o enriquecemento da oferta cultural ao longo do ano, con clases de baile en Évora (escola PédeDança) e organiza bailes e obradoiros, un pouco por todo o país, onde actúan en directo grupos e monitores que se dedican á música tradicional portuguesa, galega, europea, africana, oriental, podendo deste xeito dar a coñecer o seu traballo. A colaboración resultou na contratación de monitores de danza, orientados por unha profesora especializada en danzas tradicionais internacionais

A modalidade de danza tradicional no proxecto Jogar (Prieto, 2006b) abranguiu todas as escolas do concello de Évora, nun total de 38 clases. Foi desenvolvido por un equipo constituído por: 5 monitores de danza; unha acordeonista e un bailarín profesionais invitados; os profesores titulares de clase/apoio educativo; auxiliares de acción educativa; 2 psicólogos (a traballar na avaliación do proxecto e que traballan tamén como monitores de danza para recollida de datos máis consistente); 2 responsables da asociación PEDEXUMBO a coordinar o proxecto.

As sesións de Danza deberían ser acompañadas polo educador/profesor a quen sería indicado un manual coa descrición das danzas a realizar durante as sesións previstas, así como un CD coas diferentes músicas, para que se garanta unha continuidade da actividade durante outros horarios ao longo do curso. Ademais das sesións de aprendizaxe das danzas, desenvolveron sesións onde as clases puideron ter contacto cun bailarín profesional, e cunha acordeonista para que os nenos puidesen vivenciar a danza con música en directo. O peche deste proxecto consistiu nunha festa convivencia onde estiveron presentes todos os nenos implicados no proxecto, nas varias modalidades dispoñibles. O equipo de implantación do proxecto reunía semanalmente, constituíndo gradualmente un espazo de formación, de compartir e de avaliación, esencial á eficacia da implementación do proxecto. Neste sentido, preocupámonos tamén por facer este proxecto pioneiro nunha experiencia de investigación. Foi realizada unha avaliación do proxecto, a través de cuestionarios aplicados a todos os profesores implicados. Da avaliación realizada (Araújo, 2006; Prieto, 2006c), salienta-se:

- Mellora das relacións interpersoais dos alumnos cos colegas, cos profesores e outros adultos;
- Eliminaronse prexuízos e desenvolveuse o respecto polas diferenzas dos outros; - Entusiasmo, motivación e curiosidade demostrado en relación ás danzas, a outras culturas e outros pobos;
- Interconexión entre os contidos e recursos das clases de baile co resto de disciplinas curriculares;
- Promoción de actitudes máis positivas cara á escola e á aprendizaxe; - Necesidade recoñecida polos profesores de se desenvolveren proxectos desta natureza con maior duración e ao longo de todos os anos lectivos.

2. Proxecto MUS-E

O Mus-E (Bezelga & Valente, 2003) é un proxecto de ámbito europeo, con obxectivos artísticos, pedagóxicos e sociais, deseñado e fundado polo violinista e director Yehudi Menuhin. O Proxecto iniciouse, en Suíza, en 1994 e a coordinación internacional cabe á Fundación Internacional Yehudi Menuhin, con sede en Bruxelas.

O Mus-E introduciuse en Portugal en 1996, co apoio do Ministerio de Educación e baixo a coordinación da profesora Cristina Brito da Cruz. En Portugal, a coordinación do Proxecto é responsabilidade da Asociación de Amigos da Fundación Internacional Yehudi Menuhin - Asociación Menuhin de Portugal. O coordinador nacional é, actualmente, o profesor Pedro Zaragoza Martins.

Foi implantado no curso 1996/97, na Escola EB1, n.º 1 de Algés, primeira escola portuguesa a acoller o Mus-E, actualmente, o MUS-E/Portugal atópase implantado en tres zonas: Escola EB1 de Marrazes e Escola EB1 de Quinta do levantamento (Leiria); Escola EB1, n.º 1 da Cruz da picada (Évora); Escola EB1, n.º 10 do Lagarteiro e Escola EB 1 de S. Gens (Porto). Todas as escolas foron seleccionadas por situarse en grupos poboacionais socio-economicamente desfavorecidos e en que se fai notar, de forma significativa, a presenza de culturas minoritarias. Son obxectivos centrais neste proxecto: introducir as artes nas escolas do 1.º ciclo e no ensino preescolar de forma a sensibilizar, dende as idades máis novas, todos os nenos á arte; posibilitar a todos os nenos, a través da participación activa nas actividades de educación e de expresión artística, o acceso a formas de expresión e de comunicación diversas; contribuír á prevención da violencia, do racismo e da exclusión escolar e social, a través dunha pedagogía recibida na cooperación, na responsabilización individual, no respecto polas diferenzas e na valoración das contribucións artísticas de todas as culturas.

Tendo en conta os obxectivos apuntados, as aulas/animacións do proxecto mus-E integran-se nas actividades curriculares da escola, ocupando en cada clase 10% do tempo curricular. No curso escolar 2005/06, as animacións do Proxecto mus-E repartíronse por 4 áreas curriculares principais: expresión dramática, expresión musical, expresión plástica, e movemento e danza. A selección das áreas obedeceu ao cumprimento de dous criterios (Bezelga & Valente, 2003). Primeiro, a estrutura curricular adoptada non debería contrariar a estrutura curricular do Programa do 1.º ciclo do Ensino Básico (DGEBS, 1990). Segundo, a selección das actividades/animacións debería estar subordinada a unha diversificación tan ampla como puido das áreas de expresión artística.

O primeiro criterio é relevante xa que as actividades do proxecto mus-E discorren en horario curricular. Acrecenta que, coa concordancia co programa curricular, potenciáanse as virtudes do proxecto mus-E como exemplo de efectiva inserción das actividades de expresión artística, para todos os alumnos, no currículo de escolas do 1.º ciclo. Ademais, no ano 2005, ano no que foran realizadas estas experiencias, o proxecto

mus-E cumpría todas as normativas legais que rexían a educación artística xenérica, ou sexa, a que se destinaba a todos os cidadáns e era impartida no Ensino Básico, en escolas de ensino regular e integrando según o currículo (Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro). Este criterio foi cumprido, xa que, por unha banda, as áreas de expresión dramática, expresión musical e expresión plástica do proxecto mus-E atopaban correspondencia nas áreas de expresión e educación dramática, expresión e educación musical, e expresión e educación plástica do Programa do 1.º ciclo do Ensino Básico e, por outro, a área de movemento e danza correspondía ao bloque 6 da área de Expresión e Educación Físico-Motora (Actividades rítmica e expresivas - Danza) do referido Programa.

O segundo criterio xustificase porque unha selección curricular que contemple as diferentes áreas garante unha pluralidade de oportunidades expresivas aos alumnos, que unha selección que promova a simple diversificación das actividades poderá non garantir. En efecto, actividades moi diferentes poderán integrar a mesma área e apelar para o mesmo tipo de intereses e capacidades. Do contacto con unha gama diversificada de áreas de expresión resulta un enriquecemento dos alumnos superior ao que se conseguira se esa gama fose máis estreita e, ademais, favorecese a posibilidade de cada alumno atopar a (s) área (s) de expresión máis adecuada(s) aos seus intereses e capacidades. Este criterio foi cumprido porque da selección operada resultaron, con toda a súa diversidade, as 3 áreas arriba mencionadas.

A avaliación deste proxecto foi realizada, ademais de contar cun equipo de avaliación externa do Ministerio de Educación, a través dos informes trimestrais realizados e discutidos en reunión de profesores e de coordinación do proxecto. Os feedbacks de alumnos, profesores e outros elementos do contexto educativo foron tamén considerados. Consideramos aquí como puntos débiles os factores que impediron que, ao longo deste curso escolar, a intervención fose máis eficaz. Refírense, así, as condicións do espazo, que condicionan a execución adecuada dos exercicios e a organización espacial dos alumnos. O espazo era un lugar de paso, sendo as aulas constantemente interrompidas por outros técnicos, pais e empregados. De inverno era moi frío e de verán moi quente. O chan non era o máis axeitado, habendo o risco de lesións. Ademais, moitas veces estaba sucio. Outro punto débil relaciona-se com os atrasos dos alumnos, reducindo substancialmente a duración da aula, condicionando o plan da aula e ata o tempo de aula das turmas seguintes. Polo contrario, un dos aspectos máis positivos provén do feito de se desenvolver en tempo lectivo, permitindo a participación de todos os alumnos e do profesor na aula de danza, sendo encarada como unha área integrante do horario e currículo dos alumnos, permitindo unha maior proximidade aos contidos curriculares e a posibilidade da súa continuidade noutras tarefas escolares. Permitiu aínda a utilización de recursos que son utilizados noutras materias como o cadro negro, mapas, entre outros. Salienta-se aínda a importancia da participación activa e interesada dos profesores da clase, para a eficacia da acción desenvolvida. O feito de unha figura de referencia adulta estar presente e de forma activa e motivada contribúe a que o grupo estea organizado e motivado. En canto ao plano das aulas, a diversidade xeográfica e histórica das danzas parece ter contribuído para a adquisición de novas aprendizaxes dunha forma lúdica e divertida, e permite que os alumnos ficasen sensibilizados para a diferenza e para o respecto á diferenza. O movemento creativo foi tamén moi importante para que os alumnos puidesen, de forma guiada e estruturada, dar asas ao imaxinario infantil, permitindo despoletar a curiosidade (moitas veces perdida) cara a cousas novas, tan importante para unha actitude positiva cara á escola.

Refírense tamén a importancia que tivo o feito de que os técnicos deste proxecto pasaran moito tempo na escola e de ter os profesores como socios, permitindo que as relacións entre todos os profesionais fosen positivas e se desenvolvesen esforzos conxuntos tanto para resolución de problemas, como para a

articulación de temas en conxunto. Foi tamén importante desenvolver proxectos que abarcasen todas as clases, como a "Feira do Imaxinario", promovendo un sentido forte de identidade grupal, ea percepción de que traballen todos para o mesmo fin.

Outras actividades realizadas, como a ida da clase do 1.º ano a Residencia de Maiores Barahona; a participación da clase de 4.º ano do congreso da Unesco e unha actividade con Celina Pereira (música e contadora de historias caboverdiana), foron de crucial importancia, tendo, do noso punto de vista, deixa marcas moi positivas nos alumnos, facéndo que se sintan valorados.

Da avaliación realizada, concluímos que este tipo de proxecto parece contribuír a paliar conxanximentos e conflitos raciais e sociais, desenvolvendo a curiosidade e respecto pola diferenza, a través das diferenzas exploradas nas danzas. En grupos con problemas evidentes, como nesta escola, este tipo de proxectos parece merecer a maior atención, na medida en que parece contribuír a desenvolver actitudes e comportamentos máis positivos, sobre todo cara ós outros (compañeiros e adultos).

Conclusións

A experiencia en dous proxectos de educación artística con formatos distintos permítenos tecer algunhas consideracións, tendo en conta as observacións realizadas así como as diferenzas experimentadas.

En ambos os proxectos, hai algúns aspectos centrais aos que debe a súa eficacia. Un deles é o presuposto de que a educación pola Arte implica coñecementos e técnicas específicas, creatividade e traballo en equipo. Deste xeito, todas as actividades realizadas foron desenvolvidas, implementadas e avaliadas en equipo: coordinadores de proxectos, profesores titulares, profesores de danza e outras áreas artísticas, e psicólogos. No proxecto Jogar, o equipo reunía semanalmente, téndose construído un espazo de formación cos colegas, así como de avaliación continua das actividades. Este espazo de encontro permitía mellorar técnicas, compartir dificultades e éxitos e (re) definir planificación. No proxecto mus-E, o contacto directo cos profesores titulares, educadoras e psicólogo da escola, nos espazos informais da escola (sala de convivencia, corredores, ou nas propias clases) permitiu coñecer mellor a escola e os grupos, e, así, adaptar os programas definidos para cada clase en función das súas necesidades e intereses. O contacto tamén moi próximo cos profesores doutras áreas artísticas (artes plásticas, teatro) permitiu desenvolver proxectos conxuntos: estableceuse así, un fío condutor nas actividades, conferíndolles significado.

Varias foron as actividades, ademais das clases semanais, que mereceron o compromiso activo de clases enteiras e, nalgúns casos, de escolas enteiras: por exemplo, a "Feira do Imaxinario", que implicou a escola do proxecto mus-E e outras escolas; intercambio de clases entre escolas; espectáculos de clase e de escola; un encontro interxeracional entre unha clase de 1.º ano e unha residencia de maiores; o "Jogar en festa", onde todas as escolas se atoparon para experimentar e expresar o que aprenderon en todas as modalidades. Cada unha destas actividades resultou dun proxecto conxunto, compartido e desenvolvido por nenos, profesores titulares, profesores de áreas artísticas, coordinadores de escola e de proxectos. Cada unha destas actividades foi revestida dun significado e simbolismo que cremos ter marcado o mundo vivencial de cada neno involucrado. A participación dos profesores titulares de clase foi esencial. Cremos que o noso traballo non ten sentido separado doutras disciplinas escolares. Non é só unha actividade lúdica, é un momento de importantes aprendizaxes. Deste xeito, o intercambio de recursos e estratexias pedagóxicas durante as clases de baile cos profesores titulares, a súa participación activa, o

desenvolvemento de actividades transversais aos cursos, permitiron valorar a danza tradicional como unha disciplina ao mesmo nivel da matemática ou da lingua portuguesa.

Nesta liña de ideas, outro factor importante na eficacia destes proxectos é a súa implementación en horario lectivo. Ademais de valorar a danza como disciplina (obrigatoria segundo o Programa Curricular do Ensino Básico), permitía a participación de todos os nenos da clase, así como a súa integración no seo doutras aprendizaxes. Sen embargo, neste sentido, consideramos existir diferenzas significativas entre o proxecto Jogar e o proxecto mus-E. O proxecto mus-E desenvolve a actividade de danza durante todo o curso; no proxecto Jogar, a modalidade de danza tivo unha duración de só un período lectivo. A duración das clases de baile parecen tamén influír os efectos producidos. A maioría dos profesores do proxecto Jogar deron a alerta sobre a importancia de desenvolver a danza ao longo do curso, salientando os efectos positivos que parece ter nos seus alumnos. No proxecto mus-E, as actividades desenvolvidas tiveron maior profundidade e diversidade, permitindo adaptar as aulas a medida que mellor se coñecían os grupos.

Saliéntase se, aínda, que estas aulas suscitaron bastante curiosidade nos nenos, reflectíndose no seu entusiasmo e empeño. Do punto de vista da psicoloxía da educación, estes son os ingredientes para a adquisición de aprendizaxes significativas. Sen embargo, apuntamos algúns puntos fráxiles na implantación dos proxectos que nos fan reflexionar sobre a valorización destes proxectos na comunidade educativa. En primeiro lugar, escaso apoio financeiro prestado polas varias entidades locais interesadas, que podrá reforzar a idea do traballo dun profesor de danza entendido como un "servizo de entretemento". A pesar de todo, nestes proxectos, as entidades coordinadoras preocupáronse por valorar o traballo destes técnicos. Referir aínda o escaso apoio ao nivel de recursos físicos e materiais, que dificultan o desenrolar das clases de baile (clases en espazos de terra ou cemento; salas sucias, frías e sen espazo suficiente). E, por fin, destácase a falta de continuidade destes proxectos, no caso do programa Jogar, adquirindo un carácter puntual, cando se sabe que, en educación, a continuidade permite o desenvolvemento de aprendizaxes consistentes. O mus-E é, digamos, unha excepción no panorama portugués, obtendo 10 anos de práctica, posibles grazas á vontade e traballo conxunto dos distintos intervenientes educativos no proceso de construción, implantación e desenvolvemento deste proxecto. A avaliación externa deste proxecto, así como os seus promotores (Assoc. Menhuin Portugal), teñen considerado a súa pertinencia, permitindo que permaneza na escola. Tal e como debería ocorrer en todas as escolas deste país.

Em forma de síntese, destacamos algúns aspectos que resumen os puntos fortes e débiles destes proxectos. Pola voz dos nenos, as danzas tradicionais parecen facer sentido no seo da aprendizaxe: nas clases de baile imaxinamos unha viaxe polo mundo e aprendemos danzas tradicionais doutros países e do noso, referiuse unha alumna. Atópanse novos pobos, novas culturas, outros espazos e tempos, para comprender a tolerancia e o respecto pola diferenza. Coñecendo "outros mundos", queremos atopar o noso. As danzas tradicionais europeas, ou internacionais, desenvolvidas nestas escolas ensinaron estes nenos a buscar no mapa ou no globo outros países, pero sobre todo o "nosso país". Coñecer formas de vestir, de relacionarse, de bailar, Historia e Xeografía, parece ter suscitado a curiosidade e ganas de coñecer quen somos, o que temos nas nosas orixes e tradicións. No medio de coreografías de hip hop, as danzas antigas, as tribais, ou as portuguesas teñen igual valor. O importante parece ser o pracer que da danzalas en grupo. (Re) nacen identidades.

Así, consideramos que o ensino das danzas tradicionais, as nosas e as doutros países, nesta era de globalización vista desde unha perspectiva positiva, como un desafío do mundo contemporáneo ao que teremos que respostar de xeito creativo, é un primeiro paso para fortalecer as identidades persoais e

sociais. Sen pretensións de crear novas coreografías e novos traxes, o ensino das danzas tradicionais na era da globalización, onde a accesibilidade e a función das redes e dos fluxos que non chocan en fronteiras pechadas, busca o grande reto: atopar o que de auténtico e espontáneo ten a tradición. O pracer de bailar, en espazos de encontro, de compartir, de pertenza (Pedexumbo, 2006). Tornarnos capaces de escoitar, acoller e integrar as mais diversas voces. Os “territórios móveis”, a capacidade de “re-inventar as tradicións” e reunir “comunidades imaxinadas” Son un desafío lanzado que non podemos rexeitar.

BIBLIOGRAFIA

- Araújo, L. (2006). *Relatório do projecto Jogar: Danças tradicionais internacionais*. Documento policopiado.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Lisboa: FMH Edições.
- Bezelga, I. & Valente, I. (2003). As artes e a interculturalidade [comunicação]. In *VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: “Ciências da Educação, o Estado da Arte”*. Universidade de Évora, Évora.
- Decreto-lei n.º 344/90, de 2 de novembro.
- Fernandes, M. (1999). *Sistematização da dança tradicional portuguesa: classificação das variáveis coreográficas espaço, ritmo e gestos técnicos*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Noack, A. (1992). On a jungian approach to dance movement therapy. In Payne, H. (Ed.), *Dance movement therapy, theory and practice* (pp.182-201). London: Routledge.
- Prieto, M. (2006a). Ensinar dança(s). In Pedexumbo, *Contra danças não há argumentos* (pp.55-62). *Uma década de andanças*. Évora: Pedexumbo
- Prieto, M. (2006b) (coord.). *Manual de formadores: Programa Jogar*. Câmara Municipal de Évora. Prieto, M. (2006c). *Relatório final do projecto Jogar – danças tradicionais internacionais*. Documento policopiado.
- Puras, J.A. & Rivas, M.T. (1996). *Didáctica del Folklore*. Castilla ediciones.
- Ribas, T. (1983). *Danças populares portuguesas*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação.
- Thiesse, Anne-Marie (1999). *A criação das identidades nacionais*. Lisboa: Temas e Debates.
- Zamora, A. (1995). *Danzas del mundo*. Editorial CCS.