



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança

**CULTURA JAPONESA: UM NOVO CONTEXTO PEDAGÓGICO, UMA NOVA PEDAGOGIA
MULTICULTURAL**

Catarina Isabel Antunes Moreira

Orientadora:

Cristina Graça

Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Dança, com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ensino de Dança

Outubro 2016

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Cristina Graça, pelo interesse e pelo apoio demonstrado na elaboração deste relatório.

À instituição, Escola de Dança do Conservatório Nacional, nomeadamente ao Diretor Pedro Carneiro, ao Subdiretor Pedro Mateus pelo apoio e compreensão demonstrada, e em especial à Adjunta da Direção Constança Couto, pela amizade, disponibilidade e aprendizagens que me transmitiu ao longo deste Estágio.

Aos meus colegas e amigos da Escola de Dança do Conservatório Nacional Luísa Vendrell, Rogério Pires e Gil Alves, pela paciência e suporte emocional, sem esquecer os auxiliares educativos, em especial a querida Paula Rei.

A todos os alunos pela dedicação, empenho e profissionalismo demonstrado ao longo do ano letivo 2015/2016.

Aos meus pais pelo amor incondicional que nos une e me faz querer fazer melhor

Á amiga de uma vida Ana Manzoni por todo o carinho e apoio.

E a todos aqueles que direta ou indiretamente fizeram parte da concretização deste Estágio.

RESUMO

Em Portugal, ao longo das últimas décadas, o ensino vocacional da dança tem evoluído segundo um panorama de grandes transformações, manifestado pelo estabelecimento de novas escolas especializadas e pela consecução de uma maturidade e prestígio crescentes das já existentes. Esta evolução qualitativa tem ganho notoriedade além-fronteiras, pelo que se observa atualmente a um fenómeno inédito de procura de formação nas principais escolas nacionais, por parte de alunos estrangeiros. É nesta conjuntura que surge a motivação principal fundadora do Estágio aqui inscrito, situando-o no âmbito da Técnica de Dança Contemporânea (TDCont) e, em particular, num processo de ensino-aprendizagem com um cenário escolar multicultural, distinguido por contemplar um grupo considerável de alunos de origem japonesa, sem currículo em TDCont, e imigrado em Portugal com a intenção única de estudar dança. Neste seguimento, o Estágio teve como objetivo primordial alcançar estratégias pedagógicas e metodológicas que fossem, não só, eficazes no ensino dos conhecimentos necessários para preencher a lacuna curricular observada, mas também que fossem atentas à pluralidade cultural, às disparidades de competências técnicas entre alunos nacionais e estrangeiros, e à mitigação de discriminações e desmotivações dentro da sala de aula, sem nunca descurarem o alto nível de exigência técnica requerido. Dada a singularidade do Estágio, a escolha da instituição de acolhimento confinou-se à Escola de Dança do Conservatório Nacional, por esta deter exclusividade do problema alvo, tendo-se direcionado o estudo para os dois níveis finalistas do ensino especializado artístico - 7º ano e 8º ano – compostos por turmas mistas de género e nacionalidade. A clarificação dos resultados procederam da Metodologia de Investigação-ação que, instrumentalizada por Diários de Bordo, Tabelas de Observação e registos videográficos, possibilitou o investigador ser participativo e competente na transformação qualitativa da realidade dos sujeitos e na contribuição de práticas pedagógicas mais profícuas.

Palavras-chave: Técnica de Dança Contemporânea; Multiculturalidade; Cultura japonesa; Estratégia pedagógica

ABSTRACT

In Portugal, during the last few decades, the vocational education of dance has been evolving according to an overview of enormous transformations due to the establishment of new specialized dance schools that have achieved a growing maturity and prestige which go beyond the schools that already existed. This qualitative change has been gaining notoriety worldwide, and what we state presently is an unprecedented phenomenon of search of professional formation/education in our main national schools by an increasing number of foreign students. It is in this context that the main motivation for the foundation of this Internship appears, placing it in the field of the Contemporary Dance Technique and, in particular, in a teaching/learning process with a multicultural educational scenario, distinguished for including a considerable group of students of Japanese origin, without TDC curriculum and that came to Portugal with the only intention of studying dance.

In this context, the most important objective of the Internship was to achieve educational strategies which were, on one hand, efficient in the lecturing of the necessary knowledge to fulfill the acknowledged curricular flaw, but which would also consider the cultural plurality, the differences in technical level between national and foreign students and the mitigation of discriminations and discouragements in the teaching room, without neglecting the high level of technical demand requested. Due to the singularity of the Internship, the choice of the receiving institution confined itself to the EDCN since it has the exclusivity of the target problem, and so the study was directed to the two finalist levels of the specialized artistic education - 7th and 8th grades - which had mixed classes in gender and nationality. The clarification of the results were based on the Methodology of Investigation-Action, which instrumentalized by Logbooks, observation tables and video records, allowed the investigator to be involved and competent in the qualitative transformation of the reality of the subjects and in the contribution of more fruitful teaching practices.

Key words: Contemporary Dance Technique; Multiculturalism; Japanese Culture; Pedagogical Strategy.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

1. Este Relatório de Estágio foi redigido com a utilização do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que entrou em vigor em janeiro de 2012.
2. Neste Relatório de Estágio, foram utilizadas as normas estabelecidas para a realização de citações e referências bibliográficas segundo o estilo científico da APA – American Psychological Association (6ª ed.).

教師は、教えるし、教えるために学ぶ彼ら

Os professores aprendem ao ensinar e ensinam porque aprendem

Coutinho *et al*, 2009, p. 685

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO GERAL	13
1. Problemática da Investigação-Ação.....	13
2. Pertinência do Estudo e Contributo Esperado.....	14
3. Objetivos.....	15
3.1. Objetivo geral.....	15
3.2. Objetivos específicos.....	15
4. Cenário Pedagógico.....	16
4.1. Caracterização da Instituição de Acolhimento.....	16
4.2. EDCN: História e Enquadramento Pedagógico.....	16
4.3. EDCN: Localização geográfica e acesso.....	16
CAPÍTULO II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	17
1. Técnica de dança contemporânea.....	17
1.1. Dança contemporânea: uma técnica ou um estilo?.....	17
1.2. Estilo e método: um carácter híbrido/ dificuldade de codificação:	18
1.3. As fontes de domínio técnico – grandeza de vocabulário:	18
1.4. Técnica e Estética: uma união.....	19
1.5. Estilo e Método: um carácter híbrido/ dificuldade de codificação.....	20
1.6. As fontes de domínio técnico – grandeza de vocabulário.....	21
2. Multiculturalidade.....	21
2.1. O Papel da Escola e dos Agentes Educativos.....	22
2.2. Multiculturalidade e currículo escolar.....	23
2.3. Currículo - Frente a um modelo fixo de aluno, de ensino e de aprendizagem	24
2.4. Valorização do conhecimento prévio.....	24
2.5. Paralelismo com o cenário pedagógico EDCN.....	25
3. Cultura japonesa.....	27
3.1. Cultura.....	27
3.2. Cultura Japonesa.....	27
3.3. Sociedade japonesa.....	27
3.4. O Sistema de Ensino no Japão.....	29
3.5. Japoneses em Portugal.....	29
3.6. Aspetos da cultura japonesa e a prática da dança	29
3.7. Outros aspetos particulares da população japonesa	30
4. Estratégia pedagógica.....	31

4.1. Ensinar Dança Contemporânea - um desafio.....	31
4.2. Estratégia e Motivação.....	32
CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	34
1. Metodologia Qualitativa	34
1.1. Investigação-ação	34
1.2. Configuração metodológica do Estágio: adequação conjuntural.....	38
2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	39
2.1. Tipologias.....	40
2.2. Mecanismos de avaliação.....	43
3. Contexto de intervenção pedagógica	44
3.1. Caracterização das turmas de inserção do público-alvo.....	45
3.2. Caracterização do público-alvo (os alunos japoneses).....	46
3.3. Resultados da avaliação-diagnóstico inicial: perfil técnico técnico-artístico do público-alvo.....	50
4. Plano de Ação	52
4.1. Procedimentos.....	53
4.2. Calendarização.....	54
CAPÍTULO IV: ESTÁGIO	57
1. Especificidades do desenvolvimento do estágio	57
2. Lecionação autónoma	58
2.1. Planificação.....	59
2.2. Gestão do tempo.....	59
2.3. Objetivos da lecionação.....	60
2.4. Desenvolvimento de estratégias.....	61
2.5. Procedimentos estratégicos.....	62
3. Observação suplementar	79
3.1. Natureza.....	79
3.2. Objetivos.....	80
3.3. Desenvolvimento e reflexão sobre a observação suplementar.....	81
4. Participação em outras atividades	85
4.1. Natureza.....	85
4.2. Objetivos.....	85
4.3. Desenvolvimento e reflexão sobre a participação noutras atividades.....	86
5. Interação com a professora cooperante: reflexão conjunta.....	93
6. Avaliação da intervenção pedagógica.....	95

CONCLUSÃO.....	97
BIBLIOGRAFIA.....	101
GLOSSÁRIO de TDCont	
APÊNDICES	
ANEXOS	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Correspondências educativas de um currículo intertranscultural.....	24
Quadro 2: Diferenças EDCN/ Ensino regular – Valorização curricular.....	26
Quadro 3: Diferenças EDCN/ Ensino regular – A Diversidade.....	26
Quadro 4: Horário das aulas de técnica de dança do 7º ano.....	46
Quadro 5 – Avaliação-diagnóstico inicial da turma de 7º ano do ensino especializado em dança da EDCN.....	48
Quadro 6 – Avaliação-diagnóstico inicial da turma de 7º ano do ensino especializado em dança da EDCN.....	50
Quadro 7 - Calendarização do Estágio na Instituição EDCN.....	55
Quadro 8: Estrutura de um Plano de Aula.....	65
Quadro 9: Horário das disciplinas/contexto da Observação Suplementar do 7º ano	80
Quadro 10: Horário das disciplinas/contexto da Observação Suplementar do 8º ano	80
Quadro 11: Observação Suplementar: calendarização e conteúdos.....	81
Quadro 12: Participação noutras Atividades: calendarização e conteúdos.....	86
Quadro 13: Questões de apoio à Análise e Reflexão Crítica da aula observada.....	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Ciclo reflexivo da metodologia Investigação-Ação	36
Figura 2 - Fases a considerar numa metodologia baseada na Investigação-Ação...	37
Figura 3: Ciclo reflexivo da fórmula de Estágio.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

IPL – Instituto Politécnico de Lisboa.

ESD – Escola Superior de Dança.

EDCN – Escola de Dança do Conservatório Nacional.

EUA – Estados Unidos da América

FCT – Formação em Contexto de Trabalho

FCTS – Formação em Contexto de Trabalho Simulado

PAA – Plano Anual de Atividades

PD – *Pas de Deux*

OC – Oficina Coreográfica

RC- Reportório Clássico

RCont.- Reportório Contemporâneo

TDC – Técnica de Dança Clássica

TDCCont.- Técnica de Dança Contemporânea

Ex. - Exemplo

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio, foi realizado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Dança, constituindo um resumo descritivo e analítico do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido, abrangente na avaliação das expectativas, dos processos de trabalho e do desempenho. Durante a realização do estudo, o Relatório de Estágio apresentou-se como uma atividade fundamental na articulação dos conhecimentos adquiridos, das convicções, das ponderações e das motivações atinentes, úteis para a prática docente efetiva.

A metodologia investigação-ação que aqui se inscreve comportou um fator de cariz pessoal, uma vez que se relacionou diretamente com a atividade profissional da autora, desenvolvida no âmbito do ensino na Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN). No panorama das escolas vocacionais de dança portuguesas, a EDCN é exclusiva no contexto multicultural tratado, uma vez que é a única a incluir, na sua população escolar, um grupo de alunos japoneses, imigrados no país com uma determinação vocacional que os distingue como alvo de estudo. De acordo com a metodologia eleita, entendeu-se utilizar os instrumentos de registo videográfico, tabelas de observação e diários de bordo.

A via de ensino vocacional quer-se assente num plano de estudos que responda a todas as competências necessárias que um profissional deve contemplar. Na vertente da dança vocacional, que tem como finalidade preparar e promover bailarinos para o meio profissional, o campo curricular mostra-se amplo e alarga-se a diversas práticas de dança, visadas em dotar os alunos de uma preparação técnica e artística completa e de qualidade. Ao longo dos anos, Portugal tem sabido aproveitar as benesses da globalização, trazendo até si e para as suas escolas, mestres de dança, coreógrafos, artistas e formadores que partilham os seus conhecimentos e que muito têm colaborado para a descoberta de talento nacional. O seu contributo reconhece-se na definição e esclarecimento de metodologias, no estabelecimento de regras específicas de trabalho, de padrões técnicos, estéticos e estilísticos, e na implementação de um plano curricular ecléticos e válido. Esta comunhão tem derivado numa qualidade crescente dos bailarinos nacionais, que se comprova pelo êxito que alcançam nos maiores concursos de dança internacionais¹ concedendo fama e visibilidade ao ensino da dança em Portugal e, no caso particular da EDCN, fazendo cumprir o seu Projeto Educativo² na formação de bailarinos de elite.

¹ Os resultados das participações dos alunos da EDCN em concursos de dança internacionais, podem ser consultados no *link* do *site* da escola <http://www.edcn.pt/pt-pt/informacoes-gerais/prem>

² Projeto Educativo EDCN [anexo A]

A consequência mais visível deste sucesso é o número de prémios, de contractos profissionais e de bolsas de estudo que os alunos portugueses conquistam nos concursos, na maioria oferecidos por escolas e companhias internacionais de grande mérito mundial. No entanto, existe outro efeito a alcançar uma gradual expressão: a imigração de jovens estrangeiros, alunos de dança, que querem fazer a sua progressão de estudos em Portugal.

Estes alunos descendem dos quatro cantos do mundo, de países tão diversos como Austrália, Bélgica, Brasil, China, EUA, França e Japão, sendo este último o país de maior proveniência. Os jovens japoneses inserem-se na faixa etária correspondente ao ensino secundário, e ingressam na escola portuguesa em busca de uma formação mais eclética e de qualidade. Na sua generalidade, apresentam um currículo em Técnica de Dança Clássica (TDC), *Pas-de-Deux* (PD) e Repertório Clássico (RC) bastante completo, no entanto revelam uma total inexperiência no âmbito da dança contemporânea, mais especificamente em Técnica de Dança Contemporânea (TDCont.) e Repertório Contemporâneo (R.Cont). Pelas suas idades e pelas competências consideradas avançadas de TDC, PD e RC que apresentam, são integrados nas turmas finalistas avançadas – 7º ano e 8º ano do ensino secundário. Este fato deriva num difícil problema no que concerne ao ensino da disciplina de TDCont.: não só esta lacuna no currículo contemporâneo de dança dos alunos estrangeiros (maioritariamente japoneses) desorienta a planificação curricular e metodológica ponderada para estes níveis avançados, como também estabelece um profundo fosso entre eles e os alunos portugueses, cujas competências técnicas se distinguem integralmente. Os alunos portugueses são, na sua maioria, detentores de um conhecimento consolidado ao longo de anos precedentes de ensino vocacional e revelam aptidões técnicas e artísticas bastante capazes nesta área da dança. Note-se que a disciplina de TDCont integra o plano de estudos³ no 3º ciclo, com cargas horárias crescentes desde o 3º ao 5º ano, e acresce no 6º ano do secundário.

Esta nova realidade do ensino especializado da dança exige requisitos e especificidades de vária ordem ao nível dos princípios pedagógicos, dos recursos humanos e dos recursos materiais, para que, em conjunto, promovam o desenvolvimento de um ensino multicultural capaz. Neste sentido, afigurou-se importante desenvolver um estudo que apresentasse, às entidades e seus agentes educativos, um conjunto de soluções de adequação pedagógica e institucional. A tarefa a que este projeto se propôs não foi a de averiguar estes recursos na sua completude, mas apenas a de investigar atitudes práticas e

³ Os planos de estudos da EDCN são regulamentados pela Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, relativa ao Ensino Básico de Dança [anexo B], e pela Portaria n.º 243-B-2012, relativa ao Curso Secundário de Dança [anexo C]

estratégias pedagógicas e metodológicas que favorecessem a aprendizagem conjunta dos alunos estrangeiros e dos alunos portugueses.

Face à exclusividade da escola cooperante na problemática educativa em estudo, e à condição profissional da professora/investigadora como titular única da disciplina de TDCont. na mesma instituição, a implementação do Estágio impôs uma adequação, tendo resultado numa fórmula processual renovada que se justificou pela necessidade em fazer cumprir com os objetivos que o Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança (ESD) do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) advoga. Dada a dominância da componente prática, o tratamento de dados foi feito em conjunto com a análise, por estabelecer imediato fundamento. Assim, tendo em conta estes argumentos, o presente trabalho ordena-se por quatro capítulos principais, aos quais se segue uma Conclusão:

- I. ENQUADRAMENTO GERAL
 - II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO
 - III. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO
 - IV. ESTÁGIO
- CONCLUSÃO

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO GERAL

1. Problemática da Investigação

Ao longo das últimas décadas temos assistido a um incremento substancial da expressão artística, nomeadamente na área da dança. Se, no passado, esta arte assumiu um papel secundário, quase decorativo de outras formas de arte – tais como o teatro e a música - certo é que atualmente começa a ganhar algum protagonismo. E este investimento nacional crescente, propagado pela ampla comunicação internacional que hoje acede pelo mundo, tem despertado o interesse estrangeiro, particularmente em culturas onde a dança possui tradição, e onde há muito que é cuidada e prestigiada. E atualmente encontram-se, nas escolas de dança portuguesas, diversos alunos estrangeiros que chegam ao nosso país com o intuito claro de obterem formação artística de qualidade.

No ensino da dança, a qualidade, eficiência e rendimento de todos os seus objetivos depende, em grande parte, do modo como são implementadas as diretrizes pedagógicas. Dadas as constantes mudanças conjunturais que a sociedade global hoje influi no nosso país, pesa também a assiduidade e o cuidado com que cada instituição ou estrutura elabora o enquadramento destas mesmas diretrizes (Corsi & de Lima,2010). Tendo em conta que o corpo discente das escolas de dança começa a revelar alterações na sua constituição, cada vez mais multicultural, a aplicação de um enquadramento diretivo adequado mostra-se urgente. Por isto, entendeu-se relevante elaborar um estudo prático que averiguasse quais os elementos pedagógicos e institucionais operadores de diferentes relações/adequações entre a nova tipologia de população escolar e as necessidades do ensino especializado da dança, eficazes no processo educativa e válidos para o mesmo projeto educativo focado na formação de bailarinos profissionais de elite.

Apesar das evidências referidas, é necessário entender que a multiculturalidade dos alunos constitui uma realidade muito recente e específica da EDCN, e que possui características muito díspares do contexto multicultural das escolas de ensino regular do restante sistema educativo português. Esta multiculturalidade, de incidência japonesa, não é fruto de uma imigração motivada por questões económicas ou políticas, mas uma imigração pontual motivada por um interesse na progressão de estudos⁴. Por isto, o ensino artístico especializado português ainda não dispõe dos meios desejáveis para suportar esta nova realidade. Atendendo a este facto, o Estágio proporcionou também uma reflexão em torno dos elementos anteriormente existentes e os produzidos, que possam vir a favorecer, no

⁴ Dados que podem ser consultados no *site* do Alto Comissariado para as Migrações (www.acm.gov.pt/acm)

futuro, outras escolas com cenários educativos semelhantes, indicando um ensino multicultural da dança mais ponderado e seguro. Considerando estes aspetos, o Estágio procurou compreender:

- a) Como colmatar a lacuna de currículo que os alunos japoneses apresentavam em TDCont., numa turma onde o nível técnico e artístico era elevado;
- b) Quais as estratégias a serem desenvolvidas para que a motivação se mantivesse, tanto nos alunos menos experientes como nos mais experientes;
- c) Como introduzir conceitos técnicos basilares numa conjugação de dificuldade adequada à turma toda;
- d) Como atenuar sentimentos de discriminação resultantes de um desnível técnico que era evidente entre os dois grupos de alunos (portugueses e japoneses);
- e) Que relacionamento humano e pedagógico devia ser estabelecido entre professor e aluno, que respeitasse as diferenças culturais e promovesse a motivação;
- f) Que aspetos da cultura japonesa deviam ser atendidos para a prática letiva;
- g) Quais as estratégias a serem desenvolvidas, para ultrapassar a barreira da língua;
- h) Que sinergias se deviam acionar, dentro da comunidade escolar, que favorecessem a integração e a aprendizagem dos alunos japoneses;
- i) Que outras estruturas institucionais de apoio deviam colaborar;

2. Pertinência do Estudo e Contributo Esperado

Existem amplos estudos, no âmbito das ciências sociais (particularmente da psicopedagogia) que orientam e esclarecem metodologias adequadas a um ensino multicultural. Os países com uma génese multiétnico como o Brasil, ou cuja diáspora abrange multiculturas como a França, ou fortes economicamente como a Alemanha e que constituem polos de elevada atracção de emigrantes, neles se destacam vários pesquisadores, antropólogos, sociólogos pedagogos, autores de uma vasta bibliografia concernente a este tema, como são o caso de Candau e Arnhon (2002), Cochito (2004), Corsi (2010), Cotrim (1995), Finuras (2011), Fleuri (2013), Freire (2014), Leite (2002), McLaren, P. (1997), Neto (2008), Niza (2004), Rowley (1998), Strech (1994), Sanches (2005), e outros. No entanto, a realidade escolar multicultural que os estudos examinam, em muito se distancia da realidade do ensino vocacional de dança analisada para este Estágio.

Atualmente, os estudos relacionados com o ensino artístico especializado de carácter multicultural de incidência nipónica são escassos, dificultando o trabalho de análise do ensino da dança. Este estágio pretendeu, assim, constituir-se como contributo adicional.

3. Objetivo

Considerando os aspetos gerais que envolvem o processo ensino-aprendizagem da dança, e as especificidades que a problemática determina, este Estágio estabeleceu Objetivos Gerais e Específicos.

3.1 Objetivo geral

O Estágio que se apresenta, assentou o seu maior objetivo na conceção de um processo ensino-aprendizagem multicultural que respeitasse, integrasse, e beneficiasse a formação integral do aluno japonês, em uniformidade com os alunos portugueses. Por outras palavras, o objetivo geral foi:

Otimizar o processo ensino-aprendizagem multicultural, predominantemente japonês, na prática de lecionação da Técnica de Dança Contemporânea através dos processos do fazer, sentir e compreender, da comunhão de linguagens adquiridas e da gestão dos níveis de complexidade.

3.2 Objetivos específicos

A operacionalização do objetivo geral gerou os seguintes objetivos específicos:

- a) Colmatar a lacuna de currículo que os alunos japoneses apresentavam em TDCont.
- b) Descobrir estratégias que garantissem a motivação, tanto nos alunos menos experientes como nos mais experientes;
- c) Administrar eficazmente os conceitos técnicos basilares e os mais complexos, numa conjugação de dificuldade adequada à turma toda;
- d) Ultrapassar a barreira da língua e confirmar a eficácias das estratégias adotadas;
- e) Atenuar sentimentos de discriminação resultantes de um evidente desnível técnico entre os dois grupos de alunos (portugueses e japoneses);
- f) Respeitar as diferenças culturais e integrar aspetos da cultura japonesa na prática e ensino da dança contemporânea;
- g) Estabelecer o alto nível de exigência comum a todos, compatível com o grau de ensino.

4. Cenário Pedagógico

4.1 Caracterização da Instituição de Acolhimento

A escolha da instituição de acolhimento/escola cooperante do presente projecto revelou-se determinante para a definição do próprio projecto e do destino da prática pedagógica no âmbito do estágio. A EDCN é a única escola do país que detém o contexto multicultural, incidentemente japonês - conjugação que fundeia o objectivo do estudo.

EDCN: História e Enquadramento Pedagógico

O Conservatório Nacional de Lisboa, a funcionar desde 1839, está localizado num edifício do século XIX, em pleno centro histórico da cidade. Embora a disciplina de Dança fizesse desde logo parte do programa educativo original, integrada e relacionada com as outras disciplinas artísticas, a estrutura atual de funcionamento da Escola de Dança só foi implementada em 1987. Esta é uma escola totalmente pública, que integra as disciplinas de dança, assim como os estudos na área de formação geral, do 2º ciclo até ao fim do Ensino Secundário. Portugal não tem uma forte tradição em dança, comparativamente com outros países como a França ou o Reino Unido. Ainda assim, na segunda metade do século XX, a importância desta arte na cena cultural portuguesa desenvolveu-se de forma bastante significativa, culminando com a criação do Ballet Gulbenkian e da Companhia Nacional de Bailado, sendo que muitos dos bailarinos e coreógrafos envolvidos neste movimento contribuíram igualmente para o desenvolvimento e a consolidação desta escola. Desde então, bailarinos e coreógrafos portugueses têm vindo a alcançar uma importante reputação no cenário da Dança Contemporânea Europeia, o que tem tido um enorme impacto no sucesso da nossa escola, assim como no dos nossos alunos. Temos orgulho no facto de os bailarinos formados pela EDCN integrarem elencos de importantes companhias de Dança, ou de trabalharem com coreógrafos de renome, tanto em Portugal, como no estrangeiro. Nesta perspectiva, a escola tem um programa de estudos fortemente baseado em Técnica de Dança Clássica, assim como em Técnica de Dança Contemporânea com base na Técnica Graham, e, mais recentemente, com a introdução de Técnicas Contemporâneas relacionadas com o movimento americano Pós-Modernista. In Site da EDCN

4.2 EDCN: Localização geográfica e acesso : A EDCN situa-se num emblemático bairro histórico da cidade, em pleno Bairro Alto, na Rua João Pereira da Rosa, nº 22, entre a Rua dos Caetanos e Rua do Século. O acesso à EDCN é fácil, podendo ser efectuado através de metro, eléctrico ou autocarro.

CAPÍTULO II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. TÉCNICA DE DANÇA CONTEMPORÂNEA

A arte contemporânea é composta pela fusão de uma considerável diversidade de estilos, movimentos e técnicas. Como forma de manifestação humana que é, reflete o seu tempo, o pensamento dos artistas da época, a subjetividade individual e coletiva e a heterogeneidade da sociedade atual. A interdisciplinaridade, o pluralismo estético e a renovação são aspetos privilegiados nas produções artísticas que hoje se assistem. E a **dança contemporânea** comprova-o: utiliza diferentes técnicas corporais, modos de apresentação, pluralidades estéticas, ambiguidades, descontinuidades, heterogeneidade, multiplicidade de espaços, de meios, subverte conceitos e pré-conceitos. Tomazzoni (2006) sublinha esta heterogeneidade quando estabelece quatro elementos importantes para a compreensão da dança e sua contemporaneidade: (1) um modo de pensar a dança; (2) não há modelo/padrão de corpo ou movimento; (3) a reafirmação da especificidade da arte da dança, onde o corpo em movimento estabelece sua própria dramaturgia num outro tipo de vocabulário e sintaxe; (4) o princípio de que o pensamento se faz no corpo e o corpo que dança se faz pensamento.

1.1 Dança contemporânea: uma técnica ou um estilo?

Foucault, no capítulo *Corpos Dóceis* do livro “Vigiar e Punir”, descreve a evolução do uso da disciplina e das suas ferramentas, como processo de fabricação dos corpos dóceis. Durante a época clássica, o corpo era encarado como objeto e alvo de poder, de limitação, de obrigação, um corpo que pode ser manipulado, modelado, treinado e que obedece e responde, tal qual uma máquina de peças múltiplas que se coordenam para chegar a uma configuração e obter um resultado específico (Foucault, 1977). O treinamento dos corpos – a técnica – era um meio e um fim. A individualidade era anulada. A pós-modernidade traz novas concepções do que é o *sujeito* e, com isso, a noção da técnica também se altera.

Para melhor entender o termo **técnica**, apresentam-se alguns conceitos discutidos por atestados pesquisadores. Iannitelli (2004) defende que a **técnica** pode ser compreendida como o grau de habilidade de fundamentos exibidos em qualquer performance. Salienta que, na dança, a técnica é uma forma de desenvolver o domínio dos seus elementos tais como o corpo, movimento e sua expressão poética. Foster (1992) atribui semelhante importância à aprendizagem da técnica: o desenvolvimento das aptidões físicas e de execução, e o refinamento das mesmas. Segundo a autora,

“(…) a absorção e registo corporal de códigos, regras e princípios, qualquer que seja a técnica ministrada, vai proporcionar ao corpo competências excepcionais de movimentação/ação (postura, ritmo, força, flexibilidade, velocidade, equilíbrio, resistência, coordenação), que o afastam do corpo e do movimento normal” (Foster, 1992, p. 483)⁵

No entanto, para a autora, não se trata apenas de uma questão de treino físico: considera que uma técnica de validade é aquela que capacita o bailarino a responder eficazmente às solicitações que o movimento exige. Ao afirmar “Eu apenas conheço o corpo através da sua resposta aos métodos e técnicas usadas para os cultivar” (p. 481), Foster defende que técnica é também autonomia e consciência.

Fernandes (s.d) vai de encontro a esta visão e introduz a consciência criativa individual como componente construtiva da técnica. Para os estudiosos como Luís Xarez, (1999) aprender e dominar as técnicas estabelece “meios que nos auxiliam a elaborar objetos complexamente extraordinários, com a intenção de comunicar algo.” (p.61). Ou seja, a técnica dota o corpo de uma competência executora complexa, com carga interpretativa.

1.2 Técnica: um meio para uma finalidade:

O treino técnico específico constitui-se do trabalho ao nível da força, de flexibilidade, da resistência, que, quando desenvolvido por um coreógrafo, inclui a preparação específica para os papéis criados, permitindo ao bailarino a disponibilidade para a sua interpretação individual – uma componente artística que vai para além da técnica. E este é o desafio do professor: tornar a técnica um meio para atingir um fim – Dançar. Xarez confirma-o ao afirmar “Não devemos confundir meios com finalidades e a principal função do bailarino profissional é dançar, não é fazer aulas de técnica ou exercícios de flexibilidade. A técnica será um meio e não um fim em si mesmo. (2012, p.11-12).

1.3 Estética/Estilo:

*Estética*⁶ é a reflexão teórica sobre a arte. E num contexto de Contemporaneidade, a estética não se pensa como a teoria do que é belo, mas sim como teoria do que é arte. Siqueira (2006) apresenta a dança como uma arte cénica que, apesar de composta de procedimentos provenientes de várias fontes, diferentes artistas, movimentos, abordagens,

⁵ Tradução da autora

⁶ *Crítica da faculdade do juízo.* (Kant & Marques, 1993)

estilos e técnicas corporais, mantém a sua natureza quanto à procura pelo belo, mas reconhecendo-o fora de parâmetros tradicionais. A este propósito, Gadelha (2010) afirma que a dança contemporânea renova os movimentos e altera as convenções estéticas.

Antes de qualquer coisa, entendo a dança contemporânea como estética, jamais como técnica. É impossível dizer desenvolver uma técnica de dança de que abrace a multiplicidade da cena contemporânea. Acredito ser mais coerente falar em técnicas contemporâneas de dança. (Sanches, 2005, p. 59)

Para Sanches (2005), a dança atual desenvolve uma estrutura temporal não linear-sucessiva, e nasce de uma rede de manifestações que são estabelecidas em cooperação. Observa-se a uma diversidade das linguagens, expressas no corpo em diferentes poéticas e estéticas nos modos de fazer, dizer, pensar a dança. Louppe (2012) defende esta visão estética ao afirmar que a dança contemporânea não produz imagens fixas, mas sim ações que transmitem algo para além do simples signo. Para o autor, o ato/dança surge pela contaminação entre os estados criados enquanto o movimento se desenvolve em graus de qualidades de energia e tonalidades.

1.4 Técnica e Estética - uma união

O corpo está em constante construção e é (re)construído em diferentes técnicas e movimentos, partindo de diferentes métodos e procedimentos de pesquisa. Portanto, a dança contemporânea desenvolve-se por um vocabulário coreográfico que não se restringe a um único código: ela adquire variadas normas e regras de movimento, onde múltiplas execuções, olhares, escolhas, diálogos e possíveis dramaturgias do corpo podem ser observados. Podemos afirmar que, na contemporaneidade, não existe um modelo ideal que norteie o treinamento corporal com exclusividade. Os bailarinos e coreógrafos servem-se de diferentes técnicas⁷ de corpo para a construção de suas criações e composições coreográficas. Esta heterogeneidade da dança contemporânea não a destitui de um carácter próprio: as combinações de diferentes técnicas e estéticas, a multiplicidade de significados e a amplitude de expressão do corpo dançante, marcam a sua natureza.

⁷ A este propósito, Jo Butterworth (2012) em *Dance Studies – the basics* apresenta um leque de Técnicas de Dança Contemporânea de referência nos cinco continentes, muitas delas “(...) Were initiated by individual dancers/choreographers who used them to train themselves and their own choreography.” (Butterworth, 2012, p.23). E exemplifica e descreve as estruturas de quatro delas: Graham-Based Techniques, Humphrey and Limon, Cunningham e Release-Based

1.5 Estilo e método: um carácter híbrido/ dificuldade de codificação.

Dada a diversidade de abordagens da Dança Contemporânea, a tentativa de codificação do seu trabalho revela-se uma tarefa difícil. Os estilos e os métodos contemporâneos tratados no âmbito do ensino são eles, também, fusões de várias abordagens e experiências dos peritos docentes. Este facto questiona se os professores/coreógrafos estão a ensinar uma 'técnica', uma 'tecnologia', um 'sistema de conhecimento' ou um 'método de trabalho'. Todas essas abordagens, no entanto, têm uma coisa em comum: eles visam a melhoria do rendimento físico com diretrizes e princípios estéticos e /ou filosóficos particulares. Deste modo, para muitos pesquisadores, a consciência do movimento, o domínio e a eficiência do mesmo (capacidade e responsabilidade de tomar decisões certas), lideram o princípio que designa "técnica". Por exemplo, Clarke (1992) considera a técnica de dança contemporânea como algo que implica uma constante mudança e, conseqüentemente, decisões conscientes. O autor defende que, atualmente, a formação na dança é constituída por uma combinação de métodos diferentes, alguns dos quais estão relacionados com entendimentos úteis das várias maneiras do corpo gerar movimento e, de como esta geração de movimento pode ser individual, entendida, formalizada e eficiente.

William Forsythe, durante a Bienal de Dança Tanzplan Deutschland 2008 (Gehm, Husemann & Wilcke, 2007) encorajou os alunos a aprender diversas técnicas e linguagens do corpo. Alargando-lhes o seu âmbito de tomada de decisão, Forsythe motivou-os a libertarem-se e a decidirem a favor ou contra coisas: responsabilizou-os para a própria formação em dança. Para o criador, esta responsabilidade individual pode ser considerada uma técnica por si só. Anouk van Dijk (2009) também sublinha a importância da individualidade no domínio do movimento, na tomada certa de decisões, habilidade ou musicalidade:

O que é libertação? Como nós liberamos? E qual é a diferença entre o lançamento e relaxar? Estas são todas as habilidades a serem aprendidas. Uma vasta gama de possibilidades emerge de mais conhecimento de si mesmo e do corpo e das decisões que se fazem. (Van Dijk, 2009, pág 82)

Estas reflexões sobre o termo 'técnica', apontam para a importância do método escolhido na formulação dos objetivos no ensino. O principal desafio assenta nas premissas: (1) melhorar o desempenho físico e (2); otimizar habilidades diversas: percepção, habilidades

de desempenho, sincronismo, consciência pessoal, utilização de energia. Os métodos utilizados para melhorar estas habilidades são tão individuais como múltiplos.

1.6 As fontes de domínio técnico – grandeza de vocabulário

Muitos coreógrafos modernos de renome elaboraram técnicas próprias, que visavam (e ainda visam, dada a subsistência das mesmas nos programas de várias escolas mundiais) a preparação de um corpo consciente da sua estrutura orgânica e do seu próprio ritmo. Estes ensinamentos desenvolveram componentes precisos que as transformaram em técnicas normalizadas. Fundeadas em princípios mais naturais do movimento, estas técnicas foram-se afastando das suas ideias iniciais sofrendo evoluções derivadas das exigências das coreografias e das transformações sociais e culturais contemporâneas, o que faz, compreender a multiplicidade de fontes de domínio técnico que, hoje em dia, se adotam como bases de trabalho da Dança Contemporânea, com maior relevância no âmbito do ensino. Destacam-se: (a) as técnicas tradicionais, lideradas por grandes nomes da História da Dança Moderna, tais como Martha Graham (*contraction and release*)⁸, Doris Humphrey (*fall and recover*)⁹, os isolamentos de José Limon, a mobilidade particular de Hanya Holm; (b) técnicas de contextos etnográficos e áreas com treinamento do corpo, tais como a capoeira, ginástica de solo, *tai chi chuan*, *yoga*, meditação, técnicas circenses, danças folclóricas e populares, artes marciais, ginástica rítmica e aeróbica, *clown*, etc.; (c) a incorporação das atividades quotidianas ganham consciência e desenvolvimento na dança atual, tais como andar, correr, etc.; (d) técnicas de interpretação teatral, canto, mímica, pantomima e técnica de voz. No tempo de agora – um estado contemporâneo onde o pluralismo estético e o ecletismo técnico se fazem presentes - não existe a negação de nada: tudo é reapropriado e aceite. A validade das escolhas é, pois, algo a cuidar.

2. MULTICULTURALIDADE

O mundo atual tornou-se um espaço complexo e multicultural, produto do fenómeno global chamado migração. Outrora país de emigrantes, Portugal assume-se hoje como um país de acolhimento com um crescente fluxo de imigração, sendo que apresenta sintomas das diversas vantagens e desvantagens se atribuem à globalização, sinalizadas por vários

⁸ Ver Glossário de TDCont em anexo

⁹ Ver Glossário de TDCont em anexo

sectores da vida dos cidadãos. No âmbito da educação, este fenómeno transparece na complexidade social e na miscigenação de culturas que caracterizam a nova tipologia de comunidade escolar, acarretando outras preocupações concernentes à integração dos alunos provenientes dos diversos fluxos migratórios e à promoção da multiculturalidade (Cochito, 2004). O currículo, o programa e a atuação do professor assumem, nesta nova escola global, uma importância fundamental.

Para além da pluralidade terminológica e da diversidade de perspetivas que traduzem as teorias relativas ao multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, o que caracteriza o problema do nosso tempo, é a dificuldade em respeitar as diferenças e de, ao mesmo tempo, integrá-las numa interação que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respetivos contextos. A noção de *diferença humana* surge, assim, inevitavelmente associado ao sistema educativo que lida com a multiculturalidade. As ciências sociais têm trabalhado o tema e, pesquisadores como Magalhães & Stoer (2001) destacam-se por apresentarem modelos de conceptualização /legitimação da diferença (autores de referência para investigação alargada futura).

2.1 O Papel da Escola e dos Agentes Educativos:

A educação é um dos sectores da sociedade onde a diferença – social, cultural, étnica, de género, física etc. - tem adquirido maior impacto (de preconceitos e de discriminações). O modo como o professor reconhece, compreende e valoriza as diferenças entre os seus alunos, determina a qualidade da sua prática pedagógica e, para alcançar uma gestão curricular que vise a igualdade dentro da diversidade, necessita de envolver a diferença sociológica (Calvo et al, 1993). Por isto, os processos de integração têm-se tornado mais humanizadores, procurando respeitar as diferenças individuais e coletivas, e a heterogeneidade de todo o sistema de relações humanas. Ou seja, a educação intercultural deverá: (1) direccionar-se a todos os grupos; (2) aceitar o outro, não como um forasteiro, mas como um próximo que possui códigos, estilos de vida e de aprendizagem diferentes; (3) exigir um saber integrado e não apenas um conhecimento intelectual e normativo das diferentes culturas, mas um conhecimento cooperante (Peres, 1999). Segundo Cochito (2004), a Educação intercultural é a forma de abordar problemáticas educativas e pedagógicas de um ponto de vista que integra, por um lado, as mutações da sociedade atual, o eu e o outro, enquanto cidadão à escala internacional, e que integra as relações pessoais e interculturais em todos os domínios do conhecimento.

A educação intercultural parte do princípio que o ambiente educativo diversificado culturalmente tem que estabelecer requisitos que enquadrem o indivíduo como agente ativo no contexto social, centrado no respeito e na valorização de todas as culturas, e proporcionar a interação crescente e o enriquecimento mútuo. No seguimento deste pensamento, James Banks (citado em Cochito, 2004) estabelece cinco dimensões da Educação intercultural: (1) Integração do conteúdo; (2) Construção do conhecimento; (3) Pedagogia da equidade; (4) Redução do preconceito; (5) Escola capacitante. Tendo em conta as particularidades de uma **Escola de Dança de Ensino Vocacional**, distinguem-se algumas destas dimensões como as mais apropriadas para o respetivo contexto educativo especializado:

- 1) **A Construção do conhecimento:** o professor tem um papel diferente, mais ativo, ajudando os alunos a compreender as componentes técnicas importantes a adquirir, através de assunções culturais implícitas (metáforas e imagens familiares) e de quadros referenciais de conhecimento (que, neste caso, se inclui a linguagem técnica da Dança Clássica por ser um conteúdo conhecido pelos estudantes japoneses);
- 2) **Redução do preconceito:** implica dar atenção e trabalhar as competências relacionais e de comunicação, valorizando a contribuição de todos: dos mais experientes (neste caso, os alunos portugueses, com currículo em TDCont.) e dos menos experientes (os alunos japoneses, sem currículo em TDCont.);

2.2 Multiculturalidade e currículo escolar

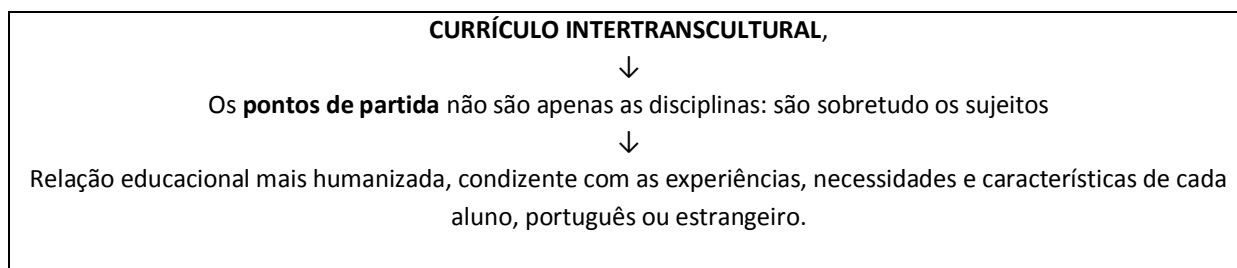
Para atender uma pedagogia multicultural, o currículo escolar tem que acolher as características da população estudantil. Ou seja, deve adequar-se à diversidade dos seus destinatários, deve combater desigualdades promovendo a noção de que todos são iguais diante das oportunidades (exercício da democracia) e, deve contribuir para a construção de uma unidade que assegure o êxito escolar (Rodrigues, 2013). Encontram-se, nas teorias defendidas por Niza (2004), duas condutas importantes no âmbito da multiculturalidade que se adequam ao contexto do Ensino Especializado da Dança, e que preconizam: (1) o dever de proceder à adaptação a cada aluno dos seus percursos de trabalho de aprendizagem curricular; (2) a diferenciação sistemática dos procedimentos e das atitudes de atendimento e de ensino do professor, respeitando a diversidade dos alunos que integram uma turma, enquanto comunidade que aprende, contratualmente, um currículo oficial e obrigatório. Para Roldão (2003), estas condutas educativas implicam uma gestão de currículo atenta aos objetivos de cada escola e respeitadora dos projetos curriculares das turmas, de forma a

garantir uma aprendizagem bem-sucedida de cada um. Um currículo com características interculturais tem de ser aberto a situações inovadoras, atento ao contexto escolar, impulsionador de intercâmbio sociocultural e promotor de alternativas adequadas às necessidades dos alunos.

2.3 Currículo - Frente a um modelo fixo de aluno, de ensino e de aprendizagem

No modelo atual, a aprendizagem é igual para todos os sujeitos e ocorre de acordo com um único modelo válido de ensino, um modelo invariante de sequências didáticas. Condizendo com o contexto do Ensino Vocacional de Dança constituído parcialmente por alunos estrangeiros com lacunas curriculares, este procedimento de uniformização dos conteúdos exige uma impreterível reestruturação. Os padrões de exercícios estabelecidos para o nível da turma, devem sofrer adequações, segmentações ou isenções, para permitir uma integração de todos os alunos, favorecer a evolução dos menos experientes, e garantir-lhes segurança física. Segundo Freire (2004), o conhecimento constitui-se como um processo vivo, construído e negociado pelas experiências individuais e pela relação entre os diferentes sujeitos pessoais e coletivos. O autor, ao sugerir que os conteúdos e os objetivos educativos sejam deliberados, avaliados e replaneados constantemente pela interação entre os elementos do grupo, apresenta a atitude pedagógica que o professor de dança deve adquirir perante uma classe onde os alunos apresentam diferentes experiências e competências técnicas e artísticas. Em suma, estabelecem-se as correspondências:

Quadro 1. Correspondências educativas de um currículo intertranscultural



2.4 Valorização do conhecimento prévio:

Vários teóricos da multiculturalidade no ensino definem a seleção e a valorização de determinados conhecimentos como *cultura escolar dominante*, que frequentemente têm base num padrão do homem ocidental de classe média (McLaren, 1997). Segundo sugerem, esta cultura dominante deve ser questionada. Da mesma forma, Candau e Arnhon (2002) apontam para a urgência da desnaturalização da cultura escolar dominante nos sistemas de

ensino, e para a articulação, com exigência, de um conhecimento prévio dos/as alunos/as, salientando a importância de conjugar a cultura de referência com a cultura escolar para desenvolver um processo ensino-aprendizagem de valor.

2.5 Paralelismo com o cenário pedagógico EDCN

- 1) **EDCN: paralelo com o currículo prévio de TDC para beneficiar a aprendizagem de TDCont:** Apesar da realidade de uma escola de dança vocacional não se rever na realidade do ensino acadêmico regular que baseou estes estudos, as teorias encontram algum paralelismo de conceito aplicável. Tendo em conta que a cultura/conhecimento de referência para os alunos japoneses é a terminologia e prática da TDC., a sua conjugação no processo educativo, em estúdio, pode beneficiar a aprendizagem da Técnica de Dança Contemporânea. Apoiando este princípio pedagógico intertranscultural, Padilha (2013) propõe um currículo que trabalhe tanto com as diferenças, quanto com as semelhanças. Neste caso, a diferença será a experiência em TDCont., e a semelhança a experiência em TDC.
- 2) **EDCN: contexto invulgar no panorama nacional – a pioneira:** as características multiculturais da EDCN levaram a que as metodologias de ensino, os conteúdos das aprendizagens e as estratégias dos professores se fossem moldando para corresponder às necessidades do seu público-alvo. A escola mostra-se pioneira, primeiro enquanto anfitriã de alunos estrangeiros emigrados exclusivamente para o estudo da dança no ensino secundário, depois pela implementação de módulos curriculares específicos, por exemplo, a criação da disciplina de Iniciação ao Português.
- 3) **EDCN: o futuro profissional numa realidade estrangeira - importância da experiência multicultural:** O movimento relacional promovido pela educação intertranscultural, procura descobrir diferentes visões de mundo e de natureza humana que cada pessoa traz na sua experiência cultural, educacional, social, política e espiritual. É também por essa razão que constitui fator primordial de viabilização ao que hoje se chama de **educação cívica e humana**. Ao se desenvolverem estas condutas educativas numa escola de dança, está-se a preparar os jovens bailarinos para um futuro que, muito provavelmente, destinará a progressão das suas carreiras profissionais no estrangeiro. Ou seja, educa-os como pessoas capazes de uma convivência harmoniosa com diferentes culturas.

A educação e o currículo intertranscultural nascem, assim, de um processo cultural e educacional que visa à conectividade humana, ao reconhecimento de relações híbridas da descoberta dos “entre-lugares”, instâncias nas quais fundimos os nossos múltiplos saberes e procuramos superar o monoculturalismo e o “daltonismo cultural”. (Stoer & Cortesão, 1999, pág.62)

4) EDCN: a prática física como vantagem de comunicação intercultural: num estudo do autor português Rodrigues (2013), foi constatada a importância que a educação física adquire na aceitação e igualdade dos alunos estrangeiros. Esta, por ser uma disciplina promotora do contacto físico, de práticas coletivas e de competências motoras não dependentes de conhecimentos académicos anteriores, favoreceu a receptividade dos portugueses a colaborar no respeito cultural, e a estabelecer um objetivo comum, soberano às questões de nacionalidade.

5) EDCN: um ensino Vocacional diferente do Regular

Quadro 2: Diferenças EDCN/ Ensino regular – Valorização curricular

Ensino Regular	EDCN
<ul style="list-style-type: none"> A escola conduz ao monoculturalismo: privilegia a escolha dos conteúdos e procedimentos de ensino e aprendizagem nas formas de avaliação e práticas restritas a cultura dominante. A hierarquia escolar produz a supervalorização das disciplinas científicas e a secundarização dos saberes referentes às artes e ao corpo, reforça o dualismo razão/emoção, e teoria/prática. 	<p>Valorização das disciplinas científicas e, primordialmente, dos saberes referentes às artes e ao corpo</p>

Quadro 3: Diferenças EDCN/ Ensino regular – A Diversidade

Ensino regular	EDCN
<p>Do ponto de vista educacional a diversidade não tem sido entendida como uma riqueza, mas sim como um problema, uma dificuldade, pois os sujeitos cujos comportamentos não atendem às expectativas dos educadores, sejam nos ritmos de aprendizagem, nos comportamentos adotados em sala de aula, na condição financeira, ou na composição de seu “grupo familiar” têm um percurso problemático no âmbito escolar.</p>	<p>A diversidade entendida como uma riqueza:</p> <ul style="list-style-type: none"> Alunos estrangeiros pagam propinas; Possuem bons conhecimentos em TDC.; Revelam dinâmica de trabalho afincada <p>Não atendem às expectativas dos educadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pelas lacunas curriculares em TDCont.

3 CULTURA JAPONESA

3.1 Cultura:

O conceito de cultura tem sido profundamente estudado por vários autores, existindo nos dias de hoje vários estudos e definições sobre o mesmo. Para este trabalho, entenda-se cultura como o padrão de valores profundos, práticas e assunções associadas à eficácia social partilhados entre os grupos de pessoas de uma sociedade. (Kluckhohn e Strodtbeck, 1961).

3.2 Cultura Japonesa

A cultura do Japão com mais de 3 mil anos de história evoluiu enormemente com o tempo. Por ser uma ilha e pela sua localização geográfica, o Japão ficou intocado durante todo esse tempo, onde poucas influências culturais e tecnológicas que se sentiram vieram das nações orientais próximas, como a China, o que explica a singularidade das suas manifestações culturais. O processo de nacionalização cultural isolacionista terminou a 1868, data em que o Japão se abriu para o mundo ocidental com a assinatura do Tratado de Kanagawa. Durante a Segunda Guerra Mundial, com a aliança do Japão à Alemanha nazista e à Itália fascista, vários países cortaram suas relações diplomáticas, confinando a cultura japonesa a novo isolamento. Após o restabelecimento da paz, os americanos tentaram impor o *American Way* como estratégia para deter o avanço do comunismo sobre o país, porém, os japoneses não só assimilaram como também reinventaram, e a cultura japonesa alcançou renovada curiosidade e fascínio.

3.3 Sociedade japonesa

A sociedade japonesa é conservadora e coletivista, valoriza sobretudo a ética, a disciplina e submissão ao sistema, cuja organização social é altamente hierárquica, reflexo dos conceitos da idade média. Com uma história opulenta e de fortes tradições, e cuja cultura social se baseia no respeito, o japonês apresenta-se como um dos povos mais bem-educados do mundo, fundador de um complexo único de 11 artes, de tradições, de técnicas artesanais, de arquitetura, de uma filosofia particular, de espetáculos, música, de uma gastronomia única. Este distintivo culturalmente rico do Japão define o temperamento dos jovens alunos que chegam a Portugal. Apresentam uma atitude social de grande

consideração pelo grupo, de respeito pela figura do professor, de honorabilidade pela arte, evidenciam princípios éticos vinculados e grande disciplina de trabalho.

3.4 O Sistema de Ensino no Japão

- 1) **História da Educação nipônica:** A revolução política e social iniciada na Era Meiji, em 1868, trouxe profunda transformação no regime da nação nipônica, dando prioridade à difusão da educação, difundindo-a de modo drástico. Desde então o Japão emergiu de uma nação fechada, de 300 anos de isolacionismo, conseguindo rápida modernização com a introdução maciça da cultura ocidental;
- 2) **Importância dada à Educação:** O Estado criou todas as condições para propiciar a industrialização do Japão e impulsioná-la utilizando recursos públicos para instalar as indústrias e mantê-las. A educação era o alicerce para este desenvolvimento industrial: a aposta na implementação de escolas constituiu uma estratégia de formação de técnicos especializados essenciais (Murasse, 2006). O tema da educação entre os japoneses revela-nos uma preocupação acentuada dos nipônicos com a educação de seus filhos, uma atitude que advém do que ocorreu no Japão no início do século XX (Demartini 1995). Em toda a história da emigração nipônica – onde o Brasil se ressalta como país de maior afluência, no início do séc. XX - a educação dos japoneses sempre evidenciou um alto grau de escolaridade;
- 3) **O sistema educacional japonês de hoje:** O sistema educacional japonês vigente é o americano estabelecido pelos próprios após a Segunda Guerra Mundial. Constitui-se por seis anos de escola primária elementar (shōgakkou), três anos de ginásio (chūgakkou), três anos de colégio (koukou), e mais dois anos de ensino técnico superior (tankidaigaku ou kareji - do inglês "college"), ou quatro anos de universidade (daigaku). As cargas horárias são intensas, com uma média de 7 a 8 horas por dia. Apesar do ensino ser obrigatório até aos 15 anos de idade, 90% das pessoas completam o ensino médio e 40% concluem o técnico superior ou a universidade (Maciamo, 2004). Estes dados quantitativos revelam a taxa de esforço e exigência com que um estudante japonês lida ao longo da sua formação. Evidência que também se traduz na atitude que os alunos japoneses chegados às escolas de dança portuguesas evidenciam: uma capacidade de trabalho apreciável e um foco resolutivo nos objetivos a alcançar;
- 4) **Ensino da Dança:** O sistema educacional japonês abrange escolas públicas e privadas de todos os níveis, que não são totalmente gratuitas, sendo que as escolas públicas são mais baratas que as particulares. É neste sistema de ensino privado que as escolas de dança japonesas se estabelecem. As crianças e jovens japoneses que decidem estudar

dança, ingressam em escolas privadas ou pagam aulas particulares com um mestre de dança. A aposta financeira das famílias, a par da pressão social incitante para um trabalho de exatidão e de sucesso, confere um sentimento de responsabilidade e obstinação nos alunos de dança japoneses, derivando até em situações de *stress* aumentado. Este é o perfil definidor dos jovens bailarinos japoneses, que emigram para Portugal com o intuito de progredirem os seus estudos em dança;

3.5 Japoneses em Portugal

Segundo os dados fornecidos pelo Sector Consular da Embaixada do Japão em Portugal¹⁰, a comunidade japonesa que reside no nosso país constitui-se por cerca de 500 emigrantes e descreve-se maioritariamente jovem. Os japoneses que vivem em Portugal são, essencialmente, trabalhadores independentes, quadros superiores de empresas japonesas ou estudantes universitários que frequentam os cursos de português nas universidades. Os jovens que ingressam nas escolas de dança não são apontados, em número, de forma expressiva. De acordo com a embaixada, a maioria dos japoneses fica em Portugal temporariamente, por motivos formativos ou profissionais como, por exemplo, transferências dentro do mesmo grupo empresarial onde trabalham. Este organismo refere, ainda, que, em geral, os japoneses que residem em Portugal não vieram com a intenção de ter uma vida melhor, ou seja, não chegaram aqui para procurar estabilidade financeira. No caso dos alunos de dança japoneses, este caso é evidente. Pelo contrário, existe um investimento financeiro familiar que suporta esta emigração.

3.6 Aspetos da cultura japonesa e a prática da dança

Ao refletir sobre nossas ações sob a perspetiva de outros padrões culturais, podemos descobrir outros significados que as nossas próprias ações podem assumir e, com isso, descobrir formas diferentes de orientá-las. Leite (2002) destaca que é preciso que os professores possam adquirir saberes que lhes permitam lidar com as características diversas da população escolar e que a administração escolar facilite esse processo.

1) A barreira da língua: o estudante de dança japonês apresenta, por norma, o currículo académico obrigatório correspondente aos 15 anos, e depois progride a sua formação

¹⁰ Propõe-se a consulta ao *site* www.pt.emb-japan.go.jp/A%20Embaixada.htm

artística no sistema privado, dominado maioritariamente por grandes mestres de dança japoneses. Este facto distancia estes jovens bailarinos de uma prática assídua de outros idiomas, tal qual acontece com os estudantes de outras áreas, em que os principais idiomas internacionais – inglês, espanhol ou francês – imperam nos compêndios académicos. Por apresentarem lacunas no domínio da língua inglesa (a adotada nas aulas de dança da EDCN em que existem alunos estrangeiros presentes), a barreira da língua constitui uma dificuldade na comunicação em estúdio com os alunos japoneses que ingressam na EDCN.

- 2) Portugal vs. Japão: Hábitos culturais diferentes pertinentes ao contexto do projeto:** Segundo o autor Maciamo (2004), existem regras e hábitos culturais importantes de conhecer de forma a favorecer uma boa relação intercultural entre Ocidente e Japão e, mais particularmente, uma convivência social e escolar saudável. Enunciar as diferenças de costumes entre o povo português e japonês é um exercício generalizante, mas que ajuda na seleção dos elementos que se consideram mais pertinentes para o ensino da dança, em ambiente de estúdio (por ex.: para os japoneses, apontar é considerado um gesto ofensivo) e que configurarão no Relatório Final de forma discriminada.

3.7 Outros aspetos particulares da população japonesa alvo de estudo: Ensino-Aprendizagem na fase final da adolescência

Pela consulta a bibliografia de referência respeitante à temática da educação dos bailarinos na adolescência, entendeu-se que, logo nos primeiros anos de formação, o treino formal do corpo é fundamental para garantir uma prática futura mais preparada: na fase etária inicial, por ser de grandes mudanças físicas, deve ocorrer uma estruturação vocacionada do corpo e uma formatação aos princípios basilares. Numa etapa mais madura da adolescência, os jovens alunos apresentam uma capacidade individual de compreensão e análise do movimento mais autónoma, conferindo-lhes maior aptidão para incorporarem¹¹ novas habilidades: são capazes de entender e aplicar os princípios técnicos anteriormente adquiridos noutras técnicas, sob novas abordagens e desconstruções. Segundo Mauss, citado por Fazenda (2012), “é na adolescência que homens e mulheres ‘aprendem definitivamente as técnicas do corpo que conservarão durante a idade adulta” (p.379), palavras que fundamentam esta teoria. Transpondo para a realidade do Estágio, encontrou-

¹¹ *Na dança qualquer movimento do corpo eficaz e significativo pressupõe uma aprendizagem que resulta de um processo de treino ou incorporação. A incorporação é uma memorização, uma interiorização não verbal de uma forma e de um sentido que são culturalmente configurados. (Fazenda, 2012, p.61)

se paridade entre as condições atrás descritas e o grupo de alunos japoneses alvo de estudo, por se incluírem na faixa de idades compreendida entre os 15 e os 18 anos (fase final da adolescência), e confirmarem um sólido conhecimento no âmbito da técnica de dança clássica (disciplina com fortes componentes na estruturação do corpo) adquirido nos primeiros anos da sua formação em dança. Neste sentido, o grupo de alunos asiáticos mostrou indícios preludivais vantajosos para o desenvolvimento de competências úteis para a prática da dança contemporânea. Preston-Dunlop corrobora ao afirmar “Behaviour is one movement vocabulary. Like any other movement vocabulary for dance it is observed, collected, used straight, used altered, is inter-mixed with other vocabularies by all manner of structuring methods.” (2014, p.83).

4 ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

O ato de ensinar não se cinge à transmissão de forma meramente absoluta e objetiva dos conhecimentos técnicos da dança, estabelecidos por metodologias validadas. Estas constituem excelentes ‘eixos orientadores’¹², mas que implicam uma ‘inteligência’¹³ de quem as segue: há que compreender a metodologia, analisar o contexto da turma, adequar os conteúdos, responder às dificuldades dos alunos ou outras necessidades pedagógicas, e progredir de forma coerente. Ou seja, ensinar é um ato vivo, de construção contínua de estratégias, que visam o sucesso do processo ensino-aprendizagem (Day, 2001). Bartenieff, citado por Adshead & Huxley afirma “Dance cannot profitably stretch its concepts to fit the mold of existing scientific models” (1988, p. 26).

4.1 Ensinar Dança Contemporânea - um desafio

O mundo está diferente e, com ele, a escola deve saber acompanhar estas evoluções e descontinuidades da sociedade que educa. Um professor deve olhar para os alunos que possui, refletir sobre os mesmos, avaliar as características que os definem, as lacunas técnico-artísticas que apresentam, e investigar procedimentos que melhor os apoiem (Adshead & Huxley, 1988). Hoje em dia, de uma forma geral, o aluno atual convive com uma realidade interativa, globalizada, em constante mutação. Perante isto, um professor de Dança Contemporânea deve trabalhar em direção à cooperação e à motivação, em vez de valorizar a separação, o individualismo, ou a discriminação (Castro, 2007). Exige, pois, uma gestão pedagógica da pluralidade das conexões artístico-educativas possíveis em dança,

¹² Aspas da autora

¹³ Aspas da autora

com estratégias e métodos pensados na coordenação dos conteúdos técnicos necessários e as aptidões e potencialidades individuais de cada aluno (Tourinho & Silva, 2006). Em suma, deve orientar o trabalho para a consolidação de um 'intérprete'¹⁴, capaz técnica e artisticamente, e único no seu valor.

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. (Minden, 2005, p.3)

4.2 Estratégia e Motivação:

A problemática da Investigação-ação que baseou este Estágio indigitou para a descoberta de um processo ensino-aprendizagem que progredisse não só de forma eficiente, mas também de forma intensificada. O hiato de competências técnico-artísticas entre os grupos de alunos japoneses e portugueses apresentou-se assinalável, e pretendeu-se atenuado antes de criar sentimentos de frustração, discriminação ou desinteresse. Para tal, não só as estratégias de carácter técnico se mostraram determinantes na eficácia pretendida, mas também as estratégias de motivação influenciaram o sucesso da aprendizagem. Neste sentido, importa aferir o conceito *Motivação*, ainda que numa abordagem generalista, de forma a chegar à teoria que foi tida como fundamental para o alcance dos objetivos do estágio que se pretendeu abraçar. Este item capitular propõe-se a esta tarefa, descrevendo alguns fundamentos teóricos importantes de autores de referência, e estabelecendo paridade com a realidade considerada neste Estágio.

Arends (2008) define a motivação como um “conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento ou nos fazem agir.” No âmbito da Psicologia, distinguem-se dois principais tipos de motivação: (1) a motivação intrínseca (pessoal ou inconsciente) que se relaciona com a origem interna do comportamento (gostos e interesses pessoais); (2) motivação extrínseca (ambiental ou consciente) que diz respeito à origem do comportamento determinado por fatores externos ao indivíduo (influências ambientais, recompensas, punições ou pressões sócio culturais).

¹⁴ Aspas da autora

Autores como Arends (2008), Bandura (1977), Estanqueiro (2010), Franklin (2004), Freire (2004), Haigh (2010), Neves & Faria (2009), Taylor & Taylor (2008), e Xarez (2012), desenvolveram teorias que podem ajudar os professores a gerir os estados de motivação dos seus alunos, defendendo-os de sentimentos de incapacidade pessoal, de descrença ou de desfavorecimento por causas externas. Paulo Freire (2004) sublinha o perigo da resignação que tais sentimentos ameaçam, pelo que é fundamental motivar os alunos para a vontade de conseguir atingir determinado objetivo. Desta forma, poder-se-ão enunciar algumas Teorias como a Teoria do Reforço, a Teorias das Necessidades de Maslow, a Teoria Cognitivista, e a Teoria da Aprendizagem Social, esta última a mais pertinente para este estudo, por abordar precisamente, conceitos de promoção deste 'espírito esperançado'¹⁵: a autoeficácia e autoconfiança e a aplicação de reforços comportamentais.

¹⁵ Aspas da autora

CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. METODOLOGIA QUALITATIVA

“Nesta metodologia o investigador visita um local ou uma situação de campo para observar – talvez como observador participante – os fenómenos que ocorrem dessa situação.” (Tuckman,1999, p. 677). A citação de Tuckman inaugura este capítulo com uma explicação sumária da natureza qualitativa da metodologia de investigação adotada para o presente estudo. Na frase, o autor inclui os dois principais fatores: (1) a investigação decorre essencialmente *in loco* e (2) a relação próxima com o problema concreto favorece uma práxis direta, de observação e/ou de participação. Numa referência mais completa, Bell (2010) acrescenta outras propriedades da metodologia qualitativa, nomeadamente a faculdade de proceder a um controlo sistemático com recurso a instrumentos de análise próprios, e a vantagem de, após a interpretação dos dados, apontar necessidades e promover redefinições que otimizem o processo em prol dos objetivos. Para o autor, o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, uma situação ideal), durante períodos variáveis, através de mecanismos (questionários, diários, entrevistas, e estudos de casos por exemplo) de modo que os resultados subseqüentes possam ser traduzidos em ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso. (p. 20). Dada a natureza prática do Estágio, para que este fosse desenvolvido de forma legítima em ambiente real, exigiu-se uma abordagem metodológica eficiente a colher dados de fonte direta e a confrontar com os sentidos expressos e incógnitos desses dados, dando crédito à investigação. Pretendeu-se uma análise e evolução de gradual consistência, através da observação, ação, recolha de dados, análise e experimentação regulada em constante reformulação. Assim, o presente Estágio baseou a sua diretriz metodológica no conceito Investigação-ação.

1.1 A Investigação-ação

O presente estudo decorreu no âmbito da educação, mais concretamente, na forma como os seus agentes desenvolveram o processo-ensino aprendizagem em contextos educativos particulares, pelo que a instituição de uma prática letiva como forma de ação revelou-se a mais profícua na busca de resultados. Neste sentido, o trabalho proposto avaliou-se como uma **investigação qualitativa**, através da metodologia **Investigação-**

ação. Para uma fundamentação mais completa da eleição desta metodologia, pesquisaram-se autores de referência.

Pioneiro na investigação no âmbito da psicologia social, o estudioso Kurt Lewin (em 1946) desenvolveu esta tipologia metodológica, apresentando-a como um procedimento contínuo que, através da *práxis* reflexiva do professor, autentica a pesquisa de práticas pedagógicas capazes, constituindo um importante instrumento na otimização do processo ensino-aprendizagem. Por progredir de forma sequencial, crescente na dinâmica prática, interligada nas suas ações, e consequente nas progressões, esta metodologia é comparada, por vários autores, como um ciclo em forma de espiral. O seu processo estabelece a coordenação de várias operações - as de natureza experimental e as da própria investigação - numa espiral funcional que instiga à reflexão e ao entendimento da própria prática docente.

A investigação acção é uma metodologia dinâmica, que funciona como uma espiral de planeamento, acção e procura de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção. (Sousa & Baptista, 2011, p. 66)

Face à evidência das suas vantagens, a Investiga-ação ganha fundamento junto de outros autores. Viana (2000) defende que os professores são capazes de melhorar a sua “performance educativa” (p.683) através de uma atitude reflexiva sobre a sua prática docente e evidencia a metodologia de Investigação-ação como um instrumento de pesquisa essencial para essa mesma renovação pedagógica. A investigação, na dimensão científica da palavra, ocorre e objetiva-se por dois âmbitos metodológicos: o âmbito da prática e o âmbito da pesquisa. Segundo Sousa e Baptista (2011), fala-se de uma metodologia que privilegia a pesquisa integrada – a chamada co investigação – ou seja, o investigador não se isenta da ação, mas pelo contrário, inclui-se na realidade investigada, tornando-se num interveniente participativo, colaborativo e determinante no processo que está a ser alvo da investigação. Para o autor, a Investigação-ação “pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo ainda a participação de todos os implicados.” (p. 65).

Por ser uma metodologia reflexiva que coordena a profissão de docente na sua prática educativa regular, a metodologia Investigação-ação apresenta-se fácil de desenvolver, tomando partido da experiência, da intuição e da acuidade do professor (Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Segundo Viana (2000), a investigação/ação “(...) permite desenvolver uma reflexão a par e passo sobre a ação (...). Possui uma plasticidade útil à redução do carácter arbitrário das rotinas que o docente põe em ação. (p.683)

Planificar, agir, analisar, observar e avaliar – procedimentos que, segundo Coutinho *et al* (2009), caracterizam o ‘pensamento reflexivo’¹⁶ distintivo de um professor atento as situações decursivas do ato educativo. Uma atitude científica que baseia, inicialmente, a capacidade de reconhecimento dos problemas - etapa que despoleta todo o processo analítico. Na tentativa de sistematizar a investigação particular de uma prática pedagógica, apresenta-se o ciclo reflexivo disposto num diagrama, por forma a perceber a natureza prática da metodologia Investigação-ação: constrói um entendimento real das ações, cuja observação e análise instigam na melhoria das mesmas, criando ações renovadas.

Figura 1: Ciclo reflexivo da metodologia Investigação-ação

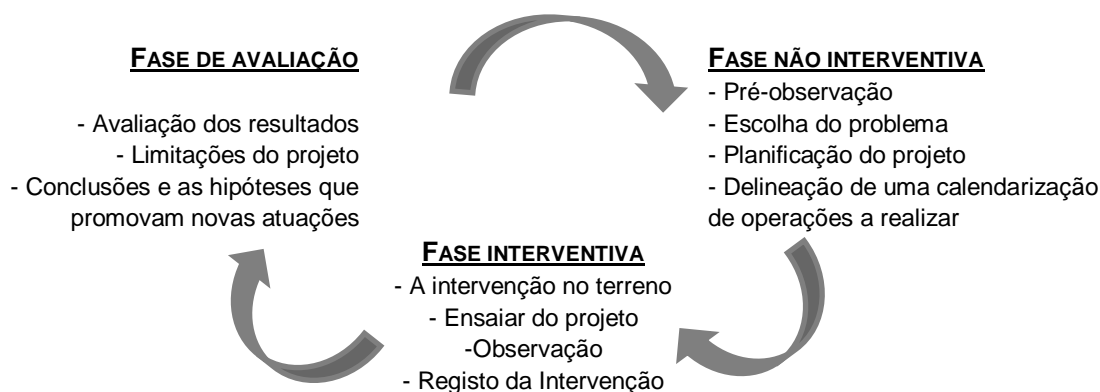


Distinguem-se três modalidades de realização da metodologia investigação-ação, estabelecidas para responder às diferentes intenções de pesquisa (Sousa & Baptista, 2011): (1) Investigação-ação técnica; (2) Investigação-ação prática; (3) Investigação-ação crítica ou emancipadora. Foi premissa do Estágio aqui tratado, que o investigador se assumisse como condutor principal do processo de investigação, sendo ele o responsável pelo plano de ação. Neste sentido, a metodologia de **investigação prática** foi a modalidade mais condizente, por garantir primazia e autonomia de atuação ao professor/pesquisador. (Sousa

¹⁶ Aspas da autora

& Baptista 2011). Respeitando a base tripla operacional que caracteriza a Intervenção-ação, distinguem-se as três fases na modalidade prática (Castro, 2010):

Figura 2 - Fases a considerar numa metodologia baseada na Investigação-ação



Bogdan e Biklen (1994) resumem todos estes fundamentos, ao afirmarem que a investigação qualitativa apresenta cinco características principais, que a distinguem da investigação quantitativa (onde as grandezas numéricas são premissa): (1) a fonte é direta, pois o instrumento essencial da investigação é o próprio investigador (este encontra-se diretamente influenciado pelo contexto em que ocorre o estudo); por isto, a recolha de dados também é direta e o instrumento-chave de análise é a interpretação que o investigador tem sobre os dados por si recolhidos; (2) a avaliação é descritiva uma vez que a recolha de dados sucede sob a forma de palavras ou imagens, exigindo uma análise criteriosa; (3) existe pertinência do estudo com um objetivo definido; (4) existe propensão do investigador para uma análise indutiva dos dados, na medida em que a recolha, o tratamento e a interpretação dos dados, evoluem à medida que a investigação avança, sem se fechar numa hipótese prévia objetivada; (5) as estratégias e planos desenvolvidos pela investigação permitem ter em conta a perspetiva daqueles que está a observar (dados e situações investigadas passíveis de serem interpretadas ao nível do seu significado, ou seja, aos olhos dos próprios participantes). Tendo em conta que este estudo surgiu de um problema significativo e requerente de objetivos de superação, e que teve o conseqüente propósito de **intervir, observar, conhecer, analisar e interpretar todos os dados recolhidos através da ação direta do professor/investigador**, pode-se afirmar que o processo se inclui nas características que definem a investigação qualitativa: evoluiu de forma progressiva, objetivada, seletiva nos dados a recolher, flexível e adequada às necessidades encontradas.

1.2 Configuração metodológica do Estágio: adequação conjuntural

A natureza da metodologia de investigação adotada para este estudo aponta para requisitos processuais próprios que, seletados em estrita relação com os objetivos propostos e, ao mesmo tempo, atentos à conjuntura logística e pedagógica da escola cooperante, estabeleceram a estrutura principal da prática do Estágio. Neste seguimento, urge explicar as condições que determinaram a escolha de uma prática de estágio com configuração algo dissemelhante à enunciada no Regulamento de Estágio do Curso de Mestrado em Ensino da Dança da ESD¹⁷

Em primeiro lugar, esclarece-se que a autora desta investigação integra os quadros da escola EDCN desde 2002, e que, pelo reconhecimento da experiência na prática pedagógica que detém, pertence-lhe atualmente a lecionação dos 7º/11º e 8º/12º anos, anos finalistas do curso de dança. Na EDCN, cada disciplina de técnica de dança é lecionada por um só professor (ou seja, não existe partilha da carga horária disciplinar de uma turma entre docentes), facto que determina a autora da investigação como a única docente titular da disciplina nestes dois níveis académicos. Considerando quatro distintivos do Estágio – (1) orienta-se para um público-alvo integrante nas turmas finalistas da EDCN, onde se inclui um grupo de alunos japoneses recentemente admitidos na escola; (2) os objetivos traçados são materializados no contexto do ensino da Técnica de Dança Contemporânea, (3) o único docente titular da disciplina nestes níveis académicos é a autora da investigação; (4) a EDCN detém exclusividade do tipo de contexto em estudo, no panorama de escolas vocacionais de dança do país - a prática de Estágio convergiu na eleição da Lecionação autónoma como fase predominante.

Coadjuvando a validade desta opção, Bogdan e Biklen (1994) referem que o professor desenvolve naturalmente uma investigação qualitativa, uma vez que, na sua prática letiva diária, ele elabora um processo semelhante de observações, análises e adequações educativas. O estágio, do qual decorreu este relatório, distinguiu-se na atenção única, focada, orientada e evoluída da investigação, para um objetivo geral bem definido – a superação de lacunas técnicas e artísticas dos alunos japoneses – exigindo um planeamento de aulas, registo e recolha de dados mais pormenorizadas.

¹⁷ O Regulamento indica que, formalmente, o Estágio deve ser estruturado por três fases: as aulas de observação, com respetivas tabelas de observação; a participação acompanhada, com os respetivos diários de bordo; e a lecionação efetiva, com o registo das aulas a lecionar. [anexo D]

Apesar da Observação Estruturada da disciplina de TDCont não ocorrer formalmente, enquanto etapa de Estágio devidamente calendarizada, esta aconteceu sistematicamente ao longo do processo de estudo, não só no contexto de aula de TDCont., mas também num contexto de outras disciplinas e atividades concernentes à área da dança contemporânea (articulação limitada pela logística diária da escola e pelos horários dos professores e das turmas), tendo funcionado como prática coadjuvante de análise e de confirmação de dados, aqui designada Observação Suplementar. Deste modo, a fórmula processual do Estágio renovou-se através de um plano de ação que incluiu a **Observação Suplementar** e a **Participação noutras Atividades** como decursos coadjuvantes à **Lecionação Autónoma**. Tendo em conta que o foco principal do presente estudo se desenvolve no âmbito do processo ensino-aprendizagem em TDCont. (Lecionação), a Observação Suplementar não se considerou prática principal do Estágio, mas sim um meio de certificação de resultados e de apoio à análise, com vantagens pedagógicas para a Lecionação Autónoma. Perceber como os alunos (amostra de investigação) aplicaram os conhecimentos adquiridos em TDCont. num contexto mais performativo, ajudou a confirmar as competências pesquisadas, nomeadamente a maturidade adquirida no uso do movimento expressivo e o valor da capacidade artística individual alcançado, assim como a descobrir outros conteúdos a trabalhar nas aulas. Nenhuma disciplina de dança é hermética: o trabalho desenvolvido no respetivo programa curricular é instrumento para aplicar e otimizar outras. Neste sentido, a referida assistência visual aconteceu pontualmente durante alguns ensaios no âmbito das disciplinas de Oficina Coreográfica, Repertório Contemporâneo e Formação em Contexto de Trabalho¹⁸.

A proximidade de interesses do corpo docente, a conduta profissional de partilha de conhecimento, o contacto assíduo e cooperante entre professores e coreógrafos, o acesso facilitado na assistência às aulas (consentido pelos docentes entre si), foram fatores próprios da EDCN que favoreceram a Observação Suplementar.

2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A antecipar o período de Estágio (cuja prática principal foi dedicada à Lecionação Autónoma), a atividade de recolha de dados inaugurou o processo de investigação, elegendo material teórico indispensável para uma formulação esclarecida e fundamentada do projeto subsequente. Numa primeira abordagem, a recolha de fontes documentais

¹⁸ Disciplinas integrantes do Plano de Estudos da EDCN, conforme a Portaria n.º 243-B-2012, relativa ao Curso Secundário de Dança [anexos C e E]

proporcionou reflexões sobre os principais conceitos associados ao fenómeno, construindo um melhor enquadramento teórico e uma seleção mais criteriosa do objeto em estudo. Para além da bibliografia de referência, pesquisa teórica incluiu legislação, teses académicas, artigos científicos, relatórios de estágio e outros, e *websites*.

Encetada a etapa da prática letiva, deu-se então início à observação regular dos alunos em aula. A investigação ocorreu apoiada por tabelas de observação, diários de bordo, registos escrito das aulas a lecionar, registo videográfico das aulas lecionadas e outros ensaios decorridos, ferramentas que possibilitaram uma monitorização sistemática do processo ensino-aprendizagem. A legitimidade da utilização destes instrumentos numa praxis em que o professor é o próprio autor da investigação, é agente participativo no meio e é simultaneamente observador, confirma-se nas palavras de Máximo-Esteves (2008) quando afirma “(as tabelas de observação) são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar dados de observação.” (p.88). Em consonância com o autor, e face à conjuntura da investigação decorrida essencialmente ao longo de uma só etapa prática – a Lecionação Autónoma – a aplicação dos instrumentos de recolha de dados ocorreu em concordância com as necessidades sentidas ao longo do período.

2.1 Tipologias

Distinguem-se, de seguida, cada tipologia de instrumentos adotados na coleta de dados, bem como as respetivas valências:

As tabelas de observação¹⁹ – genericamente, consistem num registo em tabelas analíticas das atuações observadas em aula e que, por serem de aplicação simples, revelaram grande utilidade na avaliação das aulas e do processo ensino-aprendizagem desenvolvido. Por outras palavras: após a observação das prestações individuais e da turma, procedeu-se ao preenchimento de grelhas estruturadas por parâmetros de competências técnicas e artísticas relativas à disciplina de TDCont., os quais foram avaliados segundo uma cotação qualitativa – aplicação de qualidades de “muito bom, bom, médio e fraco” – limite entre o paradigma ideal (competência que se queria observar) e o exemplo real (competência que se observou). Sousa & Baptista chamam-lhes “unidades de observação”, acrescentado “os métodos categoriais são realizados através de unidades de

¹⁹ Apresenta-se uma tabela de observação exemplificativa no apêndice A, com as respetivas avaliações por aluno

observação predefinidas, com categorias já inseridas. Nestas são refletidas as atitudes e os comportamentos observáveis pelo investigador.” (2011, p. 88).

Neste estudo, as tabelas de observação da aula foram desenvolvidas no sentido de permitir um registo descritivo da atividade, pelo que as categorias importantes destacadas foram referentes às competências técnicas distintivas do trabalho técnico-artístico da dança contemporânea. A categorização permitiu avaliar e comparar os conhecimentos e as aptidões até ali adquiridas pelos alunos, assim como descobrir quais as necessárias a otimizar, e quais as dificuldades reais a ultrapassar. Por fim, as tabelas de observação possibilitaram a indicação de outros pontos de partida com estratégias renovadas do trabalho pedagógico. A este respeito, Batalha fundamenta “Esta forma de atuação tem como objetivo partir das informações obtidas sobre cada aluno, possibilitando adequar, com êxito, o processo educativo às suas necessidades, possibilidades e aspirações.” (2004, p.162).

O Diários de bordo²⁰: a propósito deste instrumento, Máximo-Esteves (2008) sintetiza o conceito: “(Os diários de bordo) são coletâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob forma de notas de campo ou memorandos, de observações estruturadas e registos de incidentes críticos. (p. 89). Por outras palavras, os diários de bordo são documentos textuais que operam como um suplemento às tabelas de observação, permitindo recolher outras informações úteis para a construção do perfil de dificuldades reais e valências. São também denominados **diários do investigador**, por servirem o agente da investigação na descoberta de novos caminhos de superação e de pesquisa. Os autores da denominação, Coutinho et al. (2009), citados por Castro (2012, p. 23), afirmam ainda que “(o diário de bordo) serve para recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências e ajuda o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar os seus valores e a melhorar a sua prática.” Sublinham, assim, a valência destes instrumentos comparativamente às tabelas de observação: a possibilidade na anexação de notas de carácter pessoal e analítico, com relação direta aos dados observados e registados. Sugestões, imagens, simplificações, referências musicais e estratégias pedagógicas são algumas das anotações mais úteis. E é por esta comprovada utilidade, que os diários de bordo se recomendam na atividade regular da prática educativa de um professor e mereceram a nossa eleição para instrumentos de recolha de dados do presente estudo: possibilitaram a identificação das dificuldades reais (individuais e do grupo), suscitaram a descoberta de adequações e estratégias de superação condizentes e

²⁰ Alguns Diários de bordo pertinentes, com as respetivas anotações reflexivas, encontram-se exemplificados nos apêndices B, C, D, E

depois aplicadas ao longo do processo subsequente, e permitiu uma avaliação contínua consequente num trabalho construindo para um fim.

A avaliação contínua e formativa ao longo do processo é indispensável, pois constitui um ato consciente e voluntário carregado de informações úteis para o professor e aluno, quer na reorganização da planificação, quer no ajuste dos saberes ao percurso da aprendizagem (Batalha,2004, p.162).

As valências das tabelas de observação, dos diários de bordo e dos registos das aulas, ultrapassaram o mero acompanhamento esclarecido do desenvolvimento dos alunos, obtido unicamente pelo preenchimento da sua fórmula. Nestes documentos, foi também possível acrescentar reflexões pessoais consequentes da observação, onde foram sugeridas considerações metodológicas pedagógicas e outras propostas estratégicas. Este recurso de registo facilitou o processo analítico dos dados, não só porque garantiu uma ligação imediata com os pontos observados que se revelaram pertinentes, como também permitiu a comparação dos dados iniciais e finais.

Os **registos de vídeo**²¹ foram instrumentos optados por permitirem uma análise do conteúdo com algum distanciamento da prestação do professor/investigador. Esta vantagem mostrou-se indispensável neste estágio, uma vez que, ao longo de todo o processo, o investigador foi agente ativo nas práticas letivas, tendo necessidade de se observar 'do lado de fora'²².De acordo com Coutinho et al. (2009), citados por Castro (2012), o **registo de vídeo** "é uma ferramenta indispensável quando se pretende realizar estudos de observação em contextos naturais" que permite "ao investigador obter uma repetição da realidade." (p. 25).

A acentuar o requisito de imparcialidade, surge a Observação Suplementar atrás fundamentada, por ter permitido uma angariação de dados através da visualização não participativa de outras disciplinas, recorrendo a instrumentação de registo qualitativo como diários de bordo e tabelas de observação.

Todavia, não foram somente os vídeos e a instrumentação escrita usada na Observação Suplementar a favorecerem, de forma válida, uma observação estruturada com o distanciamento necessário. As tabelas de observação e os diários de bordo mostraram-se

²¹ Os registos de algumas aulas exemplares, decorridas ao longo do processo ensino-apredizagem concernente ao Estágio, estão sob consulta nos apêndices F e G, correspondentes ao 7º e 8º ano;

²² Aspas da autora

igualmente eficazes na recolha e análise de dados, e nas reflexões consequentes. Para fundamentar esta asserção, assinala-se a afirmação de Perrenoud (2000) que defende que, para o professor identificar as competências adquiridas pelos alunos e as estratégias pedagógicas utilizadas, não basta fazê-lo exclusivamente pela observação e convivência. Segundo o autor, existem outros recursos simples que apoiam grandemente numa identificação e interpretação dos dados mais eficaz, como por exemplo a análise por memória ou as notas reflexivas anexas num diário de bordo. Perrenoud (2000) reclama a necessidade de um professor saber determinar, interpretar e memorizar momentos significativos (da aula) sem empregar uma instrumentação pesada, pouco compatível com a gestão da classe e das atividades, e que consiga, através de pequenas anotações, contribuir para estabelecer um perfil técnico-artístico do aluno. Como tal, o diário apresenta-se o instrumento mais facilitador da tarefa. Neste seguimento, entendeu-se que os registos escritos por memória, compiladores dos dados observados e seletados pela relevância que mostraram no momento vivido, consistiram em importantes instrumentos de investigação, aptos a validar uma observação participante, nomeadamente uma investigação procedida por um professor autónomo na sua prática letiva. No presente caso, com a metodologia de investigação aplicada e os dados recolhidos, foi possível viabilizar uma lecionação progressiva e coerente com os propósitos do Estágio.

2.2 Mecanismos de Avaliação

Na categorização argumentada deste estudo, tido como um processo de Investigação-ação, ficou esclarecida a sua natureza analítica. Os instrumentos de recolha de dados utilizados para esta práxis reflexiva do investigador - diários de bordo, memorandos analíticos e grelhas de observação – constituíram igualmente os mecanismos de avaliação da própria Investigação-ação. O processo cíclico de análise → conclusões dessa análise → novo planeamento da ação → nova análise, que assinala o movimento em espiral contínuo da metodologia, superintenda, por si só, uma forma de autorregulação constante. Como tal, a avaliação do presente Estágio efetuou-se de forma progressiva ao longo do seu desenvolvimento. Para consecução desta avaliação, a avaliação dos dados foi procedida regularmente, de duas em duas semanas aproximadamente, por forma a perceber se a planificação instituída foi cumprindo com os objetivos previstos. Dessa prática, resultaram ponderações dos progressos, propostas de plano de ação renovadas, e a adequações dos objetivos específicos.

3. CONTEXTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A investigação qualitativa dedica-se ao estudo de um conjunto pequeno e exemplar da população/problema, por modo a tornar exequíveis as observações investigadas. Tendo em conta a especificidade do presente estudo (focalizado numa particular comunidade japonesa que estuda dança em Portugal), e no nível de ensino a que se destina, consideramos que o grupo exemplar se elegeu com evidência pela exclusividade da conjuntura da escola cooperante: o grupo de alunos que estuda nos anos finalistas da EDCN. Contudo, o conceito ‘amostra’ – que, segundo Sousa & Baptista (2011) é “um número restrito de pessoas, com a condição de que tenham sido corretamente escolhidas (de um universo investigado), permitindo obter as mesmas informações com uma certa margem de erro, um erro calculável que é possível tornar suficientemente pequeno.” (p.72) - não se admite, uma vez que este grupo de alunos japoneses são a própria população investigada, e constituindo, portanto, o público-alvo. As turmas do 7º e 8º anos são o contexto educativo específico em que a intervenção se inseriu.

O contexto de intervenção pedagógica, no qual o presente estudo decorreu, constituiu-se pelos alunos da EDCN integrantes do 7º ano e o 8º ano do ensino secundário especializado. Estes níveis académicos apresentaram-se organizados pelas turmas 7ºA/B/C/D/E e 8ºA/B/C/D/E (5 grupos, em cada nível). Os grupos/turmas A e B correspondem aos elementos do género feminino de nacionalidade portuguesa, os grupos/turmas C aos elementos do género masculino de nacionalidade portuguesa, e os grupos/turmas D e E correspondem, respetivamente, aos elementos do género feminino e masculino de nacionalidade estrangeira, onde se incluem os alunos japoneses alvo de estudo. Esta divisão justifica-se pelas particularidades dos conteúdos curriculares do plano de estudos da área artística do ensino secundário, na EDCN, e que criam distinções consoante o género e a nacionalidade do aluno. De acordo com o formalizado²³, encontramos como exemplos as disciplinas de TDC e Repertório Clássico, que são lecionadas de forma independente aos rapazes e às raparigas. O mesmo não acontece com TDCont, disciplina que é lecionada a todos em conjunto no género e nacionalidade. Esta opção curricular deve-se essencialmente à especificidade pelo género de alguns conteúdos programáticos das disciplinas de técnicas de dança. No caso da área da dança clássica, os

²³ É opção da EDCN dividir as turmas em função do género e a nacionalidade, como resposta às particularidades curriculares do plano de estudos, o que pode ser comprovado pela consulta aos horários diferenciados das turmas de letras A/B/D (femininas) e das turmas de letra C/E (masculinas), presentes no Anexo F.

programas encontram-se distintamente formalizados segundo o género, existindo conteúdos técnico-artísticos exclusivos de cada um (por exemplo, os rapazes consagram um trabalho mais alargado de saltos, as raparigas têm o trabalho de pontas). No caso de TDCont., a natureza da matéria ensinada argumenta a conjugação de géneros e nacionalidades. A técnica de dança contemporânea assenta em conceitos de movimento que derivam de uma democratização dos corpos, do espaço e do tempo (ver capítulo III: *Enquadramento Teórico*). Relativamente à distinção das turmas por nacionalidade, esta deve-se pela ausência das disciplinas da área académica nos seus planos curriculares. A estes alunos, apenas lhes é lecionada a disciplina de Língua Portuguesa, que visa uma melhor integração na escola e no país. Assim, e apesar do público-alvo do estudo constituir-se especificamente por elementos japoneses pertencentes às Turmas 7ºE/D e 8º E/D, a investigação desenvolve-se no contexto de conjunto das turmas A/B/C/D/E.

Para justificação da escolha do 7º e do 8º ano como cenários de investigação, não pesou somente o facto de ambas as turmas possuírem alunos japoneses na sua constituição. Pesou, acima de tudo, a similitude na exigência do trabalho e do profissionalismo que ambas tiveram de desenvolver. Estas turmas integraram a mesma Oficina Coreográfica²⁴ e, embora o nível de 8º ano fosse mais avançado e gozasse de prioridade nas escolhas dos *casts* para apresentações performativas e para as criações dos coreógrafos convidados, foram-lhes exigidas iguais capacidades de resposta técnico-artística, e níveis de comprometimento próximos. Neste contexto performativo, comprovaram-se as atitudes investigadas nas aulas de TDCont componentes do estágio, sendo visível que todos os alunos da amostra tentaram ultrapassar as suas lacunas técnicas e artísticas por forma a alcançarem a excelência interpretativa.

3.1 Caracterização das Turmas de inserção do público-alvo

É de notar, neste ponto, que as duas turmas se constituíram maioritariamente por alunos portugueses ingressados no curso desde o seu 1º ano do ensino artístico. Contudo, ao longo do percurso escolar, foram sofrendo alterações com a saída de alunos e com a entrada de novos elementos, portugueses e estrangeiros - dos quais se distinguem os de nacionalidade japonesa, que fundaram a problemática em estudo – condição que justifica as dissemelhanças curriculares encontradas.

²⁴ A participação conjunta na disciplina de Oficina Coreográfica comprova-se na alínea D) *Plano de Estudos* do ponto 4.4.5 *Ensino Secundário*, do Regulamento Interno da EDCN [anexo G]

A Turma de 7º ano do Curso de Dança (ensino secundário)

A turma conjunta de 7º ano (A/B/C/D/E) do Curso de Dança compôs-se por 27 elementos (16 do sexo feminino e 9 do sexo masculino), sendo que o grupo de alunos japoneses (alunos integrantes do 7º D) compôs-se particularmente por 4 elementos do sexo feminino. As idades da turma estão compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Para perceber o panorama de ocupação que a área curricular artística exigiu da turma, e quais as disciplinas concernentes ao âmbito da dança contemporânea, expõe-se o seguinte quadro:

Quadro 4: Horário das aulas de técnica de dança do 7º ano

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13h30/15h TDCont	13h30/15h TDCont	13h30/15h TDCont	13h30/15h Composição	12h30/14h TDCont
15h15/16h45 TDC	15h15/16h45 TDC	15h15/16h45 TDC	15h15/16h45 TDC	15h15/16h45 TDC
17h/18h15 <i>Pas-de-Deux</i>	17h/18h15 Repertório Clássico	17h/18h30 Seminário	17h/18h15 <i>Pas-de-Deux</i>	17h/18h15 Repertório Contemp
18h30/20h30 Oficina Coreográfica	18h30/20h30 Oficina Coreográfica	18h30/20h30 Oficina Coreográfica	18h30/20h30 Oficina Coreográfica	18h30/20h30 Oficina Coreográfica

3.2 Caracterização do público-alvo (os alunos japoneses)

Uma vez que o Estágio decorreu num contexto educativo de dança, considerou-se pertinente averiguar características conjunturais particulares do público-alvo, nomeadamente distintivos culturais, sociais e biológicos, e os específicos de dança como as aptidões físicas, técnicas e artísticas iniciais dos alunos, por forma obter uma caracterização mais íntegra da turma. Assim, examinaram-se três parâmetros: (1) aspetos culturais, sociais dos asiáticos, especialmente influentes no processo ensino-aprendizagem (2) os aspetos morfológicos e anatómicos que afetam na capacidade motora em aula; (3) as competências curriculares técnico-artísticas que a turma apresenta.

Quanto ao primeiro ponto, é importante referir as questões do idioma e da oralidade, que dificultaram a comunicação verbal em aula. Numa fase inicial, verificou-se que os alunos japoneses desconheciam a língua portuguesa por completo, e que possuíam fraco domínio da língua inglesa, uma lacuna que condicionou a fluência e a prontidão das

explicações e os respetivos entendimentos, entre professora e alunos. Apesar de ter sido um problema que persistiu por todo o Estágio, este foi-se atenuando com uma aprendizagem progressiva dos dois idiomas, feita pela convivência e pelo apoio disciplinar estabelecido pela EDCN (aulas de Português, exclusivas aos alunos estrangeiros).

Quanto ao segundo ponto, foi importante uma consulta ao Gabinete de Osteopatia²⁵ da EDCN para melhor entender os distintivos estruturais do corpo dos alunos japoneses. Em resposta à abordagem feita, o técnico osteopata elaborou um *Relatório de Osteopatia*²⁶, onde traçou o **perfil morfa anatómico**^{*27} dos bailarinos asiáticos. Pelo documento, entendeu-se que as lesões traumáticas mais incidentes nos alunos japoneses são entorses do tornozelo em inversão com flexão plantar, o que fez pensar numa estratégia preventiva em aula. No que diz respeito às lesões por *overuse*, dor lombar e tendinopatias do tornozelo principalmente tendão de Aquiles e tendões dos músculos peroneais são as mais frequentes. Segundo Endo et al. (2014), citados por Moita no *Relatório de Osteopatia*, a população asiática no geral apresenta um maior índice de retificação da curva lombar e de inclinação pélvica. Este fato explicou as dificuldades de mobilidade e de entendimento que estes alunos apresentaram quando executavam movimentos técnicos, cujos conceitos e génese cinética assentam na ação das pélvis. A fraca qualidade de movimento do baixo tronco ganhou também fundamento.

Quanto ao terceiro ponto, relativo às competências em TDCont., foi lecionada uma aula de avaliação-diagnóstico, no começo do processo de estágio, da qual resultou a Tabela de observação (Quadro nº 5), que analisou e cotou qualitativamente em “muito bom, bom, médio e fraco” os critérios de avaliação estipulados pelo Programa da Disciplina de TDCont²⁸. Deste modo, não só se conseguiu traçar o panorama geral de competências da turma, como também foi possível entender o desnível técnico e artístico entre o grupo de alunos portugueses (com currículo em TDCont) e o grupo de alunos japoneses (sem currículo em TDCont), e ainda diferenças particulares do grau técnico, neste mesmo grupo.

²⁵ De acordo com a alínea d) do ponto 13.1.3 *Serviços Técnicos* do Regulamento Interno da EDCN [anexo G], o Gabinete de Osteopatia disponibiliza, ao aluno, um apoio especializado que dará uma primeira indicação dos procedimentos a seguir em caso de lesão ou deteção de problemas físicos.

²⁶ Relatório de Osteopatia [anexo H],

²⁷ perfil morfa anatómico*: estudo individual da forma e da estrutura do organismo, especialmente da forma interna/ morfológica e externa/ anatómica (Kolb & Whishaw, 2009).

²⁸ Conteúdos Programáticos de TDCont [Anexo I]

Quadro 5 – Avaliação-diagnóstico inicial da turma de 7º ano do ensino especializado em dança da EDCN

Competências técnico-artísticas	Grupo de alunos portugueses (c/ currículo em TDCont)	Grupo de alunos estrangeiros (s/ currículo em TDCont)
Terminologia e Domínio de execução		
<ul style="list-style-type: none"> Domina a terminologia, identifica e conhece a forma correta da execução dos passos da Técnicas de Dança Contemporânea 	B	F
Flexibilidade		
<ul style="list-style-type: none"> Executa com amplitude articular e muscular os exercícios 	B	B
<ul style="list-style-type: none"> Utiliza habilmente as capacidades do corpo (mais ou menos flexíveis) por forma a alcançar uma amplitude expressiva 	B	F
Postura e Controle		
<ul style="list-style-type: none"> Domina as noções basilares: Espiral, Contração, <i>Release</i>²⁹ (mobilidade nos vários eixos axiais) – domínio do torso e pélvis 	B	F
<ul style="list-style-type: none"> Controla a relação pélvico-escapular nos novos eixos de movimento 	B	F
<ul style="list-style-type: none"> Controla a rotação externa ou paralela dos membros inferiores 	B	F
<ul style="list-style-type: none"> Coordena e reajusta o equilíbrio/desequilíbrio do corpo e das suas partes 	B	M
<ul style="list-style-type: none"> Controla o centro do corpo: desenvolve o movimento e respetivas deslocações, baixando o centro de gravidade (aproximação ao solo; relação solo/<i>plexus</i>³⁰) 	MB	F
<ul style="list-style-type: none"> Administra os novos apoios (bases de sustentação que se transferem por diversas superfícies do corpo) 	MB	F
Coordenação		
<ul style="list-style-type: none"> Controla o princípio cinético “ação-reação” como forma lógica do movimento e a conexão contração/realase como força motriz do movimento 	B	F
<ul style="list-style-type: none"> Realiza movimentos simultâneos dos membros inferiores, superiores e restantes partes corporais 	MB	B
<ul style="list-style-type: none"> Responde com prontidão às situações de desequilíbrio 	B	M
Força e Resistência		
<ul style="list-style-type: none"> Aplica destreza e energia orientada nos exercícios 	MB	M
Perceção temporal		

²⁹ Noções técnicas basilares de TDCont., sob consulta no Glossário de TDCont. em anexo

³⁰ *Plexus*: centro do corpo como origem de energia

Cultura Japonesa: um novo Contexto Pedagógico, uma nova Pedagogia Multicultural

• Executa os movimentos de acordo com a estrutura rítmica requerida	B	B
• Define ao longo do movimento as acentuações da música ou outras dinâmicas inerentes ao exercício	B	M
• Aplica as respirações necessárias	B	F
• Executa exercícios com diferentes andamentos	B	B
• Desenvolve autonomia no fraseamento dos movimentos	MB	B
Percepção espacial		
• Executa os movimentos segundo a estrutura espacial requerida	B	M
• Orienta-se de forma estruturada relativamente ao público, aos outros elementos e a outros planos de referência	B	M
• Gere a amplitude e a deslocação do movimento em função da dimensão espaço/estúdio	B	M
• Relaciona-se com o solo de forma próxima e útil	MB	F
• Movimenta-se com eficiência nos diferentes níveis espaciais	MB	F
• Identifica e domina os eixos do movimento	B	F
Qualidade de movimento		
• Utiliza a dinâmica e a respiração inerente a cada movimento - gestão da energia e da tensão	B	F
• Apresenta projeção e amplitude no movimento	B	F
• Executa com coordenação e precisão o movimento	B	B
• Apresenta expressividade singular	B	F
• Apresenta-se um intérprete ecléticos	B	F
Competências Sociais e relacionais		
• Tem capacidade de se relacionar com os elementos da turma	MB	M
• Tem autodisciplina e determinação	M	MB
• Tem capacidade de concentração	M	MB
• É sensível à criação artística	B	s.e.s.a
• É crítico e autocrítico	B	-s.e.s.a.

Parâmetros de valor: MB: muito bom; B: bom; M: médio; F: fraco; s.e.s.a: sem elementos suficientes de avaliação

A Turma de 8º ano do Curso de Dança (ensino secundário)

A turma conjunta de 8º ano (A/B/C/D/E) do Curso de Dança compôs-se por 16 elementos (9 do sexo feminino e 7 do sexo masculino), sendo que o grupo de alunos japoneses (alunos integrantes dos 7º D/E) compôs-se particularmente por 5 elementos do sexo feminino e 2 do sexo masculino. As idades da turma estão compreendidas entre os 17

e os 19 anos. A ocupação que a área curricular artística requereu na turma de 8º ano, apresentou-se da seguinte forma:

Quadro 6: Horário das aulas de técnica de dança do 8º ano

2ª feira	3ª feira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
13h30/15h TDC	13h30/15h TDC	13h30/15h TDC	13h30/15h TDC	13h30/15h TDC
15h15/16h45 TDCont	15h15/16h45 TDCont	15h15/16h45 TDCont	15h15/16h45 TDCont	15h15/16h30 <i>Pas-de-Deux</i>
17h/18h15 <i>Pas-de-Deux</i>	17h/18h15 Repertório Contemp	17h/18h30 Seminário	17h/18h30 Composição	16h45/18h Repertório Clássico
18h30/20h FCT	18h30/20h30 Oficina Coreográfica	18h30/20h30 Oficina Coreográfica	18h45/19h45 FCT	18h15/19h45 Oficina Coreográfica

Foi igualmente elaborada, para a turma de 8º ano, uma tabela de análise da aula de avaliação-diagnóstica, e que se apresenta no apêndice A.

3.3. Resultados da avaliação-diagnóstico: perfil técnico-artístico do público-alvo

Pela observação das tabelas e análise dos dados, confirmou-se o desnível técnico e artístico entre o grupo de alunos portugueses (turmas A/B/C) e estrangeiros (turmas D/E) nesta fase inicial, facto que certificou o problema basilar da investigação e acentuou a pertinência da mesma. Para além do perceptível desconhecimento das noções basilares, as competências que se apresentaram mais fracas foram ao nível do domínio técnico perante novos eixos, níveis e superfícies de contacto do movimento, a falta de controlo do corpo perante a aproximação do centro de gravidade ao solo, e a fraca noção dos princípios motores de cada movimento.

Contudo, há que assinalar que, apesar das lacunas técnicas se terem percebido em todos os alunos do grupo de japoneses (turmas D/E), identificaram-se diferenças individuais na avaliação de certas competências, o que indicou maior apetência nalguns indivíduos para a aprendizagem da disciplina. Assim, **na turma de 7º D**, distinguiram-se: um elemento com favoráveis capacidades técnicas e artísticas, e que, apesar de lacunas no conhecimento em TDCont, se destacou pela excelente coordenação, boa qualidade de movimento e pela rápida perceção na aplicação das correções; dois elementos com muitas lacunas técnicas

no que diz respeito ao controlo do centro, quando desafiados para outros eixos e níveis de movimento, fraca amplitude espacial, mas com uma coordenação satisfatória; um elemento com graves dificuldades no entendimento e execução do movimento solicitado, no qual demonstrou uma assinalável falta de força e resistência. Na **turma 8º D**, distinguiram-se: um elemento com boa qualidade de movimento e coordenação e revelando um entendimento natural do movimento no contacto com o chão, mas com dificuldades na aplicação das dinâmicas; os restantes elementos apresentaram muitas lacunas a nível técnico, semelhantes às apontadas na turma do 7º ano. De uma forma generalizada, o desconhecimento do léxico da disciplina, a falta de domínio espacial e proprioceptivo perante novos desafios de movimentação e ainda a inaptidão para se relacionarem com o chão, foram lacunas transversais dentro do grupo.

Apesar destas distinções, em ambas as turmas, o empenho na aprendizagem foi patente em todos os elementos, confirmando a atitude autodisciplinada e determinada, característica dos japoneses (ver Capítulo *Enquadramento Teórico/ Revisão da Bibliografia*).

Numa reflexão sumária, as desigualdades sentidas no grupo de trabalho (conjunto das turmas A/B/C/D/E), indicaram a necessidade de implementação de estratégias de superação gerais e individuais, com preocupações de integração intercultural, de motivação e correspondência com as expectativas dos alunos (os alunos estrangeiros ingressam na EDCN para adquirirem outros conhecimentos que nas academias japonesas não têm acesso, nomeadamente na área da dança contemporânea, o que constitui uma aposta pessoal num futuro de sucesso), e de premência nos resultados (anos finalistas, cujo objetivo maior é a obtenção de excelência técnica no término do período letivo). Sobre esta atuação, Godinho salienta “As diferenças individuais justificam uma adequação particular do processo de aprendizagem, considerando as capacidades, os objetivos, o autoconceito, a personalidade, a gestão da ansiedade, a necessidade de aprovação social ou o nível de aspiração de cada indivíduo.” (2007, p.129)

Associada à maturidade da faixa etária, e apesar da ausência de competências específicas no âmbito da disciplina TDCont., a experiência técnica anterior, que os alunos japoneses apresentavam (competências no âmbito de TDC), permitiu um trabalho exigente de um alto rendimento técnico, com possibilidade de complexidade de conteúdos, e facilitador à expressividade do movimento.

Na caracterização do grupo de japonês alvo de estudo, foi igualmente importante ter em conta as características próprias da faixa etária, e de que forma puderam influenciar o

processo ensino-aprendizagem. Pela consulta a bibliografia de referência respeitante à temática da educação dos bailarinos na adolescência³¹, entendeu-se que o sólido conhecimento no âmbito da técnica de dança clássica (disciplina com fortes componentes na estruturação biomecânica do corpo) adquirido nos primeiros anos da sua formação em dança revelou indícios preludivais vantajosos para o desenvolvimento de competências úteis para a prática da dança contemporânea.

4. PLANO DE AÇÃO

No início do ano letivo, foi apresentada a proposta do projeto de estágio à EDCN (a escola cooperante acordada) e discutido o respetivo plano de ação. Depois de reunir com a professora cooperante, a proposta de estudo apresentada no Projeto de Estágio admitiu uma adequação face à logística da EDCN, ao Plano de Atividades 2015/2016³² estabelecido pela escola, à conjuntura profissional da professora/investigadora, e à exclusividade da amostra, tendo resultado numa organização de estágio diferente. Assim, o renovado plano de ação estruturou-se incidentemente na **Lecionação**, sendo que, das restantes fases definidas pelo Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino da Dança da ESD*³³, subsistiu a **Participação noutras Atividades**. Esta disposição deveu-se, em grande parte, pela vontade da EDCN em gozar do contributo educativo da investigadora/professora na concretização do Plano de Atividades 2015/2016, uma vez que, a par da prática letiva, a professora tem desenvolvido outras tarefas importantes para a escola, no âmbito da dança contemporânea. Por terem sido consideradas atividades imprescindíveis, e por concorrem com os compromissos educativos da investigadora para com a escola (refere-se que a professora/investigadora pertence aos quadros docentes da EDCN), a fase **Participação noutras Atividades** foi determinantemente incluída no plano de ação do Estágio. A respetiva colaboração ocorreu de forma regular, por períodos exatos consonantes com as necessidades da escola, e em simultâneo com a prática pedagógica efetiva. De acordo com o referido anteriormente, a propósito da metodologia e instrumentação de investigação utilizada (ver Capítulo IV: *Metodologia de Investigação*), a mesma simultaneidade foi atribuída à **Observação Suplementar**, tendo ocorrido em coordenação e entrosamento com a Lecionação Autónoma, como recurso de certificação de resultados e de apoio à análise. Desenvolvendo uma dinâmica própria duma investigação-ação, a observação acrescida de

³¹ Ver Capítulo III: *Enquadramento Teórico*

³² Plano de Atividades EDCN 2015/2016 [Anexo J]

³³ Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança da ESD [Anexo D]

outros contextos disciplinares, com fitos performativos associados à dança contemporânea, promoveu uma troca de informações úteis, evoluída em espiral progressiva de ações e reflexões, que tornou o processo de Estágio mais coerente e em constante construção. A cada observação suplementar realizada nestas disciplinas, conheceram-se as reais competências técnico-artísticas adquiridas em TDCont. pelos alunos e identificaram-se outros conteúdos a trabalhar nas aulas. Consequentemente, estudaram-se novos modos de superação das dificuldades identificada e procederam-se novos planos de aulas, atuação que foi iterada pontualmente ao longo do processo de estudo. Numa interpretação gráfica deste entrosamento de atuações caracterizador da dinâmica metodológica do Estágio, apresenta-se o seguinte quadro:

Figura 3: Ciclo reflexivo da fórmula de Estágio



Apesar da alteração formal procedida, a garantia destas e doutras outras ações educativas decorridas no estágio, promoveu a verosimilidade necessária ao método adotado para a investigação.

4.1 Procedimentos

Estabelecidas as etapas a cumprir, seguiu-se a planificação das aulas de Lecionação, da Observação Suplementar e da Participação noutras Atividades. Discutiu-se a forma de coadjuvação da professora cooperante que, pela disponibilidade de horário e pela relação interpessoal de companheirismo, partilha, respeito e confiança, ficou isenta de calendarização fixa, podendo assistir às aulas em qualquer altura, segundo a sua conveniência pessoal. A professora cooperante disponibilizou-se, ainda, a apoiar sempre que fosse solicitada, propondo reflexões analíticas em conjunto acerca das aulas e testes percecionados. É de referir que, a professora cooperante integrou o júri dos testes de TDCont das disciplinas em foco no presente estudo, pelo que adquiriu um conhecimento sólido dos resultados respeitantes às competências que os alunos foram adquirindo ao

longo do estágio. O planeamento geral finalizou-se com a reflexão do estágio até ao presente relatório final, sendo que a revisão da literatura de referência subsistiu a todo o processo, como fundamento teórico e orientador.

A análise de dados incidiu sobre o desempenho dos estudantes nos domínios da Lecionação autónoma em TDCont, coadjuvada pela Observação Suplementar e pela Participação noutras Atividades, monitorizado num total que excedeu as 60 horas anuais regulamentadas³⁴, distribuídas ao longo de dois semestres. A contabilização exata da carga horária efetivada tornou-se difícil de alcançar, uma vez que, para cumprir com todas atividades do Plano de Atividades da EDCN assumidas neste Estágio, foi necessário dedicar horas extra às inicialmente estabelecidas, em regime extracurricular e, por vezes, não oficial. A gestão destes tempos consentiu adequações constantes de calendário, horário e logística, necessárias para pôr em prática as atividades em curso.

4.2 Calendarização

De uma forma geral, a distribuição das horas de Estágio teve em conta as atividades determinadas para desenvolvimento durante o ano letivo 2015/2016. Apesar da lecionação efetiva ter-se praticado de forma regular e sistemática ao longo de todo o percurso do estudo, o 1º período foi aquele onde deteve a dominância do plano de ação. Nos seguintes dois períodos letivos, esta primazia atenuou-se com a cooperação noutras atividades a atingir um número de horas de trabalho crescente, tendo-se tornado numa prática mais intensa e com relevância para o estudo.

No 2º e 3º período, apesar dos números de aulas previstas e dadas não se terem desigualado, a frequência dos alunos à disciplina de TDCont. sofreu oscilações não desejáveis, motivada por atividades diversas: audições a companhias de dança e a escolas de estudos superiores em dança (que, na sua maioria, exigiram viagens ao exterior), apresentações formais ao público (espetáculos) e concursos internacionais. Este facto influenciou o procedimento de coleta de dados observados que, cumprindo com a regularidade planeada, nem sempre foi abrangente a todos os elementos das turmas em investigação. Tendo em conta a existência deste tipo de atividades - algumas delas convenientemente previstas e calendarizadas desde início no Plano de Atividades da EDCN³⁵, porém, outras acrescentadas ao longo do período de estágio e, por isso imprevistas - foi indispensável proceder a uma gestão renovada entre o Programa da

³⁴ Artigo 9º do Regulamento do estágio do curso de mestrado em ensino de Dança da Escola Superior de Lisboa do Instituto politécnico de Lisboa, maio de 2012.

³⁵ Consultar Plano de Atividades EDCN 2015/2016 [anexo J]

Disciplina, a logística destas atividades, e o projeto de estágio. Por exemplo: foi necessário planificar as aulas e os conteúdos curriculares em função das necessidades particulares dos alunos presentes em aula (diminuídos em número de assiduidade) por forma a executar o Programa da Disciplina na íntegra; foi importante incluir estratégias nas aulas, que por um lado, não deixassem de fazer cumprir os objetivos do estágio e, por outro lado, pudessem apoiar a prática performativa decorrente (coreografias dos espetáculos e variações para concurso) fornecendo aptidões específicas que respondessem aos seus requisitos.

Calendarização do Estágio na Instituição EDCN

Tendo em conta a fórmula renovada do plano de ação assumida para o Estágio, e que se determina pela simultaneidade e entrosamento dos procedimentos, elucida-se, no Quadro nº 11 abaixo descrito, a calendarização cumprida ao longo do ano letivo 2015/2016. É conveniente lembrar que a professora/investigadora conjugou o Estágio com o seu cargo profissional de docente na EDCN, pelo que este se iniciou e findou comumente com o ano letivo decorrente.

Quadro 7 - Calendarização do Estágio na Instituição EDCN

			Lecionação Autónoma	Observação suplementar	Colaboração noutras Atividades
ANO LETIVO 2015/ 2016	1º período	Setembro	Avaliação-diagnóstico (1ª fase)		Reuniões de Departamento das Técnicas de Dança e de Conselhos de Turma
		Outubro e Novembro			Seminários: Plano curricular do mestrado (ESD) Aulas de apoio TDCont. a alunos estrangeiros
		Novembro	(1ª fase) Turma 7º ano Turma 8º ano		Avaliações intercalares Testes de avaliação (quadro de júri)
		Novembro e dezembro	(1ª fase) Turma 7º ano Turma 8º ano	Oficina Coreográfica	Ensaios para Espetáculo <i>Quebra-Nozes</i> Aulas de apoio TDCont. a alunos estrangeiros
		Dezembro	(1ª fase) Turma 7º ano Turma 8º ano	Oficina Coreográfica	Ensaios e apoio na produção do Espetáculo <i>Quebra-Nozes</i> Ensaios para o concurso <i>TanzOlymp 2016</i> Testes de avaliação (quadro de júri) Reuniões de Conselho de Turma

Cultura Japonesa: um novo Contexto Pedagógico, uma nova Pedagogia Multicultural

2º período	Janeiro e fevereiro	(2ª fase) Turma 7º ano Turma 8º ano	Repertório Contemporâneo O. Coreográfica (Bruno Roque) ³⁶ Ensaio <i>Prix de Lausanne</i>	Preparação para o concurso <i>TanzOlymp 2016</i> Lecionação de Técnica de Dança Contemporânea no <i>YAGP Summer Course Brasil 2015</i> (Brasil) Aulas de apoio de TDCont. a alunos estrangeiros Avaliações intercalares
	Março	(2ª fase) Turma 7º ano Turma 8º ano	Composição Oficina Coreográfica (Bruno Roque)	Preparação para o <i>Concurso Internacional de Bailado do Porto</i> Espetáculos 2ª Oficina Coreográfica (Museu Oriente) Aulas de apoio TDCont. a alunos estrangeiros Testes de avaliação (quadro de júri) Reuniões de Conselho de Turma
3º período	Abril	(3ª fase) Turma 7º ano Turma 8º ano	Repertório Contemporâneo Formação em Contexto de Trabalho	Ensaio e acompanhamento dos alunos ao <i>Concurso Internacional de Bailado do Porto</i> Preparação e acompanhamento do dueto “Teu braço me estreita” e o solo “Ebúrneo” na conferência <i>Dança na Infância e na Adolescência</i> (FMH) Aulas de apoio TDCont. a alunos estrangeiros
	Maio	(3ª fase) Turma 7º ano Turma 8º ano	Formação em Contexto de Trabalho	Preparação e acompanhamento do dueto <i>Teu braço me estreita</i> em Leiria, no concerto Bagatelas de Rogério Pires Preparação na apresentação do dueto <i>Chega-me perto</i> no colóquio <i>Desafios do crescimento na formação do Bailarino: Corpo, Mente, Ação e Vocação</i> Provas Públicas de avaliação (quadro de júri) Exame do 8º ano Aulas de apoio TDCont. a alunos estrangeiros
	Junho	(3ª fase) Turma 7º ano Turma 8º ano		Ensaio para Espetáculo Final Testes de avaliação (quadro de júri) Reuniões de Conselho de Turma
Período Espectáculo	Julho			Espetáculo Final ³⁷ Lecionação de Técnica de D. Contemporânea no <i>YAGP Summer Course Brasil 2015</i> (Brasil)
	Pós-estágio			Sistematização do trabalho elaborado; Conclusões; Elaboração do Relatório Final.

³⁶ Bruno Roque: coreógrafo convidado para a 2ª Oficina Coreográfica, decorrente em março de 2016

³⁷ Espetáculo que rematou o ano letivo 2015/2016, decorrido no Teatro Camões a 1,2 e 3 de julho de 2016 [anexo L]

CAPÍTULO IV: ESTÁGIO

1. ESPECIFICIDADES DO DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO

A dança contemporânea está em constante mutação, por isso a relação que se estabelece com outras técnicas, com outras disciplinas e com outros profissionais, torna-se importante para uma progressão constante na forma como o corpo e o movimento são abordados nos mais variados contextos. E este apanágio foi mote para otimizar o processo ensino-aprendizagem em TDCont desenvolvido na Lecionação (a prática central do Estágio), estruturando uma fórmula diferente e dinâmica de Estágio.

Apesar de não existir, no presente estudo, uma fase dedicada à Prática Pedagógica Partilhada da disciplina de TDCont, formalmente estabelecida tal qual indica o Regulamento do estágio do curso de mestrado em ensino de Dança da ESD e IPL, esta acabou por acontecer sob um outro formato, assente numa interligação disciplinar e educativa entre as disciplinas de TDCont, Repertório Contemporâneo, Oficina Coreográfica e FCT. Contudo, existem fundamentos que justificaram a adequação da fórmula. Antes de mais, lembramos que a professora/investigadora detinha exclusividade na titularidade da turma, logo não existia outro docente com quem partilhar estes níveis de ensino. Contudo, a pesquisa por uma escolha pertinente dos conteúdos programáticos a desenvolver nas aulas de TDCont, levou à observação pontual de outras de aulas do âmbito da dança contemporânea – Observação Suplementar - as quais colocavam à prova a eficácia das competências técnicas e artísticas dos alunos. Uma vez que, nestas disciplinas, as turmas tiveram de aprender e realizar coreografias de repertório, a incorporar novas linguagens de movimento, e a fortalecer a sua componente performativa, foi importante perceber quais as competências mais necessárias a otimizar para dar resposta às demandas coreográficas. Porém, esta interligação educativa, com a Lecionação, não se fez somente pela observação, mas também através de um contacto direto e participante no âmbito da Participação noutras Atividades. Nesta prática, foi necessário apoiar os ensaios das coreografias em preparação para espetáculo, sendo que a ação educativa inerente ocorreu em partilha com os coreógrafos e restantes ensaiadores. O processo de pesquisa encontrou, nesta cooperação, as mesmas vantagens da Observação Suplementar, sendo que o foco de análise se manteve no domínio da docência em TDCont e não na administração de ensaios.

Em suma, ao sublinhar conceitos importantes como cooperação, partilha, respeito, confiança e valorização, os mesmos que um processo de Estágio advoga dentro do sistema educativo, pode-se dizer que a renovada fórmula de atuação foi ao encontro dos objetivos

promotores da evolução e progressão na educação artística, tornando-a válida para a investigação em curso. Pretendeu-se, sobretudo, um objetivo comum: lecionar, nas aulas de *Técnicas de Dança Contemporânea*, princípios estruturantes que respondessem a requisitos coreográficos futuros, tentando entender a pluralidade das demandas técnicas, e encontrando as melhores estratégias que promovessem uma lecionação coerente, interdisciplinar, versátil na forma de exposição e explicação. O trabalho por este objetivo considerou o valor do conhecimento de outros contextos disciplinares, da partilha, da discussão e da reflexão com outros professores. “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprio da profissão docente.” (Nóvoa, 1992, p.14).

2. LECIONAÇÃO

A prática pedagógica, enquanto conceito profissional, assume responsabilidades que vão para além do mero cumprimento de tarefas e obrigações, devidamente estabelecidas e controladas. A relação do professor com o meio, e as transformações desse próprio meio, ditam desafios constantes que põem em causa a validade das pedagogias vigentes. Neste sentido, é imperativo que o professor assuma a prática pedagógica como um processo que não é hermético nem estanque, mas de formação contínua, atento e adequado às novas questões procedentes das dificuldades dos alunos e da sociedade no geral. No caso da dança, a existência das dissemelhanças físicas e das aptidões dos alunos são alguns dos fatores particulares que exigem uma cuidada atualização de estratégias do processo ensino-aprendizagem. No presente estágio, este distintivo tornou-se evidente no sentido em que o fenómeno da multiculturalidade distinguiu a especialidade do contexto de trabalho, e exigiu uma adequação educativa inclusiva de resposta.

No seguimento destes fundamentos, a Lecionação ocorreu segundo uma calendarização transversal a todo o estágio, com um trabalho assíduo e intenso na colmatação das lacunas técnicas dos alunos estrangeiros, sob a urgência de sucesso por serem finalistas prestes a saírem para o meio profissional. Da mesma forma que, considerando o Projeto Educativo da EDCN³⁸ - o qual se demarca pelo fito principal na formação de bailarinos de elite - foi imperativo que o nível de exigência técnica e artística, para estas turmas, não fosse descurado. A atuação letiva assentou, assim, numa investigação educativa que entendeu as

³⁸ Anexo A

diferenças culturais, procurou inclusão intercultural, perseguiu objetivos, analisou resultados, descobriu e testou novas estratégias, considerou objetivos de outras disciplinas na área da dança contemporânea e, de uma forma global, procurou excelência.

2.1 Planificação

No intuito de fornecer primariamente um conhecimento dos conceitos basilares – essenciais para a evolução do processo de ensino-aprendizagem dos alunos japoneses, a quem se reconhece inexistência de currículo na disciplina de TDCont. – e de prosseguir para uma complexidade e exigência superiores, até alcançar o nível objetivado, a prática de lecionação ocorreu em três fases, com correspondência próxima aos três períodos letivos. Esta fórmula de planificação, por ter-se constituído uma solução pedagógica, é elucidada mais à frente, junto com as restantes estratégias pesquisadas no Estágio.

(1) Lecionação de Conteúdos Programáticos de adequação básica (conceitos basilares)

(2) Lecionação de Conteúdos Programáticos (Complexidade média)

(3) Lecionação de Conteúdos Programáticos (Complexidade superior)

Para fazer cumprir com os objetivos pressupostos neste estágio, foram excedidas as horas de lecionação regulamentarmente requeridas, tendo sido pensadas de forma distinta para dois níveis de ensino - 7º ano e 8º ano (ensino secundário) – e devidamente registadas para que pudessem ser analisadas posteriormente.

2.2 Gestão do Tempo

O calendário letivo estipulado pelo Ministério da Educação³⁹ é o primeiro diretor da calendarização dos períodos letivos e, conseqüentemente, do número de aulas previstas em cada turma. Mediante o valor determinado, é conveniente o professor elaborar um Plano dos Conteúdos Programáticos, que os divida coerentemente por períodos (em consonância com os objetivos da disciplina) e garanta o ensinamento do programa curricular na íntegra. Neste sentido, constatou-se que no primeiro período letivo existiram cerca de três meses e meio de aulas; no segundo existiram dois meses e meio de aulas; e no 3º período existiu somente dois meses de aulas. Este desequilíbrio de tempo letivo entre cada período obrigou a uma gestão própria dos objetivos e das competências curriculares a adquirir, e a cuja ponderação se acrescentou a previsão de um incremento de faltas de presença dos alunos, maioritariamente no 3º período, devido a audições, a participações em companhias e

³⁹ Ministério da Educação: instituição do Estado que tutela a área da Educação

projetos profissionais no contexto de FCT, etc. Por isto, tornou-se prudente a totalização de um maior número de conteúdos técnicos a abordar no 1º Período e a uma progressiva redução até ao 3º Período.

2.3 Objetivos da lecionação

Como já foi explicado, superar as dificuldades dos alunos sem experiência (os japoneses) e, ao mesmo tempo, conservar o aliciamento ao trabalho dos alunos de maior experiência (os portugueses), assumiu-se o desafio/problema educativo impulsionador do presente estudo. Neste seguimento, a prática de Lecionação desenvolveu-se no alcance dos seguintes objetivos:

- Selecionar e adequar os conteúdos programáticos, tendo em conta o programa curricular previsto para o grau de ensino e os desníveis e lacunas dos dois grupos de alunos de nacionalidade portuguesa e japonesa, respetivamente;
- Desenvolver diversidade de estratégias úteis para a superação do desafio/problema educativo,
- Descobrir estratégias que garantam a motivação, tanto nos alunos menos experientes como nos mais experientes;
- Atenuar sentimentos de discriminação resultantes de um evidente desnível técnico entre os dois grupos de alunos (portugueses e japoneses);
- Respeitar as diferenças culturais e integrar aspetos da cultura japonesa na prática e ensino da dança contemporânea;
- Ultrapassar a barreira da língua;
- Estabelecer o alto nível de exigência comum a todos, compatível com o grau de ensino;
- Colmatar a lacuna de currículo que os alunos japoneses apresentam em TDCont., aperfeiçoando técnico-artisticamente o grupo de alunos japoneses
- Aprovar a reflexão da prática pedagógica.

3.3 Desenvolvimento de estratégias

“Todo o problema pedagógico consiste em encontrar um procedimento adequado para conduzir o aluno no seu processo de formação.” (Batalha, 2004, p.123). A citação de Batalha constitui a insígnia do presente Estágio. O valor de um estudo atesta-se pelo grau de sucesso no alcance dos objetivos propostos e, no caso presente, a afirmação traduz-se pela qualidade do processo ensino-aprendizagem investigado e desenvolvido, despoletado por um fenómeno pedagógico inédito no âmbito do ensino vocacional da dança nacional. Uma considerável dissemelhança curricular na disciplina de TDCont, entre dois grupos de alunos de culturas diferentes, assumiu-se um problema de relevância, que exigiu diversidade no desenvolvimento de estratégias de superação. Encontrá-las foi um desafio. Assim, tendo em conta os objetivos anteriormente referidos, a atuação letiva procurou concretizar cada um deles, através de um conjunto de estratégias, que abaixo se sumariam:

1. Reajustes curriculares e adequações na planificação dos conteúdos e das aulas;
2. Primazia técnica, clareza e coerência na planificação das aulas
3. Demonstração física ativa que esclareça os requisitos corretos de execução;
4. Segmentação dos exercícios e particularização de elementos técnicos que garantissem uma aprendizagem clara, criteriosa e segura (Gestão da dialética elementar/ complexo);
5. Aplicação de adequações e fracionamentos simples que, quando coordenados, desafiassem a uma execução mais exigente e plural de competências, permitindo, desta forma, apoiar os alunos mais fracos tecnicamente e necessitados de simplicidade de conteúdos e, ao mesmo tempo, potenciar os alunos mais fortes prontos para lidar com uma complexidade e rigor próprios do nível;
6. Aplicação de diferentes ações de incentivo à motivação e à mitigação de discriminações:
 - 6.1. Feedback
 - 6.2. Valorização de pontos fortes das competências e personalidade japonesas;
 - 6.3. Aulas coreografadas;
 - 6.4. Desenvolvimento de conteúdos com fito performativo;
 - 6.5. Apelo à entreaajuda;

- 6.6. Apoios individualizados;
7. Recurso conveniente ao currículo prévio: uso do léxico de TDC para identificar conceitos e movimentos técnicos;
8. Uso do inglês como idioma para superação da barreira da língua;
9. Reconhecimento das posturas e hábitos culturais e uma favorável utilização em aula;
10. Recurso a metáforas reconhecidas no contexto cultural nipónico;
11. E outras, coordenadas entre si, como: entender sensações pelo oposto, manipulação musical favorável ao requisitado, aulas coreografa

2.5 Procedimentos estratégicos

As estratégias foram sendo implementadas à medida das observações e consequentes análises de dados, como respostas às dificuldades percebidas. A respetiva explanação não obedece à ordem de pontos acima enumerados, pois as estratégias funcionaram em coordenação, e não de forma isolada. No que diz respeito aos reajustes curriculares e adequações efetuados na planificação dos conteúdos programáticos e das aulas (estratégia nº 1), estes aplicaram-se pela conveniência que revelaram, ao permitirem uma aprendizagem mais clara e segura para toda a turma, sem descuro de nenhum grupo. Tal fito foi conseguido através da aplicação de uma **complexidade gradativa**.

2.5.1 Complexidade gradativa

Analisados os dados recolhidos nas primeiras aulas – e que atestaram a análise decorrente da aula avaliação-diagnóstico (ver ponto 3.3 *Resultados da avaliação-diagnóstico inicial: perfil técnico técnico-artístico do público-alvo*, do Capítulo IV) comprovaram-se os desníveis e lacunas entre os alunos de nacionalidade portuguesa e japonesa, em ambas as turmas 7º e 8º ano. Apesar das dificuldades individuais percecionadas na globalidade da classe, e que, em contextos letivos normais, seriam alvo principal da atenção educativa a desenvolver, a dissemelhança técnico-artística ‘intercultural’⁴⁰ patente assumiu-se o problema maior. Numa fase inicial, foi imperativo colocar como prioritária a aprendizagem dos conceitos basilares de TDCont., uma vez que o desconhecimento destes conteúdos e a incapacidade de os dominar, para além de criar perigo de lesão, colocava em causa um desenvolvimento técnico seguro do grupo dos

⁴⁰ Aspas da autora

alunos japoneses. Porém, na procura por não descurar o processo de ensino/aprendizagem dos restantes alunos (afetados por um recuo de complexidade nos exercícios marcados, e sob o risco de desmotivarem), estes conteúdos basilares foram articulados com secções de movimento mais exigentes, passíveis de serem separadas da estrutura do exercício. Desta forma, foi possível selecionar os segmentos simples a serem executados pelos alunos tecnicamente mais fracos, e aqueles a serem executados pelos alunos tecnicamente mais fortes (segmentos unificados à estrutura), legitimando o intuito estratégico referido no ponto 4. À medida que os resultados de superação positiva foram-se comprovando pela análise das observações progressivas, indicando um desenvolvimento útil das competências dos alunos japoneses, esta segmentação foi-se atenuando e crescendo na complexidade dos movimentos trabalhados em aula. Para dar uma resposta coerente a esta estratégia, foi decidido fasear a Lecionação em três etapas principais, orientadas por uma **complexidade gradativa**. Assim, estabeleceu-se a seguinte forma:

(1) Lecionação de Conteúdos Programáticos⁴¹ de adequação básica (foco nos conceitos basilares): Numa 1ª etapa, a segmentação, a simplicidade e a clareza nos elementos técnicos foram condições importantes para uma primeira abordagem com a turma, atendendo às lacunas técnicas que os alunos japoneses apresentavam. Preponderou o trabalho de postura e controlo, intuído para um domínio das noções basilares - Espiral, Contração, *Release*⁴² e outras – da relação pélvico-escapular nos novos eixos de movimento, da aproximação do centro gravítico ao solo, e uma primeira abordagem de contacto e deslocação segura no nível baixo (solo);

(2) Lecionação de Conteúdos Programáticos (Complexidade média): Numa 2ª etapa, a complexidade dos elementos técnicos e da sua coordenação progrediu gradualmente, promovendo uma maior habilidade e consciência coreográfica, segundo uma pluralidade de componentes do movimento como o tempo, o espaço e a capacidade artística. O controlo do centro do corpo tornou-se mais exigente, com exercícios cujo movimento e respetivas deslocações requereram uma administração mais ampla do centro de gravidade (aproximação/afastamento ao solo; relação solo/*plexus* – centro do corpo) e dos novos apoios de contacto (bases de sustentação transferidas progressivamente por diversas superfícies do corpo). Promoveu-se o desenvolvimento de uma coordenação mais eficaz, a par de uma respiração e gestão de energia adequada. Esta gradativa dinâmica técnica e coreográfica tornou-se importante para a prática performativa decorrente noutras disciplinas.

⁴¹ Conteúdos programáticos de TDCont [anexo I]

⁴² Ver Glossário de TDCont em anexo

(3) Lecionação de Conteúdos Programáticos (Complexidade e requisitos artísticos superiores): Numa 3^o etapa, a complexidade dos elementos técnicos e da sua coordenação tornou-se inevitavelmente superior. Por coincidir com a fase terminal do curso de dança, as competências finais queriam-se concorrentes com as exigidas num nível profissional, e conseguir tal meta foi o objetivo maior. Para além das aptidões técnicas, o incremento de complexidade centrou-se nas capacidades artísticas. Parâmetros como a qualidade de movimento, a gestão das dinâmicas, da respiração, da energia, da tensão e da intenção, a perceção e uso do espaço e do tempo, e a carga expressiva ganharam outra relevância. Nesta fase, mais do que desenvolver uma mestria, precisão e coordenação no movimento, procurou-se amplitude, presença, expressividade singular e ecletismo. A última avaliação formal às turmas - teste final do 7^o ano e do exame de 8^o ano na disciplina de TDCont. - indicou uma aquisição satisfatória destas competências, o que fez concluir uma superação positiva das lacunas apresentadas pelos alunos estrangeiros. Também os resultados das suas prestações performativas, patentes no Espetáculo Final da EDCN 2015/2016⁴³, corroboraram com esta ilação.

Acresce um comentário respeitante à dinâmica e organização da aula: apesar de a segmentação ter ditado, à partida, a composição dos grupos de alunos destinados à execução repartida dos exercícios – grupos para conjunções complexas de segmentos e grupos para conjunções simples de segmentos – todos os alunos, os mais e os menos experientes, praticaram o movimento parcelado simples para reforço de conceitos base, situação que permitiu formações mistas (nas competências) e criou espírito de entreajuda.

2.5.2 Segmentação e particularização

Ao longo da Lecionação, para além da gradação de complexidade curricular estipulada por fases - solução que favoreceu ambos os grupos - também as estratégias de segmentação e de particularização dos elementos técnicos, treinados em aula, foram implementadas sempre que surgiu necessidade de esclarecer, entender e corrigir, geral e individualmente. No caso particular dos alunos japoneses, esta atuação apoiou a aprendizagem, mais intensamente e com maior incidência, nos exercícios de domínio da postura e controle em novos planos de deslocação, níveis e eixos excêntricos. Assim, a efetuação de uma segmentação útil para o processo ensino-aprendizagem – estratégia nº 3 – revelou-se uma solução eficiente na gestão da dialética elementar/complexo, e as

⁴³ Programa do Espetáculo Final da EDCN 2015/2016 [Anexo L]

adequações e fracionamentos de conteúdos propostos não descuraram a exigência e a complexidade próprias do nível de ensino (estratégia 4).

2.5.3 Planificação das aulas

Por forma a dar cumprimento aos objetivos da Lecionação faseada por gradação de complexidade, foram planeados três blocos de aulas, correspondentes às três fases respetivamente. Este planeamento foi-se estabelecendo à medida que a prática letiva decorria, apoiado pelos resultados do estudo analítico das aulas. A cada novo plano, foram procedidas as alterações e/ou acrescentadas as estratégias que se apresentaram melhor solução para as falhas identificadas. Como afirmou Batalha (2004), “O objetivo é entendido como uma intenção, que completa e torna mais eficaz a ação de formação” (p.104). Neste seguimento, após a identificação dos problemas dos alunos da amostra e a conjuntura da turma em geral, foi importante refletir e estabelecer objetivos particulares para cada bloco de aulas, que orientassem o trabalho em cada fase letiva, em conformidade com a exigência estabelecida.

Para a realização dos objetivos propostos, foram planeadas e registadas aulas que cumprissem com os requisitos de coerência estrutural (divididas em partes lógicas de evolução), coerência técnica (exercícios com conteúdos objetivados), coesão coreográfica (harmonia na conjugação entre elementos técnicos e estilísticos), de exigência e de adaptabilidade às dissemelhanças de competências existentes em aula (por exemplo, com exercícios passíveis de serem segmentados). A este propósito, Batalha (2004) afirma “A combinação optimal das sequências lógicas das fases da aula, contribuem também para o sucesso pedagógico” (p.83).

Assim, para cumprir com uma lógica estrutural genérica, o plano geral de aula, foi dividido em três partes principais, com subdivisões próprias, como abaixo se demonstra:

Quadro 8: Estrutura de um Plano de Aula

Fase inicial:	Fase do Corpo da aula: Desenvolvimento	Fase final:
10 minutos	70 minutos	5 minutos
Aquecimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Solo: 30 minutos 2. Centro: 30 minutos 3. Diagonais: 10 minutos 	<i>Reverence/ alongamentos</i> <i>Correções gerais e feedbacks</i>

Tendo em conta que, a cada nova fase de complexidade técnica, as aulas corresponderam com exercícios mais elaborados – etapas de trabalho mais ou menos coincidentes com os períodos letivos – é pertinente identificar, neste documento, que tipo de evoluções foram procedidas. Para isso, anexam-se três aulas, díspares no tempo e na complexidade, que evidenciam as diferenças curriculares: a aula nº 2⁴⁴, que revela clareza e simplicidade nos conteúdos e foi desenvolvida na 1ª fase de Lecionação; a aula nº 16⁴⁵, que apresenta uma dificuldade técnica e artística média e foi desenvolvida na 2ª fase de Lecionação; e a aula nº 26⁴⁶, de dificuldade superior e desenvolvida na 3ª fase de Lecionação. Sublinha-se que a aula nº 2 constituiu uma abordagem inicial fundamental para apoiar os alunos japoneses, visto ter desenvolvido os conceitos mais basilares de TDCont. A este respeito, sugere-se uma consulta aos registos videográficos utilizados como instrumentos de pesquisa: em anexo, encontram-se outras três aulas filmadas para cada turma – 7º ano [apêndice F] e 8º ano [apêndice G] - também correspondentes às três fases de Lecionação, as quais permitiram, durante a pesquisa, uma averiguação à eficácia do plano de aula, bem como uma análise à resposta evolutiva dos alunos, ao longo das fases.

2.5.4 Superação da lacuna curricular: Domínio da técnica

No que concerne aos objetivos específicos respeitantes ao Domínio da técnica e ao alcance de competências técnicas de superação às lacunas curriculares, há que sublinhar, primeiramente, a importância da disciplina de TDCont. na formação destes alunos japoneses. Como foi devidamente fundamentado no Capítulo II *Enquadramento Teórico*, o conhecimento técnico apoia o bailarino no encontro de soluções face às exigências do movimento, dotando-o de uma habilidade consciente, segura e versátil. Por outras palavras, o domínio da técnica traz excelência, e esse é um fito que todos querem alcançar. A respeito desta temática, Fazenda sublinha “As técnicas são um conjunto de procedimentos que visam desenvolver no corpo competências para se mover de determinadas formas e com determinados fins.” (2007, p.49).

De acordo com Foster (2006), o domínio da técnica é uma competência que merece todo o investimento por parte de um estudante de dança porque, como salientou o autor, o conhecimento e um sólido domínio do corpo, aliados à limpeza, clareza da técnica e à simplicidade de estilo, constituem as qualidades que os coreógrafos mais apreciam num Bailarino. Neste sentido, compreende-se que a disciplina de TDCont. tenha adquirido uma

⁴⁴ Aula nº 2 [apêndice H]

⁴⁵ Aula nº 16 [apêndice I]

⁴⁶ Aula nº 26 apêndice J

responsabilidade importante na formação vocacional destes jovens alunos, criando pertinência no seu estudo. Para fazer jus a esta incumbência, a planificação das aulas de Estágio estruturou-se segundo um importante princípio, o qual se alia aos já referidos anteriormente: **a primazia técnica**. Segundo esta conceção, os exercícios são primeiramente pensados em função dos conteúdos técnicos a trabalhar, e só depois articulados com elementos coreografados coerentes. Desta forma, garante-se a inclusão do que é essencial: das ferramentas técnicas para desenvolvimento do domínio performativo.

Em termos gerais, a evolução integral da competência técnica é feita por um trabalho conjunto de diversas aptidões específicas concernentes aos domínios: da terminologia e da identificação de conteúdos, da flexibilidade, da postura e do controle, da coordenação, da força e resistência, da perceção espaço-temporal, e da qualidade de movimento (domínios patentes nos parâmetros de análise das tabelas de observação). No caso particular do presente estudo, as observações efetuadas aos alunos japoneses denunciaram, ao longo do Estágio, quatro fragilidades maiores (ver os diários de bordo, com datas correspondentes às três fases, apresentados nos Apêndices B, C, D e E). Por consequência, estas fragilidades titularam o trabalho técnico a ser reforçado nas aulas, sendo que, em cada âmbito da técnica, deu-se prioridade ao tratamento e desenvolvimento das seguintes aptidões:

- (1) Terminologia: reconhecimento do léxico próprio de TDCont., e o entendimento das noções basilares (tais como o domínio do torso e pélvis: *Espiral*, *Contração*, *Release*⁴⁷, etc.);
- (2) Postura e controle: domínio da mobilidade nos vários eixos axiais (nomeadamente a relação pélvico-escapular nos novos eixos de movimento), da rotação paralela dos membros inferiores, do centro do corpo (desenvolvimento do movimento e respetivas deslocações, baixando o centro de gravidade - relação solo/), da coordenação e reajuste do equilíbrio/desequilíbrio do corpo, das suas partes, e sustentado por novos apoios (bases de sustentação que se transferem por diversas superfícies do corpo);
- (3) Perceção espaço-temporal: uso das respirações corretas, gestão de um relacionamento próximo e útil com o solo, da mobilidade eficiente nos diferentes níveis espaciais e eixos do movimento;
- (4) Qualidade de movimento: gestão da energia e da tensão (dinâmica e a respiração inerente a cada movimento)

⁴⁷ Consultar Glossário de TDCont. em anexo

2.5.5. Entender sensações pelo oposto

Para auxiliar este trabalho de primazia técnica, distinguido e reforçado nas várias aptidões que o compõem, recorreu-se ao entendimento das sensações basilares técnicas pela experimentação da sensação cinestésica oposta. Assim, o domínio da técnica desenvolveu-se controlando e distinguindo as várias amplitudes concetuais do movimento. Para os alunos japoneses, esta estratégia facilitou a comunicação, uma vez que foi a motricidade que esclareceu e não uma correção oral.

2.5.6 Motivação: demonstração ativa da docente

No que refere à atuação estratégica na qual a docente/investigadora procede pessoalmente à **demonstração física exemplar do movimento** estudado em aula (estratégia nº 2), há que considerar uma condição, respeitante ao seu próprio currículo, que contribuiu especialmente para o cumprimento desta e de outras ações educativas motivadoras, ativas e eficientes em estúdio: a experiência pessoal ao longo dos anos, enquanto bailarina. A carreira de intérprete pode favorecer a carreira de docente, na medida em que estabelece uma habilitação performativa comprovada e sabedora dos requisitos de execução da dança. Neste sentido, a demonstração motora da professora, exemplificativa dos exercícios para a turma, garantiu-se correta e clara nos conteúdos envolvidos, inspirando e reforçando **a motivação para o desenvolvimento da versatilidade** nos seus alunos (**otimização da habilidade artística**). Por outras palavras, a representação ativa do movimento, por parte da docente/investigadora, mostrou-se eficaz e foi importante para o esclarecimento de dúvidas de execução, para a correção de erros, e para testemunho de como a individualidade valoriza uma interpretação dançada. A experiência artística adquirida no passado, atribuiu capacidade pessoal de reproduzir, interpretar, e reconhecer o valor das características individuais de cada bailarino e da sua motivação para o trabalho. Esta vantagem tornou-se fundamental para a aprendizagem dos alunos japoneses ao tornar-se um apoio visual de entendimento, uma vez que a comunicação oral esteve comprometida pela total falta de domínio do idioma português, e parcial do inglês, patente no grupo.

Refletindo sobre o tema, compreende-se como o contacto direto com o meio profissional influencia na **versatilidade** de um bailarino e a elege como capacidade imprescindível para um trabalho de excelência. E isto torna-se mais válido especialmente se atendermos ao atual panorama da dança mundial, amplamente composto por companhias profissionais com repertório de dança contemporânea.

2.5.7 Motivação: *feedback*

Tendo por base a análise dos resultados dos alunos japoneses (angariados nas observações e nos diários de bordo), considerou-se a motivação um dos principais objetivos pedagógicos cuidados em aula, por ter promovido um bom relacionamento com os elementos da turma e por ter facilitado o processo de aprendizagem. A correção individual comprovou o interesse do professor pelo aluno, e este, ao sentir-se distinguido e alvo de um investimento com valia, desenvolveu maior empenho e satisfação em cada esforço. Esta estratégia é formalmente conhecida como ***feedback***⁴⁸ (ponto 6.1): um reforço positivo que torna o ensinamento significativo para o aluno, atribuindo-lhe uma relação direta com a ação pedagógica do professor. Para além desta benesse motivacional, a correção individual permitiu igualmente desenvolver ferramentas de autocorreção e de consciência do seu próprio corpo. A cada correção do docente, os alunos japoneses repetiam o movimento com prontidão, até o professor validar a superação da falha. Pela maturidade etária e académica que possuem, estes jovens percebem que a consolidação da técnica exige uma prática continuada, acompanhada por uma análise do movimento individual. Por isto, foi frequente verificar que, após as correções individualizadas e das repetições validadas pela professora, os alunos japoneses continuaram a praticar os respetivos movimentos nos espaços livres do estúdio, enquanto os outros colegas executavam o exercício.

2.5.8 Motivação: valorização de pontos fortes particulares da amostra

Apesar de ter constituído um entrave ao uso correto das dinâmicas, da energia dirigida e, conseqüentemente, comprometido a qualidade de movimento desenvolvida nos exercícios, o virtuosismo técnico e atlético apresentado pelos alunos japoneses - sobretudo pelos rapazes - apresentou-se como distintivo importante a merecer uma especial valorização de intuítos motivacionais. Nestes alunos, grande parte das dificuldades observadas (e que constam dos registos de pesquisa) advieram da fraca capacidade em gerir diferentemente a respiração e a força, sendo que as suas prestações estremavam na formalidade do corpo e na força diretiva, entendidas pela formação exclusiva em dança clássica. Estas dificuldades do grupo estrangeiro exigiram correções frequentes, tornando-o num foco de atenção continuada, situação que podia potenciar possíveis constrangimentos e desmotivações. Assim, foi importante encarar aquilo que, à partida, se mostrava desvantagem e convertê-la em vantagem: se por um lado, esse virtuosismo formal e tecnicista resultava num corpo pouco orgânico e pouco consciente do impulsor intrínseco ao

⁴⁸ *Feedback*- quando se fornecem críticas ou informações qualitativas relativas ao desempenho do aluno e que devem ser frequentes e podem ser altamente estimulantes para o aluno. (Batalha, 2004, p.13).

movimento, por outro, dotava-o de uma mestria e audácia física admirável. E esse constituiu o ponto forte estratégico de motivação (ponto 6.2), enaltecido perante toda a turma, e que inspirou todos para um trabalho mais esforçado. Para os alunos portugueses, o vigor dos colegas japoneses serviu de exemplo favorável, e para estes, foi motivo de bem-estar e de atitude positiva em aula. Como Batalha (2004) afirma, “um professor de Artes deve antes de mais ter grandes qualidades humanas, visto em Arte o trabalho assentar essencialmente na expressão de sentimentos e nas emoções.” (p.135)

2.5.9 Mitigação de diferenças e oportunidade para todos (outras estratégias)

Tendo em conta a autonomia distintiva da faixa etária vigente nestes níveis de estudo, a escolha da distribuição espacial, em aula, definiu-se responsabilidade de cada um, desde que se fizessem cumprir as dinâmicas de respeito e de igualdade de oportunidades. Ou seja, a cada exercício, desejava-se uma rotação de lugares e/ou troca de filas, para que todos tivessem acesso a uma visão mais próxima por parte da professora/investigadora. Com base nos dados e anotações dos diários de bordo⁴⁹ foi observado que, perante uma disposição espacial resultante de escolha livre, os alunos japoneses tiveram propensão a disporem-se nas filas mais posteriores, e a não usufruírem das transferências de lugar. Todavia, mais do que a falta de confiança na execução de uma matéria que lhes era estranha, esta atitude mostrou ser, sobretudo, um gesto de consideração para com os alunos portugueses, optando por liberar o espaço e privilegiar os mais experientes (ato que revela o sentido cívico e hierárquico da cultura japonesa). No que diz respeito à repartição da turma em grupos para a prática alternada dos exercícios, também foi clara a propensão para estes alunos se juntarem num mesmo grupo. Perante este desistema espacial, as mudanças de lugar passaram a ser mais controladas: as trocas espaciais tornaram-se obrigatórias para todos e a formação de grupos exigiu-se mista de nacionalidade nos exercícios passíveis de serem executados por todos. Os benefícios foram imediatos: a atenção docente surtiu mais abrangente a toda a turma, e percebeu-se que os alunos japoneses, apoiados pela segmentação dos exercícios (adequada ao nível das suas competências) desenvolveram um trabalho bastante autónomo, bem memorizado, e sem receios de errar. Desta forma, foram encontradas outras dinâmicas de aula que aproximaram os grupos portugueses/japoneses.

⁴⁹ Ver Apêndice B

2.5.10 Motivação e Exigência para o nível curricular estabelecido: componente performativa/ Aulas coreografadas

Numa aula, a proposta inicial de trabalho deseja-se flexível e aberta a diversas alterações, sejam elas por razões técnicas ou por razões emocionais (motivacionais) dos alunos. No entanto, compete ao professor moderar estas variações pois pretende-se amadurecer o conhecimento técnico e atingir níveis performativos de qualidade. À semelhança de uma coreografia, os exercícios estruturados são para ser dançados ressaltando as qualidades artísticas do aluno/intérprete. Neste sentido, e especialmente pelo facto destas aulas se destinarem a alunos de turmas finalistas do curso de dança, aos quais se exige uma competência artística de nível profissional e excelência, foi importante criar **aulas 'dançáveis'**⁵⁰ que fossem, não só, rigorosas na destreza técnica mas também estimulantes na interpretação artística. Estas aulas resultaram num conjunto de conjugações complexas entre elementos técnicos equitativamente difíceis, harmonicamente coreografados para que se tornassem apelativos, e com requisitos expressivos implícitos. Contudo, esta complexidade evoluiu de forma crescente medida que o estágio foi decorrendo, a par com a evolução técnica - e cada vez mais segura - que os alunos com maiores lacunas foram alcançando. Partiu-se de aulas com estruturas mais segmentadas e compostas de forma mais elementar que conferissem clareza e reconhecimento dos conceitos trabalhados, e progrediu-se para aulas com estruturas intrincadas e desafiantes. Com esta estratégia foi possível conduzir um processo ensino-aprendizagem que abraçasse os interesses de toda a turma: permitiu dotar os alunos japoneses das competências em falta e, simultaneamente, manter o resto da turma motivada e a desenvolver-se técnica e artisticamente. A este respeito, Foster refere "A classroom combination or piece of choreography can be danced in many ways by altering the elements that create quality of movement: time, space, energy, phrasing, style, focus, aesthetics, etc." (2012, p.54).

Por forma a ilustrar esta estratégia de segmentação e de gradação de complexidade com componente coreográfica, indica-se a **aula** presente no apêndice I, cuja planificação mostra-se 'ambivalente na dificuldade'⁵¹ por permitir uma conjugação simples e/ou complexa das secções de movimento assinaladas, colocadas em prática consoante as necessidades presentes dos alunos.

⁵⁰ Aspas da autora

⁵¹ Aspas da autora

2.5.11 Estratégia de motivação: conteúdos com fito no apoio performativo

A heterogeneidade das turmas criou um desequilíbrio na aprendizagem, tendo obrigado a um investimento educativo individualizado e conjunto, que incutisse espírito de unidade e desenvolvimento comum. Neste sentido, os benefícios da relação intrincada entre a prática letiva e a participação noutras atividades escolares foram a resposta a este problema. Este entrosamento processual considerou várias naturezas: inspirou na escolha de conteúdos técnicos e artísticos a desenvolver na disciplina de TDCont, potenciou capacidades individuais dos alunos eleitos e participantes das atividades, confirmou evoluções técnicas e artísticas, e promoveu a motivação das turmas. Ao desenvolver-se um trabalho objetivado para as exigências coreográficas intuídas para espetáculo ou para concursos de dança, nas aulas de TDCont., desafiou-se toda a turma para uma tarefa aliciante e competitiva, conferindo um ambiente mais próspero e igualitário a nível do esforço e do empenho para os dois grupos de alunos (portugueses e estrangeiros). Ao entenderem, por exemplo, que desenvolviam conteúdos e competências relevantes para a execução das variações dos alunos propostos para concurso (entre os quais alguns dos alunos japoneses se incluíam), gerou-se uma dinâmica geral de conquista, e a atenção crítica e corretiva não foi focalizada apenas nos alunos com maiores dificuldades. Note-se que, esta atenção não se refere exclusivamente à praticada pelo professor, mas também ao olhar crítico entre colegas/alunos. Em suma, naquele contexto, todos lutaram por uma aprendizagem de nível exigente, com resultados a serem alcançados por todos. Potenciou-se uma consciência daquilo que é o grupo/turma. Buckroyd realça esta postura de exigência comum ao afirmar “Obviously the abilities of individuals will differ, but the teacher’s task is to create a positive learning environment for all students, irrespective of talent.” (2000, p.78).

2.5.12 Conveniência e eficácia no recurso ao currículo prévio: uso do léxico de TDC

Tendo em conta que os alunos japoneses desconheciam totalmente o léxico próprio da disciplina de TDcont., a identificação dos conteúdos requisitados era conseguida maioritariamente pela visualização da demonstração prática dos exercícios. No entanto, a necessidade de desenvolver a autonomia e uma maior consciência do corpo e do movimento, exigiu um distanciamento da forma visual e um maior esforço estratégico em ‘fazer sentir’⁵². Assim, o currículo prévio dos alunos – domínio da prática e da terminologia de TDC - apresentou-se a solução para fazer compreender sensações e conceitos técnicos

⁵² Aspas da autora;

da dança contemporânea, bem como para identificar elementos técnicos com paridade formal. São dados os exemplos: aos *brushes*⁵³ associaram-se os *battements tendus*⁵⁴ (sendo que a fonética inglesa inspira superiormente na sensação do deslizar), uma *attitude*⁵⁵ compreendeu-se pela sensação de espiral, um *cambré*⁵⁶ possui semelhanças cinestésicas ao *hight lift*⁵⁷, um *grand-jeté*⁵⁸ apoia a compreensão do *leap*⁵⁹, etc.

2.5.13 Aspetos relacionais: ultrapassar a barreira da língua

Os jovens japoneses ingressados na EDCN, não dominam a língua portuguesa. No contexto do Estágio, esta circunstância trouxe limitações na comunicação, impedindo uma integração mais ágil, e influenciando no processo ensino-aprendizagem. A explicação oral necessária em aula, quando desenvolvida exclusivamente em português, não surtiu efeito educativo, pelo que a exemplificação motora ganhou grande responsabilidade na aprendizagem (apoio pela comunicação visual). Em resposta a este problema, adotou-se o inglês como idioma de aula. Refere-se esta língua por ser a mais consensual no contexto das escolas de dança internacionais de referência, as quais, habituadas a receberem gente de todo o mundo, se vêm obrigadas a adotarem um idioma de aula que favoreça a maioria. Transpondo para a realidade do Estágio, esta opção mostrou-se igualmente como a mais adequada, uma vez que os alunos portugueses estão familiarizados com o inglês. Porém, e apesar da sociedade japonesa se consagrar pelo investimento e cuidado aplicados na área da educação (ver Capítulo II: *Enquadramento Teórico*), constatou-se que nem todos os alunos que ingressaram na EDCN dominavam o inglês como desejado. Nestes casos, a entreajuda no interior do grupo nipónico foi fundamental, onde uns foram tradutores de outros. E se inicialmente, apenas alguns alunos entendiam o inglês, esta lacuna atenuou-se ao longo do período letivo, com um domínio da língua notoriamente crescente, sucedendo-se o mesmo com a língua portuguesa. Tal deveu-se sobremaneira à atuação da EDCN que, para apoiar uma melhor integração destes alunos estrangeiros, instituiu aulas de iniciação ao Português exclusivas. Os resultados foram positivos, especialmente nas aulas de técnicas de dança, com os alunos a entenderem grande parte da linguagem educativa e com um visível estabelecimento de bem-estar: a cooperação revelou-se mais ágil,

⁵³ Consultar Glossário de TDCont. em anexo;

⁵⁴ *Battements tendus*: terminologia de TDC. para um movimento de pernas alongado pelo chão;

⁵⁵ *Attitude*: terminologia de TDC. para uma grande pose, cujo princípio assenta na espiral da perna;

⁵⁶ *Cambré*: terminologia de TDC. para um movimento de flexão anterior do tronco superior;

⁵⁷ Consultar Glossário de TDCont. em anexo;

⁵⁸ *Grand-jeté*: terminologia de TDC. para um movimento de grande salto;

⁵⁹ Consultar Glossário de TDCont. em anexo

resultando numa melhor convivência entre alunos. A comprovar estas conquistas na oralidade dos alunos japoneses, refere-se o Relatório de avaliação da disciplina de Português⁶⁰. Contudo, por existirem outras nacionalidades nas turmas, o inglês manteve-se como o idioma mais recorrente em aula.

2.5.14 Aspetos relacionais: reconhecimento das posturas e hábitos culturais e uma favorável utilização no ensino em estúdio

O cuidado dado ao desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem que promovesse a inclusão multicultural, exigiu o reconhecimento e a adoção de posturas que, por um lado, não menosprezassem a cultura e os hábitos japoneses e, por outro lado, se auxiliassem dos mesmos para benefício de todos os alunos. Assim, foi importante saber que existem comportamentos ocidentais que causam embraço cultural e outros orientais que não são bem compreendidos. Dão-se dois exemplos: (1) a sociedade nipónica não acolhe a postura de assoar em público nem apontar com o dedo (é considerado um gesto ofensivo), o que fez com que a professora/investigadora cuidasse de não se assoar em frente da turma, nem de se dirigir ao aluno com o dedo; (2) foi importante compreender o porquê de algumas faltas de assiduidade dos alunos japoneses (perante sintomas de doenças contagiosas, optavam por ficar em casa), e que ficou esclarecido por razões de segurança e saúde pública: o indivíduo japonês detém uma forte consciência cívica - pelo que é comum vê-lo usar máscaras faciais na rua - e como o uso das máscara não se coaduna com a prática da dança, conseqüentemente não iam à aula). Se estas posturas foram devidamente acauteladas, outras foram amplamente valorizadas e sublinhadas como exemplos a adquirir por todos: a concentração, o esforço e a capacidade de trabalho, visíveis no treino autónomo que fazem em aula (nos espaços livres do estúdio, enquanto os outros colegas executam os exercícios); a atitude de autodisciplina e determinação enfatizada por uma rotina de trabalho individual, ao sábado, instituída por vontade própria do grupo; a pontualidade, antecipando a aula com um aquecimento prévio autónomo; o respeito hierárquico e a atitude de reconhecimento para com o mestre (professora/investigadora) e com o acompanhador, reverenciando-os pessoalmente, no fim das aulas, e presenteando-os com pequenas lembranças do seu país, sempre que se ausentavam, etc.

⁶⁰ Relatório de avaliação da disciplina de Português [anexo M]

2.5.15 Aspetos relacionais: eficácia no recurso a imagens e metáforas reconhecidas no contexto cultural nipónico

O recurso a ideias, para entender a dança, é uma das estratégias mais veneradas pelos teóricos e pedagogos. Adshead & Huxley (1988) consideram a visualização e a incorporação de imagens, de metáforas e de sensações familiares, ações úteis para compreensão das noções dançadas, teoria que se afigura coerente tendo em conta que a dança é uma arte representativa. Mas o valor destas estratégias possui um peso fulcral na formação global de um indivíduo. Não só na dança a aprendizagem se recorre de exemplos imaginados. A própria formação individual ao longo da infância e da juventude, feita no seio familiar e social, está repleta de 'estórias da Carochinha'⁶¹ que fornecem condutas e princípios morais determinantes para a constituição da personalidade de cada um de nós. Estas imaginações acedem a emoções e a compreensões de qualidade, que se tornaram conteúdos e perduraram na memória. Tal como Damásio explica, o mundo é construído à luz de uma imaginação. As cores, os tons, os cheiros e os gostos são, portanto, construções da mente, resultantes de experiências sensoriais, e não existem, dessa forma, fora do nosso cérebro (Damásio, 2010). A consciência do movimento passa por perceber as sensações exatas que o fundeiam e, para isso, interessa despertar as construções mentais que lhes correspondam. As metáforas e as imagens familiares produzem esse efeito, estabelecendo, de uma forma inata, a relação mental que faz entender o conceito do movimento equiparado. A este respeito, Susan Foster (1992), citada por Fazenda (2012) defende que o recurso a imagens é ainda importante "(...) durante os processos de aprendizagem de uma técnica ou incorporação de uma dança, pois desenvolvem uma consciência do corpo e do movimento e contribuem para a integração de elementos estéticos, sociais e morais sobre a dança." (p.85). Transpondo para a realidade do Estágio, o recurso à imaginação e à metaforização constituiu uma estratégia de apoio importante na superação das dificuldades dos alunos japoneses, uma vez que estes não possuíam noções prévias dos conceitos técnicos inerentes ao movimento contemporâneo, os quais eram imperativos consciencializar. Contudo, esta solução implicou um cuidado particular no conteúdo imaginado: ele teria de ser culturalmente identificado pelo grupo. Não seria viável aludir, por exemplo, à 'marreca do Avô Cantigas'⁶² ou à colocação do peso pouco cuidada de uma 'Bota Botilde'⁶³, se os jovens japoneses nunca tiveram conhecimento das ditas personagens

⁶¹ Aspas da autora

⁶² Avô Cantigas: alter-ego de Carlos Vidal; personagem do universo infantil português, criada nos anos 70;

⁶³ Bota Botilde: mascote de um concurso televisivo dos anos 80, chamado "1,2,3"

portuguesas. Assim, as imagens usadas, para apoio em aula, foram seletadas em função de um reconhecimento japonês válido. São dados alguns exemplos práticos utilizados:

- Comparação com desenhos animados *manga*: características físicas e faculdades fantásticas (dos super-heróis) com paridade nas sensações inerentes aos conceitos técnicos. Exemplos: o alongamento vertebral sugerido pelas orelhas pontiagudas do *Dragon Ball*; o movimento de fortalecimento das costas e omoplatas (e onde grande parte dos movimentos encontra o seu motor propulsor) sugerido pelas asas nascidas das escápulas de seres alados; a movimentação da pélvis (especialmente a convexão) com paridade na movimentação da cauda gigante de um *Pokemon*; o poder da propulsão com paridade na gerência do movimento por oposição de forças; o volume do ar e do espaço (influentes na energia de execução, na ação-reação e densidade do movimento) comparado a bolas de energia atômica; etc.
- Referências de cinema: a dinâmica suspensa (com tensão muscular implícita) comparada à afamada cena em *slow motion* do filme *Matrix* ou do conceituado filme japonês *Ong Bak*, etc.
- Alusão às artes marciais orientais como referência motora para entender a aproximação do centro de gravidade ao solo (conceito comum nas artes marciais);
- Recurso a Imagens da gastronomia japonesa, nomeadamente massas e sushi, ricos nas semelhanças com conceitos vários como a *espiral*, *rolling*⁶⁴, etc.

Garantido este cuidado contextual, a aplicação de metáforas ou de comparações tornaram-se eficazes para atingir os objetivos. Tal como diz Godinho (2007), “a mesma realidade pode ser abordada de variadíssimas formas.” (p.10)

2.5.16 Aspetos relacionais: Utilização do toque/contacto físico na identificação e correção do erro

Como foi referido anteriormente, o impedimento na comunicação verbal entre os alunos japoneses e a professora/investigadora, não permitiu uma dinâmica de autocorreção imediata. Estes alunos não identificavam o erro nem a correção correspondente, devido às dificuldades nos idiomas português e inglês, e ao desconhecimento do léxico da disciplina

⁶⁴ Consultar Glossário de TDCont.

de TDCont. Para colmatar esta dificuldade, a utilização do toque/contacto físico na identificação e na correção foram determinantes para a aprendizagem do grupo.

2.15.17 Superação de condicionantes morfa anatómicas

No Capítulo III: *Metodologia De Investigação*, referiu-se a importância do conhecimento dos aspetos biológicos, culturais e sociais asiáticos especialmente influentes no processo ensino-aprendizagem, uma vez que suscitaram ponderação e desenvolvimento de estratégias próprias. De acordo com o perfil morfa anatómico⁶⁵ dos bailarinos japoneses, elaborado pelo Gabinete de Osteopatia da EDCN, as entorses do tornozelo em inversão com flexão plantar são identificadas como as lesões traumáticas mais frequentes nos alunos japoneses, sendo a dor lombar e tendinopatias do tornozelo as lesões mais frequentes por *overuse*⁶⁶. Quanto às primeiras, a estratégia em aula foi de prevenção: a cada a prestação individual, aplicou-se um superior cuidado na monitorização das transferências de peso, implícitas aos exercícios praticados, por forma a garantir que as cargas exigidas nestes pontos estruturais se procediam corretamente. Quanto às segundas, (lesões por *overuse*), entendeu-se que se tornavam mais propensas pelo elevado índice de retificação da curva lombar e de inclinação pélvica comum na população asiática, fato que explica igualmente as dificuldades de mobilidade e de entendimento que estes alunos apresentaram em conceitos de movimento que assentam na ação das pélvis, bem como a fraca qualidade de movimento do baixo tronco. Para fazer face a esta condicionante morfológica, foram sugeridos exercícios de reforço lombar, trabalho do centro e de flexão/convecção da bacia, para desenvolvimento nas aulas de apoio e em treino individual autónomo.

2.15.18 A Dinâmica nos rapazes japoneses: otimização pela música e pelo peso

Com a prática diária, os alunos japoneses foram compreendendo satisfatoriamente as estruturas dos exercícios, no entanto, em termos de dinâmicas e de qualidade de movimento, as prestações mostraram-se aquém do esperado. No caso dos rapazes, as dinâmicas foram particularmente desenvolvidas com excesso de energia e demasiado diretivas, com pouca respiração e flexibilidade. Após uma análise dos contextos envolventes da cultura e da formação anterior destes alunos – procedimento que recorreu a pesquisa de fundamentos teóricos - atribuiu-se este facto a questões de formação cultural: nas academias de dança asiáticas (ou nas aulas particulares), os rapazes japoneses aprendem

⁶⁵ Anexo H

⁶⁶ Termo para designar uma lesão por excesso de cargas

técnica de dança clássica com grandes mestres nacionais, ex-bailarinos conceituados, que educam os seus pupilos a alcançarem interpretações virtuosas e de grande força, fato que traduz a vontade de fazer sobressair num meio tão competitivo como é o da dança clássica. Os exercícios são alvo de um investimento muscular expansivo e rígido, pelo que um dos exemplos de maior dificuldade, patente nas aulas, foi o uso da suspensão, com agravamento sempre que implicou mudança de nível. Perante o problema, para ‘fazer sentir’⁶⁷ e entender a respiração e fluência, optou-se por utilizar a música como meio persuasor na experimentação de outras respirações. A presença do acompanhador musical facilitou grandemente esta estratégia: as adequações rítmicas e de velocidade foram imediatas, e acrescentaram ‘personalidade’⁶⁸ ao movimento através da melodia, criando um temperamento sonoro sugestivo à dinâmica pretendida (exemplos: uma frase melódica mais poética, a utilização do ritmo composto 6/8 que favorece a continuidade e fluência, silêncios suspensos entre trechos musicais, etc.). A experimentação do peso gravítico das partes do corpo, sem uso de força diretiva - ‘peso morto’⁶⁹ – foi outra estratégia desenvolvida e que resultou num entendimento imediato e prático. A propósito desta qualidade, Preston-Dunlop afirma “[Suspension] The moment when the body is airborne, when the body resists the pull of gravity; a key sensation in Humphrey and Limón technique.” (1998, p.276).

2.5.19 Outras atitudes

Importa referir que, a par de todas as estratégias acima referidas, coexistiu uma atitude de equidade pedagógica, na medida em que se tentou corrigir com eficácia as prestações dos alunos de ambos os grupos.

Também o espírito de partilha orientou o procedimento letivo, onde a procura na otimização das práticas do processo ensino-aprendizagem, obteve benefício da discussão com o professor cooperante. A visita deste docente, nas aulas, disciplinou e motivou os alunos, o que derivou numa estratégia válida.

⁶⁷ Aspas da autora

⁶⁸ Aspas da autora

⁶⁹ Aspas da autora

3. OBSERVAÇÃO SUPLEMENTAR

3.1 Natureza

De acordo com o anteriormente fundamentado, a **Observação Suplementar** consistiu na observação de outras disciplinas no âmbito da dança contemporânea, processo que facultou duas vantagens determinantes para a concretização dos objetivos deste estudo: (1) a confirmação dos resultados das prestações técnicas e artísticas dos alunos, num contexto de exigência performativa; (2) a identificação dos conteúdos programáticos mais necessários para as demandas coreográficas a cumprir pelos alunos. Ao cooperar com estas vantagens, a Observação Suplementar desencadeou outras reflexões, muitas vezes partilhadas com a professora titular das respetivas disciplinas e/ou com a professora cooperante, das quais, conseqüentemente, se atualizaram estratégias e planos de aulas.

Da mesma forma que se procedeu para as aulas de Lecionação, a legitimação do processo de reconhecimento da realidade, examinada na Observação Suplementar, fez-se pela aplicação de uma instrumentação de coleta de dados creditada, tendo sido utilizados Diários de bordo e registos videográficos.

A escolha das disciplinas onde ocorreu esta observação adicional assentou na natureza performativa das atividades educativas nelas desenvolvidas e pela intersecção que os seus planos curriculares/conteúdos programáticos estabelecem com a dança contemporânea. Assim, as disciplinas de *Composição*, *Repertório Contemporâneo*, *Oficina Coreográfica* e *Formação em Contexto de Trabalho*, elegeram-se como bons contextos de análise para o presente estudo. Descrevem-se:

- *Composição (Comp.)*⁷⁰: disciplina que visa dotar os alunos de ferramentas de Composição, Improvisação e Análise de Movimento, que permitam um desenvolvimento de aptidões no âmbito da criação e descoberta do universo da dança;
- *Repertório Contemporâneo (R. Cont)*⁷¹: disciplina que visa promover a versatilidade técnica e artística dos alunos na linguagem contemporânea, pelo contacto com diferentes linguagens e abordagens, e pelo desenvolvimento da capacidade crítica;
- *Oficina Coreográfica (OC)*⁷²: espaço que visa o desenvolvimento das capacidades performativas dos alunos, no qual se integram os ensaios para as apresentações formais

⁷⁰ Conteúdos Programáticos de Composição [anexo N]

⁷¹ Conteúdos Programáticos de Repertório Contemporâneo [anexo O]

⁷² Plano Curricular de OC, patente no Documento *Profissionalização* da Associação de Pais da EDCN [anexo P]

da EDCN. Partilha com FCTS o objetivo de aproximar o estudante ao meio profissional, chamando para a escola coreógrafos que desenvolvam repertório próprio;

- *Formação em Contexto de Trabalho Simulado (FCTS)*⁷³ componente formativa que visa o contacto com uma experiência muito próxima da situação real de trabalho favorece e estimula a integração dos alunos no mercado de trabalho;

Os seguintes quadros mostram a carga horária semanal das disciplinas nomeadas:

Quadro 9: Horário das disciplinas/contexto da Observação Suplementar, para o 7º ano

2º feira	3º feira	4ºfeira	5ºfeira	6ºfeira
			13h30/15h Composição	17h/18h15 Repertório Contemp
18h30/20h30 Oficina Coreográfica	18h30/20h30 Oficina Coreográfica	18h30/20h30 Oficina Coreográfica	18h30/20h30 Oficina Coreográfica	18h30/20h30 Oficina Coreográfica

Quadro 10: Horário das disciplinas/contexto para a Observação Suplementar, para o 8º ano

2º feira	3º feira	4ºfeira	5ºfeira	6ºfeira
	17h/18h15 Repertório Contemp		17h/18h30 Composição	
18h30/20h FCT	18h30/20h30 Oficina Coreográfica	18h30/20h30 Oficina Coreográfica	18h45/19h45 FCT	18h15/19h45 Oficina Coreográfica

3.2 Objetivos

Fundamentada a natureza da Observação Suplementar do Estágio, esclarecem-se os dois principais objetivos que orientaram a sua implementação:

1. Confirmar resultados das prestações técnicas e artísticas dos alunos, num contexto de exigência performativa;
2. Identificar dos conteúdos programáticos mais necessários para as demandas coreográficas a cumprir pelos alunos.

⁷³ Plano Curricular de FCTS [anexo Q]

3.3 Desenvolvimento e reflexão sobre a observação suplementar

A escolha dos momentos observados foi feita em função da pertinência dos conteúdos trabalhados nas disciplinas performativas, ou seja, teores de movimento que se incluíssem no âmbito da dança contemporânea e que fossem favoráveis a uma análise coadjuvante à prática letiva na disciplina de TDCont. Por isto, tendo em conta que no primeiro período o trabalho desenvolvido dirigiu-se essencialmente para o espetáculo *Quebra-Nozes* (obra coreográfica do âmbito da dança clássica), a Observação Suplementar justificou-se para o segundo e terceiro períodos letivos. O quadro que abaixo se inscreve, especifica as disciplinas observadas e os respetivos conteúdos:

Quadro 11: Observação Suplementar: calendarização e conteúdos

	Data	Observação Suplementar	Conteúdos Observados
2º Período	Janeiro e Fevereiro	Repertório Contemporâneo Oficina Coreográfica Ensaio <i>Prix de Lausanne</i>	<i>AmarAmália</i> , de Vasco Wellenkamp Coreografia para o espetáculo da 2ª Oficina (Bruno Roque) Solos oficiais do concurso <i>Prix de Lausanne</i>
	Março	Composição Oficina Coreográfica (Bruno Roque)	Trabalhos coreográficos dos alunos Coreografia para o espetáculo da 2ª Oficina (Bruno Roque) Espetáculos 2ª Oficina Coreográfica (Museu Oriente)
3º Período	Abril	Repertório Contemporâneo Formação em Contexto de Trabalho	Sagração da Primavera Pina Bausch Excertos de <i>Os Pássaros</i> , de Vasco Wellenkamp Ensaio com o coreógrafo Vasco Wellenkamp
	Maio	Formação em Contexto de Trabalho	Ensaio com o coreógrafo Vasco Wellenkamp
	Junho e Julho	Oficina Coreográfica	Ensaio para Espetáculo Final

Da mesma forma que, ao longo do Estágio, a análise de dados foi identificando uma aquisição crescente de conhecimento ao nível da disciplina de TDCont. – o que corroborou com um processo ensino-aprendizagem faseado por complexidade gradativa – a análise da

Observação Suplementar também foi testemunhando essa mesma evolução. Assim, as apreciações que se seguem distinguem-se entre o segundo período e o terceiro período.

3.3.1. As prestações técnicas e artísticas dos alunos, num contexto de exigência performativa

Nos meses de janeiro e fevereiro, as observações à disciplina de Repertório Contemporâneo indicaram uma clara dissemelhança entre a qualidade interpretativa dos alunos portugueses e japoneses. Foram visionados os excertos de *AmarAmália*, de Vasco Wellencamp, que, por serem partes coreográficas requerentes de muita destreza técnica e performativa, testaram amplamente as aptidões das turmas. As exigentes deslocações pelo chão, com receções difíceis e uma constante solicitação à espiral como propulsora do movimento, reivindicaram um domínio técnico (especialmente do centro de gravidade) que somente os alunos mais experientes detinham. Nestes excertos, a respiração constitui um requisito de movimento essencial, fato que denunciou a dificuldade dos rapazes japoneses em administrar a energia. A ponderação destas observações derivou numa renovação dos planos de aula que, baseados nas demandas do repertório trabalhado, passaram a incluir conteúdos que reforçassem o trabalho de centro gravítico e cinético, das espirais, das mudanças de níveis, e da gestão das dinâmicas. Nas últimas observações efetuadas, em resultado deste trabalho letivo e do notório esforço desenvolvido pelos alunos estrangeiros, esta dissemelhança esbateu-se, notando-se maior habilidade técnica, com reflexões favoráveis também na disciplina de Oficina Coreográfica.

No mesmo período, a Oficina Coreográfica decorreu com o trabalho coreográfico do criador convidado Bruno Roque, o qual foi apresentado no espetáculo da 2ª Oficina. A Observação Suplementar incidiu na fase final do processo compositivo, constatando-se a ausência de elementos japoneses no elenco. Em conversa com o coreógrafo, esclareceu-se que os dois primeiros ensaios foram determinantes para a escolha dos bailarinos e, uma vez que a data em que decorreram foi demasiado prévia (início de janeiro), os alunos menos experientes não beneficiaram de uma prestação performativa mais entendida e congruente.

A confirmação, por parte da organização do *Prix de Lausanne*, da admissão de uma aluna japonesa do 8º ano ao prestigiado concurso, veio confirmar o nível ótimo que estes alunos apresentam em dança clássica, quando ingressam na EDCN. Apesar de este ser um concurso de grande prestígio mundial, que dá primazia à categoria de dança clássica, a triagem oficial não exigiu somente o envio de um registo videográfico da candidata a

executar uma aula de TDC, como também um registo a interpretar uma pequena composição de dança contemporânea. Este requisito do concurso apelou a uma dedicação especial que conseguisse uma prestação tecnicamente competente, sendo que, para garantir um apoio sólido, a composição foi elaborada e trabalhada nas aulas de TDCont. A colaboração de TDCont. na concretização do filme veio reforçar a interligação benéfica entre a prática letiva na disciplina e as atividades performativas extracurriculares. Iniciados os ensaios para os solos oficiais do concurso *Prix de Lausanne*, a observação e análise veio confirmar as aptidões positivas que esta aluna demonstrou em aula: atitude de empenho, capacidade de entendimento, domínio técnico crescente e uma qualidade de movimento orgânica e respirada. O registo videográfico da interpretação da aluna pode ser consultado no apêndice J.

A Observação Suplementar ocorrida no mês de março capitulou-se pela identificação dos conteúdos programáticos mais necessários para as demandas coreográficas desenvolvidas pelos alunos, e que se apresentaram matéria passível de ser otimizada nas aulas de TDCont. Apesar da averiguação da evolução das competências de os alunos japoneses no contexto das disciplinas performativa ter ficado comprometida – elucida-se que estes alunos não participaram na coreografia de Bruno Roque, e apenas uma aluna estrangeira integrou um dos trabalhos coreográficos em curso na disciplina de Composição – a Observação Suplementar revelou-se, contudo, um procedimento importante na manutenção do nível de exigência da prática letiva em TDCont. Neste sentido, os conteúdos programáticos averiguados nestes contextos foram base para uma planificação renovada de aulas, a qual garantisse o crescimento de complexidade previsto para o período letivo. A assistência (apoio técnico de produção) e o visionamento do Espetáculo da 2ª Oficina Coreográfica⁷⁴ (Auditório do Museu Oriente) veio comprovar aptidões muito satisfatórias dos alunos portugueses, o que deduz um contributo eficiente da disciplina de TDCont, com uma lecionação capaz de manter a motivação e a exigência para todo o grupo (alunos experientes e não experientes).

3.3.2 A identificação dos conteúdos programáticos

Nos meses de abril e maio, a Observação Suplementar ocorreu nas disciplinas de Repertório Contemporâneo e Formação em Contexto de Trabalho, sendo que o trabalho analisado, nos dois âmbitos, coincidiu nos conteúdos coreográficos do criador Vasco

⁷⁴ Programa do Espetáculo da 2ª Oficina Coreográfica EDCN (Auditório do Museu do Oriente) [anexo R]

Wellencamp. É conveniente explicar que, pela necessidade de dotar os alunos de uma maior familiaridade com a linguagem de Wellemcamp e pela proximidade com a data do espetáculo final (em cujo programa estava prevista uma criação original do mesmo coreógrafo), o plano curricular da disciplina de Repertório sofreu alterações, abreviando o estudo da *Sagração da Primavera* de Pina Baush, e incluindo *Os Pássaros* de Wellemcamp. Os dados angariados foram indicadores de uma evolução positiva das aptidões gerais das turmas, contudo, a superioridade técnica e artística manteve-se patente nos alunos portugueses. Realça-se a escolha de uma aluna japonesa para integrar o elenco da peça original de Wellemcamp, criada para o espetáculo final, o que afirmou a evolução de um grupo que, no início do estudo, não possuía quaisquer competências a nível da dança contemporânea.

3.3.3 Observação particular: japoneses na criação coreográfica e interação com coreógrafos

A observação da disciplina *Composição Coreográfica* proporcionou uma maior noção das competências criativas dos alunos japoneses, pela forma como manipularam as ferramentas da composição em função do espaço e do tempo e, conseqüentemente, das estruturas coreográficas. Foi clara a sua dificuldade em termos da criação de movimento, mostrando-se mais limitados na linguagem e na manipulação da matéria de movimento. Tal lacuna foi entendida pelo fato destes alunos nunca terem tido esta disciplina na sua formação anterior, e por a linguagem proveniente da Técnica de Dança Clássica ser a única referências de movimento sólida que possuíam. No entanto, em termos de execução, denotou-se uma crescente consciência do movimento sem grandes dificuldades nas demandas que exigiam destreza e força física. Apesar disso, quando se deparam com novas linguagens, a aquisição das mesmas, é mais lenta e menos precisa.

3.3.4 Aspeto relacional educativo:

Sublinha-se que o alcance destas valências, provindas do estudo da Observação Suplementar, em muito dependeu do espírito de respeito e entreatajuda alcançado entre a discente e os professores das disciplinas visionadas, sendo, portanto, uma atitude exemplar a promover de futuro.

4. PARTICIPAÇÃO EM OUTRAS ATIVIDADES

4.1 Natureza

Ser professor não se cinge apenas ao ato de lecionar pois, existem uma série de atividades que fazem também parte deste processo. E como tal, o presente Estágio contemplou espaço de atuação que permitisse uma participação escolar mais íntegra, com um importante contributo para a realização dos objetivos e metas do PE e Plano Anual de Atividades da EDCN. Esta colaboração extracurricular, ao fazer cumprir com uma série de tarefas de índole pedagógica e não só, estabeleceu relações proficientes com a comunidade educativa, reforçando atitudes de comunhão, motivação, integração e alcance pela excelência, que vão ao encontro dos objetivos advogados no decurso do Estágio.

Tal como foi referido anteriormente neste documento, a Participação noutras Atividades decorreu de forma frequente, por períodos de tempo específicos, que se distribuíram ao longo do ano letivo. Esta prática procedeu-se em paralelo com a Lecionação, o que permitiu um entrosamento de ações, análises e intenções, que fizeram cumprir os princípios metodológicos da Investigação-ação instituída para este estudo. À semelhança da Observação Suplementar, algumas destas atividades foram alvo de estudo, nomeadamente aquelas em que foi aplicada instrumentação de pesquisa metodológica. Os Diários de bordo e os registos videográficos facultaram dados importantes para a otimização da prática letiva em TDCont., constituindo uma vantagem metodológica e pedagógica para o estudo.

4.2 Objetivos

As informações analisadas foram percebidas e orientadas pelos seguintes objetivos:

1. Atualizar e comprovar o desempenho dos alunos;
2. Sugerir conteúdos a trabalhar em aula;
3. Comprovar o valor da ação pedagógica até ali desenvolvida, também abrangente à atividade performativa.

No que concerne a objetivo ponto 2, sublinha-se a associação direta à **estratégia de motivação por meio do desenvolvimento de conteúdos com fito no apoio performativo**, testada na Lecionação Autónoma (ver ponto 2. *Lecionação Autónoma*, do Capítulo IV) como resposta à necessidade de estabelecer um espírito de unidade e motivação comum que atenuasse discriminações e individualismos. Ao desenvolver um trabalho objetivado para as exigências coreográficas, a aula de TDCont constituiu um

desafio para toda a turma, conferindo um ambiente mais igualitário a nível do esforço e do empenho dos dois grupos de alunos (portugueses e estrangeiros).

4.3 Desenvolvimento e reflexão sobre a participação em outras atividades

Para uma mais fácil identificação das atividades mais relevantes desenvolvidas pela professora/investigadora, segue-se abaixo o seguinte quadro:

Quadro 12: Participação noutras Atividades: calendarização e conteúdos

Calendarização	PARTICIPAÇÃO NOUTRAS ATIVIDADES 2015/ 2016
	Criação de coreografias/variações para a participação dos alunos em concursos de dança internacionais, e coordenação dos respectivos ensaios:
Dezembro a Fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> • <i>TanzOlymp 2016</i> – Alemanha
Março a Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Concurso Internacional de Dança do Porto 2016 (22, 23, 24 de Abril) • Acompanhamento de alunos em viagem (ex: Porto);
Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação e acompanhamento na apresentação do dueto “Teu braço me estreita” e o solo “Ebúrneo” na conferência <i>Dança na Infância e na Adolescência</i>⁷⁵, realizada a 30 de Abril, na Faculdade de Motricidade Humana (FMH);
Maio	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação e acompanhamento dos alunos na apresentação do dueto <i>Teu braço me estreita</i> em Leiria, no concerto Bagatelas de Rogério Pires (Teatro Miguel Franco, Leiria);
Maio	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação na apresentação do dueto <i>Chega-me perto</i> no colóquio <i>Desafios do crescimento na formação do Bailarino: Corpo, Mente, Ação e Vocação</i>⁷⁶, realizado a 21 de Maio, na EDCN;
	Assistência de produção a espetáculos da EDCN:

⁷⁵ Programa no anexo S

⁷⁶ Programa em anexo T

Dezembro	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quebra-Nozes</i> (Teatro Camões)
Março	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina Coreográfica (Museu do Oriente)
	Realização de trabalho acessório às atividades extracurriculares:
Ao longo de todo o ano letivo	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguação de repertório musical para variações e coreografias; • Montagens musicais originais para as variações de Contemporâneo • Angariação de acessórios e guarda-roupa
	Contributo na internacionalização do nome da EDCN:
Ao longo de todo o ano letivo	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de variações para concursos de dança internacionais;
Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Lecionação de Técnica de D. Contemporânea no <i>YAGP Summer Course Brasil 2015</i>;
Julho	<ul style="list-style-type: none"> • Lecionação de Técnica de D. Contemporânea e integrei a equipe de júri no <i>Concurso internacional de Dança Passo de Arte 2016</i>;

Para cumprir com todas atividades do Plano de Atividades da EDCN assumidas neste Estágio, foi necessário dedicar horas excedentes, em regime extracurricular e, por vezes, não oficial. Tal deveu-se às constantes adequações do calendário e do horário, necessárias para fazer face à logística que as tarefas propostas obrigavam, pelo que se tornou difícil proceder a uma contabilização exata do tempo despendido.

4.3.1 Análise dos dados e interpretação de resultados

Para a confirmação dos objetivos do estudo, analisaram-se os dados coletados nas atividades que implicaram um contato direto com os alunos num contexto de dança contemporânea, ou seja, nos ensaios de preparação para concursos de dança internacionais, nos ensaios de preparação de coreografias para espetáculos, e nas respetivas apresentações formais ao público/júri. Os registos em vídeo e os Diários de bordo (com anotações anexas) foram devidamente averiguados e ponderados com reflexões

individuais e, sempre que possível, em conjunto com outros professores também envolvidos nas mesmas atividades.

4.3.2 Preparação para Concursos de Dança⁷⁷

Na EDCN, a proposição dos alunos para concursos de dança depende, acima de tudo, da qualidade das competências que estes vão revelando nas aulas, pelo que os nomes sugeridos por parte dos professores titulares das disciplinas técnicas de dança se pressupõem a escolha mais acertada. Contudo, a opinião dos elementos do júri que avalia as turmas, nos testes de dança, também é considerada e, da mediação entre os dois juízos, dita-se quem efetivamente concorre. Assim, com base no critério de escolha - reunir aqueles com melhor perfil técnico e artístico - a convocatória assumiu-se um importante indício de prova de qualidade do trabalho dos alunos e, por conseguinte, uma informação útil para a avaliação dos resultados em estudo. Uma vez que o Estágio não se limitou a averiguar somente as estratégias de superação das lacunas curriculares dos alunos japoneses em TDCont., mas também as de conservação da motivação e da exigência nos alunos mais experientes, encontrou-se pertinência numa análise dos dados que fosse abrangente a todos os bailarinos envolvidos nas atividades de preparação para concursos de dança.

De uma forma geral, os alunos desenvolveram um trabalho empenhado e competente no decurso dos ensaios, destacando-se a atitude exemplar dos alunos japoneses por dedicarem várias horas extraordinárias de treino autónomo, com fim de otimizar as suas prestações a solo. Os progressos conseguidos assinalaram-se maioritariamente a nível da qualidade de movimento, como se pode comprovar pela comparação dos Diários de bordos relativos aos primeiros e últimos ensaios (sugere-se a consulta dos apêndices L e M). Apesar da valia referida, estes alunos exigiram, por parte da professora/investigadora, um esforço pedagógico mais criterioso e paciente nas explicações, uma vez que os conhecimentos em TDCont. e a versatilidade perante uma nova linguagem de movimento, eram limitados. Também a nível da capacidade de resposta criativa, revelaram dificuldades: uma vez que as variações solo (para competição) foram criadas especialmente para os intérpretes a que se destinavam, exigia-se, de cada aluno, um envolvimento pessoal mais participativo; ao contrário dos alunos portugueses que, pela experiência coreográfica e pela ampla linguagem de movimento adquiridas, predisuseram-se favoravelmente para a criação, os alunos japoneses revelaram um comprometimento criativo mais tímido, durante o processo de composição das suas variações.

⁷⁷ a este propósito, aconselha-se a leitura do Regulamento Interno da EDCN [anexo G]

Relativamente aos resultados das participações nos concursos de dança, as premiações obtidas foram tidas em conta na avaliação e na comprovação das competências adquiridas pelos alunos concorrentes. Assim, enumeram-se os concursos e os respetivos prémios conquistados na modalidade dança contemporânea:

- *TanzOlymp 2016* (Alemanha) - categoria solo: uma medalha de Ouro, uma medalha de Prata, e uma medalha de Bronze;
- Concurso Internacional de Dança do Porto 2016 - categoria solo: uma medalha de Ouro (**aluna japonesa**), uma medalha de Prata, e uma medalha de Bronze; categoria dueto: duas medalhas de Ouro; categoria grupo: uma medalha de Bronze.

De uma forma geral, os resultados apresentaram-se bastante positivos o que fez pressupor que existiu um efeito profícuo na relação dinâmica entre a Participação noutras Atividades e a Lecionação Autónoma, com utilidade para o cumprimento dos objetivos do estudo. Observaram-se premiações tanto para alunos portugueses como para japoneses, indicando uma motivação comum e o estabelecimento de um alto nível de exigência.

Em termos individuais, constatou-se uma importante valia neste tipo de atividade: o trabalho pormenorizado e especificado para as particularidades de cada bailarino, desenvolvido em cada ensaio, derivou numa manifesta otimização das aptidões performativas. A comparação entre a avaliação feita nas primeiras tabelas de observação e a avaliação da prestação filmada⁷⁸ de um último ensaio de preparação para concurso, faz entender essa mesma evolução. A este propósito, destaca-se o caso da aluna japonesa premiada com medalha de ouro que, por alcançar o mais alto nível na categoria de Dança Contemporânea, revelou possuir competências bastante válidas, sugerindo eficácia no processo ensino-aprendizagem desenvolvido. Para o restante grupo asiático, esta prestação solo constituiu um estímulo, fato percebido pela forma empenhada com que fizeram as aulas de TDCont. seguintes.

Apesar de não terem sido atribuídas premiações a todos os alunos propostos a concurso – condição normal num evento desta natureza – é importante referir que a simples proposição para competirem foi um indicador de validação das suas competências individuais. Por isto, considera-se que os alunos japoneses (foram quatro os competidores) desenvolveram um trabalho meritório no âmbito da Participação noutras Atividades, que

⁷⁸ Registo videográfico dos solos levados a concurso no ano letivo 2015/2016, por alunos japoneses [apêndice J]

pode ser consultado no apêndice J, referente ao registo videográfico das respetivas variações solo levadas a concurso.

4.3.3 Atividades performativas

As atividades que se direcionaram para o acompanhamento dos alunos em atividades performativas públicas - os espetáculos/ apresentações e respetivos ensaios – decorreram maioritariamente no âmbito da disciplina de Oficina Coreográfica, e contaram com a participação de coreógrafos convidados e de vários docentes/ensaiadores. Sublinha-se a relevância destas apresentações públicas para a comunidade escolar por representarem o cúmulo de um esforço desenvolvido ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Na globalidade destas atividades, os alunos preparam-se para um evento, tomam contato com o público e compreendem o ato performativo de uma forma integral. Transpondo para a realidade em estudo, assinala-se que, apesar da experiência de palco que os alunos do 7º ano e do 8º ano já detinham, foi possível consolidarem superiormente as seguintes competências: capacidade de organização logística individual; respeito pelo palco, restante elenco, ensaiadores e equipas técnicas; noção de produção das artes performativas; domínio do léxico próprio de palco (bambolinas, bastidores, boca de cena, *spacing*⁷⁹, etc.); noção de como proceder num ensaio geral e no espetáculo e/ou apresentação.

Sublinhando o já referido, a implicação da Participação noutras Atividades no Estágio possuiu uma clara vantagem: forneceu dados das condições técnicas e artísticas dos alunos, da sua resposta criativa, e do empenho e motivação desenvolvidos (feedback). No caso particular dos ensaios para apresentações públicas – realizados no âmbito da disciplina de Oficina Coreográfica, em cooperação com os coreógrafos convidados - o trabalho desenvolvido deu a conhecer competências específicas. Focando a análise nos alunos japoneses, a capacidade de adaptação às novas linguagens (versatilidade) e o comprometimento com o ato criativo foram as dificuldades mais destacadas neste contexto coreográfico, essencialmente no primeiro período letivo (relembra-se que a Oficina Coreográfica calendarizou três apresentações públicas, coincidentes com o final de cada período letivo, pelo que se legitima uma suposta evolução de capacidades ao longo do tempo.)

⁷⁹ *Spacing*: organização espacial pela área de cena

Numa análise coerente, a falta de currículo no âmbito da Dança Contemporânea presumiu-se uma das principais razões para esta versatilidade diminuída inicial, nos alunos japoneses. O conhecimento em TDCont era ainda insuficiente e as experiências coreográficas anteriores inexistentes. Estes alunos não possuíam um entendimento amplo de corpo móvel e expressivo, para além daquele relativo ao corpo formal próprio da dança clássica, nem de uma prática de trabalho criativo do movimento. A este facto somaram-se, ainda, fatores culturais, os quais enfatizaram uma individualidade particular do sujeito/bailarino asiático. De acordo com o pesquisado acerca da cultura japonesa – ver Capítulo III: *Enquadramento Teórico* – o cidadão japonês é educado a trabalhar em prol do grupo, e desenvolve numa sociedade extremamente organizada, hierárquica, onde o planeamento e a prevenção são estratégias sociais estabelecidas, que acautelam grande parte das situações problemáticas passíveis de destabilizar a comunidade. Ao contrário das sociedades ocidentais (especialmente as latinas) onde a “desorganização” e o planeamento deficitário é característico, os indivíduos desenvolvem capacidades de “desenrasque”⁸⁰ muito superiores. Por isto, entende-se que, perante um desaire ou uma necessidade de solução imediata a um estímulo/provocação, o japonês apresente maior inibição e dificuldade na criação de uma resposta, enquanto o aluno português, indivíduo social mais habituado ao desembaraço, desenvolve uma mais resposta imediata, eficaz e original, ou seja, mais criativa.

4.3.4 Aulas de Apoio

A par das estratégias implementadas nas aulas de TDCont, objetivadas para a superação das dificuldades técnicas dos alunos japoneses, as aulas de apoio⁸¹ surgiram como reforço pedagógico ao problema. Calendarizadas em horário extracurricular, estas aulas possibilitaram a aprendizagem dos conceitos basilares da técnica, por forma a dotar os alunos de competências essenciais para a sua progressão na disciplina. Outros exercícios de suporte foram desenvolvidos, nomeadamente os sugeridos pelo Gabinete de Osteopatia, e que visaram especialmente o reforço lombar, o trabalho do centro e de flexão/convecção da bacia. De acordo com o referido anteriormente neste documento, este treino de apoio foi essencial para reduzir a probabilidade de lesões por *overuse*, comuns na população asiática e propensas pelo elevado índice de retificação da curva lombar e de inclinação pélvica que a sua tipologia morfa anatómica apresenta.

⁸⁰ Aspas da autora

⁸¹ Aulas de apoio: implementação na EDCN, de acordo com os artigos 16º e 17º do Decreto-Lei nº 3/2008

4.3.5 Reuniões de Departamento, Conselhos de Turma e Júri de Testes⁸²

As reuniões de Departamento e Conselhos de Turma são atividades educativas oficiais que em muito contribuem para o sucesso do Plano Educativo de uma escola e, por isso, foram tidas em conta na reflexão analítica do Estágio. Um Conselho de Turma tem como fundamento principal desenvolver um trabalho cooperativo docente que dê a conhecer as problemáticas/ informações relativas a cada aluno e que são influentes no seu desempenho escolar, que discuta estratégias de ensino-aprendizagem e que favoreça a coordenação interdisciplinar. Neste sentido, foi importante conhecer a realidade das turmas, e perceber a importância que as disciplinas da área artística adquiriram nos interesses pessoais dos alunos, nomeadamente TDCont. Foi igualmente importante constatar que a integração dos alunos japoneses foi apoiada, pela EDCN, com estruturas oficiais como, por exemplo, uma tutoria⁸³, um protocolo de alojamento com uma Residência de estudantes, e com a instituição de aulas de Português exclusivas a alunos estrangeiros. No que concerne à cooperação interdisciplinar, os Conselhos de Turma favoreceram a implementação da Observação Suplementar e da Participação noutras Atividades, do mesmo modo que as reuniões de Departamento de Técnicas de Dança. Nestas últimas, as reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem e das problemáticas inerentes à Lecionação Autónoma foram procedimentos principais que em muito ajudaram o curso do Estágio.

No que concerne à prática de júri de testes, a maior valência assentou no conhecimento regular dos alunos e do nível global da escola. Na EDCN, a integração de um professor titular nos quadros de júri envolve, não só, a avaliação das respetivas turmas como também a avaliação de turmas tituladas por outros professores. Este estatuto permite um debate conjunto entre jurados, os quais observam, comparam e avaliam individualmente os alunos, e analisam a conjuntura pedagógica e metodológica geral. Desta forma, as reuniões de avaliação de testes, ao funcionarem como plataformas de otimização do processo ensino-aprendizagem, constituíram contextos de relevância para a evolução do Estágio. Acrescenta-se, ainda, que a professora cooperante integrou o júri de avaliação em todos os testes das turmas de 7º ano e de 8º ano, envolvidas neste estudo.

⁸² a este propósito, aconselha-se a leitura do Regulamento Interno da EDCN, presente no anexo G

⁸³ Tutoria: prevista na alínea D) *Serviço de apoio e acompanhamento aos alunos estrangeiros* do ponto 13.1.4. *Serviços Técnico-pedagógicos* do Regulamento Interno da EDCN [anexo G]

5. INTERAÇÃO COM A PROFESSORA COOPERANTE: Reflexão conjunta

Dados os moldes do presente estágio, o principal apoio da professora cooperante assentou numa coadjuvação reflexiva dos dados que foram sendo observados e coletados. Uma vez que a investigadora possui experiência anterior na prática letiva de TDCont na EDCN – e, por isso, não carece de desenvolver o entendimento de como uma aula se procede num contexto real, nem de adquirir o conhecimento primário dos aspetos pedagógicos propostos pela escola cooperante, para as turmas analisadas – a maior ajuda da cooperação concluiu-se nas observações, opiniões e sugestões partilhadas. Sempre que foi conveniente uma articulação dos horários e das tarefas escolares, ou nos momentos em foi especialmente convidada/solicitada pela investigadora, a professora cooperante assistiu a algumas aulas integrantes do Estágio, das quais procederam conversas de análise ao que foi observado.

Estas conversas partilhadas tentaram cumprir com várias questões de abordagem, sugeridas pela professora cooperante por considerar serem de grande ajuda na orientação de uma análise completa. As mesmas questões mostraram-se também vantajosas na orientação das análises de dados procedidas individualmente pela professora/investigadora que apoiaram o Estágio. O quadro abaixo explicita os parâmetros temáticos e as questões inerentes, ponderadas na reflexão conjunta:

Quadro 13: Questões de apoio à Análise e Reflexão Crítica da aula observada

Questões de apoio à Análise e Reflexão Crítica da aula observada
<p>Plano de aula</p> <ul style="list-style-type: none">• A aula decorreu conforme o plano previamente estabelecido?• A aula foi iniciada e concluída de forma adequada?• Foram os recursos materiais utilizados, adequados aos objetivos da aula?
<p>Gestão do tempo e organização da aula</p> <ul style="list-style-type: none">• A professora definiu bem as regras de funcionamento da aula?• A professora organizou bem a disposição espacial da turma?• Como foi gerido o tempo?• As atividades foram adequadas ao tempo de concentração dos alunos?
<p>Comportamento do professor</p> <ul style="list-style-type: none">• A professora deu as instruções de forma clara, com os conceitos e terminologias corretos?• A professora fez-se ouvir de forma clara?

- Houve algum comportamento não verbal cinético (ex: gestos, tiques, expressões verbais) ou proxémico (ex: contacto, trajetória, utilização do espaço)?

Comportamento do aluno

- Os alunos fizeram perguntas?
- Os alunos estavam concentrados?
- Os alunos estavam motivados?
- Como é que os alunos interagiram entre eles?
- Os alunos ajudaram na tomada de decisões acerca das atividades e dos conteúdos das aulas?

Clima afetivo

- Existiu um clima de tranquilidade, promotora da aprendizagem?
- Existiu um clima de colaboração e entreajuda?
- Existiu um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?
- A professora promoveu a autoestima do aluno?
- A professora promoveu a iniciativa e autonomia dos alunos, responsabilizando-os de algumas tarefas?

Atividades educativas

- As atividades (exercícios) estimularam a participação e o entusiasmo de todos os alunos?
- A professora deu a instrução do conteúdo com ou sem demonstração?
- Houve diferenciação no ensino, de acordo com as características de cada aluno?
- A professora recorreu a imagens e metáforas?
- A professora procurou compreender o tempo de aprendizagem de cada aluno?
- A professora procurou chegar a todos os alunos?

Feedback

- Como foi o *feedback*, construtivo e diferenciado?
- Quais foram as categorias de *feedback* usadas? (ex: forma, direção, objetivo)
- Os alunos deram *feedback* aos colegas?
- Como é que os alunos reagiram ao *feedback* da professora?

A professora cooperante observou algumas aulas planificadas, o que lhe permitiu conhecer as competências dos alunos em estudo e as atuações pedagógicas e metodológicas tidas em aula pela professora/investigadora, tendo também integrado o júri dos testes de avaliação das turmas estudadas. Tal condição favoreceu a cooperação numa noção periódica dos resultados alcançados pelos alunos e da evolução dos mesmos ao longo do período letivo.

6. REFLEXÃO SOBRE A LECIONAÇÃO

De acordo com a fórmula de Estágio definida para este estudo - justificada pela conjuntura profissional da autora e pela exclusividade da amostra, como atrás foi fundamentado - a prática de Lecionação Autónoma usufruiu de uma experiência pessoal adquirida ao longo dos anos de prática na EDCN, que conferiu, à professora/investigadora, várias habilitações educativas prévias, influentes no modo como a sua atuação evoluiu. Enumeram-se: (1) conhecimento experiente dos aspetos pedagógicos propostos pela escola cooperante (EDCN), para a turma analisada; (2) capacidade autónoma de lecionação adquirida pela prática profissional anterior (autonomia da prática docente); (3) domínio dos procedimentos de planificação e programação da intervenção pedagógica, de acordo com o programa curricular previsto pela EDCN para o grau de ensino proposto. A respeito deste último ponto, a afirmação validou-se para o contexto do grupo de alunos portugueses, por ter sido aquele em que todos possuíam currículo em TDCont. e, por isso, evoluíram regularmente, de acordo com o grau técnico e artístico correspondente ao nível de ensino onde se integravam. Contudo, a recém inclusão de um grupo de alunos estrangeiros (nas turmas 7º e 8º ano), sem currículo na disciplina, exigiu um domínio renovado da planificação, o que constituiu um desafio letivo. Se no início do Estágio, as aulas não se desenvolviam integralmente, como previsto no plano, com constantes interrupções para apoiar os alunos japoneses, a descoberta e implementação de novas estratégias atenuou o problema. A adequação dos conteúdos e os procedimentos relatadas no ponto 2 *Lecionação Autónoma* deste capítulo, foram resultado de uma atenção cuidada e informada da prestação e contexto dos alunos. Mais do que planear segundo regulamentos curriculares, ou definir regras de comportamentos, tentou-se responder ao repto de motivar, incluir, evoluir e exigir. Acima de tudo, considerou-se que esta experiência letiva de Estágio pesou grandemente na consciência de que um professor, todos os dias, se testa, se analisa, se ultrapassa e aprende com os que o rodeiam.

Assim, num breviário da prática letiva efetuada no presente Estágio, assinalam-se as seguintes atuações metodológicas e pedagógicas: (1) perante desigualdades, a disposição espacial da turma passou a ser estipulada pela professora; (2) o tempo de aula foi-se otimizando gradualmente, em paralelo com as evoluções dos alunos e com a implementação da segmentação de exercícios; (3) descobriram-se e implementaram-se novas estratégias de superação de lacunas, atentas e inclusivas culturalmente; (4) apoiaram-se especialmente os alunos mais fracos (japoneses), sem negligenciar os outros; (5) o desenvolvimento das atividades em aula cuidou e beneficiou da concentração

característica do grupo japonês, promovendo outras de apoio; (6) as instruções docentes tentaram-se claras na comunicação, recorrendo ao idioma inglês e a imagens familiares e, ao mesmo tempo, incentivando o reconhecimento da terminologia correta; (7) deu-se a instrução do conteúdo com demonstração prática; (8) atentou-se a gestos ou a expressões passíveis de criar embaraços culturais, evitando-os em aula; (9) criaram-se modos de motivação pela dança, através de aulas desafiantes, (9) valorizaram-se aptidões individuais e outros (*feedback*); (10) tentou-se a cooperação entre alunos e entre disciplinas; (12) procurou-se dar o exemplo no que considera a comportamentos profícuos (assiduidade, entreajuda e respeito).

CONCLUSÃO

Numa avaliação global do estágio, as expectativas revelaram-se, desde sempre, muito elevadas, pelo sentimento de pertença da problemática e de dever para com o contexto da investigação. A instituição apontada como cooperante – a EDCN - para além do enorme prestígio nacional e internacional que afiança uma prática de lecionação enriquecedora, comporta um cariz emocional pessoal, por ser a escola de prática profissional docente da autora deste estudo. Não obstante esta condição, pesou a necessidade de alcançar resultados num estudo de pertinência elevada, evidenciada pela singularidade do tema que fundeu o Estágio e pela atualidade que o mesmo refletiu, Os contextos educativos de hoje apresentam-se, cada vez mais, com uma constituição multicultural, distintiva de um mundo global e mutante. Se esta é uma realidade que tem colocado, à luz da discussão, o tema da educação intertranscultural a muitos pedagogos, sociólogos e outros estudiosos, certo é que estas discussões ganham pouco valor de intervenção no contexto da dança. Trazendo o problema para o seio dos processos ensino-aprendizagem no âmbito da Técnica de Dança Contemporânea, e integrado numa conjuntura escolar pioneira, o assunto merece reflexão. A evidência da crescente integração de alunos japoneses na EDCN, os quais escolhem o nosso país e particularmente esta escola para fazerem a sua progressão de estudos na dança, constitui um fenómeno real do ensino especializado da Dança português, que exige requisitos e especificidades ao nível dos princípios pedagógicos, dos recursos humanos e dos recursos materiais, para que, em conjunto, promovam o desenvolvimento de um ensino multicultural capaz. Neste sentido, este estudo revelou importância por ter descoberto e testado um conjunto de soluções de adequação pedagógica e curricular, investigando atitudes práticas e estratégias pedagógicas e metodológicas que favorecessem uma integração capaz e uma aprendizagem conjunta dos alunos japoneses e dos alunos portugueses.

A prática e o ensino da dança jamais foram herméticos, e esta ideal conceção transpareceu na fórmula processual assumida neste Estágio. A exclusividade da EDCN no cenário de investigação e a titularidade da professora/investigadora na disciplina de TDCont nos níveis de ensino concernentes à problemática, ditou uma prática letiva dominante que se apoiou noutras disciplinas performativas, com proposições educativas comuns, através de uma Observação Suplementar e de uma participação ativa. Pretendeu-se ir ao encontro dos objetivos de um projeto educativo com dinâmicas e exigências próprias da EDCN – um projeto de escola singular instituído para desenvolver uma elite de bailarinos com fito profissional – e, para isso, em muito contribuiu a próxima relação com um ambiente de

espetáculo, permitindo angariar conteúdos de trabalho, verificar e comprovar aptidões performativas alcançadas pelos alunos, e validar a prática letiva em TDCont. Contudo, o intuito principal consistiu na procura de estratégias e **capacidades de intervir pedagogicamente dentro de um contexto recente multicultural, discrepante no currículo inaugural, titular de dificuldades plurais, mas com uma identidade cheia de valências que ajudaram na evolução.**

O Estágio pôde comprovar as opções pedagógicas que desenvolveu a partir da análise de dados, e contactou-se que existe validade na Prática Pedagógica na disciplina *Técnicas de Dança Contemporânea*. A partir da Metodologia de Investigação-ação e da recolha de dados através dos Diários de bordo, das tabelas de observação, e dos registos videográficos, apuraram-se os resultados. De uma forma genérica, foi possível compreender que os alunos conseguiram aplicar os conceitos que lhes foram transmitidos e ensinados, relacioná-los e adaptá-los aos contextos performativos desenvolvidos. Se, por um lado, todos os **alunos japoneses atingiram um nível de aprendizagem capaz de fazer cumprir com os objetivos estipulados para um ano académico finalista, por outro lado, a homogeneidade técnica e performativa não foi integral**, continuando a denotar-se uma superior qualidade nos alunos portugueses, especialmente em performances de outros professores e criadores (no âmbito da Oficina Coreográfica e FCT), onde o desempenho artístico dos alunos estrangeiros ficou aquém das expectativas, denotando-se falta de maturidade numa linguagem contemporânea que ainda lhes é estranha. Características como naturalidade, genuinidade, densidade, expressividade, foram as mais apontadas como ausentes. Foi também notório, que ainda não existe uma identidade e naturalidade nestes corpos: eles apresentam-se “mecânicos” e pouco orgânicos e intuitivos na forma como se adaptam ou geram movimento, talvez pela falta de maturidade neste contexto da dança contemporânea e até consciência do movimento. Este fato leva a ponderar a importância da aprendizagem contínua, desenvolvida coerentemente ao longo dos anos escolares de formação de um bailarino. No entanto, são corpos que revelam potencialidades (comprovadas nas suas performances em dança clássica) e com capacidades para chegar longe nos seus diferentes percursos.

Apesar desta evidência, alguns dos elementos estrangeiros revelaram uma excelente afinidade com a disciplina, alcançaram individualidade, intenção e expressividade no seu movimento, revelaram intuição e sentido, e conseguiram atingir desempenhos ao nível dos alunos portugueses. Pelos bons resultados que foram apresentando, estiveram propostos

para concursos, pertenceram aos casts eleitos pelos coreógrafos, e alcançaram prêmios que comprovaram a qualidade conquistada.

Mesmo com alguns parâmetros da avaliação a mostrarem que nem todos os objetivos foram atingidos na sua plenitude, certo é que, do ponto de vista do interesse pessoal destes alunos japoneses, o estudo revela inegável sucesso nos resultados alcançados na medida em que potenciaram um desempenho multifacetado na prática da dança, dotando-os de um conhecimento na linguagem contemporânea. Este domínio é fundamental para o ingresso na carreira profissional, uma vez que é requisito da maioria das audições para companhias de dança profissionais apresentar um excerto de repertório contemporâneo ou fazer uma aula de dança contemporânea.

Se por um lado existiram condições na conjuntura dos alunos japoneses que coadjuvaram na evolução positiva dos objetivos propostos no estágio, beneficiando a incorporação do movimento contemporâneo – tais como a faixa etária, a maturidade inerente, a filosofia de trabalho, respeito e compromisso da cultura nipônica, ou a experiência anterior na dança (uma formação biomecânica sólida dos corpo pela prática da Técnica da Dança Clássica) – por outro, era patente a consciência ‘formatada’⁸⁴ que detinham do movimento e do seu próprio corpo, treinado segundo cânones de uma técnica circunscrevida e, muitas vezes, pouco sentida. O encontro de fisicalidades específicas⁸⁵, no âmbito de TDCont., não foi um processo fácil: o fato de não possuírem currículo na disciplina e de deterem um nível de competência totalmente inverso em TDC (disciplina onde são muito bons) gerou, nestes alunos, alguma apreensão para com TDCont, e, por vezes, até uma predisposição negativa que dificultou a criação de afinidade com as novas linguagens. No entanto, a vocação para a prática da dança que fortemente demonstraram, aliada à rotina de treino, superou este sentimento e favoreceu o alcance dos objetivos. Parte do desafio, ao longo do estágio, foi aliciar, fazer experienciar e entender novos conceitos e sensações que, no fundo, se fundem com os conceitos da Técnica da Dança Clássica, numa perspectiva mais ampla, versátil, individualizada e plural. Nesse sentido, entendeu-se que esta prática promoveu uma maior adaptação do movimento a cada intérprete, potenciando a versatilidade e a sua singularidade. Foi importante prepara-los para que consigam acompanhar uma constante atualidade artística multifacetada. Será ao longo dos seus percursos pelo meio profissional (pelo menos assim se deseja) que adquirirão novas e melhores competências na dança. Cabe aos professores manterem-se críticos e autocríticos

⁸⁴ Aspas da autora

⁸⁵ Entende-se como “fisicalidades específicas”, a compreensão da execução do movimento na sua plenitude, através de diferentes abordagens. Fazenda (2012)

sobre a sua forma de agir e intervir com os alunos e com outros contextos em que estão inseridos, sempre cientes de que fazem parte de uma sociedade em mudança. Neste sentido, reconhecendo a importância da interdisciplinaridade, a interligação da **Participação noutras Atividades** com a prática de **Lecionação**, considerou-se útil e de apoio mútuo e progressivo. Como prova, o resultado global das participações dos dois grupos de alunos em concursos de dança em muito dignifica a EDCN no país e transfronteiras.

A EDCN é uma escola de Ensino Artístico Especializado, com as suas valências e as suas opções, que pretende uma prática atual de alta qualidade, direcionada para todos aqueles que ali conquistaram o seu lugar. A população asiática que emigra para Portugal para ali estudar dança, pela experiência e pelos hábitos culturais que detêm, é muito vocacionada para o que são os objetivos do Ensino Artístico Especializado. Por isto, possuem um elevado sentido crítico e reivindicam rigor e exigência no ensino a que se propõem. Este Estágio, direcionado para o estudo da Prática Pedagógica Letiva na disciplina *Técnicas de Dança Contemporânea*, tentou contribuir para a melhor integração e o melhor desenvolvimento destes alunos, proporcionando-lhes ferramentas para que, de futuro, possam ingressar numa carreira profissional ou prosseguir os estudos em dança. Ponderando todos os resultados, conclui-se que a INTEGRAÇÃO destes alunos japoneses, numa escola portuguesa vocacionada para o ensino da DANÇA, foi feita pela própria DANÇA.

Porque faz parte da prática docente uma constante autorregulação das estratégias e posturas pedagógicas, e porque a aprendizagem é um ato incessante para qualquer sujeito, poder-se-á concluir que o presente Estágio *Inclusão da Cultura Japonesa: um novo Contexto Pedagógico, uma nova Pedagogia Multicultural* constituiu um enorme desafio pedagógico na medida em que materializou tais proposições.

BIBLIOGRAFIA

- Adshead, J., Briginshaw, V. A., Hodgens, P. & Huxley, M. (1988). *Dance Analysis. Theory and Practice* (J. Adshead, ed.). London: Dance Books.
- Adshead, B. (1988). Hodgens E Huxley. *Dance Analylsís–Theory and Practice. London: Dance Book.*
- Adshead-Lansdale, J. (Ed.). (1999). *Dancing texts: Intertextuality in interpretation*. Princeton Book Company Pub.
- Allport, G. W. (1954) *The Nature of Prejudice* (Reading, MA, Addison-Wesley).
- Alter, J. B. (1984) Creativity pro.le of university and conservatory dance students, *Journal of Personality Assessment*, 48, pp. 153–158.
- Alves, M. J. (2007). “Demonstração em dança: aprender com sucesso”, in, Monteiro, E. e Moura, M. (editoras). *Dança em Contextos Educativos*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, pp. 83-91.
- Anderson, J. (1986) *Ballet & Modern Dance. A concise history*. (NJ, Princeton Book Company)
- Andersen, S. M., Klatzky, R. L. & Murray, J. (1990) Traits and social stereotypes: ef.ciency differences in social information processing, *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, pp. 192–201.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Bakker, F. C. (1988) Personality differences between young dancers and non-dancers, *Personality and Individual Differences*, 9 (1), pp. 121–131.
- Bakker, F. C. (1991) Development of personality in dancers: a longitudinal study, *Personality and Individual Differences*, 12 (7), pp. 671–681.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: FMH Edições
- Batalha, A. P. & Xarez, L. (1999). *Sistemática da Dança I, Projecto Taxonómico*, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bettle, N., Bettle, O., neumarker, U., & Neumarker, K. J. (2001). Body image and self-esteem in adolescent ballet dancers. *Perceptual and Motor Skills*, 93(1), 297-309.
- Bessa &... in Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*.
- Buckroyd, J. (Ed.). (2000). *The student dancer: Emotional aspects of the teaching and learning of dance*. Princeton Book Company Pub.
- Campbell, D. G. (1961) The physician looks at the dancer, in M. VAN TUYL (Ed.) *The dancer as a persons*, pp. 52–57 (Impulse. San Francisco, Impulse Publishing).

- Campbell, D. T. (1967) Stereotypes and the perception of group differences, *American Psychologist*, 22, pp. 817–829.
- Candau e Arnhon (2002) in Corsi, A. M., & de Lima, E. F. (2010). Práticas pedagógicas no ensino fundamental na perspectiva do multiculturalismo crítico. *Currículo sem Fronteiras*, 10(2), 158-182.
- Carmo & Ferreira (2008), in de Souza Minayo, M. C., & Deslandes, S. F. (2008). *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. SciELO-Editora FIOCRUZ.
- Castro, D. L. (2007). O aperfeiçoamento das técnicas de movimento em Dança. *Movimento (ESEF/UFRGS)*, 13(1), 121-130.
- Clarke, G. (1992). Learning the language: discourse analysis in physical education. *Research in physical education and sport: Exploring alternative visions*, 146-166.
- Cochito, M. I. S. (2004). Cooperação e aprendizagem: educação intercultural. *Lisboa: Acime*, 180.
- Cole, Michael; Cole, Sheila R. (2001). The Psychological Achievements of Adolescence. The Development of Children. 4th ed. p.673. New York, NY
- Cole, Juanita M. (2001). The effects of music type, movement opportunity, and affect induction on the cognitive task performance and mood ratings of African American school children. Unpublished doctoral dissertation. Howard University, Washington, DC.
- Corsi, A. M., & de Lima, E. F. (2010). Práticas pedagógicas no ensino fundamental na perspectiva do multiculturalismo crítico. *Currículo sem Fronteiras*, 10(2), 158-182.
- Castro, C. R. S. (2010). A constituição aberta e os direitos fundamentais: ensaios sobre o constitucionalismo pós-moderno e comunitário.
- Cotrim, A. M. C. (1995). *Educação Intercultural: abordagens e perspectivas*.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Psicologia, Educação e Cultura. *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*, XIII, 355-380.
- Cunningham, M. (1951), “The function of a technique for dance” em Taylor, J. Taylor, C.(ed.), *Psicologia de la Danza* (p. 45), Espanha: Gaia Edicion
- 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.
- Damásio, A. (2010). O livro da consciência. *Lisboa: Bloco Gráfico Ltda*.
- Demartini, Z. D. B. F. (2000). *Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira*. *Educação & Sociedade*, 21(72), 43-72.

- Demartini, Z. D. B. F. II. *Pesquisas com diferentes gerações e suas implicações metodológicas*.
- Devine, P.G. (1989) Stereotypes and prejudice: their automatic and controlled components, *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (1), pp. 5–18.
- Dovidio, J. F., Evans, N. E. & Tyler, R.B. (1986) Racial stereotypes: the contents of their cognitive representations, *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, pp. 2–37.
- EDCN (2015) Plano de Estudos. Disponível em www.edcn.pt
- Escola de Dança do Conservatório Nacional (2015). *Relatório Anual de Atividades 2014/2015*. Lisboa: [2015]
- Escola de Dança do Conservatório Nacional (2013). *Regulamento Interno*. Lisboa: [2014]
- Ellington, L. (2005). *Japan Digest: Japanese Education*. Indiana University.
- Ellington, L.(2003). *Beyond the Rhetoric: Essential Questions About Japanese Education*. Foreign Policy Research Institute
- Estanqueiro, A. (2010). *Saber lidar com as pessoas. Princípios da comunicação interpessoal* (18º ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Esteves, L. M. (2008). Visão panorâmica da investigação-acção.
- Farr, Madelyn (1997). *The Role of Dance/Movement Therapy in Treating At-Risk African American Adolescents*. Arts in Psychotherapy. Vol. 24(2) 183-191. Elsevier Science/Pergamon, US
- Faundez, A., & Freire, P. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fazenda, M. J. (2007). *Dança Teatral. Ideias, Experiências, Acções*, Lisboa: Celta Editora.
- Fernandes, J. C. M. P. (2014). *A prática pedagógica partilhada em técnicas de dança contemporânea no 3º ano do Curso Básico de Dança da Escola de Dança do Órfeão de Leiria* (Doctoral dissertation).
- Finuras, P. (2011). *Gestão intercultural: Pessoas e carreiras na era da globalização*. Lisboa: Edições Sílabo
- Fleuri, R. M. (2013). Desafios epistemológicos emergentes na relação intercultural. *Revista Série-Estudos*, (27).
- Foster, S. L. (1992). “Dancing Bodies”, in Jonatham Crary, et al.(orgs.) *Incorporation*, Nova Iorque: Urzone.
- Foster, S. (2006). *Dancing Bodies*. In Desmond, J., *Meaning in Motion – New Cultural Studies of Dance*. London: Duke University Press
- Foucault, M. (1977). Os corpos dóceis. *Vigiar e punir*, 6, 125-147.

- Franklin, E. (2004). *Conditioning for Dance, Training for peak performance in all dance forms*. Champaign: Human Kinetics.
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos avançados*, 15(42), 259-268.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadelha, R. C. P. (2010). *Corpografias em dança contemporânea*. Fortaleza: UFC.
- Gadotti, M. (2013). Educação de adultos como direito humano. *EJA em Debate*, 12-29.
- Gehm, S., Husemann, P., & von Wilcke, K. (Eds.). (2007). *Knowledge in Motion: Perspectives of Artistic and Scientific Research in Dance*. transcript Verlag.
- Godinho, M. (Ed.) (2007). *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Gomes, P. A. P. (2012). Impacto da cultura sob os valores sociais: estudo comparativo com portugueses a viver em Macau e em Portugal.
- Grant, N. D.(s.d) *The Effects Of Dance On Adolescents' Psychosocial Development*. University of California, San Diego
- Haight, A. (2010). *A arte de ensinar*. Alfragide: Academia do Livro.
- Hamilton, D. L. (1979) A cognitive attributional analysis of stereotyping, in: L. BERKOWITZ (Ed.) *Advances in experimental social psychology*, Vol. 12, pp. 53–84 (Orlando, FL, Academic Press).
- Hamilton, D. L. (1981) *Illusory correlation as a basis for stereotyping*, in: D. L. Hamilton (Ed.) *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour*, pp. 115–144 (Hillsdale, NJ, Erlbaum).
- Hamilton, D. L. & Trolie, T.K. (1986) Stereotypes and stereotyping: an overview of the cognitive approach, in: J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds) *Prejudice, discrimination, and racism*, pp. 127–163 (Orlando, FL, Academic Press).
- Hamilton, L. H. (1999). A psychological profile of the adolescent dancer. *Journal of Dance Medicine & Science*, 3(2), 48-50.
- Handa, T. (1987). *O imigrante japonês: história de sua vida no Brasil*. TA Queiroz, Editor.
- Healthy People 2000: national health promotion and disease prevention objectives-full report with commentary, Washington, DC: Public Health Service, US Dept of Health and Human Services;1990.
- Henshall, Kenneth G. *História do Japão*. Lisboa: Edições 70, 2008.
- Iannitelli, L. M.(2004). *Técnicas de dança: Redimensionamentos metodológicos*. Revista Repertório Teatro & Dança n. 7.Salvador:.

International Association for Dance Medicine and Science.(2000).*The Challenge of the Adolescent Dancer*. Consultado em www.danceeducation.org

Introduction à l'oeuvre de Rudolf Laban, John Hodgson,Valérie Preston-Dunlop, éditions Actes-Sud, 1991.

Kant, I., R, V., & Marques, A. (1993). *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Kalliopuska,M. (1989) Empathy, self-esteem and creativity among junior ballet dancers, *Perceptual and Motor Skills*, 69, pp. 1227–1234.

Kalliopuska, M. (1991) Empathy, self-esteem and other personality factors among junior ballet dancers, *British Journal of Projective Psychology*, 36, pp. 47–61.

Karlins, M., coffman, T. L. &walterS, G. (1969) On the fading of social stereotypes: studies in three generations of college students, *Journal of Personality and Social Psychology*, 13(1), pp. 1–16.

Katz,D.& Braly, K. (1933) Racial stereotypes in one hundred college students, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, pp. 280–290.

Kluckhohn, F., e Strodtbeck, F. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston, IL: Row, Peterson.

La danse au XXe siècle, Isabelle Ginot et Marcelle Michel, Larousse-Bordas, réédition 1999 (publié avec le concours de la Librairie de la danse).

Kolb, B., & Wishaw, I. Q. (2009). *Fundamentals of human neuropsychology*. Macmillan.

La violette, F. & silvert, K. H. (1951) A theory of stereotypes, *Social Forces*, 29, pp. 257–262.

Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*.

Levine,M.N. (1994) *Widening the Circle. Towards a new vision for dance education*. A report of the national Task Force on dance education. (Washington, DC, Dance/USA).

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.

Louppe, L. (2004). *Poétique de la danse contemporaine* (Vol. 2). Contredanse.

Louppe, L.(2005). *Les imperfections du papier*, In: Louppe, L.(org.) Danses tracées. Paris : Dis Voir, 2005. p. 9-33.

Louppe, L. (2012). *Poética da Dança Contemporânea*, Lisboa: Orfeu Negro (primeira ed.1997)

Lucariello, J. et al. (2004). The development of the mediated mind: sociocultural context and cognitive development. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum

Maciamo (2004). Sistema educacional japonês. Disponível em: www.jref.com

- Magalhães, A. M., & Stoer, S. R. (2001). A excelência académica e a escola para todos. *Porto: Profedições*.
- Marchant-Haycox, S. E. & Wilson, G. D. (1992) Personality and stress in performing artists, *Personality and Individual Differences*, 13(10), pp. 1061–1068.
- Martha Graham, Collectif, éditions Avant-scène, collection Ballet danse, 1982. Numéro spécial consacré à la vie et l'oeuvre de la chorégraphe américaine, une des figures de la danse de ce vingtième siècle.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary Multiculturalism Pedagogies of Dissent for the new Millennium*.
- Monteiro, E. (1995). *As qualidades expresso-formais na Técnica de Dança - Construção, Validação e Aplicação de um Instrumento de Avaliação, Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa*.
- Monteiro & Moura, M. E. (2007). *Dança em Contextos Educativos*. Lisboa: Edições FMH
- Moreira, A. F. B. (2002). Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, 23(79), 15-38.
- Murasse, C. M. (2006). História comparada da educação pública: Brasil e Japão no século XIX. In *VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia*.
- 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 Doutoramento, Universidad de Sevilla, Sevilha*.
- Neto, F. (2008). *Estudos de Psicologia Intercultural: Nós e outros*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neves, S. P. & Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: Semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, pp.206-218.
- Nieminen, P. (1997) Participation pro.les and socialization into dance among non-professional dancers, *Sport, Education and Society*, 2, pp. 221–234.
- Nieminen, P. (1998a) Motives for dancing among Finnish folk dancers, competitive ballroom dancers, ballet dancers and modern dancers, *European Journal of Physical Education*, 3, pp. 22–34.
- Nieminen, P. (1998b) Participation motives in relation to background and involvement variables among dancers. *Dance Research Journal*, 30(2), pp. 53–70.

- Nieminen, P. (1998c) *Four dance subcultures. A study of non-professional dancers' socialization, participation motives, attitudes and stereotypes*. Studies in Sport, Physical Education and Health, 55. Jyva" skyla" : University of Jyva" skyla" .
- Nieminen, P. & Varstala, V. (1999) Finnish dancers' attitudes toward folk, competitive ballroom, ballet, and modern dance, *Dance Research Journal*, 31(2), 63–79.
- Niza, S. (2004). *Escola Inclusiva Evolução e Perspectivas*.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. (Texto Publicado). - Disponível no RCAAP: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- Oskamp, S. (1991) *Attitudes and opinions* (2nd edn.) (Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall).
- Padilha.(2013).Educar Em Todos Os Cantos: Por Uma Educação Intertranscultural. *Escolarização, cultura e diversidade: percursos interculturais*. Porto: EDUFRO
- Padilha, P. R., & Marques Filho, A. A. Aprendizagens significativas.
- Peres, A. N. (1999). Educação Intercultural: utopia ou realidade. *Porto: Profedições*.
- Perrenoud, P. (2000). Dez competências para ensinar.
- Petersen, A. C. (1988). Adolescent development. *Annual review of psychology*,39(1), 583-607.
- Rodrigues, R. P. J. (2013). Multiculturalidade na escola portuguesa: um novo modelo escolar?.
- Roldão, M. D. C. (2003). Diferenciação curricular revisitada–conceito, discurso e práxis. *Porto: Porto Editora*.
- Rowley, S. J; et. al. (1998). The Relationship Between Racial Identity and Self-Esteem in African American College and High School Students. *Journal of Personality and Social Psychology* Vol 74(3) p 715-724
- Saenger, G. (1953) *The social psychology of prejudice* (New York, Harper & Row).
- Slater, A.; Tiggemann M. (2002). A Test of Objectification Theory in Adolescent Girls. *Sex Roles* Vol. 46(9-10) p 343-349
- Strech, L. L. (1994) *The development of racial stereotypes in children and education's response: a review of the research and literature*. Clearinghouse: SO024226.
- Sanches.(2005).*Reflexões acerca da formação do corpo na dança contemporânea*. Salvador: Antrifo
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista lusófona de educação*, 5(5), 127-142.
- Siqueira, D. D. C. O. (2006). *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Campinas: Autores Associados.

- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha. *Lisboa: Pactor*.
- Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). Levantando a pedra": da pedagogia inter/multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização. *Porto: Afrontamento*.
- Tajfel, H. (1969) Cognitive aspects of prejudice, *Journal of Social Issues*, 25, pp. 79-97.
- Tajfel, H. (1981) Human groups and social categories. *Studies in social psychology* (Cambridge, Cambridge University Press).
- Tajfel, H. (1982) The social psychology of intergroup relations, *Annual Review of Psychology*, 33, pp. 1–39.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986) The social identity theory of intergroup behaviour, in: S. WORCHEL & W. G. AUSTIN (Eds) *Psychology of intergroup relations*, pp. 7–24 (Chicago, Nelson Hall).
- Taylor, L.D. (1997) Dancer's personality and effective teaching strategies: MMPI-2 and ballet majors, in: E. ANTTILA (Ed.) *The Call of the Forest and Lakes. Proceedings of the 7th International Dance and the Child Conference*, 28.7–3.8.1997, pp. 367–372 (Kuopio, Finland).
- Taylor, S. E. (1981) A categorization approach to stereotyping, in: D. L. HAMILTON (Ed.) *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour*, pp. 83–114 (Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum).
- Taylor, J. & Talyor, C. (2008). *Psocología de la danza*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Tourinho, L., & Silva, E. L. D. (2006). Estudo do movimento e a preparação técnica e artística do intérprete de dança contemporânea. *Revista Artefilosofia*, 125-133.
- Turner, J. C. (1982) Towards a cognitive rede.nition of the social group, in: H. TAJFEL (Ed.) *Social identity and intergroup relations*, pp. 15–40 (Cambridge, Cambridge University Press).
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987) *Rediscovering the social group: a self-categorization theory* (Oxford, Basil Blackwell).
- Van Dijk, A. (2009). Method: Counter technique by Anouk van Dijk.
- Viana, M. T. (2000). A proteção social do trabalhador no mundo globalizado-O direito do trabalho no limiar do século XXI. *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*, (37), 153-186.
- Vicario, Terra ; Chambliss, Catherine (2001). The Benefits Associated with Dance Education for Adolescent Girls. P 1-21 2004U.S.; Pennsylvania. ERIC Database
- Vicario, Terra ; Henninger, Erica ; Chambliss, Catherine (2001). The Correlates of Dance Education among Adolescent Girls. p 1-23 4-14-2004U.S.; Pennsylvania. ERIC Database
- Xarez, L.(2012). *Treino em Dança. Questões Pouco Frequentes*. Lisboa: Edições FMH

Yeh, C. J; Hwang, M. Y. (2000). Interdependence in Ethnic Identity and Self: Implications for Theory and Practice. *Journal of Counseling and Development* Vol. 78(4) p 420-430

Sites consultados:

Alto Comissariado para as Migrações. (2010). *Portugal tem cerca de 500 imigrantes japoneses*. Consultado em <http://www.acidi.gov.pt/noticias/visualizar-noticia/4d021a168d6c6/portugal-tem-cerca-de-500-imigrantes-japoneses>

Conheça a história de brasileiros que moram no Japão. Consultado em www.nihon-site-blog.blogspot.com

Dez diferenças entre portugueses e japoneses.(2007). Consultado em <http://tiagointokyo.blogspot.pt/>

Escola de Dança do Conservatório Nacional, (2013). Consultado em maio 15, de 2013 em http://www.edcn.pt/index.php?id_page=9.

Escola Superior de Dança (2012). Regulamento do Estágio. Consultado em maio 10, 2013 em,

http://www.esd.ipl.pt/cursos/mestrado_em_ensinodanca/cursos_mestradoemensinodanca_regulamentoestagio.html#art9

<http://www.mundodadanca.art.br/2010/03/danca-contemporanea-sua-historia.html>

Dança Contemporânea - Sua História

Fernandes.(s.d). *Ciane*. <http://www.revista.art.br/site-numero-1/trabalhos/pagina/12.htm>
www.culturajaponesa.com.br

Jornal da Cidade. *A Terra do Sol Nascente*. Consultado em www.jornaldacidadebh.com.br

Wikipédia, a enciclopédia livre <https://pt.wikipedia.org/wiki/Japoneses>

[Organização Nacional de Turismo Japonês.JNTO](http://www.japaoinfotur.org/). Consultado em www.japaoinfotur.org/

PortalJapão. *Conheça o Japão - Geografia*. Consultado em <http://japao.org.br/>

Regulamento interno da Escola de Dança do Conservatório Nacional. Consulado em maio, 28, 2013 em, www.edcn.pt.

Tomazzoni, A. (2006). *Esta tal de dança contemporânea*. Consultado em www.lданca.net

ANEXOS

