

ANO VI 2016 jul

edição Imprensa Politécnica de Lisboa . coordenação Eugénia Vasques

alicerces 6

nº 6

ENSAIOS SOBRE PRÁTICA E PEDAGOGIA
NAS ARTES PERFORMATIVAS



Editora
media XXI



alicerces

REVISTA DE INVESTIGAÇÃO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ARTE

ENSAIOS SOBRE PRÁTICA E PEDAGOGIA NAS
ARTES PERFORMATIVAS

ALICERCES

ALICERCES

Revista de Investigação, Ciência e Tecnologia

Ano VI | N.º 6

2016

Propriedade e Edição:

Imprensa Politécnico de Lisboa

Estrada de Benfica, 529

1549-020 Lisboa

Telefone; 217 101 200

Fax: 217 101 236

e-mail; gci@sc.ipl.pt

site: www.ipl.pt

Diretor:

Professor Doutor António Belo

Coordenação Editorial:

Clara Santos Silva e Vanessa de Sousa Glória

(Redatoras, Instituto Politécnico de Lisboa)

Produção e design:

Media XXI / Formalpress

Depósito Legal:

ISBN: 978-989-729-174-6

Tiragem: 100 exemplares

ÍNDICE

013 . Preâmbulo programático

Eugénia Vasques

TEATRO

019 . “Voz e fisicalidade: O grito e o falsetto em Poizat e Artaud”

Maria João Serrão

027 . As especificidades da voz do actor no legado das professoras Natália de Matos e Maria João Serrão

Sara Belo

047 . Awareness vs (a)wireless. Notas sobre o corpo, o actor e as novas velocidades.

Luca Aprea

065 . Uma patranha heráldico-genealógica de Gil Vicente: A comedia sobre a devise da cidade de Coimbra e o brasão-de-armas de Coimbra

Paulo Morais-Alexandre

089 . Cartografia imprecisa do teatro em Portugal

Rui Pina Coelho

103 . A evolução na formação de produtores culturais e artísticos

Conceição Mendes

115 . Cacuri: Uma arte de pesca como dispositivo para a criação artística

Walter Chile R. Lima; Maria Manuel Baptista; Wladilene Sousa Lima

CINEMA

129 . To be or not to be... seen: O regime do (in) visível em Hamlet (2000)

Fátima Chinita

149 . O integrated dance musical como “obra de arte total” no cinema clássico de Hollywood.

Jorge Manuel Neves Carrega

DANÇA

163 . Interações na cena da dança contemporânea: Duetos, solos e grupos

Maria José Fazenda

Índice

179 . A (In)visibilidade dos professores de técnica de dança: O reconhecimento que se impõe

Vanda Nascimento

197 . Migrações: Corpos que dançam nos media

Paula Varanda

215 . Os métodos da educação somática nas aulas de dança clássica

Rosana Lobo Rosário

MÚSICA

227 . Música, educação e cultura segundo Lopes Graça

Cristina Brito da Cruz

251 . As noites de verão de Hector Berlioz: Tradução dos poemas de Théophile Gautier

Sílvia Mateus

Desde o início da atual série da Alicerces, em 2007, que diversas áreas de formação do IPL têm vindo a integrar as suas páginas, a propósito de eventos diversos com elas relacionados. No primeiro número, a área da comunicação é abordada através do olhar atento ao congresso da European Public Relations Education & Research Association, e vem a ser retomada no quarto número, a propósito da conferência internacional, organizada no âmbito das comemorações dos 50 Anos da RTP. O segundo número da Alicerces integra temas nas áreas da contabilidade, gestão e engenharia. O terceiro é dedicado a temas da saúde, nomeadamente, às II Jornadas de Ciências Sociais e Humanas em Saúde da ESTeSL. O quinto número reúne vários textos sobre os processos de mudança em curso nas sociedades contemporâneas e respetivas implicações para os direitos humanos e, mais especificamente, da criança, temas abordados em seminários da ESELx e Amnistia Internacional.

Este sexto número da Alicerces constitui uma edição temática no domínio das artes performativas, tão distintivas no panorama da oferta formativa do IPL, e integra textos de docentes das três escolas com atividade neste domínio, nomeadamente, da Escola Superior de Dança (ESD), da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) e da Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC). A Professora Eugénia Vasques aceitou ao papel de coordenar os esforços necessários à concretização do projeto, tendo desenvolvido um trabalho meritório, almejando motivar e mobilizar os colegas das várias escolas que, por sua vez envolveram outros especialistas, exteriores ao Universo IPL. O resultado é um conjunto de textos de grande diversidade e riqueza, seja ao nível das temáticas, abarcando todas as áreas de formação artística do IPL, seja ao nível da perspetiva, refletindo não só sobre a prática artística mas também sobre o seu ensino. Muito obrigada à Professora Eugénia Vasques, pelo seu esforço e dedicação, bem como a todos os que generosamente partilham connosco, nas páginas que se seguem, as suas reflexões.

A (IN)VISIBILIDADE DOS PROFESSORES
DE TÉCNICA DE DANÇA:
O RECONHECIMENTO QUE SE IMPÕE

Vanda Nascimento
Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa
Portugal

Resumo

Delimitada ao ensino especializado da dança, esta reflexão aborda, especificamente, o “agente” que, a longo prazo e de forma menos visível para o público, participa e contribui, de forma “oculta” para o ato de dançar – o professor de dança.

Fundamenta-se a importância e a especificidade do corpo na Dança - enquanto arte performativa – e nos processos de aprendizagem, expressão e representação. Defende-se a prática sistemática das técnicas de dança, enquanto meio de adestrar o corpo, tornando-se imperiosa a sua valência na formação de bailarinos.

O ensino especializado da dança em Portugal é brevemente referido. São identificadas as Escolas em funcionamento no ano letivo de 2014/2015, apresentando-se a cronologia de criação de cada uma, os diferentes níveis de ensino ministrados, assim como a sua localização geográfica.

Apontam-se algumas singularidades que se entende serem indispensáveis a um professor de técnica de dança, explicitando as suas valências no processo de ensino/aprendizagem e, justifica-se a legitimidade da “reivindicação”.

Conclui-se reafirmando a dimensão e a abrangência do professor de técnicas na formação de bailarinos, valorizando as dimensões afetiva, pedagógica, técnica e artística.

Palavras-chave: Dança; Técnicas de Dança; Ensino Especializado; Professor de Técnica de Dança

Abstract

Framed to Specialized Dance Teaching, this reflection approaches, specifically, the “agent” that, in a long term and in a less visible way to the audience, participates and contributes, in an “occult” way for the act of dancing – the Dance teacher.

The importance and the specificity of the body in Dance gets established – as performative art – and in the learning processes, expression and representation. It is pleaded that the systematic practice of Dance Technique, as a way to train the body, becomes an imperative asset in the dancer’s education.

Specialized Dance Teaching in Portugal is referred in a shorten form. The functioning Schools in the 2014/2015 school year are identified by presenting the creation chronology of each one, its different levels of teaching and its geographic localization.

Some singularities are identified as essential to a dance technique teacher, explaining their valences in the teaching/ learning process and justifies the legitimacy of “claim”.

It concludes reaffirming the significance and scope of a technique teacher to the dancers training valuing affective, educational, technical and artistic dimensions.

Keywords: Dance; Dance Technique; Specialized Teaching; Dance Technique Teacher

1. Nota prévia

Falar de educação artística passa, natural e incontornavelmente – por defeito de formação, profissão e, assumidamente, por paixão pela Dança - por falar de educação artística vocacional enquanto “formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área específica” tal como consignado no Decreto-Lei nº 344/90, de 2-11 – Bases da Educação Artística, Artº11. Ou seja, uma formação vocacionada para indivíduos que revelem potencialidades para o ingresso e progressão numa via de estudos artísticos aprofundados e profissionalizantes.

Esta afirmação encontra legitimidade numa vivência pessoal da, e na, Dança durante quase quarenta anos, primeiramente como estudante e como bailarina e, desde há 30 anos, como docente, maioritariamente no ensino artístico especializado, mantendo contato direto, ao longo destes anos, com várias Instituições e com os vários níveis de ensino.

A necessidade de circunscrever a temática e o objeto de estudo (os professores de técnicas de dança no ensino especializado) enquadra-se e justifica-se, quer pela experiência e vivência pessoal e profissional mas, também, pela indispensável prudência de balizar o discurso, ao abordar uma área vasta de reconhecidas particularidades, cujo tipo de ensino se constitui ele próprio como:

(...) um território de formação complexo onde se cruzam e entrecem, entre outras, as problemáticas da vocação e do talento, do dom e da excelência, da individualidade, do risco e do prazer e onde confluem e se interpenetram conceitos e representações, nomeadamente em matérias de educação, cultura, concepção de artista, papel da arte, públicos e consumos, relação arte-profissão. (Documento Orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado [versão para discussão pública] Ministério da Educação, 2003, p.12).

Delimita-se, assim, o âmbito do estudo ao ensino especializado da dança com enfoque específico no “agente” que, a longo prazo e de forma menos visível para o público, participa e contribui, de forma “oculta” para o ato de dançar – o professor de dança.

Impondo-se evidenciar a importância e imprescindibilidade deste agente, torna-se necessário descrever a sua intervenção intensa e específica no processo de formação do bailarino – enquanto detentor de um corpo adestrado pelas técnicas de dança.

Tendo como fonte o enquadramento teórico da Tese de Doutoramento, defendida em 13 de Dezembro de 2010, na *Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla*, intitulada: “Os Professores de Técnicas de Dança das Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal Continental: Caracterização do seu Perfil Académico e Profissional e Análise da sua Prática Docente” pretende-se que este texto reflita um manifesto pessoal, com sentimento coletivo, numa tentativa de evidenciar a importância e imprescindibilidade dos professores de técnicas de dança e o seu reconhecimento enquanto classe social, no âmbito da educação artística, nomeadamente do ensino especializado, e no domínio da dança.

Refere-se ainda que este texto reproduz um discurso comum resultante da análise de discursos, decorrentes dos grupos de discussão, e dos 48 inquéritos respondidos pelos

professores que lecionavam no ano letivo de 2008/2009, as disciplinas de Técnica de Dança Clássica, de Técnica de Dança Moderna e de Técnica de Dança Contemporânea, nas doze Escolas de Ensino Vocacional Artístico em Portugal – ensino básico, secundário e profissional, distribuídas geograficamente por vários Concelhos do País. Estes dados foram recolhidos através da aplicação das técnicas e instrumentos referidos no âmbito do doutoramento supracitado.

2. O ensino especializado da dança em Portugal: Contexto de abrangência

As instituições onde se ministra o ensino especializado são denominadas escolas de ensino artístico vocacional ou escolas de ensino artístico especializado na área da Dança e, na generalidade, visam, para além da aquisição de técnicas de dança, uma formação cultural e artística na área.

O ensino artístico especializado, até ao nível secundário, comporta os ensinos artístico e académico e é ministrado quer em escolas de ensino público, quer em escolas de ensino particular/ou cooperativo e podem funcionar em regime de ensino integrado, articulado e supletivo. No primeiro caso, os alunos frequentam as três componentes de formação (geral, específica e técnica/artística) no mesmo estabelecimento de ensino. No segundo caso, os alunos frequentam a componente de formação geral no estabelecimento de ensino básico e/ou secundário, algumas das disciplinas da componente de formação específica e toda a formação técnica/artística num estabelecimento de ensino artístico especializado. No terceiro caso, os alunos frequentam as disciplinas da componente de formação vocacional numa escola de ensino artístico especializado, independentemente das habilitações que possuam.

Esta articulação, implementada entre as escolas de ensino artístico especializado e as escolas de ensino básico do 2º, 3º ciclo e secundário, permite aos alunos uma maior dedicação às matérias de carácter artístico.

Atualmente, em Portugal, o ensino artístico especializado da dança é ministrado em várias escolas, distribuídas por várias cidades do país e abrangendo os vários níveis de ensino: básico, secundário, profissional e superior.

No ano letivo (2014/2015) encontravam-se em funcionamento dezoito (19) escolas de ensino especializado da dança, reconhecidas pelo Ministério da Educação, abrangendo os ensinos básico, secundário e profissional. Assinalam-se, ainda, duas (2) escolas do ensino superior.

Apresenta-se no quadro abaixo um quadro síntese desta informação:

Início do Curso	Designação da Instituição de Ensino	Níveis de Ensino	Concelho
1971	Escola de Dança do Conservatório Nacional	Básico (2º e 3º ciclos) Secundário	Lisboa
1983	Academia de Dança Contemporânea de Setúbal	Básico (2º e 3º ciclos) Secundário	Setúbal
1986	Faculdade de Motricidade Humana Departamento de Dança	Superior	Lisboa
1986	Escola Superior de Dança	Superior	Lisboa
1987	Ginasiano Escola de Dança	Básico (2º e 3º ciclos) Secundário	Vila Nova de Gaia
1987	Ana Manjerição - Escola de Dança	Básico (2º e 3º ciclos)	Cascais
1989	Balletteatro	Profissional	Porto
1999	Escola de Dança Orfeão de Leiria	Básico (2º e 3º ciclos)	Leiria
1999	Conservatório Regional do Baixo Alentejo	Básico (2º e 3º ciclos)	Beja
2000	Conservatório Escola de Artes <i>Eng.º Luiz Peter Clode</i>	Profissional	Funchal / Madeira
2000	Escola Vocacional de Dança do Centro de Formação A. Gualdim Pais	Básico (2º e 3º ciclos)	Tomar
2003	Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha	Básico (2º e 3º ciclos)	Caldas da Rainha
2004	Conservatório de Música David de Sousa	Básico (2º e 3º ciclos)	Figueira da Foz
2004	Academia de Música de Vilar de Paraíso	Básico (2º e 3º ciclos) Secundário	Vila Nova de Gaia
2005	Conservatório de Música da Jobra	Básico (2º e 3º ciclos) Profissional	A da Branca
2008	Academia de Música de Alcobaça	Básico (2º e 3º ciclos)	Alcobaça
2009	Centro Cultural de Amarante - Maria Amélia Laranjeiro - Escola de Música e Dança	Básico (2º e 3º ciclos)	Amarante
2010	Academia de Dança do Vale do Sousa	Básico (2º e 3º ciclos)	Paredes- Porto
2011	Conservatório de Música de Coimbra	Básico (2º e 3º ciclos)	Coimbra
2011	Escola de Dança Ana Luísa Mendonça	Básico (2º e 3º ciclos)	Oliveira de Azeméis / S. João
2014	Lugar Presente - Escola Vocacional de Dança	Básico (2º e 3º ciclos) Profissional	Viseu

Quadro 1 - Escolas de ensino especializado da dança em funcionamento no ano letivo 2014/2015

Fonte: Agencia Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

Partindo da observação dos planos de estudo destas escolas, pode verificar-se que as técnicas de dança (clássica, moderna e ou contemporânea) ocupam uma parte substancial da sua carga letiva semanal. Justifica-se esta particularidade - num ensino com características próprias e especificidades assinaláveis - pela importância que tem o corpo na Dança, enquanto instrumento primeiro e principal de quem dança e, pela natural obrigatoriedade do seu adestramento, através da prática regular e sistemática das técnicas de dança. Como defende Fazenda (2007, p. 49)

São as técnicas de dança que proporcionam ao corpo o conhecimento necessário para se movimentar de modos que são culturalmente relevantes. As técnicas são um conjunto de procedimentos que visam desenvolver no corpo competências para se mover de determinadas formas e com determinados fins.

Entende-se, deste modo, que as técnicas de dança, nas escolas de ensino especializado, são imprescindíveis e incontornáveis e que serão os professores de técnicas os responsáveis pela transmissão destas matérias, com a máxima qualidade pedagógica, técnica e artística.

3. Que reivindicação? Que legitimidade?

A legitimidade desta reflexão sobre os professores de técnicas de dança e a “reivindicação” da necessidade de ver reconhecido o seu valor e especificidade tem, por base, três razões fundamentais:

A primeira prende-se pela ligação direta e emocional com a Dança e pelo percurso pessoal, enquanto professora de técnica de dança em escolas de ensino especializado, quer a nível do ensino básico (Academia de Dança Contemporânea de Setúbal – de 2002 a 2008) quer atualmente, a nível do ensino superior (Escola Superior de Dança- desde 2001).

Corroborar-se este argumento citando duas professoras de técnicas de dança - participantes nos grupos de discussão realizados no âmbito do doutoramento que norteou esta reflexão - porque, sem retirar ou acrescentar alguma palavra, estas refletem um pensamento e percurso comum.

SS – ... fiz com toda a serenidade e paixão a minha formação para professora! ... E, com toda a humildade, quis ser professora!

SC – ... estou completamente realizada com aquilo que faço, (...) já dancei, já tive experiência de palco. Não sou bailarina, não me considero bailarina, considero-me professora de dança e sou muito feliz naquilo que faço e, ainda bem!

A segunda razão relaciona-se com a consciência da importância e indispensabilidade social e política, cada vez mais pertinente, de uma formação de professores de dança com qualidades técnico-artísticas mas, também, apoiada e consubstanciada em bases teórico-científicas adequadas a uma formação académica cada vez mais exigente e ampla, de forma a dar respostas cada vez mais eficazes para a qualidade do ensino/aprendizagem

das técnicas de dança. Defende-se a ideia de que educar passa, também, por ações éticas e políticas e, por isso, os professores devem assumir compromissos com a comunidade que pretendem servir – os alunos.

A terceira razão prende-se com a necessidade e o interesse de dar a conhecer melhor os professores de técnicas de dança - sobre os quais se verifica uma quase total ausência estudos sobre si que se poderá justificar pelo “carácter invisível” do seu trabalho a nível do produto final, o espetáculo - reconhecendo a sua importância como agentes que garantem a qualidade do ensino da dança e, consequentemente, a qualidade da formação de bailarinos. Entende-se, pela plenitude que o conceito de “bailarino” reflete, ser merecedor a evocação de Louppe (2012, p. 69): “Ser bailarino é escolher o corpo e o movimento do corpo como campo de relação com o mundo, como instrumento de saber, de pensamento e de expressão.”

4. A importância do professor de técnica de dança

A importância atribuída aos professores de técnicas de dança advém, entre outras razões, da identificação pessoal e profissional com a posição de Coelho (2004, p. 115):

(...) pertenço ao núcleo de pessoas que acredita que a formação de um bailarino contemporâneo... – Implica o acesso a uma aprendizagem que lhe permita dominar um leque alargado de vocabulário motor e responder às infinitas possibilidades de dinâmicas e movimentos corporais. Ou seja, à formação do bailarino profissional deverão presidir dois aspectos essenciais: o moldar e afinar o corpo enquanto instrumento e meio de Dança, e uma formação artística num sentido mais alargado, que lhe permita estruturar a sua acção de forma a responder à solicitação coreográfica.

A aprendizagem e domínio das técnicas como “meios que nos auxiliam a elaborar objectos complexamente extraordinários, complexamente arrebatadores, complexamente simples com a intenção de comunicar algo.” (Batalha & Xarez, 1999, p.61) é, na fase de formação, proporcionada e da responsabilidade dos professores que ministram as disciplinas artísticas e, nomeadamente dos professores das técnicas de dança mais formais, nas opções dos planos de estudo das diferentes escolas e dos diferentes níveis de ensino – Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Moderna e ou Técnica de Dança Contemporânea.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo Português – Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto - Artigo 34º, ponto 6, p.5133, referente à formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário: “A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada”.

Acrescenta-se a esta qualificação profissional o atual Curso de Mestrado em Ensino de Dança, ministrado pela Escola Superior de Dança (ESD) e que outorga, por regulamentação legal, a profissionalização, no âmbito da docência, no Ensino Artístico Especializado.

Face a este breve enquadramento legal, acredita-se que, aliada a uma formação inicial adequada, realizada em instituições acreditadas para o efeito, a formação deve ser, ainda, contínua e ativa ao longo da vida, baseando-se em tomada de decisões autónomas dos professores e da opção dos seus próprios caminhos. Apesar de, historicamente, o ensino da Dança se basear na repetição do modelo do bem-fazer, “ensino do tipo artesanal” (Gray, 1983; Sims, 2010), a formação de professores e o processo de ensino aprendizagem deverão ser pensadas num plano mais vasto, em concordância com Day (2001, p.17) “Os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem.”

Entende-se, por isso, que qualquer que seja a formação dos professores - incluindo-se a dos professores de técnicas de dança - ela deve corresponder a tomadas de decisão autónomas e vitais sobre o sentido e as expectativas da sua própria aprendizagem. A qualidade do ensino será assim, também, o reflexo do seu “bem-estar” e dos seus “eus” equilibrados e serenos.

Na mesma linha de pensamento, Batalha (2007, p.14) afirma que “consideramos que só um formador com acesso a uma educação contínua, culto e aberto à contemporaneidade pode partilhar esta vitalidade aos seus estudantes.”

Deste modo, é importante valorizar, como contributos para a construção da função docente e da identidade profissional, a capacidade de estabelecer relações entre os saberes fornecidos pela formação e os saberes que se vão adquirindo na atuação (praxis) já identificados por vários autores (Silva, 2009; Monteiro, 2003; Vieira, 2002; Fontana, 2000; Guarnieri, 1996), e que permitem realizar reflexões e avaliações sobre a dimensão de todos os saberes que convergem para a formação ao longo da vida: os contributos da experiência pessoal como estudantes e das histórias pessoais (influências e memórias positivas e ou negativas dos seus próprios professores e colegas); os saberes teóricos, adquiridos durante a formação para professores (planificação, questionamento e reflexão sobre a prática docente); os desafios vividos nos estágios profissionais; a partilha com outros colegas de profissão e a enriquecedora aprendizagem através da vivência de novos desafios colocados diariamente pelos alunos.

Estas premissas, relativamente às necessidades de formação dos professores (inicial e ao longo da vida), associam-se à paixão que o professor deve ter pela disciplina que ensina e o prazer com que transmite esses conhecimentos, enquanto produtor do seu saber e protagonista da sua prática pedagógica, de forma a garantir um ensino cuidadoso e eficaz das técnicas de dança.

Como afirma Day (2004, p, 37), “Os professores só conseguirão obter sucesso quando forem capazes de alimentar e expressar a sua paixão pelo seu campo de conhecimento e pelo ensino (...)”. Sublinha-se, em concordância com o mesmo autor, que “ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua actividade de uma forma inteligente, baseando-se em princípios e valores.” (Day, 2004, p. 36).

De forma a legitimar o que se consideram ser qualidades importantes do professor de técnicas de dança, citam-se as palavras de Minden (2005, p. 3):

The instructor with the most glamorous and prestigious performing credentials may not be the best teacher: The ability to dance brilliantly is different from the skills that make a great teacher: the ability to analyze, to break down steps, to explain, to inspire. Some people possess both performing and teaching abilities; some don't.

Tendo em conta o âmbito restrito da área, poder-se-á, assim, compreender e conhecer melhor estes agentes de ensino, tornando-os mais “visíveis” e legítimos da sua especificidade, considerando a ideia subjacente à importância do corpo na dança, onde o corpo funciona simultaneamente como agente, instrumento e objeto.

Sublinhando a análise de Fazenda (2007, p. 49), “Na dança, qualquer movimento do corpo eficaz e significativo pressupõe uma aprendizagem que resulta de um processo de treino ou incorporação”, entende-se que são os professores de técnicas de dança, em primeira instância, que garantem este processo, que se entrelaça, complementa, que se constitui como o suporte de outras disciplinas da dança (repertório, composição, interpretação, criação...) e que se prolonga ao longo de toda a vida ativa do praticante de Dança.

São os professores de técnicas de dança que asseguram - entre outros recursos didáticos e pedagógicos - através do [seu] “corpo demonstrativo” (Foster, 1992, p. 483), uma transmissão direta, correta, eficaz e eficiente das técnicas, proporcionando através desta e da repetição (de exercícios, movimentos e sequências) a absorção e o registo corporal de códigos, regras e princípios que, independentemente da técnica ministrada, dotarão o corpo de competências excepcionais de movimentação/ação (postura, ritmo, força, flexibilidade, velocidade, equilíbrio, resistência, coordenação...) que o distinguem do “corpo e do movimento normal”.

Reconhece-se que as técnicas devem ser encaradas como “sinónimo de uma disponibilidade e plasticidade motora, para distintas exigências coreográficas, em que a proficiência de um corpo instrumento constitui apenas um pré-requisito.” (Monteiro, 1995, p.55). No entanto, sustenta-se que um corpo trabalhado por técnicas regista em si capacidades estruturais, competências de execução, de transformação e adaptação que outros corpos não possuem. “I know the body only through its response to the methods and techniques used to cultivate it.” (Foster, 1992, p. 480). Fala-se, assim, de um corpo (de bailarino) versátil na incorporação - fruto do treino do corpo e da memória - das várias linguagens coreográficas e dos desafios de criação e de interpretação com que se confrontará ao longo da sua vida profissional.

5. Singularidades fundamentais do conhecimento do professor de técnicas de dança

Pelo atrás exposto e legitimando o que se entendeu como “manifesto reflexivo” sobre os professores de técnicas de dança, destacam-se algumas singularidades que lhes são indispensáveis e que se enquadram nas categorias de conhecimento dos professores de dança já sistematizadas por vários autores (Shulman, 1987, 2005; Fortin & Siedentop, 1995).

Apesar de datado dos anos oitenta, o estudo de Shulman (1987) - onde apresenta três

categorias para o que considera ser a base do conhecimento de conteúdo dos professores – justifica-se como um referencial importante.

Mais tarde, partindo das três categorias de conhecimento do conteúdo, Shulman (2005) “desdobra-as” em sete, organizando o que considera as bases do conhecimento dos professores: *content knowledge; general pedagogic knowledge; pedagogic content knowledge; curriculum knowledge; knowledge of learners and their characteristics; knowledge of educational contexts e knowledge of educational ends, purposes and values and their philosophical and historical grounds.*

Sem pretender fazer uma correspondência direta do que se intitulou como “singularidades fundamentais do conhecimento dos professores” às categorias referidas, entende-se, no entanto, apresentar uma “listagem” do(s) conhecimento(s) e das ações que consideramos indispensáveis ao professor de técnicas de dança no desempenho pleno da sua atividade docente e porque se entende que estas extrapolam as categorizações supracitadas:

- Formação académica e técnico-artística, na sua área de lecionação;
- Domínio da terminologia e vocabulário específico da/as técnica/as que leciona;
- Domínio de metodologias, didáticas e pedagogias, próprias do contexto educativo, da disciplina que leciona e do programa que tem de aplicar;
- Conhecimento do desenvolvimento psicomotor das idades correspondentes às turmas que lhe são distribuídas;
- Conhecimento de matérias relacionadas com a anatomia e cinesiologia de forma a poder exigir uma maior qualidade e rigor na execução de exercícios de esforço articular e muscular, evitando e minimizando lesões e desenvolvimento deficiente, reflexo, muitas vezes, de trabalho pouco correto;
- Conhecimento do repertório artístico da técnica que leciona de forma a poder fazer a ponte entre o que executa na aula e o produto final: o espetáculo, estimulando o aluno para o “futuro desejado”, ajudando-o a ultrapassar as dificuldades que se apresentem;
- Domínio do ensino baseado na demonstração física e numa análise teórica do movimento de forma simultânea, eficaz e dinâmica, necessitando por isso de ter de fazer a demonstração prática e a exposição verbal clara explicitando a matéria, em que se incorporam informações várias, designadamente, composição do exercício, ritmo, mudanças de direções ou o apelo à expressividade e à “artisticidade” na apresentação;
- Capacidade de analisar e fracionar os exercícios antes de ensinar sequências mais elaboradas socorrendo-se da construção das aulas em “*build up ou break down*”;
- Capacidade de dar diretrizes claras e correções justas, inequívocas e assertivas (verbais, demonstrativas, ou através do recurso ao toque) para que o estudante possa, ao entender o erro, incorporar a correção e repetir o movimento/ exercício consciente do que tem que melhorar, obtendo com isso, mais e melhores resultados;
- Capacidade de avaliar os conhecimentos e aprendizagens do grupo e de cada aluno individualmente, fornecendo-lhes informação (*feedback*) sobre a sua prestação que o ajude superar dificuldades, a atingir os objetivos e os resultados esperados, fomentando desta forma, através do processo de “atenção prestada individualmente”, a motivação para a aprendizagem e o interesse na repetição;

- Capacidade de estimular a expressividade e o “sentir do corpo”, utilizando-o no máximo das suas potencialidades técnicas e artística, encorajando a procura da individualidade e da melhor *performance*;
- Ser capaz de lecionar com criatividade, socorrendo-se de imagens, estímulos vários e outros recursos facilitadores da aprendizagem de forma a potenciar sensações e a estimular a expressividade;
- Capacidade de incutir o gosto pela dança e especialmente pela técnica que leciona, valorizando as mais-valias da sua prática, como meio para desfrutar de um corpo adestrado e disponível;
- Manutenção da sua condição física para uma demonstração mais correta e ideal, justificada por um tipo de ensino em que a “cópia” é uma das formas de transmissão de conhecimento, principalmente nos primeiros anos de aprendizagem, permitindo ao aluno a perceção do que se pretende que realize, através da comparação/reprodução do modelo que lhe é apresentado.
- Usar de atenção especial na demonstração dos exercícios relativamente à diferenciação em relação ao género - justificado pelo trabalho por cópia de exercícios e de atitudes - especialmente nos primeiros anos da aprendizagem;
- Utilização de vestuário que permita, por parte dos alunos, uma visualização clara e inequívoca dos movimentos e/ou passos pretendidos, principalmente em classes de iniciados que, não dominam o vocabulário e a aprendizagem se basear na reprodução da demonstração feita pelo professor (marcação do exercício).
- Capacidade de esclarecer, estimular e motivar os alunos a ultrapassar as “mazelas físicas” resultantes do esforço físico diário e das repetição que resultam por vezes em dores musculares, articulares, bolhas, queimaduras de fricção, nódoas negras, etc.;
- Capacidade de elaborar trabalho diferenciado e específico - dentro da própria aula ou recorrer a programas extra escola - para alunos com dificuldades, necessidades particulares ou em casos de recuperação de lesão ou doença, como por exemplo: treino específico para Dança, aulas de *Pilates*, ou *Yoga*;
- Sensibilidade na gestão de efeitos resultantes da insatisfação dos alunos face a resultados menos positivos, versus esforço despendido, que leva a desmotivações de vária ordem, a ansiedades, incertezas e dúvidas quanto ao futuro, nomeadamente, em épocas decisivas da sua formação;
- Capacidade para “ler” as alterações no corpo em crescimento (pré e adolescência) que, na procura do corpo “ideal” de bailarina/o, levam os alunos a práticas pouco saudáveis, nomeadamente no que diz respeito a distúrbios alimentares e de sono, exercício físico excessivo e nem sempre controlado, que resultam, na maior parte dos casos, em problemas graves de saúde física e mental;
- Sensibilidade para “visualizar” a importância da motivação e do estímulo musical na qualidade do movimento em cada aluno e tirar partido destes elementos para as qualidades de interpretação individual (acelerações, *staccatos*, respirações, pausas...);
- Capacidade de relacionar harmoniosamente um trio indispensável no bom funcionamento de uma aula de técnica: Professor/acompanhador musical/ aluno, ou seja, marcação do exercício por parte do professor (conteúdo e forma), com o tempo/dinâmica e ritmos

corretos e perceptíveis para que o músico acompanhador possa tocar, e para que os alunos o possam executar e interpretar com clareza e eficácia;

- Estimular nos estudantes a autonomia na aprendizagem e a experimentação das suas capacidades físicas e artísticas fomentando a sua aplicação e articulação a outras disciplinas da escola inculcando os valores da auto estima e da valorização e, a potenciação das valias da sua própria vivencia e experiência pessoal.

6. Reflexão final: Dimensão e abrangência

Apesar da imprescindibilidade da aprendizagem das técnicas, da importância da sua incorporação e do reconhecimento que “no ensino-aprendizagem de dança, transmiti[r]mos o conteúdo essencialmente, por meio da combinação da demonstração com instruções verbais” (Alves, 2007, p.83), ressalva-se de forma convicta que o ensino-aprendizagem das técnicas de dança não se deve limitar e confinar ao estúdio e à cópia do momento puro e simplesmente.

Sustenta-se que as técnicas de dança, independentemente do tipo ou contexto, exigem formalidades e regras na aprendizagem e transmissão, colocando-as numa dimensão própria e com especificidades assinaláveis. Estas devem, contudo, articular, para além da dimensão prática característica e intrínseca de cada uma, outros conhecimentos e saberes complementares e transversais à Dança.

Pela complexidade inerente ao ensino artístico especializado da dança, referido em citação no início deste texto, e pela importância do professor de técnicas na formação de bailarinos, nas suas dimensões afetivas, pedagógicas técnicas e artísticas, o professor de técnica deve associar na sua prática diária, o rigor e a exigência - inerentes a este tipo de ensino - com o entusiasmo, a motivação, o incentivo e a esperança, no sentido de fornecer aos alunos aulas lúdicas, com repetições profícuas e *feedback* claros mas positivos, para que, face às “adversidades” vividas no seu quotidiano, os alunos as possam superar com segurança, serenidade, autonomia e responsabilidade.

Os professores de técnica de dança garantirão, assim, em ligação com outras dimensões, um ensino eficaz que abarque, também, o encorajamento das diferentes formas de aprendizagem e da sua relação com a experiência. Estimular os alunos a responsabilizar-se pelas suas próprias opções de formação e pela salvaguarda de espaços “pessoais” é imprescindível para o desenvolvimento de uma personalidade ativa, autónoma e consciente.

Reforçam-se as reflexões anteriormente expostas, recorrendo às palavras de Hansen (1999), citadas em Day (2001), que ao refletirem globalmente sobre o ensino, abrangem, necessariamente, o âmbito do ensino da dança.

O ensino é uma actividade contínua de encorajamento e de fortalecimento de atitudes, orientações e compreensões que permite aos alunos progredirem como seres humanos em vez de regredirem, de crescerem em vez de se tornarem limitados na sua visão do mundo e no seu conjunto de capacidades... Caso o resto se mantenha, a pessoa com um sentido de vocação viverá o seu papel de professor mais plenamente do que um indivíduo que o

vê unicamente como um emprego... e conseguirá mais facilmente exercer uma influência intelectual e moral mais ampla e dinâmica sobre os seus alunos... Quando é uma vocação, o ensino é um serviço público que também proporciona como recompensa a realização pessoal do indivíduo. (Day, 2001, p.42)

Numa perspetiva do ensino especializado da dança e defendendo que o professor de técnicas de dança deve reunir condições específicas de formação inicial e ao longo da vida mas, também, muita vocação entendeu-se finalizar este “manifesto reflexivo” reproduzindo as palavras de Wong, and Wong, (1998, p.1) “*Some people go into teaching because it is a job. Some people go into teaching to make a difference*”.

7. Bibliografia

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (2013). *Escolas públicas com cursos de Ensino Artístico Especializado de Dança*. Consultado em dezembro 4, 2015, do website da ANQEP: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (2014). *Escolas particulares e cooperativas com cursos de Ensino Artístico Especializado de Dança*. Consultado em dezembro 4, 2015, do website da ANQEP: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

Alves, M. J. (2007). Demonstração em dança: Aprender com sucesso. In E. Monteiro e M. Moura (Eds), *Dança em Contextos Educativos* (pp. 83-91). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Batalha, A. P., & Xarez, L. (1999). *Sistemática da dança I, projecto taxonómico*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Batalha, A. P. (2007). Aprendizagem ao longo da vida. In E. Monteiro & M. Moura (Eds.), *Dança em contextos educativos* (13-22). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Coelho, M. H. (2003). Mercado de trabalho e formação de bailarinos. In *Actas do Encontro Nacional. A dança no sistema educativo português* (pp.113-121). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

Fazenda, M. J. (2007). *Dança teatral: Ideias, experiências, acções*. Lisboa: Celta Editora.

Fontana, R. A. C. (2000). *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica.

Fortin, S., & Siedentop, D. (1995). *The interplay of knowledge and practice in dance teaching: What we can learn from a non-traditional dance teacher*. *Dance Research Journal*, 27 (2), 3-15.

Foster, S. L. (1992). Dancing bodies. In J. Crar & S. Kwinter (Eds.), *Incorporation*. New York: Urzone.

Gray, J. A. (1983). The dance teacher: A computerized behavioral profile. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 54 (9), 34-35.

Guarnieri, M. R. (1996). *Tornando-se professor: O início da carreira docente e a consolidação da profissão*. Tese de Doutorado em Educação, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos.

Louppe, L. (2012). *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro

Minden, E. G. (2005). *The ballet companion*. New York: Fireside.

Ministério da Educação (2003). *Documento orientador da reforma do ensino artístico especializado* [versão para discussão pública] Lisboa: ME, consultado em abril, 02, 2008, disponível em <http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/ReformaEnsinoartistico.pdf>

Monteiro, E. (1995). *As qualidades expresso-formais na técnica de dança: Construção, validação e aplicação de um instrumento de avaliação*. Tese de Doutorado, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

Monteiro, F. M. A. (2003). *Desenvolvimento profissional: Uma experiencia em um curso de licenciatura em pedagogia*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Nascimento, V. M. S. (2010). *Os professores de técnicas de dança das escolas de educação artística vocacional em Portugal Continental: Caracterização do seu perfil académico e profissional e análise da sua prática docente*. Tese de Doutorado, Universidad de Sevilla, Sevilla.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, nº 1, vol. 57, pp. 1-22

Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. profesorado: *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, Universidad de Granada, pp. 9-22.

Silva, M. (2009). *Complexidade da formação de professores: Saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Editora UNESP.

Sims, M. E. (2010). How does background and training effect dance pedagogy in higher education? Paper 2. University of Kentucky Master's Theses. Consultado em agosto, 05, 2015, disponível em http://uknowledge.uky.edu/gradschool_theses/2.

A (in)visibilidade dos professores de técnica de dança: O reconhecimento que se impõe . Vanda Nascimento

Vieira, H. M. M. (2002). *Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: Análise do tornar-se professora na prática da docência*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Wong, H. K., Wong, R.T. (1998). *How to be an effective teacher: The first days of school*. Mountain View: CA.