

1. ENQUADRAMENTO GERAL E ÂMBITO DO ESTUDO

O nosso trabalho de investigação desenvolve-se genericamente no âmbito da Dança, enquanto “a expressão – através de movimentos corporais organizados de forma significativa – de conceitos que transcendem a capacidade de o indivíduo os exprimir pela razão e pelo intelecto” (Martin 1991, p.94)¹, tendo o seu enfoque nos Professores que ministram as disciplinas de Técnicas de Dança², em contextos educativos específicos e com enquadramento legal determinado, ou seja, as Escolas de Educação Artística Vocacional do Ensino Básico e Secundário e no espaço geográfico delimitado a Portugal Continental.

Tal como foi enunciado, o facto de o nosso âmbito de estudo se enquadrar nos vastos domínios da Dança, parece-nos relevante e sem a pretensão de aprofundar o conceito, explicitar que, ao longo do nosso trabalho, quando falarmos de Dança, utilizaremos o conceito de Dança Teatral, que Fazenda (2007) definiu,

A dança teatral tem como propósito a construção de uma performance, por parte de um grupo de intérpretes seleccionados de acordo com expectativas definidas por motivações artísticas e pressupostos estéticos determinados, para ser vista por um grupo de pessoas – os espectadores ou público. (p.29)

¹ Jonh Martin (1893-1985) foi crítico de dança no *New York Times* de 1927 a 1962. Publicou para além da 1ª edição de *The Modern Dance* (1933), *Introduction to the Dance* (1939); *The Dance, a Book of Photography* (1945) e *World Book of Modern Ballet* (1952).

² Segundo a documentação consultada, nomeadamente os Planos de Estudo das Escolas de Ensino Artístico Vocacional, todas leccionam as técnicas da Dança Clássica; Técnica da Dança Moderna e/ou Técnica da Dança Contemporânea.

A Dança, enquanto arte performativa, utiliza o corpo como instrumento fundamental do discurso artístico e como forma de comunicação e relação com o mundo, ou seja “A Dança na sua generalidade ao pretender impressionar artisticamente passa pelas seguintes funções: criar intencionalmente, comunicar expressivamente e observar contemplativamente.” (Batalha & Xarez, 1999, p.78).

Nesta linha de pensamento, e segundo os mesmos autores, “uma sistematização da Dança organiza-se em função dos seus objectivos: o acto de criar, o acto de dançar e o acto de observar” (Idem, ibidem., p.57); estaremos aqui a falar, implicitamente, dos agentes promotores destas acções, ou seja, o coreógrafo, o bailarino e o espectador.

No intuito de demarcar o âmbito de estudo do nosso trabalho, procuraremos evidenciar, a importância e imprescindibilidade de um agente que, a longo prazo e de forma menos visível para o público, participa e contribui, quanto a nós, de forma “oculta” para o acto de dançar – o professor de Dança.

Impõe-se assim, descrever a figura que intervém intensa e especificamente no processo de formação do bailarino – enquanto detentor de um corpo que as técnicas vão adestrar para que este, possa dançar.

Esta aprendizagem e domínio das técnicas como “meios que nos auxiliam a elaborar objectos complexamente extraordinários, complexamente arrebatadores, complexamente simples com a intenção de comunicar algo.” (Idem, ibidem, p.61) é, evidentemente, na fase de formação,³ proporcionada e da responsabilidade dos professores que ministram as disciplinas artísticas e nomeadamente os professores de técnicas de dança, nas opções dos planos de estudo das escolas onde se enquadram – Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Moderna ou Técnica de Dança Contemporânea.

A importância que atribuo aos professores de técnicas de dança advém, entre outras razões, a de me identificar com a posição de Coelho (2004), que afirmou,

³ Ressalva-se aqui a necessidade e pertinência, de todos os bailarinos profissionais fazerem aulas de Técnicas de Dança diariamente, de forma a manter a condição física e a sua qualidade técnica, imprescindíveis à sua actividade profissional: dançar!

pertenço ao núcleo de pessoas que acredita que a formação de um bailarino contemporâneo... - Implica o acesso a uma aprendizagem que lhe permita dominar um leque alargado de vocabulário motor e responder às infinitas possibilidades de dinâmicas e movimentos corporais. Ou seja, à formação do bailarino profissional deverão presidir dois aspectos essenciais: o moldar e afinar o corpo enquanto instrumento e meio de Dança, e uma formação artística num sentido mais alargado, que lhe permita estruturar a sua acção de forma a responder à solicitação coreográfica. (p.115)

Conhecer e divulgar a situação dos professores de técnicas de dança, sobre os quais se verifica uma quase total ausência de estudos que se poderá justificar pelo carácter “invisível” do seu trabalho a nível do produto final - o espectáculo, e reconhecer a sua importância como um dos agentes que garantem a qualidade do ensino da dança nas Escolas Vocacionais e, por consequência, na formação de bailarinos de qualidade, norteou e demarcou em primeira instância o nosso âmbito e objecto de estudo.

Pretendemos, assim, através do nosso estudo, identificar e descrever as características académicas e profissionais dos professores de Técnicas de Dança das Escolas de Educação Artística Vocacional em Portugal Continental e analisar as principais dificuldades encontradas na sua prática docente.

2. MOTIVAÇÃO E INTERESSE PARA A ESCOLHA DO TEMA

Antes de qualquer reflexão sobre o tema proposto para a nossa investigação, parece-nos correcto e pertinente proceder à justificação do mesmo, bem como legitimar o nosso interesse para a temática dos professores de dança, nomeadamente pela situação actual dos professores que leccionam as disciplinas de Técnicas da Dança, em Escolas de Educação Artística Vocacional.

Se o interesse primeiro foi a nossa ligação directa e emocional com a Dança, justificado por um percurso de vida, outra grande motivação leva-nos a eleger o tema para investigação: a importância e necessidade social e política emergente da Formação de Professores de Dança com qualidades técnico – artísticas em primeiro lugar, mas, também, apoiada e consubstanciada em bases teórico – científicas adequadas a uma formação académica cada vez mais exigente e ampla, de forma a dar respostas cada vez mais eficazes para a qualidade do ensino/aprendizagem das técnicas de dança e, cada vez mais, de acordo com as normas comunitárias.

Seguindo a nossa reflexão, “uma educação para o século XXI, o que é dizer uma educação para os dias de hoje, tem de ser concebida de uma maneira muito diferente daquela que define a escola tradicional” (Cabral, 1999, p.42).

Deste modo, torna-se oportuno organizar os nossos interesses e motivações para que a justificação da escolha do tema proposto seja coerente, de acordo com a sua importância, actualidade e pertinência, como objecto de estudo.

Para além do que já foi referenciado anteriormente, o facto de sermos docentes na área da Dança, quer em níveis de iniciação (Pré-Primária e Ensino Básico), quer em níveis mais avançados (Ensino Superior Politécnico – E.S.D) motivou-nos na procura de suportes teórico-científicos para a consolidação e enriquecimento das disciplinas que leccionamos e que são de carácter mais prático e numa vertente mais artística.

Outro aspecto a considerar é o facto de ser, a Escola Superior de Dança⁴ (uma das Instituições em Portugal onde se faz formação em Dança a nível de Ensino Superior), o espaço onde exercemos a nossa principal actividade, quer de prática pedagógica, quer de observação e reflexão (enquanto docente, mas também como cidadã) sobre assuntos, interesses e apreensões inerentes e relacionadas com o ensino da dança e com a sua aprendizagem, permitindo-nos uma proximidade e vivência com o tema, sublinhando, ainda mais, o interesse para a sua abordagem e também,

⁴ A Escola Superior de Dança foi fundada em 1983, no contexto da Reforma do Ensino Superior Artístico do Conservatório Nacional, com suporte Legal no Decreto-Lei nº 310/ 83, de 1 de Julho que apresentava as linhas reguladoras do ensino das várias artes: Música, Dança, Teatro e Cinema.

por sermos, enquanto profissionais, possuidores de grau académico superior, “fruto” dessa mesma Instituição.

Outro interesse advém de, através e no âmbito do acompanhamento das Práticas Pedagógicas dos discentes finalistas do Curso Superior de Dança – Ramo de Educação termos tido, por inerência das nossas competências, a oportunidade de lidar directamente com a realidade do Ensino da Dança em Portugal nos seus vários contextos e de reflectir na problemática da integração, do sucesso ou insucesso dos futuros professores e das dificuldades sentidas, no mercado de trabalho, após a sua licenciatura.

Também promotora foi, sem dúvida, a consciência de que as Técnicas da Dança são disciplinas com especificidades e características particulares, havendo, por isso, a necessidade de reflectir com maior profundidade sobre a problemática e a necessidade da formação de professores com características, também singulares, para este tipo de ensino. A título de exemplo, formação destinada a profissionais da Dança – ex. Bailarinos que pretendam adquirir formação especializada para poderem leccionar Técnicas de Dança, usando da mais valia das suas competências profissionais – prática e vivência artística – complementada pela respectiva e necessária formação académica.

Estas reflexões assumem, desta forma, um carácter pessoal que nos impulsiona a actuar (enquanto cidadãos e, sobretudo por sermos, enquanto docentes, intervenientes directos neste processo), defendendo a ideia de que educar passa por acções éticas e políticas, assumindo, por isso, compromissos com a comunidade que se pretende servir. Neste sentido, pensamos que intervenções mais dinâmicas, através de projectos de investigação com objectivos de fomentar o desenvolvimento desta área serão, acreditamos, de benéfica contribuição.

A quase inexistência de estudos de investigação na área específica da formação de Professores de Dança em Portugal, aliada à reduzida bibliografia para apoio, transformam a possibilidade de investigação nesta matéria, num universo de potencialidades a descobrir, “carregada” de desafios fascinantes, por um lado, mas limitadores e inibidores, por outro, particularmente para quem se inicia como investigador. Só o decorrer da investigação irá definir contornos, apontar pistas e

respostas e fornecer possíveis indicadores de novos caminhos de desenvolvimento e de investigação nesta área.

O interesse e a experiência profissional e pessoal, a pertinência científica e a actualização do tema são, pois, as motivações e os suportes basilares para este empreendimento e responsabilidade que assumo e que procurarei, ao longo do trabalho, cumprir.

Aliado ao que foi dito anteriormente, e não menos importante e decisivo, foi, também, a necessidade da obtenção de um grau académico fundamental para a normal e desejada progressão de carreira dentro do Ensino Superior, nomeadamente na área do ensino da dança.

3. ESTRUTURA - DESCRIÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Propomo-nos estruturar o nosso estudo em duas (2) partes, divididas em capítulos e sub capítulos respectivamente, de acordo com as necessidades encontradas para uma melhor organização e apresentação:

A primeira parte é dedicada ao **Marco Teórico** e encontra-se dividida em três capítulos:

O **Primeiro Capítulo** é dedicado aos antecedentes e estado actual do tema. Face à reduzida bibliografia e estudos publicados com carácter científico na área específica da formação de Professores de Dança em Portugal, o que dificultou o processo de revisão bibliográfica que inicialmente tínhamos idealizado, optámos por organizar este capítulo em três sub capítulos:

No **primeiro sub capítulo**, apresentamos um levantamento sobre toda a Produção Científica Nacional em que o tema “Dança” seja referência, tendo por base as dissertações académicas elaboradas e defendidas em Portugal, na última década e abrangendo Teses de Mestrado e de Doutoramento. Esta apresentação está elaborada em tabela organizada cronologicamente com autores, identificação do trabalho e instituição onde este foi realizado/defendido. Apresentaremos, também, e em função

desta pesquisa, o resumo das teses que, de modo mais directo, concorreram para a nossa investigação e que foram, ao longo do trabalho sido citadas ou referenciadas.

No **segundo sub capítulo**, apresentaremos uma síntese histórica sobre o ensino da dança, em Portugal Continental.

No **terceiro sub capítulo**, abordaremos a formação de professores de dança em Portugal, nomeadamente, a formação no ensino Superior e dentro do Sistema Educativo Português, com a descrição das Escolas onde se faz essa formação, seus projectos educativos, saídas profissionais e planos de estudo. Referiremos, ainda, outras Instituições, fora do Sistema Educativo Português, que realizam cursos e/ou contribuem, de alguma forma, para a formação de professores de dança em Portugal.

No **Segundo Capítulo**, apresentaremos as definições dos conceitos básicos que consideramos indispensáveis para o desenvolvimento do nosso trabalho. Elegemos, assim, como palavras-chave do nosso tema: Escolas de Ensino Artístico Vocacional; Técnicas de Dança e Professor de Dança que deverão ser alvo de enunciação e análise do ponto de vista conceptual.

Elaboraremos, no **Terceiro Capítulo**, de forma descritiva (tendo em conta o nosso âmbito de estudo e a nossa população alvo), o contexto e a caracterização das diferentes Escolas de Ensino Artístico Vocacional, instituições onde os professores de técnicas de dança, exercem a sua actividade de leccionação.

A segunda parte é dedicada ao **Trabalho Empírico**, estando esta organizada em quatro capítulos.

O **Quarto Capítulo** será vocacionado para o propósito do estudo; desta forma, começaremos pela formulação do problema, enumerando os seus objectivos gerais e específicos, tendo em conta o nosso âmbito e objecto de estudo.

De acordo com o nosso Problema de Investigação, estaremos em condições de formular as perguntas de Investigação, a que procuraremos dar resposta no decorrer do nosso trabalho.

No **Quinto Capítulo** apresentaremos o desenho de investigação. Tal como nos capítulos anteriores, este encontra-se organizado em sub capítulos. No **primeiro sub capítulo**, daremos a conhecer o enfoque metodológico, nomeadamente no que se refere à identificação dos métodos de investigação escolhidos e à justificação para a

sua eleição, enumerando as vantagens e desvantagens dos mesmos, de acordo com o âmbito e objectivos da investigação e com as características da população alvo.

Posteriormente, proceder-se-á à designação das duas fases do estudo, explicitando cada uma delas, o processo seguido, as técnicas de análise de dados e o tempo dedicado a cada uma das fases, com a apresentação da respectiva calendarização.

No **Sexto Capítulo**, estaremos em condições de apresentar os resultados deste estudo, respondendo aos objectivos propostos e às perguntas formuladas sobre os professores de Técnicas de Dança.

Finalmente, apresentaremos no **Sétimo Capítulo** as conclusões, destacando as principais conclusões. Referiremos, também, as limitações que sentimos no decorrer da investigação e propomos algumas linhas de investigação que nos pareceram pertinentes. Entendemos deixar expressas, na nota final, as reflexões que nos parecerem dignas de registo, com vista ao melhoramento da prática docente dos professores de Dança.

Descreveremos seguidamente as **Referências Bibliográficas**, que se anunciam, organizadas em três partes:

A **primeira parte**, onde está referenciada toda a bibliografia, citada ou consultada e que serviu de suporte à elaboração deste trabalho.

A **segunda parte** é constituída por teses académicas no âmbito e fora do âmbito da Dança que no desenvolvimento das várias partes do trabalho foram objecto de consulta, ou apareceram como referência e/ou citação.

A **terceira parte** é constituída pelos recursos electrónicos, que consultámos.

A **quarta parte**, contém a documentação institucional consultada para a elaboração do texto ou citada no trabalho.

A **quinta parte** é composta pela legislação que rege o Sistema Educativo Português e o Ensino Artístico em particular, à qual recorreremos directa ou indirectamente.

Por último, apresentaremos em **Anexos** toda a documentação que julgámos necessário adicionar a este trabalho e que, ao longo do mesmo foi sendo assinalada com a numeração respectiva e a identificação correspondente.

PRIMEIRA PARTE

MARCO TEÓRICO

1. ANTECEDENTES E ESTADO ACTUAL DO TEMA

Face à reduzida bibliografia e estudos publicados com carácter científico na área específica da formação de Professores de Dança em Portugal, o que dificultou o processo de revisão bibliográfica que inicialmente tínhamos idealizado, optámos por organizar este capítulo em três sub capítulos. De forma a podermos apresentar o levantamento de toda a Produção Científica Nacional em que o tema “Dança” seja referência - tendo por base as dissertações académicas elaboradas e defendidas em Portugal, abrangendo Teses de Mestrado e de Doutoramento, destacando resumidamente as que se encontram mais directamente relacionadas com a nossa temática - foi elaborada uma tabela organizada cronologicamente com autores, identificação do título do trabalho e a designação da instituição onde este foi realizado/defendido.

Faremos, ainda, uma síntese do ensino da dança em Portugal Continental, após a reforma do ensino de 1971. Abordaremos a formação de professores em Portugal, a nível do Ensino Superior e enquadrada no Sistema Educativo Português, com a descrição das Escolas onde se faz essa formação. Referiremos ainda, outras Instituições que realizam cursos e/ou contribuem, de alguma forma, para a formação de professores de dança em Portugal.

Posteriormente, e ainda no contexto do que definimos como Marco Teórico, apresentaremos as definições de conceitos básicos que consideramos fundamentais e indispensáveis para o desenvolvimento do nosso trabalho. Desta forma, o ensino artístico especializado e suas escolas, a definição e contextualização das diferentes técnicas de dança e dos seus professores, serão alvo de análise do ponto de vista conceptual.

Por último, elaboraremos, de forma descritiva, a caracterização e a contextualização, de acordo com os respectivos Planos de Estudo (disciplinas

artísticas), das diferentes Escolas de Ensino Vocacional Artístico em funcionamento, em Portugal Continental e no ano lectivo de 2008/2009.

1.1. PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL

Apesar da existência de vários estudos versando a realidade nacional no âmbito da Dança, e particularmente do seu ensino, continuamos a verificar um défice significativo, no que diz respeito a estudos dedicados aos professores e, nomeadamente, aos professores de técnicas da dança. Por este motivo, optámos por apresentar como metodologia e organização desta etapa, um levantamento exaustivo, apresentando toda a Produção Científica Nacional, relacionada directa ou indirectamente com a temática abordada neste trabalho, tendo por base as Teses de Mestrado e de Doutoramento, defendidas em Portugal.

Desta forma, decidimos, numa primeira fase, adoptar a forma de tabela apresentada por Carlos Gomes “ Discursos sobre a «especificidades» do ensino artístico: a sua representação histórica nos séculos XIX e XX” – dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2002, justificado pela simplicidade e retrospectiva clara e organizada de forma cronológica, dos diferentes trabalhos de investigação dentro da mesma temática, dos seus autores, e a designação das Instituições em que os mesmos são desenvolvidos.

Os Quadro 1 e 2 apresentam, assim, um conjunto de dissertações de Mestrado e Doutoramento, relacionadas com a temática da Dança e elaboradas por autores portugueses e estrangeiros, versando ou não a realidade nacional, com interferência directa ou indirecta nas instituições ligadas à dança, nomeadamente e entre outros, a descrição de contextos históricos e escolares, ou de companhias de dança; observações e estudos comparativos efectuados em Escolas de Dança e/ou em Companhias Profissionais; estudos comparativos sobre métodos de ensino de dança, com referência de aplicação em escolas portuguesas ou ainda, a análise de situações performativas, de âmbitos artísticos específicos ou de personalidades ligadas à dança.

Quadro 1 - Produção Científica Nacional - Teses de Mestrado

AUTOR/ DATA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ÁREA
Robalo, E.A. P.M. 1988	Análise multidimensional dos perfis de comportamento e das situações pedagógicas nas aulas da dança: técnica de dança clássica e técnica de dança moderna	F.M.H - U.T.L	Dança
Fernandes, M.C.J.M. 1991	A estrutura rítmica na dança popular portuguesa: ensaio de descrição e hierarquização segundo critérios de acentuação e duração	F.M.H - U.T.L	Dança
Fazenda, Maria José 1991	Elementos para uma reflexão antropológica sobre Dança	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - UNL	Antropologia Cultural e Social e Sociologia da Cultura
Pereira, M.I.V.R. 1994	Ensino da dança na escola: reconstrução e aplicação do reportório expressivo infantil	F.M.H - U.T.L	Dança
Santos, Ana Paula Costa 1997	O Contributo da dança no desenvolvimento da coordenação e crianças e jovens Estudo comparativo em alunas de 11 e 12 anos do Ensino Básico, praticantes e não praticantes de Dança	Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física U. P.	Ciências do desporto
Alves, Maria João 1998	O Perfil do Comportamento de Interação do Professor de Dança Moderna na via Vocacional	F.M.H - U.T.L.	Dança
Rosado, Maria da Conceição 1998	As Danças Sociais no Contexto Escolar e não Escolar, Detecção de Erros na Fase de Aprendizagem	F.M.H - U.T.L.	Dança
Coimbra, Sónia Alexandra 1998	A Dança na Tragédia de Eurípides	Universidade de Coimbra	Literaturas Clássicas

Fonseca, Albina Odete 1999	A Avaliação da Dança no Ensino Secundário - Caracterização da Situação no Distrito do Porto	F.M.H - U.T.L.	Dança
Teixeira, Carla Maria 1999	Caracterização do Ensino da Dança no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico do Distrito de Lisboa	F.M.H - U.T.L.	Dança
Ferreira, Ana Isabel Cruz 1999	Produção Artística em Dança – Avaliação dos Elementos Técnico -Artísticos	F.M.H - U.T.L.	Dança
Alvarez, Elvira 1999	Os Valores Plásticos na Dança Portuguesa nos Primeiros 45 anos do século xx.	F.M.H - U.T.L.	Dança
Novais, Maria João 1999	Orientações cognitivas de Jovens Bailarinas: Comparação das suas Perspectivas com as dos seus Professores	F.M.H - U.T.L.	Dança
Alves, Maria Margarida Abrantes 1999	Dança Teatral Contemporânea: Estudo de Relações entre o Público e a Obra	F.M.H - U.T.L.	Dança
Carvalho, Ana Sofia 1999	Observação em Dança -Validação de um sistema de observação do comportamento motor.	F.M.H - U.T.L.	Dança
Figueira, Ana Maria Reis 1999	Papel da Improvisação nos Processos de Criação e Interpretação Coreográfica: Caracterização de casos de três Coreógrafos da Nova Dança Portuguesa	F.M.H - U.T.L.	Dança
Nora, Helena 1999	O Fandango e o Ribatejo - Estudo das evoluções ao nível semântico e técnico do Fandango dançado no Ribatejo	F.M.H - U.T.L.	Dança
Santos, Maria da Graça Duarte da Silva 1999	A dança e o movimento criativo no desenvolvimento de algumas dimensões da competência social: uma abordagem às Terapias Expressivas e intervenção em crianças com comportamentos agressivos	F.M.H -U.T.L	Educação Especial

Fonseca, Ricardo Jorge Maia Rios da 1999	Estudo das razões de persistência pela prática de dança clássica, de dança moderna e de ginástica aeróbica	Universidade do Porto	Ciências do Desporto
Gehres, Adriana de Faria 2001	Corpo-dança-educação na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais	F.M.H - U.T.L.	Dança
Moreyra, Valéria Barros 2002	Dança e ludicidade: a influência de diferentes estilos de dança nos comportamentos expressivo e lúdico das crianças	F.M.H - U.T.L.	Dança
Amoedo, José Henrique 2002	Dança Inclusiva em Contexto Artístico: Análise de duas Companhias de Dança	F.M.H - U.T.L.	Dança
Clayes, Barbara Maria 2002	How do flemish subsidized theatres use marketing to contribute to the reinforcement of de Relation Between the Dance World and Society	F.M.H - U.T.L.	Dança
Farinha, Cristina 2002	Ser coreógrafo em Portugal	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa	---
Silva, Abílio 2003	Observação e Análise da Performance Rítmica: comparação das competências do Ritmo motor entre jovens c/ experiência e s/ experiência em dança, na perspectiva de definir objectivos de performance	F.M.H - U.T.L.	Dança
Castro, Andreia 2003	Dança e Psicoterapia: Levantamento e Análise da Situação da Dançoterapia em Portugal	F.M.H - U.T.L.	Dança
Varela, Patrícia Apolinário 2003	Percepção dos Objectivos de Aprendizagem no Ensino da Dança Contemporânea, no âmbito amador	F.M.H - U.T.L.	Dança

Pereira, Helena Isabel de Oliveira 2004	Caracterização da performance e respectiva actividade preliminar em diferentes formas de Dança	F.M.H - U.T.L.	Dança
Costa, Maria Isabel S. Leal 2006	Perspectiva antropológica das danças tradicionais da Lousa-Beira Baixa: análise contextual, coreográfica e musical da Dança das Virgens, Dança dos Homens e Dança das Tesouras	F.M.H - U.T.L.	Dança
Inácio, Sara Maria Gaspar 2006	Sílvia Real, nas redes de contemporaneidade: estudo contextualizado da obra coreográfica	F.M.H - U.T.L.	Dança
Seixas, Ana Isabel Marques 2006	Dança e arquitectura: organização do espaço performático em três cenógrafos portugueses contemporâneos	F.M.H - U.T.L.	Dança
Almeida, Vera. M. G. Amorim. 2006	Estudo Comparativo de duas Metodologias de Ensino da Dança Vocacional no Contexto da Técnica de Dança Clássica - Nível Elementar	F.M.H - U.T.L.	Dança
Duarte, Isabel M.N. Almeida 2006	Transição e adaptação ao ensino superior artístico: Os estudantes do 1º ano da Escola Superior de Dança	FPCE - UL	Ciências da Educação
Rosa, Maria de Jesus da Silva Caeiro 2007	Repertório tradicional do Concelho de Coruche: caracterização dos principais géneros coreográficos e musicais: bailarico, corridinho, fadinho, fandango, moda de dois passos, moda de roda, passo largo, verde-gaio e vira.	F.M.H - U.T.L.	Dança
Loução, Eva Cláudia Alves 2007	Amplitudes articulares do pé e padrão da marcha: comparação entre jovens praticantes e não praticantes	F.M.H - U.T.L.	Dança
Marques, Ana Clara Rodrigues Guerra 2007	Sobre os akixi a khangana entre os tucokwe de Angola: a performance coreográfica das máscaras de dança mwana phwo e cihongo	F.M.H - U.T.L.	Dança

Santos, António Marcos Silva 2007	Dança nas escolas públicas de Ceilândia-DF/Brasil	F.M.H - U.T.L.	Dança
Oliveira, Maria Elisa Guimarães Rocha de 2007	A dança na educação física escolar: uma necessidade de formação	F.M.H - U.T.L.	Dança
Amaral, Joyce Lucerna 2007	A dança na formação do professor de educação física em Minas Gerais: fontes e características do conhecimento dos docentes	F.M.H - U.T.L.	Dança
Pacheco, Maria da Graça M. Cunha 2008	O corpo e o <i>hip hop</i> : auto-percepção corporal em dançarinos de hip hop: estudo comparativo entre dançarinos de <i>hip hop</i> e outros grupos populacionais	F.M.H - U.T.L.	Dança
Domingues, Lysandra 2008	As festas do Divino Espírito Santo: da origem católica em Portugal às danças no candomblé brasileiro	F.M.H - U.T.L.	Dança
Rodrigues, José Hilário Pereira 2008	O ensino da dança social: o conhecimento pedagógico do conteúdo de professores <i>expert</i> em salsa	F.M.H - U.T.L.	Dança
Thierry, FernandesParente 2008	O tratamento didático do conteúdo no ensino das danças tradicionais: estudo aplicado no 2º ciclo do ensino básico	F.M.H - U.T.L.	Dança
Rodrigues, David António 2009	Contributos de um programa baseado na dançoterapia - movimento expressivo no desenvolvimento da comunicação não verbal em crianças e jovens com perturbação do espectro do autismo	F.M.H - U.T.L.	Dança- Educação Especial
Parra, D.V., 2009	A Dança na Contemporaneidade: um foco em dois Centros de Formação.	FMH -UTL	Dança

Quadro 2 - Produção Científica Nacional - Teses de Doutoramento

AUTOR/ DATA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ÁREA
Batalha, Ana Paula 1986	Análise da Capacidade Rítmica Geral: Construção e Validação de uma Bateria de Testes de ritmo	F.M.H. - U.T.L.	Performance Artística
Iguatemy, Maria de Lucena Martins 1999	A natureza e o significado da relação Desporto-Dança: um estudo sobre os desportos de composição artística (DCA) e a Dança Clássica	Universidade do Porto	Ciências Desporto do
Oliveira, Ana Macara de 1994	Estudo da Vivência do Bailarino em cena	F.M.H. - U.T.L.	Performance Artística
Robalo, Monteiro Elisabete 1995	As qualidades expressivo-formais na Técnica de Dança: Construção, validação e aplicação de um instrumento de avaliação	F.M.H.- U.T.L.	Performance Artística
Tércio, Daniel 1997	Historia da Dança em Portugal: Dos pátios das comédias à fundação do Teatro de S. Carlos	F.M.H. - U.T.L.	Performance Artística
Coelho, Maria Helena 1999	Dança Teatral no primeiro período romântico português de 1834 a 1856	F.M.H.- U.T.L.	Performance Artística
Roubaud Luísa 2000	Corpo Imaginário: Representações do corpo na Dança independente em Portugal	F.M.H. - U.T.L.	Performance Artística
Fernandes, Margarida Moura 2000	Sistematização da Dança Tradicional Portuguesa: Classificação das varáveis coreográficas, espaço, ritmo e gestos técnicos	F.M.H.- U.T.L.	Performance Artística
Xarez, Luis 2000	Morfologia do movimento dançado: géneros coreográficos e comportamento motor na Dança Teatral Ocidental	F.M.H. - U.T.L.	Performance Artística
Gehres, Adriana de Faria 2002	Corpo-Dança-Educação na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais	F.M.H.- U.T.L.	Performance Artística

Antunes, Mara Rubia 2002	Influências das danças tradicionais açorianas no significado da cultura expressiva da sociedade brasileira - Rio Grande do Sul e Santa Catarina	F.M.H. - U.T.L.	Performance Artística
Kunz, Maria do Carmo 2003	Género e Estéticas na Educação: Contributos para a inclusão da Dança nos currículos	F.M.H.- U.T.L.	Performance Artística
Varregoso, Maria Isabel 2004	As danças tradicionais portuguesas e a promoção do bem estar e qualidade de vida de adultos idosos - Construção, aplicação e eficácia de um programa de ocupação de tempos livres	F.M.H.- U.T.L.	Performance Artística
Silva, Rosa 2004	Imagem do corpo em estudantes de dança: Dinâmica Afectiva	F.M.H.- U.T.L.	Performance Artística
Barros, Maria Manuela 2004	Corpo e Sentido: uma proposta sobre a materialidade da Dança	F.M.H.- U.T.L.	Performance Artística
Fazenda, Maria José, 2006	As histórias que dançamos sobre nos próprios: Merce Cunningham, Bill T. Jones e Francisco Camacho em contexto.	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - ISCTE	Antropologia
Alves, Maria João F. Nascimento 2007	Ensino e aprendizagem de dança moderna: estratégias de estruturação da prática e desempenho motor em habilidades sequenciadas de dança	F.M.H.- U.T.L.	Performance Artística
Oliveira, Cláudia Silva de 2007	Para uma dramaturgia do corpo: análise do corpo enquanto linguagem cénica na criação artística espectacular	F.M.H.- U.T.L.	Performance Artística

Com base na revisão destes trabalhos de investigação, seleccionamos, de acordo com as suas temáticas, as dissertações com “ligação mais directa” ao nosso tema.

Elegemos, assim, quatro trabalhos de investigação na área da Dança e um na área da Antropologia que serão apresentadas por ordem alfabética, especificando os seus propósitos de estudo e contributos na área da Dança.

Almeida (2006), com esta dissertação de Mestrado na área da dança, propôs-se fazer um estudo comparativo de duas metodologias de ensino da Dança Vocacional, no contexto da Técnica de Dança Clássica - Nível Elementar; nomeadamente, do Método criado pela professora Barbara Fewster e aplicado no Ensino Vocacional de Técnica de Dança Clássica, 1º e 2º ano - nível elementar e do Método da *Imperial Classical Ballet da Imperial Society of Teachers of Dancing*, Primário ao grau 6 - Elementar. Através de uma análise comparativa, desenvolvida numa perspectiva de identificação e complementaridade destes dois métodos, procurou identificar a importância da escolha da orientação metodológica no ensino de determinada técnica, os riscos das adaptações destes métodos a diferentes contextos educativos e respectivas consequências.

Alves (2007), a sua dissertação de Doutoramento situada no âmbito da didáctica da Dança Teatral teve como objectivo planear e fundamentar o estudo do ensino aprendizagem de sequências de dança, mais concretamente, na aplicação de técnicas de ensino e aprendizagem de sequências de dança, dando relevância a questões metodológicas de abordagem de habilidades sequenciadas de dança. Com este estudo procurou contribuir para a criação de instrumentos específicos de análise do comportamento motor dos alunos, defendendo ainda a necessidade da intervenção pedagógica planeada e consciente do professor e à responsabilização que se pretende cada vez maior da parte dos alunos.

Fazenda (2006), com esta tese de doutoramento, realizada na área da antropologia, com a orientação teórica subjacente da antropologia interpretativa que permite entender a dança teatral enquanto prática cultural reflexiva, debruça-se principalmente sobre a actividade dos coreógrafos norte-americanos Merce Cunningham e Bil T. Jones e do Português Francisco Camacho. Propondo-se através da interpretação das obras destes criadores, articular três aspectos fundamentais: especificidade do contexto sócio-cultural em que a biografia e a história dos seus criadores se vai processando, o conjunto de elementos partilhados - convenções

técnicas, estilísticas e valores incorporados e expressos e a perspectiva dos próprios criadores sobre si e sobre o seu trabalho, colocando em evidência os traços comuns e as diferenças entre as suas obras, os seus objectivos e as suas visões do mundo.

Marques (2007), com esta dissertação de Mestrado, de natureza experimental e de carácter essencialmente descritivo, a autora propôs-se analisar o ensino Artístico Vocacional de Dança, tendo como principal objectivo a caracterização geral e a análise específica deste ensino, englobando todas as escolas nacionais de Ensino Vocacional de Dança e seus finalistas, através da apreciação da formação adquirida no desenvolvimento dos planos curriculares de cada escola. Procurou, deste modo, aceder à organização e dinâmicas reais deste ensino e avaliar o seu impacto, relativamente à integração na vida activa profissional nesta área e, também, a nível de progressão de estudos e/ou da reconversão profissional.

Robalo (1988), na sua dissertação de Mestrado, realizada na área da Dança, pretendeu descrever, comparar e caracterizar os perfis de comportamentos e das situações pedagógicas no âmbito das Técnica de Dança Clássica e Moderna, tentando determinar qual a influencia destas variáveis de programas relativamente à gestão de tempo de aula, às principais funções de ensino, com especial destaque para o *feedback* do aluno.

1.2. SÍNTESE HISTÓRICA DO ENSINO DA DANÇA NO CONTEXTO PORTUGUÊS - APÓS A REFORMA DE 1971

“Embora haja referências à existência de escolas de dança no séc. XVI, e que, no séc. XVIII, no Colégio dos Nobres, se ensinava dança como complemento educativo” (Sasportes, 1979, p.83), a verdade é que, só em 1836, com a criação do Conservatório Geral de Arte Dramática e a divisão do Conservatório em três escolas: Eschola de Declamação, Eschola de Música e Eschola de Dança, Mímica e Gymnástica Especial, surge o primeiro projecto de uma escola com carácter oficial para a formação profissional de bailarinos. Para o seu funcionamento, foram estabelecidos um regulamento e o programa do Conservatório Geral de Arte

Dramática (Diário do Governo, Nº 184, 3 de Agosto de 1838), onde se definia os objectivos da escola de Dança, “O objecto especial desta escola é não somente formar hábeis alumnos da arte; mas dispor o hábito do corpo aos das outras escolas que se destinam ao teatro, dando-lhes facilidade, graça, e naturalidade de movimentos.” (citado por Coelho, 1998, p. 105)

Não constituindo nosso objectivo, nem âmbito de estudo, efectuar uma investigação sobre o passado do ensino da dança em Portugal, parece-nos, no entanto, importante apresentar uma breve síntese da evolução do ensino da dança, de forma a perceber a sua contextualização e a entender o “tecido profissional docente actual”, em funcionamento nas instituições referenciadas pela delimitação da nossa proposta de investigação – Escolas de Ensino Artístico Vocacional, no Ensino Básico, Secundário e Profissional.

Neste sentido, a nossa síntese, e do ponto de vista cronológico, apenas abordará o ensino da dança, após a Reforma do Ensino Artístico que teve lugar em 1971, promovida pelo então Ministro da Educação, Professor José Veiga Simão, trazendo novas perspectivas no âmbito da renovação pedagógica e influenciando o desenvolvimento das artes na Educação.

O projecto que envolveu esta reforma procurou responder a duas preocupações fundamentais: a primeira, dizia respeito à formação geral e profissional de artistas nas várias vertentes e a segunda estava relacionada com a formação pedagógica de professores nas áreas artísticas.

Tendo em conta que a primazia da formação de bailarinos, com carácter oficial, ser da responsabilidade da Escola de Dança do Conservatório, faz todo o sentido que esta seja evocada (1971 a 1994), ressaltando que o seu historial e caracterização actual serão desenvolvidos e apresentados posteriormente, no capítulo III, dedicado às Escolas de Ensino Artístico Vocacional.

De forma a podermos ter uma percepção das mudanças ocorridas, das personalidades que assumiram a direcção nos períodos diferenciados e das diferentes designações adoptadas, apresentaremos de forma sucinta a cronologia da sua evolução, correspondente ao período que vai de 1971 – Período de Experiência Pedagógica e 1990 – Período de Consolidação (Diário de Notícias – Cultura, 1995,

p.4-5), sem pormenorizar elementos de funcionamento, metodologia aplicada ou o tipo de formação dos professores:

- **“Período de Experiência Pedagógica (1971-1983)**
 - **1971:**
 - ✓ Reforma do Ensino Artístico, impulsionada pelo ministro Veiga Simão.
 - ✓ A Comissão de Reforma é presidida por Madalena Perdigão e José Sasportes integra a Comissão e coordena o Grupo de Estudos para a Dança, do qual fizeram parte várias personalidades da Dança.
 - ✓ Criação da Escola de Dança do Conservatório Nacional.
 - **1ª Fase de experiência pedagógica de ensino integrado (1971/74)**
 - ✓ Criação da Secção Preparatória Francisco Arruda no Conservatório Nacional (aulas de formação geral na Escola Francisco Arruda e aulas de formação artística no Conservatório).
 - ✓ Implementação do regime de aulas diárias de dança, sendo Wanda Ribeiro da Silva, a primeira professora da nova Escola (Disciplinas de Dança Clássica e de Dança Criativa).
 - **1973:**
 - ✓ José Sasportes assume a direcção.
 - ✓ Júlia Cross é nomeada professora de Dança Clássica, tendo como assistente Ana Pereira Caldas.
- **2ª Fase de experiência pedagógica de ensino integrado (1974/83)**
 - ✓ Graça Bessa assume a direcção da Escola de Dança.
 - ✓ Extinção da Secção Preparatória Francisco Arruda.

- ✓ A formação geral dos alunos passa a efectuar-se nas Escolas situadas mais próximas do Conservatório.

- **1978:**

- ✓ Wanda Ribeiro da Silva é presidente da Comissão Instaladora, até 1983.

- **Período de instalação do ensino integrado (1983-1986)**

- **1983:**

- ✓ Alteração do regime de Escola de Ensino Integrado para o regime de Escola Secundária Vocacional de Dança, com nova designação: Escola de Dança de Lisboa.

- **1985:**

- ✓ Elisa Worm é presidente da Comissão Instaladora.
- ✓ Turmas do 1º e 2º ano (5º e 6º de escolaridade) leccionadas por destacamento de professores da Escola Preparatória Fernão Lopes.

- **1986:**

- ✓ Ana Pereira Caldas é a presidente da Comissão Instaladora.

- **Reconversão - Período de ensino integrado pleno (1987-1990)**

- **1987:**

- ✓ Reconversão da Escola de Dança de Lisboa no regime de escola de ensino integrado.

- ✓ Colocação de professores de formação geral do 5º ao 12º ano de escolaridade.

➤ **1989:**

- ✓ Estúdio Sete: recuperação do antigo pavilhão, readaptado como estúdio de dança.
- ✓ Introdução da disciplina de Oficina Coreográfica, dirigida por Jorge Salavisa, com apresentação trimestral de trabalhos dos alunos com coreógrafos convidados.

▪ **Consolidação - Escola de Dança do Conservatório Nacional (1990...)**

➤ **1990:**

- ✓ Diploma de Bailarino Profissional: entrega de diplomas aos primeiros alunos integralmente formados na Escola.
- ✓ Reorganização dos programas de Dança Clássica, pela professora inglesa Bárbara Fewster e de Técnica Graham, pela professora americana Diane Gray.
- ✓ Contratação de personalidades nacionais e internacionais, que passam a integrar o corpo docente do Sector Artístico.

➤ **1991:**

- ✓ Recuperação da designação anterior de Escola de Dança do Conservatório Nacional.
- ✓ Primeiro espectáculo público no Teatro Maria Matos, no final do ano lectivo.
- ✓ Introdução das Danças Tradicionais Portuguesas no curriculum.

➤ **1994:**

- ✓ Instalação num edifício recuperado (palacete Pombalino), na Rua João Pereira da Rosa / Rua do Século."

Apesar da formação de bailarinos se fazer, com carácter oficial e reconhecimento académico, até 1983⁵, apenas na Escola de Dança do Conservatório Nacional (Lisboa), tal como foi aludido anteriormente, na verdade, e ao longo dos últimos 30 anos, outras instituições contribuíram também para a formação de bailarinos profissionais em Portugal.

No intuito de podermos ter uma abrangência das diferentes “vias” do ensino da Dança que coexistiram em Portugal, parece-nos importante referir a formação desenvolvida junto das Companhias Profissionais de Dança, nomeadamente, o Centro de Formação de Bailarinos, na Companhia Nacional de Bailado (Teatro S. Carlos) e a Escola de Formação Profissional no Ballet Gulbenkian⁶.

A alusão a estas duas Instituições, tem fundamento e justifica-se, na medida em que, alguns dos professores que leccionam actualmente nas Escolas de Dança Portuguesas, terem feito parte destas Instituições, quer enquanto alunos, ou em alguns casos, como professores.

1.2.1. CENTRO DE FORMAÇÃO DE BAILARINOS E ESCOLA TÉCNICA DE PROFISSIONAIS DE BAILADO DO TEATRO NACIONAL DE S. CARLOS (CFB e ETPB)

Apostando no desenvolvimento e consolidação de uma Companhia de elevado rigor técnico e artístico, Armando Jorge criou em 1981, um Centro de Formação de Bailarinos (CFB) em idade escolar, projecto pedagógico em actividade até 1995⁷. Este projecto contou com a colaboração de importantes professores como Maria Luisa Carles, Barbara Gray e Violette Quenolle (Professora Emérita da Companhia Nacional de Bailado e conselheira pedagógica). O treino dos alunos

⁵ Ano de fundação da Academia de Dança Contemporânea de Setúbal – ADCS, com equiparação ao ensino oficial, Planos de Estudo Próprios, reconhecidos pelo Ministério da Educação e Autonomia Pedagógica.

⁶ A anterior designação do Ballet Gulbenkian (1976/ 2005) denominava-se, Grupo Gulbenkian de Bailado e foi criado sob proposta de Madalena Perdigão, em 1965.

⁷ A informação apresentada neste ponto foi fornecida pela professora Maria Luísa Carles, responsável, desde 1985, pelo Centro de Formação de Bailarinos e posteriormente da Escola Técnica de Profissionais de Bailado do Teatro Nacional de São Carlos.

rapazes do CFB ficou a cargo do Prof. João Miranda, após o seu regresso da Rússia, onde realizou o seu curso.

A partir de 1985, Armando Jorge delegou as responsabilidades deste Centro de Formação a Maria Luisa Carles, que desde o início do CFB, demonstrou interesse neste projecto de formação.

Numa fase inicial, o CFB também obteve a colaboração de Professores convidados como António Rodrigues (na área da Dança Moderna), Alphonse Poulin, Georges Garcia, Michel Renault, Vicente Trindade (na área da Dança Histórica e História da Dança), Margaret Foyer, Tony Hulbert, Gabriela Cogumbreiro, entre outros.

Vários foram os bailarinos da Companhia Nacional de Bailado, que tiveram a oportunidade de estender os seus conhecimentos na área da pedagogia da dança e colaboraram com o Centro de Formação de Bailarinos. Entre eles os bailarinos: Wanda França, Alfredo Gesta, António Laginha, Didier Chazeau, Brent Williamson, Kimberley Ribeiro.

Os alunos entravam na escola com 10 anos e recebiam a sua formação até aos dezoito anos, idade em que era dada oportunidade aos melhores alunos de poderem integrar os quadros da Companhia Nacional de Bailado, como estagiários. Dos bailarinos que foram formados (total ou parcialmente), no CFB encontramos: Inês Amaral, Ana Lacerda, Ana Filomena Pinto, Alexandre Fernandes, Mário Franco, Mariana Paz, Luís Albergaria, Rui Lopes Graça, Albino Moura, Catarina Lourenço, Maria João Pinto, Armando Maciel, Elsa Madeira, Helena Marques, Filipe Macedo, João Carlos Petrucci, Marco Arantes Adriana Queiroz, Ana Mértola, Cecília Góis, Fátima Lima, Rita Ferreira da Silva, Teresa Sá Coutinho, Nuno Goucha, Paulo Fonseca, Rui Alexandre, entre outros....

Os currícula do CFB eram compostos por várias de disciplinas tais como: Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea, Dança Histórica, Dança de Carácter, Prática de Variações e Prática de Corpo de Baile, com aulas de Segunda a Sexta-feira das 18h00 às 21h00 e sábado das 10h00 às 13h00/13h30.

Posteriormente, em 1989 foi criada a Escola Técnica de Profissionais de Bailado do Teatro Nacional de São Carlos – subsidiada pelo Ministério de Educação

/ GETAP (Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional) – que veio substituir o existente CFB. A ETPB era integrada na Companhia Nacional de Bailado e gozava de autonomia administrativa e financeira. (Decreto-Lei 26/89 de 21 de Janeiro).

A professora Maria Luisa Carles, foi nomeada Directora Executiva e Pedagógica deste projecto educativo, funções que desempenhou até ao final da ETPB em 1995.

Esta escola técnica veio preparar duas turmas trienais (3 anos lectivos 10^o+11^o+12^o anos de escolaridade).

Os objectivos da ETPB eram, a formação de bailarinos profissionais, professores de dança na área elementar e outros técnicos de Bailado, nomeadamente; anotadores, acompanhadores, articulistas e apoio técnico, entre outros.

Na sua componente sócio-cultural, tinham as disciplinas de Português, Língua Estrangeira e Disciplina de Integração.

Na componente Científica tinham as disciplinas de Metodologia da Dança, Anatomia Geral I/II/III, Cronologia, Instrução Musical e História da Arte I, História da Dança e do Espectáculo, História das Ideias e da Cultura III.

Na componente Técnica, Tecnológica e Prática encontramos a Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Moderna, Técnica de Dança de Carácter e Dança Histórica, Repertório e Variações (Clássico e de Carácter) e *Pas de Deux*.

A ETPB deixou de funcionar em 1995, após o segundo curso ter acabado (6 anos – 2 turmas trienais).

Com a entrada de Jorge Salavisa como Director Artístico, em 1996, a CNB tem vindo a demonstrar interesse em manter uma estreita ligação com a EDCN, tendo sido criados vários Protocolos para servir de “elo de ligação” entre as duas entidades.

Actualmente, está a ser estudado e elaborado um protocolo mais completo do que o que estava vigente desde 1996.

1.2.2. CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE BAILARINOS DA FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN

O compromisso de assumir a designação “Curso de Formação Profissional de Bailarinos da Fundação Calouste Gulbenkian”, resulta do cruzamento de informação fornecida por fontes directas a que tivemos de recorrer, em virtude de, institucionalmente e em arquivo, não termos encontrado registo confirmativo da referida designação. Para tal, consultámos pessoalmente professores em exercício na época e bailarinos que frequentaram o respectivo curso e cuja denominação consta dos seus respectivos currículos.

Antecipando a necessidade de formar bailarinos portugueses que viessem a integrar o elenco do então Grupo Gulbenkian de Ballet, criado em 1965, Madalena de Azeredo Perdigão, na época directora do serviço de música da Fundação Calouste Gulbenkian, convidou em 1957/8, Wanda Ribeiro da Silva⁸ “para apresentar um projecto de criação de uma escola e de uma companhia de dança. Nesse sentido foi constituída uma associação, o Centro Português de Bailado, do qual nasceu o Grupo Experimental de Bailado e que, posteriormente deu origem ao Ballet Gulbenkian.” (Silveiro, 2009, p. 51).

A criação de um curso de formação de bailarinos respondia, assim, “a uma urgência de colmatar a falta de formação continuada, contemplando aulas de regularidade diária, com qualidade e rigor e cujos objectivos visassem a formação profissional de bailarinos. Esta opção vinha contrariar, o que acontecia no panorama do ensino da dança da época, caracterizado pela existência de alguns estúdios particulares, que ofereciam aulas de “ballet” 2 ou 3 vezes por semana, com um carácter mais informal e lúdico.” (Wanda Ribeiro da Silva, entrevista pessoal, 12 de Março, 2009).

Poucos foram os registos encontrados que referissem a existência de uma “Escola” ou “Curso” de formação de bailarinos, as datas respeitantes ao início e final da sua actividade, bem como qualquer alusão à estrutura do curso e seus objectivos.

⁸ Wanda Ribeiro da Silva, bailarina professora. Esteve na base da fundação do Ballet Gulbenkian e das EDCN e ESD, onde exerceu o cargo de Presidente da Comissão Instaladora e posteriormente a Presidência do Conselho Directivo.

Socorrendo-nos das referidas fontes directas, nomeadamente, Wanda Ribeiro da Silva (professora que constavam da tabela fornecida pelo Arquivo do Ballet Gulbenkian), e Victor Garcia⁹ pudemos apurar, que a data da criação do referido Curso de Formação de Bailarinos terá ocorrido em 1969, ano em que foram também inauguradas as instalações onde hoje se situa a Fundação Gulbenkian, “As instalações da Sede e Museu, projectadas pelos arquitectos Ruy Athouguia, Pedro Cid e Alberto Pessoa, foram inauguradas em 1969. Integram, para além das áreas reservadas à administração e aos serviços, um Grande Auditório, espaços para exposições temporárias, uma zona de congressos, dispendo de vários auditórios e salas, e um edifício próprio que alberga o Museu Calouste Gulbenkian, os serviços educativos do Museu e a Biblioteca de Arte.” (Fundação Calouste Gulbenkian ,2009)

Pela importância da informação contida, junto apresentamos a tabela com as “actividades de formação”, na área da Dança, desenvolvidas na Fundação Gulbenkian.

Quadro 3 - Documentação relativa aos Cursos de Formação entrada no Arquivo¹⁰

DESIGNAÇÃO DA ACTIVIDADE	DATA	OBSERVAÇÕES
Curso de iniciação ao bailado		Classes C II - D II: Prof. Wanda Silva
Curso de bailado		Classe pré-profissional: Prof. Cristian Adams
Curso de bailado		Classe pré-profissional. Classe moderno: Prof. Mellert; Wanda Silva; Manuela Valada
Curso de introdução ao bailado	1969-1970	Classe A 1 e 2: Prof. Wanda Silva
Curso de introdução ao bailado	1969-1970	Classe A 3 (B): Prof. Wanda Silva

⁹ Ex. Bailarino Profissional com formação realizada no Curso de Formação de Bailarinos da Fundação Calouste Gulbenkian e actualmente, professor equiparado a adjunto e coordenador da Área Científica de Interpretação/ Criação, do Curso de Licenciatura da ESD.

¹⁰ Dados fornecidos pela Dra. Mafalda Aguiar - Arquivo Ballet Gulbenkian (Fevereiro de 2009).

Introdução ao bailado	1970-1971	Classe A1: Prof. Geoffrey Davidson
Introdução ao bailado	1970-1971	Classe A2: Prof. Wanda Silva
Introdução ao bailado	1970-1971	Classe B2: Prof. Wanda Silva
Curso de introdução ao bailado	1970-1971	Classe B1: Prof. Geoffrey Davidson
Curso de bailado	1971-1972	Prof. Wanda Silva
Curso de bailado	1971-1972	Prof. Wanda Silva
Curso de introdução ao bailado	1972-1973	Prof. Wanda Silva
Curso de bailado	1975-1976	Profs. Jorge Salavisa e Carlos Trincheiras
Curso de bailado	1975-1976	Prof. Armando Jorge
Curso de bailado	1976-1977	Prof. Wanda Silva
Curso iniciação rapazes	1977-1978	Prof. Carlos Caldas
Curso de bailado	1977-1978	Classe pré-profissional: Prof. Cristian Adams
Curso de bailado	1977-1978	Classe intermédia: Prof. Wanda Silva
Curso de bailado	1978-1979	Classe intermédia: Prof. Wanda Silva
Curso de bailado	1978-1979	Classe iniciação: Prof. Carlos Caldas
Curso de bailado	1979-1980	Classe A: Profs. Denise Schultz e Louis Geoffrey
Curso de bailado	1979-1980	Classe B: Prof. Wanda Silva
Curso bailado - rapazes	1979-1980	Classe B:
Curso iniciação rapazes	1980-1981	Prof. Jorge Salavisa
Curso de bailado	1980-1981	Classe moderno: Profs. Wanda Silva e Manuela Valadas
Curso iniciação	1981-1982	Classe moderno
Curso pré-profissional	1981-1982	Classe moderno

Curso de bailado	1981-1982	Classe moderno. Classe intermédia
Curso classe rapazes	1982-1983	
Curso de bailado - raparigas	1982-1983	
Curso iniciação rapazes	1983-1984	Carlos Caldas; Jorge Salavisa e Manuela Valadas
Curso de bailado - raparigas	1983-1984	Classe pré-profssional: <i>Ulrike</i> Caldas e Manuela Valadas
Curso de bailado - raparigas	1983-1984	Classe iniciação: Prof. Jorge Salavisa; Wanda Silva; <i>Ulrike</i> Caldas
Curso bailado - rapazes	1983-1984	Classe pré-profissional: <i>Ulrike</i> Caldas e Manuela Valadas
Cursos de bailado	1984-1985	
Cursos de bailado	1985-1986	
Cursos de bailado	1986-1987	
Cursos de bailado	1988-1989	

O referido curso, tal como podemos verificar na tabela que apresentámos na íntegra, foi sofrendo alterações na sua designação, nomeadamente: Curso de Iniciação ao Bailado, Curso de Bailado, Curso de Introdução ao Bailado, Introdução ao Bailado, Curso Iniciação Rapazes, Curso Bailado - rapazes ou raparigas.

Na observação da tabela encontramos referência a várias “classes”, mas, apenas a de “moderno” identifica a disciplina leccionada que, supomos, se refira à técnica de dança moderna.

Podemos, também, observar o nome dos professores que leccionavam as respectivas “classes”. A tabela apresenta, em alguns casos, a identificação do curso, da classe e do nome do professor, mas não tem data. Noutros casos, apresenta o curso, a data, mas não tem referência ao professor.

Não registámos referências correspondentes a horários ou tempo de duração das aulas, mas as “nossas” fontes directas, foram unânimes em afirmar que as aulas se realizavam, por norma, entre as 18.00 e as 21.00horas. O facto das datas aparecerem agrupadas (1969/1970, 1974/1975...) e haver, três repetições do mesmo período, leva-nos a concluir que estas se referiam, a anos lectivos e que estariam em funcionamento “níveis distintos”, nomeadamente classe de iniciação, classe intermédia e classe pré profissional.

Constatámos, ainda, que as referidas classes estariam em determinado momento separadas por géneros (rapazes e raparigas). No cruzamento das diferentes fontes, pudemos inferir que este Curso, tal como referido, teve início em 1969 e que a sua cessação se terá verificado, possivelmente no ano de 1988/89, último registo da tabela e época em que, simultaneamente, floresce e se consolida a formação em Dança quer a nível do ensino básico e secundário (na Escola de Dança do Conservatório Nacional e na Academia de Dança Contemporânea de Setúbal), quer a nível superior (Faculdade de Motricidade Humana - Departamento de Dança e na Escola Superior de Dança).

Com este novo panorama, “deixou de fazer sentido a existência deste curso, pois para além de se duplicar trabalho, eram também os mesmos professores a darem formação, nas várias instituições” (Wanda Ribeiro da Silva, entrevista pessoal, 12 de Março, 2009).

1.2.3. OUTRAS INSTITUIÇÕES PROMOTORAS DO ENSINO DA DANÇA

Encontramos, ainda, referências à formação de bailarinos feita em escolas ou estúdios privados dirigidos por profissionais da área, designadamente em Lisboa e no Porto. Neste contexto, evocaremos o Estúdio de Margarida Abreu¹¹, responsável, também, entre outras actividades ligadas à dança, pela criação do Círculo de Iniciação Coreográfica em 1944, – no qual se integraram algumas das mais dotadas alunas diplomadas pelo Conservatório Nacional – como por exemplo, Anna Máscolo, Águeda Sena, Fernando Lima e Luna Andermatt – e que se apresentava, como um centro pedagógico e artístico que, de certo modo, marcou o início da criação de uma tradição “balética” no nosso país e “que traçou um caminho paralelo ao grupo dos Bailados Verde Gaio (...) cujo estilo era mais o folclore” (Público, 2006)

Estas suas alunas, contribuíram também, posteriormente, para a fundação e o funcionamento dos seus próprios estúdios, centros ou escolas de ensino da Dança, algumas das quais em funcionamento até aos dias de hoje.

Outro exemplo que decidimos nomear é a Academia de Bailado Clássico de Pirmin Treku, no Porto. A nossa opção deve-se ao facto de esta Instituição se encontrar em plena actividade na formação de profissionais, alguns ligados à dança clássica, outros à contemporânea, outros ainda dedicados ao ensino. Contam da lista de alunos desta Academia, os bailarinos e professores: Cristina Maciel, Luísa Taveira, Alfredo Gesta, Cláudia Nóvoa, Guiomar Machado, Luís Magalhães, Maria José Rodrigues e Bárbara Guedes.

¹¹ Margarida Abreu (1915-2006), Professora e coreógrafa, formou-se em 1937, no Institut Jacques Dalcroze, Genebra (Suíça) prosseguiu os estudos, no Deutsche Tanz Schule (Berlim), na Hellerau Laxenburg Schule (Viena) e posteriormente no Sadler's Wells (Londres). Foi professora de dança na Escola de Dança do Conservatório Nacional e no seu estúdio particular (Lisboa). Fundou o Círculo de Iniciação Coreográfica, dirigiu o “Bailados Verde Gaio” e posteriormente o “Grupo Studium”. No cinema, coreografou para o filme “Amor de Perdição”, “Francisca” e “Os Canibais”, de Manoel de Oliveira. Foi agraciada com: Ordem de Instrução Pública; Troféu da Casa da Imprensa (1979); Medalha Almeida Garrett (1980), Troféu do Jornal “Sete” (1988) e a Medalha de Mérito Artístico do Conselho Brasileiro de Dança (1990). Publica em 1946 o seu “manifesto” em defesa da dança como forma de arte e do seu ensino.

Fundada em 1963 por Pirmin Treku¹², a ABCPT é uma escola privada, não subsidiada e especialmente vocacionada para o ensino da técnica da dança clássica e adopta em 1974, o Método de ensino da Imperial Society of Teachers of Dancing.

Segundo Patrick Hurde¹³, representante da ISTD em Portugal até 1978, Pirmin Treku foi o primeiro professor em Portugal, a realizar exames pelo sistema da Imperial Society of Teachers of Dancing. Actualmente, o ensino desta Escola é baseado no Método de Enrico Cecchetti¹⁴ - ISTD, composto de 12 graus, complementando-se com outros Métodos universalmente reconhecidos, como se pode ler no seu regulamento.

No ano de 2003, Pirmin Treku, confia a direcção da sua escola às suas duas assistentes, Maria José Rodrigues e Bárbara Guedes.

Salienta-se ainda como importantes no ensino da dança, os estúdios particulares, as academias de bailado, as associações recreativas e outras instituições de ensino, muitas delas fora dos grandes centros, cujo trabalho fomentou a prática da dança, criou adeptos e cultivou públicos, lançando bases para a formação de novas escolas, incluindo as actuais Escolas de Ensino Vocacional, cujo historial será relatado no item correspondente.

Recorrendo, mais uma vez, a fontes directas, foram referidas instituições e/ou professores que se tornaram marcos incontornáveis no panorama do ensino da

¹² Pirmin Treku (1930- 2006): Bailarino e coreógrafo espanhol, nascido em, Zarauz, no País Basco, em Espanha. Em 1931, muda-se para Portugal onde, a convite da Escola Parnaso, se dedica à formação de bailarinos profissionais. Fundador da Academia de Bailado Clássico Pirmin Treku, e da Companhia de Bailado do Porto. Morre a 13 de Julho de 2006, em San Sebastian.

¹³ Patrick Hurde (foi bailarino, coreógrafo e professor entre outras, na EDCN, ADCS e na ESD. Recebeu diversos prémios de mérito artístico e é membro da Sociedade Portuguesa de Autores. Actualmente é crítico internacional de dança e publica regularmente na revista da especialidade - Dance Europe.

¹⁴ Enrico Cecchetti (1850-1928) Considerado um dos bailarinos mais célebres do seu tempo. Em 1898, emigra para S. Petersburgo onde continua com sucesso a sua carreira. Ensinou na Escola Imperial de S. Petersburgo, na Escola da Ópera de Varsóvia e foi, a convite de Diaghilev, o mestre de ballet da companhia Les Ballets Russes. Como coreógrafo, criou as personagens de “O pássaro azul” e “Carabosse”, para o bailado “ A Bela Adormecida”. No início dos anos vinte, vai para Londres e funda a sua própria escola e cria o seu próprio método de ensino. Cyril Beaumont, cria a Cecchetti Society com o objectivo de preservar o revolucionário sistema de ensino que é adoptado em 1924 pela Imperial Society of Teachers of Dancing.

dança, para além dos já citados anteriormente: o Estúdio de Wanda Ribeiro da Silva, a Escola de Rita Monjardino, o estúdio e a Companhia de Dança – Sétima Posição, sob direcção de Liliane Viegas, a Escola de Dança Jazz de Rui Horta, o Ateneu de Lisboa, o estúdio Pró Dança, a RE.AL – estrutura ligada à Dança Contemporânea, dirigida pelo coreógrafo João Fiadeiro, o Forum Dança, o CEM – Centro em Movimento, o NEC – Núcleo de Experimentação Coreográfica – Porto, o ARTIST – Academia de Dança e Teatro, ou, ainda, a menção a professores como Tony Hulbert, Ruth Silk, Carlos Caldas ou José Grave, entre outros.

Muitas outras instituições e professores serão, com certeza, dignos de referência, mas, não nos alongaremos sobre o Ensino da Dança desenvolvida no sector particular/privado, apesar de reconhecermos que este se encontra em franca expansão e descentralização¹⁵. Será feita uma excepção às actuais Escolas Vocacionais Artísticas do Ensino Particular e Cooperativo, que se encontram sob tutela do Ministério da Educação e que serão alvo de descrição e análise.

1.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA EM PORTUGAL

Sendo os professores de Técnicas da Dança nas Escolas de Ensino Vocacional Artístico, o nosso principal objecto de estudo, parece-nos relevante, fazer uma síntese histórica da formação de Professores de Dança em Portugal, bem como apresentar a caracterização e descrição das instituições de ensino que promovem a sua formação, quer sejam escolas enquadradas no Sistema Educativo Português, ou outras Instituições e/ou Entidades que organizam ou realizam cursos com denominação e vocacionados, especificamente, para a formação de professores.

¹⁵ A justificação para esta afirmação “se encontra em franca expansão e descentralização”, apoia-se na constatação do surgimento, considerável, de instituições que ministram o ensino da dança, quer como actividade principal, quer como disciplina integrante de projectos mais abrangentes e por consideramos que este incremento, será resultante de vários factores: o aumento do número de diplomados na área, promotor do desenvolvimento e da descentralização do ensino da Dança; a abertura das fronteiras que permitiu, por um lado, a possibilidade de mais facilmente se fazer formação em dança no estrangeiro e, por outro, facilitou a entrada de professores vindos de outros países e que iniciaram a sua actividade em Portugal e, um número maior de bailarinos afastados da sua actividade profissional (Cessação do Ballet Gulbenkian, em Julho de 2005) e em busca de uma nova actividade profissional – o ensino da dança.

A preocupação com a formação de professores para as áreas artísticas, em Portugal, ganha dimensão e transforma-se num projecto exequível, a partir da Reforma do Ensino Artístico em 1971, proposta pelo então Ministro da Educação, Dr. Veiga Simão, sob a coordenação de Madalena de Azeredo Perdigão.

Com esta reforma, e em substituição das secções de Música e Teatro do Conservatório Nacional, surgem as Escolas Nacionais de Música, Dança, Teatro e a Escola Piloto de Formação de Professores de Educação pela Arte; com isto procurava dar-se resposta a preocupações já manifestadas por individualidades das diferentes áreas artísticas, podendo visualizar-se, duas vertentes: a da formação geral e profissional de artistas e a da formação pedagógica dos professores, nas diferentes áreas artísticas.

Foram, ainda, e na sequência das reformulações propostas, integradas no grupo de escolas já existentes a de Cinema e a Escola de Educação pela Arte.

Com a Reforma do Ensino e, conseqüentemente com a reforma do Conservatório Nacional (instituição oficial onde se concentrava, até aí, o ensino artístico), passa este a Regime de Experiência Pedagógica, sendo dirigido por uma Comissão, constituída por individualidades das respectivas áreas artísticas.¹⁶

É, no contexto da Experiência Pedagógica que, tal como afirmou Arquimedes da Silva Santos, “Com assentimento ministerial, e vigente até ao 25 de Abril de 1974, instituiu-se uma “Escola - Piloto de Formação de Professores de Educação pela Arte”, cuja “experiência pedagógica” se prolongou por dez anos.” (Santos, 2000, p. 65). Esta, destinava-se a ministrar o curso de Bacharelato, delineado para a formação de professores do ensino artístico (Música, Dança e Teatro) e para a formação de professores de Educação pela Arte.

Pareceu-nos importante fazer uma breve descrição desta Escola - embora tenha tido um curto período de funcionamento - justificando-se esta pelo facto de o seu plano de estudos abranger matérias/ disciplinas de referência para a formação de professores de dança que, de certa forma e noutros moldes, se reflectiram nos

¹⁶ Esta comissão era constituída por Luís Filipe Pires, área da Música; António Barradas do Teatro; José Sasportes, era o secretário da comissão e também o responsável pela área da Dança, Alberto Seixas Santos, da área do Cinema e ainda Jorge Moreira, delegado do Ministério da Educação Nacional.

cursos de formação de professores de dança posteriormente criados e actualmente em funcionamento.

Segundo relatou Marques (2007),

No seu primeiro ano de funcionamento, o Curso de Professores de Educação pela Arte, incluía as seguintes disciplinas teórico-formativas e teórico-práticas: Introdução à História da Música, da Dança e do Teatro, Psicologia da Criança e do Adolescente, Pedagogia e Didáctica Gerais, Psicopedagogia da Expressão Artística, História da Educação, Pedagogia e Didáctica das Artes, Educação Estética, Dança, Educação Musical, Arte Dramática Criativa, Dança Criativa e Teatro Juvenil. (p.16)

Este primeiro Plano Curricular sofreu alterações, passando a haver duas opções: Educação Musical ou Arte Dramática e Dança Criativa. Ao fim de três anos de funcionamento e após nova avaliação, como explicou Marques (2007),

foi então esboçado outro Plano Curricular com dois grupos de disciplinas: um com disciplinas Formativas Gerais e outro com disciplinas Pedagógico Artísticas, havendo disciplinas comuns às duas opções como era o caso das disciplinas Teórico-Educativas: Propedêutica de História da Arte, Pedagogia e Didáctica Gerais, Psicopedagogia da Expressão Artística e Educação Estética, e disciplinas Prático-Expressivas: Expressão Corporal, Expressão Vocal, e Oficina Educativa. As disciplinas de âmbito Pedagógico -Artísticas, atendiam às duas opções e eram Educação Musical ou Arte Dramática e Dança Criativa” (idem, ibidem, p.17).

O seu plano curricular comportava, ainda, no último ano, estágio e seminários de complemento curricular.

Apesar da prosperidade e das condições criadas para cumprimento dos objectivos para a qual fora criada, a experiência de formação de professores na Escola de Educação pela Arte não teve continuidade, como se pode augurar no Despacho nº 379/80 de Outubro, “Mantêm-se suspensas na Escola de Formação de Professores de Educação pela Arte, as inscrições de novos alunos, até à integração do referido estabelecimento de Ensino das Escolas Superiores de Educação”.

Em 1983, a estrutura do Conservatório Nacional foi dissolvida, surgindo em sua substituição várias escolas autónomas (Música, Dança e Teatro), através do Decreto - Lei nº310/83.

O ensino artístico aparece, assim, com uma nova estrutura, dividido em níveis secundário e superior. Surgem as Escolas de Música e de Dança de Lisboa - nível secundário e as Escolas Superiores de Música e de Dança - nível superior. A Escola Superior de Teatro e Cinema tem origem nas Escolas de Teatro e Cinema e vai integrar, também, esta nova estrutura de ensino das diferentes áreas artísticas, com autonomia artística, científica e pedagógica.

O Decreto-Lei supra citado, que visava estruturar o ensino das diferentes áreas artísticas que eram ministradas no Conservatório veio colocar de parte a Educação pela Arte, “assim o Curso de Educação pela Arte não se enquadrava na reestruturação do Conservatório, devido ao facto do seu objectivo não ser a formação de artistas” (Marques, 2007, p.24).

Apesar de não ter tido continuidade, aventuramos dizer que esta Escola inspirou, encorajou e serviu de orientação e base aos “pioneiros” das actuais formações de nível superior, direccionadas para a formação de professores, tal como referimos anteriormente.

1.4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

1.4.1. A ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

A Escola Superior de Dança situa-se na continuidade de uma longa tradição da educação artística que remota à criação do Conservatório Geral de Artes Dramáticas em 1836, por Almeida Garrett, onde a dança se ligava ao ensino da música e do teatro. Como se pode ler no Capítulo I, Artigo 1º, dos seus Estatutos (1995),

A E.S.D. é um centro de formação artística, técnica e científica, cultural e profissional de nível superior, ao qual cabe ministrar a preparação para o exercício de actividades profissionais altamente qualificadas nos domínios da Dança e promover o desenvolvimento das actividades e das profissões ligadas à Dança. (p.1)

Fundada em 1983, no contexto da reforma do ensino superior artístico do Conservatório Nacional, a E.S.D., iniciou as suas actividades lectivas no ano escolar de 1986/1987 e tem-se mantido em funcionamento pleno e ininterrupto até à data. A ESD funcionou, desde a sua fundação e até 1995, nas Instalações do Edifício do Conservatório Nacional, na rua dos Caetanos, juntamente com a Escola de Dança do Conservatório Nacional e as Escolas Superiores de Música, Teatro e Cinema. Adquire posteriormente sede própria, no Bairro Alto,

cujo edifício é constituído por uma parte do Palácio do Marquês de Pombal (séc. XVII/XVIII) e por vastas naves industriais de uma antiga empresa metalúrgica, que datam dos anos de 1930 a 1960, possuindo ao todo, perto de 8000 m² de construção. (Escola Superior de Dança, 2008)

A 1 Julho de 1983 foram apresentadas pelo Decreto-Lei nº 310/83, as linhas reguladoras da estruturação do ensino das várias artes que tinham vindo a ser ministradas no Conservatório Nacional e em Escolas afins, nomeadamente a música, dança, teatro e cinema, definindo, assim, os contornos organizacionais do Ensino Superior neste âmbito. É neste contexto legislativo que se inscreve o Plano Pedagógico da Escola Superior de Dança.

Havendo, até à altura da sua criação e regulamentação (Portaria nº 648/86, de 31 de Outubro), apenas escolas “profissionais” de dança, ao nível da escolaridade secundária, nomeadamente a Escola de Dança do Conservatório Nacional, a criação da Escola Superior de Dança marca o início da Formação de Nível Superior em Dança, nomeadamente no que diz respeito à Formação de Professores, em Portugal.

Esta tradição de formação profissional determina o seu currículo, intensamente prático, mas, situando-se no ensino superior, necessariamente de uma prática reflexiva, cientificamente fundamentada e integradora dos contextos culturais, tendo em vista a formação do "artista", com um largo núcleo de formação comum, que, completado com as formações específicas, permite uma diversidade de saídas profissionais, como bailarino, coreógrafo, produtor de espectáculos ou professor de dança. (Escola Superior de Dança, 2008)

Funcionando em regime de Instalação¹⁷, a autonomia da Escola Superior de Dança é reconhecida em 1994, tendo sido, os seus estatutos publicados no Despacho nº52/94, do Instituto Politécnico de Lisboa, em 28 de Dezembro.

Através da Portaria nº103/97 de 14 de Fevereiro, o Instituto Politécnico de Lisboa é autorizado, através da Escola Superior de Dança, a conferir o Diploma de

¹⁷ Na sequência do decreto-lei nº 310/83, de 1 de Julho, Sua Ex.^a o Senhor Ministro da Educação José Augusto Seabra, através do seu Despacho nº 90/ME/83, de 29 de Setembro e em conformidade com o artigo 6º do Decreto-Lei nº 513-L1/79, de 27 de Dezembro (nova redacção dada pelo artigo 1º do Decreto-Lei nº1 31/80, de 17 de Maio) nomeou, para a direcção da E.S.D., uma Comissão Instaladora sob a Presidência da Professora Wanda Ribeiro da Silva.

Estudos Especializados em Dança. A referida portaria, regulamenta o respectivo curso. O Curso Superior de Estudos Especializados (C.E.S.E), funcionou apenas durante o Ano Lectivo de 1997/98.

Posteriormente, ao abrigo dos estatutos e autonomia dos estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico e de acordo com a Portaria nº413-A/98 de 17 de Julho, é aprovado o regulamento geral dos Cursos Bietápicos de Licenciatura das Escolas de Ensino Superior Politécnico, da qual resulta a Licenciatura em Dança¹⁸ nos Ramos da Educação e Ramo do Espectáculo na Escola Superior de Dança e com as seguintes saídas profissionais:

No Ramo do Espectáculo - Intérprete, Coreógrafo, Produtor e Director de Espectáculos de Dança.

No Ramo da Educação - Professores de Dança nas várias vertentes de Dança (Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Moderna/Contemporânea e Dança Educativa).

A ESD tem vindo a desenvolver-se e a consolidar o seu percurso de Instituição de Formação Superior em Dança, “vendo hoje reconhecida a qualidade do seu ensino, pela colocação dos seus diplomados no mercado de trabalho e pelas solicitações que lhe são feitas para apresentação dos seus espectáculos.” (Escola Superior de Dança, 2008)

Actualmente, a Escola tem cerca de 50% do seu corpo docente composto por diplomados pela Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa.

A qualidade e actualidade do ensino na ESD está patente, também, nos contactos e na ligação com o meio profissional artístico “A Escola mantém contactos frequentes com o meio profissional português, convidando bailarinos e coreógrafos, portugueses ou estrangeiros, em cooperação com as companhias de dança, para criarem novas coreografias, realizar "master classes" ou cursos breves.” (idem. ibidem)

O seu nível de ensino é habitualmente comparado e confrontado nos intercâmbios de estudantes com outras escolas da União Europeia, especialmente através da participação no programa europeu Sócrates - ERASMUS e na participação

¹⁸ Tal como se verifica nos Planos de Estudo da Escola Superior de Dança até ao ano lectivo de 2006/2007.

em festivais académicos ou de juventude, em Portugal e no estrangeiro.

A E.S.D. é procurada por estudantes provenientes de vários países europeus e também por estudantes oriundos de outros continentes, nomeadamente África (Angola, Moçambique e Cabo-Verde) e América Latina (Brasil, México, Colômbia).

A sua presença no contexto internacional é assegurada, também, pela integração e participação em organizações internacionais, como por exemplo a ELIA¹⁹.

O número de candidatos à ESD, cresceu substancialmente nos últimos anos, tendo-se assinalado, também, uma subida do nível de preparação dos candidatos atribuível, em nosso entender, à descentralização da dança em relação aos grandes Centros Urbanos, bem como à expansão e consolidação das Escolas de Ensino Artístico Vocacional²⁰ no nossos país, na maior parte das quais, se encontram Diplomados pela ESD, como docentes ou na direcção Pedagógica das mesmas.

Respondendo às exigências do tratado de Bolonha a ESD, em 2006, adequou o seu Plano de Estudos. Desta forma, a ESD oferece, actualmente, um Curso de Dança, com o grau de licenciatura em que a Área Científica predominante é a Interpretação/ Criação, com a duração de seis (6) semestres lectivos e com 180 créditos, segundo o sistema europeu de transferências de créditos, necessários à obtenção do grau ou diploma.

No mesmo âmbito do processo de Bolonha, foi criado e autorizado pelo Despacho nº 17352/2008, Diário da República nº 122, de 26 de Junho de 2008, o funcionamento do ciclo de estudos conducente ao Grau de Mestre na especialidade de Metodologias do Ensino da Dança, na Escola Superior de Dança do Instituto

¹⁹ ELIA: European League of Institutes of the Arts - Fundada em 1990, a ELIA, é uma rede independente com aproximadamente 315 Institutos de Educação Artística, cobrindo todas as disciplinas das artes - Dança, Design, Teatro, Artes Visuais, Música, Artes dos Media e Arquitectura - de 47 países. A ELIA é apoiada pelo Ministério Holandês da Educação, Cultura e Ciência; Fundação Holandesa para as Artes Performativas, Fontys Hogescholen e Comissão Europeia.

²⁰Encontravam-se em funcionamento (2009/2010), doze Escolas de Ensino Vocacional Artístico (ensino básico secundário/ profissional), distribuídas por vários concelhos do País, respectivamente em Vila do Conde; Vila Nova de Gaia; Figueira da Foz; Albergaria-a-Velha; Tomar; Caldas da Rainha; Leiria; Lisboa; Cascais; Setúbal e Beja.

Politécnico de Lisboa. A sua implementação teve início em Novembro do ano lectivo de 2008/09.

1.4.2. FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA DA UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA - DEPARTAMENTO DE DANÇA

A Faculdade de Motricidade Humana foi aprovada pela Assembleia da Universidade em 9 de Março de 1989, mas o seu percurso histórico remonta a 1940, no Instituto Nacional de Educação Física (INEF) e, até 1989, no Instituto Superior de Educação Física (ISEF), integrado na Universidade Técnica de Lisboa.

De acordo com diferentes áreas científico-pedagógicas, a Faculdade de Motricidade Humana, está organizada em diferentes unidades orgânicas de Ensino e Investigação:

- Ciências do Desporto
- Ciências da Educação
- Ciências da Motricidade
- Educação Especial e Reabilitação
- Exercício e Saúde
- Ergonomia
- Métodos Matemáticos
- **Dança.**

Trata-se de uma escola com mais de mil alunos, nas várias Licenciaturas, e em que a frequência de Mestrados se situa na ordem das várias centenas. O corpo docente é altamente qualificado, contando com mais de 50% dos seus professores habilitados com o grau de Doutor. A evolução do corpo docente numa via de especialização sectorial é, talvez, a característica mais marcante do trajecto recente da FMH, e o traço que mais a

distingue de entre escolas e institutos congéneres, a nível nacional e europeu. (Faculdade de Motricidade Humana, 2008a)

A FMH proporciona os estudos necessários à obtenção do grau de licenciado em:

- Ciências do Desporto
 - Ramo da Educação Física e Desporto Escolar
 - Ramo do Exercício e Saúde
 - Ramo Treino Desportivo

- **Dança**
- Ergonomia
- Reabilitação Psicomotora
- Gestão do Desporto (licenciatura em conjunto com o Instituto Superior de Economia e Gestão).

“O Departamento de Dança da FMH, oferece programas de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento em Dança, conduzidos por docentes do quadro da Faculdade, com a colaboração de especialistas com actividade firmada no terreno da produção e do ensino artístico.” (idem, ibidem)

A Unidade Científico-Pedagógica de Dança, normalmente designada por Departamento de Dança da Faculdade de Motricidade Humana foi criado em 1988 e promove cursos de Dança a nível de Licenciatura, Cursos de Mestrado e Doutoramentos em Dança.

“Na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa a DANÇA ocupa um lugar dinâmico. O curso de Licenciatura em dança, com 180 ECTS (3 anos de acordo com a reforma de Bolonha) tem continuidade em Mestrados e Doutoramentos no âmbito das artes performativas. A perspectiva artística da dança combina-se com as dimensão educativa e cultural na construção de um "corpo de conhecimentos". Enquanto lugar de investigação, o departamento de

dança é espaço de encontro e de debate, organizando *workshops*, seminários e oficinas a par com a pesquisa teórica da dança". (Faculdade de Motricidade Humana, 2008b)

O novo plano de estudos para a licenciatura em dança, adequado ao processo de Bolonha, está organizado em 3 anos, distribuídos por semestres.

Esta Licenciatura proporciona, também, aos alunos como se pode ler no seu site oficial, a oportunidade de ter acesso a programas de mobilidade de estudantes com Universidades Europeias (programa Sócrates), acesso a cursos de curta duração, aulas abertas, encontros e *workshops* de dança na FMH, participação em projectos performativos e em produção de espectáculos e, ainda, a possibilidade de prosseguir estudos pós-graduados em Terapias Expressivas e/ou nos Mestrados na área da Dança e em funcionamento nesta Instituição (em Performance Artística / Dança e Mestrado em Dança em Contextos Educativos²¹).

As Saídas Profissionais que este curso concede aos portadores do grau de licenciado em Dança são:

- Animação sócio-cultural, pela via da promoção, planeamento, realização e acompanhamento de programas de recreação e lazer de âmbito artístico-cultural.
- Criação coreográfica, privilegiando as suas potencialidades em termos de intervenção na comunidade, através da adequação a diferentes populações e estilos de dança.
- Gestão de projectos e produção de eventos artísticos, abrangendo as áreas da concepção, planeamento, execução, controlo e avaliação de espectáculos e eventos artístico-culturais.
- **Ensino e formação em dança**, na perspectiva da adaptação de didácticas, metodologias e formas de dança a contextos e populações diversificados.

²¹ O curso de Mestrado "Dança em Contextos Educativos" à data de elaboração deste documento, encontrava-se em fase de preparação, estando o seu início previsto para o ano lectivo de 2008-2009.

1.5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA FORA DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

No panorama da formação de professores, não poderíamos deixar, também, de mencionar os Cursos para Professores realizados fora do Sistema Educativo Português, com características, objectivos, créditos e qualificações próprias.

Temos conhecimento da existência de outras entidades promotoras de cursos/seminários/*workshops* de curta ou média duração no domínio da Dança Clássica e Contemporânea que, embora possibilitem a reciclagem e actualização dos professores destas disciplinas, não são denominados, nem estão vocacionados, especialmente, para a formação de professores de Técnicas de Dança.

Por esta razão, optámos pela selecção de quatro entidades cuja designação do curso ou seminário que ministram, visam, especificamente, os Professores de Técnica de Dança.

Elegemos a Royal Academy of Dance (RAD), a Imperial Society of Teachers of Dance (ISTD), Cursos de Dança Associação (Método de Ensino de Dança Clássica de Agripina Vaganova) e o Forum Dança, por cinco razões fundamentais:

- Por serem, em nosso entender, os sistemas ou instituições de ensino mais consistentes divulgado em Portugal e que, através de instituições, entidades ou pessoas singulares, divulgam, promovem e proporcionam a realização de cursos para professores de dança.
- Porque os professores das Instituições Educativas onde o ensino da Dança está presente (oficiais, particulares ou cooperativas), e que preenchem uma parte significativa dos lugares de leccionação de Técnicas de Dança, tiveram, em algum momento do seu percurso de formação, contacto com estes Cursos.
- Porque este tipo de cursos e a circulação de variado material de apoio, facilmente acessível (música dos exercícios, vídeos/DVD e o registo escrito dos exercícios para cada nível), possibilita uma mais-valia na divulgação e aplicação do referido material, por muitos dos professores que ministram aulas de Dança.

- Porque permitem que haja um maior número de pessoas a praticar dança com qualidade, fora do Sistema Educativo (Escolas de Ensino Especializado), proporcionando muitas vezes, bases para prosseguimento de estudos (ingresso nas escolas vocacionais nos vários níveis de ensino) e possibilitando e fomentando a criação de espectadores atentos e motivados para a dança.
- Porque promovem e permitem a reciclagem e a formação contínua dos professores.

Para uma melhor organização, faremos a apresentação de cada um das instituições eleitas, a sua organização e especificamente a sua actividade e acção em Portugal, bem como a identificação das entidades ou pessoas singulares, responsáveis pela realização dos cursos.

A ordem de descrição de cada uma rege-se pela data do início da sua actividade em Portugal.

1.5.1. ROYAL ACADEMY OF DANCE (RAD)

Criada em 1920, para implementar *standards* e revigorar o ensino da Dança, inicialmente, dentro do Reino Unido, a Rosal Academy of Dance (RAD), é hoje, uma das maiores e mais influentes organizações de ensino da Dança no mundo, ultrapassando os 13.000 membros que se encontram distribuídos por cerca de 79 Países.”²²

Desde a sua criação, a Royal Academy of Dance tem como aposta e objectivo o desenvolvimento e a manutenção do ensino da Dança, dentro dos mais altos padrões de qualidade, tal como se pode ler no site oficial da RAD “*Whatever age or stage they may have reached, students who study with a Royal Academy of Dance trained teacher can be confident that they are receiving a comprehensive, well structured and relevant education in Classical Ballet.*” (Royal Academy of Dance, 2008).

²² Tradução livre da fonte: info@rad.org.uk

A Royal Academy of Dance, possui um Corpo Internacional de Examinadores que passam por um processo rigoroso de treino e selecção e que garantem e asseguram as qualidades necessárias e os *standards* exigidos no ensino e na aprendizagem do seu sistema, de forma homogénea a nível mundial.

Na organização do ensino da Dança a crianças e jovens, esta instituição, proporciona dois *syllabi in Classical Ballet (Graded Examinations in Dance e Vocational Graded Examinations in Dance)* e uma série de *non-assessed Presentation Classes* (baseadas nos *Graded Examination Syllabus*) . (idem, ibidem)

A passagem por estes programas e pelos diferentes níveis de cada um, é avaliada e certificada por examinadores do Corpo Internacional de Examinadores e os examinandos, em qualquer das modalidades e níveis, têm direito a um certificado de participação no caso de *Presentation Classe Syllabus* e um diploma com a respectiva qualificação no caso de *Graded Examinations in Dance Syllabus e Vocational Graded Examinations in Dance*.

Apresenta, ainda, no seu programa de ensino, e vocacionados para a formação de professores, o *Dance Teacher Educacion and Training* (Royal Academy of Dance, 2009, p.11). Estes cursos, reconhecidos pela Royal Academy of Dance e/ou pela Universidade de *Surrey*, são ministrados com diferentes tempos de duração, diferentes sistemas de frequência e opções do local de frequência dos mesmos, nomeadamente:

- Cursos ministrados na Royal Academy of Dance em Londres: *Postgraduate Certificate in Education: Dance Teaching; BA (Hons) Ballet Education; Licentiate of the Royal Academy of Dance; Professional Dancer's Teaching Diploma*
- Cursos realizados a partir de casa (no seu País): *BA (Hons)Dance Education HE Level 3; Diploma of Higher Education: Dance Education HE Level 2; Certificate of Higher Education: Dance Education HE Level 1; Certificate in Ballet Teaching Studies*²³

²³ Este programa é, actualmente, ministrado em vários países, nomeadamente, em Portugal.

1.5.2. A ROYAL ACADEMY OF DANCE EM PORTUGAL²⁴

O sistema de ensino da Royal Academy of Dance (RAD), com o *Syllabus* de exames de Graus da RAD em Dança Clássica, foi apresentado em 1975, ao primeiro grupo de professores de *Ballet* em Portugal, pela então organizadora desta instituição no nosso País, a professora Maria Helena Coelho²⁵, chegada recentemente de Angola, onde a Academia já tinha a sua representação levada através da África do Sul.

Nesse mesmo ano realizaram-se os primeiros exames no Porto, Braga e Lisboa. Um total de oito (8) professoras levou, então, os seus alunos a exame.

Durante o final da década de 80 e durante a década de 90, sob a administração de Maria da Luz Calais Grilo, a RAD sofreu um grande incentivo e hoje conta em Portugal com 120 professores registados – *Registered Teachers*.

Margarida Sá Fialho, a *National Administrator* da RAD em Portugal desde 2000, recebeu em 2007, quatro mil alunos para realizarem os seus exames de Graus e de Vocacionais.

No final de 2007, os quinze (15) novos professores que concluíram o *Certificate in Ballet Teaching Studies* – CBTS, estarão aptos a registar-se na Academia e, desta forma, fazer parte do grupo de professores autorizados a levar alunos a exame.

Em Outubro 2007 decorreu em Lisboa uma semana de cursos para professores de Ballet promovidos pela Royal Academy of Dance que teve a participação de 20 pessoas.

Professores já registados e com experiência de anos no ensino de Ballet e novos professores trabalharam Metodologia e Prática de Ensino, assim como os *Syllabus* de exame em conjunto, partilhando dúvidas, experiências e conhecimento sob a orientação de uma Tutora enviada pela RAD de Londres.

²⁴ Texto fornecido pela Dra. Margarida Sá Fialho, a *National Administrator* da RAD, em Portugal.

²⁵ Maria Helena Coelho, bailarina, coreógrafa e professora, fez a sua formação artística e académica em várias instituições nacionais e internacionais. Fundou em 1968, em Luanda, a Academia de Bailado de Angola. Professora Auxiliar Convidada da Faculdade de Motricidade Humana, onde lecciona desde 1976. Doutorada em Dança pela FMH da Universidade Técnica de Lisboa, a sua investigação recai nas áreas da História e Produção Artística. Co-autora com José Sasportes e Maria de Assis da obra “Dançaram em Lisboa. 1900-1994”. Tem vários artigos publicados em revistas nacionais e internacionais (contracapa de PRINA e PADOVAN, 1995).

Em Janeiro de 2008, teve início um novo CBTS com 20 alunos que serão preparados durante dois anos, através do estudo de 6 Módulos, que incluem:

- Metodologia do Ballet Clássico
- Música
- Como Estruturar uma Aula de Ballet
- Anatomia Aplicada ao Bailarino Saudável
- Prática de Ensino
- Como Orientar a Carreira de um Professor *Free Lancer*.

1.5.3. A IMPERIAL SOCIETY OF TEACHERS OF DANCING - ISTD

A Imperial Society of Dance Teachers (como primeiramente foi conhecida) foi fundada em 25 de Julho de 1904, no Cecil Hotel em Covent Garden Londres, sob a presidência de Robert Morris Crompton. A sua designação foi alterada para a actual Imperial Society of Teachers of Dancing (ISTD), em 1925, sendo posteriormente alargada para todo o Reino Unido. (Imperial Society of Teachers of Dancing, 2008)

A Sociedade existe para a promoção da Dança como forma de arte e realiza exames em todo o mundo nas áreas de *Dance Sport* e *Theatre Dance*.

Desde 2005, as qualificações conferidas pela da ISTD foram validadas pela British QCA (*Qualifications & Curriculum Authority*) e tem agora o reconhecimento governamental oficial para os *Graded and Vocational Graded Examination Syllabi* abrangendo várias faixas etárias. (idem, ibidem)

A ISTD contém, actualmente, doze Faculdades que cobrem muitas formas de danças teatrais, recreativas e sociais, respectivamente:

- *Imperial Dance & Theatre Faculties:*
 - *Classical Ballet (Cecchetti Ballet e Imperial Ballet syllabi);*
 - *Classical Greek Dance;*
 - *National Dance;*
 - *Modern Theatre;*

- *Tap Dance;*
- *South Asian Dance.*
- *Imperial Dance & Dance Sport Faculties:*
- *Modern Ballroom;*
- *Latin American;*
- *Sequence;*
- *Disco/Freestyle/Rock 'n' Roll;*
- *Club Dance.*

Em acréscimo ao *Natural Movement Group* existe também o *Dance Research Committee*, que proporciona cursos em *Historical Dance*.

O *Education & Training Department da ISTD* foi estabelecido em Dezembro de 2002 como uma forma de apoio ao desenvolvimento profissional continuado dos seus membros, oferecendo, também, serviços de aconselhamento a dançarinos que queiram juntar-se à Sociedade e tornar-se professores. Isto inclui:

- Aconselhamento aos professores actuais e aos novos estudantes sobre qualificações de ensino e progressão de carreira.
- Orientação e administração do desenvolvimento profissional contínuo na forma de *Tutor Training* (Prática de Tutoria), cursos de reciclagem, Cursos de Verão e Páscoa e Cursos de Verão para residentes.
- Aconselhamento de estudantes e pais sobre escolas e professores, nas suas áreas. Creditação das prioridades de aprendizagem dos professores em funções (APL). Implementação da creditação das qualificações técnicas e de material associado.
- Assistência aos colégios/escolas para se tornarem em Centros de Dança Aprovados (*Approved Dance Centres*), para creditar as qualificações técnicas e de apoio.
- Registo e certificação dos candidatos para creditação das qualificações de ensino.

- Administração de unidades escritas das creditações das qualificações de ensino.

Como quadro internacional de exames (examinadores), a ISTD providencia qualificações de ensino para assegurar que os professores formados pela ISTD se encontram totalmente treinados e apoiados nas suas vocações de ensino, sob uma perspectiva de ensino, saúde, segurança, psicologia e estilo de dança específicos.

Dependendo da sua localização no Mundo, e no estilo de Dança que intenta oferecer, o ISTD fornece a progressão de carreira de ensino adequada a todos os que requeiram os seus cursos.

1.5.4. ISTD EM PORTUGAL²⁶

Até ao ano 1978, a Imperial Society of Teachers of Dancing (ISTD) funcionava em Portugal, com a Faculdade de Clássico, tendo como organizador o professor Patrick Hurde, realizando-se, até esta data, exames da ISTD, essencialmente no Norte do país, pelo facto de haver poucos professores no Centro e Sul. Salienta-se, por isso, a primazia e o empenho do professor Pirmin Treku.

Em 1978, introduziu-se em Portugal o Moderno da ISTD, passando a organização desta faculdade para a professora Ana Manjerição²⁷.

Desde 2002, a professora Ana Mangerição passou a ser a Organizadora da ISTD em Portugal, com a responsabilidade de organizar os Cursos e Exames das faculdades de *Imperial Ballet* e *Modern Theatre*.

Os cursos para professores em Portugal são da responsabilidade da organização da ISTD em Portugal e a da ISTD em Londres. Estes cursos são organizados em função das necessidades dos professores (caso sejam eles a pedir que

²⁶ Informação e texto fornecidos pelas professoras: Patrícia Caiatte e Ana Mangerição - Organizadora da ISTD - Portugal.

²⁷ Ana Mangerição: Fundadora da Escola de Dança Ana Manjerição; Directora pedagógica e professora de Dança na EDAM; Membro da ALA, ISTD, RAD e DAI; Organizadora para Portugal da ISTD - *Modern Theatre & Imperial Ballet*. Examinadora de ballet Clássico da DAI (até 2004). Medalha de Mérito Cultural do Município de Cascais.

seja realizado um *Official Course*), por iniciativa da organização, ou da própria ISTD, para efeitos de revisão de programas antigos, ou da leccionação de novos programas ou exercícios que sejam introduzidos no *Syllabus* da ISTD.

Em função das necessidades, e passada a informação aos professores, é feita uma inscrição prévia (de forma a que possa existir um número mínimo de inscritos para a realização do mesmo).

O programa a leccionar nos cursos tem a ver, em 1º lugar, com os pedidos e necessidades dos professores, em 2º lugar, com o tempo que se disponibiliza para a realização dos mesmos e, finalmente, com o membro do *team* da ISTD, responsável pelo programa que se desloca a Portugal para leccionar o curso.

Os *Official Courses*, são leccionados, preferencialmente, na Escola de Dança Ana Mangericão – Concelho de Cascais – por possuir os recursos físicos necessários e por ter uma localização privilegiada.

Qualquer professor pode frequentar estes cursos, caso esteja inscrito como membro da ISTD. No final de cada curso é passado um certificado de frequência (pela ISTD) a quem assistiu a todas as aulas leccionadas.

Todos os professores creditados pela ISTD têm que possuir os seguintes requisitos:

- Ser membros da ISTD
- Ter realizado o exame de *Major's Intermediate* para poder começar a leccionar e a realizar os exames de professores
- Ter conhecimento pormenorizado de todo o programa a leccionar (objectivos gerais e específicos e conteúdos).

Além dos *official courses* em Portugal, a ISTD disponibiliza o acesso a diversos cursos ao longo de todo o ano que são ministrados em Inglaterra.

Para a realização dos exames de professores e no prosseguimento dos seus estudos, estes devem ter conhecimento dos programas, da metodologia a aplicar em cada exercício, da progressão de cada passo, conhecimentos musicais, conhecimentos relacionados com a saúde física, como lesões e segurança no trabalho a desenvolver e história da dança, entre outros.

Só após a realização deste primeiro exame (*Foundation in Dance Instruction – FDI*), ou por análise do Curriculum Vitae e autorização da ISTD, é que os professores poderão propor os seus alunos a exames da ISTD, sendo estes responsáveis pelo trabalho apresentado dentro de cada exame.

Ao todo, os exames de professores são 4 (*FDI, Certificate in Dance Education – CDE, Licenciante – com especialização em Children Work ou Major Work, e Fellowship*). Para cada um destes exames é necessário que o professor tenha realizado o exame de *major's* seguinte ao primeiro – ex: *FDI e CDE – Intermediate; Licenciante – Advanced 1 e Fellowship – Advanced 2*).

A partir desta altura, fica à responsabilidade de cada professor a sua formação e actualização contínua nos programas e metodologias da ISTD. Tal como o trabalho que cada professor propõe a exame com cada grupo de alunos.

Em 2008, encontravam-se registados com certificação da ISTD 22 professores da *Imperial Ballet* e 17 professores de *Modern Theatre*.

1.5.5. O FORUM DANÇA

O Forum Dança é uma associação cultural sem fins lucrativos, criada em 1990, com o objectivo de promover a formação profissional e artística, a investigação, a edição e a documentação na área da Dança.

Esta instituição, tal como afirmou Santos, C. (2004, p.161), “é uma associação cultural, vulgarmente chamada de “estrutura independente” subsidiada regularmente pelo Ministério da Cultura. Não é uma escola profissional, nem vocacional, nem um estabelecimento do ensino superior, como tal não é tutelada pelo Ministério da Educação.”

O seu reconhecimento como “pessoa colectiva de utilidade pública”, encontra-se documentado conforme despacho publicado no Diário da República, II série, nº 99, de 29 de Abril de 1998 e nos termos do Decreto-Lei nº 460/77, de 7 de Novembro.

Caracterizado por promover um trabalho continuado na formação que integra e viabiliza um conjunto de profissões na Dança Contemporânea²⁸, designadamente na área do espectáculo e da criação.

Apesar de não se associar à designação “Cursos de/para professores”, esta instituição tem respondido às exigências do mercado da formação em dança, através da promoção de cursos e projectos pedagógicos, seminários, *workshops* e aulas regulares dirigidos a públicos profissionais e amadores, adultos e jovens, funcionando como “uma plataforma de encontro dos profissionais e do público.” (Forum Dança, 2008).

Estes cursos, frequentados por muitos dos professores que leccionam nas Escolas Vocacionais, possibilitam e fornecem aprendizagens e experiências nas técnicas de dança, nomeadamente na área da dança contemporânea, permitindo com isso, um alargamento e reciclagem dos conhecimentos desses mesmos professores, contribuindo desta forma também, e obviamente, para a qualidade do ensino desta técnica nas Escolas. Sobre a importância do trabalho desta instituição no panorama actual da formação em Portugal, Deputter²⁹ (2001), citado por Parra (2009, p. 45), afirmou: “Forum Dança, em, Lisboa, procura formar intérpretes de dança contemporânea e fornece o único currículo deste país que se aproxima das necessidades e evoluções recentes da dança contemporânea”.

Na área da sensibilização e da formação, o Forum Dança concebeu e realizou, desde 1991, Cursos de Formação Profissional. Foram organizados 22 cursos de formação em Lisboa, Porto, Torres Vedras e Algarve, designadamente: Monitores de Dança para a Comunidade, Intérpretes de Dança Contemporânea, Gestão/Produção em Dança, Gestão/Produção das Artes do Espectáculo, Reciclagem de

²⁸ Maior desenvolvimento em Parra (2009, p.p.44-50)

²⁹ Mark Deputter, é desde Outubro de 2008, director do Teatro Maria Matos; foi responsável pela área da dança do Centro Cultural de Belém, exerceu funções de programador do Teatro Camões e foi director artístico do Festival Alkantara.

Monitores de Dança, Pesquisa e Criação Coreográfica, Técnicas de Dança para a Comunidade, Dança na Comunidade. (Forum Dança, 2008)

O reconhecimento a nível institucional (Portaria nº 192/2002, de 4 de Março - DR-I SÉRIE - B, Nº53, do Ministério da Educação) da habilitação para a docência, no ensino Vocacional - Cursos de Iniciação, concedida a indivíduos com o Curso de Monitores de Dança para a Comunidade - Nível IV, formados pelo Fórum Dança, é também, prova da qualidade e validade da formação aí efectuada.

1.5.6. CURSOS DE DANÇA ASSOCIAÇÃO³⁰

Os Cursos de Dança “Primavera/Verão” promovidos pela Cursos de Dança Associação visam a reciclagem, a actualização e o aperfeiçoamento em dança, cujos principais objectivos são respectivamente:

- Colmatar o défice de conhecimentos e competências decorrentes das mutações técnico-artísticas em Dança;
- Actualizar os conhecimentos e competências face à introdução de novos métodos de ensino - aprendizagem em Dança;
- Aprofundar os conhecimentos e competências face às novas técnicas formais e artísticas em Dança;
- Fomentar o multiculturalismo na Dança.

Tendo como público-alvo, alunos, profissionais e professores de dança nacionais e estrangeiros, intérpretes da dança contemporânea e do teatro e, público em geral, estes cursos tiveram início no Verão de 1998 e têm vindo a efectuar-se ininterruptamente até à data. Desde 2007, realizam-se para além dos Cursos de Verão (Julho), os Cursos de Primavera (Março).

³⁰ Informação fornecida por Paula Alvarez - Direcção dos “Cursos de Dança Associação”.

De entre as numerosas opções dos cursos de Dança Primavera/Verão, destacamos, o Seminário para Professores de Dança Clássica.

O Seminário para Professores de Dança Clássica, destina-se aos docentes e profissionais de bailado das escolas e companhias de dança nacionais e estrangeiras e tem como objectivo apresentar, divulgar e analisar os conteúdos programáticos referentes ao método de ensino-aprendizagem da técnica de dança clássica da Academia Vaganova³¹ de S. Petersburgo.

Ministrado inicialmente pela professora Valentina Rumiantseva, o Seminário para Professores de Dança Clássica é assegurado desde 2004, pelo professor, Pedro Carneiro³².

Este seminário é composto por aulas teóricas, onde são apresentados e discutidos os conteúdos programáticos propostos e por aulas práticas, nas quais os referidos conteúdos são postos em prática e executados pelos respectivos professores, num total de 36 horas.

Os participantes que tenham assistido à totalidade das horas propostas e previstas têm direito a um certificado de frequência em que consta:

- Nome do participante;
- Local da realização;
- Designação do curso;
- Nível;
- Nº de horas;
- Professores que leccionaram o/os cursos.

³¹Ex. Escola Estatal de Ballet de Leningrado, a Academia Vaganova, é assim designada desde 1957, em homenagem a Agrippina Yakovlevna Vaganova (1879-1951). É uma Escola de formação de bailarinos e professores de Dança Clássica, cujo Método de Ensino é o “Método Vaganova” como usualmente é conhecido. Este sistema de ensino, é fruto do desenvolvimento e da continuação da tradição da Escola Russa de Ballet, enriquecido com a influência das escolas, Francesa e Italiana, preservando a elegância e a suavidade dos movimentos da primeira e, o virtuosismo, a resistência, a força dos pés e a qualidade da planificação das aulas, da segunda. A codificação e sistematização do seu método, está patente na sua obra *Basic Principles of Classical Ballet - Russian Ballet Technique* (1ª edição de 1946), [N.Y]: Kamin Dance Publishers.

³² Pedro Carneiro é actualmente Presidente do Conselho Executivo da Escola de Dança do Conservatório Nacional e lecciona (2008/09) a disciplina de Danças de Carácter na EDCN.

Este certificado é datado e assinado pelo professor que ministrou o curso e pela comissão organizadora do mesmo.

2. DEFINIÇÃO DE CONCEITOS BÁSICOS

Como etapa conceptual e partindo do tema proposto, passaremos à definição dos conceitos adoptados para o âmbito específico do nosso trabalho, sem a pretensão de - pela própria limitação do âmbito de estudo - conseguirmos abranger os inúmeros significados e perspectivas que nos são dadas por distintos autores.

Para elaborar o enquadramento e a caracterização da situação dos Professores de Técnicas da Dança, optámos por abordar em primeiro lugar, o contexto e o espaço geográfico de actuação dos professores - O Ensino Artístico Vocacional, definindo este tipo de ensino, as suas especificidades e enunciando as Escolas existentes em Portugal Continental e em funcionamento no ano lectivo de 2008/09.

A eleição das Técnicas de Dança e especificamente das Técnicas de Dança Clássica, Técnica de Dança Moderna e Técnica da Dança Contemporânea, como palavras-chave, surge do facto de estas constarem nos Planos de Estudo das Escolas Vocacionais Artísticas e, como tal, serem também as disciplinas leccionadas pelos Professores de Técnicas de Dança - nosso objecto de estudo.

O conhecimento destes conceitos permitirá entender os conteúdos com que trabalha a nossa população alvo e ajudará a contextualizar posteriormente cada uma das Instituições de Ensino da Dança.

Finalmente, evidenciaremos a definição do conceito de Professor de Técnicas de Dança, através do seu enquadramento legal e da respectiva classificação profissional, de forma a caracterizá-lo e a compreender e a evidenciar melhor o seu papel na formação de bailarinos, como “resultado final” da sua actividade profissional e enunciaremos, também, alguns dos factores que lhes conferem as especificidades e importância para o ensino da dança.

Desta forma entendemos definir os conceitos relativos às palavras-chave:

- **Escolas de Ensino Vocacional Artístico;**
- **Técnicas de Dança** – Técnica de Dança Clássica; Técnica de Dança Moderna; Técnica de Dança Contemporânea;
- **Professor de Técnica de Dança.**

2.1. O ENSINO ARTÍSTICO VOCACIONAL DA DANÇA EM PORTUGAL

“Entende-se por Educação Artística Vocacional a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área específica.” (Decreto-Lei nº 344/90, de 2-11 – Bases da Educação Artística, Artº11, p.4524)

A Educação Artística refere-se, nomeadamente, ao ensino da música, dança, teatro, cinema e audiovisual e artes plásticas. Deste tipo de educação, podemos considerar dois tipos: educação artística dirigida à totalidade da população escolar e o ensino artístico especializado.

De acordo com o âmbito do nosso trabalho, apenas nos referiremos ao ensino artístico especializado, tal como o regeu, o supra citado Decreto-Lei, ou seja, teremos como referência o ensino artístico especializado, ou educação artística vocacional, como aquela que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos que revelem potencialidades para o ingresso e progressão numa via de estudos artísticos aprofundados e profissionalizantes.

Denominando-se, assim, Escolas de Ensino Artístico Vocacional ou Escolas Especializadas Artísticas, na área da Dança, as Instituições onde se ministra o ensino especializado no domínio da Dança e que, na sua generalidade, visam a aquisição das técnicas da dança e também uma formação cultural e artística na área.

Esta modalidade comporta os ensinos Artístico e Académico e funciona em Escolas de Ensino Público e em Escolas de Ensino Particular/ou Cooperativo que, segundo o Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro, no ponto 1, do seu artigo 3º “abrange as instituições criadas por pessoas singulares ou cooperativas privadas em

que se ministre ensino colectivo a mais do que cinco alunos ou em que se desenvolvam actividades regulares de carácter educativo.” (p.3946)

Em Portugal, o ensino artístico é também ministrado a nível superior. Deste modo, e no domínio da Dança, temos a referir, a Escola Superior de Dança e a Faculdade de Motricidade Humana, já mencionadas aquando da elaboração da descrição das instituições responsáveis pela formação de professores de Dança, em Portugal.

Para uma melhor clarificação, apresentamos uma listagem da distribuição das diferentes Escolas de Ensino Artístico Especializado no domínio da Dança, pelas diversas instituições de carácter público ou privado, nos ensinos básico, secundário e profissional e em funcionamento no ano lectivo de 2008/2009.

- **Escolas de Ensino Público:**

- Escola de Dança do Conservatório Nacional (a partir do 2ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário).

- **Escolas de Ensino Particular / ou Cooperativo:**

- Academia de Dança Contemporânea de Setúbal (a partir do 2ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário);
- Escola de Dança Ginásio (Secundário e Técnico-Artístico, vertente Dança);
- Escola de Dança Ana Mangerição (a partir do 2ºCiclo do Ensino Básico).

- **Ensino Profissional**

- Balletatro Escola Profissional (10º, 11º e 12º anos).

- **Escolas Vocacionais em Regime de Experiência Pedagógica**

- Escola de Dança do Orfeão de Leiria (Ensino Básico);
- Escola Vocacional de Dança do Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais (Ensino Básico);
- Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha (Ensino Básico);

- Escola de Dança do Conservatório Regional do Baixo Alentejo (Ensino Básico);
- Escola de Dança do Conservatório de Música David de Sousa (Ensino Básico);
- Curso Vocacional de Dança da Academia de Música Vilar do Paraíso (Ensino Básico).
- Escola de Dança da Academia de Música de Jobra (Ensino Básico).

A frequência dos alunos nestas Escolas pode ser em regime de Ensino Integrado ou em regime Articulado, ou seja: no primeiro caso, os alunos frequentam as três componentes de formação (geral, específica e técnica/artística) no mesmo estabelecimento de ensino. No segundo caso, os alunos frequentam a componente de formação geral no estabelecimento de ensino básico e/ou secundário, e algumas das disciplinas da componente de formação específica e toda a formação técnica/artística num estabelecimento de ensino artístico especializado.

Esta articulação implementada entre as escolas de ensino artístico especializado e as escolas de Ensino Básico do 2º, 3º ciclo e secundário permitem que os alunos possam ter uma maior dedicação às matérias de carácter artístico.

A entrada dos alunos nestas Escolas de Ensino Vocacional Artístico, no caso específico do ensino da dança, inicia-se no 5º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico (formação académica) correspondendo ao 1º Ano do Ensino Artístico (formação técnica/artística), e está sujeita, na maior parte das instituições, a provas de admissão, excepção feita para o ensino da dança a crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico, no âmbito da Experiência Pedagógica, criada por Despacho nº 25549/99 - DR nº 299 de 27/12/1999).

Neste mesmo despacho, o ponto 1.2, justifica a nossa afirmação, “O ensino da dança a crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico (...), sem sujeição a testes de admissão.” No 2º ciclo, tal como as outras Escolas Vocacionais (fora do âmbito da Experiência Pedagógica), a frequência dos alunos está condicionada à aprovação em testes de admissão destinados a avaliar as capacidades e aptidões para a aprendizagem da dança.

No âmbito do nosso trabalho teremos como alvo, tal como foi enunciado anteriormente, apenas as escolas de nível básico, secundário e uma de ensino profissional, situadas em Portugal Continental e que se encontravam em funcionamento no ano lectivo de 2008/2009.

Apresentamos para melhor entendimento e da sua caracterização posterior, uma tabela com a evolução cronológica do início dos Cursos Vocacionais nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional da Dança em Portugal. (Marques, 2007, p. 102).

Quadro 4 - Surgimento cronológico das Escolas de Ensino Artístico Vocacional da Dança em Portugal Continental.

Início do Curso	Designação da Instituição de Ensino
1971	Escola de Dança do Conservatório Nacional
1983	Academia de Dança Contemporânea de Setúbal
1986	Faculdade de Motricidade Humana (Ensino Superior) *
1986	Escola Superior de Dança (Ensino Superior) *
1987	Ginasiano Escola de Dança
1987	Escola de Dança Ana Manjerição
1989	Balleteatro
1999	Escola de Dança Orfeão de Leiria
1999	Academia de Música Eborense **
1999	Escola de Dança do Conservatório Regional do Baixo Alentejo
2000	Conservatório Escola de Artes Eng ^o Luiz Peter Clode (Madeira) *
2000	Escola Vocacional de Dança do Centro de Formação A. Gualdim Pais
2003	Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha
2004	Escola de Dança do Conservatório de Música David de Sousa
2004	Curso Vocacional de Dança Academia de Música de Vilar de Paraíso
2005	Escola de Dança do Conservatório de Música da Jobra

* Escolas que não se enquadram no âmbito do estudo.

** Não se encontrava em funcionamento no ano lectivo 2008/09.

2.1.1. ESPECIFICIDADES DO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO DA DANÇA E DAS TÉCNICAS EM PARTICULAR

As bases gerais da organização da educação artística foram estabelecidas pelo Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, na sequência do regime jurídico estabelecido pela Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo. Do entendimento da mesma, podemos identificar e considerar que o ensino artístico especializado (em qualquer das vertentes) é um ensino reconhecido como possuidor de características próprias e especificidades assinaláveis, tal como vem referido no Documento Orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado - versão para discussão pública - do Ministério da Educação (2003)

O Ensino Artístico Especializado constitui um território de formação complexo onde se cruzam e entretecem, entre outras, as problemáticas da vocação e do talento, do dom e da excelência, da individualidade, do risco e do prazer e onde confluem e se interpenetram conceitos e representações, nomeadamente em matérias de educação, cultura, concepção de artista, papel da arte, públicos e consumos, relação arte-profissão. (p.12).

Não menos complexo e digno de menção, é, tal como já foi exposto anteriormente, o facto de a opção de escolha profissional neste tipo de ensino e na área da Dança, acontecer “muito cedo”, requerendo, pela sua especificidade, critérios de selecção, precocidade e sequencialidade não contemplados noutras áreas de ensino “não artístico”.

A escolha e opção prematura acarretam uma responsabilidade acrescida aos professores destas Escolas, principalmente aos que ministram as disciplinas práticas, designadamente as Técnicas de Dança, aqueles que, ao longo dos anos de formação, serão os responsáveis pelo desenvolvimento e adestramento destes jovens que se candidatam às Escolas de Ensino Artístico Vocacional.

A selecção (quando é condição de acesso) baseia-se em critérios definidos consoante as características, objectivos e planos de estudo de cada Escola, tendo em vista as necessidades e capacidades dos seleccionados, numa perspectiva de poderem fazer uma carreira de bailarino/a.

Ressalvamos que, ao longo do nosso trabalho, utilizaremos este termo segundo as definições elaboradas por Macara (1994); “Bailarino/a é por nós utilizado em sentido lato para designar, não apenas o profissional de dança, mas todo aquele que se dedica regularmente a actividades de dança, ou se apresenta em público a dançar um bailado” e Monteiro (1995). “Quanto ao tipo de actuação que desenvolvem consideraremos bailarinos profissionais, aqueles que têm a dança como uma actividade exclusiva e remunerada”

As audições³³ são um uso comum em muitas das escolas de formação de bailarinos em todo o mundo, variando por vezes as designações utilizadas para este tipo de provas, como por exemplo: provas de avaliação de capacidades, provas de selecção, exame classificatório, provas de aptidão, entre outros.

Pelo que foi referido, podemos constatar que a prática da Dança exigirá, assim, dos seus praticantes, condições físicas específicas e “ideais”, dentro do contexto de determinado estilo e percurso pretendido. “Os bailarinos diferem imensamente no físico, tipo e temperamento, mas há atributos de que todos necessitam. O primeiro é um físico conveniente...” Haskell (1955³⁴, p.39).

Independentemente da técnica que se vai praticar - na leitura dos planos de estudo das Escolas Vocacionais, em todas se inicia com uma carga horária superior para a Técnica de Dança Clássica - e tendo como objectivo a formação de bailarinos, as Escolas de Ensino Artístico Vocacional terão de exigir muito mais dos seus praticantes, futuros utilizadores do corpo como instrumento de trabalho e forma de expressão em toda a sua complexidade e grandiosidade, mantendo esse mesmo corpo treinado e adestrado para responder às exigências do trabalho ao longo de toda a sua vida activa; dele se exigirá, muitas vezes, altas performances, tal como se

³³ Provas que se realizam aos alunos que se inscrevem nas Escolas Vocacionais de Dança, de forma a previamente seleccionar crianças com aptidões e condições físicas recomendáveis para a “prática vocacional especializada da dança”.

³⁴ A 1ª edição de Ballet é de 1938.

de um instrumento afinado se tratasse. Esta “afinação” e exactidão está patente na qualificação que proferiu Ribeiro (1994) “Florence Griffith-Joyner, as ginastas romenas, ou os LaLaLa Human Steps são corpos *Hi-fi*. São corpos de alta-fidelidade na execução das suas performances.” (p.10).

A propósito da particularidade destes corpos, e conseqüentemente do lugar destacado que detêm, Ribeiro afirmou, “A utilização destes corpos Hi-fi serviu nas Artes do Corpo uma certa ideia de sublime que lhes permitiu conquistarem um lugar nobre junto das tradicionais e reconhecidas artes” (Idem, *Ibidem*).

A escolha de uma carreira como bailarino/a que se inicia, “normalmente”, por volta dos 9/10 anos – 5º Ano/ início do 2º Ciclo da escolaridade obrigatória e a prática diária da Dança nas suas várias vertentes, vai durar toda uma vida activa³⁵, considerando-se aqui, o facto dos bailarinos profissionais fazerem diariamente aula/as de técnica/as de dança, para além dos ensaios e respectivos espectáculos.

Para que este percurso seja o mais correcto e satisfatório possível, quer a nível de obtenção de maior rendimento (qualidade de execução técnica e de interpretação), quer da prevenção de futuras lesões e/ou entraves no percurso de formação e posterior carreira profissional, é necessária e indispensável, em primeira instância, uma observação apurada e avaliadora da criança cujo principal instrumento de trabalho será o corpo, designadamente como “o redactor, o suporte e o texto” Sibony (1995, p.145).

Como referiu Glasstone (1977),

The minimum requirements for someone wanting to study any type of dance at all are co-ordination and a natural sense of rhythm. In addition, for the girl or boy hoping to study classical ballet seriously, there are a number of physical requirements. Among the most important of these are a strong, straight, yet mobile back; flexible feet; free-moving joint; a pliant Achilles tendon; straight legs and the

³⁵ A título de referência, nos termos previstos pelo Decreto-Lei n.º 482/99, a aposentação dos bailarinos da Companhia Nacional de Bailado é aos 45 anos.

ability to rotate the legs freely in the hip socket thereby increasing the dancers' range of movement. (p.11)

Na apreciação dos candidatos, efectuada nas provas de acesso às escolas vocacionais, constam, por norma, testes de aptidão³⁶ (tipo de estrutura física, coordenação, flexibilidade, acuidades auditivas³⁷ e sentido rítmico) bem como testes médicos complementares (cardiologia e ortopedia).

Gogumbreiro³⁸ (2002, pp. 2-10) na sua prelecção durante o I Forum da Dança, realizado em Tomar, apresentou as características e a definição exaustiva dos diferentes critérios e parâmetros para cada um dos aspectos a ter em consideração ao seleccionar-se candidatos para o ensino vocacional, cumprindo com as formalidades de “avaliar os pré-requisitos físicos: morfo-estruturais (definição do somatotipo) e capacidades motoras, e os pré-requisitos psicológicos: motivação, autoconfiança, intensidade e concentração, já descritos por Taylor, J. e Taylor C. (1995).

Se uma avaliação objectivada para o aspecto físico é imprescindível, há contudo outros aspectos, não menos importantes, a considerar nesta avaliação, como afirmou Glasston (1977)

Very few people possess all these attributes, which is why it is so important for ballet students to have three other qualities: determination, clarity of thought, and humility. The humility to be self-critical about one's own short-comings; clarity of thought to understand what can be done to remedy them; and the determination to persevere.”(p.11)

³⁶ Utilizaremos o conceito de «aptidão» no sentido do potencial que é inerente ao indivíduo e que possibilita ou optimiza a realização de determinadas aprendizagens.

³⁷ Aplicamos aqui esta designação, no sentido de perceber a perspicácia/finura da audição.

³⁸ Gabriela Gogumbreiro: Fez o Curso de Dança do Conservatório Nacional, onde lecciona a disciplina de TDC desde 1984. Foi professora convidada no CFB da CNB. Orienta cursos de formação para professores em Metodologias da Dança e Fisiologia do Alongamento e da Dança.

Estas afirmações, feitas no contexto da Dança Clássica, parecem-nos, contudo e na generalidade, transversais a toda a prática da Dança, justificando-se por isso a sua transcrição.

Acrescentando ao que já foi descrito sobre a necessidade e importância de pré-requisitos, há que ter em conta que, apesar das “características morfo-estruturais e da sua predisposição genética, o desenvolvimento das qualidades motoras e a estabilidade emocional do aluno deverão ser potenciadas ao longo da vida por uma postura de compromisso e entrega” (Cogumbreiro, 2002, p.20), ou seja, “a determinação, a energia, o tempo e a paciência dispendidos são direccionados para cada aspecto da preparação física, técnica e mental.” (idem, ibidem, p. 21).

É, pois, fundamental termos consciência de que, apesar de muito importante, avaliação das “condições físicas”, esta não deixa de ser um risco, já que é feita numa idade (pré adolescência, início da puberdade), em que, por um lado, o desenvolvimento físico da criança não está completo e definido, podendo revelar-se, desta forma, uma surpresa (positiva ou negativa); por outro lado, estas crianças não possuem, ainda, maturidade psicológica para decidir a sua “vocação profissional”. Neste sentido, pensamos que é importante não esquecer que “o desenvolvimento vocacional surge como resultado de uma interacção dinâmica, que ocorre ao longo de todo o ciclo de vida, entre um indivíduo em desenvolvimento e um contexto em permanente transformação” Fonseca (1993, p. 49). Referimo-nos aqui, ao já citado anteriormente, sobre a precocidade e sequencialidade, verificada neste tipo de ensino.

Precocidade, porque estas crianças vão optar /escolher e apostar numa profissão - adquirida ao fim de 8 anos de formação - aos 9/10 anos e **sequencialidade**, porque estas crianças deverão ter um percurso regular de evolução de nível técnico que não é, na maior parte dos casos, compatível com paragem ou repetição. O facto de este ensino contemplar simultaneamente, a formação artística e a académica, limita o acompanhamento complementar de recuperação (trabalho específico de fortalecimento muscular, flexibilidade, alongamento, memorização, etc.), tornando-o difícil de realizar em tempo útil, tendo em conta a sobrecarga do horário escolar das Escolas de Ensino Vocacional.

Outra situação questionável é, em nosso entender, o fato de haver poucas alternativas de opção; ou seja, crianças cuja evolução não foi compatível com o grau de qualidade técnica exigido na disciplina de técnica de dança clássica³⁹, por exemplo, poderem desde cedo, ser encaminhadas para a prática sistemática e com a mesma qualidade e rigor, de outra técnica de dança mais apropriada às suas características físicas, permitindo o seu desenvolvimento, progresso e ascensão a uma carreira como bailarino/a. Esta preocupação está patente na reflexão que se apresenta no “Balanço” do Encontro Nacional “A Dança no Sistema Educativo Português”,

Há, no entanto, a montante do mercado de trabalho, que ter em atenção que, neste tipo de ensino, o sistema tem que estar preparado para responder a duas situações de certo modo opostas: a do jovem que toma consciência tardia da sua vocação, e a do jovem que fez uma opção precoce e não obteve sucesso (Tércio, 2004, p.194).

Se, no primeiro caso, o acesso ao Ensino Vocacional Artístico lhe está vedado, em termos de percurso normal e, portanto, de algum modo não preenche os requisitos por não ter feito a sua entrada na escola vocacional na “idade certa”, no outro caso, temos a gestão de situações de insucesso que podem advir de: transformações do corpo surgidas com a pré-adolescência e adolescência, eventuais lesões decorrentes do exercício, desgastes emocionais e outro tipo de factores desmotivantes.

Como afirmou Cogumbreiro (2002) “A aprendizagem da Dança resulta de um esforço físico, intelectual e emocional controlado, ou seja, a intensidade e disponibilidade com que cada aluno a pratica depende da vontade de atingir

³⁹ Enaltecemos aqui a Técnica de Dança Clássica, porque é a primeira abordagem a nível do ensino das técnicas, nas escolas vocacionais e aquela que “pressupõe” maiores exigências e especificidades, do ponto de vista de pré requisitos físicos: figura “longilínea”, flexibilidade e amplitudes articulares, principalmente dos membros inferiores (rotação *en dehors*) e coluna vertebral, pés com maior amplitude das articulações tíbio-társica, de Chopart, de Lisfranc e metetársico-falângicas – o denominado “*cou de pied*”. Maior desenvolvimento em Gobumbreiro (2002).

determinados resultados.” (p.1); desta forma, aliados a “transformações” físicas, acrescentam-se factores de ordem psicológica que, quando “descontrolados”, afastam o jovem estudante de dança e comprometem o seu percurso, em termos de seguir uma carreira, como bailarino/a.

Apesar da consciência de que, a escolha de um projecto, qualquer que seja a opção, “é sempre assumir o risco e a dúvida inerentes à existência humana” Fonseca (1993, p. 49), não nos podemos esquecer que, e como afirmou Abreu (1992), “A construção de um projecto de vida é um processo dinâmico e criador em que intervêm múltiplos factores, cuja interacção comporta uma margem de indeterminação e de imprevisto.” (p.13).

Tendo em consideração os risco e a carga de imprevisibilidade que este ensino comporta, e que ao longo da nossa reflexão tentámos explicitar, cabe aos professores de técnicas da dança, contribuir na sua pratica docente, para que os efeitos e as consequências sejam minimizadas e que os estudantes de dança possam ter, ao mesmo tempo, um ensino de qualidade e um “percurso de vida” cuidado e feliz, dentro dos vastos domínios da Dança.

Resumindo o atrás referido e face ao panorama nacional actual, do ponto de vista da prática da dança e das características das escolas e deste tipo de ensino, podemos identificar o seguinte:

- A entrada é, na maior parte dos casos, sujeita a audição (provas de selecção).
- É um ensino de opção precoce, logo de grande risco relativamente ao sucesso/insucesso.
- Não é aconselhável, e em muitos casos impraticável, o desfasamento entre a parte académica e a artística, independentemente de estarmos perante escolas em regime de ensino integrado ou articulados, pois, em qualquer dos casos, os seus estudantes estão sujeitos a uma carga horária extensa e de complexa articulação das suas partes (académico e artístico).
- É um ensino em pirâmide, ou seja as turmas iniciam com um determinado número de alunos e finalizam, regra geral, com um número muito inferior; para que se possa entender esta particularidade, pouco comum no ensino

académico regular, diremos, a título de exemplo, que numa turma com 14 alunos, terminará, com sucesso, um número bastante inferior no final do curso.

- Ensino com forte componente prática em que factores como o esforço, o cansaço, a relação com a dor, a persistência, a motivação e a entrega fazem parte das exigências e vivências do seu quotidiano.
- As turmas têm de ser constituídas por um número muito mais reduzido de alunos (cerca de 14) do que qualquer aula do ensino académico “normal” (com cerca de 25 alunos), pois tratando-se de aulas práticas, tem de haver espaço suficiente para a execução dos exercícios em segurança e com a qualidade de deslocação espacial adequada e requerida numa aula de dança, permitindo também o acompanhamento/visionamento/correção dos exercício de forma eficaz, por parte do professor.
- Necessidade de um espaço próprio para as aulas de Dança, (formação artística) a que se dá o nome de “Estúdio de Dança”; este deve possuir características específicas tais como: chão de madeira com caixa-de-ar, normalmente revestido a linóleo, espelhos na parede frontal, barras fixas nas paredes ou amovíveis, piano e outros instrumentos musicais para o acompanhamento das aulas de técnicas de dança.
- Ensino individualizado, já que não há, na mesma turma, corpos com as mesmas características físicas, com o mesmo desenvolvimento muscular ou iguais acuidades auditivas ou perceptivas.
- Do ponto de vista económico, pelo que atrás enumerámos, relativamente a rácios, estamos perante um ensino, também, mais dispendioso.

2.2. TÉCNICAS DE DANÇA

Partindo do sufixo nominal de origem Grega *~tecnica*, que traduz a ideia de arte, ofício, técnica, podemos, de uma forma geral, definir a técnica como um “conjunto de processos baseados em conhecimentos científicos, e não empíricos,

utilizados para obter certo resultado; Conjunto de processos de uma arte, de um ofício ou de uma ciência” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2008).

A dança enquanto arte performativa (Martin, 1991; Batalha & Xarez, 1999; Fazenda, 2007) passa, indiscutivelmente, por processos de aprendizagem, expressão e representação em que o corpo é o principal agente, tornando-se incontornável a técnica enquanto meio, tal como afirmou Foster⁴⁰ (1992) “Eu apenas conheço o corpo através da sua resposta aos métodos e técnicas usados para os cultivar.” (p. 481)

Maria José Fazenda⁴¹, na sua obra intitulada *A Dança Teatral: Técnicas Estilos e Elementos* (2007, p.49) e citando o antropólogo Marcel Mauss – *Les Techniques du Corps* (1936), dá-nos a dimensão do corpo enquanto instrumento e veículo de comunicação e relação com o mundo, “O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. Ou mais exactamente, sem falar de instrumento, o primeiro e mais natural objecto técnico, e ao mesmo tempo o meio técnico do homem, é o seu corpo”.

Entendendo a dança, no sentido mais lato, como uma expressão artística em que o corpo é o instrumento fundamental e prioritário, ocorre-nos recordar, o que expôs Ribeiro (1997),

Um corpo não é uma entidade abstracta, um receptáculo onde se podem colocar atributos tais como alto, baixo, forte, magro; não é uma esfera a que se circunscreve o ser num determinado

⁴⁰ Susan Leigh Foster: *Choreographer, dancer, writer, Foster began presenting concerts of her own work in 1977. Since that time she has created several solo concerts which she has toured in the United States, Canada and Europe. She is the author of Reading Dancing (University of California Press, 1986), Choreography and Narrative (Indiana University Press, 1996) and Dances That Describe Themselves: The Improvised Choreography of Richard Bull (Wesleyan University Press, 2003). She is also editor of Choreographing History (Indiana, 1995) and Corporealities (Routledge, 1996). Ms. Foster's work has been supported by grants from the National Endowment of the Arts, the National Endowment of Humanities, and the Rockefeller and Jerome Foundations. Ph.D., History of Consciousness, University of California, Santa Cruz; M.A., Dance, University of California, Los Angeles; B.A. Anthropology, Swarthmore College.*

⁴¹ Maria José Fazenda é professora Adjunta na Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, Doutorada em Antropologia pelo ISCTE, Licenciada em Antropologia e Mestre em Antropologia Social e Cultural pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Tem o Curso de Dança da Escola de Dança do Conservatório Nacional. Investigadora do CRIA – Centro em Rede de Investigação em Antropologia. Crítica de Dança do Jornal Público (1992 a 2001), Organizou a antologia *Movimentos Presentes: Aspectos da Dança Independente em Portugal* (Cotovia e Danças na Cidade, 1997) e é autora de *Dança Teatral: Ideias Experiências Acções* (Celta, 2007).

tempo, mas é uma energia onde se inscrevem circulações, substâncias, forças, pigmentações, comportamentos resultantes de treinos, de técnicas e de linguagens a que está permanentemente sujeito (p.7).

No desenvolvimento da ideia da importância do corpo na dança, onde o corpo funciona simultaneamente como agente, instrumento e objecto, sublinhamos a análise de Fazenda (2007) “Na dança, qualquer movimento do corpo eficaz e significativo pressupõe uma aprendizagem que resulta de um processo de treino ou incorporação” (p.49).

Essa “absorção e registo corporal” de códigos, regras e princípios, qualquer que seja a técnica ministrada, fornece ao corpo competências excepcionais de movimentação/ acção, (postura, ritmo, força, flexibilidade, velocidade, equilíbrio, resistência, coordenação...), que o afasta do corpo e do movimento “normal”.

Facilmente podemos justificar esta nossa afirmação e verificar essa “excepcionalidade”, ao assistirmos à performance de uma bailarina em pontas, ao observarmos a amplitude articular dos membros inferiores rondando os 180° em equilíbrios perfeitos em qualquer grande posição de dança – *arabesques, atitudes e écartés*, nas quedas (*falls*), depois de saltos que desafiam a gravidade ou, nas inúmeras *pirouettes* e voltas com o corpo na vertical, em contracção ou em *tilts*, dominando o equilíbrio num perfeito “desequilíbrio controlado”.

São as técnicas de dança que proporcionam ao corpo o conhecimento necessário para se movimentar de modos que são culturalmente relevantes. As técnicas são um conjunto de procedimentos que visam desenvolver no corpo competências para se mover de determinadas formas e com determinados fins (Idem, ibidem, p.49).

No discurso da Dança, a associação das palavras: corpo/movimento/tempo/espço estão intimamente ligadas, como se traduz no discurso de Sachs

(1944) *“los diseños rítmicos del movimiento, el sentido plástico del espacio, la representación animada de un mundo visto e imaginado, todo ello lo crea el hombre en su cuerpo por medio de la danza”* (p.13). Deste modo, entendemos afirmar que as Técnicas de Dança estão indiscutivelmente aliadas ao ensino e ao adestramento das componentes físico motoras mas também expressivas do corpo, socorrendo-se de metodologias⁴² e didáticas⁴³ adequadas, de forma a cumprir objetivos e finalidades específica e que, numa dimensão vocacional, resultará, em última instancia, na criação/formação de bailarinos/as. Sendo que, como afirma Almeida (2006) *“Ao longo da história da dança diferentes géneros e técnicas foram sendo identificados e observados à luz do seu contexto de emergência.”* (p.17).

Esta associação ao treino, ao adestramento e ao domínio de diferentes linguagens é reforçado na análise que apresentou Monteiro (1995) *“O conceito de técnica em dança, é por vezes empregue com significados distintos: a nível de uma determinada linguagem, código ou vocabulário específico...”* (p.55), correspondendo assim, em nosso entender, a uma forma de treinar o corpo para efectuar códigos gestuais particulares pelo/a bailarino/a com implicações expressivas.

Outra associação da técnica ao uso do corpo e ao movimento corporal foi-nos sugerido por Kassing & Jay (1984), que defenderam, *“For a dancer, technique is the ability to use physical movements effectively”* (p. 1). Nesta perspectiva, a capacidade de dominar/disciplinar o corpo pode-nos ser facultada pela prática diária rigorosa, metódica e sistemática das técnicas de dança (uma ou várias), instituindo cada uma, saberes e linguagens, tornando-o, como relatou Foster (1992) *“um corpo especializado e específico, um corpo que represente uma determinada visão estética da dança de um coreógrafo ou de uma tradição”* (p.485).

Parece-nos, assim, que as Técnicas de Dança devem ser encaradas numa óptica global em que a eficácia de um corpo treinado seja indissociável da sua expressão artística *“O conceito de técnica, a qual deve ser entendida como um*

⁴² Metodologia: Conjunto de regras ou princípios empregados no ensino de uma ciência ou arte. Dicionário da Língua Portuguesa (2008), Porto: Porto Editora

⁴³ Didáctica: 3. Arte e ciência de fazer aprender - do grego *didaktiké (tèkhne)*, «arte do ensino». Dicionário da Língua Portuguesa (2008), Porto: Porto Editora

processo e não como um estado” Monteiro (1995, p.105). Tendo em vista o nosso âmbito de estudo, e ao pensarmos as técnicas como uma forma de transmissão de conhecimento e saberes sobre a dança (passos, encadeamentos, dinâmicas, regras e conceitos), evocaremos o que referiu Almeida (2006),

É imperativo assegurar o ensino de uma Técnica de Dança Clássica [ou outra], que se apresente bem fundamentado metodologicamente, transmitido por profissionais acreditados, com competências artísticas, técnicas metodológicas e pedagógicas, para além de outras que lhes permitam articular os seus saberes específicos com o contexto educativo em que se inserem. (p.19)

Se, por um lado, a técnica da dança é indissociável da utilização do corpo como instrumento, por outro lado esta deve ser encarada como “sinónimo de uma disponibilidade e plasticidade motora, para distintas exigências coreográficas, em que a proficiência de um corpo instrumento constitui apenas um pré-requisito”. Monteiro (1995, p.55); ou seja, a nossa reflexão vai no sentido de que o uso da técnica surja como veículo, num sentido mais abrangente e profundo, associando-a a determinada disciplina, estilo ou método, sem que esta limite a acção/actuação desse veículo - o Corpo, concedendo-lhe um maior valor e dimensão. Tal como afirmou Fazenda (2007) “O processo de incorporação de uma técnica ou de um estilo de movimento envolve as dimensões sensoriais, designadamente o sentido cinestésico.” (p. 50)

A abrangência deste conceito foi-nos dada também por Santos (2002), “Chamamos técnica a todo o processo sistemático, a partir do qual se opera a evolução de determinadas qualidades, o desenvolvimento de potenciais orientados numa determinada direcção ou com determinado objectivo.” (p.2)

Partindo do pressuposto de que “A incorporação é uma memorização, uma interiorização não verbal de uma forma e de um sentido que são culturalmente configurados.” Fazenda (idem, ibidem, p.49), defendemos que as técnicas de dança,

exigem formalidades e regras na aprendizagem e transmissão, colocando-as numa dimensão própria e com especificidades assinaláveis.

No nosso entendimento do ensino das técnicas da Dança, da associação destas ao corpo e, em concordância com a experiência e os saberes de Maria Bessa e António Rodrigues⁴⁴, duas personalidades com quem tivemos o privilégio de trabalhar, gostaríamos de, e em forma de resumo, reter que:

Ser contemporâneo em Dança passa, antes de mais, pelo entendimento de que as técnicas são meios. A liberdade de usar esses meios, quer decorram da Técnica de Dança Clássica quer da Técnica de Dança Moderna, quando integrados em princípios de alinhamento corporal é também, cremos, uma forma de concretizar uma ideia em movimento e de formar um bailarino. (Academia de Dança Contemporânea, 1997, p.2)

2.2.1.TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA

Socorrendo-nos da definição que defendeu Fazenda (2007),

optarei pela expressão dança clássica quando me referir a um determinado vocabulário que começou a ser sistematizado no século XVIII e a partir daí se desenvolveu como uma técnica extra-quotidiana e virtuosa que pode ser usada quer no ballet quer fora deste género e com outros fins. (p.57)

A criação da Academia Real de Dança, fundada por Luís XIV, em 1661, com mestres de dança responsáveis pelo ensino e pela defesa dos seus princípios veio

⁴⁴ Ex. Bailarinos Profissionais, Professores de Dança e Fundadores da Academia de Dança Contemporânea de Setúbal (assumindo a sua direcção entre 1982 e 2003) e, da Companhia de Dança Contemporânea (CeDeCe).

fomentar o desenvolvimento e consolidação da dança clássica e da criação de meios de a transmitir a outros.

A codificação dos passos de dança, nomeadamente das cinco posições dos pés, por Pierre de Beauchamps⁴⁵, é um marco de referência do surgimento do registo e sistematização da Técnica de Dança Clássica. “Beauchamps quer impor à dança uma organização reconhecida universalmente” (Bourcier, 2001, p.116) e continuando, “Beauchamps trabalha a partir dos passos de dança de corte atribuindo-lhes uma beleza formal, uma regra dentro da qual se fixa a via de sua evolução” (Idem, ibidem, p.117).

A Escola da Academia Real de Dança, veio aperfeiçoar o estudo e aplicação da técnica de dança, sendo posteriormente Carlos Blasis reconhecido como um dos principais responsáveis pela codificação da técnica da *Danse d'école*⁴⁶, nomeadamente nas suas obras *Elementary Treatise upon the Theory of the Art of Dancing* (1820) e *Code of Therpsicore* (1828).

A técnica exigente e requintada foi-se transformando ao longo dos séculos, continuando a comprovar a sua actualidade, importância e indispensabilidade na vida do praticante de dança ou de outras actividades em que o corpo tenha um papel primordial.

Encontramos como justificativo desta afirmação três elementos que o comprovam na prática: enquanto disciplina estruturante e de formação encontra-se presente nos Planos de Estudo das Escolas de Dança em Portugal e em todo o mundo, independentemente das “variantes estéticas” de opção e do nível de ensino; constitui a base de preparação e adestramento em companhias de dança profissionais de carácter mais contemporâneo, ou ainda, ser por exemplo, disciplina de treino das ginastas de alta competição.

Tendo em conta o seu surgimento e evolução histórica, a terminologia utilizada na Técnica de Dança Clássica é o francês, tendo esta um carácter internacional e uma aceitação universal. Desta forma os termos *plier* (dobrar), *sauter*

⁴⁵ Charles- Louis- Pierre de Beauchamps - Mestre de Dança e Coreógrafo (1636/1719)

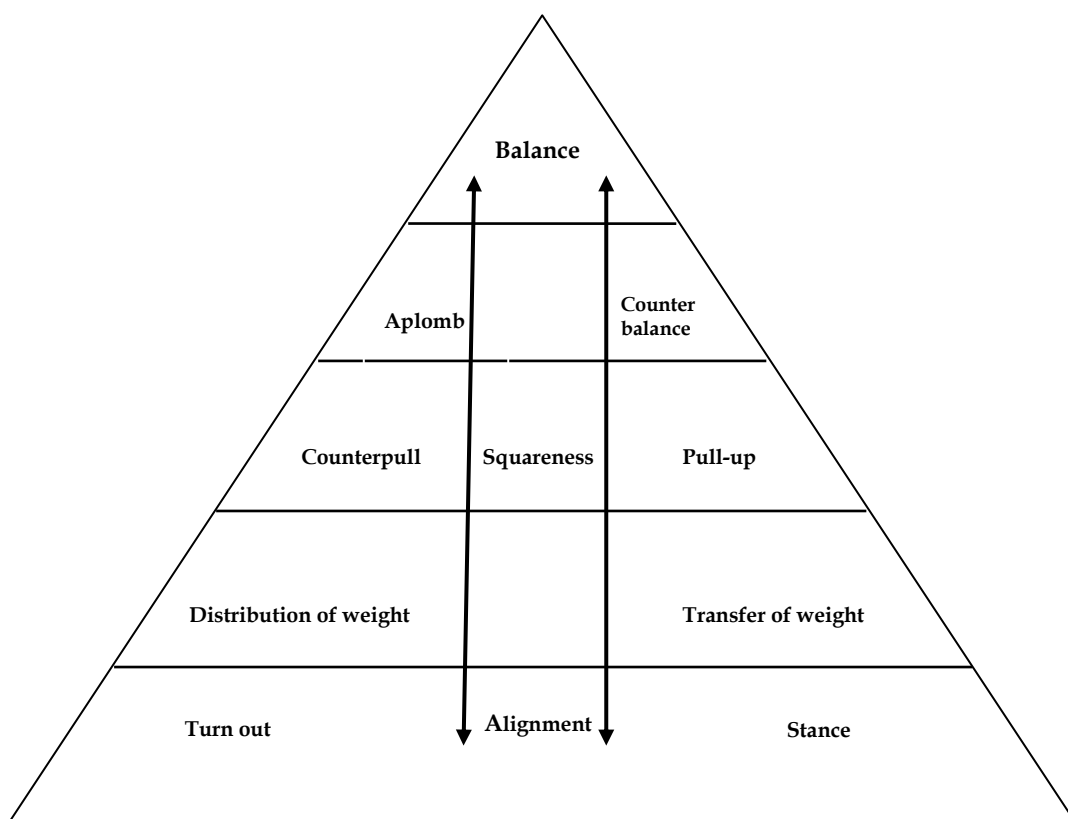
⁴⁶ O que geralmente se designa por Dança Clássica ou Ballet Clássico é na realidade descrito de forma mais eficaz e precisa pelo que os franceses designam por: *La Danse d'école*.

(saltar), *tourner* (rodar), *glisser* (deslizar), *etendre* (estender), *relever* (subir) ou *elancer* (projectar), “descritas em 1760, por Jean George Noverre” (Lawson, 1984, p.58), terão, assim, em todo o mundo, o mesmo reconhecimento e em termos de movimento, a mesma representação.

A Técnica de Dança Clássica apoia-se em princípios, normas de conduta e regras de execução de exercícios e passos que se encontram indissociavelmente interligados sem ser possível, na prática, separá-los e que, desta forma, possibilitam o adestramento, a estruturação e o desenvolvimento dos corpos que a executam.

Kassing & Jay (1998, p.23, fig. 3.1) apresentaram, os princípios da técnica de dança clássica representados numa pirâmide, organizada da seguinte forma:

Figura 1 - Pirâmide dos princípios da Técnica de Dança Clássica



A **base da pirâmide** comporta o *Turn out*: rotação externa, do francês, *en dehors*, ou seja a rotação externa dos membros inferiores a partir da articulação coxo-femoral; *Alignment*: alinhamento; *Stance*: postura/ pose. Distribuídos **em linhas paralelas, logo após a base**, encontram-se, *Distribution of Weight*: Distribuição do peso; *Transfer of weight*: transferência de peso; *Squareness*: quadratura – relação do eixo vertical e o paralelismo entre os eixos horizontais (cabeça, ombros ancas, joelhos e tornozelos); *Pull-up*: “Puxar para cima”, acção de separar o tronco dos membros inferiores de forma a libertá-lo de peso e permitir melhor movimentação, no plano seguinte, seguem-se o *Aplomb*⁴⁷: “que define a estabilidade do equilíbrio e um posicionamento particular do corpo em que cabeça, ancas joelhos e tornozelos estão alinhados perpendicularmente – com atitude com harmonia”; *Counter Balance*: oposição de forças. As **linhas perpendiculares, com as setas nas extremidades**, indicam a relação incontestável e indispensável entre estes princípios para se “encontrar” o *Balance*: ou seja o equilíbrio, que se encontra no **topo**, correspondendo ao vértice do triângulo.

Para além destes princípios básicos estruturais do corpo e da sua postura, podemos referir outra “universalidade” visível e constatável na técnica de dança clássica que é o facto de as aulas terem, independentemente do método/escola/estilo, uma estrutura base sequencial de desenvolvimento e composição semelhante.

Por norma, as aulas de técnica de dança clássica iniciam-se na Barra⁴⁸, com exercícios de variada solicitação muscular, diferentes intensidades e dinâmicas de forma a aquecer (aquecimento específico), desenvolver força, equilíbrio e velocidade e preparar o corpo para o trabalho que se desenvolve a seguir: o trabalho de Centro e o *Allegro*, realizados sem o apoio da barra.

Denomina-se Centro, ao espaço físico do quadrado da sala, devidamente balizado em termos espaciais. Quatro faces: frente/fundo e direita/esquerda e

⁴⁷ MOAL (2008, p. 68)

⁴⁸ Elemento importante e indispensável para o ensino e aprendizagem da técnica da dança clássica e que consiste num madeira cilíndrica com cerca de 4cm de diâmetro, colocada a cerca de 1m do chão e que se encontra fixa às paredes da sala ou serem amovíveis e em que os executantes se apoiam para realizar exercícios. Para mais detalhes, consultar, Minden (2005, p. 121-125) e MOAL (2008, p. 696).

quatro cantos ou diagonais: Direita e esquerda frente/ trás. Estas referências espaciais em que os bailarinos se deslocam e as direcções que assumem em relação ao espaço definido pelo “quadrado”, foram sistematizadas, em diagramas utilizados, por exemplo, por E.Cechetti (1922); A. Vaganova (1934) e S. Lifar (1949) e enumerados, mais tarde, por Kersley & Sinclair (1997, p.55).

O trabalho de Centro, ou no Centro, é assim designado por oposição ao trabalho executado anteriormente na barra que condiciona os executantes, apoiados nela, ao espaço junto à mesma.

É no Centro que se repetem, agora sem apoio e dando-lhes outro carácter e grau de dificuldade, alguns dos exercícios que se executaram na barra, denominando-se esta secção da aula *Centre Pratique*.⁴⁹

Neste novo posicionamento no espaço - o Centro, mais semelhante ao do espaço do palco - serão executados exercícios com utilização de direcções e deslocações espaciais e as *pirouettes* e voltas. Segue-se o trabalho de *Adagio*, em que os equilíbrios em grandes posições, a expressividade e a beleza das linhas da dança clássica e a coordenação entre as várias partes do corpo, têm uma ênfase particular; este é executado em andamento lento, calmo, tal como a designação do termo musical, original do italiano, *Adagio*.

Na sequência “normal”, a aula prossegue com o *Allegro*, subdividindo-se este em Pequeno *Allegro*, *Allegro* e Grande *Allegro*. É nesta secção que se desenvolvem os saltos e as variações na diagonal.

As aulas de TDC têm uma evolução consoante o nível de aprendizagem, tendo em consideração, o número de elementos constantes na composição de cada exercício, o tempo de duração dos mesmos⁵⁰, a coordenação entre pernas, braços e cabeça, a utilização de deslocações espaciais ou inclusão de direcções no espaço ou, ainda, na velocidade e dinâmica em que os exercícios são realizados e,

⁴⁹ Optámos aqui a nomenclatura utilizada na Unidade Curricular de Metodologias e Didácticas da Dança Clássica, da ESD.

⁵⁰ Os exercícios são constituídos, normalmente, por frases de movimento de quadratura regular e com a duração de 16/ 32/ 64 tempos.

evidentemente, no carácter expressivo e artístico da sua execução ou da sua apresentação.

Em muitas das escolas, inicia-se, a nível de abordagens de ensino, diferenciação tendo em conta o género, ou seja, efectua-se trabalho distinto para rapazes e raparigas. Esta pode ser feita através da constituição de turmas de rapazes e turmas de raparigas, separadas desde o início da sua formação, ou, quando as turmas são mistas, na elaboração de exercícios diferenciados em termos de conteúdos e elementos de pormenor (cabeças específicas, *ports de bras*, *pirouettes*, saltos, p.ex.).

Outra distinção é observada no diferente tempo musical utilizado para a execução de alguns exercícios, nomeadamente os de *Allegro* e, ainda, o facto de o trabalho de pontas em Dança Clássica ser, por norma, executado apenas pelas raparigas.

Com base nestes princípios gerais, algumas escolas ou individualidades⁵¹ criaram, desenvolveram e consolidaram ao longo dos tempos métodos e estilos de ensino próprios. Identificáveis e reconhecidos a nível mundial pela qualidade do seu produto final – os bailarinos que formam – encontram-se distribuídos pelo mundo e são a opção de ensino de muitas escolas de formação de bailarinos.

2.2.2. TÉCNICA DE DANÇA MODERNA

“MODERN (danse) Expression générique recouvrant différents techniques et esthétiques apparues au début du XX’siecle” (Moal, 2008)

No início do século XX, nos Estados Unidos, surgiram vários bailarinos que, rompendo com os estereótipos da dança clássica, passaram a utilizar um vocabulário de movimento mais individualizado, defendendo uma forma de dança mais livre de expressar sentimentos e emoções. Os bailarinos dançavam descalços (oposição ao uso das sapatilhas de pontas), com roupas leves e soltas e trabalhavam contracções,

⁵¹ August Bournonville (Dinamarca), Agripina Vaganova (Rússia); Enrico Cecchetti (Itália e Inglaterra); RAD; ISTD (Inglaterra); Escola da Ópera de Paris (França); George Balanchine (EUA). Maior desenvolvimento em Minden (2007, p. 64-71)

espirais, quedas e recuperações, contrariando e desafiando, pela ruptura, as regras, a estética e a técnica que servia, até à data, a dança clássica.

Paralelamente ao sucesso da *Modern Dance*, a Dança de Expressão (*Ausdruckstanz*) alemã começa a destacar-se na Europa e o surgimento de nomes como o de Emile Jacque Dalcroze (1865-1950), na Suíça, Rudolf von Laban (1879-1958), na Áustria-Hungria, Mary Wigman (1886-1973) e Kurt Jooss (1901-1979), na Alemanha, marcam o desenvolvimento de novos conceitos e abrem caminho para novas linguagens da dança e dos instrumentos para a sua funcionalidade e comunicação.

Entre os bailarinos que começaram este movimento (*Modern Dance*), estão as americanas Isadora Duncan, Loïe Fuller e Ruth St. Denis, consideradas as fundadoras de uma nova dança americana, como referiu Fazenda (2007),

Em oposição ao ballet, considerado artificial, inexpressivo, opressor da “alma” e dos corpos, Duncan propunha uma “nova dança” que, em vez de fazer “sofrer a alma” com os instrumentos que “torturavam” o corpo (referia-se às sapatilhas de pontas e aos corpetes), unisse harmoniosamente, a alma e o corpo. (p.57)

Isadora Duncan, “procura uma nova dança, que estivesse de acordo com o seu temperamento e modo de vida”, tal como afirmou Garudy (1980), citado por Parra (2009, p.13), “Isadora Duncam não trouxe uma técnica nova, mas uma concepção de vida... para ela, a dança era uma forma de permitir à alma expressar-se em movimento – uma arte de liberdade.”

Analisando, este movimento e as suas características, Martin (1991), referiu que :

A dança moderna vai surgir como a realização dos ideais do movimento romântico. Ergue-se contra os artifícios do ballet clássico e impõe como intenção especial a expressão de um

estímulo interior. Simultaneamente, prevê a necessidade de inventar formas vitais a esta expressão e compreender o valor estético das formas em si próprias, como um atributo desta expressão. (p.23)

Tendo Isadora Duncan como pioneira, atribui-se, no entanto, a Martha Graham, a criação dos princípios que codificaram a dança moderna e a sua estruturação enquanto técnica: “a técnica descoberta pela norte-americana Martha Graham a partir do final dos anos 1930 e formalizada nos anos 1950, confere ao corpo simultaneamente flexibilidade e força, necessárias à expressão dos sentimentos e das emoções” (Idem, ibidem, p.58).

Martha Graham, desenvolveu uma técnica que compreendia uma profunda relação entre a respiração e o movimento e muito contacto com o chão e, como afirmaram Horst & Russell (1987),

the modern dancers talk of movement based on principles of “ tension and relaxation”, “fall and recovery”, “contraction and release”. The flexibility and shift of movement to various parts of the body give it a range of expression as wide as life experience. (p.18)

Martha Graham, funda em 1934, a *Martha Graham School of Contemporary Dance*, onde se ministra o ensino da dança, segundo a técnica por ela estruturada. Na sua autobiografia *Bloody Memory* (1991), aborda detalhadamente o seu método de ensino.

Por norma, as aulas desta técnica, têm início com exercícios de chão (exercícios em que executante está sentado no chão), cujo objectivo é “libertar o tronco”, canalizando a energia e a atenção para este; o centro do corpo é a pélvis, de onde partem todos os movimentos de contracção, *release* e espiral. “*From this theory grew a highly structured and sequenced technique based on the contraction and release of the lower torso*” Cheney (1975, p.4). Este trabalho de chão visa, em primeiro lugar,

conferir mobilidade, flexibilidade e força ao tronco, o que irá permitir, mais tarde, em contextos coreográficos, a expressão de emoções.

Num segundo momento da aula, o trabalho desenvolve-se em pé, repetindo-se, de forma ampliada, alguns dos exercícios feitos no chão e adicionando-se ao trabalho do tronco o controlo dos membros inferiores, agora sujeitos à acção da gravidade. “*Her theory is that movement arises from the pelvis and is reflected through the rest of the spine, arms, and legs*” (Idem, *ibidem*).

A parte final da aula mobiliza as competências desenvolvidas anteriormente, em exercícios combinados em que as deslocações e a utilização das diferentes direcções e níveis espaciais estão presentes – *travelling steps*, saltos e *falls*.

A “Técnica Graham”, como é geralmente designada, encontra-se amplamente divulgada por todo o mundo e surge como referência em planos de estudos de muitas escolas, em cursos, seminários e *workshops*.

Depois de Martha Graham, surgiram outros nomes que enriqueceram ainda mais o cenário da *Modern Dance* e da sua estruturação e sistematização, subentendendo-se aqui, o ensino e aprendizagens que pressupõem de algum modo, processos de treino ou incorporação.

Cronologicamente, estão, assim, associados à designação *Modern Dance*, entre outros, Doris Humphrey, José Limon, Merce Cunningham⁵². Todos estes coreógrafos, “não obstante a diferença estilística existente entre eles” (Fazenda, 2007, p. 85), criaram técnicas e métodos de trabalho próprios, o que lhes confere princípios e objectivos comuns, ou seja, a utilização de um vocabulário de movimento próprio, capaz de exprimir emoções e estímulos interiores.

A técnica e o vocabulário coreográfico de Cunningham assentam na descoberta de novos mecanismos de funcionamento do corpo a partir de alguns princípios básicos dos exercícios de técnica clássica (sobretudo o vocabulário dos

⁵² FAZENDA (2007) exclui, deste grupo Merce Cunningham, por considerar que existe “uma grande diferença das suas motivações e ideias artísticas”, apesar deste ser frequentemente incluído no conjunto alargado de coreógrafos e estilos compreendidos entre os anos 1920 a 1960 que está associado à expressão *Modern Dance*.

movimentos das pernas) e da técnica Graham (sobretudo a importância atribuída ao tronco). (Idem ibidem, p.60)

As suas qualidades peculiares de movimento, a utilização específica do espaço, a manipulação e a importância e ênfase que atribuem a cada parte do corpo e às diversas combinações possíveis, concederam-lhes reconhecimento e identificação a nível mundial, e os seus saberes, são transmitidos, ensinados e aplicados em instituições de formação e em companhias de dança profissionais, por todo o mundo.

2.2.3. TÉCNICA DE DANÇA CONTEMPORÂNEA

A denominação Dança Contemporânea, é associado a várias sistemas, métodos e técnicas das artes do corpo, que surgiram e se desenvolveram, depois dos movimentos ligados à expressão *Modern Dance*. “*Contemporaine (danse), Expression générique recouvrant différents techniques ou esthétiques apparues dans le courant du XXe siècle*”. (Moal, 2008, p.715)

Como referiu Banes (1987),

The early post-modern choreographers saw as their task the purging and melioration of historical modern dance, which had made certain promises in respect to the use of the body and the social and artistic function of dance that had not been fulfilled. (p.xv)

Com “estatuto” diferente, de entre os coreógrafos ligados à *modern dance*, já defendido por Fazenda (2007), encontramos o reforço desta ideia em Banes(1987), considerando que, “*Cunnigham is a figure who stands on the border between modern and post-modern dance*” (Idem, ibidem, p. xvi).

Referencias à história, novas formas de usar o tempo, o espaço e o corpo e reflexões sobre definições da dança, eram temas por que se interessavam os criadores

da dança pós moderna, *“the post-modern choreographers found new ways to foreground the médium of dance rather than its meaning”* (Idem, *ibidem*, p. xvi).

Merce Cunningham explorou o movimento no tempo e no espaço, Alwin Nikolais colocou corpos em lindíssimas cenas de multi-média, Paul Taylor fez uma abordagem nova a todos os aspectos da Dança.... Sucedidos por artistas como Yvonne Rainer; Steve Paxton; Trisha Brown, Deborah Hay; Lucinda Childs; Mark Morris; Twyla Tharp e Bill T. Jones, entre outros, que combinaram diferentes estilos de dança, usaram a fisicalidade dos movimentos puros e simples e os movimentos do quotidiano, investigaram conceitos como o lento o repetitivo, o silêncio ou os sons do próprio corpo, questionaram a gravidade e a “levitação”⁵³; manipularam em cena objectos, redefinindo ou banalizando a sua utilidade e significado, deram dimensão ao rosto na utilização de expressões exageradas de sentimentos ou trejeitos, estabeleceram novas regras na relação com o espectador: o espaço da dança passa a ser, por vezes, o do espectador e a dança passa a ser apresentada em espaços não convencionais. Este aspectos, são observados na análise feita por Banes (1987, pp. 41 a 197).

Pina Bausch foi, entre outros, a responsável pela transformação da dança alemã, tendo sido também a líder de um novo movimento e novo conceito, a Dança - Teatro, que marcará também uma nova era da dança, a Nova Dança Europeia.

Muito mais do que a designação Dança Moderna, o termo Dança Contemporânea, é sujeito a vários debates e controvérsias. Não constituindo a palavra contemporâneo apenas uma categoria, ela reflecte a ideia de “actual”, traduzindo, a dança contemporânea, mais do que nunca, o contexto, a época, a individualidade, constituindo deste forma, a técnica que a representa, um conjunto de assinaturas que se completam e que servem determinado objectivo coreográfico.

“Um aspecto que define a dança contemporânea é a existência de convenções flexíveis e diversificadas” Fazenda (2007, p.47), tornando-a, neste sentido, mais abrangente, expressiva e permissiva a “misturas” de várias técnicas e

⁵³ Este termo é aqui utilizado no sentido da capacidade “ do corpo de deslocar no ar” como refere Banes (1987, p.77), citando Simone Fortis, a propósito de numa recordação desta, sobre a performance de Trisha Brown.

estilos, em que se salienta a particularidade dos criadores/coreógrafos desenvolverem e utilizarem um vocabulário próprio (construído a partir das suas formações, aprendizagens e experiências), tendo em vista a aplicação prática do mesmo, na maior parte das vezes, de forma a servirem a sua própria criação.

Reflectindo essa individualidade presente na dança contemporânea, e obviamente nas técnicas que a suportam, referimos Amélia Bentes⁵⁴, que a propósito de um *workshop* no âmbito da Dança Contemporânea que leccionou no NEC – Porto, Maio de 2004, e que em entrevista pessoal afirmou:

O corpo é considerado como ponto de partida, como uma impressão no espaço e no tempo, como reeducação de experiências físicas. Explorar a qualidade do movimento espontâneo, articular cada passo entre improvisação e material fixo, combinar diferentes níveis de “liberdade”, agir com as memórias, a distância e a “desconstrução” de princípios que vão para além do que a nossa mente poderia inventar.

A Técnica de Dança Contemporânea surge, assim, frequentemente, como resultado ou origem de processos de composição, criação e/ou de improvisação, tornando a sua definição difícil do ponto de vista da enumeração universal dos seus princípios, composição e estrutura de aula, vocabulário e até de exercícios padrão sistematizados, tal como se pode fazer, por exemplo, com a Técnica de Dança Clássica ou com a Técnica Graham.

Uma das técnicas associadas à dança contemporânea é o *Contact Improvisation*, uma técnica surgida no início de 1970 e “desenvolvida de uma colaboração entre Steve Paxton, Nancy Stark Smith, Lisa Nelson entre outros” (Foster, 2002, p.492). Pensada enquanto uma ideia de movimento e de técnica

⁵⁴ Amélia Bentes: Licenciada pela ESD, é bailarina, coreógrafa e professora. Lecciona entre outras instituições, no país e no estrangeiro, na Escola Superior de Dança, onde é Equiparada a Professora Adjunta, leccionando as disciplinas de Técnica de Dança Contemporânea e Composição.

corporal, o seu fundamento reside no diálogo físico de dois corpos e das acções reacções que daí advêm. Como analisou Fazenda (2007)

Por não existir na técnica de *Contact Improvisation*, uma forma anterior, pré-determinada ou pré-coreografada, não há um vocabulário específico a aprender-se, mas antes a necessidade de incorporação e desenvolvimento de competências sensitivas baseadas em determinados princípios que regulam a interacção entre dois corpos – tocar, transferir o peso de um corpo para outro, preservar um movimento fluido e responder, continuamente, a novas situações. (p.60)

Na Dança Contemporânea, as técnicas mais formais e sistematizados misturam-se, são incorporados outros tipos e estilos de dança (danças de salão, *hip-hop*, Dança *Jazz* ou danças de origem africana), associam-se à dança outras metodologias do treino do corpo, como por exemplo o Método *Pilates*, o *Yoga*, o *Tai-Chi*, as técnicas de relaxamento ou técnicas usadas na Arte Circense. Ao movimento muitas vezes se incorpora a voz, a representação e as tecnologias associadas ao audiovisual, dando lugar a “novas formas de trabalhar o corpo”, a um “novo vocabulário” e, desta forma, a novas formas de o representar e apresentar, ou seja, “o bailarino/ performer contemporâneo carrega em teu corpo todos os caminhos corporais que a dança vem traçando, projectando em busca constante de um corpo disponível e expressivo” (Parra, 2009, p.8).

Regressando à ideia do “actual” da Dança Contemporânea, esta “nova linguagem do corpo” vem admitir “novos tipos de corpo”, novas relações entre esses corpos e ao estabelecimento de novas regras relativamente às suas representações quanto ao género, novas abordagens relativamente aos espaços onde se apresentam as coreografias – procurando espaços menos convencionais, ou novos temas sobre os quais se coreografa.

Completando o nosso discurso e acompanhando o paralelismo de outras artes em que se utiliza os conceito de: literatura de autor, cinema de autor,

poderemos denominar a Técnica de Dança Contemporânea como “técnica de autor” que assume a transformação e reconfiguração de códigos já existentes, inscrevendo-os como pessoais e que passam, indissociavelmente, pela incorporação de um conjunto de práticas e saberes que advêm da interiorização do movimento e que deverão congrega: a técnica pela via da imitação (marcação dos exercícios, espelho, cópia de imagens), a experiência (repetição, erro, correção e experimentação) e a criatividade (cunho pessoal dado à interpretação, emoção), respeitando contudo a ideia de que, “o acto educativo, como o acto criativo, por mais informais e instáveis que sejam as condições em que se realiza, nunca é estéril. (Mendo, 2007, p.9),

Apesar desta reflexão e na procura contínua sobre o conceito de dança contemporânea e na pesquisa de elementos “caracterizadores” das técnicas que a viabilizam, consultamos os conteúdos programáticos que constam dos programas de Técnica de Dança Contemporânea de algumas escolas, falámos com vários professores que ministram nos diferentes níveis de ensino a disciplina com esta designação e elegemos alguns princípios e vocabulário comuns, que se encontram presentes na abordagem desta técnica e que, por serem veiculadas pelos professores, são apresentadas na língua em que, por norma são leccionados e utilizados:

Centering, alignment, gravity, breath, contraction, release, bounce e rebound; fall and recovery, Weight sharing; suspension, balance and off-balance, tension and relaxation, opposition and emotion.

2.3. O PROFESSOR DE TÉCNICAS DE DANÇA

Partindo da abrangência mais genérica da palavra professor, podemos, utilizando o seu significado etimológico (do lat., professore «id»), defini-lo como “Indivíduo que ensina (uma ciência, uma arte, uma língua); Aquele que é adestrado ou perito em qualquer arte ou ciência.” (Dicionário da Língua Portuguesa , 2008).

O termo *Maître de Danse*, surge na corte de Luís IV e aparece registado na obra de Noverre, *Lettres sur la Danse et les Arts Imitateurs* (1760), cuja expressão designava simultaneamente o compositor dos *ballets* e o professor de Dança. Esta

designação Mestre de Bailado⁵⁵, é ainda hoje utilizado nas companhias de dança para denominar o profissional que, “ensina as técnicas de dança que fazem parte do trabalho de manutenção e treino dos bailarino, assim como os bailados que fazem parte do repertório de uma companhia, dirigindo os ensaios técnicos com vista ao aperfeiçoamento da qualidade de execução técnica e artística dos intérpretes” (Instituto para a Qualidade na Formação, I.P. , 2006, p.30) e, em alguns casos, em contexto escolar, em vez do termo professor, aplica-se a designação de *Maître* a individualidades do mundo da Dança que, a título regular (ano lectivo/curso) ou em situações pontuais (*Master Classes, workshops, etc*), leccionam aulas de dança.

2.3.1. DEFINIÇÃO E ENQUADRAMENTO LEGAL

Na procura da definição do conceito de professor de Técnica de Dança, consultámos a Classificação Nacional das Profissões, já referenciada em “*Acções de Inovação, perfis profissionais - 1995*”⁵⁶ e definida na versão de 94 - Instituto do Emprego e Formação Profissional, como “um reportório de todas as profissões existentes em Portugal e dos respectivos descritivos funcionais, apresentando-se agregados por grupos profissionais.” (Instituto do Emprego e Formação Profissional, 1994)

A versão da CNP - 94 que surge na sequência da revisão da CNP de 1988, a qual veio substituir, foi revista tendo por base a CITP - 88 (*Classification Internationale Type des Professions*) - *Bureau International du Travail*.

Esta classificação encontra-se baseada em dois conceitos: o conceito da natureza do trabalho efectuado e o conceito de competência, a partir dos quais se delimitaram e agregaram os grupos profissionais da CNP-94.

Desta forma, temos delimitações a **nível das competências**, ou seja, em função da complexidade e da diversidade de tarefas e delimitações relacionadas com

⁵⁵ Maior desenvolvimento em Instituto para a Qualidade na Formação I.P., 2006, p.30-32.

⁵⁶ Projecto realizado pela FMH, com Coordenação da Professora Dra. Ana Paula Batalha e apoiado pelo Fundo Social Europeu.

o **tipo de competências** que se relacionam com a amplitude dos conhecimentos exigidos, os utensílios e máquinas utilizados, o material sobre o qual se trabalha, assim como a natureza dos bens produzidos e serviços prestados.

Esta classificação tem uma estrutura hierárquica piramidal formada por nove Grandes Grupos, subdivididos sucessivamente por Sub Grandes Grupos, Sub Grupos e Grupos Base.

A partir desta estrutura, pudemos enquadrar os professores de técnicas de dança da seguinte forma:

- **Grande Grupo 2 - Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas**
“desenvolvem conhecimentos ou aplicam conceitos e teorias científicas ou artísticas, transmitem-nos de forma sistemática através do ensino ou...”(p.1)

- **Grupo Base 2.3.5.9 - As Profissões inseridas neste Grupo Base são:**
 - ✓ Formador
 - ✓ **Professor do Ensino Vocacional Artístico**
 - ✓ Professor de Gimno e Desportiva
 - ✓ Outros docentes do Ensino Superior, Básico, Secundário e Similares não Classificados em Outra Parte.

Neste mesmo documento constam, ainda, as **Tarefas** atribuídas a este Grupo Base, que consistem em:

- a) Preparar programas de determinadas áreas temáticas;
- b) Definir os métodos e técnicas pedagógicas a utilizar de acordo com os objectivos, os programáticos e os destinatários;
- c) Desenvolver as áreas temáticas a ministrar;
- d) Avaliar programas e os progressos dos alunos ou formandos;
- e) Desenvolver no aluno o sentido estético e crítico das actividades artísticas;

- f) Ministrando ensinamentos de educação física e da prática de modalidades desportivas em federações, associações Clubes e outras organizações similares;
- g) Executar outras tarefas similares;
- h) Coordenar outros trabalhadores.

Finalmente, encontramos a **classificação** dos professores do Ensino Vocacional Artístico com o código: **2.3.5.9.10** e com a **definição das suas competências** específicas:

- Ministra ensinamentos especializados no âmbito das actividades artísticas, tais como a dança e música, em estabelecimentos de ensino vocacionados para as respectivas áreas:
- Desenvolve e aperfeiçoa as capacidades técnicas e expressivas do aluno no âmbito de uma determinada arte; cria no aluno um sentido estético e crítico da actividade artística que desenvolve.

Assim - face à consulta da legislação correspondente e de toda a documentação a que tivemos acesso - ao longo do nosso trabalho, quando nos referirmos ao Professor de Dança do Ensino Vocacional, esta designação será assumida para o indivíduo que ministra conhecimentos de Dança em Instituições Vocacionais, prepara a formação de bailarinos ou de outros agentes profissionais desta actividade, planificando e coordenando as actividades, seleccionando crianças e jovens que podem iniciar processos de treino, transmitindo as técnicas de dança necessárias à aquisição de um repertório motor, técnico-artístico e orientando os alunos individualmente.

Dando seguimento à reflexão acerca do conceito e definição do termo, parece-nos incontornável proceder ao enquadramento legal da figura de Professor de Técnica de Dança no Sistema Educativo Português e no espaço das Escolas de Ensino Vocacional Artístico, bem como considerar outros aspectos julgados relevantes para o entendimento e a classificação desta profissão.

A Portaria nº 192/2002, de 4 de Março - DR 53 - Série I - B, que definiu os grupos de docência na área da Dança e as respectivas habilitações, surgiu como “uma preocupação do Governo com a expansão do ensino artístico e a qualidade do pessoal docente, de modo a corresponder às necessidades específicas desta modalidade de ensino”(p.1788) e ainda, tal com refere a mesma Portaria, “com o fim de introduzir padrões de qualidade que sejam catalisadores dos projectos pedagógicos das instituições do sector do ensino vocacional da dança.”(idem ibidem)

Esta legislação apareceu, também, pela constatação de que “o nº de docentes detentores das novas formações tem sido insuficiente para suprir, de forma satisfatória as necessidades que um sector como a dança exige”.(idem, ibidem)

Na referida Portaria, no Anexo I, podemos verificar os grupos de docência, respectivo código e as disciplinas curriculares dos cursos do ensino vocacional da dança público, privado e cooperativo. As habilitações para a docência, com curso, graus e as instituições que os conferem e a indicação das habilitações própria e suficiente, constam respectivamente nos Anexos II e III .

A delimitação do nosso estudo aos professores de técnicas de dança das escolas de ensino vocacional artístico, permite-nos determinar, assim, os grupos de docência a que pertencem, designadamente:

- **Dança Clássica - Código DO1**, onde se enquadra a disciplina de Técnica de Dança Clássica;
- **Dança Moderna - Código DO2**, onde se enquadra a disciplina de Técnica de Dança Moderna;
- **Dança Contemporânea - Código DO3**, onde se enquadra a disciplina de Técnicas de Dança Contemporânea.

Com o Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, o Ministério da Educação, determinou que “a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir habilitação própria e habilitação suficiente que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para a docência”(p.1320). Este Decreto, no seu capítulo II, 3º e 4º Artigos, definiu, ainda, a

habilitação profissional e desempenho docente e os titulares de habilitação profissional para a docência.

De qualquer modo, e apesar do enquadramento e aprovação do novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência, apresentamos a seguir, em quadro, as correspondências das habilitações própria ou suficiente para a docência, atribuídas a cada nível e disciplina, correspondendo ao anexo da Portaria nº 192/2002, de 4 de Março – DR-I SÉRIE – B, N.º53.

Estas correspondências encontram-se ainda em vigor, nas escolas vocacionais referenciadas, enquadrando os professores, segundo a sua formação, seja ela formal ou por reconhecimento da sua experiência profissional.

Quadro 5 – Professores com habilitações próprias para a docência de Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Moderna – Cursos básicos (2º e 3º Ciclos).

Licenciados	Curso de Dança/Ramo Educação – Escola Superior de Dança Curso de Dança – Faculdade de Motricidade Humana
Prática profissional reconhecida	Professores que não detendo formação académica que lhes confira habilitação formal, têm experiência comprovada na área e à data de publicação deste diploma, se encontrem em exercício de funções docentes nesta disciplina há cinco ou mais anos

Quadro 6 – Professores com habilitações próprias para a docência de Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Moderna – Cursos Secundários.

Prática profissional reconhecida	Professores que não detendo formação académica que lhes confira habilitação formal, têm experiência comprovada na área e à data de publicação deste diploma, se encontrem em exercício de funções docentes nesta disciplina há cinco ou mais anos
---	---

Quadro 7 – Professores com habilitações suficientes para a docência de Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Moderna – Cursos Secundários.

Licenciados	Curso de Dança/Ramo Educação e Ramo Espectáculo – Escola Superior de Dança Curso de Dança – Faculdade de Motricidade Humana
--------------------	--

Quadro 8 – Professores com habilitações próprias para a docência de Técnica de Dança Contemporânea – Cursos básicos (2º e 3º Ciclos).

Licenciados	Curso de Dança/Ramo Educação e Ramo Espectáculo – Escola Superior de Dança Curso de Dança – Faculdade de Motricidade Humana
--------------------	--

Quadro 9 – Professores com habilitações para a docência de Iniciação à Técnica de Dança Clássica e à Técnica de Dança Moderna (Educação pré – escolar e 1º ciclo do Ensino Básico).

Licenciados	Curso de Dança/Ramo Educação – Escola Superior de Dança Curso de Dança – Faculdade de Motricidade Humana
Bacharéis	Curso de Dança/Ramo Educação – Escola Superior de Dança
Nível IV	Curso de Monitores de Dança para a Comunidade – Fórum Dança

2.3.2. O PROFESSOR DE DANÇA: FORMAÇÃO - VOCAÇÃO - PAIXÃO

Tendo em consideração as características referidas e desenvolvidas no item **2.1.1. Especificidades do ensino artístico da dança e das técnicas em particular**, e não excluindo responsabilidade aos professores de outras disciplinas e áreas de ensino, parece-nos importante evocar o comprometimento que tem o professor que ensina técnica de dança ao trabalhar com alunos que estão em plena fase de crescimento e maturação física e intelectual e tecer algumas reflexões que nos possam ajudar a compreender melhor os professores de técnicas de dança e a qualidade da sua “performance profissional”.

A utilização do termo **comprometimento** justifica-se por considerarmos que o ensino das técnicas de dança, assume para o professor, uma responsabilidade de um compromisso prolongado no tempo, já que, em alguns casos, o mesmo professor, lecciona diariamente ao longo de dois ou três anos, durante cerca de 1h.30m, a mesma disciplina aos mesmos alunos, criando inevitavelmente laços, dependências,

“amores” e “ódios”, que influenciam o percurso e as vivências dos dois agentes envolvidos neste processo – os professores e os alunos.

Apreciaremos, assim, três dimensões que devem estar presentes neste contexto e que, em nosso entender, potenciam as qualidades do professor de dança e inevitavelmente, os processos de ensino e de aprendizagem das técnicas de dança: a formação, a vocação e a paixão.

Considerando o que estabelece a lei e o senso comum, que os professores são, em qualquer área ou disciplina de leccionação, agentes importantes e indispensáveis no processo de ensino/aprendizagem, parece-nos e em concordância com Campos (2003) que “A habilitação dos professores para ensinar é um factor decisivo da aprendizagem dos alunos” (p.9). Esta preocupação com a qualidade da formação dos professores para que o ensino seja de qualidade, está também, reconhecida legalmente no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro,

O desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulados com a qualidade da qualificação dos educadores e professores.
(p.1320)

Partilhamos, assim, da constatação de que “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda à prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la” (Nóvoa, 1995, p.9). Recordando e reforçando esta ideia, no panorama do ensino artístico da dança e sobretudo do ensino das técnicas, a nossa expectativa é a de que “o ensino relacionado com as vocações deve contemplar uma perspectiva de rigor que possibilite o acesso a uma carreira profissional ” Almeida (2006, p.19).

Se é consensual a necessidade de formação adequada dos professores, há que salientar que, como afirmou Batalha (2007),

(...) a educação no âmbito da dança é sinónimo de uma resposta pedagógica de qualidade adquirida ao longo da vida. As Artes, por inerência, estão em permanente renovação e obrigam a que o processo de ensino-aprendizagem neste campo de intervenção seja naturalmente e continuamente reformulado e inovado. (p.13)

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

A nossa convicção é a de que, aliada a uma formação inicial adequada, realizada em instituições acreditadas para o efeito, a formação deve ser, contínua e activa ao longo da vida, baseando-se em tomada de decisões autónomas dos professores e de opção dos seus próprios “caminhos”, como afirmou Day (2001) “Os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (p.17).

Desta forma, em consonância com Batalha (2007), “entendemos que só um formador com acesso a uma educação contínua, culto e aberto à contemporaneidade pode partilhar esta vitalidade aos seus estudantes”. (p.14).

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

Segundo Day (2004), “Os professores só conseguirão obter sucesso quando forem capazes de alimentar e expressar a sua paixão pelo seu campo de conhecimento e pelo ensino...”(p.37).

A nossa posição, e em concordância com o mesmo autor, é a de que “ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua actividade de uma forma inteligente, baseando-se em princípios e valores. (idem, ibidem. p.36)

Neste sentido e face à especificidade do ensino das técnicas de dança, o professor destas disciplinas, deverá conjugar na sua prática diária, o rigor e a exigência, inerentes ao tipo de ensino, com o entusiasmo, a motivação, o incentivo e a esperança, no sentido de fornecer aos alunos aulas lúdicas, com repetições profícuas e *feedback* claros mas positivos, para que, face às “adversidades” vividas no seu quotidiano, os alunos as possam superar com segurança, serenidade, autonomia e responsabilidade.

O investimento de uma grande quantidade dos “seus *eus* emocionais”, no trabalho com os alunos e o assumir da paixão pela dança, pelos alunos e pela disciplina que lecciona, poderá fazer a diferença na vida dos alunos, a curto, médio ou longo prazo e poder revelar-se, como uma mais-valia para a eficácia e a qualidade do ensino das técnicas de Dança.

Apesar da nossa “reflexão apaixonada”, defendemos contudo, que um ensino eficaz, deve abranger, também, o encorajamento das diferentes formas de aprendizagem e da sua relação com a experiência; do estimular os alunos a responsabilizarem-se pela sua própria aprendizagem e da salvaguarda de espaços para o desenvolvimento de personalidades e autonomias de forma a que o aluno possa ser também, activo na sua formação e fazer opções de responsabilidade.

De forma a justificar esta nossa posição, socorremo-nos da reflexão que propôs a bailarina, coreógrafa e professora, Mary Wigman (1966)

Do you want to resign yourself to being an imitator? Speak your own language and try to convey to your students something of what drove you once to dance: Your enthusiasm, your obsession, your faith, and

your relentless endurance with which you worked as a student. Have the courage to be yourself and also to help your students find the way to be themselves. (p.107).

Em Dança, independentemente da Técnica que o professor domina e ensina, aprez-nos subscrever a definição que Benjamim Harkarvy, Director do *Dance Division the Juilliard School, New York City*, escreveu, no preâmbulo da obra de Warren (1996), sobre o que considera ser um bom professor: *“I prefer to define the true teacher as someone with an immense knowledge of the body-instrument, intellectual mastery of de ballet vocabulary, and the coordination necessary to perform it in a seemingly harmonious and natural fashion.”*

Neste sentido, salientando o sentimento e a entrega que defendemos e que, quanto a nós, deve acompanhar o acto de ensinar e, no intuito de justificar o que foi dito anteriormente, citamos Wong, H. K. & Wong, R.T. (1998) *“Some people go into teaching because it is a Job. Some people go into teaching to make a difference”* (p. 1).

Discordamos, por isso, da opinião expressa por Blasis (1968⁵⁷, p.61) na sua obra *“An elementary treatise upon the theory and practice of the art of dancing”* veiculada, ainda actualmente, no seio da dança, de que **só** um bailarino profissional com uma carreira de fama e sucesso será bom professor; justificamos a nossa posição manifestando a nossa concordância com a ideia linha de que o professor de técnicas de dança deverá reunir algumas características indispensáveis e obrigatórias para a docência da especialidade, como afirmou Minden (2005)

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. (p.3)

⁵⁷ A primeira edição é de 1820, Milão. Esta é a 4ª Edição, traduzida por Mary Stewart Evans.

Ou seja, não considerar, **apenas** e **só**, como condição indispensável para se ser professor de qualidade a obrigatoriedade de se ter tido um passado de sucesso enquanto intérprete, mas também, uma formação académica consistente, associada ao conhecimento metodológico e didáctico do ensino da dança e consubstanciada com um sentido de consciência vocacional.

Para finalizar este item, apresentamos as palavras de Hansen (1999) e que, ao reflectirem globalmente sobre o ensino, abrangem, necessariamente, o âmbito do ensino da dança. Estas palavras, resumem o que, separadamente atrás referimos e que se encontram citadas em Day (2001, p.42)

O ensino é uma actividade contínua de encorajamento e de fortalecimento de atitudes, orientações e compreensões que permite aos alunos progredirem como seres humanos em vez de regredirem, de crescerem em vez de se tornarem limitados na sua visão do mundo e no seu conjunto de capacidades... Caso o resto se mantenha, a pessoa com um sentido de vocação viverá o seu papel de professor mais plenamente do que um indivíduo que o vê unicamente como um emprego... e conseguirá mais facilmente exercer uma influência intelectual e moral mais ampla e dinâmica sobre os seus alunos... Quando é uma vocação, o ensino é um serviço público que também proporciona como recompensa a realização pessoal do indivíduo.

2.3.3. ESPECIFICIDADES DO PROFESSOR DE TÉCNICAS DE DANÇA

A necessidade de analisar e justificar a recorrência do uso que fazemos do termo - especificidade, levou-nos a expor alguns aspectos que distinguem os professores de técnicas de Dança e a sua prática docente contribuindo desta forma

para compreensão do seu perfil acadêmico e profissional e das suas práticas de ensino.

Não sendo de todo nossa intenção fazer comparações entre professores de outras disciplinas ou outros cursos (que invocarão as suas próprias especificidades), e tendo em conta o âmbito restrito da nossa área, consideramos que se poderá compreender e conhecer melhor estes agentes de ensino, tornando-os mais “visíveis” e legítimos da sua especificidade, salientando que “no ensino-aprendizagem de dança, transmitimos o conteúdo essencialmente, por meio da combinação da demonstração com instruções verbais” (Alves, 2007, p.83).

Assim, apresentamos algumas “singularidades” que deverão estar presentes no professor de técnicas de dança:

- Domínio da terminologia e vocabulário específico da/as técnicas que lecciona;
- Domínio de uma metodologia, didáctica e pedagogia⁵⁸ próprias do contexto educativo, da disciplina que lecciona e do programa que tem de aplicar;
- Conhecimento do desenvolvimento psicomotor das idades correspondentes às suas turmas de leccionação;
- Conhecimentos de anatomia e cinesiologia, de forma a poder trabalhar e exigir uma maior qualidade e rigor na execução de exercícios de esforço articular e muscular, evitando e minimizando lesões e desenvolvimento deficiente, fruto de trabalho pouco cuidado;
- Conhecimento do repertório artístico da técnica que lecciona de forma a poder fazer a “ponte” entre o que se executa na aula e o produto final - o espectáculo;
- Domínio do ensino baseado na demonstração física e numa análise teórica do movimento de forma simultânea, eficaz e dinâmica, necessitando por isso de ter/poder fazer a demonstração prática⁵⁹ e a exposição verbal clara, na

⁵⁸ Pedagogia: teoria da arte, filosofia ou ciência da educação, com vista à definição dos seus fins e dos meios capazes os realizar (do Grego *Paidagogia*, «id.»). Dicionário da Língua Portuguesa (2008)

⁵⁹ Na linguagem da dança denomina-se: “marcar o exercício”, quando o professor, enuncia, verbalmente ou na prática, a estrutura da composição do exercício, o tempo em que se executa

- explicação da matéria, em que se incorporam informações várias, designadamente, composição do exercício, ritmo, mudanças de direcções, etc.;
- Capacidade de relacionar harmoniosamente um trio indispensável no bom funcionamento de uma aula de técnica: Professor/acompanhador musical/aluno ou seja, o professor marca o exercício (conteúdo e forma), com o tempo/dinâmica e ritmo correctos e perceptíveis para que o músico acompanhador possa tocar e para que os alunos o possam executar com clareza e eficácia;
 - Necessidade de manutenção física para uma demonstração mais correcta e ideal, justificada por um tipo de ensino em que a “cópia” é uma forma de transmissão de conhecimento, principalmente nos primeiros anos de aprendizagem, permitindo ao praticante a percepção do que se pretende que realize, através da comparação (reprodução) com o modelo que é apresentado.
 - Cuidado especial na demonstração dos exercícios relativamente à diferenciação em relação ao género, justificado pelo trabalho por cópia de exercícios e de atitudes, especialmente nos primeiros anos de ensino;
 - Necessidade da utilização de vestuário que permita a execução dos exercícios e uma melhor visualização dos movimentos e/ou passos por parte dos alunos, principalmente em classes de iniciados que não dominam o vocabulário e executam muito mais pela visualização do movimento/ exercício;
 - Capacidade de avaliar os conhecimentos e aprendizagens do grupo e de cada aluno individualmente, fornecendo-lhes informação (*feedback*) sobre a sua prestação e que o ajude a repetir os exercícios mais correctamente, a eliminar os incorrectos e a atingir os objectivos e os resultados esperados, fomentando desta forma, através do processo de “atenção prestada individualmente”, a motivação para a aprendizagem e o interesse na repetição;⁶⁰

cada movimento ou passo, a sua velocidade e dinâmica, as direcções em que vai ser executado e outros pormenores (braços, cabeça, inclinações, respirações) que o caracterizam e que, os alunos, procuram memorizá-lo mental e corporalmente, para depois o poderem executar correctamente.

⁶⁰ Maior desenvolvimento (Monteiro, 2007, p.p.79-80).

- Capacidade de inculcar o gosto pela dança e especialmente pela técnica que lecciona, valorizando as mais valias da sua prática, como meio para desfrutar de um corpo adestrado e disponível;
- Capacidade de estimular a expressividade e o “sentir do corpo”, utilizando-o no máximo das suas potencialidades técnicas e artística, encorajando a procura da individualidade e da melhor performance⁶¹;
- Capacidade de esclarecer, estimular e motivar os alunos a ultrapassar as “mazelas físicas” resultantes do esforço físico diário e das repetições que resultam por vezes, em dores musculares, articulares, bolhas, queimaduras de fricção, nódoas negras, etc.;
- Capacidade de elaborar programas de recuperação ou de trabalho específico, dentro da própria aula ou em solicitação e ou acompanhamento extra escola (p. ex. Método *Pilates*, Musculação ou *Yoga*), para alunos com dificuldades ou obrigados a paragens decorrentes de lesão ou doença;
- Sensibilidade na gestão de efeitos resultantes da insatisfação face aos resultados/ compensação do esforço que leva a desmotivações várias e nas “ansiedades”, “incertezas” e dúvidas quanto ao futuro, nomeadamente em épocas decisivas da sua formação;
- Capacidade para “ler” as alterações no corpo em crescimento (pré e adolescência) que, na procura do corpo “ideal” de bailarina/o, levam os alunos a práticas pouco saudáveis, nomeadamente no que diz respeito a distúrbios alimentares e de sono, exercício físico excessivo e nem sempre controlado, que resultam na maior parte dos casos em problemas graves de saúde física e mental;
- Sensibilidade para “visualizar” a importância da motivação e do estímulo musical na qualidade do movimento em cada aluno e tirar partido destes elementos para as qualidades de interpretação individual (acelerações, *staccatos*, respirações, pausas...).

⁶¹ Utilizo aqui o conceito de performance, enquanto “manifestação artística assente numa encenação que pode combinar dança, música, meios audiovisuais”, não limitando, neste sentido, o desempenho artístico dos bailarinos, só ao domínio da dança.

- Estimular a autonomia na aprendizagem e a experimentação das suas capacidades físicas e artísticas fomentando a sua aplicação e articulação a outras disciplinas da escola.

3. ESCOLAS DE ENSINO ARTÍSTICO VOCACIONAL DA DANÇA SOB TUTELA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DESCRIÇÃO E CONTEXTO

No Ano Lectivo de 2008/09, encontravam-se em funcionamento, em Portugal Continental, doze (12) Escolas de Ensino Artístico Vocacional, das quais oito (8), a funcionar em Regime de Experiência Pedagógica, tal como refere o Despacho nº 25549/99 _ DR nº 299 de 27/12.

A descrição sucinta de cada uma das Escolas pareceu-nos pertinente para o nosso estudo, de forma a fornecer-nos elementos que caracterizassem as diferentes Instituições Educativas e, assim, podermos ter uma abrangência e um melhor enquadramento das características do seu pessoal docente - Os Professores de Técnicas de Dança - que são o nosso objecto de estudo.

A observação dos Planos de Estudo de cada uma destas Escolas vai permitir analisar a importância dada às disciplinas de Técnicas de Dança, revelando a sua evolução em termos de carga horária, a transversalidade do seu ensino durante os cursos e a paridade entre as várias técnicas.

Esta observação poderá, também, atestar (valorizando o peso destas disciplinas nas Escolas Vocacionais) as especificidades contidas neste tipo de ensino em que o corpo, o seu adestramento e estruturação é tão destacado e, conseqüentemente, o papel relevante que desempenham os Professores de Técnicas de Dança.

A ordem de descrição de cada uma das Escolas foi elaborada obedecendo, apenas, à cronologia de surgimento e constituição legal de cada uma delas, de forma a abranger todas as Escolas que se enquadram no nosso âmbito de estudo.

A apresentação dos dados referentes a cada uma das Escolas, foi o resultado de uma apurada consulta da legislação, de documentação institucional, do material de divulgação das escolas, dos sites oficiais e de outra informação contida na Internet, de trabalhos científicos realizados no mesmo âmbito, bem como dos inúmeros

contactos com as direcções das respectivas escolas, quer pessoalmente, via telefone, fax ou E-mail.

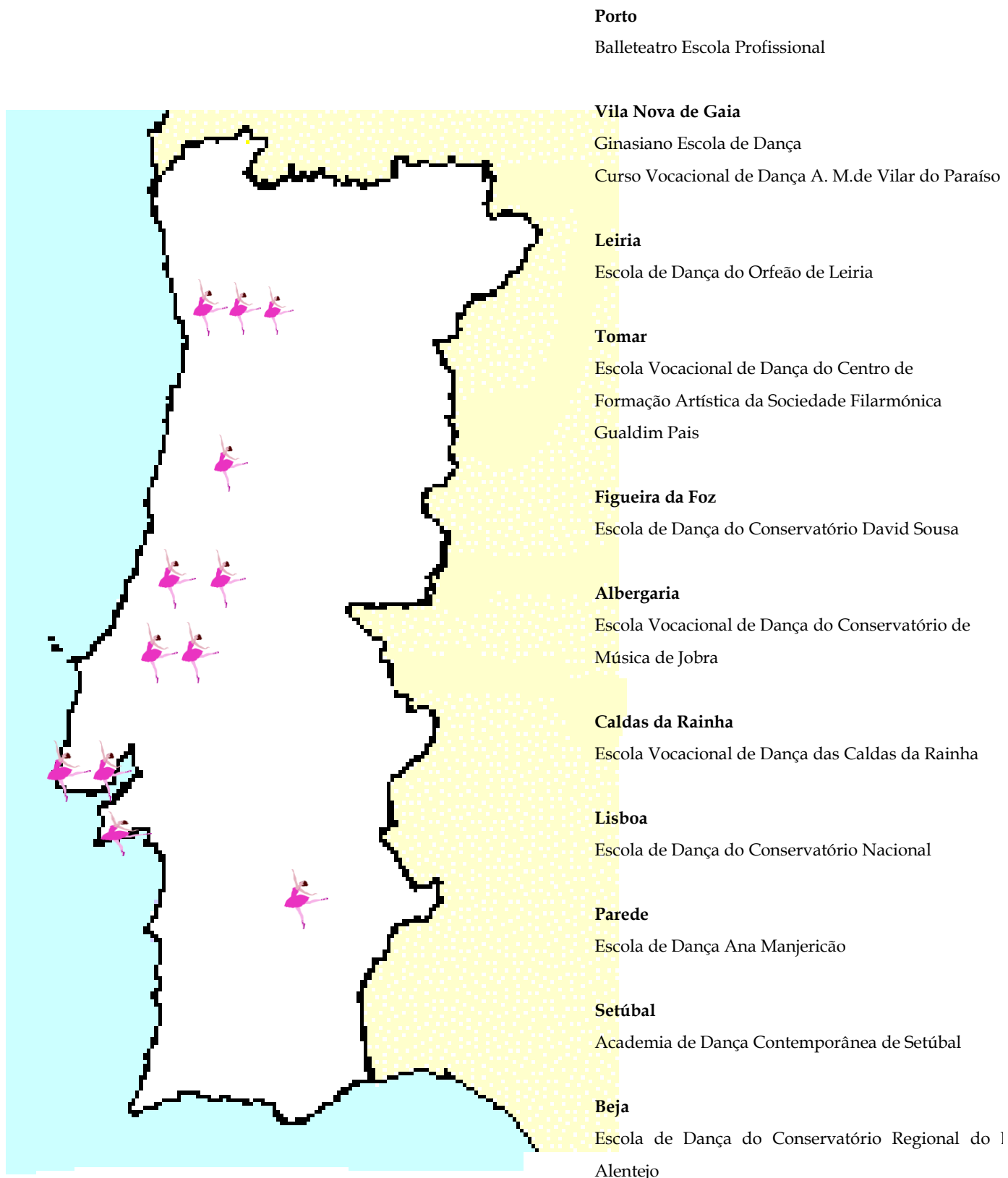
A opção da figura que no mapa assinala a localização geográfica das respectivas escolas, apenas se deve ao nosso gosto pessoal e ao facto de, indiscutivelmente, se associar a figura da bailarina, à Dança.

Serão apresentados em anexo apenas os Planos de Estudo relativos à Formação Técnico Artística dos níveis de ensino Básico e Secundário, destacando as Técnicas de Dança como disciplinas que enquadram e restringem o nosso âmbito de estudo. Estes serão apresentados em tabelas correspondentes a cada uma das Escolas, com o mesmo modelo, de forma a podermos uniformizar a respectiva apresentação e a conseqüente observação e análise.

Como os Planos de Estudo constarão em anexo, apresentaremos como síntese no final desta parte descritiva os elementos que se apresentam como comuns ou como particularidades, expondo, desta forma, para cada uma das Escolas as especificidades inerentes, nomeadamente: as designações que cada uma delas apresenta para as Técnicas de Dança, os níveis de ensino correspondentes a cada uma, o tipo de turma (rapazes, raparigas ou mistas) e, ainda, a forma de selecção para ingresso na escola.

3.1. DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS ESCOLAS DE ENSINO VOCACIONAL ARTÍSTICO EM PORTUGAL CONTINENTAL

Figura 2 - Escolas de Ensino Vocacional Artístico em Portugal Continental



3.2. ESCOLAS DE ENSINO PÚBLICO

3.2.1. ESCOLA DE DANÇA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL

A Escola de Dança do Conservatório Nacional é a mais antiga Escola de Ensino Vocacional Artístico, sendo também a única instituição de Ensino Público que ministra o Ensino Especializado na Área da Dança em regime de Ensino Integrado.

Criado sob o impulso de Almeida Garrett, o Conservatório publicou o seu primeiro programa de estudos em 1839, mas só em 1971, sob a tutela do ministro Veiga Simão, aquando do processo de Reforma do Ensino Artístico⁶², é criada a Escola de Dança do Conservatório Nacional que passou por duas fases de experimentação do ensino integrado – académico e artístico: a primeira, até 1974, com aulas diárias de dança, sendo a formação geral dos alunos feita na Escola Preparatória Francisco Arruda; a segunda, até 1983, em que a formação geral se efectuou nas escolas situadas nas proximidades do Conservatório⁶³.

De 1983 a 1986 (período de instalação), a Escola passou a ser designada por Escola de Dança de Lisboa⁶⁴. A formação geral dos alunos era assegurada pela Escola Preparatória Fernão Lopes.

Em 1985, a Escola continua a ser dirigida por uma Comissão Instaladora⁶⁵ e, a partir de 1987, consolida o regime de ensino integrado, passando a ser leccionadas na Escola as disciplinas de formação geral, até ao 12º ano.

Em 1990 (período de consolidação), a Escola de Dança do Conservatório Nacional recuperou esta designação, tendo sido nesse ano entregues os primeiros certificados de conclusão do Curso de Formação de Bailarinos (8º/12º anos), a alunos integralmente formados pela Escola.

⁶² A Comissão de Reforma foi presidida por Madalena Perdigão, tendo José Sasportes coordenado o Grupo de Estudos para a Dança.

⁶³ José Sasportes (1973), Graça Bessa (1974) e Wanda Ribeiro da Silva (1978 a 1983) assumiram, consecutivamente, a presidência da Comissão Instaladora

⁶⁴ A sua direcção foi presidida por Elisa Worm

⁶⁵ Ana Pereira Caldas foi nomeada Presidente da Comissão Instaladora, tendo assumido este cargo até 2001

No período compreendido entre 2001 e 2003, o Conselho Executivo foi presidido por Ana Cristina Pereira, tendo como vice-presidentes José Luís Vieira e Maria Teresa Quadros. De 2003/2008, o Conselho Executivo é presidido por José Luís Vieira, tendo como vice-presidentes Pedro Carneiro e Maria Teresa Quadros. Desde 2008, asseguram a direcção da EDCN, Pedro Carneiro, Constança Couto e Maria Teresa Quadros.

Tendo como objectivo a formação de bailarinos, o ingresso na Escola é feito mediante audição previamente anunciada, sendo apenas aceites os alunos que demonstrem capacidades que permitam perspectivar uma futura carreira profissional em Dança.

Os candidatos ao 1º ano de dança/5º de escolaridade necessitam de ter concluído o 4º ano de escolaridade e não é exigida preparação prévia em dança. Para aceder a outros anos de escolaridade é aconselhável preparação prévia em dança.

A audição consiste numa aula de dança clássica consoante o ano a que se proponha o candidato e, no caso de o candidato superar a prova prática, também se exige um exame médico.

Documentos necessários para efectuar as Inscrições:

- ✓ Ficha da Escola (entregue na escola);
- ✓ 2 Fotografias a cores (tipo Passe);
- ✓ Peso e altura;
- ✓ Fotocópia de bilhete ou cédula pessoal;
- ✓ 8 Euros para pagamento da inscrição.

Funcionando em regime de Ensino Integrado, o curso tem a duração de oito anos – Ensino Básico e Secundário e integra os ensinamentos: Artístico e Académico.

No seu plano de estudos, aos 1º e 2º anos do ensino artístico/grau elementar corresponde o 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º anos); aos 3º, 4º e 5º anos/grau intermédio corresponde o 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º anos); aos 6º, 7º e 8º anos/ grau avançado corresponde o ensino secundário (10º, 11º e 12º anos).

Na área artística, várias personalidades nacionais e estrangeiras integram o seu corpo docente, quer como professores, quer como individualidades convidadas.

A aposta num ensino de qualidade académica e artística passa, também, pela promoção, ao longo do ano, de uma série de espectáculos de apresentação pública que se realizam nas instalações da Escola, em Teatros ou noutros locais para a qual é convidada e em que aceita participar.

A participação em eventos nacionais e internacionais onde se promove o intercâmbio entre escolas, alunos e profissionais ligados à Dança é também uma aposta da Escola de Dança do Conservatório Nacional.

A Escola de Dança do Conservatório Nacional fomenta, também, o ensino da Dança entre as camadas mais jovens e que não se enquadram no Plano de Estudos do Curso de Formação de Bailarinos. Denominados Cursos Livres, funcionam em horário pós escolar e podem ser frequentados por crianças dos seis (6) aos nove (9) anos.

Não são necessárias provas de selecção para a sua frequência e os Cursos Livres estão vocacionados para o ensino da Dança/ Música/ Artes Plásticas.

Desta forma, os alunos podem optar por ter aulas de Dança e Música ou Dança e Artes Plásticas, estando, em qualquer das opções, a Dança presente.

O Corpo Docente das disciplinas de Técnicas de Dança, no Ano lectivo 2008/09, era formado por 19 professores, sendo catorze (14) professores de Técnica de dança Clássica e cinco (5), professores de Técnica de Dança Moderna.

Apresentamos em anexo, o seu Plano de Estudos da Formação Artística (Anexo 1), com a carga horária semanal por disciplina e anos respectivos, nomeadamente:

- Grau Elementar - 2º Ciclo do Ensino Básico (1º/ 5º e 2º/ 6º);
- Grau Intermédio - 3º Ciclo do Ensino Básico (3º/ 7º, 4º/ 8º e 5º/ 9º);
- Grau Avançado - Ensino Secundário (6º/ 10º, 7º/ 11º e 8º/ 12º)

3.3. ESCOLAS DE ENSINO PARTICULAR/COOPERATIVO

3.3.1. ACADEMIA DE DANÇA CONTEMPORÂNEA DE SETÚBAL

A Academia de Dança Contemporânea de Setúbal (ADCS), com sede em Setúbal, foi fundada em 1982 por Maria Bessa e António Rodrigues⁶⁶, Ex-Bailarinos Profissionais.

É titulada pela Associação Academia de Dança Contemporânea (A.A.D.C.), uma instituição privada sem fins lucrativos, constituída por pessoas interessadas no projecto educativo definido para a escola, entre os quais se contam nomes da dança e da cultura portuguesa.

Esta Instituição, denominada de Ensino Particular e Cooperativo, de acordo com o estabelecido no Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro, que define como estabelecimentos de ensino particular “as instituições criadas por pessoas singulares ou cooperativas privadas em que se ministre ensino colectivo a mais do que cinco alunos ou em que se desenvolvam actividades regulares de carácter educativo.” (p. 3946)

Desde 1983 a ADC é equiparada a Instituição de Utilidade Pública e integrada na rede Pública das Escolas.

A Academia de Dança Contemporânea de Setúbal é a primeira Academia de Dança oficialmente reconhecida pelo Ministério de Educação e por este patrocinada desde 1986. O seu Plano de Estudos é publicado em Diário da República em 1985.

De acordo com o DR-I série B – nº 202 de 2 de Setembro de 1997, a ADCS ministra o ensino da dança a vários níveis, com a seguinte distribuição:

- Curso de Iniciação ao Movimento/ Educação pela Arte – Infantil e Fundamentos 1 e 2.
- Cursos de Orientação Profissional – Curso Geral de Dança e Curso Complementar de Dança.

⁶⁶ António Rodrigues e Maria da Graça Bessa, fundaram e dirigiram a ADCS, entre 1982 e 2003.

O Plano de Estudos do Curso Geral e do Curso Complementar de Dança é reconhecido e equivalente ao do Ensino Oficial em Dança, nomeadamente ao da Escola de Dança do Conservatório Nacional.

Foi intenção dos fundadores desta academia, expressa através das disciplinas e planos de estudo (que proporcionam de forma inovadora no nosso país o ensino simultâneo, desde o primeiro ano do curso, das disciplinas de dança moderna, dança clássica e improvisação)

Dar aos alunos a possibilidade de adquirirem a proficiência necessária ao desempenho da profissão de bailarinos, e torná-los aptos a competir de igual para igual no mercado internacional independentemente das características próprias de uma companhia de dança profissional, e, ao mesmo tempo, manterem presentes e desenvolverem as suas potencialidades criativas. (Academia de Dança Contemporânea, 2007)

Em Junho de 1997 foi-lhe concedida a Autonomia Pedagógica⁶⁷ e em Agosto de 1998, por despacho de sua Excelência a Secretária de Estado da Educação e Inovação, é autorizada a passagem de Diplomas e Certificados de valor oficial.

Tendo como objectivo a formação de bailarinos, o ingresso nos Curso de Orientação Profissional, é feito mediante audição, previamente anunciada. São

⁶⁷ Autonomia Pedagógica: “Os estabelecimentos particulares, no âmbito dos seus projectos educativos, após aprovação da Direcção Geral do Ensino particular e cooperativo, podem funcionar em regime de Autonomia Pedagógica que consiste na não dependência de escolas públicas no que se refere a orientação metodológica e adopção de instrumentos escolares; na adopção de planos de estudo, conteúdos programáticos, avaliação de conhecimentos, incluindo a dispensa de exame e a sua realização, organização do processo de matriculas, emissão de diplomas e certificados de matrícula, do aproveitamento e de habilitação. A autonomia pedagógica é atribuída, caso a caso, por tempo indeterminado ou por períodos que poderão ser de três ou cinco anos” Marques (2007).

seleccionados os candidatos possuidores de capacidades e qualidades que permitam perspectivar uma futura carreira profissional em Dança.

Os Cursos de Orientação Profissional funcionam em regime de Ensino Articulado e, desta forma a ADCS, tem vindo a estabelecer protocolos com as escolas da região de Setúbal, nomeadamente com a Escola Básica de 1º e 2º ciclos do Bocage, Escola Básica Integrada de Quinta do Conde e a Escola Secundária Sebastião da Gama.

O Curso Geral de Dança é constituído pelos Graus Elementar 1 e 2 e Intermédio 1, 2 e 3, correspondendo respectivamente aos, 5º e 6º e, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

O Curso Complementar de Dança é constituído pelos graus Avançado 1 e 2 e 8º Ano, correspondendo ao 10º, 11º e 12º anos de escolaridade.

A par da formação de bailarinos, a Academia de Dança Contemporânea de Setúbal desenvolve, também, o ensino da dança para os mais novos, tendo em funcionamento o Curso de Iniciação ao Movimento/ Educação pela Arte que se encontra subdividido em nível Infantil e Fundamentos 1 e 2.

Este ensino é ministrado a crianças com idades compreendidas entre os três (3) e os nove (9) anos e o seu ingresso não é condicionado à prestação de provas de acesso.

A prova e o reconhecimento da qualidade do ensino Técnico-artístico prestado pela Academia de Dança Contemporânea de Setúbal estão testemunhados pela procura, inserção e prestação dos alunos/bailarinos que nela se formam e cuja actuação se alarga a várias actividades ligadas à área da Dança - como bailarinos profissionais em companhias nacionais e estrangeiras, como professores em Escolas de Ensino Vocacional Artístico ou, ainda, como Coreógrafos.

No ano lectivo de 2008/09, o seu corpo docente era constituído por seis (6) professores, distribuídos pelas disciplinas de Técnica de Dança Clássica e de Técnica de Dança Moderna.

Apresentamos em anexo, o seu Plano de Estudos da Formação Artística (Anexo 1), com a carga horária semanal por disciplina e anos respectivos, nomeadamente:

- Grau Elementar I e II - 2º Ciclo do Ensino Básico (1º/ 5º e 2º/ 6º);
- Grau Intermédio de Dança I, II, III - 3º Ciclo do Ensino Básico (3º/ 7º, 4º/ 8º e 5º/ 9º);
- Grau Avançado I, II, III - Ensino Secundário (6º/ 10º, 7º/ 11º e 8º/ 12º).

3.3.2. GINASIANO ESCOLA DE DANÇA

O Ginasiano Escola de Dança é uma instituição privada com estatuto de utilidade pública, localizada na Cidade de Vila Nova de Gaia e tutelada pelo Ministério da Educação desde 1987.

As necessidades criadas pelo seu crescimento levaram esta Escola a adquirir um novo edifício na Zona Histórica da cidade - o antigo convento CORPUS CHRISTI, situado junto ao Cais de Gaia (Rio Douro) e cujas origens remontam ao Século XIV, continuando no entanto, a utilizar as suas instalações no centro da Cidade de Vila Nova de Gaia.

Sendo uma estrutura de Ensino Artístico com planos de estudos próprios, reconhecida oficialmente pelo Ministério da Educação, o Ginasiano Escola de Dança forma profissionais na área da dança.

Os seus cursos, em regime articulado com o ensino público ou privado, permitem que os alunos mantenham estudos nucleares nos seus estabelecimentos de ensino e desenvolvam as áreas específicas de expressão e formação nesta escola artística.

Como escola, “visa participar de uma forma activa no processo sócio - cultural da cidade, através do binómio Arte - Educação que acreditamos da maior importância para o desenvolvimento integral do ser humano.”(Ginasiano Escola de Dança, 2003)

Consoante os níveis e a especificidade de cada curso, o Ginasiano Escola de Dança aposta a sua formação nas diferentes técnicas de dança (clássica, moderna e contemporânea), permitindo aos estudantes adquirirem o desenvolvimento físico e a consciência do progressivo domínio destes instrumentos para a sua formação como

futuros profissionais das artes performativas, como se pode verificar no site da instituição.

A instrumentação técnica, base lógica do desenho curricular dos cursos do Ginásio Escola de Dança, não é um fim em si mas um meio para um diálogo do corpo com o mundo que o envolve. Um corpo que faz, que experimenta, que apura, que pensa. (Ginásio, 2008)

“A participação obrigatória dos estudantes na interpretação de peças de repertório clássico, moderno ou contemporâneo, na montagem e apresentação pública em formato de espetáculos faz parte dos currículos e dos princípios dos cursos do Ginásio.” (Idem. Ibidem)

A Portaria nº 688/96, de 21 de Novembro, concede o reconhecimento dos Planos de Estudo próprios, designados por Cursos Básico e Secundário. Sendo o Ensino Artístico financeiramente exigente, as suas propinas têm um forte apoio financeiro do Ministério da Educação, tornando-o, assim, acessível à generalidade da população.

O Curso Vocacional está organizado em Curso Básico de Dança, correspondente aos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e os Cursos Secundários de Dança – Curso de Formação de Bailarinos (Regime Articulado) e Curso Secundário Especializado Artístico, vertente Dança (Regime Supletivo)⁶⁸.

A entrada é sujeita a condições de inscrição diferenciadas para cada um dos cursos, nomeadamente:

- Para o Curso Básico de Dança:
 - 4º Ano de escolaridade
 - Audição

⁶⁸ Regime Supletivo: os alunos frequentam as disciplinas da componente de formação técnica (vocacional artística) nos estabelecimentos de Ensino Artístico especializado, independentemente das habilitações que possuam em termos do ensino regular.

- Para o Cursos Secundários de Dança – Curso de Formação de Bailarinos e Curso Secundário Especializado Artístico – vertente Dança:
 - 9º Ano escolaridade
 - formação anterior em dança
 - audição: aula técnica de dança clássica
 - Boletim do ensino artístico
 - Boletim do G.G.E.
 - B.I.
 - Boletim de Vacinas
 - 3 Fotos

Vocacionado à iniciação artística, o Curso Básico – 1º Ciclo, envolve diferentes áreas de expressão: Dança, Música e Expressão Plástica. Centra-se na aprendizagem que nasce da experimentação corporal e do constante apelo ao imaginário para proporcionar à criança o exercício das suas capacidades físicas, de percepção, comunicação e relação. A área da Dança parte da abordagem de princípios globais das técnicas de dança e tem por finalidade o desenvolvimento psico-motor e estético-expressivo dos alunos, através da constante associação entre movimento espontâneo, desafios lúdicos e elaboração da dança enquanto linguagem artística. (Ginasiano, 2008)

A formação nas Técnicas de Dança, no Ano lectivo de 2008/09, era assegurada por onze (11) professores, distribuídos pelas disciplinas de Técnica de Dança Clássica e de Técnicas de Dança Contemporânea.

Apresentamos em anexo, o seu Plano de Estudos da Formação Artística (Anexo 1), com a carga horária semanal por disciplina e anos respectivos, nomeadamente:

- Curso Básico de Dança – 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º);
- Curso Básico de Dança – 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º);
- Curso Secundário de Dança – Formação de Bailarinos (10º, 11º e 12º);
- Curso Secundário de Dança – Curso Secundário Especializado Artístico (10º, 11º e 12º).

3.3.3. ESCOLA DE DANÇA ANA MANGERIÇÃO

A Escola de Dança Ana Mangerição, com sede na Parede, no concelho de Cascais, foi fundada pela professora Ana Mangerição.

É uma instituição de Ensino Particular, de natureza privada e com fins culturais, que iniciou as suas actividades no ano lectivo de 1977/1978, aprovada pelo Ministério da Educação em 1987.

Funciona ao abrigo da Portaria nº 1047/99 de 26 de Setembro, tendo sido reconhecida como Pessoa Colectiva de Utilidade Pública, a 29 de Julho de 1992, em Despacho do Secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário.

A Escola de Dança Ana Mangerição é um estabelecimento de Ensino Vocacional da Dança com Planos de Estudos próprios, ao abrigo da portaria nº 1047/99 de 26 Novembro e autonomia pedagógica.

No exercício da sua actividade educativa, nas disciplinas de Dança Clássica e Moderna, recebe apoio Técnico e Artístico da *Academy of Dance (RAD)*, da *Imperial Society of Teachers of Dancing (ISTD)* e *Dance Arts International (DAI)*. Desta forma, para o ensino de Técnica de Dança Clássica, tem como base o método inglês e para Técnica de Dança Moderna, aplica o programa de Modern Theatre da ISTD.

A EDAM tem em funcionamento os seguintes níveis de ensino:

- Área vocacional – 2º ciclo (1º e 2º ano) e 3º ciclo (3º, 4º e 5º ano) do ensino básico.
- Extra-curriculares – pré-escolar (nível 00-0), 1º ciclo (níveis 1,2,3,4), 2º Ciclo (aulas livres 1º e 2º ano); 3ºCiclo (aulas livres 3º, 4º e 5º ano) e o secundário em

regime de aulas livres - extra curriculares; Top Grupo; Tap; Movimento e Drama; Turma Sénior.

A transição do 1º para o 2º ou 3º Ciclos é sujeita a audição e entrevista, por estar intrínseca a articulação com as escolas oficiais ou particulares conforme Despacho nº 1550/03, de 26 de Dezembro.

O trajecto do 2º e 3º Ciclos pode ser frequentado sob a forma de Aulas Livres, para os candidatos que pretendam o ensino das disciplinas do Plano de Estudos sob fórmula de módulos, com acesso por audição para integração conforme grau de aprendizagem.

A formação nas Técnicas de Dança, no ano lectivo de 2008/09, é assegurada por quatro (4) professores, distribuídos pelas disciplinas de Técnica de Dança Clássica e de Técnicas de Dança Moderna.

Apresentamos em anexo o seu Plano de Estudos da Formação Artística (Anexo 1), com a carga horária semanal por disciplina e anos respectivos, nomeadamente:

- Curso Básico de Dança - 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º);
- Curso Básico de Dança - 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º).

3.4. ENSINO PROFISSIONAL

3.4.1. BALLETEATRO - ESCOLA PROFISSIONAL

O Balletatro foi fundado em 1983 e apresenta-se como uma instituição privada financiada parcialmente pelo Estado (Ministério da Cultura/Instituto das Artes) e, para as suas produções, conta regularmente com o sistema de co-produções e parcerias com instituições nacionais e estrangeiras, sendo a Escola Profissional, financiada pelo programa PRODEP, sendo, pelas suas características de formato e missão uma estrutura única no País.

Como se pode ler no seu site oficial o Balleteatro, assume-se,

como uma forma múltipla, interdisciplinar e plurifuncional..., e pretendendo dar continuidade àquilo que desde o início foi a sua missão: o desenvolvimento da dança contemporânea, em específico do teatro e das artes performativas, no Porto, oferecendo um espaço criativo que possibilita aos artistas o desenvolvimento do seu trabalho e funciona simultaneamente, como local de produção, formação e programação (Balleteatro, 2007)

Apresentando na sua estrutura:

- Auditório
- Companhia
- Escola Profissional
- Centro de Formação
- Centro de Documentação
- Centro Audiovisual e de Edição

O Balleteatro Escola Profissional foi constituído em 1989, é oficializado pelo Ministério da Educação e financiada pelo programa PRODEP. A Escola Profissional nasce no seio de um projecto de desenvolvimento para a dança contemporânea, teatro e performance, o Ballet Teatro Contemporâneo do Porto, fundado por Isabel Barros, Jorge Levi e Né Barros.

A escola tem desenvolvido uma ligação à comunidade através de protocolos, co-produções e parcerias com instituições nacionais e estrangeiras e tem-se envolvido em diversos programas apoiados pela comunidade europeia.

Nas suas diversas actividades o Balleteatro Escola Profissional desenvolve e proporciona aos seus alunos mostras de projectos, espectáculos e a realização de estágios.

O curso tem a duração de 3 anos e o acesso pressupõe o 9ºano de escolaridade concluído, audição e entrevista. Oferece uma formação de nível 3 em dança e teatro, equivalente ao 12º ano de escolaridade.

Os candidatos à frequência do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea deverão prestar provas selecção, constituídas por:

- Aula de clássico
- Aula de contemporâneo
- Improvisação
- Prova livre
- Entrevista

Cada curso (Dança e Teatro) inclui teorias e práticas específicas e abordagens pluridisciplinares. Dentro da necessária adaptação a um plano estabelecido pelo Ministério da Educação, o Balletteatro, privilegiou uma abordagem metodológica, pragmática e experimental na organização dos programas e planos de actividades da escola.

Faz parte também da sua estrutura o centro de formação, concebido como um lugar para aprender, aprofundar ou simplesmente experimentar, oferecendo uma formação regular e cursos para crianças e adultos nas áreas de dança, teatro e performance.

A formação nas Técnicas de Dança, no Ano lectivo de 2008/09, era assegurada por sete (7) professores, distribuídos pelas disciplinas de Técnica de Dança Clássica e de Técnicas de Dança Moderna e Técnica de Dança Contemporânea.

Apresentamos em anexo, o seu Plano de Estudos da Formação Artística (Anexo 1), com a carga horária semanal por disciplina e anos respectivos, nomeadamente:

- Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea (10º,11º e12º anos).

3.5. ESCOLAS VOCACIONAIS EM REGIME DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

3.5.1. ESCOLA DE DANÇA DO ORFEÃO DE LEIRIA⁶⁹

Escola de Dança do Orfeão de Leiria tem como entidade promotora o Orfeão de Leiria/ Conservatório de Artes e, desde a sua criação em 1977, a EDOL começou leccionar aulas livres de Dança Clássica (desde 1977) e de Dança Contemporânea (desde 1987), sendo a única Escola de Dança da Zona Centro, reconhecida pelo Ministério da Educação.

Ao abrigo do Despacho 25/ 549/ 99, de 27 de Dezembro, que define os Planos Curriculares de Curso Básico de Dança e Iniciação da Dança, a EDOL integra em conjunto com mais quatro Escolas a Experiência Pedagógica.

A funcionar oficialmente desde 1999 (obteve a autorização em 1998/99, mas só em 1999/2000 iniciou actividade enquanto escola de ensino vocacional), apresenta no seu Projecto Pedagógico e no Ensino Vocacional:

- Iniciação – para alunos a partir dos 6 anos (1º ciclo do ensino básico: 1º ao 4º ano de escolaridade)
- Básico – para alunos a partir dos 10 anos (2º e 3º ciclos do ensino básico: 5º ao 9º ano de escolaridade).

Os Cursos Vocacionais de Dança destinam-se a alunos que tenham o objectivo de seguir uma carreira na Área da Dança, nomeadamente o futuro ingresso em Cursos Superiores de Dança, Grupos de Dança, Projectos ou Companhias de Nível Profissional.

A partir do 2º Ciclo, o curso vocacional poderá ser frequentado em regime articulado.

Nesta modalidade – ensino articulado, algumas disciplinas do ensino regular (básico e secundário), serão substituídas pelas aulas do ensino vocacional em Dança, no Orfeão de Leiria.

⁶⁹ Texto revisto pela professora Ana Manzoni, Directora Pedagógica da EDOL.

À excepção dos alunos que frequentam os cursos livres e as classes de iniciação, a admissão na Escola de Dança do Orfeão de Leiria fica sujeita à realização de testes de admissão, em datas a definir no calendário escolar de cada ano lectivo, conforme regulamento interno.

Contudo, para o caso de surgirem situações idênticas a escolha far-se-á pelos seguintes critérios:

- Avaliação nos testes de admissão;
- Alunos que apresentem mais capacidades e aptidões para a prática da dança;
- Alunos que tenham frequentado a Escola de Dança do Orfeão de Leiria;
- Alunos que tenham frequentado o Berço;
- Alunos em ensino articulado.

O Curso de Iniciação é frequentado por crianças do primeiro (1º) ao quarto (4º) ano de escolaridade e a sua entrada não está sujeita a provas de selecção.

A formação nas Técnicas de Dança, no Ano lectivo de 2008/09, era assegurada por cinco (5) professores, distribuídos pelas disciplinas de Técnica de Dança Clássica e de Técnicas de Dança Contemporânea.

Apresentamos em anexo, o Plano de Estudos da Formação Artística das Escolas em Experiência Pedagógica (Anexo 1), com a carga horária semanal por disciplina e anos respectivos, nomeadamente:

- Curso Vocacional de Dança – Nível Básico – 2º Ciclo (5º e 6º);
- Curso Vocacional de Dança – Nível Básico – 3º Ciclo (7º, 8º e 9º).

3.5.2. ESCOLA VOCACIONAL DE DANÇA DO CENTRO DE FORMAÇÃO ARTÍSTICA DA SOCIEDADE FILARMÓNICA GUALDIM PAIS

Fazendo parte de uma das várias actividades da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais (fundada em 1877 e com inauguração da sua actual sede social em

1988) em Tomar, a Escola Vocacional de Dança do Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais, iniciou as suas actividades em 2000, ao abrigo do Despacho nº 25/549 (II Série) de 27 de Dezembro de 1999.

Aderindo a este projecto-piloto criado pelo Ministério da Educação, a Escola Vocacional de Dança do Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais tem, tal como vem anunciado na sua página da Internet, “como forte objectivo (durante diferentes graus), o de educar e vocacionar os alunos para a Dança”.

Actualmente estão em funcionamento os seguintes níveis:

- Curso de Pré Iniciação à Dança
- Curso de Iniciação à Dança
- Curso Básico de Dança
- **Curso Básico de Dança**

O Curso Básico de Dança está destinado a crianças que frequentem o 2º ciclo, com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos que correspondem aos 5º e 6º anos de escolaridade.

Este curso é alargado a crianças que pretendam seguir esta via para preparar um futuro profissional e como forma de tomar conhecimento desta área, enquanto complemento da sua educação global.

De forma a permitir que os alunos que optem pelo Curso Básico de Dança possam realizar a sua aprendizagem de forma mais eficaz e especializada, foi assinado um protocolo entre a Sociedade Filarmónica Gualdim Pais e a Escola EB 2,3 Gualdim Pais, através do qual se criaram condições para que a opção de Ensino Especializado da Dança fosse possível em Regime Articulado.

A opção de ensino especializado em regime de ensino articulado, tem uma frequência obrigatória no total de dois anos no 2º ciclo ou três anos no 3º ciclo, podendo o aluno interromper o curso apenas na transição do 2º para o 3º ciclo.

(Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica
Gualdim Pais – Escola Vocacional Música e Dança, 2008)

O cumprimento deste protocolo e a articulação entre as duas Escolas vai, do ponto de vista prático e efectivo, permitir que:

- Os alunos que terminaram o 4º ano e queiram frequentar a Escola Vocacional de Dança da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais, possam fazer a sua matrícula no 5º ano na Escola EB 2+3 Gualdim Pais, independentemente da escola que frequentaram no 1º ciclo.
- A Escola EB 2+3 Gualdim Pais crie uma turma onde todos os alunos serão integrados.
- O horário desta turma seja elaborado de forma a poder articular as aulas da Escola normal com as aulas da Escola Vocacional, garantindo a Sociedade Filarmónica Gualdim Pais, sempre que necessário, os transportes entre as duas Escolas.
- Os alunos serão dispensados, na Escola EB 2+3 Gualdim Pais, da frequência das disciplinas de Educação Musical, Educação Física e de Educação Visual e Tecnológica, para possibilitar a integração das disciplinas do Curso Básico de Dança.
- O Ministério da Educação comparticipa em cerca de 80% nos custos do ensino vocacional quando enquadrado neste regime (regime articulado).
- Têm acesso à frequência do Curso Básico de Dança – 2º ciclo crianças ou jovens que tenham concluído o 1º ciclo do ensino básico.

Podem candidatar-se ao 3º ano do Curso Básico de Dança os alunos que tenham concluído o 2º ciclo do ensino básico e, ainda, os alunos que tenham obtido aprovação às disciplinas do 2º Ciclo do Curso Básico de Dança.

A formação nas Técnicas de Dança, no Ano lectivo de 2008/09, era assegurada por quatro (4) professores, distribuídos pelas disciplinas de Técnica de Dança Clássica e de Técnicas de Dança Contemporânea.

- Curso Vocacional de Dança – Nível Básico – 2º Ciclo (5º e 6º);
- Curso Vocacional de Dança – Nível Básico – 3º Ciclo (7º, 8º e 9º).

3.5.3. ESCOLA DE DANÇA DO CONSERVATÓRIO REGIONAL DO BAIXO ALENTEJO

A funcionar em Regime de Experiência Pedagógica, a Escola de Dança do Conservatório Regional do Baixo Alentejo tem o seu Curso de Dança regulamentado pelo Despacho nº 25/549 (II Série) de 27 de Dezembro de 1999 e ministra as suas aulas nas instalações do Conservatório Regional do Baixo Alentejo, na cidade de Beja.

O Conservatório Regional do Baixo Alentejo é uma Associação sem fins lucrativos, equiparada a Instituição de Utilidade Pública, constituída com o objectivo de projectar e implementar uma Escola de Artes para a Região do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral, com formação e actividades nas áreas da música, dança, teatro e artes plásticas. Na prossecução dos objectivos que nortearam o seu aparecimento o Conservatório alicerçou a sua missão em dois vectores estratégicos:

- Ensino das Artes
- Dinamização e divulgação cultural

No campo do ensino o Conservatório desenvolve formação nas áreas da música e da dança, formação devidamente reconhecida pelo Ministério da Educação.

Para as outras artes estão a ser preparadas condições que permitam, num curto espaço de tempo, iniciar actividades formativas regulares.

Adequando-se à contemporaneidade desta forma artística, tal como se lê no site oficial,

O Ensino Vocacional da Dança ministrado no Conservatório Regional do Baixo Alentejo, apoia-se no fomento da variedade de capacidades técnicas e criativas com o objectivo de dotar os alunos de uma formação inicial básica nos domínios das

técnicas de dança, bem como proporcionar um campo de formação, experimentação criativa e coreográfica, desenvolvendo sensibilidade estética e conhecimento histórico no domínio da dança apostando numa formação que integra no currículo actividades e matérias de outro âmbito artístico, nomeadamente da música. (Conservatório Regional do Baixo Alentejo, 2008)

O seu plano de estudos, compreende os níveis:

- Pré-Escolar,
- 1º Ciclo,
- **2º Ciclo**
- **3º Ciclo.**

Têm acesso à frequência do **Curso Básico de Dança - 2º ciclo**, crianças ou jovens que tenham concluído o 1º ciclo do ensino básico, ficando a matrícula no 1º ano do curso condicionada à aprovação em testes de avaliação de capacidades e aptidões para a aprendizagem da dança.

Podem candidatar-se ao **3º ano do Curso Básico de Dança** os alunos que tenham concluído o 2º ciclo do ensino básico, ficando a matrícula condicionada à aprovação em provas de admissão e, ainda, os alunos que tenham obtido aprovação às disciplinas do 2º Ciclo do Curso Básico de Dança.

No Pré-Escolar podem ingressar crianças desde os 4/5 anos de idade, sem prova de admissão, até ao limite das vagas existentes. As disciplinas ministradas são:

- Introdução à Técnica de Dança Clássica.
- Dança Criativa.

O ensino da Dança para o 1º ciclo do ensino básico (1º,2º,3º e 4º ano de escolaridade) enquadra-se no regime de experiência pedagógica e é apoiado em 55%, pelo Ministério da Educação não estando estes alunos sujeitos a prova de admissão.

A formação nas Técnicas de Dança, no Ano lectivo de 2008/09, era assegurada por três (3) professores, distribuídos pelas disciplinas de Técnica de Dança Clássica e de Técnicas de Dança Contemporânea.

3.5.4. ESCOLA VOCACIONAL DE DANÇA DAS CALDAS DA RAINHA⁷⁰

A sociedade de Instrução e Recreio “Os Pimpões”, entidade titular da Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha, foi fundada em 1938, proporcionando aos seus inúmeros sócios actividades de carácter cultural, desportivo e recreativo. A Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha foi criada em 2002 e nasce de uma parceria entre o “Atelier de Dança” (promotor de actividades de Dança há uma década) e “Os Pimpões”.

Desde o início da sua actividade, fazem parte do seu projecto pedagógico os cursos livres, tendo como método de ensino e de avaliação o utilizado pela Royal Academy of Dancing.

Ao abrigo da Experiência Pedagógica, inicia-se no ano lectivo de 2003/2004 a Formação Vocacional em Dança.

A Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha não conta com o apoio financeiro do Ministério da Educação (apesar de ser por ele reconhecida), o que inviabiliza as etapas curriculares sequenciais a cumprir pelos alunos e constantes nos planos de estudos das Escolas em Experiência Pedagógica; ou seja, a EVDCR, por falta de financiamento, apenas funciona com o 1º Ciclo, apesar de, desde a sua abertura, possuir autorização para 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. As matrículas no Curso Vocacional – 2º Ciclo são condicionadas à aprovação em testes de avaliação de capacidades e aptidões para a aprendizagem da dança.

Desde o ano de 2005-2006 que o 5º e 6º Ano (2º Ciclo) estão a funcionar em Curso Livre (decisão tomada pela Direcção da EVDCR e Encarregados de Educação no ano Lectivo 2004/2005), com condições especiais concedidas pela EVDCR. Ou seja, estes alunos, habituados a uma carga horária de 4 horas semanais, mantêm um

⁷⁰ Informação fornecida pela Dra. Isabel Baptista, Directora Pedagógica e professora da Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha.

currículo semelhante, composto por duas horas de Técnica de Dança Clássica, uma hora de Dança Criativa e uma hora de Introdução à Técnica de Dança Contemporânea.

No seu projecto Pedagógico, promove o ensino da Dança a vários níveis, nomeadamente:

- Regime Livre: de Babies a Grau 8; Dança Criativa - 3 níveis; Sapateado - 3 níveis; Ballet de Manutenção e *Tai - Chi*.
- Regime Vocacional: Técnica de Dança Clássica e Dança Criativa.

A EVDCR trabalha, também, a nível de horários, em colaboração com as escolas de ensino regular, de forma a poder articular a frequência dos seus alunos em ambos os tipos de ensino.

No ano lectivo 2008/09, a Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha contava com uma população de discentes de duzentos e cinquenta e um (251) alunos, duzentas e quarenta e uma (241) raparigas e dez (10) rapazes, distribuídos pelos diferentes anos e níveis de ensino. No ensino vocacional, frequentaram o ano lectivo 2007/08, 34 alunos. As turmas, na EVDCR, são mistas.

O Corpo Docente é formado por oito (8) professores, sendo o curso vocacional - 1º Ciclo, assegurado por uma **(1) professora de Técnica de Dança Clássica** e uma (1) de Dança Criativa, de acordo com o previsto no Plano de Estudos do 1º ciclo.

3.5.5. ESCOLA DE DANÇA DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DAVID DE SOUSA⁷¹

O Conservatório de Música David Sousa, sediado na Figueira da Foz, iniciou a sua actividade de ensino no Centro Escolar das Abadias, com autorização provisória em 1989, em instalações cedidas pela Câmara Municipal.

⁷¹ Dados fornecidos via electrónica, pela Coordenação Pedagógica, Dra. Marta Laranjeira.

O curso de Dança funciona no R/C das Instalações do Conservatório (composto por um edifício de três andares), tendo sido estas adaptadas para a prática da Dança.

Em 1994 foi-lhe concedida a autorização definitiva de funcionamento, passando para as actuais instalações que se situam na zona central da cidade da Figueira da Foz.

Este Conservatório ministra o Ensino Artístico nas áreas da Dança e da Música e iniciou as actividades no âmbito da Dança no ano lectivo de 1985/1986, sob a forma de Cursos Livres.

Os Planos de Estudo eram desenvolvidos com o objectivo do desenvolvimento da sensibilidade artística e tinham um carácter lúdico.

No ano lectivo de 2004/2005, teve início o Curso Vocacional de Dança, ao abrigo do Regime de Experiência Pedagógica.

Actualmente, o Projecto Pedagógico da Escola de Dança do Conservatório de Música David de Sousa engloba o regime de ensino vocacional e de curso livre.

Encontram-se em funcionamento no ano lectivo 2008/09, quatro (4) turmas de 1º ciclo e uma (1) turma de Iniciação ao Ballet, a qual é frequentada por crianças a partir dos 4 anos de idade. No regime de Curso Livre, são ministradas aulas de Ballet, Dança Jazz e Sapateado.

O acesso ao Curso Vocacional (matrícula) é condicionado à aprovação em testes de avaliação de capacidades e aptidões para a aprendizagem da dança, apenas para os alunos que frequentem pela primeira vez o Conservatório de Música David de Sousa e a frequência ao Curso Vocacional é feita em Regime Articulado.

No curso vocacional, encontram-se em funcionamento três turmas, distribuídas por níveis e classes, respectivamente:

- Nível I - 1 turma (alunas do 5º ano);
- Nível II - 1 turma (alunas do 6º e 7º anos);
- Nível V - 1 turma (alunas do 9º ano).

Do ensino vocacional fazem parte as disciplinas de Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea, Danças Tradicionais e Dança Criativa (2º

ciclo) e Criação Coreográfica (3º ciclo). Tanto o 2º como o 3º ciclos têm também aulas de Formação Musical.

A formação nas Técnicas de Dança, no Ano lectivo de 2008/09, é assegurada por uma (1) professora, que acumula a leccionação de Técnica de Dança Clássica e de Técnica de Dança Contemporânea.

Apresentamos em anexo, o Plano de Estudos da Formação Artística das escolas em Experiência Pedagógica, com a carga horária semanal por disciplina e anos respectivos, nomeadamente:

- Curso Vocacional de Dança – Nível I – (5º e 6º anos);
- Curso Vocacional de Dança – Nível II – 3º Ciclo (7º, 8º e 9º).

3.5.6. CURSO VOCACIONAL DE DANÇA DA ACADEMIA DE MÚSICA DE VILAR DO PARAÍSO⁷²

Academia de Música Vilar do Paraíso, com sede em Vila Nova de Gaia, foi fundada em Fevereiro de 1979, pelo seu Director Prof. Hugo Berto Coelho.

Foi oficializada em Maio de 1990, sendo ministrados cursos de Formação Musical, Canto e Classes de Instrumentos, correspondentes ao 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário.

Ao longo dos seus 25 anos de existência e intensa actividade na área da Música, este estabelecimento de ensino desenvolve paralelamente um trabalho sólido e contínuo na área da Dança.

Desde a sua fundação a Academia tem sido pedagogicamente orientada no sentido de, através de uma interacção activa e criativa, possibilitar a formação dos cursos oficiais em vigor e dotar os seus alunos de competências para as exigências da sociedade e do mercado de trabalho actual.

As preocupações dominantes são a qualidade do seu ensino e a manutenção de vários grupos instrumentais, corais e da dança.

⁷² Dados fornecidos via electrónica, pela Coordenação Pedagógica, Dra. Raquel Ruas.

A actividade de Dança da Academia de Música de Vilar do Paraíso teve início no ano lectivo de 1981/82, ministrando o curso de ballet, pelo programa da Royal Academy of Dancing, Londres (ainda em funcionamento em regime livre); a dança jazz desde 1999 e o curso de teatro musical desde 2003, em regime livre. Desde então, tem desenvolvido esta actividade continuamente, tendo como objectivo final criar e desenvolver o gosto e o estudo da Dança.

Funcionando em instalações construídas propositadamente para o efeito, no terreno das traseiras da Academia de Música Vilar do Paraíso (ao lado do jardim da mesma), o Curso Vocacional de Dança iniciou-se em Regime de Experiência Pedagógica, em Janeiro do ano lectivo 2004/2005, funcionando apenas com uma turma.

Actualmente, a Academia de Música de Vilar de Paraíso (AMVP) ministra cursos de Formação Musical, Canto e Classes de Instrumentos, correspondentes ao 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário, bem como o curso de Teatro Musical, cujos certificados são autenticados pela Mountview Academy of Theatre Arts e, paralelamente, cursos de música, dança e teatro em regime livre.

No ano lectivo de 2004/2005 foi autorizado o funcionamento do Curso Vocacional de Dança em regime de experiência pedagógica para o 1º CEB.

No ano lectivo de 2006/2007 foi concedida a autorização de funcionamento para o 2º CEB. A área da Dança da Academia de Música Vilar do Paraíso aguarda a autorização para iniciar o funcionamento do 3º CEB.

Os alunos do 1º CEB que queiram dar continuidade aos seus estudos em Dança encontram-se automaticamente inscritos para o 2º CEB sem que para tal seja necessária a sua aprovação em testes de admissão. O procedimento é idêntico para o 3º ciclo desde que tenham tido aprovação às disciplinas do 2º Ciclo do Curso Básico de Dança.

São admitidos, igualmente, alunos no 2º CEB que não tenham feito o 1º Ciclo do Curso Básico de Dança, não efectuando para tal testes de admissão.

No seu Projecto Pedagógico, a Academia de Música Vilar do Paraíso e na área da Dança, lecciona:

- Regime Livre:

- Curso da RAD
- Curso de Iniciação (3 aos 5 anos)
- Dança Jazz
- **Curso Vocacional de Dança** (1º e 2º Ciclos).

A formação nas Técnicas de Dança, no Ano lectivo de 2008/09, era assegurada por duas (2) professoras, distribuídos pelas disciplinas de Técnica de Dança Clássica e de Técnicas de Dança Contemporânea.

3.5.7. ESCOLA VOCACIONAL DE DANÇA DO CONSERVATÓRIO DA JOBRA⁷³

O Conservatório de Música da Jobra é uma das secções desenvolvidas pela Associação de Jovens da Jobra (fundada em 1969) que ministra cursos vocacionais de Música e Dança. Esta Associação está implantada no Concelho de Albergaria-a-Velha, distrito de Aveiro. No ano lectivo de 2008/09, o CMJ abriu o curso livre de Pop Rock e os cursos profissionais de nível 3 nas seguintes áreas: artes do espectáculo - interpretação e instrumentista de sopros e percussão.

O Ensino Vocacional da Dança neste Conservatório teve início no ano lectivo de 2005/2006, ao abrigo da experiência pedagógica, com o Curso de Iniciação (1ºCiclo) em regime de ensino articulado.

No ano lectivo de 2008/09, encontram-se em funcionamento e reconhecidas e certificadas pelo Ministério de Educação (nº 5/DREC) as seguintes Áreas do ensino da Dança, com as disciplinas respectivas:

- Iniciação à Dança
- Ensino Básico Articulado 2º Ciclo
- Ensino Básico Articulado 3º Ciclo
- ✓ Técnica de Dança Clássica
- ✓ Dança Criativa

⁷³ Dados fornecidos pela Coordenação Pedagógica, Dra. Joana Seabra.

- ✓ Técnicas de Dança Contemporânea
- ✓ Danças tradicionais
- ✓ Criação Coreográfica
- ✓ Música

- **Curso Livre**

- ✓ Técnica de Dança Clássica (ISTD)
- ✓ Dança Criativa
- ✓ Dança Hip-hop
- ✓ Danças de Salão

Desta forma, o Projecto Pedagógico da Escola Vocacional do Conservatório de Música de Jobra, e nomeadamente o ensino da dança, está organizado nos seguintes níveis de ensino da dança e com a respectiva correspondência ao nível de escolaridade e idade:

- Iniciação - 1º Ciclo - Turma A -1º e 2º ano de escolaridade - 6 e 7 anos, com treze (13) alunos inscritos.
- Iniciação - 1º Ciclo - Turma B -3º e 4º ano de escolaridade - 8 e 9 anos, com oito (8), alunos inscritos.
- Básico Articulado - 2º Ciclo - 1º Grau Turma A - 5º e 6º ano de escolaridade - 10 e 11 anos, com oito (8) alunos inscritos.
- Básico Articulado - 3º Ciclo - 3º Grau, Turma A - 7º, 8º e 9º ano de escolaridade - 12 a 15 anos, com dez (10) alunos inscritos.

O ensino vocacional da dança funciona em regime de articulação, tendo sido celebrados protocolos com as escolas de ensino regular - supostamente, as turmas do 1º e 3º grau estariam em articulação, mas nem todas as escolas acederam ao pedido do conservatório.

Foi elaborado um pedido a todas as escolas, para que os alunos matriculados no 1º grau tivessem a 4ª e 6ª feira de tarde livres (ou com disciplinas dispensadas);

para os alunos matriculados no 3º grau pediu-se a 4ª e 6ª feira, de manhã livres (ou com disciplinas dispensadas). Nem todas as escolas acederam a este pedido. Para o 3º grau não foi conseguido um consenso, pois nem os pais nem os alunos quiseram deixar de frequentar as disciplinas a que estavam dispensadas e nem todas as escolas acederam ao pedido.

As turmas de Iniciação à Dança e **Básico Articulado - 2º Ciclo**, são constituídas por alunas de sexo feminino e no **Básico Articulado - 3º Ciclo**, a **turma é mista**.

Têm acesso à frequência do Curso Básico de Dança - 2º ciclo, crianças ou jovens que tenham concluído o 1º ciclo do ensino básico, ficando a matrícula no 1º ano do curso condicionada à aprovação em testes de avaliação de capacidades e aptidões para a aprendizagem da dança.

A formação nas Técnicas de Dança, no Ano lectivo de 2008/09, era assegurada por três (3) professores, distribuídos pelas disciplinas de Técnica de Dança Clássica, de Técnicas de Dança Contemporânea, Criação Coreográfica e Dança Criativa.

Quadro 10 – Resumo comparativo das características de funcionamento das Escolas de Ensino Artístico Vocacional da Dança (2008/09).

Escola	Seleção entrada	Designação das Disciplinas	Tipo de Turma	Níveis de ensino	Regime Educativo
EDCN	Audição	T DC e TDM	Rapazes Raparigas	2º, 3º ciclo e secundário	Integrado
ADCS	Audição	TDC e TDM	Mistas	2º, 3º ciclo e secundário	Articulado
GED	Audição	TDC e TDM	Mistas	2º, 3º ciclo e secundário e Sec. Esp. Art.	Articulado
EDAM	Audição	TDC e TDM	Mistas	2º e 3º ciclo	Articulado
BT	Audição/ Entrevista	Técnicas de Dança	Mistas	Profissional 10º,11º,12º	Articulado Supletivo
EDOL	Audição	TDC e TDCONT	Mistas	1º, 2º e 3º ciclo	Articulado
EDCRBA	Audição	TDC e TDCONT	Raparigas	1º ciclo	Articulado
EVDCFAGP	Sem Audição	TDC e TDCONT	Mistas	1º, 2º e 3º ciclo	Articulado
EVDCR	Sem Audição	TDC e TDCONT	Raparigas	1º e 2º ciclo	Articulado
EDCMDS	Audição 1ª Vez	TDC e TDCONT	Mistas	1º, 2º e 3º ciclo	Articulado
CV DAMVP	Sem Audição	TDC e TDCONT	Mistas	1º e 2º ciclo	Articulado
EVDCMJ	Audição - 2º ciclo	TDC e TDCONT	Mistas	1º, 2º e 3º ciclo	Articulado

SEGUNDA PARTE

TRABALHO EMPÍRICO

4. PROPÓSITO DO ESTUDO

Na introdução deste trabalho e de acordo com as reflexões explicitadas nos pontos 1. 2., respectivamente, apresentamos os pressupostos que serviram e nortearam, em primeira instância, o nosso âmbito e objecto de estudo: **actualidade** (estudo desenvolvido entre os anos lectivos de 2008/2010), **pertinência e inovação** (não existem estudos abrangendo o tema específico dos professores de técnicas de dança nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal), **necessidade de formação** enquanto docente e para a respectiva progressão na carreira.

Tendo em consideração o que foi referido, é nosso propósito e apontando para um estudo empírico e de carácter descritivo, procurar evidenciar, conhecer e divulgar a situação dos professores de técnicas de dança, cuja ausência de estudos sobre si, se poderá justificar pelo carácter “invisível” do seu trabalho a nível do produto final – o espectáculo.

A nossa intenção passa por reconhecer a sua importância, como um dos agentes imprescindíveis na garantia da qualidade do Ensino das Técnicas de Dança nas Escolas Vocacionais e, por consequência, a formação de bailarinos de qualidade. Impõe-se, assim, enunciar a figura que intervém intensa e especificamente no processo de formação do bailarino, enquanto detentor de um corpo que as Técnicas vão adestrar para que possa dançar – o Professor de Técnica de Dança.

Identificar e descrever as características académicas e profissionais destes agentes, apontando os interesses que estes demonstram relativamente à formação, analisar as dificuldades que apresentam face à sua prática docente e as suas perspectivas relativamente ao melhoramento dessa prática, no âmbito das Escolas Artísticas Vocacionais em Portugal, serão assim, os propósitos deste estudo.

4.1. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Tal como sugeriu Arnal (1992), *“Los problemas de investigación (...), pueden surgir de diferentes fuentes: de la práctica educativa, de la observación de una situación que necesita explicación o de alguna teoría”* (p. 56). Considerando esta afirmação, a definição do nosso problema, tal como foi atrás mencionado, parte, por um lado, da nossa realidade educativa⁷⁴ – enquanto estudante e, posteriormente, como docente – que nos propiciou ao longo de alguns anos viver, analisar e reflectir sobre a problemática dos professores de técnicas da dança, nomeadamente, sobre a sua formação, tipo de metodologia utilizada nas aulas e outros preocupações e dificuldades relacionadas com o ensino destas matérias de carácter essencialmente prático e ainda, do conhecimento efectivo da situação do mercado de trabalho ligado à área do ensino da Dança.

Por estes motivos, e antes de definir a problemática de investigação, pareceu-nos pertinente e importante apresentar algumas reflexões que nos introduzem no contexto do panorama geral do ensino da dança em Portugal, já afluído no capítulo II, e que nos possibilitam a apresentação de um quadro de situações que justificam e corroboram a pertinência do estudo e que nos auxiliam na definição e formulação do problema:

- A coexistência em Portugal de um tecido profissional na área do ensino da Dança de pessoas com formações tão díspares que vão desde:
 - Professores que não detêm formação académica que lhes confira habilitação formal para a docência, mas com prática profissional reconhecida⁷⁵.
 - Professores com formação (ensino básico e secundário), já efectuada em Escolas de Formação Profissional ou de Ensino Vocacional Artístico, mas sem formação académica superior.

⁷⁴ A “nossa” assume, aqui, dois sentidos, por um lado a nossa realidade enquanto espaço geográfico, confinado a Portugal Continental e por outro, a nossa ligação pessoal e profissional com a Dança.

⁷⁵ Ex. Bailarinos profissionais, com currículo profissional relevante e que têm experiência comprovada da área específica.

- Professores com formação específica para o ensino, mas cuja formação não está enquadrada no Sistema Educativo Português (Royal Academy of Teachers of Dance, Imperial Society of Teachers of Dancing, Escola A. Vaganova, Método de E. Cecchetti, etc.).
 - Licenciados em Dança - Ramo da Educação e Ramo do Espectáculo pela Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa.
 - Licenciados em Dança pela Faculdade de Motricidade Humana.
 - Outros (que não se enquadram nos supra citados).
- A flexibilidade da regulamentação legal⁷⁶ no acesso ao mercado de trabalho para a prática da docência das Técnicas da Dança e a inexistência de fiscalização ou controlo de qualidade do ensino da Dança, especialmente o que é realizado fora do âmbito das Escolas Vocacionais (Regulamentadas no Sistema Educativo Português), nomeadamente o ensino da dança em regime de actividades extra curricular/ actividades de tempos livres, em Escolas Particulares, Associações, Clubes Recreativos e Desportivos, Estúdios de Dança, etc.
 - Trabalhos de Investigação reduzidos nesta área e, conseqüente deficiente recolha, tratamento e análise de dados de forma a proporcionar a elaboração de estatísticas e documentar o que se fez no passado e presente e dessa forma poder definir estratégias de formação para professores, adequadas e ajustadas ao mercado de trabalho.
 - Inexistência em Portugal, até 1983, de Escolas de Formação em Dança a Nível

⁷⁶ A docência e a formação dos docentes para leccionarem nas Escolas de Educação Artística Vocacional, está regulamentada pelo Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro no Artigo 14º “ A educação artística vocacional é assegurada por docentes especializados” e no Capítulo III, secção I, Artigo 33º sobre a formação de professores “ A formação de professores e qualificação dos docentes para a leccionação dos diversos níveis e vias da educação artística será objecto de regulamentação, para cada área artística...” e ainda no nº 2 do Artigo 34 do mesmo Decreto-lei “ Podem ser criados, por Portaria do Ministro da Educação, para cada área da educação artística, estatutos especiais para os docentes em algumas destas áreas, nomeadamente (...) e os de, professor - bailarino e professor - coreógrafo na área da dança”.

do Ensino Superior; existindo, à data, apenas duas Instituições com Planos de Estudos referindo a formação de professores, situação que justifica, em grande parte, os pontos anteriormente descritos.

A supra mencionada, quase inexistência de estudos de investigação dedicados especificamente aos Professores de Dança em Portugal, aliada à reduzida bibliografia para apoio, transformaram a possibilidade de investigação nesta área, como referi anteriormente, “num universo de potencialidades a descobrir, com desafios fascinantes, por um lado, mas limitadores e inibidores, por outro, particularmente para quem se inicia como investigador”.

Consideramos, assim, que o tema proposto sobre os professores de técnicas de Dança é actual, inovador e possui pertinência científica e, acreditamos, que com esta investigação, despoletada pelo nosso interesse pelo tema e consubstanciada com a nossa experiência profissional e pessoal, estaremos, por um lado, a contribuir para o desenvolvimento desta área (através da recolha, tratamento e análise de dados), proporcionando dados estatísticos sobre os Professores de Técnicas de Dança das Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal Continental (perfil académico e profissional) e por outro lado, a fomentar uma reflexão mais profunda e directa com os agentes da área sobre:

- A problemática e a necessidade da formação de professores com características singulares, face à singularidade do tipo de ensino - com carácter essencialmente prático - Tema que desenvolvemos no capítulo II do nosso trabalho.
- A necessidade de formação contínua e actualização dos professores como forma de melhorar a qualidade do ensino e motivar os alunos a serem “contínuos” na sua aprendizagem.
- O sentimento, as vivências e as dificuldades dos professores face ao ensino das técnicas: na transmissão dos seus saberes teórico - práticos; no *feedback* dos alunos, no relacionamento e partilha destes com os seus pares; na gestão dos recursos (estúdios, música gravada ou ao vivo) etc.

- O desenvolvimento e aplicação das metodologias no ensino das técnicas de dança, nomeadamente, sobre a necessidade ou não, de uma “orientação metodológica a nível nacional”.

Esta reflexão, em conjunto com os professores, poderá apontar caminhos para a melhoria do ensino das técnicas, quer através de sugestões para cursos de formação de professores mais adequados ao contexto actual e contemplando as necessidades detectadas pelos professores; quer no surgimento de propostas de melhoria/alteração ou adequação, nomeadamente a nível das metodologias adoptadas ou a adoptar pelas escolas, dos currículos do ensino artístico da Dança ou ainda, das condições de trabalho existentes quer a nível de instalações que carecem de especificidades - estúdios de dança amplos, arejados, bem iluminados, com temperatura amena, chão devidamente revestido e com caixa-de-ar, instrumentos musicais necessários e adequados às exigências dos diferentes tipos de técnicas leccionadas e todo o equipamento audiovisual de apoio, espelhos, etc. - quer da salvaguarda de um dos recursos humanos necessários e indispensáveis para o sucesso e qualidade deste tipo de ensino: os músicos acompanhadores.

Tendo em consideração o tipo de problema (aberto), cujo ponto de partida se encontra baseado na nossa reflexão sobre a realidade educativa e na prática diária que nos rodeia - via de procura indutiva (Almeida & Freire, 2003), apontamos para um estudo em que se gera conhecimento sobre a problemática.

Face ao enunciado, estaremos, desta forma, em condições de formular o nosso problema de forma clara e inequívoca e que apresentamos, seguidamente, em forma de pergunta:

Quais são as características incluídas no Perfil Académico e Profissional dos Professores de Técnicas da Dança das Escolas de Educação Artística Vocacional em Portugal e as principais dificuldades encontradas na sua prática docente?

4.2. OBJECTIVO GERAL

No intuito de dar resposta à pergunta formulada e tendo em consideração a problemática atrás apresentada, traçámos um objectivo geral que abarcasse as nossas expectativas relativamente ao estudo proposto. Assim, definimos como objectivo geral do nosso estudo,

- A caracterização do perfil académico e profissional dos Professores de Técnicas da Dança e Análise da sua Prática Docente, no âmbito das Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal.

Optámos, ainda, por subdividir este objectivo geral em objectivos específicos, na procura de uma abrangência mais singular de aspectos que pretendíamos ver concretizados, em cada uma das fases da investigação, tendo em consideração também, os instrumentos adequados para a recolha dos dados e factos em estudo.

4.2.1. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

- A. Caracterizar o perfil académico e profissional dos Professores de Técnicas da Dança das Escolas de Educação Artística Vocacional em Portugal, tendo em consideração: os seus dados identificadores; o tipo de formação; diversidade de contextos; a Metodologia e a Pedagogia utilizada e importância que atribuem à formação.
- B. Conhecer as dificuldades dos professores na sua prática diária, ou seja: perceber o que sentem os professores face ao ensino das técnicas, quer na transmissão os seus saberes teórico - práticos; no *feedback* dos alunos; no relacionamento com os seus pares, etc.
- C. Identificar as suas perspectivas no sentido da melhoria da sua actividade docente, identificando e registando as alterações possíveis, quer do ponto de

vista de investimento na formação, da alteração de métodos de ensino e dos currículos académicos ou das condições de trabalho entendidas como adequadas.

4.3. PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO

Partindo do objectivo geral proposto, e de acordo com o estado actual do tema, elaborámos algumas questões que nos pareceram pertinentes e passíveis de responder e que vão ao encontro dos objectivos específicos da nossa investigação.

Deste grupo de perguntas, algumas terão resposta directa, nomeadamente as que se referem: às características dos casos - idade, nacionalidade e sexo; aos contextos em que os professores leccionam; ao tipo de metodologias de que se socorrem e o material complementar utilizado, etc. Outras, vão permitir relacionar estas variáveis e obter outras informações mais detalhadas que nos ajudarão a delinear, o perfil académico e profissional dos professores e que dão resposta ao **Objectivo A**.

No cumprimento dos **Objectivos B e C**, elaborámos uma série de questões que serão apresentadas em forma de tema de discussão e que fornecerão opiniões e expectativas da nossa população, relativamente às dificuldades que os professores sentem na leccionação da sua disciplina e às sugestões e indicadores para a melhoria da sua prática docente.

As dificuldades na leccionação, foi uma das variáveis contempladas no questionário e que queremos estudar com maior profundidade, surgindo assim, novamente, na segunda fase da investigação, como tema de discussão.

Para uma melhor explicitação, apresentamos o seu resumo, no quadro a seguir.

Quadro 11 - Dimensões - Variáveis/Temas - Objectivos - Fases do Estudo

DIMENSÕES	VARIÁVEIS/TEMAS	OBJECTIVO/ FASES DO ESTUDO
Identificação do Professor	<ul style="list-style-type: none"> - Idade - Género - Nacionalidade 	<p>Objectivo 1 Fase I Questionário</p>
Tipo de Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Formação/Experiência profissional como bailarino - Formação em Escolas de Ensino Artístico Vocacional - Formação em Dança em Instituições de Ensino Superior - Outra Formação Específica - Importância dada a cada uma das formações 	<p>Objectivo 1 Fase I Questionário</p>
Contextos de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Nome da Instituição Educativa - Técnica de Dança que lecciona - Nível de Ensino - Tipo de turma/género - Carga horária - Tempo/Anos de ensino - Situação contratual 	<p>Objectivo 1 Fase I Questionário</p>
Prática Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Método/Escola de Ensino - Frequência na preparação das aulas - Elaboração de registo das aulas - Material didáctico complementar - Regularidade na assistência a espectáculos de dança - Mais valias para / na actividade docente - Importância da manutenção física dos professores - Dificuldades na leccionação * - Formas de avaliação dos alunos - Objectivos das avaliações - Elaboração de planos recuperação 	<p>Objectivo 1 e 2 Fase I e II Questionário* e Grupos de Discussão*</p>
Interesses na Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Frequência de Cursos de Formação na Área Específica - Número de horas dedicado à formação - Importância dada à formação específica - Importância dada à formação de professores realizada no ensino superior - Motivação para a formação a nível do ensino superior 	<p>Objectivo 1 Fase I Questionário</p>
Dificuldades na leccionação e indicadores de mudança	<ul style="list-style-type: none"> - Factores que dificultam o ensino das técnicas de dança - Perspectiva dos professores para o melhoramento da sua pratica docente - Contributos e indicadores para a mudança 	<p>Objectivo 2 e 3 Fase II Grupos de Discussão</p>

Seguidamente, apresentamos detalhadamente para cada uma das dimensões, as perguntas que queremos ver respondidas directamente ou através da relação entre variáveis, bem como, as que comportam os temas de discussão.

▪ **Identificação dos Professores de Técnica da Dança**

- Qual a idade média dos Professores de Técnicas da Dança nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal?
- Qual é a distribuição total em termos do género (sexo) dos professores de técnicas? (nº de homens / nº de mulheres)?
- Qual a nacionalidade dos professores que leccionam técnicas de dança, nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal?
- Haverá alguma relação entre o género e o tipo de turma que leccionam?
- Haverá alguma relação entre a idade do professor e o tipo de técnica que lecciona (Clássica/Moderna/ Contemporânea)?
- Haverá alguma relação entre a idade do professor e o nível de ensino?
- Qual a reacção do género (sexo) dos professores na distribuição da leccionação das diferentes técnicas?

▪ **Tipo de formação dos Professores de Técnicas da Dança das Escolas de Educação Artística Vocacional em Portugal.**

- Quantos Professores de Técnicas da Dança nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal foram bailarinos profissionais? Com que estatuto e em que tipo de instituição?
- Quantos professores realizaram formação em Escolas de Ensino Artístico Vocacional? Em que instituição?
- Qual o nível das Habilitações Académicas dos Professores de Técnicas da Dança nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal?

- Quantos professores de Técnicas da Dança possuem outra formação específica (Pedagógica e Metodológica) para o ensino da dança? Onde realizaram este tipo de formação?
 - Qual o número de professores com formação Superior em Dança a leccionarem Técnicas da Dança, nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal?
 - O tipo de Instituição onde fizeram o seu percurso profissional (Companhia de Dança Clássica/ Contemporânea ou outra) tem relação com o tipo de técnica que leccionam?
 - Existirá alguma relação entre o tipo de formação dos professores e o nível que leccionam?
 - Haverá uma relação entre a idade dos professores e o tipo de formação que este possui?
 - Que tipo de Formação é comum aos Professores de Técnicas da Dança nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal?
- **Diversidade de contextos em que o Professor de Técnicas de Dança actua.**
- Qual é a distribuição dos professores pelas várias escolas?
 - Qual o nº de professores a leccionar cada uma das Técnicas?
 - Haverá professores, a leccionarem em mais do que uma escola?
 - Haverá professores, a leccionarem simultaneamente mais do que uma técnica?
 - A que nível/ níveis de ensino leccionam?
 - Qual a carga horária média semanal dos professores?
 - Há quanto tempo leccionam Técnica de Dança?
 - Qual a situação contratual dos Professores de Técnicas da Dança nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal?

- **Metodologia e a Pedagogia utilizada pelos Professores de Técnicas da Dança**

- Haverá uma “Linha Metodológica Comum” aplicada por todos os professores na mesma escola e disciplina respectiva?
- Haverá, para cada uma das técnicas leccionadas nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal, uma Metodologia que seja comum e recorrente?
- Com que frequência temporal (semanal/ quinzenal), preparam os professores novas aulas?
- Que quantidade de Professores de Técnicas da Dança nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal elaboram o registo das aulas que leccionam?
- Quantos professores utilizam material didáctico como complemento das suas actividades docentes e qual é mais comum?
- Qual a relação da utilização deste material e o nível de ensino/ idade dos alunos?
- A manutenção física é considerada como factor importante pelos professores de técnicas da dança?
- Os Professores de Técnicas da Dança nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal são assistentes assíduos de espectáculos de dança?
- De que forma estes espectáculos intervêm na sua actividade enquanto docentes?

- **Importância que os Professores de Técnicas de Dança atribuem à formação**

- Quantos Professores de Técnicas da Dança nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal que realizam cursos / acções de formação na sua área específica? Com que frequência?
- Qual o grau de importância dado aos cursos de formação / actualização e ou acções de formação específicas para a sua área de ensino?
- Que importância atribuem os Professores de Técnicas de Dança à formação de

nível superior?

- Que tipo de motivação demonstram relativamente à perspectiva de frequentarem um Curso Superior?

- **Dificuldades na leccionação e indicadores de mudança**

- Quais os factores que dificultam o ensino das técnicas de dança nas escolas de ensino vocacional artístico?
- De que tipo (metodologia aplicada; condições físicas dos alunos; feedback dos alunos; condições de trabalho, etc.)?
- A que níveis (pessoal ou institucional)?
- Qual a perspectiva dos professores relativamente ao melhoramento da sua prática docente?
- Que factores apontam como contributos de mudança?
- De que forma os professores vêem a sua formação, relativamente ao incremento da qualidade da sua prática educativa?

5. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

5.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

Neste capítulo iremos descrever os principais procedimentos adoptados no processo de investigação e a justificação dessas mesmas opções, apontando as vantagens e desvantagens de cada uma das escolhas dentro do âmbito do estudo e de acordo com as características da nossa população.

Para a eleição dos Métodos de Investigação, tivemos em conta, para além do que seria objectivado e adequado para o que pretendíamos investigar e já fundamentado anteriormente, as afinidades e conhecimentos pessoais referidos no ponto 2 - Motivação e Interesses no Tema, da nossa Introdução.

O estudo realizar-se-á integrando metodologias de investigação quantitativas e qualitativas e propomos que o trabalho siga a lógica do seu propósito e que, desta forma, esteja estruturado e se desenvolva em duas partes:

- A primeira fase utilizará o **Método de Investigação por Inquérito** e terá o **Questionário** como instrumento de recolha de dados. Este Questionário, será aplicado a toda a nossa população: os Professores de Técnicas de Dança das Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal Continental.
- A segunda fase, consistirá numa aproximação e aprofundamento das práticas docentes dos professores, recorrendo à metodologia de investigação qualitativa, baseada em **Grupos de Discussão**.

A combinação de Metodologias, Quantitativa - Inquérito/Questionário (fase I) e Qualitativa - Grupo de Discussão (fase II), enriquecerá o trabalho de investigação, pois, proporcionará com o apuramento e complementaridade dos

dados obtidos na primeira fase, alcançar, na segunda fase, um conhecimento muito mais amplo e aprofundado da realidade das práticas educativas dos professores de Técnicas de Dança das Escolas Artísticas Vocacionais em Portugal, reflectindo o discurso das suas próprias experiências e opiniões.

5.2. FASE I: ESTUDO BASEADO EM MÉTODO POR INQUÉRITO

Apesar da importância contida na investigação qualitativa, a estatística descritiva é o ponto fundamental para a concretização da primeira parte deste estudo. Como referiu Afonso (1994),

As abordagens qualitativas concentram-se na descrição e análise de elementos específicos de informação, considerados individualmente, para compreender o seu significado e produzir uma visão da situação ou contexto em que foram gerados. Pelo contrário, as abordagens quantitativas centram-se na agregação de múltiplas informações em unidades substantivas, com o intuito de gerar frequências, medidas, comparações e inferências estatísticas. (p.140)

Em concordância com o que afirmou HILL & Hill (2002), de que “Qualquer investigação empírica, pressupõe uma recolha de dados” (p.41), optámos pela utilização do Método de Investigação por Inquérito, que Ghiglione & Matalon (2001), definiram como uma interrogação particular acerca de uma situação determinada, englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar e consistindo por isso, e no nosso caso, em formular uma série de perguntas directamente aos sujeitos – os Professores de Técnicas de Dança das Escolas de Ensino Vocacional Artístico, utilizando como instrumento o Questionário⁷⁷.

⁷⁷ Derivado do termo latino “*quaestionariu*”, designa uma série de questões ou perguntas sobre um dado assunto, para se obterem informações directamente provenientes dos sujeitos.

Pretende-se com a aplicação deste Questionário obter, por um lado, informação que se converta em dados susceptíveis de serem analisados, após tratamento estatístico, e por outro, depreender opiniões, atitudes, interesses e expectativas face à sua actividade docente e a aspectos relacionados com a formação de professores e que possam dar resposta aos objectivos propostos e às perguntas de investigação formuladas anteriormente.

A decisão da utilização do questionário teve como base as vantagens apontadas na bibliografia consultada, nomeadamente: Ghiglione & Matalon, 2001; Foddy, 2002; Hill & Hill, 2002.

Como explicitou Foddy (2002, p.15, figura 2.1), no esquema apresentado sobre a essência do modelo tradicional de inquirição por questionário: “O Investigador/Entrevistador, fornece estímulos físicos cuidadosamente padronizados (ou seja, as perguntas) e o inquirido, dá respostas expressas com base em formatos padronizados fornecidos pelo investigador” ou seja,

a responsabilidade do processo pergunta - resposta recai inteiramente sobre o investigador, a quem cumpre a responsabilidade de formular perguntas padronizadas, com significados identicamente compreensíveis pelos diferentes inquiridos, e a obrigação de formular as opções de resposta que permitem responder às perguntas. (Idem, ibidem. p.16).

No intuito de anunciar de forma sistemática e coerente o nosso estudo e podermos ter a percepção do seu desenvolvimento metodológico, definimos, à partida, nesta fase, quatro momentos do estudo:

1. Definição da População objecto de estudo;
2. Construção e validação do Instrumento de recolha de dados;
3. Aplicação do Instrumento de recolha de dados;
4. Análise de dados.

Na **definição da População objecto de estudo**, tivemos em três procedimentos:

- Definição da população - alvo enquanto “conjunto de indivíduos, casos, ou observação onde se quer estudar o fenómeno” (Almeida e Freire, 2003, p.103), ou seja, os professores de técnicas de dança, nas Escolas de Ensino Vocacional Artístico em Portugal.
- Contabilização e confirmação junto dos Conselhos Directivos e responsáveis das escolas já previamente definidas do número total de professores a leccionarem Técnicas de Dança;
- Validação da exequibilidade da aplicação do questionário ao número de inquiridos correspondentes.

Relativamente à fase de **construção e validação do instrumento de recolha de dados**, optamos por definir tarefas e protocolos de funcionamento a aplicar, nomeadamente:

- Elaboração de Questionários Piloto, abrangendo as perguntas que considerámos pertinentes e que dariam resposta aos objectivos e às perguntas de investigação;
- Elaboração de documentos a solicitar a colaboração dos professores, explicitando o objectivo do Questionário Piloto e pedindo que emitissem sugestões e acrescentassem elementos importantes que gostassem de ver contemplados;
- Envio do questionário a 7 professores de entre as escolas vocacionais, para que respondessem e opinassem;
- Aferição dos questionários, após sugestões;
- Elaboração de um novo questionário;
- Envio do questionário a três professores de técnicas e níveis de ensino diferentes para apreciação definitiva.

A **aplicação do instrumento de recolha de dados**, após os procedimentos anteriores, foi elaborada tendo em conta:

- A definição da calendarização mais propícia à aplicação do instrumento, de forma a garantir maior colaboração por parte dos inquiridos, nomeadamente, no início do segundo período lectivo;
- O contacto formal com as diferentes escolas através da elaboração e entrega de um documento informativo sobre os objectivos do estudo, solicitando colaboração por parte destas e onde se garantia, ainda, o anonimato e o compromisso de tornar público os resultados do estudo;
- A elaboração de um documento a solicitar a colaboração dos professores, explicitando: as instruções para o preenchimento do Questionário, objectivos do mesmo, garantia do anonimato e da confidencialidade dos dados, o tempo limite para as respostas e a forma de recolha e/ ou envio dos respectivos Questionários.
- A minimização de gastos de envio por correio e o perigo de possíveis extravios foi garantida pela entrega dos questionários directamente aos responsáveis pelas escolas que asseguraram a distribuição a todos os professores.

A **análise dos questionários** terá como suporte informático o programa SPSS 15.0 e seguindo as etapas correspondentes: criação de uma base de dados; inserção dos dados; validação dos dados inseridos; Apuramentos estatísticos univariados (estatísticas descritivas) e bivariados (relação entre as variáveis), dos resultados dos questionários.

5.2.1. POPULAÇÃO OBJECTO DE ESTUDO

O nosso Universo ou População Alvo, definido por Hill & Hill (2002) “como o conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões” (p. 44), é coincidente com o universo inquirido, ou seja o nosso universo é formado pelo conjunto total de casos disponíveis como potenciais respondentes ao questionário e sobre os quais queremos tirar conclusões.

Assim, e segundo a definição de universo alvo e universo inquirido (Idem, ibidem, p.44), estamos em condições de afirmar que a nossa população, ou universo alvo, é igual ao universo inquirido, correspondendo à totalidade dos professores que leccionavam no ano lectivo de Lectivo 2008/09 as disciplinas de Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Moderna e Técnica de Dança Contemporânea (tendo em conta a designação adoptada nos Plano de Estudos das respectivas Escolas), nas doze Escolas de Ensino Vocacional Artístico em Portugal – ensino básico, secundário e profissional, distribuídas geograficamente por vários Concelhos do País.

Através dos responsáveis pelas respectivas Escolas, que para o efeito contactámos pessoalmente por telefone ou por E-mail, foi-nos fornecido o número de professores a leccionarem as disciplinas de técnicas de dança, sendo, assim, o nosso Universo, constituído por um total de sessenta e seis (66), professores, distribuídos pelas várias Escolas, da seguinte forma:

- **Escola de Dança do Conservatório Nacional - Lisboa = 19 professores**
 - Técnicas da Dança Clássica: 14
 - Técnicas da Dança Moderna: 5

- **Escola de Dança Ana Manjerição - Parede = 4 professores**
 - Técnicas da Dança Clássica: 2
 - Técnicas da Dança Moderna: 2

- **Academia de Dança Contemporânea de Setúbal - Setúbal = 6 professores**
 - Técnicas da Dança Clássica: 3
 - Técnicas da Dança Moderna: 3

- **Ginasiano Escola de Dança - Vila Nova de Gaia = 11 professores**
 - Técnicas da Dança Clássica: 6
 - Técnicas da Dança Moderna / Contemporânea: 5

- **Balletatro Escola Profissional - Porto = 7 professores**

- Técnicas da Dança Clássica: 3
- Técnicas da Dança Moderna: 2
- Técnica de Dança Contemporânea: 2

- **Escola de Dança Orfeão de Leiria - Leiria = 5 professores**
 - Técnicas da Dança Clássica: 3
 - Técnicas da Dança Contemporânea: 2

- **Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais - Tomar = 4 professores**
 - Técnicas da Dança Clássica: 2
 - Técnicas da Dança Contemporânea: 2

- **Conservatório Regional do Baixo Alentejo - Beja = 3 professores**
 - Técnicas da Dança Clássica: 2
 - Técnicas da Dança Contemporânea: 1

- **Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha - Caldas da Rainha = 1 professores**
 - Técnica de Dança Clássica: 1

- **Escola de Dança do Conservatório da Jobra - Albergaria-a-Velha = 3 professores**
 - Técnica de Dança Clássica: 2+1 (1 acumula dança contemporânea)

- **Escola de Dança de Vilar do Paraíso - Vila Nova de Gaia = 2 professores**
 - Técnicas da Dança Clássica: 1
 - Técnicas da Dança Contemporânea: 1

- **Escola de Dança do Conservatório David de Sousa - Figueira da Foz = 1 professor**

- Técnicas da Dança Clássica +Técnicas da Dança Contemporânea: 1

5.2.2. CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O Instrumento eleito para a recolha dos dados e definido anteriormente foi o Questionário. Pretende-se com a construção deste instrumento de recolha de dados, dar maior consistência ao nosso projecto, consubstanciando a nossa etapa conceptual e fazendo sobressair aspectos importantes contidos e definidos pelos nossos objectivos e pelas perguntas de investigação.

O estudo de uma estrutura que permitisse atingir um adequado grau de eficácia e validade foi o ponto de partida para a construção do Questionário.

Tendo como base este princípio e para a construção do nosso instrumento, foi importante ter como suporte as três questões essenciais a considerar no planeamento de um questionário, nomeadamente: o seu objectivo, a população que se pretende estudar e os recursos de que se dispõe para a efectivação do mesmo.

O conhecimento do meio e a proximidade profissional relativamente aos contextos específicos garantiam-nos, à partida, o acesso à recolha dos dados, tornando-se desta forma viável a sua aplicação sem custos acrescidos, o que, em certa medida, facilitou um dos pressupostos anunciados.

Tendo como objectivo a obtenção de dados estatísticos concretos e passíveis de análise, pretendemos com este questionário, por um lado, perceber a diversidade face ao Ensino das Técnicas da Dança e traçar as características de um tecido profissional específico num determinado momento e num determinado contexto e, por outro lado, conhecer as dificuldades que este sente na leccionação da sua disciplina e perceber quais os seus interesses na formação.

Partindo dos objectivos pretendidos, da avaliação dos recursos disponíveis para a sua aplicação e análise e da definição da população alvo, passou-se à construção do Instrumento – o Questionário.

Na construção deste instrumento, foram tomadas em consideração o que enunciaram Hill & Hill , 2002

A definição das variáveis e dimensões, a ordenação das perguntas e a escolha do tipo de resposta mais adequado para cada pergunta; o tipo de escalas de medida associado às respostas e os métodos que são os correctos para analisar os dados. (p. 84)

Assim, no que diz respeito ao tipo de perguntas, optámos por um questionário com perguntas fechadas, considerando que este seria o tipo de formato mais adequado de acordo com os pressupostos e objectivos específicos e as características do nosso universo de inquiridos, pois, segundo Ghiglione & Matalon (2001), as questões fechadas podem assumir várias formas e permitem a análise estatística dos dados recolhidos.

Tivemos também em consideração os argumentos mais relevantes no quadro do debate perguntas abertas/ perguntas fechadas e que Foddy (2002, p.143) sintetizou, apresentando, pela pertinência, as vantagens do questionário com perguntas fechadas:

- “Permitem que os inquiridos respondam à mesma pergunta de modo a que as respostas sejam validamente comparáveis entre si;
- Produzem respostas com menor variabilidade;
- Propõem aos inquiridos uma tarefa de reconhecimento, por oposição a um apelo à memória, e, por isso, são de mais fácil resposta;
- Produzem respostas mais facilmente analisáveis, codificáveis e informatizáveis.” (Idem, ibidem, p.143).

Se, por um lado, a nossa opção foi justificada pela análise das vantagens apresentadas, não deixamos, por outro lado, de contemplar a inclusão em várias secções de uma escala de resposta, outra/outro.

O intuito foi o de que estas respostas pudessem fornecer uma abrangência de informações que englobasse esclarecimento adicional sobre outros factos, opiniões, preferências e valores, de forma a podermos obter, também, alguma informação de

natureza qualitativa e, assim, contribuir para um maior enriquecimento do trabalho de investigação.

A preparação final do questionário, teve como referencia os pressupostos enunciados por Hill & Hill (2002, pp. 161-166):

- **A introdução do questionário** (p.p.161-162), com os seguintes aspectos a ter em consideração:
 - “Um pedido de cooperação no preenchimento do questionário”, com a estimativa realística do tempo necessário e o expressar do anonimato como forma de conseguir maior cooperação;
 - “A razão da aplicação do questionário”, referenciando o objectivo principal e ou resumidamente a natureza e importância do problema que se pretende investigar com o questionário;
 - “Uma apresentação curta da natureza geral do questionário”, menção à natureza da informação solicitada;
 - “O nome da Instituição (faculdade, centro de investigação) ”, acentuando a natureza académica da pesquisa;
 - “Uma declaração formal da confidencialidade das respostas”, declaração formal de que a informação fornecida pelo respondente será tratado confidencialmente e que os resultados não identificam pessoas individualmente;
 - “Uma declaração formal da natureza anónima do questionário”, reforçando a garantia do anonimato, usando palavras mais formais.

- **O «*layout*» do questionário** (p.p.163-164), tendo em consideração:
 - “«*layout*» claro e atraente”, que aumenta a probabilidade de obter cooperação dos respondentes;
 - “Clareza e tamanho do questionário”, considerando o compromisso entre a extensão do mesmo e a clareza das perguntas, considerando os espaços adequados entre perguntas (e dentro das escalas de resposta);

- “ As sessões e as perguntas do questionário”, selecção mais adequada das secções e agrupamentos das perguntas;
 - “Instruções”, considerando quando necessário dar instruções novas sempre que se muda a forma das perguntas.
- **A aparência estética do questionário** (idem, ibidem, p.165).
 - **A verificação final do questionário** (idem, ibidem p.166), justificada pela necessidade de fazer estudos preliminares de forma a avaliar a adequação, clareza e compreensão do mesmo, antes da sua aplicação.

Foi elaborado um Questionário Piloto (Anexo 2). Este Questionário foi passado a 7 professores seleccionados por nós, de entre o universo das escolas artísticas vocacionais, para que respondessem e manifestassem a sua opinião relativamente a: pertinência dos conteúdos das perguntas, abrangência dos conteúdos das perguntas, dificuldades/ facilidades de respostas, coerência na sequência das perguntas, extensão e apresentação do questionário. Foi pedido, ainda, a estes professores sugestões sobre elementos que não tivessem sido contemplados nas questões apresentadas e que, em sua opinião, enriquecessem o propósito do Questionário. Tivemos 100% de respostas aos questionários; foram feitas algumas sugestões e pedidos de pequenas alterações tendo sido, ainda, apresentadas algumas dúvidas relativamente à forma como deveriam responder a determinadas perguntas. Das opiniões e sugestões recolhidas deste Questionário Piloto, e que tivemos em consideração para a elaboração do questionário final, devemos assinalar o seguinte:

- A introdução não contemplava elementos importantes relativamente aos objectivos do questionário, à pertinência do estudo e à sensibilização dos professores para responderem ao mesmo. Estes aspectos e as indicações sobre o reenvio também não se encontravam contemplados no documento que acompanhou o questionário a solicitar colaboração;

- Foi-nos sugerido que o título e as instruções de preenchimento estivessem mencionados no início do questionário, facto que contemplámos no questionário final.
- A mudança do tamanho da letra de 10 em para 12 e o destaque para a dimensão e respectivas variáveis, foi uma alteração que aplicámos, no questionário final. Com esta sugestão melhorámos a clareza e a apresentação do mesmo.
- A pertinência das perguntas e a sua abrangência foi um dos indicadores positivos, apesar de todos o considerarem “um pouco” extenso. Ponderadas as duas situações, optámos por manter a extensão.
- Outra chamada de atenção foi o facto de que a indicação da instituição onde leccionava se encontrar na dimensão - identificação do professor. A sugestão foi acatada e o resultado foi considerá-la na dimensão - contextos de ensino.
- Alguns dos professores questionaram a pertinência de uma das perguntas que se referia a “vestuário adequado” para leccionar. Feita a devida análise, optou-se por retirar esta questão, pois não se considerou relevante este aspecto.
- Tivemos também em consideração o facto de não serem importantes as acções de formação noutras áreas, pelo que, não comprometendo as nossas pretensões, a pergunta foi retirada.
- Foi ainda reduzida a secção de perguntas relativamente aos interesses na formação, já que as opiniões apontavam para uma redundância desnecessária.
- Foi unânime a consideração de facilidade de resposta, apesar da extensão do mesmo, justificada pela abrangência dos conteúdos.

Com o reflexo destas opiniões e sugestões e uma análise apurada do questionário piloto, sentimos a necessidade de obter maior informação sobre a prática docente destes professores. Assim, incluímos quatro perguntas relativas às dificuldades sentidas na leccionação, às formas de avaliação utilizadas e procurámos

saber, também, se, face a alunos com dificuldades, os professores elaboravam, ou não, planos de recuperação.

Foi elaborada uma nova versão do Questionário tendo em consideração o resultado das respostas, as sugestões apresentadas e os melhoramentos julgados necessários.

Na procura de um instrumento que respondesse tão completamente quanto possível ao que foi objectivado, solicitámos, ainda, por escrito – como forma de atestar a aplicabilidade e validade do Questionário – a dois professores do ensino vocacional artístico no activo, nomeadamente de Técnica de Dança Clássica e de Técnica de Dança Moderna e, ainda, a um terceiro, de Metodologias do Ensino da Dança, este do ensino superior, que respondessem ao Questionário e sobre ele opinassem. Para além da alteração da composição do texto de apresentação, esta consulta resultou no seguinte:

- Inclusão das instruções imediatamente antes do questionário, informando, também, que os respondentes poderiam assinalar mais do que uma opção;
- À pergunta nº 4 acrescentámos a opção – outro;
- Na pergunta 5, a), alterámos Curso para Cursos e considerámos mais espaço para resposta.
- O procedimento no espaçamento foi feito também para as respostas “ Se a sua resposta foi – outro /a – indique qual.
- Na pergunta nº 6, optámos por utilizar uma escala de 4 opções.
- Na pergunta nº 7, acrescentámos a opção, **outro**, para que, mesmo a frequência de cursos de pequena duração, pudessem ser contabilizadas.
- Reformulámos as perguntas 30 e 31, retirando, assim, a escala. Pensámos que, desta forma, obteríamos a mesma informação, sem repetir a mesma ideia.

Após as alterações aplicadas, considerámos que estávamos em condições de aferir finalmente o questionário e atestar a sua validade. Este Questionário Final (Anexo 3), foi enviado para todos os professores que leccionavam as disciplinas de Técnicas de Dança, ano lectivo de 2008/09, nas doze escolas previamente enunciadas.

Apresentaremos de seguida e de forma organizada em tabela, as dimensões e as variáveis seleccionadas e que serão posteriormente tratadas e analisadas.

Quadro 12 - Resumo dos elementos constantes na recolha de dados da I Fase do Estudo

DIMENSÕES/ VARIÁVEIS	POPULAÇÃO	INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS
<p>Identificação do Professor</p> <p>Tipo de Formação</p> <p>Contextos de Ensino</p> <p>Prática Docente</p> <p>Interesses na Formação</p>	<p>66 Professores que leccionam</p> <p>Técnicas de Dança Nas Escolas</p> <p>de Ensino Artístico Vocacional</p> <p>(2008/09)</p>	<p>Questionário</p>

5.2.3. APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O processo de recolha de dados, que passou pela aplicação do Instrumento - o Questionário, decorreu na base de um processo de formalização para a cooperação dos diversos intervenientes no cumprimento desta fase. Este processo traduziu-se em: consentimento dos dirigentes em aplicar o questionário nas escolas sob a sua responsabilidade e dos professores em responder, adesão voluntária a este projecto, estando os mesmos cientes da natureza, objectivos e importância do estudo.

O Questionário foi entregue a sessenta e seis (66) professores, número que corresponde ao total de professores de Técnicas de Dança - o nosso Universo de Estudo - a leccionarem no ano lectivo de 2008/2009, nas Escolas de Ensino Vocacional Artístico, do ensino básico, secundário e profissional em Portugal Continental, já referidas e contextualizadas anteriormente.

Os questionários foram entregues aos professores por intermédio dos responsáveis das Escolas; ou seja, a acompanhar os questionários foi enviado aos Presidentes dos Conselhos Directivos/Executivos ou às Coordenações Pedagógicas, um documento escrito (Anexo 4) a solicitar: a colaboração dos mesmos no sentido de garantir a entrega a todos os professores, a sensibilização destes face à importância

da resposta e à entrega atempada dos questionários e, em alguns casos, facilitar o envio dos mesmos já preenchidos.

Estes questionários, foram entregues acondicionados em envelopes individuais, contendo, para além destes, um documento escrito (Anexo 4) a solicitar a colaboração dos professores, os objectivos do estudo e do questionário, as instruções para o seu preenchimento, o prazo limite para a resposta/ entrega dos mesmos, assim como um envelope devidamente selado e endereçado, para envio pelo correio, se fosse caso disso, ou com indicação de que a recolha seria feita pessoalmente.

Após o período definido como limite, recebemos 48 Questionários, devidamente preenchidos.

5.3. FASE II: ESTUDO BASEADO EM METODOLOGIA DE GRUPOS DE DISCUSSÃO

O grupo de discussão, pareceu-nos a técnica de recolha de dados mais apropriada a esta fase do estudo, aos nossos objectivos específicos e a que revemos como adequada, face à revisão bibliográfica, cujos trabalhos (Callejo, 2001; Fabra & Domènech, 2001; Suárez, 2005) apontam, acentuam e valorizam a metodologia qualitativa e particularmente o **Grupo de Discussão**, para a recolha de informação.

Esta opção, justifica-se pelas características da própria técnica que, assumindo a forma de uma discussão estruturada em presença de um moderador, envolve a partilha progressiva e a clarificação de pontos de vista e ideias dos participantes, dando a conhecer os aspectos internos da problemática em debate. Esta discussão, promove assim, através da riqueza das subjectividades partilhadas e assimiladas pelo grupo, a construção do seu próprio discurso.

Desta forma, a análise dos discursos, proporcionar-nos-á, com o aprofundamento e complementaridade dos dados obtidos na primeira fase (Questionário), alcançar, nesta segunda fase, um conhecimento muito mais amplo e aprofundado da realidade das praticas educativas dos professores de Técnicas de

Dança das Escolas Artísticas Vocacionais em Portugal, nomeadamente, das dificuldades na leccionação e de medidas que apontam para a sua resolução, reflectindo o discurso das suas próprias experiências e opiniões.

Para um melhor enquadramento, assumimos a definição que nos apresenta Krueger (1991),

Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de una área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (p.24)

A eleição da metodologia baseada nos grupos de discussão teve também como base, o facto desta técnica de recolha de informação permitir um variado leque de âmbitos de aplicação, tendo em conta os propósitos e objectivos de cada investigação e as diferentes estratégias de intervenção, podendo, com estes pressupostos, servir com objectividade o nosso propósito de estudo.

Apesar desta diversidade de aplicações, não nos podemos esquecer que, por um lado *“es importante resaltar que no se buscan trás su aplicación explicaciones causales descontextualizadas del fenómeno ou situação o de la situación que estudiamos.”* Suárez (2005, p.36) e, por outro, é relevante que se salvaguarde os interesses do investigador e a finalidade da investigação, que deve reflectir a experiência vivenciada, construída e analisada pelos próprios agentes implicados em determinado contexto.

No nosso caso, a utilização desta técnica, no âmbito da investigação (idem, p.39, *cuadro 3*), vai permitir gerar informação qualitativa e conhecimento adicional ao que já possuímos da informação quantitativa, em consequência dos resultados obtidos com a aplicação dos Questionários aos professores.

Esta informação complementar, obtida num ambiente de confiança, menos formal e descontraído, permitirá, um estudo mais aprofundado e “rico” de situações internas do colectivo que estudamos e relacionadas especialmente, com o ensino das técnicas de dança.

Apesar dos componentes do grupo de discussão possuírem *“autonomía, capacidad, libertad y razón para ajustar e integrar sus acciones y sus prespectivas a través del intercambio que se establece con los/las otros/as miembros del grupo. Es este quien construye su discurso.”* (idem, ibidem, p. 24), não nos podemos esquecer, que a reunião deste grupo, está subjacente a um propósito de investigação, falando do tema proposto pelo investigador. Este “alerta” está patente na definição proposta por Gil (1992) citado em Suárez (2005), sobre o grupo de discussão enquanto,

(...)técnica não directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos durante un espacio de tiempo limitado a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador. (p.24)

5.3.1. NÚMERO, TAMANHO E COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

Para a constituição dos grupos, tivemos em consideração os passos convergentes apontados pelos especialistas (Krueger 1991; Callejo, 2001; Fabra & Domènech, 2001; Suárez, 2005), nomeadamente no que diz respeito ao número de grupos, tamanho e composição dos mesmos, assim como o tempo de duração adequado para reunir o grupo, o local apropriado e os procedimentos do moderador (antes, durante e depois da reunião do grupo).

Tivemos também em conta, as características que definem os grupos de discussão, nomeadamente as *“características externas: preparación e características internas: aplicación”*, enumeradas e explicitadas por Suárez (2005, pp. 26 a 36).

5.3.1.1. Número de Grupos

De acordo com as características da nossa população, composta apenas por 68 professores, distribuídos por doze Escolas que se encontram dispersas pelos vários concelhos do País, com horários e disponibilidades diferenciadas, propomos considerar apenas **dois grupos** de professores de Técnicas de Dança das Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal.

Esta escolha justifica-se pelas dificuldades inerentes ao que foi exposto anteriormente e também, pelas consequências materializadas em critérios económicos (custos em deslocações, refeições, material) que poderiam condicionar ou inviabilizar a reunião de um número maior de professores numa mesma data, hora e local.

Para permitir uma identificação mais fácil, os dois grupos terão as designações, **A e B**, respectivamente.

5.3.1.2. Tamanho dos Grupos

De forma a ser viável a constituição do grupo num dado momento e de acordo com o número de indivíduos constituintes da nossa população e da sua distribuição geográfica, já aludida anteriormente, propomos realizar grupos de 7 ou 8 participantes. Esta opção respeitou um valor intermédio dos limites que nos aponta a literatura especializada, nomeadamente, Krueger (1991) e Suárez (2005).

Com este número de participantes (7 ou 8), estamos em condições de garantir que a discussão não se esgote rapidamente, que o moderador (inexperiente), possa ter a situação sob controlo, que todos os participantes estejam dispostos de forma a terem contacto visual entre si e a “criarem” proximidade enquanto grupo e que possam todos, colocar e discutir os seus ponto de vista, de forma a gerar novas ideias e consensos, com tempo e sem sofrer algum tipo de pressão.

5.3.1.3. Composição dos Grupos

A selecção das pessoas que farão parte dos grupos, nomeadamente no que se refere aos critérios de selecção, foi uma etapa importante do trabalho, pois, como afirmou Suárez (2005)

Seleccionar a las personas que van a formar parte del grupo es de enorme trascendencia para el buen desarrollo del mismo y para dar respuesta a los objetivos pretendidos con él. Decidir quiénes y qué características han de adoptar es una tarea clave para el investigador o investigadora, que há de realizar en los primeros momentos de diseño del trabajo. (p.27)

Desta forma, consideramos a possibilidade de seleccionar professores que fossem “*buenos/as informantes e poseer el perfil (tipo social)*” (idem, ibidem), bem como tivemos em consideração, as necessidades apontadas pela literatura (Krueger, 1991; Finch & Lewis, 2003; Suárez, 2005), nomeadamente de considerar na composição dos grupos, os critérios de homogeneidade e de heterogeneidade, as vantagens e desvantagens do conhecimento/ desconhecimento dos intervenientes e as relações de amizade inevitáveis em meios tão pequenos e específicos, como é o nosso caso.

Assim, relativamente aos dois grupos seleccionados, é no facto de pertencerem ao mesmo grupo profissional: Professores de Técnicas de Dança das Escolas de Ensino Artístico Vocacional, que estabelece a característica de homogeneidade. Esta característica, permite, a espontaneidade e a revelação de opiniões e experiências entre pessoas que partilham dos mesmos problemas ou estão envolvidas em situações análogas e por isso os leva a expressarem-se mais livremente. Desta forma, os grupos funcionarão com um sentido de comunidade e de identidade, importante no entendimento e construção do seu próprio discurso.

Apesar do factor desconhecimento dos participantes não ter sido cumprido (factor negativo sublinhado pela literatura, para a eficácia da aplicação da técnica), motivado pelas características específicas da nossa população (nº reduzido de

elementos e escolas, mesmo tipo social, etc.) que, só por si, inviabilizariam o estudo, no nosso caso, consideramos, que este factor funcionou positivamente na abordagem dos temas, criando empatias, cumplicidades e partilhas. Na resolução deste percalço e mais uma vez consultada a literatura, salientámos o facto de estes, nunca terem participado em processos similares, não terem abordado em comum a mesma temática e, não existirem enquanto grupo antes desta data, o que lhes dá um distanciamento “confortável” e aceitável para o uso desta técnica, só e apenas, enquanto este está constituído.

Como critérios de heterogeneidade, seleccionámos alguns itens contidos já nas dimensões dos nossos questionários e que tivemos em consideração, quando fizemos a captação dos participantes, designadamente: idade, género, tipo de formação, a técnica que leccionam, as características da escola (estatal, particular e em experiência pedagógica) e a localização geográfica da escola.

Com estas características diferenciadas, poderemos obter um leque de perspectivas mais alargado e pontos de vista diferenciados, produzindo o grupo um discurso mais rico que servirá, conseqüentemente, os objectivos da investigação e ampliará os resultados do estudo através do aprofundamento de temáticas com a riqueza que só o material qualitativo pode fornecer, resultando assim, numa complementaridade dos resultados obtidos com o questionário.

Quadro 13 - Características base para a selecção dos participantes dos Grupos de Discussão

CRITÉRIOS	CARACTERÍSTICAS
HOMOGENEIDADE	Professores de Técnicas de Dança em Escolas de Ensino Artístico Vocacional
HETEROGENEIDADE	Idade Género Técnica Tipo de Escola Tipo de Formação Localização geográfica da Escola

5.3.2. CAPTAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Para a captação de participantes, contámos com os contactos fornecidos pelos responsáveis pelas Escolas, assim como, com os que já possuíamos aquando da aplicação do questionário aos professores, na primeira fase do trabalho. Os contactos foram elaborados em duas fases:

- Um contacto prévio via E-mail e ou documento escrito, enviado por correio, a 30 professores (de entre todo o universo das escolas) onde se deu conhecimento do tema e do âmbito em que se efectua o estudo, assim como, uma explicação sucinta dos objectivos desta segunda fase da investigação e a informação de que, estes grupos com características comuns se reunirá, apenas, uma vez para discutir o dito tema. Aproveitámos também, para apelar para a importância da participação individual, de forma a recolher um leque alargado e diversificado de opiniões e informação que, a seu tempo e em discurso de conjunto, poderão contribuir para a melhoria e qualidade do ensino da Dança em Portugal, especificamente, nas escolas de Ensino Artístico Vocacional. A formalização dos convites especificou, também, a duração da reunião (entre uma hora e meia a duas horas) e o local para a realização da mesma. Nesta primeira fase, solicitou-se aos professores que indicassem, o interesse e disponibilidade para participarem; os seus contactos directos e pessoais e ainda, a indicação das datas preferenciais, de entre três possíveis e indicadas por nós.
- Numa segunda fase, e estando em posse desta informação, tivemos condições para contactar directamente, de entre os interessados, aqueles que satisfizessem os nossos critérios de heterogeneidade (idade, género, tipo de escola, proveniência geográfica, tipo de formação). Este contacto serviu para confirmar e contabilizar o número de presenças adequado para cada um dos dias; a data/hora da reunião e avaliar os gastos que poderíamos compartilhar.

Para nossa organização, criámos uma tabela em que se registaram, as respostas recebidas ao convite e onde constavam: Os nomes, a escola e a técnica que

os professores leccionavam, o seu contacto pessoal e as datas de opção assinaladas, tal como se exemplifica no quadro abaixo.

Quadro 14 - Exemplo da tabela de captação de participantes nos grupos de discussão

NOME PROFESSOR	ESCOLA	CONTACTO	DATA DE OPÇÃO
Iolanda Rodrigues	ADCS	X	6 /02
Guilherme Dias	EDCN	Y	20/02
Gabriela Congumbreiro	EDCN	H	A confirmar
Raquel Ruas	EVVP	W	Não pode

A partir deste registo e após aceites as participações, em número adequado (heterogeneidade) e definido anteriormente - 7/8 elementos - estávamos em condições de confirmar as datas e horas respectivas para cada grupo e constitui-los como tal. A selecção dos participantes foi elaborada, de entre os que mostraram interesse, tendo em consideração, as características pretendidas, a ordem de resposta e a disponibilidade manifestada, para cada um dos dias programados. Ambos os Grupos ficaram, assim, formados por 8 professores, satisfazendo os critérios de heterogeneidade prevista, tal como se apresenta nos dois quadros abaixo.

Apesar dos nossos esforços de captação de grupos heterogéneos, do verificámos que, os dois grupos ficaram constituídos por mais mulheres do que homens e por um número maior de professores de Técnica de Dança Clássica.

Quadro 15 - Características do Grupo de Discussão A - 6 de Fevereiro de 2010

ESCOLA	LOCALIDADE	TÉCNICA	IDADE	GÉNERO	FORMAÇÃO
EDOL (EP)*	Leiria	TDClássica	48	F	EDCN-LIC.Motricidade Humana
ADCS (P)**	Setúbal	TDClássica	25	F	EDCN - ESD
EDCN (E)***	Lisboa	TDClássica	40	F	ESD - Cecchetti,Pós Graduação, UAL, Polestar Pilates
ADCS (P)**	Setúbal	TDModerna	36	F	ADCS - bailarina profissional
ADCS (P)**	Setúbal	TDModerna	32	F	ADCS-bailarina profissional/Coreógrafa
EVDFGP (EP)*	Tomar	TDClássica	33	F	ESD
EVDFGP (EP)*	Tomar	TDClássica	32	F	ESD
EDCN (E)***	Lisboa	TDClássica	52	M	Bailarino Profissional - Curso Professores Ópera de Paris

*EP- Experiência Pedagógica; **E - Estatal; ***P - Particular

Quadro 16 - Características Grupo de Discussão B - 20 de Fevereiro de 2010

ESCOLA	LOCALIDADE	TÉCNICA	IDADE	GÉNERO	FORMAÇÃO
EDCN (E)***	Lisboa	TDClássica	52	M	Bailarino Profissional
EDOL/ EVDCR (EP)*	Leiria/Caldas da Rainha	TDClássica/ TDContemporânea	33	F	ESD e Laban Center London
EVDCB (EP)*	Beja	TDClássica		F	ESD
ADCS (P)**	Setúbal	TDClássica	32	M	ADCS e Bailarino na CNB
EVDFGP (EP)*	Tomar	TDContemporânea	35	F	ESD
ESCMDS (EP)*	Figueira da Foz	TDClássica	34	F	ESD
EDOL/ EVDCR (EP)*	Leiria/Caldas da Rainha	TDContemporânea	31	F	ESD e London Contemporary Dance School
EVDFGP (EP)*	Tomar	TDContemporânea	26	F	ESD

*EP- Experiência Pedagógica; **E - Estatal; ***P - Particular

5.3.3. DESENVOLVIMENTO DAS DISCUSSÕES

As reuniões tiveram lugar nas instalações da Escola Superior de Dança, na sala de Reuniões. Esta opção, prendeu-se com a facilidade de acesso às instalações, que a nossa actividade profissional na ESD nos proporciona, bem como, pelo facto da instituição possuir condições recomendáveis para a recepção e acolhimento dos participantes, nomeadamente: sala com dimensões adequadas ao número de participantes, equipada com cadeiras e mesa de apoio, boas condições para gravação (silenciosa) e acolhedora, ainda, a existência, próxima da sala, de instalações sanitárias e máquinas fornecedoras de alimentos (café, leite, chocolate, sumos e outras bebidas, sandes, biscoitos, chocolates, etc.).

Esta preocupação com a recepção dos participantes, deveu-se ao facto de uma grande parte dos professores não viver em Lisboa, o que implicou deslocações de alguma duração e de todas as necessidades inerentes às mesmas.

Na data, hora e local determinado, o moderador/investigador, recebeu os participantes, foi fazendo as apresentações e procedeu à acomodação dos mesmos nos lugares respectivos de forma a instalá-los confortavelmente, em clima de confiança e descontração.

A introdução prévia ao início das discussões de grupo, conteve os seguintes elementos:

- Discurso de boas vindas e de agradecimentos pela presença, disponibilidade e colaboração dos participantes.
- Apresentação do tema e explicação sucinta dos objectivos da investigação.
- Enunciação de forma clara de algumas orientações e regras básicas a seguir na discussão, atendendo a:
 - Fazer referencia à confidencialidade e privacidade da informação utilizada, apenas e no âmbito da investigação;
 - Incentivar a participação de todos na discussão, destacando a importância e validade de todas as opiniões e reflexões para o enriquecimento do discurso colectivo.

- Que os participantes interviessem um de cada vez, opinando sobre o tema e que, quando finalizar a ronda de opiniões, possam pedir novamente a palavra para acrescentar mais opiniões, responder a intervenções de outros, etc.
- Solicitação aos participantes de autorização para gravar a discussão, de maneira a garantir que não se perdessem “discursos” e que os mesmos pudessem ser transcritos e analisados no contexto da investigação.

- **APRESENTAÇÃO DO TEMA**

“No âmbito do doutoramento que estou a realizar e cujo tema central são os Professores de Técnicas de Dança das Escolas de Ensino Vocacional Artístico, pretendo, na continuidade do trabalho de investigação em que já se caracterizou o seu perfil académico e profissional, analisar, ainda, a sua prática docente.

O propósito desta reunião, em que participam professores que leccionam técnica de dança nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional, é concretamente, conhecer as dificuldades dos professores na sua prática diária e identificar e registar as suas perspectivas e sugestões no sentido da melhoria da sua actividade docente.”

Assim, para dar início à discussão, sugiro a primeira pergunta:

Na vossa prática diária, enquanto professores de técnica de dança, numa Escola de Ensino Artístico Vocacional, que dificuldade/s identificam na leccionação da vossa disciplina e que soluções apontam para a sua resolução?

- **GUIÃO DE PERGUNTAS**

Como elemento base e orientação para o processo da discussão de grupo, criámos um guião de perguntas. Esta ferramenta, assegurou-nos o fio condutor para o desenvolvimento das discussões, funcionando como elemento “controlador” do cumprimento dos objectivos da discussão e dos temas que queríamos ver discutidos

e ainda, de orientação, juntamente com as nossas notas, para a elaboração dos resumos, no final das discussões.

Quadro 17 - Guião dos temas utilizado nas duas reuniões de GD

Pergunta inicial: Na vossa prática diária, que dificuldade/s identificam na leccionação da vossa disciplina e que soluções apontam para a sua resolução?

- ✓ **Formação** (Tipo de formação, falta de formação: inicial, contínua, especializada, insuficiência ...)
- ✓ **Metodologia** (dificuldade na aplicação, inexistência, indefinição...)
- ✓ **Currículos** (inexistência, adequação, ...)
- ✓ **Alunos** (condições físicas, atitude, objectivos, *feedback*, ...)
- ✓ **Condições de trabalho** (estúdios, acompanhadores, tempo para preparar aulas, para a manutenção física...)
- ✓ **Relações:** institucionais/com pares/ com encarregados de educação/com alunos
- ✓ **Contributos** de mudança e **melhoria** para a leccionação.

5.3.4. ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

Considerando que os discursos dos Grupos de Discussão, são *dados cualitativos de naturaleza verbal* (Gil, 1999, p.3), ou seja, contêm material qualitativo, proveniente dos discursos produzidos na interacção grupal em um dado momento, como afirmou Suárez (2005, p. 96) *Se dispone, por tanto, de un material transcrito que proviene de las protagonistas y de como estas entienden, viven, sienten e interpretan el fenómeno objecto de estudio.*

Pela evidência de que os dados recolhidos, não constituem, por si só, material suficiente para dar respostas à realidade que queremos estudar, consideramos que a análise dos dados, provenientes dos discursos, torna-se assim, numa tarefa importante, complexa e delicada, ... *El análisis de datos cualitativos exige por parte del/la analista la transformación «de» y la reflexión «sobre» la información que tiene*

delante.” (ibidem p.98) exigindo, por isso, do investigador, algumas características “especiais” que Suárez (2005, p.97) enumerou.

Considerando o atrás referido, optámos por eleger uma análise que, para além de agrupar e estruturar a informação expressa pelos participantes, de acordo com os temas abordados, inclui citações textuais retiradas das transcrições das gravações dos discursos, assim como, uma explicação e interpretação dos mesmos.

A opção desta estratégia para a análise dos discursos dos grupos de discussão, foi elaborada tendo em consideração, também, as dificuldades para a análise dos discursos e os diferentes níveis de intensidade (tendo em conta o grau de elaboração da referida análise) e os procedimentos gerais de análise de dados qualitativos, nomeadamente a de Miles y Huberman (1994), citado em Suárez (2005, Gráfico 3, p.99).

A nossa escolha recaiu na proposta de organização das diferentes tarefas de análise, tal como apresentou Gil (1999, pp. 4-16). *Lectura inicial de los discursos; Reducción de datos; Disposición de datos; Obtención de conclusiones; Redatar el informe.*

Neste sentido, tendo em consideração as características dos dados com que se trabalha e referidas anteriormente e as tarefas que necessitávamos de realizar, iniciámos o tratamento e análise dos discursos.

Após a tarefa de transcrever o discurso oral (dados recolhidos através de gravação áudio das duas reuniões), em material textual narrativo (Anexo 5), que nos permitiu, uma **leitura apurada do material**, passámos à **redução dos dados**, cumprindo para o efeito diferentes tarefas de seleccionar e categorizar a informação contida nos discursos. Os critérios a adoptar, para esta tarefa, podem ser espaciais, temáticos, gramaticais, de conversação e ou sociais (Rodríguez Gómez, Gil Flores, Garcia Jiménez, 1999), citado em Suárez, 2005, p.102.

A **categorização**, permitiu-nos, segmentar, sintetizar e agrupar a dita informação de forma a reduzir e classificar as unidades textuais conforme os **critérios temáticos**.

Com estes pressupostos, elaborámos um **esquema inicial de temas**, tendo em conta os objectivos e os temas propostos para a discussão e contidos no nosso guião.

Seguidamente, passou-se à **codificação** da informação, em texto, e que implicou a atribuição de um código a cada um dos temas estabelecidos. A identificação de cada um dos temas, foi elaborada tendo em consideração, a denominação dos temas, ou seja, utilizámos as primeiras quatro letras em maiúsculas, das respectivas palavras. Optámos, também, por não estabelecer nenhuma ordem para os referidos temas, seguindo a mesma ordem, constante no guião de perguntas.

Definidos os temas primários e atribuído o respectivo código, julgámos importante, para a análise dos discursos, elaborar a definição do significado de cada tema, de forma a “cobrir” o que queríamos ver respondido ou complementado, assim como, para justificar o fragmento de texto que deveria ser incluído, no referido tema. Esta etapa, permitiu classificar as unidades de informação de acordo com a correspondência aos temas, de agrupar segmentos que se referissem ou aludissem aos mesmos (anexo 6). Apresentamos, o resumo desta etapa, no quadro abaixo.

Quadro 18 - Temas primários: Identificação, código e definição

TEMA	CODIGO	DEFINIÇÃO
FORMAÇÃO	FORM	Dificuldades ou obstáculos que os professores sentem na sua prática diária, relativamente à sua formação, ou seja, a influência ou a limitação que a sua formação tem na sua prática diária, relativamente: ao tipo de formação que possuem; às necessidades de formação (inicial, contínua, especializada); à identificação de insuficiências ou deficiências na sua formação; à formação que consideram adequada, etc.
METODOLOGIA	METO	Dificuldades que os professores identificam na sua prática diária relativamente a: aplicação de determinada metodologia; inexistência de uma metodologia definida pela entidade responsável; indefinição da metodologia a aplicar na Escola.
CURRICULOS	CRRI	Dificuldades que os professores identificam na sua prática diária relativamente a: inexistência de currículos; currículos inadequados ao tipo de alunos.
ALUNOS	ALUN	Dificuldades que os professores identificam na sua prática diária relativamente a: falta de condições físicas dos alunos, adequadas ao tipo de ensino; concentração; atitude perante as aulas de técnica (empenho, brio, responsabilidade, etc.); falta de objectivos.
CONDIÇÕES TRABALHO	CTRA	Dificuldades que os professores identificam na sua prática diária relativamente a: falta de condições físicas dos estúdios (chão, temperatura, barras, acústica, etc.); inexistência de músico acompanhador; falta de tempo preparar aulas ou dispersão para outras tarefas que não são a leccionação, etc.
RELAÇÕES	RELA	Dificuldades que os professores identificam na sua prática diária relativamente às relações que se estabelecem com as instituições de tutela; com os seus pares; com os encarregados de educação; com os alunos.
CONTRIBUTOS /MELHORIAS	COME	Face às dificuldades quais são as expectativas e as medidas, os contributos ou as sugestões que apresentam os professores, com vista ao melhoramento da sua prática docente.

Estes temas primários, foram-se subdividindo em **temas mais específicos**, ou em termos que definissem melhor o conteúdo e correspondessem ao significado que queríamos para o tema. Optámos, assim, por um processo de categorização misto, ou seja, os **temas iniciais**, foram pré estabelecidos e os **sub temas** foram sendo definidos à medida que decorreu a análise dos discursos, sendo que, alguns dos temas iniciais foram incorporados em outros temas, já que não se justificava a manutenção do tema separadamente. Foi assim possível, estabelecer um sistema de temas e sub temas que resumimos no quadro que apresentamos a seguir.

Quadro 19 - Temas e Sub temas

Sistema de Temas e Sub temas	
❖ Tema: FORMAÇÃO	Código: FORM
<p><u>Definição:</u> Dificuldades ou obstáculos que os professores sentem na sua prática diária, relativamente à sua formação.</p>	
➤ Sub tema: Tipo de formação	Código: TFOR
<p><u>Definição:</u> Influência ou limitação que o tipo de formação tem, na sua pratica diária.</p>	
➤ Sub tema: Necessidades de formação	Código: NFOR
<p><u>Definição:</u> Identificação de necessidades ou insuficiências na formação (inicial, contínua, especializada), como dificuldades para a sua pratica lectiva.</p>	
➤ Sub tema: Contributos das experiências de vida	Código: CEVF
<p><u>Definição:</u> Perspectivas, contributos e indicadores de experiências pessoais que influenciaram a sua pratica diária.</p>	
❖ Tema: ALUNOS	Código: ALUN
<p><u>Definição:</u> Dificuldades que os professores identificam, na sua pratica diária, relativamente aos alunos</p>	
➤ Sub tema: Condições físicas dos alunos	Código: CFIA
<p><u>Definição:</u> Identificação das condições físicas, adequadas ao tipo de ensino e as dificuldades que estas propiciam ao ensino</p>	
➤ Sub tema: Concentração dos alunos	Código: COAL
<p><u>Definição:</u> A concentração como elemento gerador de dificuldades no ensino das técnicas de dança.</p>	
➤ Sub tema: Atitude dos alunos	Código: ATAL
<p><u>Definição:</u> Atitude que os alunos têm perante as aulas de técnica - empenho, brio, responsabilidade, como factores de dificuldade para o ensino.</p>	
➤ Sub tema: Objectivos dos alunos	Código: OBAL
<p><u>Definição:</u> De que forma os objectivos dos alunos, afectam o ensino das técnicas de dança.</p>	

Sistema de Temas e Sub temas - Continuação

❖ Tema: **RELAÇÕES** Código: **RELA**

Definição: Dificuldades que os professores identificam na sua prática diária relativamente às relações que estabelecem aos vários níveis.

➤ Sub tema: **Relações com Instituições de Tutela** Código: **RITU**

Definição: De que forma o relacionamento com as instituições de tutela interferem na sua actividade diária.

➤ Sub tema: **Relações com Pares** Código: **REPA**

Definição: De que forma o relacionamento com os seus pares interferem na sua actividade docente.

➤ Sub tema: **Relações com Encarregados de Educação** Código: **REED**

Definição: De que forma o relacionamento com os encarregados de educação dos seus alunos, interferem na sua actividade docente.

➤ Sub tema: **Relações com alunos** Código: **REAL**

Definição: De que forma o relacionamento com os alunos, interferem na sua actividade docente

❖ Tema: **METODOLOGIAS** Código: **METO**

Definição: Dificuldades que os professores identificam, na sua prática diária, relativamente à Metodologia

➤ Sub tema: **Aplicação da metodologia** Código: **APME**

Definição: Dificuldades na aplicação ou a inexistência de determinada metodologia.

❖ Tema: **CONDIÇÕES DE TRABALHO** Código: **COTR**

Definição: Identificação das dificuldades encontradas relativamente às condições de trabalho dos professores

➤ Sub tema: **Condições físicas dos estúdios** Código: **COFI**

Definição: A influência que a falta de condições apropriadas podem ter na qualidade do ensino das técnicas.

➤ Sub tema: **Acompanhamento musical** Código: **ACMU**

Definição: Repercussão que a falta de músico acompanhador traz às aulas de técnicas de dança.

5.4. CALENDARIZAÇÃO

Quadro 20 – Fases do Estudo e respectiva Calendarização.

CALENDARIZAÇÃO	TAREFAS
Janeiro / Fevereiro 2008	Revisão literatura específica Definição da População e início dos contactos de sensibilização.
Março/ Dezembro 2008	Revisão literatura Construção e validação do Instrumento (questionário piloto e questionário final)
Janeiro 2009	Aplicação e recolha dos dados (questionário)
Fevereiro/Abril 2009	Revisão literatura específica Tratamento e análise dos dados recolhidos
Maió/Junho 2009	Elaboração do documento escrito - <i>Tesina</i>
Outubro/ Novembro 2009	Revisão literatura específica Elaboração do projecto de Tese Planificação inicial - eleição dos grupos Desenho do guião das perguntas e definição de estratégias.
Dezembro 2009	Elaboração de contactos e captação de participantes e previsão de aspectos relacionados com: datas, local, condições logísticas para a sessão de grupo, etc.
Janeiro/Fevereiro 2010	Revisão da literatura (transcrição, análise...) Sessão GD A e GD B (em dias sequenciais ou próximos) Transcrição das sessões
Março 2010	Análise e interpretação da informação
Abril 2010	Revisão da literatura Validação da informação e elaboração do documento incorporando o material recolhido e analisado
Maió/ Junho 2010	Elaboração documento final - tese de doutoramento

6. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Seguindo a mesma estrutura de apresentação que temos vindo a seguir, apresentaremos os resultados da nossa investigação em duas partes, de acordo com o tipo de Investigação (quantitativa e qualitativa), aplicada em cada uma das fases deste trabalho.

Assim, apresentaremos num primeiro momento os resultados e análise das respostas ao questionário, dando a conhecer as características incluídas no perfil académico e profissional dos professores de técnicas de dança, nas Escolas de Ensino Vocacional Artístico em Portugal Continental.

Seguidamente, apresentaremos o resultado da análise dos discursos provenientes dos grupos de discussão, acerca das dificuldades e expectativas dos professores de Técnicas da Dança das Escolas de Educação Artística Vocacional, relativamente à sua Prática Docente.

6.1. AS CARACTERÍSTICAS INCLUÍDAS NO PERFIL ACADÉMICO E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE TÉCNICAS DE DANÇA DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO VOCACIONAL ARTÍSTICA

A primeira fase da nossa investigação, desenvolveu-se no sentido de responder à pergunta de Investigação formulada no Capítulo IV, de forma a cumprir os objectivos traçados e a contemplar as várias questões a que nos propusemos responder.

Para tal, foi criado um instrumento – o Questionário, contendo as perguntas entendidas como adequadas e que, pela sua natureza, possibilitaram, para além de informação directa, uma multiplicidade de respostas que enriqueceram o “material”

de análise e, pensamos, incrementaram a possibilidade de resultados mais satisfatórios.

Entendemos por isso que, com as respostas obtidas, estaríamos em condições de traçar o perfil académico e profissional dos professores de técnicas de dança para, assim, podermos definir e descrever as suas características.

A criação de uma base de dados para as análises estatísticas foi, assim, o primeiro procedimento que adoptámos procurando abranger os três passos considerados por Hill, M. & Hill, A. (2002, p. 169):

- Preparações preliminares
- Definição das variáveis no computador
- Inserção dos dados

Com estes pressupostos definidos foi construída uma base de dados em SPSS 15.0, com 116 variáveis, das quais 10 obrigaram à construção de “sets” de resposta múltipla e 14 de perguntas abertas.

A informação das perguntas abertas foi inserida na base em formato de texto, tal qual foi escrita no questionário, sendo a sua análise feita sem codificação ou uniformização.

Foi elaborada a inserção dos dados contidos nos 48 questionários respondidos e a validação destes, com a verificação de 10% de material inserido, escolhido através de uma tiragem aleatória.

Passou-se ao apuramento estatístico univariado dos resultados dos questionários, através da realização de estatísticas descritivas (média, moda, desvio padrão, máximo, mínimo e variância), para as variáveis quantitativas (idade, nº de anos a leccionar, etc.) e cálculo das frequências (contagem das categorias), para as variáveis qualitativas. Os apuramentos estatísticos bivariados foram elaborados a partir da avaliação da relação entre variáveis, através do cálculo das tabelas cruzadas.

Assim, e através deste processo, estamos em condições de apresentar os resultados desta primeira parte do estudo, respeitando a sequência empregue na criação das dimensões e variáveis que utilizámos na estrutura do Questionário.

Optámos por dividir esta apresentação de resultados em duas partes: em primeiro lugar, os resultados do apuramento estatístico univariado e em segundo os apuramentos estatísticos bivariados.

Seguiremos também, a ordem das dimensões pré-definidas:

6.1.1. IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DE TÉCNICAS DE DANÇA

Quanto à idade, os Professores de Técnicas de Dança das Escolas Vocacionais Artísticas são constituídos por uma população maioritariamente jovem, com uma média de idade de 38 anos, sendo 23 anos a idade mínima e 69 a idade máxima, como se verifica no quadro abaixo. A justificação para a nossa afirmação “uma população maioritariamente jovem” deve-se ao facto de o valor com maior número de observações, ou seja, a moda, se situar nos 31 anos.

Quadro 21 - Idade dos Professores de Técnicas de Dança das Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal Continental

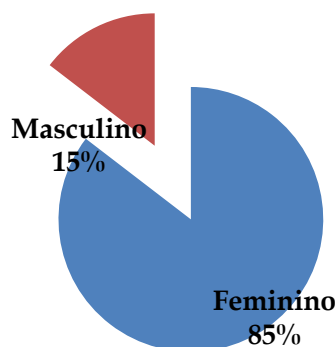
Idade	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
	48	23	69	37,83	11,129

Respondendo à questão sobre a **distribuição total em termos do género** dos professores de técnicas, inferimos que da totalidade dos 48 respondentes, **41** pertencem ao género feminino e **7** ao masculino, ou seja, temos uma percentagem acentuadamente maior de mulheres a leccionarem Técnicas de Dança nas Escolas Vocacionais Artísticas que correspondem a **85%**, comparativamente a apenas **15 %** de homens.

Quadro 22 - Distribuição total dos professores relativamente ao género

GÉNERO	N	PERCENTAGEM
Feminino	41	85,4
Masculino	7	14,6
Total	48	100,0

Gráfico 1 - Comparação entre os géneros no ensino das técnicas

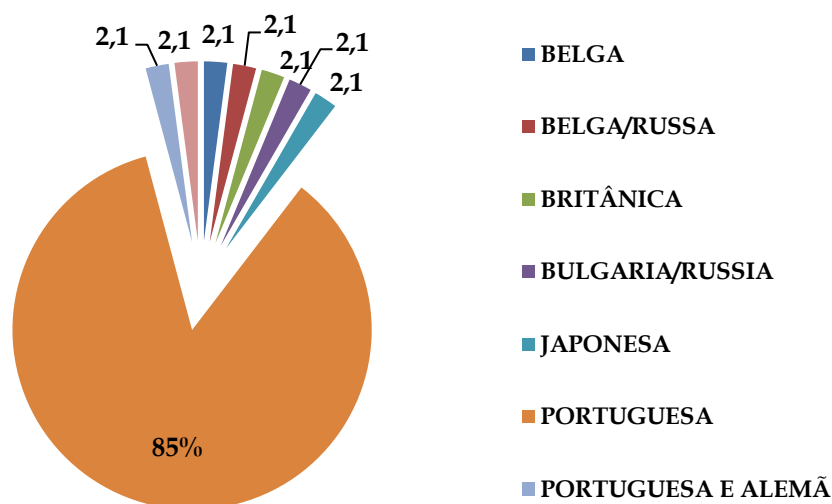


Relativamente à nacionalidade, pudemos constatar que a maioria dos professores é de nacionalidade portuguesa, isto é, 85% da população respondente, o que corresponde a um total de 41 professores. Identificámos, ainda, dois elementos com dupla nacionalidade, em que uma delas é Portuguesa. Os outros 10% têm outras nacionalidades.

Quadro 23 - Nacionalidade dos Professores de Técnicas de Dança

NACIONALIDADES	N
BELGA	1
BELGA/ RUSSA	1
BRITÂNICA	1
BULGARA/ RUSSA	1
JAPONESA	1
PORTUGUESA	41
PORTUGUESA/ ALEMÃ	1
PORTUGUESA/PANAMIANA	1
Total	48

Gráfico 2 - Nacionalidade dos professores



6.1.2. TIPO DE FORMAÇÃO

Para determinar o **Tipo de Formação** dos Professores de Técnicas da Dança das Escolas de Educação Artística Vocacional em Portugal, foram colocadas vários itens de resposta de forma a abranger os diversos tipos de formação.

Assim, em primeiro lugar, considerámos a formação/ actividade dos professores adquirida durante a sua prática profissional enquanto intérpretes/bailarinos. Neste item apreciamos, ainda, as vertentes de estatuto: profissional e amador e distinguimos as possibilidades profissionais relativamente ao tipo de companhia: Clássica, Moderna, Contemporânea ou Outra.

Seguidamente, considerámos a formação obtida em Escolas de Ensino Artístico Vocacional e, ainda, outros tipos de formação mais específicos para o ensino e que não se encontram enquadrados no Sistema Educativo Português.

Finalmente, apreciamos as “convencionais” habilitações académicas.

O nosso interesse recaiu, também, sobre o local onde os professores obtiveram as formações específicas para o ensino (não enquadradas no Sistema Educativo Português).

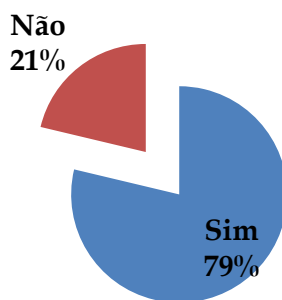
No que se refere à **Formação/ Actividade Artística como Bailarino/a**, dos 48 professores que responderam ao questionário, 37 respondentes afirmaram que tiveram no seu percurso Formação/ Actividade Artística como Bailarino/a e 10 assinalaram que não fizeram esse percurso. Contabilizámos um caso omissos.

Quadro 24 - Formação Artística como Bailarino/a

		N	PERCENTAGEM
	Sim	37	78,7
	Não	10	21,3
	Total	47	100,0
Valores omissos	0	1	
Total		48	

Desta forma e comparativamente temos: 79% dos professores tiveram um percurso como bailarinos/as e 21% não exerceu actividade como bailarino/a, como se representa no gráfico seguinte.

Gráfico 3 - A Formação Artística como Bailarino

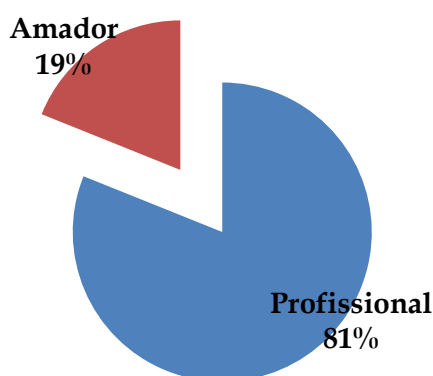


Relativamente ao **Estatuto Profissional** que possuíam no desempenho da sua actividade/formação podemos dizer que a grande maioria dos professores de Técnicas da Dança nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal foram bailarinos profissionais, ou seja, 81% dos professores respondentes exerceu a sua actividade como bailarino/a profissional e 19% como amador/a, como se pode comprovar no quadro e no gráfico apresentados abaixo.

Quadro 25 - Distribuição dos professores relativamente ao estatuto profissional dos professores no desempenho da sua actividade/formação como bailarinos

	ESTATUTO	N	PERCENTAGEM
	Profissional	30	81,1
	Amador	7	18,9
	Total	37	100,0
Valores omissos	0	11	
Total		48	

Gráfico 4 - Estatuto profissional dos professores no desempenho da sua actividade/formação como bailarinos

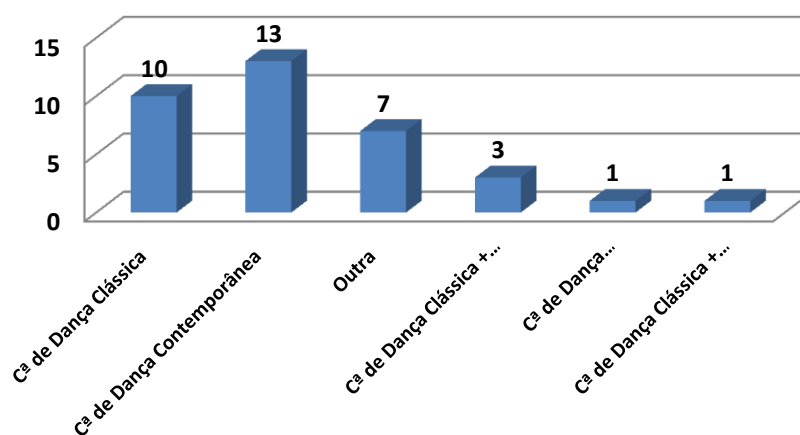


Considerando o **Tipo de Instituição**, podemos afirmar que dos 48 professores que responderam ao nosso questionário 37% exerceu a sua actividade/formação numa Companhia de Dança Contemporânea, 29% teve a sua actividade/formação numa Companhia de Dança Clássica, 20%, assinala Outras Instituições e 9% teve a sua actividade/ formação repartida por Companhias de Dança Clássica, Contemporânea e Outras, tal como se demonstra no quadro e no gráfico que seguidamente apresentamos.

Quadro 26 - Tipo de Instituição onde exerceram actividade/formação

TIPO DE INSTITUIÇÃO	N	PERCENTAGEM
C ^a de Dança Clássica	10	28,6
C ^a de Dança Contemporânea	13	37,1
Outra	7	20,0
C ^a de Dança Clássica + Contemporânea	3	8,6
C ^a de Dança Contemporânea + Outra	1	2,9
C ^a de Dança Clássica + Contemporânea + Outra	1	2,9
Total	35	100,0
0	13	

Gráfico 5 - Tipo de Instituição onde os professores exerceram actividade/formação



Pela análise dos dados retirados do item - **Outra** - cujas designações aparecem tal como foram escritas nos questionários, os respondentes valorizam bastante a sua prática artística ainda enquanto alunos. Esta afirmação justifica-se pelas referências recorrentes a diversas escolas; outra indicação é a importância que

atribuem a outras actividades (eventos não tão convencionais como as companhias de dança), tal como explicita o quadro abaixo.

Quadro 27 – Outras entidades onde os professores exerceram actividade/ formação como bailarinos

OUTRAS ENTIDADES	N
	36
Academia de Bailado Clássico	1
Animação de Eventos	1
Balletatro Escola Profissional; Escola Superior de Dança; <i>Norther School of Contemporary Dance</i>	1
Conservatório Nacional de Dança - Panamá	1
Conservatório Regional de Ponta Delgada e Rádio Televisão Portuguesa	1
Teatro/ Comerciais/Televisão (Vários Estilos)	1
<i>Elmhurst Ballet School; London Contemporary</i>	1
Escola de Dança do Conservatório Nacional	1
Escola Superior de Dança	1
Escola Técnica de Profissionais de Bailado – CNB	1
Grupo de Dança de Repertório Clássico	1
Grupo Subsidiado pelo Ministério da Educação	1
Total	48

Relativamente à **Formação em Escolas de Ensino Artístico Vocacional** ficámos a saber que 25 professores possuem formação neste tipo de ensino, correspondendo a 54% dos respondentes; 21 responderam que não, o que corresponde a 44% dos respondentes. Dois professores não responderam (Valores omissos).

Quadro 28 - Professores que possuem Formação em Escolas de Ensino Artístico Vocacional

	N	Percentagem
Sim	25	54,3
Não	21	45,7
Total	46	100,0
Valores omissos	0	
Total	48	

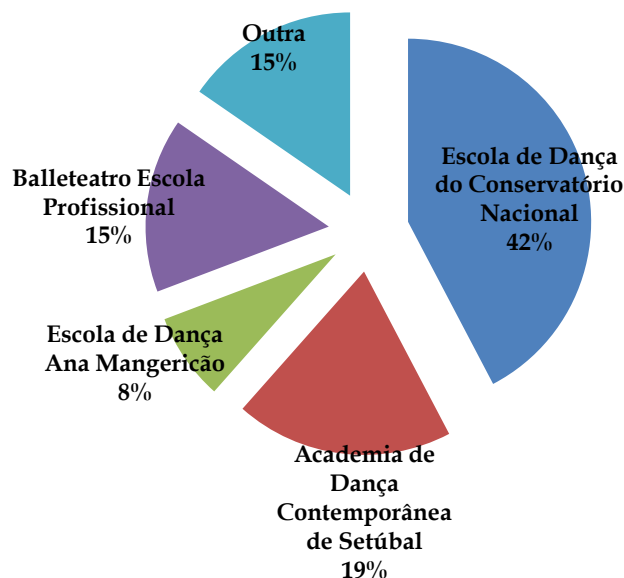
No quadro e no gráfico apresentados abaixo, pode verificar-se a distribuição dos professores pelas diferentes Escolas onde fizeram a formação e as percentagens desta mesma distribuição, relativamente a cada uma delas.

Da análise destes dados, podemos afirmar que 42% dos professores com formação em Escolas de Ensino Artístico Vocacional são provenientes da Escola de Dança do Conservatório Nacional; 19% da Academia de Dança Contemporânea de Setúbal; 15% do Balleteatro; 8% da Escola de Dança Ana Mangerição e 15% fizeram formação em outras escolas.

Quadro 29 - Distribuição dos professores pelas Escolas onde fizeram formação

INSTITUIÇÕES	N	PERCENTAGEM
Escola de Dança do Conservatório Nacional	11	42,3
Academia de Dança Contemporânea de Setúbal	5	19,2
Escola de Dança Ana Mangerição	2	7,7
Balleteatro Escola Profissional	4	15,4
Outra	4	15,4
Total	26	100,0
Valores omissos	0	
Total	48	

Gráfico 6 - Distribuição dos professores pelas Escolas de Ensino Artístico Vocacional onde adquiriram formação



Pela análise dos dados obtidos do item - **Outra** - cujas designações aparecem tal como foram escritas nos questionários, os respondentes apresentam-nos uma descrição de outras instituições a nível nacional e internacional que não se encontravam discriminados nos itens dos questionários mas que, pela diversidade, nos fornecem um panorama mais vasto dos seus percursos de formação. Assim, e segundo os registos, os professores assinalaram a formação na Escola Superior de Dança, na *Northern School of Contemporary Dance*, na Academia de Bailado Pirmim Treku, em *Ballet Schools*, no Conservatório Regional de Ponta Delgada, nos Curso de Iniciação e Curso de Formação Profissional do Ballet Gulbenkian, na Escola de Dança do Orfeão de Leiria, na Escola Particular de Helena Azevedo - Torres Novas, na Escola Técnica de Profissionais de Bailado e ainda formação nos Sistemas de Ensino de TDC da *RAD* e de E.Cecchetti, como se pode verificar no quadro apresentado abaixo.

Quadro 30 - Outras instituições de Ensino Artístico a nível nacional e internacional onde os professores adquiriram formação em Dança

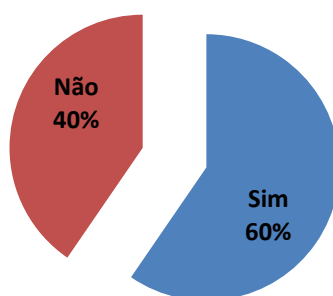
OUTRAS INSTITUIÇÕES - ENSINO VOCACIONAL	N
Escola Superior de Dança; <i>Northern School of Contemporary Dance</i>	34
Academia de Bailado Pirmim Treku	1
<i>Ballet Schools</i>	1
Conservatório Regional de Ponta Delgada	1
Curso de Iniciação do Ballet Gulbenkian	1
Curso de Formação Profissional do Ballet Gulbenkian	1
Escola de Bailado Clássico Pirmin Treku	1
Escola de Dança do Orfeão de Leiria	1
Escola do Ballet Gulbenkian	1
Escola Particular de Helena Azevedo - Torres Novas	1
Escola Superior de Dança	1
Escola Técnica de Profissionais de Bailado - CNB	1
Sistemas de Ensino de TDC da RAD e Sistemas de Ensino de TDC Cecchetti	1
Total	48

Para determinarmos o número de professores com **Formação em Dança em Instituições de Ensino Superior em Portugal** que leccionam Técnicas da Dança nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal, e analisando os resultados do quadro abaixo, pudemos apurar que dos 48 respondentes, 28 professores possuem formação em dança adquirida em Instituições de Ensino Superior o que corresponde a 60% (das respostas válidas) e 19 professores não possuem essa formação, correspondendo a 40%. Temos um caso omissivo.

Quadro 31 - Formação em Dança adquirida em Instituições de Ensino Superior

		N	PERCENTAGEM
	Sim	28	59,6
	Não	19	40,4
	Total	47	100,0
Valores omis	0	1	
Total		48	

Gráfico 7 - Formação em Dança adquirida em Instituições de Ensino Superior



Dos 60% dos professores que realizaram Formação em Dança em Instituições de Ensino Superior, temos 25 professores formados pela Escola Superior de Dança, 3 com licenciatura em dança da Faculdade de Motricidade Humana e um não respondeu, tal como comprova a tabela abaixo apresentada.

Quadro 32 - Instituições de Ensino Superior em Portugal onde os professores realizaram formação em Dança

INSTITUIÇÕES	N	PERCENTAGEM
FMH - Licenciatura em Dança	3	10,3
Escola Superior de Dança - Bacharelato em Dança	1	3,4
Escola Superior de Dança - Licenciatura em Dança	23	79,3
ESD - Licenciatura em Dança (interpretação/criação)	1	3,4
Outra	1	3,4
Total	29	100,0
Valores 0 omissos	19	
Total	48	

Na análise do item Outra, pudemos verificar que um dos respondentes tem um BA - Dance Maker, pela Arnhem School of Dance, na Holanda.

Pudemos, ainda, constatar pela análise dos dados constantes da tabela que se apresenta seguidamente, que os diplomados da ESD estão distribuídos pelos diferentes cursos da seguinte forma:

Curso Superior de Dança - Ramo de Educação com 70%; Curso Superior de Dança - Ramo Espectáculo com 17% dos professores e, ainda, 17% de professores que são possuidores de ambas as licenciaturas, tal como se pode verificar no quadro.

Quadro 33 - Distribuição dos Professores formados pela ESD, por Cursos/Ramos

CURSOS DA ESD	N	PERCENTAGEM
Ramo da Educação	16	66,7
Ramo do Espectáculo	4	16,7
Ramos da Educação e Espectáculo	4	16,7
Total	24	100,0
Valores 0 omissos	24	

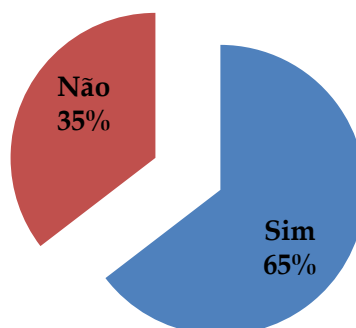
Da pergunta referente a outra **Formação Específica** (Metodológica / Didáctica e Pedagógica) para o ensino da dança, obtivemos as seguintes respostas:

Num total de 48 respostas, 31 dos nossos respondentes afirmaram possuir outra formação específica, comparativamente a 17 que afirmaram não a possuir. Desta forma, temos 65% de professores que possuem outra formação específica para o ensino das técnicas de dança e 35% que não são possuidores deste tipo de formação. O quadro e o gráfico que apresentamos abaixo ajudam-nos a visualizar estes resultados.

Quadro 34 - Professores de Técnicas da Dança possuidores de outra formação específica (Pedagógica e Metodológica) para o ensino da dança

	N	PERCENTAGEM
Sim	31	64,6
Não	17	35,4
Total	48	100,0

Gráfico 8 - Professores de Técnicas da Dança possuidores de outra formação específica (Pedagógica e Metodológica) para o ensino da dança



De acordo com as respostas dadas pelos 31 professores que fizeram “outro tipo de formação específica”, pudemos constatar que estas abrangem um leque enorme de cursos, metodologias, técnicas, estilos, instituições e níveis diferenciados nas respectivas formações. Pela sua relevância e mais-valia na caracterização dos diferentes e diversificados tipos de formação dos professores, pareceu-nos

indispensável a sua exposição no quadro que apresentamos a seguir, destacando com cores os Cursos ou entidades recorrentes, nomeadamente:

- Cursos da *Royal Academy of Dance*
- Cursos do Método Vaganova
- Cursos do Método Cecchetti
- Cursos da *Imperial Society of Teachers of Dancing*
- Outros

Quadro 35 – Outro tipo de Formação Específica no âmbito do Ensino da Dança

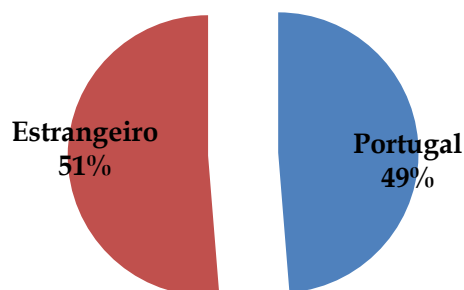
CURSO/NÍVEL	N
Coreografia	17
	1
Curso da <i>Royal Academy of Dancing</i> - Até ao Intermédio	1
Curso de Dança para Professores	1
Curso de Formação de Bailarinos	1
Curso de Pedagogia da Academia Coreográfica de Moscovo	1
Curso de Professora da <i>Royal Academy of Dancing</i> ; Curso de Formação de Bailarinos da <i>Royal Ballet School</i>	1
Curso de Professores de Dança Clássica - Método <i>Vaganova</i> , Níveis I, II, III e IV	1
Curso do Método <i>Cecchetti</i> - Diploma + <i>Fellowship ISTD</i> , Reino Unido; Pós-graduação em Dança Movimento Terapia e Comunicação não verbal	1
Curso <i>Imperial Society of Teachers of Dancing</i> - Associate Diploma + Diploma	1
Curso para Professores de Dança - Festival de Dança de Leiria	1
Curso para Professores feito em <i>Nanterre</i>	1
Curso para professores - Método <i>Vaganova</i> , níveis I a IV	1
Curso de Professores da Academia <i>Vaganova</i>	1
Escola Superior de Educação pela Arte	1
Escola Técnica - Profissional de Bailado	1
Formação como Bailarina Profissional - <i>Munchen</i> , Alemanha	1
Formação Contínua do Ginásio escola de Dança para Professores; Curso da <i>Imperial Society of Teachers of Dancing</i>	1

II Curso de Pedagogia da Dança com <i>Madó Aris</i>	1
<i>Imperial Society of Teachers of Dancing – Modern Theatre – Associate e Associate Diploma</i>	1
<i>Imperial Society of Teachers of Dancing – Modern Theatre – Associate e Associate Diploma;</i> <i>Royal Academy of Dancing - CBTS (Certificate in Ballet Teaching Studies – 1º Ano)</i>	1
<i>Método Cecchetti: Intermédio, Advanced I e II, Associate e Associate Diploma</i>	1
Metodologia e Didáctica da D. Clássica - Prof. Barbara Fewster - Todos os Cursos do Elementar ao Intermédio; Metodologia <i>Vaganova: Nível 1 ao 6 inclusive</i> ; <i>White Lodge – Royal Ballet School – 1º ao 3º nível</i>	1
<i>Professional Dancer’s Teachers Course; Curso Professores- Metodologia Vaganova</i>	1
<i>Profissionalização em Função/ profissão de Animador Cultural – Dança, Curso de Professores da ISTD</i>	1
<i>Royal Academy of Dance – Student Teacher Certificate (anatomia + Hª de Dança); Royal Academy of Dance - Teacher Certificate; Royal Academy – University of Surrey – Certificate in Dance Education</i>	1
<i>Teacher’s Training Course (3 years); Bachelor of Honour in Dance and Contextual Studies</i>	1
<i>Teaching Diploma - Royal Academy of Dance</i>	1
<i>The Royal Ballet School; Teacher’s Training Course for Ex Professional Dancers</i>	1
<i>Workshop Técnica Cunningham – por Anna Papoulis – níveis elementar e intermédio; Curso Intensivo de Composição Coreográfica e Técnica Limón I</i>	1
<i>Workshops de nível Avançado</i>	1
Total	48

De acordo com os respondentes, e ainda relativamente a esta questão, da formação específica para o ensino da técnica e de acordo com a pergunta formulada, os professores identificaram as instituições onde realizaram as respectivas formações.

Assim, de acordo com os dados recolhidos, dos 31 professores que realizaram “outra formação específica para o ensino da técnica que leccionam”, 19 realizaram-na em Portugal e 20 no estrangeiro. O gráfico abaixo ilustra percentualmente, a nossa afirmação.

Gráfico 9 – Local de realização da Formação Específica para o ensino da técnica de dança



Ao inquirirmos os professores que assinalaram mais do que um Tipo de Formação Artística/ Académica sobre a **importância que atribuíam a cada uma das formações** – utilizando uma escala de valor crescente de 1 a 4 – obtivemos as seguintes respostas:

Relativamente à importância que os professores atribuem à **formação/actividade como bailarinos**, dos 39 respondentes, 17 atribuem-lhe o valor máximo, considerando que esta formação é indispensável; 12 consideraram que era muito importante; 9 assinalaram-na como importante e apenas 1 respondente considerou pouco importante este tipo de formação.

O quadro abaixo mostra-nos estes valores representados de forma percentual.

Quadro 36 - Importância atribuída à formação como bailarino/a

VALORES	N	PERCENTAGEM
Pouco importante	1	2,6
Importante	9	23,1
Muito importante	12	30,8
Indispensável	17	43,6
Total	39	100,0
Valores 0 omissos	9	
Total	48	

Na importância atribuída à **formação em Escolas de Ensino Artístico Vocacional**, verificámos que dos 33 professores que responderam a esta pergunta, 16 consideraram-na indispensável, 14 muito importante, 2 importante e apenas 1 a assinalou como pouco importante. O quadro abaixo mostra-nos estes valores representados de forma percentual.

Quadro 37 - Importância atribuída à formação em Escolas de Ensino Artístico Vocacional

VALORES	N	PERCENTAGEM
Pouco importante	1	3,0
Importante	2	6,1
Muito importante	14	42,4
Indispensável	16	48,5
Total	33	100,0
Valores 0	15	
Omissos		
Total	48	

Ao perguntarmos aos professores sobre a importância que atribuíam à **formação em Dança em Instituições de Ensino Superior**, pudemos verificar que 16 professores assinalaram como indispensável este tipo de formação; 10 consideraram-na muito importante; 8 disseram que era importante e apenas 1 a considerou pouco importante.

O quadro abaixo, mostra-nos estes valores representados de forma percentual.

Quadro 38 - Importância atribuída à formação em Instituições de Ensino Superior

VALORES	N	PERCENTAGEM
Pouco importante	1	2,9
Importante	8	22,9
Muito importante	10	28,6
Indispensável	16	45,7
Total	35	100,0
Valores 0	13	
omissos		
Total	48	

Considerando as respostas dadas sobre a **importância atribuída aos Cursos não incluídos no Sistema Educativo Português**, ou seja, **outra Formação Específica**,

verificámos que a maioria assinalou que este tipo de formação era muito importante, situando-se esta opção nos 50%. Dos restantes 15 respondentes, 9 (30%) consideraram-na indispensável; 4 (13%) que era importante e 2 (7%) professores consideraram que este tipo de formação era pouco importante.

Quadro 39 - Importância atribuída aos Cursos não incluídos no Sistema Educativo Português

	VALORES	N	PERCENTAGEM
	Pouco importante	2	6,7
	Importante	4	13,3
	Muito importante	15	50,0
	Indispensável	9	30,0
	Total	30	100,0
Valores Omissos	0	18	
Total		48	

Da leitura dos vários quadros anteriormente apresentados, podemos concluir, relativamente à importância dada a cada uma das formações que para a maioria dos professores, a formação/actividade como bailarino é a mais valorizada.

Para melhor entendimento apresentamos abaixo um quadro comparativo resumindo os valores atribuídos a cada um dos tipos de formação na escala de 1 a 4 correspondendo 1 a pouco importante, 2 a importante, 3 a muito importante e o 4 a indispensável.

Quadro 40 – Tabela comparativa da importância que atribuem às diversas formações

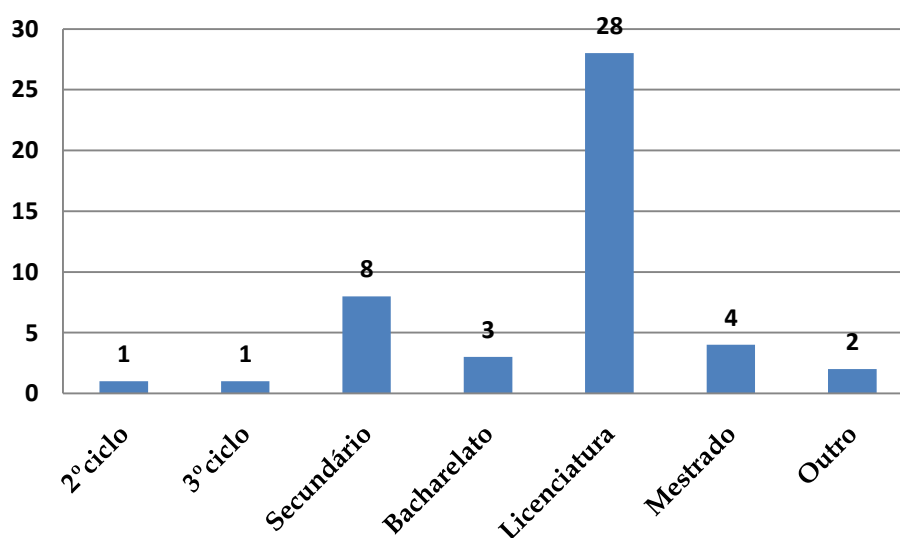
Tipos de Formação	% Indispensável	% Muito importante	% Importante	% Pouco importante
Formação como bailarino/a	35,4	25,0	18,8	2,1
Formação em Escolas de Ensino Artístico Vocacional	33,3	29,2	4,2	2,1
Formação em Instituições de Ensino Superior	33,3	20,8	16,7	2,1
Cursos não incluídos no Sistema Educativo Português	18,8	31,3	8,3	4,2

Em resposta à nossa pergunta sobre o nível das **Habilitações Académicas** dos Professores de Técnicas da Dança nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal, podemos concluir que 4 dos professores respondentes possuem Mestrado, 28 possuem Licenciatura, 3 possuem o Bacharelato, 8 tem o nível secundário, 1 dos respondentes o 3º ciclo e outro, o 2º Ciclo. Da análise destes dados podemos concluir que a grande maioria dos professores de técnicas de dança das Escolas de Ensino Artístico Vocacional, correspondendo a 60%, possuem um Curso Superior ao nível da Licenciatura.

Quadro 41 - Habilitações Académicas dos professores

NÍVEL DE ENSINO	N	PERCENTAGEM
2ºciclo	1	2,1
3ºciclo	1	2,1
Secundário	8	17,0
Bacharelato	3	6,4
Licenciatura	28	59,6
Mestrado	4	8,5
Outro	2	4,3
Total	47	100,0
Valores omissos	0	
	1	
Total	48	

Gráfico 10 - Habilitações Académicas dos professores



Ao criarmos o item - Outra - possibilitou-nos uma quantidade de informação mais vasta relativamente à formação dos professores. Assim, pudemos perceber que alguns professores têm frequência/percursos em cursos superiores, alguns dos quais, fora do âmbito da dança, como mostra o quadro que apresentamos a seguir.

Quadro 42 – Outras habilitações/formações académicas

HABILITAÇÕES	N
1º Ano da Faculdade de Ciências Médicas de Lisboa	42
	1
2º Ano da Faculdade de Letras, Línguas e Literaturas Modernas – Inglês/ Alemão	1
Curso de Professores da <i>Imperial Society of Teachers of Dancing</i>	1
Economia – Faculdade de Economia do Porto	1
Frequência Superior	1
Pós Graduação	1
Total	48

6.1.3. CONTEXTOS DE ENSINO

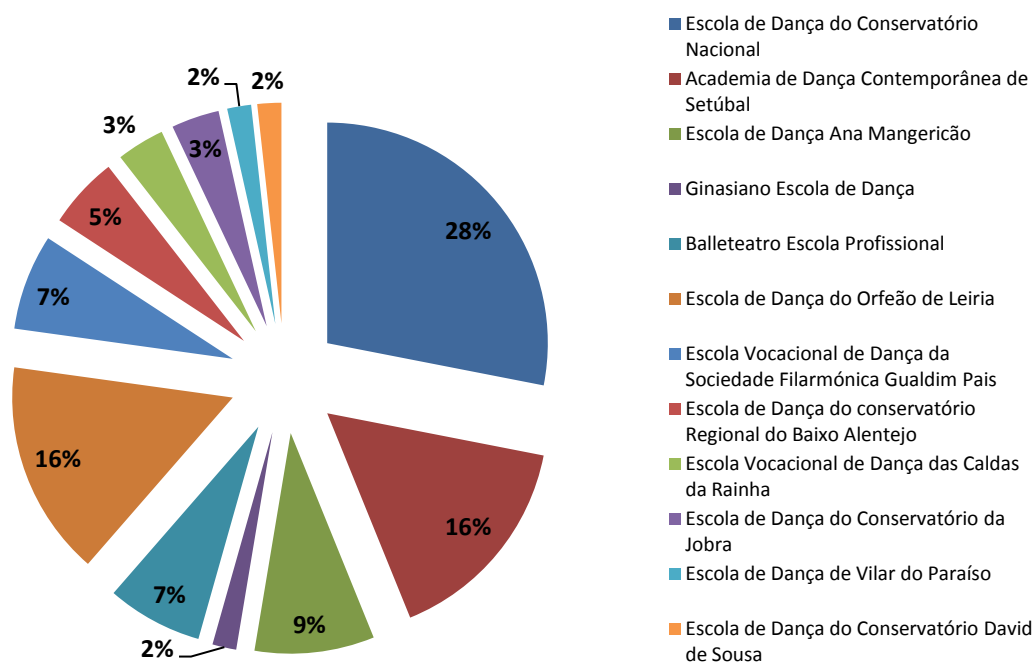
De acordo com a respostas aos questionários e como se pode constatar no quadro e gráfico abaixo, podemos verificar que alguns dos professores leccionam em mais do que uma instituição (valores de casos superiores ao nº de respondentes) em situação regular ou pontual e que foi assinalado pelos mesmos, no questionário Esta chamada de atenção justifica-se pela necessidade de explicarmos a disparidade existente entre o número de professores que constituíam a população alvo e a sua distribuição pelas diferentes escolas (nºs fornecidos pelos responsáveis dessas Escolas e apresentados no capítulo III) e os valores resultantes do apuramento estatístico.

Face ao exposto e na análise dos dados sobre a distribuição dos professores pelos diferentes contextos de ensino, verificámos que dos 48 respondentes, 28% leccionam na EDCN, 16% leccionam na ADCS, a EDOL e ADCS têm o mesmo número de professores que correspondem a 9%. A EDAM tem 5 professores, a Escola Vocacional de Dança da S. F. Gualdim Pais e o Balleteatro, têm ambas 4 professores, a Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha e a Escola de Dança do Conservatório da Jobra. As duas restantes Escolas possuem 1 professor apenas, no curso vocacional.

Quadro 43 - Distribuição dos Professores pelas diferentes Instituições

INSTITUIÇÃO ONDE LECCIONAM	RESPOSTAS	
	N	PERCENTAGEM
Escola de Dança do Conservatório Nacional	16	28,1%
Academia de Dança Contemporânea de Setúbal	9	15,8%
Escola de Dança Ana Mangericão	5	8,8%
Ginasiano Escola de Dança	1	1,8%
Balleteatro Escola Profissional	4	7,0%
Escola de Dança do Orfeão de Leiria	9	15,8%
Escola Vocacional de Dança da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais	4	7,0%
Escola de Dança do Conservatório Regional do Alentejo	3	5,3%
Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha	2	3,5%
Escola de Dança do Conservatório da Jobra	2	3,5%
Escola de Dança de Vilar do Paraíso	1	1,8%
Escola de Dança do Conservatório David de Sousa	1	1,8%
Total	57	100,0%

Gráfico 11 - Distribuição dos Professores pelas diferentes Instituições

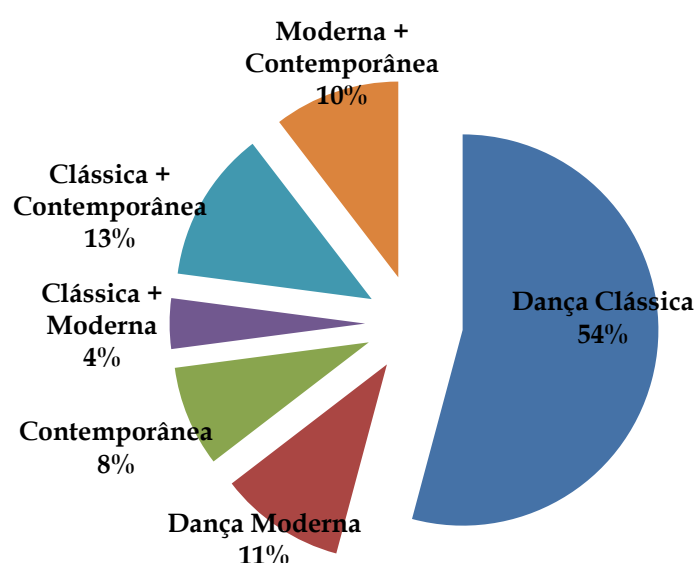


Na **distribuição dos professores relativamente às diferentes Técnicas de Dança** e ao apreciarmos os dados recolhidos, temos a considerar que uma percentagem significativa dos professores que responderam ao nosso questionário (26), lecciona Técnica de Dança Clássica, situando-se nos 54%. Outros 10% leccionam Técnica de Dança Moderna e 8% leccionam Técnica de Dança Contemporânea. Parece-nos, no entanto, importante assinalar que 4% dos professores acumulam a disciplina de Dança Clássica e a de Dança Moderna e 12%, leccionam Dança Clássica e Dança Contemporânea. Esta constatação responde à nossa pergunta sobre o facto de os professores leccionarem mais do que uma disciplina.

Quadro 44 - Distribuição total dos professores pelas diferentes técnicas de dança

TÉCNICAS DE DANÇA	N	PERCENTAGEM
Clássica	26	54,2
Moderna	5	10,4
Contemporânea	4	8,3
Clássica + Moderna	2	4,2
Clássica + Contemporânea	6	12,5
Moderna + Contemporânea	5	10,4
Total	48	100,0

Gráfico 12 - Distribuição dos professores relativamente à leccionação de cada uma das Técnicas

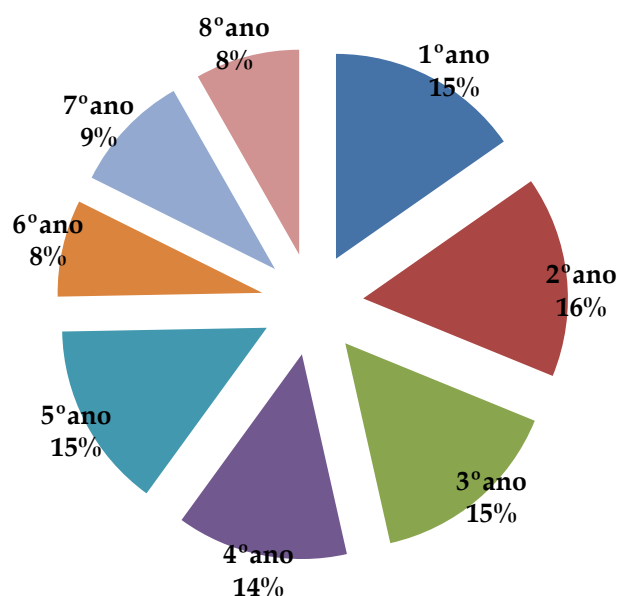


Como as Escolas de Ensino Artístico Vocacional, abarcam um vasto número de níveis de ensino, consideramos no nosso questionário a correspondência do 1º ano - dança, - o 5º ano do ensino académico. Assim, podemos constatar que há 26 respostas (que representam cerca de 15%) a afirmar que dão aulas ao 1ºano; 27 respostas (que representam cerca de 16%) a afirmar que dão aulas ao 2ºano, 26 respostas dão ao 3º ano; há 23 respostas (que representam cerca de 14%) a afirmar que dão aulas ao 4ºano; 25 respostas afirmam que dão aulas ao 5ºano, para o 6º ano apenas temos 13 respostas o que corresponde a 8%, 9% para o 7º ano e 14 respostas a afirmarem que dão aulas ao 8º ano. De acordo com as respostas do questionário e com os valores obtidos, pudemos apurar que um mesmo professor assegura a leccionação a mais do que um nível de ensino, simultaneamente, e que os 5 primeiros anos de escolaridade, são os que absorvem uma quantidade “substancial” de professores.

Quadro 45 - Distribuição dos professores pelos vários níveis de ensino

ANO/NÍVEL(a)	RESPOSTAS	
	N	PERCENTAGENS
1ºano	26	15,3%
2ºano	27	15,9%
3ºano	26	15,3%
4ºano	23	13,5%
5ºano	25	14,7%
6ºano	13	7,6%
7ºano	16	9,4%
8ºano	14	8,2%
Total	170	100,0%

Gráfico 13 - Distribuição dos professores pelos vários níveis de ensino

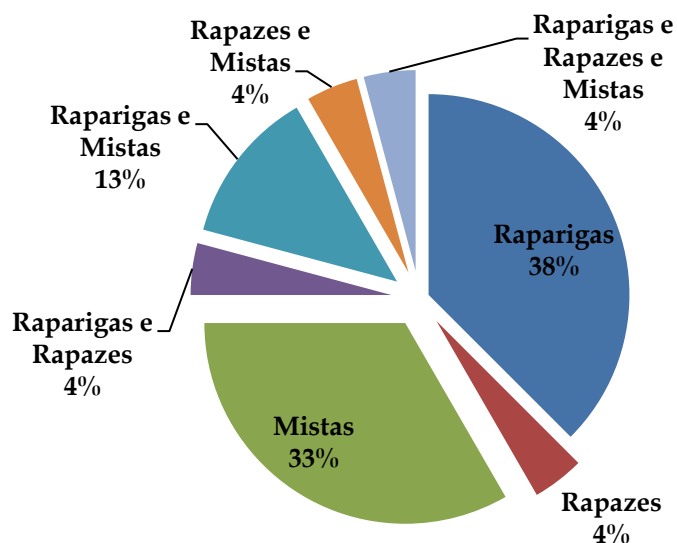


Ao observarmos o **tipo de turma**, podemos verificar que as turmas só de rapazes representam um universo muito pequeno, correspondendo a apenas 4%, relativamente às turmas só de raparigas, com 38%. Apesar de considerarmos as respostas em que se assinalam as várias possibilidades, o cenário não se altera.

Quadro 46 - Tipo de turma onde leccionam os professores de Técnicas de Dança

TIPO DE TURMA	N	PERCENTAGEM
Raparigas	18	37,5
Rapazes	2	4,2
Mistas	16	33,3
Raparigas e Rapazes	2	4,2
Raparigas e Mistas	6	12,5
Rapazes e Mistas	2	4,2
Raparigas e Rapazes e Mistas	2	4,2
Total	48	100,0

Gráfico 14 - Distribuição dos professores por tipo de turma



De acordo com o quadro abaixo, podemos apurar que os professores que leccionam técnicas de Dança nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional têm uma carga horária média de 18 horas semanais e que a média de anos de leccionação é de 13 anos, tal como se pode comprovar nos quadros apresentados.

Quadro 47 - Carga horária semanal dos professores de Técnicas de Dança

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Variância
Carga horária semanal	47	3	35	17,76	7,540	56,846

Quadro 48 - Tempo de serviço/ anos de leccionação nas de Técnicas de Dança

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Há quanto tempo ensina técnica de dança? (anos)	47	1	33	12,67	8,191

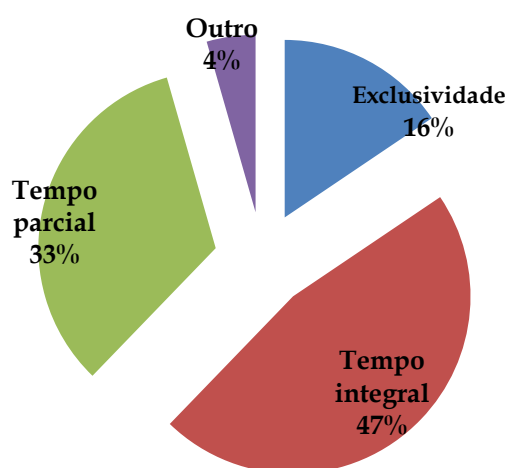
Na resposta à formulação da pergunta referente à situação contratual dos Professores de Técnicas da Dança nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional em

Portugal, podemos verificar que uma grande parte dos respondentes tem contrato em tempo integral, representando 49% da nossa população. Podemos ainda verificar que em tempo parcial temos 31% e com exclusividade apenas 15%. Dos 2 professores que responderam que possuíam outro tipo de contrato, pudemos apurar que como se pode visualizar no gráfico abaixo.

Quadro 49 - Tipo de Contrato dos Professores de Técnicas de Dança

TIPO DE CONTRATO	N	PERCENTAGEM
Exclusividade	7	15,6
Tempo integral	21	46,7
Tempo parcial	15	33,3
Outro	2	4,4
Total	45	100,0
Valores omissos	0	
	3	
Total	48	

Gráfico 15 - Tipo de Contrato dos Professores de Técnicas de Dança das Escolas de Ensino Vocacional Artístico



Na resposta ao item - Outro - podemos verificar tipos de contratação não contemplados nas opções do questionário e que evocam situações específicas de alguns professores. Pelo facto de nos parecerem importantes procederemos à sua descrição respeitando os registos dos respondentes. Assim, temos 1 professor com contrato de funcionária efectiva com horário completo (22h) no mínimo e com

possibilidade de progressão na carreira de ensino; 1 professor com contrato por tempo indeterminado; 1 professor no quadro de nomeação definitiva e outro professor com contrato parcial em ambas as escolas o que perfaz tempo integral.

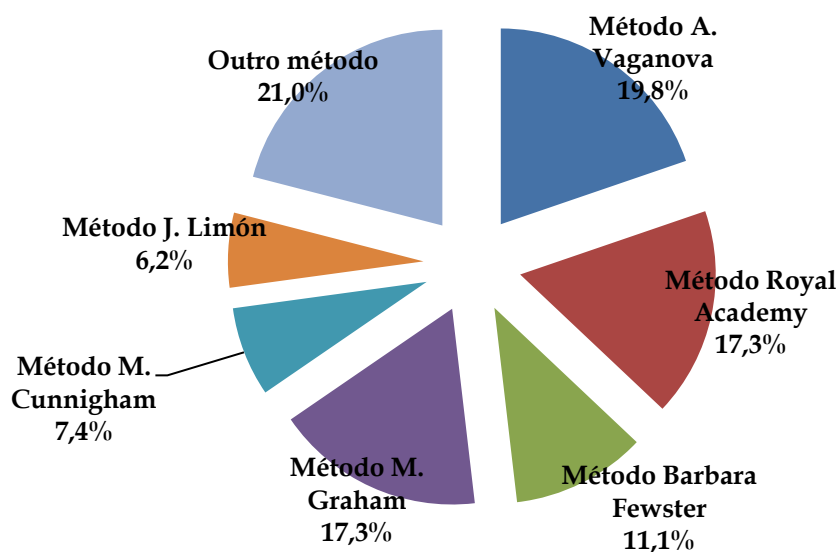
6.1.4. PRÁTICA DOCENTE

De forma a entender as características académicas e profissionais dos professores, procuramos saber que métodos utilizavam nas suas aulas. Na análise do quadro e gráfico abaixo apresentado podemos verificar que na Técnica de Dança Clássica o método de Agripina **Vaganova** é aplicado por 20% dos professores respondentes. 17% dos professores utiliza o Método da **Royal Academy of Dance** e 11%, o método de **Barbara Fewster**. No ensino das técnicas de Dança Moderna e Contemporânea, 17% dos professores utiliza a metodologia de Martha **Graham**, 7%, a de Merce **Cunnigham** e 6%, a de José **Limón**. No entanto, 17 professores que correspondem a 21% dos respondentes, afirmaram que utilizam outros métodos que não foram itens de opção.

Quadro 50 - Métodos de ensino utilizados pelos professores

MÉTODO(a)	RESPOSTAS	
	N	PERCENTAGEM
Método A. Vaganova	16	19,8%
Método Royal Academy	14	17,3%
Método Barbara Fewster	9	11,1%
Método M. Graham	14	17,3%
Método M. Cunnigham	6	7,4%
Método J. Limón	5	6,2%
Outro método	17	21,0%
Total	81	100,0%

Gráfico 16 - Métodos de ensino utilizados pelos professores



Nas respostas ao item **Outro**, registamos tal como foi referido, outras formas de trabalho dos professores, outros métodos ou técnicas que servem de mais-valias para o ensino da sua disciplina e que não se encontravam contempladas nas opções dos questionários. Dado que os valores são significativos pois representam a opção de 21% dos professores, apresentamos a tabela descritiva das suas opções, tal como nos são expostas no questionário.

Quadro 51 – Outros Métodos de Ensino

OUTROS MÉTODOS DE ENSINO	N
Aplicação de Conceitos Mistos, englobando <i>Contact Improv</i> , Técnica <i>Release</i> e Outros	33
Imperial Society of Teachers of Dancing	1
Influência de Vários Métodos	1
ISTD	2
Método Cecchetti	1
Método Cecchetti	1
Método I.S.T.D., Técnica de <i>Release</i> Contacto – Improvisação	1
Método da Ópera de Paris	1
Misto de Vários Métodos	1
Não é possível aplicar nenhum método específico com os programas definidos pelo Ministério da Educação. Faço aplicação de conhecimentos do Método Barbara <i>Fewster</i>	1
Nas aulas de iniciação aos mais pequenos, Cursos Livres ou em Estúdio utilizo simbiose de vários Métodos <i>RAD</i> , Barbara <i>Fewster</i> , <i>Vaganova</i> , <i>Ritmile</i>	1
Técnica de Dança Contemporânea com raiz na técnica <i>Release</i> , no trabalho de exploração do movimento/ Improvisação, Noções de Composição Coreográfica	1
Trabalho de <i>release</i> e consciencialização corporal	1
Total	48

Ao indagarmos os professores sobre a frequência temporal (semanal/quinzenal) com que **preparam/elaboram novas aulas**, ou seja introdução de novos conteúdos ou novas combinações, pudemos apurar que a preparação **semanal** de nova aula tem os valores mais elevados e situam-se nos 31%. As aulas preparadas **quinzenalmente e mensalmente** têm os mesmos valores, ou seja, 8 respostas que correspondem a 18%. Os professores que assumem que preparam aulas semanalmente e mensalmente situam-se nos 15% e os que preparam quinzenalmente e mensalmente, situam-se nos 4%.

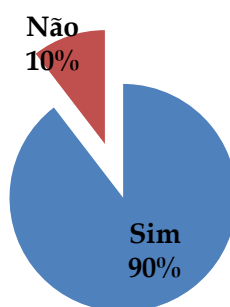
Quadro 52 - Frequência na preparação de novas aulas

FREQUÊNCIA	N	PERCENTAGEM
Diariamente	2	4,2
De 2 em 2 dias	4	8,3
Semanalmente	15	31,3
Quinzenalmente	8	16,7
Mensalmente	8	16,7
Semanalmente e Quinzenalmente	7	14,6
Semanalmente e Mensalmente	2	4,2
Quinzenalmente e Mensalmente	1	2,1
Diariamente e Semanalmente e Não elabora	1	2,1
Total	48	100,0

Ao questionarmos os professores de Técnicas da Dança nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal, sobre a elaboração do registo das aulas que leccionam, ficamos a saber: há 43 respostas (que correspondem a 90%) a afirmar que elaboram o registo escrito das suas aulas e 5 respostas (que correspondem aos restantes 10%) a afirmar que não fazem o registo escrito das suas aulas, tal como se pode verificar na tabela e gráficos abaixo representados.

Quadro 53 - Elaboração de registo escrito das aulas

	N	PERCENTAGEM
Sim	43	89,6
Não	5	10,4
Total	48	100,0

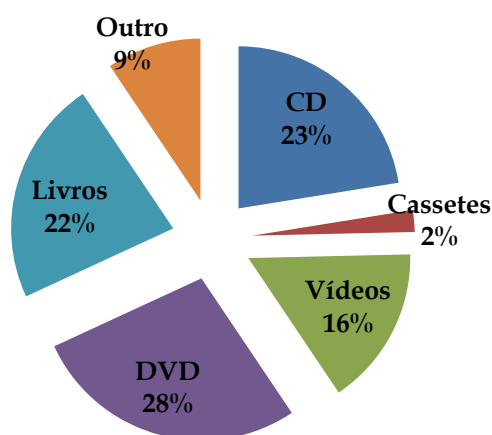
Gráfico 17 - Elaboração do registo escrito das aulas

Procuramos saber também junto dos professores se utilizavam material didático complementar para a leccionação das suas aulas. Dos dados obtidos podemos apurar que os DVD são o material mais utilizado, seguido dos livros e CD com os mesmos valores. Os vídeos ocupam o lugar a seguir, tendo as cassetes uma utilização menor.

Quadro 54 - Tipo de Material Didático utilizado pelos professores

MATERIAL DIDÁTICO	RESPOSTAS	
	N	PERCENTAGEM
CD	31	22,5%
Cassetes	3	2,2%
Vídeos	22	15,9%
DVD	38	27,5%
Livros	31	22,5%
Outro	13	9,4%
Total	138	100,0%

Gráfico 18 - Tipo de Material Didático utilizado pelos professores



No item Outro, 13 professores que o assinalaram, discriminaram outro tipo de material nomeadamente, material complementar para o treino específico, vários estímulos para a compreensão do movimento e para a prática da Dança.

Curiosamente, alguns professores assinalaram o acompanhamento musical ao vivo (acompanhador, piano, música ao vivo) como material Didático que apresentamos no, quadro abaixo.

Quadro 55 – Outro Material Didático

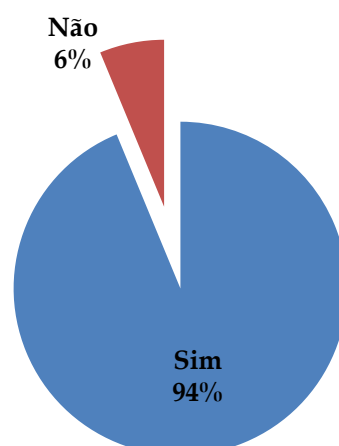
OUTRO MATERIAL DIDÁTICO		N
		34
Acessórios para treino (desenvolvimento físico – Pés, costas, braços, etc.)		1
Adereços (penas, fitas, pompons, instrumentos, lenços)		1
Apontamentos de aulas anteriores e registos de exercícios próprios		1
Com acompanhador musical		1
Determinado tipo de adereços que possam ilustrar determinado conceito de Movimento		1
Imagens e Desenhos		1
Imagens, Adereços (Lenços, Bandeiras, Instrumentos)		1
Material em Fotocópias		1
Música ao vivo/ percussão ou electrónica		1
Piano, às vezes Vídeo, CD – cassetes		1
Programas, acessórios que ajudam na compreensão do movimento		1
Realizados e elaborados pelos alunos e professores da turma e outros		1
Referencia espectáculos ou curtas apresentações de Dança Clássica e Contemporânea, que possam ser vistas pelos alunos		1
Textos Soltos; Fotografias; Recortes de Revista,		1
Total		48

Relativamente à **assistência** regular dos professores de Técnicas da Dança das Escolas de Ensino Artístico Vocacional a **espectáculos de dança**, apurámos que 94% dos professores vê regularmente espectáculos de dança, mas 6% afirma que não, como se pode observar nos dados e valores do quadro e gráfico que se seguem.

Quadro 56 – Assistência dos professores a espectáculos de Dança

	N	PERCENTAGEM
Sim	45	93,8
Não	3	6,3
Total	48	100,0

Gráfico 19 - Assistência dos professores a espectáculos de Dança

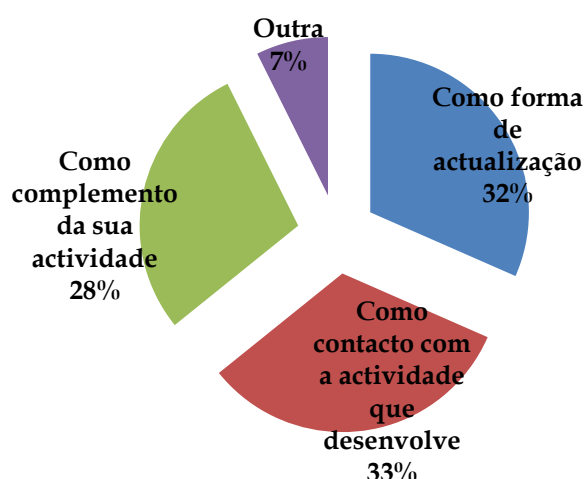


Ao perguntarmos de que forma estes espectáculos intervêm na sua actividades enquanto docentes, as respostas dos professores são mais uma vez múltiplas, sendo que há 30 respostas (que representam cerca de 32%) a afirmar que os espectáculos de dança funcionam como forma de actualização, 31 respostas (33%) afirmam que os espectáculos são a ponte de contacto com a sua actividade, 27 respostas apontam os espectáculos como complemento da sua actividade e há 7 respostas (7%) que enumeraram ainda outra “função” para a assistência a espectáculos de Dança.

Quadro 57 - Papel dos espectáculos na actividade de docência

PAPEL DOS ESPECTÁCULOS	RESPOSTAS	
	N	PERCENTAGEM
Como forma de actualização	30	31,6%
Como contacto com a actividade que desenvolve	31	32,6%
Como complemento da sua actividade	27	28,4%
Outra	7	7,4%
Total	95	100,0%

Gráfico 20 - Papel dos espectáculos na actividade de docência



Na análise dos dados correspondentes ao item - Outro - podemos ao visualizar o quadro perceber outras formas de intervenção dos espectáculos na actividade docente dos professores de Técnicas de Dança, destacando-se por exemplo, a função inspiradora e motivadora para o trabalho de leccionação, a verificação do resultado do seu trabalho reflectido no desempenho e progresso dos seus alunos, como forma de aferir a qualidade e nível da dança e seus intervenientes ou, apenas, pelo puro prazer.

Quadro 58 - Outro papel que desempenham os espectáculos na actividade de docência

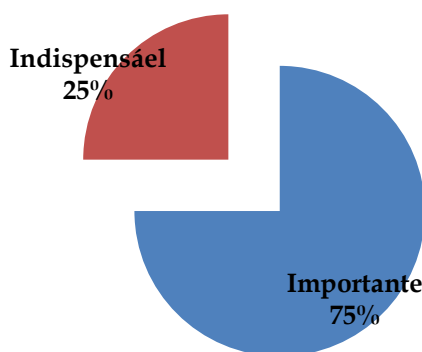
OUTRO PAPEL DOS ESPECTÁCULOS		N
A minha actividade como artista e formador estão intimamente ligadas, não podem ser separadas		41
Como informação do nível artístico neste país. Nível do grau dos bailarinos e coreógrafos		1
Como motivação e inspiração da minha actividade e poder ver os meus alunos em palco e o seu desenvolvimento e progresso profissional		1
Fonte de inspiração		1
Inspiração		1
Motivação dos alunos, formação dos alunos como público de Dança, ligação à componente performativa		1
Por grande prazer		1
Total		48

Ao perguntarmos aos professores de Técnicas de Dança a sua **opinião sobre a importância da manutenção física dos professores**, ficamos a saber que 75% dos professores considera que os professores estarem fisicamente em forma é importante e 25%, considera que é indispensável, como se pode constatar no quadro e na tabela em baixo.

Quadro 59 - Importância da manutenção física dos professores

VALORES	N	PERCENTAGEM
Importante	36	75,0
Indispensável	12	25,0
Total	48	100,0

Gráfico 21 - Importância da manutenção física dos professores



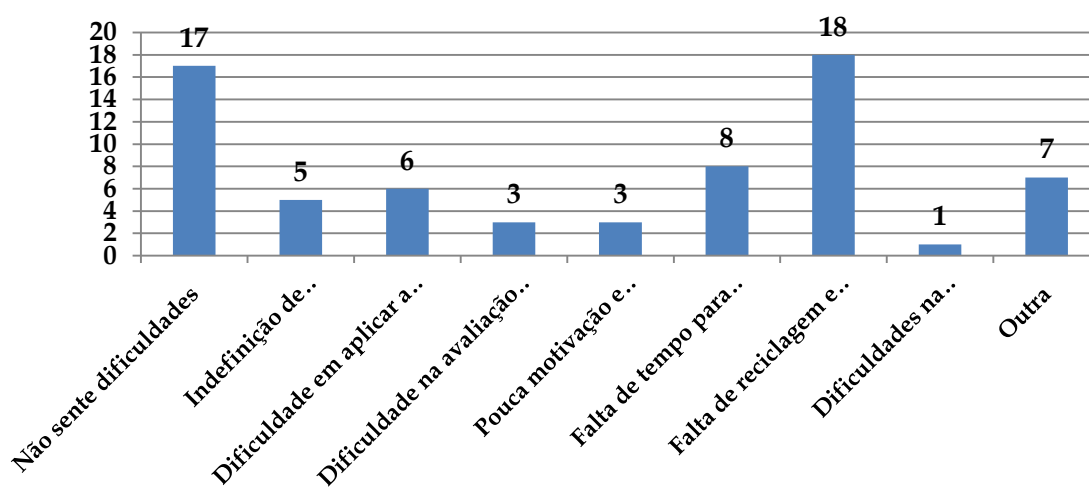
Quisemos identificar se há e quais são, os **factores que dificultam o ensino** das técnicas de dança nas escolas de ensino vocacional artístico. Das respostas obtidas e depois de analisados os dados 18 professores apontam como dificuldade de leccionarem, a falta de reciclagem e formação contínua, 17 professores não manifestam qualquer dificuldade na leccionação da sua disciplina, 5 afirmam que sentem dificuldades em leccionar pela indefinição de metodologias de ensino da Escola, 6 professores sentem dificuldades em aplicar a metodologia adoptada pela escola, 3 professores apontam como factor de dificuldade de leccionação, a dificuldade na avaliação dos alunos, 3 assumem que a desmotivação e falta de interesse dos alunos é causa para a sua dificuldade em leccionar, 8 dos professores

indicam a falta de tempo para preparar as aulas como um factor que dificulta a sua leccionação, 1 aponta a demonstração dos exercícios como dificuldade no ensino da sua disciplina.

Quadro 60 - Dificuldades dos professores na leccionação

DIFICULDADES	RESPOSTAS	
	N	PERCENTAGEM
Não sente dificuldades	17	25,0%
Indefinição de metodologias de ensino da Escola	5	7,4%
Dificuldade em aplicar a metodologia de ensino da Escola	6	8,8%
Dificuldade na avaliação dos conhecimentos dos alunos	3	4,4%
Pouca motivação e interesse dos alunos	3	4,4%
Falta de tempo para preparar as aulas	8	11,8%
Falta de reciclagem e formação contínua	18	26,5%
Dificuldades na demonstração dos exercícios	1	1,5%
Outra	7	10,3%
Total	68	100,0%

Gráfico 22 - Dificuldades dos professores na leccionação



Nas respostas encontradas no item – Outra – pudemos apurar que para além das opções/categorias apresentadas, que os professores sentem outras dificuldades, que estão expressas no quadro que seguidamente apresentamos. Pareceu-nos importante destacar entre outras que se enumeram no quadro, a falta de condições físicas das instalações; falta de material áudio visual e falta de acompanhadores musicais para as aulas e as disparidades existentes entre as condições físicas exigidas no acesso às escolas e o tipo de actividade e resultados pretendidos.

Quadro 61 - Outras dificuldades sentidas na leccionação

OUTRAS DIFICULDADES PARA A LECCIONAÇÃO	N
	41
As funções não compreendem 1 momento no horário p/ preparação física do próprio, especialmente em meios onde não exista oferta de aulas de manutenção de Dança, Tb a falta de apoio do Estado em fornecer vencimento a um acompanhador musical. Tb a falta de material na Escola (DVD, Leitor de DVD, Câmara de filmar)	1
Considero muitíssimo poucas as horas dedicadas a Técnica de dança Clássica	1
Dificuldades em aplicar esta ou outra metodologia adoptadas em Escolas congéneres por falta de condições físicas e artísticas dos alunos seleccionados. O número de candidatos não permite escolher um nº de alunos adequados a uma escola deste tipo	1
Falta de contacto e discussão com os demais professores	1
Falta de meios logísticos de qualidade	1
Na EDOL (Escola de Dança de Leiria) a inexistência de acompanhador (músico); condições de espaço (temperatura dos estúdios, tamanho, etc)	1
Ter corpos com características físicas difíceis para a prática de Dança a nível profissional	1
Total	48

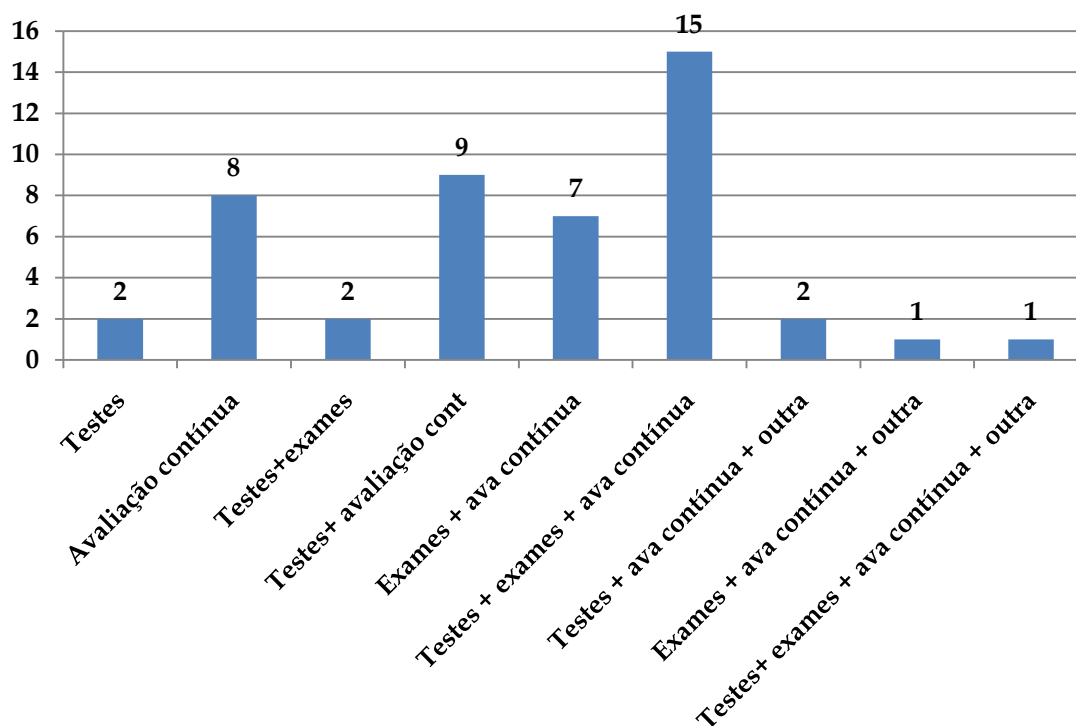
Da análise dos dados sobre a **forma como é feita a avaliação dos alunos**, verificamos que maioritariamente, os professores recorrem à conjugação de várias formas de avaliar os conhecimentos/ evolução dos alunos, sendo que a mais frequente é a de testes e avaliação contínua que representa 19%. Esta nossa afirmação pode ser legível no quadro que apresentamos. Apenas 2 professores utilizam apenas testes para avaliar os conhecimentos/ evolução dos seus alunos. Temos ainda

professores que, para além das opções apresentadas no questionário, assinalam outra opção.

Quadro 62 - Formas de Avaliação Aplicadas

FORMAS DE AVALIAÇÃO	N	PERCENTAGEM
Testes	2	4,3
Avaliação contínua	8	17,0
Testes+exames	2	4,3
Testes+ avaliação cont	9	19,1
Exames + ava contínua	7	14,9
Testes + exames + ava contínua	15	31,9
Testes + ava contínua + outra	2	4,3
Exames + ava contínua + outra	1	2,1
Testes+ exames + ava contínua + outra	1	2,1
Total	47	100,0
Valores omissos	0	
Total	48	

Gráfico 23 - Formas de avaliação de conhecimentos/evolução alunos



Na resposta ao Item – Outro – podemos ter uma leitura de outras formas de avaliação que adoptam os professores de Técnicas de Dança (cinco professores), nomeadamente as que se referem à participação dos vários professores, nomeadamente através de aulas abertas e conselhos de turma. Verificámos também que a auto-avaliação e as apreciações críticas contribuem, também, para a avaliação dos alunos como se pode verificar no quadro que apresentamos seguidamente.

Quadro 63 – Outras formas de avaliação referidas pelos professores

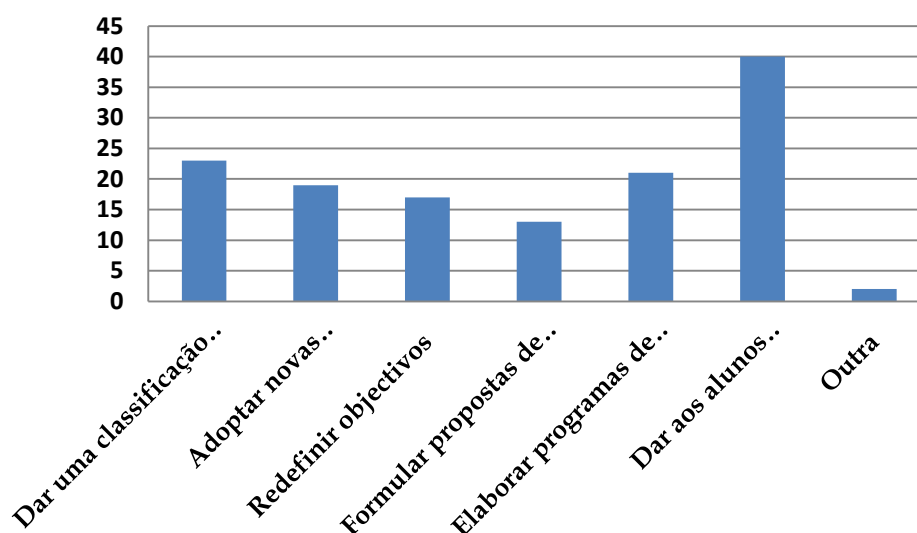
OUTRAS FORMAS DE AVALIAÇÃO	N
	43
Análise interdisciplinar da evolução do aluno ponderada com a situação familiar (condições que interferem na prestação do aluno), interesse e assiduidade	1
Aula aberta com assistência dos professores de Dança Criativa/ Contemporânea e Composição Coreográfica	1
Aulas abertas	1
Auto-avaliação com base nos parâmetros e critérios para cada período; Conselhos de turma	1
Trabalhos escritos de pesquisa ou de avaliação crítica	1
Total	48

Quisemos saber que **finalidade atribuíam os professores às avaliações** e dos dados obtidos constatámos que, 40 professores consideram que as avaliações servem para dar aos alunos informações sobre a sua evolução, 23 considera que as avaliações servem para atribuir uma classificação ao aluno, 21 assinalam que as avaliações servem para elaborar programas de recuperação, 19 afirmam que as avaliações servem para adoptar novas estratégias de ensino, 17, para redefinir os objectivos, 13 consideram que as avaliações permitem formular propostas de alteração ou adequação de programas.

Quadro 64 - O papel que os professores atribuem às avaliações

PAPEL DAS AVALIAÇÕES(a)	RESPOSTAS	
	N	PERCENTAGEM
Dar uma classificação (nota) aos alunos	23	17,0%
Adoptar novas estratégias de ensino	19	14,1%
Redefinir objectivos	17	12,6%
Formular propostas de alteração/ adequação de programas	13	9,6%
Elaborar programas de recuperação	21	15,6%
Dar aos alunos informações sobre a sua evolução	40	29,6%
Outra	2	1,5%
Total	135	100,0%

Gráfico 24 - Finalidade/ Papel das avaliações



No item - outra - os professores expressaram as suas opiniões acerca de outras possibilidades do papel/ função que atribuem às avaliações, e tal como foi redigido pelos professores: estabelecer metas e objectivos na vida académica dos alunos; incutir responsabilidade e motivação e habituar os alunos a uma apresentação formal.

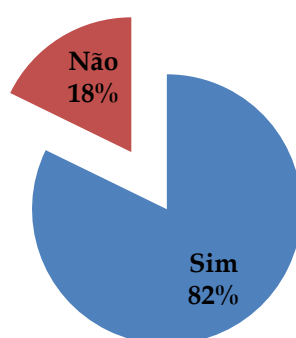
Quisemos também saber se os professores **elaboravam planos de recuperação** para alunos com dificuldades de alguma ordem. Dos dados recolhidos constatámos que, 3 professores não responderam a esta questão e dos 45

respondentes, 37 elaboram planos de recuperação para os seus alunos, o que corresponde a 82% e que os restantes 8 (19%) não elaboram planos de recuperação.

Quadro 65 - Elaboração de Planos de Recuperação

		N	PERCENTAGEM
	Sim	37	82,2
	Não	8	17,8
	Total	45	100,0
Valores omissos	0	3	
	Total	48	

Gráfico 25 - Elaboração de planos de recuperação para alunos com dificuldades



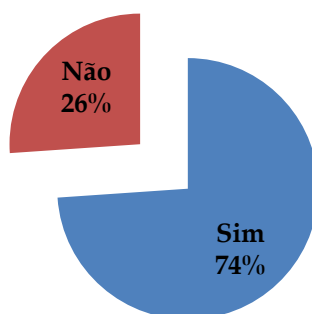
6.1.5. INTERESSE NA FORMAÇÃO

Quisemos perceber a **importância que os Professores de Técnicas da Dança atribuem à formação**, questionando-os sobre se frequentavam ou não cursos de formação, actualização e ou acções de formação na sua área de docência. Das respostas analisadas podemos afirmar que dos 46 professores que responderam a esta pergunta, 74% (34 respostas), afirmam ter feito formação na sua área. Há 26% que afirmam que não fizeram cursos de formação/actualização e/ou acções de formação.

Quadro 66 - Frequência de Cursos de formação/actualização e/ou acções de formação

	N	PERCENTAGEM
Sim	34	73,9
Não	12	26,1
Total	46	100,0
Valores omissos	0	
Total	48	

Gráfico 26 - Frequência de Cursos de formação/actualização e/ou acções de formação



Pudemos também apurar que o **número médio de horas que os professores dedicaram à formação**, nos últimos 5 anos, é de 46 horas. De qualquer modo pareceu-nos importante apresentar os valores máximos e médios que justificam o valor do desvio padrão.

Quadro 67 - Média de horas (últimos 5 anos) dedicada à formação

	N	0	Máximo	Média	Desvio Padrão
Nº médio de horas de formação	48		600	45,63	113,284

Quanto ao **grau de importância dado aos cursos de formação / actualização e ou acções de formação específicas** para a sua área de ensino, podemos afirmar que 58% dos professores considera que este tipo de formação é indispensável e 42%

considera-os importantes.

Quadro 68 - Grau de importância atribuído aos cursos de formação/ actualização

VALORES	N	PERCENTAGEM
Indispensável	28	58,3
Importante	20	41,7
Total	48	100,0

Ainda sobre a importância da formação, perguntámos aos professores qual a importância que atribuíam à **formação de professores realizada a nível do ensino superior**. Conseguimos apurar, utilizando uma escala de valores os seguintes resultados: 1 professor respondeu que esta formação é desnecessária, 3 assinala que é dispensável, 25 apontam como uma formação importante e 19 afirmam que formação de professores para as Escolas de Ensino Artístico Vocacional realizada a nível Superior é indispensável, como podemos verificar no quadro que passamos a apresentar.

Quadro 69 - Importância que atribuem à formação de professores efectuada no Ensino Superior

VALORES	N	PERCENTAGEM
Indispensável	19	39,6
Importante	25	52,1
Dispensável	3	6,3
Desnecessário	1	2,1
Total	48	100,0

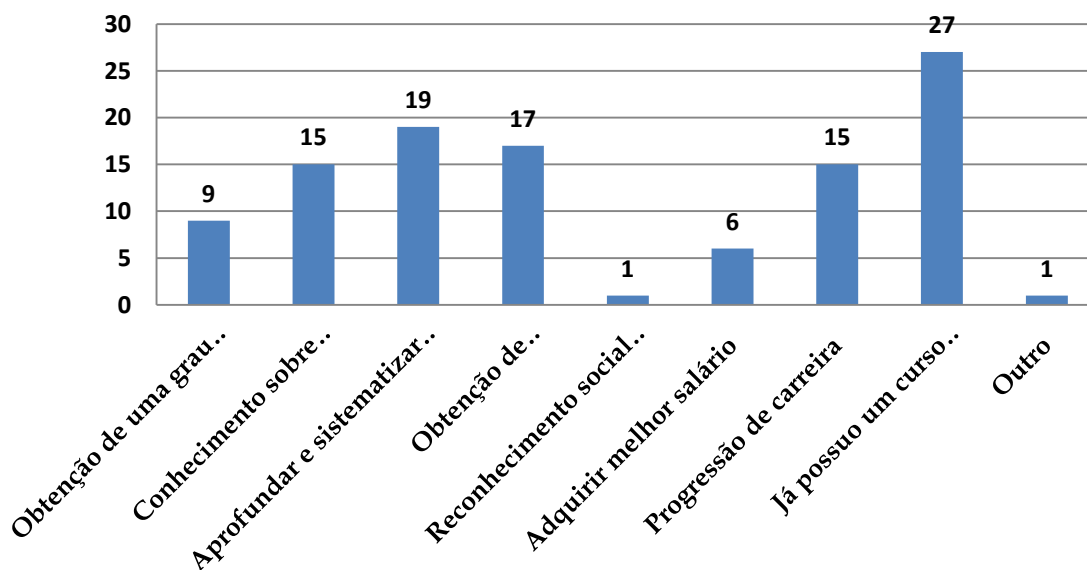
Ao indagarmos os professores qual o **motivo que os levaria a frequentar um curso superior em Dança**, ficámos a saber que 27 professores já possui um curso Superior. Dos restantes, as opiniões sobre as suas motivações foram as seguintes por ordem decrescente em termos de valores: Há 19 respostas que afirmam que o motivo que os levaria a frequentar um curso superior em Dança seria o de aprofundar e sistematizar os seus conhecimentos, 17 quer obter conhecimentos teóricos complementares, 15 seria obter conhecimentos sobre metodologia e didáctica, 15

como forma de progredir na carreira, 9 respostas que afirmam que o motivo é a obtenção de um grau académico, 6 para adquirir melhor salário e para 1 seria motivante ter o reconhecimento dos seus pares.

Quadro 70 - Motivação para a frequência de um Curso Superior de Dança

MOTIVOS(a)	RESPOSTAS	
	N	PERCENTAGEM
Obtenção de um grau académico	9	8,2%
Conhecimento sobre metodologia e didáctica	15	13,6%
Aprofundar e sistematizar os seus conhecimentos	19	17,3%
Obtenção de conhecimentos teóricos complementares	17	15,5%
Reconhecimento social pelos pares	1	0,9%
Adquirir melhor salário	6	5,5%
Progressão de carreira	15	13,6%
Já possuo um curso superior de dança	27	24,5%
Outro	1	0,9%
Total	110	100,0%

Gráfico 27 - Motivação para a frequência de um Curso Superior de Dança



Nesta segunda parte dedicada à apresentação dos resultados e tal como enunciamos anteriormente, passaremos a apresentar os apuramentos estatísticos bivariados, elaborados a partir da avaliação da relação entre variáveis, aplicando o cálculo das tabelas cruzadas.

Procurando dar resposta às perguntas de investigação ao relacionarmos o **género** dos professores e o **tipo de turma** que leccionam, podemos constatar o seguinte: há 18 respostas de professoras (género feminino) que afirmam que só leccionam turmas de raparigas não se verificando por isso neste caso professores a leccionar só a raparigas. Obtivemos 2 respostas de professores (género masculino) que afirmam leccionar turmas só de rapazes. Podemos confirmar esta tendência ao verificarmos as outras respostas onde estão assinaladas combinações diversas.

Quadro 71 - Tipo de turma em função do género do professor

TIPO DE TURMA		GÉNERO		Total
		Feminino	Masculino	
Raparigas	N	18	0	18
	% linha	100,0%	0,0%	100,0%
	% coluna	43,9%	0,0%	37,5%
Rapazes	N	0	2	2
	% linha	0,0%	100,0%	100,0%
	% coluna	0,0%	28,6%	4,2%
Mistas	N	13	3	16
	% linha	81,3%	18,8%	100,0%
	% coluna	31,7%	42,9%	33,3%
Raparigas e Rapazes	N	2	0	2
	% linha	100,0%	0,0%	100,0%
	% coluna	4,9%	0,0%	4,2%
Raparigas e Mistas	N	6	0	6
	% linha	100,0%	0,0%	100,0%
	% coluna	14,6%	0,0%	12,5%
Rapazes e Mistas	N	0	2	2
	% linha	0,0%	100,0%	100,0%
	% coluna	0,0%	28,6%	4,2%
Raparigas e Rapazes e Mistas	N	2	0	2
	% linha	100,0%	0,0%	100,0%
	% coluna	4,9%	0,0%	4,2%
Total	N	41	7	48
	% linha	85,4%	14,6%	100,0%
	% coluna	100,0%	100,0%	100,0%

Ao procedermos à análise dos valores resultantes do cruzamento das variáveis **género e técnica**, verificámos que, a maioria dos professores que lecciona Técnica de Dança Clássica são mulheres, correspondendo 21 respostas contra 5 do género masculino. Na Técnica de Dança Moderna não temos nenhuma resposta do género masculino. Na leccionação da Técnica de Dança Contemporânea, temos 1 resposta para o género masculino e 3 para o feminino. Os valores resultantes das acumulações da leccionação, não alteram os resultados tal como se verifica no quadro.

Quadro 72 - Tipo de Técnica de Dança em função do género do professor

TÉCNICAS DE DANÇA		GÉNERO		Total
		Feminino	Masculino	
Clássica	N	21	5	26
	% linha	80,8%	19,2%	100,0%
	% coluna	51,2%	71,4%	54,2%
Moderna	N	5	0	5
	% linha	100,0%	0,0%	100,0%
	% coluna	12,2%	0,0%	10,4%
Contemporânea	N	3	1	4
	% linha	75,0%	25,0%	100,0%
	% coluna	7,3%	14,3%	8,3%
Clássica + Moderna	N	2	0	2
	% linha	100,0%	0,0%	100,0%
	% coluna	4,9%	0,0%	4,2%
Clássica + Contemporânea	N	6	0	6
	% linha	100,0%	0,0%	100,0%
	% coluna	14,6%	0,0%	12,5%
Moderna + Contemporânea	N	4	1	5
	% linha	80,0%	20,0%	100,0%
	% coluna	9,8%	14,3%	10,4%
Total	N	41	7	48
	% linha	85,4%	14,6%	100,0%
	% coluna	100,0%	100,0%	100,0%

Ao tentarmos estabelecer uma relação entre a **técnica** que os professores leccionam e a **idade** dos mesmos, pudemos apurar que os professores que leccionam técnica de dança clássica, têm a idade média, superior aos que leccionam outras técnicas, correspondendo a 44 anos; a média de idade dos professores que leccionam Técnica de Dança Moderna, situa-se nos 31 anos e os que leccionam Técnica de Dança Contemporânea têm uma idade média de 28 anos. Para os professores que

leccionam mais do que uma técnica, a relação de média de idades mantém-se, ou seja, pelos valores da moda, podemos inferir que esta é inferior para os professores que leccionam Técnica de Dança Contemporânea, sendo superior, a dos professores de Técnica de Dança Clássica. No quadro abaixo podemos ver também a relação entre as idades – máxima, mínima, média e a moda para cada uma das técnicas que os professores leccionam.

Quadro 73 – A técnica leccionada em função da idade dos professores

TÉCNICA DE DANÇA	IDADE			
	Média	Máximo	Mínimo	Moda
Clássica	44	69	24	34
Moderna	31	35	23	33
Contemporânea	28	33	24	24
Clássica + Moderna	32	34	30	30
Clássica + Contemporânea	30	33	26	32
Moderna + Contemporânea	31	36	25	31

Dando continuidade à nossa análise, e através do relacionamento das variáveis **Idade e Nível de Ensino**, verificámos que a média de idade dos professores a leccionar os 5 primeiros anos, situa-se entre nos é 35 anos e os 38 anos, enquanto que os professores que leccionam os últimos 3 anos, têm médias de idades entre os 40 e 43 anos, ou seja, podemos afirmar que os professores mais jovens se encontram maioritariamente a leccionar nos 5 primeiros níveis de ensino. Apesar dos valores médios e reforçando esta ideia, podemos observar que, quer o valor máximo quer o valor mínimo de idades é superior nos últimos anos.

Quadro 74 – A Idade dos professores em função do Nível de Ensino

NÍVEL DE ENSINO		IDADE			
		Média	Máximo	Mínimo	Moda
1ºano	1	36	54	23	34
2ºano	1	35	54	23	31
3ºano	1	36	54	23	31
4ºano	1	38	66	23	32
5ºano	1	37	66	24	30
6ºano	1	41	69	25	30
7ºano	1	40	69	25	30
8ºano	1	43	69	29	30

Relativamente à **relação entre a nacionalidade e a técnica** que leccionam, podemos afirmar que os 41 professores de nacionalidade Portuguesa leccionam as várias Técnicas de Dança, nomeadamente 19 leccionam Técnica de Dança Clássica, 5 leccionam Técnica de Dança Moderna, 4 leccionam Técnica de Dança Contemporânea, 2 acumulam Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Moderna, 6 acumulam Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea e 5 acumulam Técnica de Dança Moderna e Técnica de Dança Contemporânea. Os professores que possuem dupla nacionalidade e os estrangeiros, apenas leccionam Técnica de Dança Clássica.

Ao apurarmos os resultados dos professores que tiveram formação/actividade como bailarinos, podemos afirmar que uma grande parte dos professores passou por este processo como ficou apurado pela estatística univariada. O quadro abaixo mostra-nos em complemento da nossa informação, o número e percentagens dos professores com este tipo de formação, distribuídos por cada uma das escolas. A partir destes resultados pudemos apurar que EDCN era a Escola com maior número de professores que foram bailarinos, seguindo-se a ADCS com 9 professores e a EDOL com 6 professores e com igual número de professores detentores deste tipo de antecedente profissional temos o Balletteatro, a EDAM e a Escola de Dança Gualdim Pais com 4 professores. Seguem-se as Escola de Dança do Conservatório da Jobra com 2 professores, o Ginásio e a Escola de Dança de Vilar do Paraíso com 1 professor que exerceram actividade como bailarinos/as.

Quadro 75 - Formação/actividade artística como bailarino em função das Escolas

INSTUIÇÃO ONDE LECCIONA(a)		FORMAÇÃO ARTÍSTICA COMO BAILARINO		Total
		Sim	Não	
Escola de Dança do Conservatório Nacional	N	14	1	15
	% linha	93,3%	6,7%	
	% coluna	37,8%	10,0%	
Academia de Dança Contemporânea de Setúbal	N	9	0	9
	% linha	100,0%	0,0%	
	% coluna	24,3%	0,0%	
Escola de Dança Ana Mangericão	N	4	1	5
	% linha	80,0%	20,0%	
	% coluna	10,8%	10,0%	
Ginasiano Escola de Dança	N	1	0	1
	% linha	100,0%	0,0%	
	% coluna	2,7%	0,0%	
Balletatro Escola Profissional	N	4	0	4
	% linha	100,0%	0,0%	
	% coluna	10,8%	0,0%	
Escola de Dança do Orfeão de Leiria	N	6	3	9
	% linha	66,7%	33,3%	
	% coluna	16,2%	30,0%	
Escola Vocacional de Dança da S. F. Gualdim Pais	N	4	0	4
	% linha	100,0%	0,0%	
	% coluna	10,8%	0,0%	
Escola de Dança do conservatório Regional do Baixo Alentejo	N	0	3	3
	% linha	0,0%	100,0%	
	% coluna	0,0%	30,0%	
Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha	N	0	2	2
	% linha	0,0%	100,0%	
	% coluna	0,0%	20,0%	
Escola de Dança do Conservatório da Jobra	N	2	0	2
	% linha	100,0%	0,0%	
	% coluna	5,4%	0,0%	
Escola de Dança de Vilar do Paraíso	N	1	0	1
	% linha	100,0%	0,0%	
	% coluna	2,7%	0,0%	
Escola de Dança do Conservatório David de Sousa	N	0	1	1
	% linha	0,0%	100,0%	
	% coluna	0,0%	10,0%	
Total	N	37	10	47

Do número de professores que afirmam ter sido bailarinos e relativamente ao estatuto que possuíam, podemos apurar para cada uma das escolas o seguinte: na EDCN foram bailarinos, 14 professores sendo 11 com estatuto profissional e 3 com estatuto amador. NA da ADCS (9), da EDAM, do Ginasio, do Balletatro e da Escola de Dança de Vilar do Paraíso os professores que exerceram actividade como

bailarinos, possuíam estatuto profissional. Na EDOL, dos professores que foram bailarinos, 4 tinham estatuto de profissional e 2 amador, na EVDSFGP, dos 4 professores que afirmaram que tinham sido bailarinos 2 tiveram estatuto profissional e 2 amador. Na EDCJ, há 1 professor com estatuto de bailarino profissional e 1 com estatuto de bailarino amador.

Quadro 76 - Distribuição dos professores pelas diferentes Escolas em função do estatuto de bailarino profissional ou amador

INSTITUIÇÃO ONDE LECCIONA(a)		ESTATUTO		Total
		Profissional	Amador	
Escola de Dança do Conservatório Nacional	N	11	3	14
Academia de Dança Contemporânea de Setúbal	N	9	0	9
Escola de Dança Ana Mangerição	N	4	0	4
Ginasiano Escola de Dança	N	1	0	1
Balletatro Escola Profissional	N	4	0	4
Escola de Dança do Orfeão de Leiria	N	4	4	6
Escola Vocacional de Dança da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais	N	2	2	4
Escola de Dança do Conservatório da Jobra	N	1	1	2
Escola de Dança de Vilar do Paraíso	N	1	0	1
Total		30	7	37

Dando resposta à pergunta sobre se o tipo de instituição onde fizeram o seu percurso profissional (companhia de dança clássica, moderna ou contemporânea) teria relação com a técnica que leccionavam, foi possível verificar, 9 respostas apontam para o facto dos professores que leccionam técnica de dança clássica terem tido um percurso numa Companhia de Dança Clássica, 4 numa Companhia de Dança Contemporânea, 3 nas modalidades de Dança Clássica e Dança Contemporânea e 3 afirmam que tiveram percursos em outras instituições.

Relativamente aos professores que leccionam Técnica de Dança Moderna, 4 respondentes afirmam que fizeram o seu percurso numa Companhia de Dança Contemporânea.

Os professores que leccionam a disciplina de Técnica de Dança Contemporânea afirmam que o seu percurso se desenvolveu numa Companhia de Dança Contemporânea (3 respostas) e em Companhia de Dança Contemporânea e outra (1 resposta).

Os valores apurados para os professores que leccionam mais do que uma técnica, não alteram os valores anteriormente apresentados, como se pode verificar no quadro que apresentamos seguidamente.

Quadro 77 - A técnica que os professores leccionam em função da instituição onde exerceram a sua Formação/ actividade como bailarinos

TÉCNICAS DE DANÇA		INSTITUIÇÃO						Total
		C ^a de Dança Clássica	C ^a de Dança Cont.	Outra	C ^a de Dança Clássica + Cont.	C ^a de Dança Cont. + Outra	C ^a de Dança Clássica + Cont. + Outra	
Clássica	N	9	4	3	3	0	1	20
	% linha	45,0%	20,0%	15,0%	15,0%	0,0%	5,0%	100,0%
	% coluna	90,0%	30,8%	42,9%	100,0%	0,0%	100,0%	57,1%
Moderna	N	0	4	0	0	0	0	4
	% linha	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% coluna	0,0%	30,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	11,4%
Contemporânea	N	0	3	0	0	1	0	4
	% linha	0,0%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%	100,0%
	% coluna	0,0%	23,1%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	11,4%
Clássica + Moderna	N	0	0	1	0	0	0	1
	% linha	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% coluna	0,0%	0,0%	14,3%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%
Clássica + Contemporânea	N	1	1	0	0	0	0	2
	% linha	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% coluna	10,0%	7,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,7%
Moderna + Contemporânea	N	0	1	3	0	0	0	4
	% linha	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% coluna	0,0%	7,7%	42,9%	0,0%	0,0%	0,0%	11,4%
Total	N	10	13	7	3	1	1	35
	% linha	28,6%	37,1%	20,0%	8,6%	2,9%	2,9%	100,0%
	% coluna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

No relacionamento das variáveis **técnicas e formação em dança em Instituições de Ensino Superior** podemos afirmar que, comparativamente, são os professores de Técnica de Dança Contemporânea que têm proporcionalmente maior número de professores com formação em dança em Instituições de Ensino Superior como se pode verificar no quadro abaixo.

Quadro 78 - As técnicas que leccionam em função da formação em dança em Instituições de Ensino Superior

TÉCNICAS DE DANÇA		FORMAÇÃO EM INSTITUIÇÕES ENSINO SUPERIOR		Total
		Sim	Não	
Clássica	N	10	15	25
	% linha	40,0%	60,0%	100,0%
	% coluna	35,7%	78,9%	53,2%
Moderna	N	3	2	5
	% linha	60,0%	40,0%	100,0%
	% coluna	10,7%	10,5%	10,6%
Contemporânea	N	3	1	4
	% linha	75,0%	25,0%	100,0%
	% coluna	10,7%	5,3%	8,5%
Clássica + Moderna	N	2	0	2
	% linha	100,0%	0,0%	100,0%
	% coluna	7,1%	0,0%	4,3%
Clássica + Contemporânea	N	6	0	6
	% linha	100,0%	0,0%	100,0%
	% coluna	21,4%	0,0%	12,8%
Moderna + Contemporânea	N	4	1	5
	% linha	80,0%	20,0%	100,0%
	% coluna	14,3%	5,3%	10,6%
Total	N	28	19	47
	% linha	59,6%	40,4%	100,0%
	% coluna	100,0%	100,0%	100,0%

Na tentativa de responder à pergunta referente à hipótese de haver Metodologias recorrentes para cada técnica apurámos que, relativamente aos métodos de ensino mais utilizados em cada uma das Técnicas de dança, o método Vaganova é o método de ensino da dança clássica com maior recorrência, seguido pelo método da Royal Academy e pelo método de Barbara Fewster. Na Técnica de Dança Moderna, o método mais utilizado é o método Graham. No ensino da Técnica

de Dança Contemporânea, temos um valor significativo que aponta para a utilização de Outro Método.

Quadro 79 - Metodologias recorrentes nas várias técnicas

TÉCNICAS DE DANÇA		MÉTODOS							Total
		Vaganova	RAD	B. Fewster	Graham	Cunningham	Limón	Outro	
Clássica	N	16	9	6	0	0	0	5	26
	% linha	61,5%	34,6%	23,1%	0,0%	0,0%	0,0%	19,2%	
	% coluna	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	55,6%	
Moderna	N	0	0	0	5	0	0	0	5
	% linha	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
	% coluna	0,0%	0,0%	0,0%	71,4%	0,0%	0,0%	0,0%	
Contemporânea	N	0	0	0	2	1	1	4	4
	% linha	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%	
	% coluna	0,0%	0,0%	0,0%	28,6%	100,0%	100,0%	44,4%	
Total	N	16	9	6	7	1	1	9	35

Na perspectiva de se responder à pergunta, sobre se haveria ou não uma metodologia comum aplicada por todos os professores na mesma técnica e na mesma escola, o quadro abaixo fornece-nos a seguinte informação:

Na leccionação da Técnica de Dança Clássica o método Vaganova é o mais utilizado na EDCN, na ADCS e no Ginásiano. O método da RAD é o mais utilizado na EDAM, na EDOL, no Balletteatro e na EDCJ. O método de Barbara Fewster é o mais utilizado na EDCRBA. As Escolas EDVP e EDCDS utilizam equitativamente as metodologias da RAD e de Barbara Fewster enquanto a EVDSFGP utiliza os métodos Vaganova e Barbara Fewster. Quanto à leccionação da disciplina de Dança Moderna/ Contemporânea, temos a metodologia Graham é aplicada em quase todas as Escolas excepto, o Balletteatro, o Ginásiano e a EVDCR. O método Cunningham é o mais assinalado na EDAM, no Balletteatro, EVDSFGP e EDVP.

O método Limón, é o mais utilizado pelo Balletteatro, pela EVDCR, pela EDCDS e pela EVDSFGP.

Quadro 80 – Os métodos de ensino de cada técnica aplicados nas diferentes escolas

INSTITUIÇÃO ONDE LECCIONA		MÉTODO							Total
		Vagantona	RAD	B. Fewster	Gratham	Cunnigham	Limón	Outro	
EDCN	N	13	2	2	3	0	0	3	
	% linha	81,3%	12,5%	12,5%	18,8%	0,0%	0,0%	18,8%	
	% coluna	81,3%	14,3%	22,2%	21,4%	0,0%	0,0%	17,6%	
ADCS	N	4	1	2	3	0	0	2	9
	% linha	44,4%	11,1%	22,2%	33,3%	0,0%	0,0%	22,2%	
	% coluna	25,0%	7,1%	22,2%	21,4%	0,0%	0,0%	11,8%	
EDAM	N	1	3	0	1	1	0	2	5
	% linha	20,0%	60,0%	0,0%	20,0%	20,0%	0,0%	40,0%	
	% coluna	6,3%	21,4%	0,0%	7,1%	16,7%	0,0%	11,8%	
Ginasiano	N	1	0	0	0	0	0	0	1
	% linha	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
	% coluna	6,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
Balleteatro	N	0	1	0	0	2	1	2	4
	% linha	0,0%	25,0%	0,0%	0,0%	50,0%	25,0%	50,0%	
	% coluna	0,0%	7,1%	0,0%	0,0%	33,3%	20,0%	11,8%	
EDOL	N	3	4	2	2	0	0	6	9
	% linha	33,3%	44,4%	22,2%	22,2%	0,0%	0,0%	66,7%	
	% coluna	18,8%	28,6%	22,2%	14,3%	0,0%	0,0%	35,3%	
E VDSFGP	N	1	0	1	2	2	2	1	4
	% linha	25,0%	0,0%	25,0%	50,0%	50,0%	50,0%	25,0%	
	% coluna	6,3%	0,0%	11,1%	14,3%	33,3%	40,0%	5,9%	
EDCRBA	N	0	2	3	1	0	0	0	3
	% linha	0,0%	66,7%	100,0%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	
	% coluna	0,0%	14,3%	33,3%	7,1%	0,0%	0,0%	0,0%	
EVDCR	N	0	0	0	0	0	1	2	2
	% linha	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%	
	% coluna	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	11,8%	
EDCJ	N	0	2	0	1	0	0	2	2
	% linha	0,0%	100,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
	% coluna	0,0%	14,3%	0,0%	7,1%	0,0%	0,0%	11,8%	
EDVP	N	0	1	1	1	1	0	1	1
	% linha	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	
	% coluna	0,0%	7,1%	11,1%	7,1%	16,7%	0,0%	5,9%	
EDCDS	N	0	1	1	1	0	1	0	1
	% linha				1				
					0				
		0,0%	100,0%	100,0%	0	0,0%	100,0%	0,0%	
	% coluna	0,0%	7,1%	11,1%	7,1%	0,0%	20,0%	0,0%	
Total	N	16	14	9	14	6	5	17	48

Ao procurarmos relacionar a utilização de **material didático** pelos professores e o **nível dos alunos**, podemos constatar no quadro abaixo que é nos cinco primeiros níveis de ensino onde os professores utilizam maior quantidade de material didático. Podemos verificar uma ligeira subida dos valores para os 3 últimos anos, quando se refere à utilização de DVD.

Quadro 81 - Relação entre o material didático e o nível de ensino dos alunos

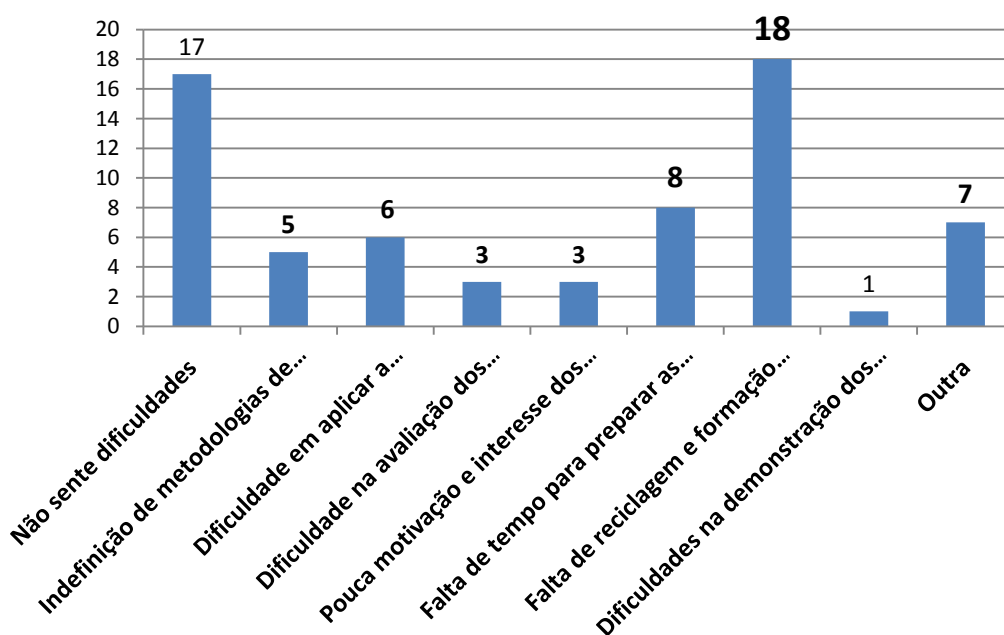
MATERIAL DIDÁTICO		ANO/NÍVEL(a)								Total
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	
CD	N	18	19	17	14	18	8	9	8	30
	% linha	60,0%	63,3%	56,7%	46,7%	60,0%	26,7%	30,0%	26,7%	
	% coluna	69,2%	70,4%	65,4%	60,9%	72,0%	61,5%	60,0%	61,5%	
Cassetes	N	0	1	1	1	1	2	2	2	3
	% linha	0,0%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	66,7%	66,7%	66,7%	
	% coluna	0,0%	3,7%	3,8%	4,3%	4,0%	15,4%	13,3%	15,4%	
Vídeos	N	12	12	15	13	13	6	5	5	22
	% linha	54,5%	54,5%	68,2%	59,1%	59,1%	27,3%	22,7%	22,7%	
	% coluna	46,2%	44,4%	57,7%	56,5%	52,0%	46,2%	33,3%	38,5%	
DVD	N	22	22	21	19	22	10	13	12	38
	% linha	57,9%	57,9%	55,3%	50,0%	57,9%	26,3%	34,2%	31,6%	
	% coluna	84,6%	81,5%	80,8%	82,6%	88,0%	76,9%	86,7%	92,3%	
Livros	N	22	22	22	17	19	5	6	5	31
	% linha	71,0%	71,0%	71,0%	54,8%	61,3%	16,1%	19,4%	16,1%	
	% coluna	84,6%	81,5%	84,6%	73,9%	76,0%	38,5%	40,0%	38,5%	
Outro	N	9	9	10	9	8	5	6	4	13
	% linha	69,2%	69,2%	76,9%	69,2%	61,5%	38,5%	46,2%	30,8%	
	% coluna	34,6%	33,3%	38,5%	39,1%	32,0%	38,5%	40,0%	30,8%	
Total	N	26	27	26	23	25	13	15	13	46

6.2. DISCURSOS DOS PROFESSORES DE TÉCNICAS DE DANÇA ACERCA DAS DIFICULDADES E DAS EXPECTATIVAS, RELATIVAMENTE À SUA PRÁTICA DOCENTE

A análise dos discursos dos grupos de discussão partiu, tal como já foi referido no item dedicado à metodologia, da necessidade e da nossa vontade de elaborar um estudo mais aprofundado acerca dos factores que dificultam o ensino das técnicas de dança, nas Escolas de Ensino Vocacional Artístico.

A grande percentagem e o variadíssimo leque de tipos de dificuldades que apresentaram os professores (identificados e aflorados, nas respostas ao questionário), foram assim, o ponto de partida que justificou a importância do seu aprofundamento “qualitativo” de forma a complementar a primeira fase - quantitativa - do nosso trabalho.

Para uma melhor percepção e contextualização do que acabámos de afirmar, reproduzimos, a seguir, o Gráfico 22, referente à análise das respostas ao questionário no que se refere às dificuldades dos professores na leccionação, apresentado e analisado na página correspondente, deste documento, assim como o Quadro 60, onde estão registadas as respostas dadas ao item “outras”.



OUTRAS DIFICULDADES DE LECCIONAÇÃO	N
➤ As funções não compreendem 1 momento no horário p/ preparação física do próprio , especialmente em meios onde não exista oferta de aulas de manutenção de Dança. Tb a falta de apoio do Estado em fornecer vencimento a um acompanhador musical . Tb a falta de material na Escola (DVD, Leitor de DVD, Câmara de filmar).	41
➤ Considero muitíssimo poucas as horas dedicadas a Técnica de Dança Clássica.	1
➤ Dificuldades em aplicar esta ou outra metodologia adoptadas em Escolas, congéneres por falta de condições físicas e artísticas dos alunos seleccionados . O número de candidatos não permite escolher um n° de alunos adequados a uma escola deste tipo.	1
➤ Falta de contacto e discussão com os demais professores.	1
➤ Falta de meios logísticos de qualidade.	1
➤ Na EDOL (Escola de Dança de Leiria) a inexistência de acompanhador (músico); condições de espaço (temperatura dos estúdios, tamanho, etc)	1
➤ Ter corpos com características físicas difíceis para a prática de Dança a nível Profissional.	1
Total	48

Entendemos afirmar e antes de qualquer consideração e análise dos discursos, que estas reuniões foram extremamente positivas, quer para a investigação, que através dos dados obtidos e da sua análise permitiram cumprir com os objectivos propostos, quer para os professores, que aderiram e saudaram esta oportunidade de partilhar preocupações, expectativas e até conselhos, ou seja, nos seus discursos, os professores, para além de manifestarem as suas dificuldades e apreensões, na maior parte dos casos, apresentam soluções, através da partilha das suas próprias vivências e experiências.

Encontrámos assim, reflectido nos seus discursos, a confirmação da existência de um enorme e diversificado número de dificuldades

M - quando... foi lançado este tema, eu fiz....assim uma cara aflita ... porque a diversidade de dificuldade, é tanta... são tantas... São todas as que vocês apontaram e mais outras... que... que chega a ser difícil quais é que são... e realmente...

e a presença de um vasto número de preocupações que afectam o dia a dia dos professores de dança, que vêm assim acrescentar legitimidade e importância ao nosso estudo.

ZL - Há imensas coisa que eu gostava de dizer, podíamos ficar aqui até às 5 da tarde...

Pudemos observar, ainda, que estas dificuldades, transversais de alguma forma a todas as Escolas, se particularizam, no entanto, pelas características de cada uma delas, nomeadamente pela localização geográfica que reflectem hábitos culturais diferentes;

AM - ... eu queria falar essencialmente da realidade de Leiria, ali, à vários aspectos que já foram focados, como, a primeira é a falta de hábitos culturais, naquela cidade, que é assim... muito, muito crassa, ..., porque têm muito pouco ... e as pessoas também dão muito pouca importância...

CB - porque a sociedade, eu estou a falar da cidade de Tomar, é uma cidade extremamente fechada.

Pela inexistência ou escassez de espectáculos de dança; pela proximidade maior aos encarregados de educação, que cria tipos de relacionamentos específicos; pelo tipo de ensino praticado (articulado ou integrado) ou pelo vínculo à tutela (estatal, particular ou em experiência pedagógica) ou ainda, pela cronologia de constituição como Escola de Ensino Artístico Vocacional (1971, a mais antiga e 2005, a mais recente).

Constatámos, também, nos discursos dos professores, que a necessidade de serem ouvidos a vários níveis é enorme e muito bem-vinda. Esta posição é apresentada, como uma forma dos professores poderem partilhar as suas experiências e os conhecimentos efectivos e práticos que possuem dos diversos contextos educativos e a oportunidade de exporem as suas próprias perspectivas

relativamente ao ensino da dança, contribuindo, assim, para a melhoria do ensino artístico. Defendem esta necessidade, quer seja esta, propiciada, através da simples partilha entre pares,

SS - ...este tipo de encontro, e agradeço mais uma vez à V., vai plantando, vai temperando e vai alimentando todas estas coisas...

quer se realize, a nível institucional. Neste ponto, os professores reivindicam a importância da auscultação e participação de todas as escolas e de todos os seus professores de dança, em processos que impliquem reformas, adequações, ou alterações que se julguem necessárias, para a melhoria da qualidade do Ensino Artístico Especializado da Dança.

ZL - ... eles, no fundo, lá no Ministério o que eles querem é, reuniões de trabalho, mas ninguém trabalha nada, porquê? Porque não há nenhuma única mesa, em que se reunisse pessoas como nós, que tenham experiências, seja do que for, nem que seja lá, de Freixo de Espada à Cinta, da escola... não há pessoas com experiência que falem...! ... causas pequenas, causas grandes... sem juízo de valores... têm que ouvir as pessoas ..., eles não usam as pessoas, que têm na verdade a experiência, para adquirir conhecimento, para que as coisas se façam...

Face ao exposto e julgando que a nossa opção de explorar o tema se encontra devidamente justificada, passamos a fazer a apresentação dos resultados dos discursos dos grupos de discussão considerando os Temas e os Sub temas determinados e definidos pela metodologia.

A análise será elaborada a partir dos Temas e Sub temas encontrados, e, apresentaremos, no final de cada sub-tema, sempre que possível, as expectativas, soluções ou “conselhos” que os discursos nos apresentam. Esta posição encontra justificativo na pergunta inicial das reuniões que se subdividia ela própria em duas partes:

- ✓ Que **dificuldades** identificam na leccionação da vossa disciplina?
- ✓ Que **soluções** apontam para a sua resolução?

6.2.1. DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES NA SUA PRÁTICA DIÁRIA RELATIVAMENTE À FORMAÇÃO (FORM)

Tal como se referiu anteriormente, tendo por base os resultados do questionário, dos 48 professores respondentes, 18 indicaram que tinham dificuldades na sua prática diária, resultado da falta de formação e reciclagem. Este resultado foi o indicador chave para a opção de aprofundar este item e saber mais detalhadamente o que os professores sentem, relativamente às dificuldades ou entraves que a sua formação tem na sua prática diária, ou seja, qual o reflexo, influência ou a limitação que a sua formação tem, na leccionação das suas disciplinas. Sobre esta questão, foram abordados vários aspectos que agrupamos, selecionamos, analisamos e apresentamos a seguir.

6.2.1.1. DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES NO QUE SE REFERE AO TIPO DE FORMAÇÃO (TFOR)

Relativamente a este tema, um dos aspectos abordados e que nos proporcionou a eleição do sub-tema **Tipo de Formação, (TFOR)**, foi o rótulo, muitas vezes discriminatório, que se dá aos professores de acordo com tipo de formação que estes possuem: “**Não és bailarina/o**”, versus “**Não tens curso superior**”. Esta situação provoca, em ambos os casos, sentimentos de frustração e desconforto na sua vivência diária, quer para aqueles que são possuidores de formação superior em dança,

SS - ... eu tenho aqui o meu colega que sabe o que é complicado viver nesta, nesta realidade... de o rótulo, “não foste bailarino, ou bailarina, neste caso... Então o que é esta coroa? Quer dizer, este peso? Que é isto? O quê? Para quê?

quer para aqueles, cuja formação resulta de um percurso profissional como bailarino/a.

IR –... a minha experiência é exactamente ao contrário... eu, durante muito tempo eu fui, sou, agora, este ano por acaso não, mas até agora, tenho sido sempre bailarina e a dar aulas, e não tenho curso superior... é o contrário... não tenho curso superior. Tas a perceber onde eu quero chegar? Tão a perceber? Tu és bailarina, mas não tens o curso superior ! E é problemático, e é problemático...

Esta dificuldade é sentida também, do ponto de vista legal, quando a contratação de professores é efetuada, de acordo com o quadro de referência das habilitações, própria ou suficiente, para a docência, atribuídas a cada nível e disciplina (anexo da Portaria nº 192/2002, de 4 de Março – DR-I SÉRIE – B, Nº53) e que, no discurso dos professores, em alguns casos, se apresenta contraditória,

ZL- ... “Professor de Reconhecida Competência”, é um estatuto que o Ministério agora, está muito agarrado e não gosta muito de dar...

ou apresenta contornos dúbios e pouco definidos, da qual resultam situações insólitas.

FD - ... eu estou proibido, pelo Ministério, de dar aulas..., eu não me importo, não me sinto vocacionado, como já disse..., mas eu estou proibido de dar aulas aos graus elementar, por não ter nenhum reconhecimento académico..., mas o que depois não faz sentido, porque a minha outra colega, na turma, que também não tem nenhum, não tem nenhuma formação..., ela faz parte da Direcção Pedagógica, mas também não pode dar aulas aos elementares, mas está ela a dar aulas aqui, na Escola Superior, aos futuros professores, que poderão ir dar aulas, supostamente, aos elementares... Isto não faz sentido nenhum, neste momento...

Esta norma legal é vista, muitas vezes, e no discurso dos professores, nem sempre como uma opção correcta, do ponto de vista pedagógico,

ZL - há uma tendência..., para pôr, os professores com pouca experiência artística ou, só com grau académico e não com uma experiência artística de palco (...) só a darem aulas aos primeiros graus e os professores com experiência de carreira, de palco e tudo mais... ,são, pretensamente, mais vocacionados para os... isso é um erro, puro e simples...

bem como, este procedimento - manutenção dos professores só em determinado nível de ensino - feito apenas no cumprimento da Lei ou sem uma avaliação criteriosa das capacidades e potencialidades de cada professor, por parte dos dirigentes das Escolas, provoca nos professores nesta situação, desmotivação, perda da criatividade na construção das suas aulas e o surgimento quase inevitável, de vícios de rotina, transformando as aulas de técnicas de dança, em repetições de exercícios e combinações “quase mecanizadas” que são, naturalmente, contraproducentes para o ensino e a aprendizagem das técnicas de dança que se pretendem, rigorosas do ponto de vista técnico, mas, simultaneamente, dinâmicas, criativas e motivadoras em que, a repetição assuma elementos encorajadores e visíveis de renovação e desenvolvimento para os alunos.

GD -... durante 10 anos a pessoa fica num 1º ano,... eu acho isto uma mutilação,... não digo... Mas é uma mutilação muito grande, uma razão muito simples, isto vai fazendo com que a pessoa, fique andando à volta, à volta, à volta... com receitas, com receita... acho que isto é uma mutilação que devia ser proibida por lei...

Esta situação, em alguns casos, limita, à partida, a experimentação e a demonstração das competências e qualidades do professor em causa, para dar aulas em outros níveis de ensino e reduz a possibilidade de melhorar, avaliar e adequar a sua própria prestação, através de uma reflexão crítica e construtiva, do seu próprio trabalho.

GD - Em vez de poder melhorar aquele ano, fazendo outro ano e a compreender melhor, aquilo que estava a fazer no ano anterior...

Esta rotatividade - de proporcionar aos professores a possibilidade poderem dar aulas a diferentes níveis, devidamente acompanhados e com a imperativa certificação das suas capacidades - é considerada, pelos professores, como um elemento positivo e enriquecedor quer para os alunos,

ZL -... porque as crianças, uma criança pequena, precisa tanto, de um professor com a experiência do F., como um aluno do 8º ano..., portanto, as crianças têm também que ter contacto com professores com, carreira, com um "background" importante..., acho que isso é importante!

quer para os professores, permitindo, através e resultante da experimentação e consequente e indispensável orientação, o desenvolvimento ou a consolidação de capacidades que, muitas vezes, não têm o reconhecimento e a valorização devidas.

GD - ... eu até acho inclusivamente, e continuo a achar, que todos estes jovens professores, que ficam, não sei quê..., deveriam ser assistentes em vez de terem de estar com trabalhos burocráticos, deveriam ser assistentes de um ano ou dois a seguir à frente... estão na aula, vão corrigir, vêem as coisas, ... é a única maneira de se poder evoluir,

Nos seus discursos, e mais uma vez em forma de "aconselhamento", os professores não defendem nem promovem esta rotatividade, como uma acção insensata ou autônoma, mas, necessariamente, fruto de uma orientação, avaliação e estímulo por parte das Instituições de Tutela ou dos responsáveis pelas Escolas.

GD - ... eu acho, um professor seja dum 1º, 2º, 3º..., há que haver alguém, que saiba, que vá ver e que diga assim: você está a fazer um bom trabalho para este ano... dá-nos estímulo!

Destacando aqui, a importância que deverão ter, desta forma, as direcções das escolas, na protecção, promoção e valorização dos seus professores.

SS - ... o papel de um bom dirigente... é aquele que abraça todos... e diz: com estas peças, que "puzzel" posso eu fazer? Porque eles são todos importantes...

Os professores, apresentam, ainda, através do reconhecimento da diversidade de formações e das virtudes e qualidades profissionais que cada uma destas formações inclui, a necessidade da sua valorização de forma a não se preterir, "levianamente", uma formação - académica - em detrimento da outra - experiência profissional e/ou, vice-versa.

ZL - Reconheço que há muitos professores de dança, que também tiveram carreiras..., carreiras longas e reconhecidas, mas, muitas vezes, não são tão bons professores como poderiam ser, porque não têm dentro de si, as características de personalidade e humanas para poderem transmitir ...

MS - lá está..., quem, ainda está no activo, o tal professor que também é artista (...) um professor que reúna essa qualidade, que tenha ainda que esteja numa prática artística e que venha enriquecer de facto, porque, há que ser honesto..., uma escola para formar artistas, tem que ser mesmo formado por pessoas que tiveram uma grande experiência artística, eu acho que sim! Enriquece muito mais...

Ainda e no âmbito dessa realidade - curso superior, versus, experiência profissional - e em forma de resposta a esta problemática, verificamos, nos discursos, a defesa do reconhecimento do valor de cada uma das formações e/ou da sua complementaridade. Assim, relativamente à experiência profissional, esta é valorizada, por aqueles que a possuem

IR - Por isso é que acho que é importante também a experiência profissional... E dançar e ter... porque senão... faz-me um bocadinho de confusão...

desvalorizando, em alguns casos, a necessidade de possuir outro tipo de formação que não, a da experiência profissional,

ZL - ...todos nós temos experiências diferentes..., eu acho que isso é muito interessante....Eu..., dancei, dancei 19 anos, profissionalmente, sem parar... e não nunca tive qualquer formação pedagógica, entrei para o Conservatório como “Professor de Reconhecida Competência”...essa é a minha formação e neste momento sou professor já..., enfim, desde 91, e na verdade, não sinto essa necessidade de ter essa formação para professor, não sinto ...

ou por quem, não possuindo a referida prática profissional, a considera, no entanto, importante e sente esta “falha” na sua própria prática diária.

M - ... honestamente, a mim faltou-me também, esse maior percurso ligado ao palco, que ... eu gostava de ter tido..., mais experiências..., tento transmitir a que tive, aos alunos..., e ..., depois, a dada altura, percebo, eu já não tenho, conhecimento suficiente para ser eu, a partir daqui, a transmitir mais...

Por outro lado, alguns professores, independentemente da sua formação, não consideram a experiência profissional, como condição única e imprescindível, para se ser bom professor de dança.

GD - Agora, essa história de que, para se ser bom professor, tem que ter sido, muito bom bailarino ou bailarina, não é obrigatoriamente necessário... porque eu tenho visto bailarinos e que não conseguem ser professores... e, que dançaram...

SS – Eu tive sorte, já vivi no estrangeiro, o que foi bom e conheci outros pessoas e conheci professores que, não foram bailarinos... espectaculares, professores que foram baila... tive de tudo!

Apesar de se reconhecer, nos discursos, as vantagens de uma e outra formação, num ponto os professores são unânimes: na importância - de acordo com as especificidades que deve ter o professor de dança - da prática de dança que o professor deve ter, do e no, seu corpo.

GD - ... um professor debruçou-se em cima do assunto, é um trabalho completamente específico, é evidente que tem que ter dançado alguma coisa... isto não é assim, não se pode sair assim... Olha, vou ser professor de Dança! Não, não pode! Tem que ter dançado, alguma coisa, não digo dançado...trabalhar numa companhia, mas tem que ter aulas de dança, fazer alguma coisa, tem que ter conhecimento do seu corpo, tem que ter...isso, ponto final!

Esta posição corresponde ao que defendemos na revisão bibliográfica, no que diz respeito às qualidades que deve possuir o “bom professor” nomeadamente Harkarvy, citado em Warren (1996); Wong & Wong (1998); Minden (2005); Hansen (1999).

Como resumem as citações que apresentamos o ideal era haver um equilíbrio devidamente sustentado, que permitisse conciliar, as diferentes formações, a satisfação pessoal dos professores e a garantia de qualidade do ensino.

MS -... o ideal seria termos um professor sempre, que tivesse tudo..., reunido num só! (...) ou pelo menos que haja um equilíbrio, os que são, os que não são... e quais são, até, os graus que interessa que tenham maior contacto com os que tiveram uma maior prática de palco...

Esta posição reflecte, também, a complementaridade que pretendíamos com, a análise dos questionários, que aponta para uma valoração semelhante para os

vários tipos de formação, tal como se encontra refletido no Quadro 39, do nosso trabalho e que reproduzimos abaixo, para melhor entendimento do atrás descrito.

Tipos de Formação	%	%	%	%
	Indispensável	Muito importante	Importante	Pouco importante
Formação como bailarino/a	35,4	25,0	18,8	2,1
Formação em Escolas de Ensino Artístico Vocacional	33,3	29,2	4,2	2,1
Formação em Instituições de Ensino Superior	33,3	20,8	16,7	2,1
Cursos não Incluídos no Sistema Educativo Português	18,8	31,3	8,3	4,2

Estes discursos vêm corroborar, o nosso suporte teórico sobre as qualidades do “bom professor”, que nos aponta para as vantagens de se considerar, para além das obrigatoriedades e necessidades de se possuir formação adequada (inicial e ao longo da vida), a importância dos factores que deveriam reger, também, a sua actividade docente: o investimento pessoal, a dedicação, a paixão e o amor pelo ensino.

GD - ... o ser-se professor de dança é um mundo completamente à parte, vai mudando do 1º para o 2º do 3º para o 4º e depois à que se rever tudo para trás e meter tudo em questão outra vez... o tempo todo. E, nem toda a gente está disponível para isso, porque isto requer também, uma devoção muito grande e nem toda a gente está para isso...

Não desvalorizando o factor, vocação, que deverá ser - por todas as particularidades que se reconhecem na pratica da Dança - intrínseco ao professor de dança.

FD – Eu acho que acima de tudo, o ser professor, vem também como o ser bailarino, há uma vocação... e acho que nem todos os bailarinos podem ser, devem..., têm a vocação de ser..., professores, eu sinto que tenho!

Desta forma, qualquer que seja a formação, esta deve corresponder a tomadas de decisão autônomas e vitais sobre o sentido e as expectativas da sua própria aprendizagem.

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

A qualidade do ensino será assim, também, o reflexo do seu “bem estar” e dos seus “eus” equilibrados e serenos.

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

6.2.1.2. DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES RELATIVAMENTE ÀS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO: INICIAL, CONTÍNUA E ESPECIALIZADA (NFOR)

No seguimento da discussão sobre as dificuldades sentidas no seu dia a dia, o tema formação, desencadeou a abordagem de problemáticas relacionadas com as **necessidades de formação**, a vários níveis e que nos proporcionou a eleição do Sub-Tema (NFOR)

Estas necessidades de formação traduzem-se, no seu dia a dia, em dificuldades na leccionação das suas aulas, com a qualidade, a criatividade, a segurança e a actualidade que o ensino vocacional da dança, deve comportar.

Os discursos revelam, por um lado, a necessidade de uma formação superior inicial sólida e de qualidade, que assume várias problemáticas aqui identificadas, como sendo: a entrada a alunos no ensino superior com pouca ou nenhuma

experiência nas técnicas de dança e que, no final da formação (Licenciatura de três anos), não têm impedimentos legais para entrarem no mercado de trabalho, como professores de técnicas de dança;

IR - Porque me faz muita confusão, quando saem alunos que, fizeram dança de vez enquanto, têm só 3 anos, e contra mim falo... que agora também dou cá aulas, não é? têm só 3 anos de ensino superior, e vão dar aulas...

as falhas detectadas durante o seu próprio percurso de formação, cuja estrutura, na sua opinião, se encontra, muitas vezes, desfasada da realidade e das necessidades dos jovens professores, nomeadamente para integrarem as Escolas de Ensino Artístico Vocacional;

A - há uma grande falta, ainda, de rigor naquilo do que se ensina aqui, com as pretensões que a escola tem, de formar professores..., ainda está longe... e eu, percebi isto, nos..., não no 1º se calhar, mas passado um tempo de dar aulas... percebi a lacuna que ia, daquilo que me pediam e daquilo que eu tinha levado daqui da escola...

ou ainda, na limitação de possibilidades de formação de professores, vocacionada para pessoas com experiência profissional, que se possa realizar em menor tempo e que considere um currículo mais aliciante e adequado às características deste segmento de população.

FD - eu não me sinto nada tentado a vir aqui, tirar 3 anos para quê?... de todo, de todo, prefiro, gastar dinheiro e ir lá para fora, para a uma Esc.. para a Academia Vaganova, Paris ou Londres e tirar o Curso, que pronto, que há! Especificamente para professores, ex. bailarinos...

Esta problemática, sobre algumas fragilidades da formação de professores de dança, é perceptível nos discursos de alguns dos professores que possuem a

licenciatura em dança, ao apontarem, por um lado, as lacunas encontradas em determinadas épocas e áreas da sua formação,

ML - Se calhar, no teu tempo e no meu também ..., faltou muito, lá está, a sistematização das Metodologias de Contemporâneo, eu também senti isso...!Bastante! Clássico, sim! sem dúvida alguma, clássico teve sempre uma orientação muito definida, muito dinâmica mesmo...

SC - ... eu senti uma grande lacuna no Ramo de Educação, que foi, completamente descorar a parte coreográfica do Ramo de Educação...

que nem sempre correspondem às expectativas e às necessidades reais dos formandos para iniciarem a sua prática profissional,

A - ... e depois, uma área que era... é a área que eu hoje..., estou ligada...que é a área do contemporâneo..., é uma lacuna...

o que muitas vezes os obriga, para colmatar esta “falha”, a procurar a formação que consideram adequada e necessária à sua área, em outras instituições, por norma, fora de Portugal.

SC - ... eu fui depois, tirar o Mestrado no Laban...eu sentia, essa necessidade...

MS - ... aí fomos nós para Nova Iorque, para procurar mais uns cursos de metodologias...

Por outro lado, é perceptível nos discursos dos professores, uma preocupação e consciência, relativamente às fragilidades que uma formação menos adequada pode acarretar para a sua prática diária, principalmente, na confrontação com a realidade profissional e, por conseguinte, para o ensino das Técnicas de Dança, em instituições onde o intuito seja, a formação de bailarinos.

AX - eu, percebi isto, nos..., não no 1º se calhar, mas passado um tempo de dar aulas... percebi a lacuna que ia, daquilo que me pediam e daquilo que eu tinha levado daqui da escola...

IT -... mas, se, na nossa formação de professores de Dança Contemporânea, também houver, algum, algum..., uma linha de como sistematizar uma aula nesta idade, e nestas idades, e nestas idades... E às vezes, confesso..., que fico assim um bocadinho perdida...

Se por um lado, se apontam deficiências na formação inicial, por outro lado, para alguns, essa passagem pelo Ensino Superior e particularmente, pela ESD, resultou numa experiência positiva e necessária e que influenciou positivamente o seu desempenho enquanto professores de Técnicas de Dança no Ensino Vocacional Artístico.

ML - ... fazer o meu percurso profissional, durante alguns anos, até voltar para fazer o 4º ano..., que senti assim, mesmo..., uma lufada de ar fresco, uma coisa ..., e foi muito, muito bom!

SC - Agora, que, teve uma tremenda influência no meu percurso como professora... teve!

Nesta perspectiva da, para além da posição dos professores que possuem grau académico superior, os que não detêm este tipo de formação, assumem a importância da formação especializada e a necessidade de procurarem, através da formação, novas saídas profissionais para o futuro. Esta importância ganha relevância, ao revelarem nos seus discursos, a disponibilidade expressa destes profissionais, para efectuarem essa formação.

ED - ... há muitos bailarinos, que eu conheço, em final de carreira, que gostariam de, ser professores, no futuro e... eu próprio...

Estes discursos apontam e acrescentam, ao mesmo tempo, contributos para a concretização desta expectativa e aludem “desenhos” de currículos, que gostariam de ver satisfeitos

FD - E se a mim me perguntassem, se eu gostaria de completando a minha carreira, que já vai em 14 anos, se eu gostaria de a complementar com uma formação mais pormenorizada em termos de anatomia, física aplicada à dança, de psicologia infantil, uma metodologia mais..., mais pormenorizada, ou qualquer coisa assim...

Através dos reptos lançados durante a discussão, quer pelos professores formados pela Escola, quer pelos que possuem prática profissional, foi transversal, o reconhecimento do papel que a ESD tem na formação de professores, quer seja na formação inicial, em cursos de especialização ou na formação contínua.

RM - ... Até mesmo, acho que a própria ESD, deveria ser a primeira, também, a oferecer, para os seus ex. alunos, formação contínua ..., e não promove! E, realmente, sentimos falta...

FD - E já agora, também, uma formação específica a profissionais de carreira, para que lhes seja dado o reconhecimento e não obrigatoriedade de tirar 3 anos e voltar a ensinar clássico..., porque, isso então, não faz sentido... acho que 1 ano, eu não me importaria nada de ter... (...) como é que a ES ainda não se lembrou disso, ou..., não sei..., fica aqui então, o desafio...

Os discursos apontam também, para as dificuldades que sentem os professores em realizar formação contínua e cursos de reciclagem que contribuam para, colmatar as fragilidades da sua formação ou para “refrescar” e actualizar a sua actividade e a sua pratica diária. Esta dificuldade advém de vários factores apontados pelos professores, como sejam: a quase inexistência de cursos de formação (cursos para professores, seminários ou aulas práticas de manutenção);

RM – Pois, mas na nossa área, que estamos aqui a falar especificamente, da dança vocacional... não há! A formação enquanto profissionais...que é..., quase não existe..., existe em Leiria, aquele cursinho de professores, uma vez por ano..., e mais? Não..., há os cursinhos de verão, mas para praticantes...para professores, não!

a falta de tempo que os professores dispõem, para a formação ao longo da vida, considerada como fundamental para a qualidade do ensino;

PL - se não continuamos a activar, o nosso processo, morremos ali...pronto! E então eu pergunto se há tempo para isso, real? Se há tempo...

a falta de apoios institucionais para a realização de formação, designadamente, na flexibilidade de horários; em subsidiar deslocações e inscrições para cursos/seminários/conferências;

AX – Mas tens cursos aqui em Lisboa, no Forum Dança... que lá está, para uma pessoa que não é daqui... é difícil...

MS - ... eu tenho apostado na minha formação contínua..., ela tem saído toda do meu bolso, e dum sacrifício pessoal, que...

ou, ainda a falta da promoção regular de acções de formação específica, dentro da própria escola, podendo para isso, serem contemplados no horário lectivo, momentos (tempo) e oportunidades (cursos) para a realização da referida formação.

MS - E é pena que então, na nossa carreira de docente, não possa haver este espaço, para nos darem no horário, considerarem um horário completo só X horas e as outras pudessem ser para formação contínua, ou para podermos continuar a ser artistas, para quem ainda está em idade de carreira.

Os professores são unânimes e defendem, nos seu discursos, que esta formação contínua, acresce-se de imprescindibilidade, porque contribui, enquanto geradora de renovação e actualização, como elemento potenciador da qualidade do ensino das técnicas de dança, comprovando, tal como revisto, que a formação nas Artes e, conseqüentemente, na Dança é de “permanente renovação e obrigam a que o processo de ensino aprendizagem neste campo de intervenção seja naturalmente e continuamente reformulado e inovado” (Batalha, 2007)

PL - ... e a formação e a reciclagem constante é uma coisa importantíssima para não estagnar, para não acontecer aquilo de, estamos sempre a dar aula sempre ao mesmo ano..., vamos morrer...

AM - Mal de mim se olhasse para trás e dissesse, assim, ah!, estou igual, e dou as aulas igualzinha ao que dava...

Consideram, ainda, como dificuldade da sua pratica diária, o facto de não ser, muitas vezes possível, manter a sua condição física como parte da sua formação contínua,

SS - Outra coisa que eu acho, também, é muito importante é a nossa formação, que deve... prática mesmo, sei que é difícil, mas deve haver uma rotina... e aí eu sou mesmo pragmática..., deve haver uma rotina nossa, de trabalho no nosso corpo...

entendida aqui e reforçando a nossa fundamentação teórica, o facto da sua condição física constituir um elemento importante para a sua prestação, enquanto professores de técnicas de dança, no que se refere à normal necessidade de muitas vezes terem que exemplificar com qualidade, rigor e segurança os exercícios que pretendem que sejam executados pelos alunos.

RM - ...nem que seja para fazer aulas para manter o corpo em forma, para poder demonstrar aos alunos...

A falta de tempo que resta, depois do seu horário laboral e a pouca oferta de aulas específicas para professores, são as causas principais apontadas para a manutenção da qualidade e disponibilidade da condição física dos professores.

CB – Eu este ano, consegui fazer aulas, que é uma coisa que deixei de fazer, desde que saí da escola...

ZL – Não há aulas...

6.2.1.3. CONTRIBUTOS DAS EXPERIÊNCIAS DE VIDA DOS PROFESSORES PARA A FORMAÇÃO E PARA A MELHORIA DA SUA PRÁTICA LECTIVA (CEVF)

Como foi referido no início da nossa análise, verificámos nos discursos dos grupos que, os professores, para além de referirem as dificuldades encontradas na sua prática lectiva, apresentam, recorrentemente em cada um dos temas, perspectivas, contributos e indicadores passíveis de gerar mudanças, melhorias ou apenas a transmissão de experiências pessoais, cujos resultados influenciaram a sua prática diária.

Desta forma, relativamente ao tema formação e que nos sugeriu o sub tema (CEVF), os professores oferecem-nos uma reflexão sobre o significado e a importância que as **experiências de vida** podem ter na sua vida profissional, enquanto professores, assumindo assim a importância das suas experiências de vida, como elemento enriquecedor do seu desempenho e da sua formação ao longo da vida e, por isso, entendido como digno de partilhar com os seus pares.

*ZL - ...todos nós temos **experiências diferentes...**, eu acho que isso é **muito interessante** (...) Porque na verdade (...) **a experiência de vida**, como homem e como mulher, **a experiência de artista**, enquanto **bailarino, no palco**, durante muitos anos e o contacto que uma carreira traz, em todo o mundo... isso tudo, **filtrado pela nossa muita ou pouca inteligência**, muito ou pouco isto ou aquilo, tudo, **vai trazer uma base**,*

que na verdade, pode dar um grau pedagógico muito sólido... ou pode ser que também não, pode não dar..., deixo isso no ar...

Os seus discursos, revelam a estima que sentem pelos seus próprios professores, justificando a importância do carisma do professor enquanto referência e motivação para os alunos, identificando estas experiências, como elementos de influência significativa na sua vida e com reflexos, na sua própria prática diária,

FD - ... acho que as experiências que nós tivemos com professores que nos ficaram na memória e como referência, acho que nós, naturalmente vamos transmitir porque..., (...) se estamos a dar aulas, estou a ser o reflexo de alguém que me deu aulas anteriormente... Eu, acho que isso, à partida, já é uma formação.

Estes sentimentos, são expressos quer do ponto de vista do seu significado e influência, pela positiva,

IT - e... pronto, foi uma experiência muito boa que eu tive quer a nível de motivação, quer a nível..., disso..., de, da educação para evitar a lesão, o saber evitar a lesão e trabalhar, trabalhar sempre a 120%, não pode ser bom... , porque o corpo estala... e pronto!

IR - (...) e eles iam-me passando a pouco e pouco... e foi muito bom, enquanto bailarina, porquê? Porque, eu comecei a fazer uma coisa que era analisar o meu trabalho, que era uma coisa que eu não fazia antes de...dar aulas e... eu sinto que evolui bastante e aprendi bastante enquanto bailarina, o facto de dar aulas, também!

ou, em outros casos, cuja experiência inicial, apesar de ter tido contornos negativos, foi, catalisadora de uma reflexão positiva, que contribuiu, para uma melhoria das boas práticas e do exercício de um ensino muito mais cuidado e atento, fortalecido pela “aplicação” da experiência de vida.

RM - ... claro que **isso traumatizou-me...** durante muitos anos... (...) **detestava o meu corpo...**, fez muito mal à **minha auto estima** enquanto pessoa e enquanto mulher, também ..., **E eu tenho imenso cuidado...**, claro que isso passa para a **minha experiência pessoal** e enquanto **professora**, Tu tens **essa experiência tua** enquanto aluna e isso obviamente, que **passas para as tuas aulas...** mas daí **haver uma disciplina que nos ensine a ser assim... não sei...**

Os seus discursos identificam, também, como é que as experiências de vida, podem constituir bons exemplos de transmissão de conhecimentos ou de funcionarem como indicadores positivos a reter, enquanto elemento importante a considerar, na formação de professores.

IT - **e eu não tenho essa formação...e eu gostava de ter... e então eu tento, com aquilo que elas me ensinaram e com as estratégias que eu me lembro que elas usavam...**

IR - **como é que eu comecei a dar aulas? Foi precisamente, a assistir a aulas...**

E, por terem sido estas experiências, para eles próprios, ao serem “recordadas”, fontes de motivação e incentivo e poderem, com a devida actualização e reinvenção, constituir ferramentas, viáveis e fiáveis, capazes de ultrapassar as suas dificuldades actuais, enquanto professores.

FD - **nós tínhamos....uma referência (...), tínhamos uma inspiração, tínhamos uma liderança...tínhamos alguém que nos fez, ver, mesmo vindo do nada, sem nenhum espectáculo, sem nada, nós... eu fui crescendo, sabendo o quê que era a profissão de bailarino, o quê que é ser bailarino... e eu, tenho dificuldade, por vezes, em transmitir isso aos meus aluno...**

Para finalizar a análise deste tema, apresentamos, seguidamente, um quadro resumo onde se contempla as componentes identificadas nos subtemas - Problema/ Consequência/ Solução, e apresentando as principais ideias extraídas da sua análise.

Quadro 82 - Resumo da análise do tema: Formação

FORMAÇÃO (FORM)		
TIPO DE FORMAÇÃO (TIPO)	NECESSIDADES DE FORMAÇÃO (NEFO)	CONTRIBUTOS DAS EXPERIÊNCIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO (CEVF)
<p><u>Dificuldades:</u> No enquadramento, valorização e reconhecimento profissional, baseado na avaliação das suas potencialidades e respeitando a diversidade de formações que apresentam os professores de técnicas de dança.</p> <p><u>Consequências:</u> Desmotivação; Perda de criatividade e investimento na construção e leccionação das aulas; Estagnação profissional; Desaproveitamento de profissionais competentes; Menor qualidade no ensino das técnicas de dança.</p> <p><u>Solução:</u> Atribuir os níveis em que podem leccionar, de acordo com a avaliação das suas capacidades efectivas e não apenas pelos rótulos que habitualmente e à partida, lhes são atribuídos; Respeitar a opção de escolha dos professores relativamente ao nível que pretendem leccionar, proporcionando a experimentação (rotatividade) desde que, devidamente orientada e avaliada; Valorização e reconhecimento da importância da complementaridade dos diferentes tipos de formações e dos benefícios que estes podem acrescentar ao ensino.</p>	<p><u>Dificuldades:</u> Identificação de fragilidades nos conhecimentos metodológicos e didáticos adquiridos em determinadas áreas da formação inicial; Escassez de cursos de formação contínua e Especializada; Necessidade de manutenção da sua própria condição física. Falta de condições para a realização de formação (aulas, cursos, intercâmbios, etc.)</p> <p><u>Consequências:</u> Choque e disparidade entre a formação e a realidade profissional; Dificuldade na preparação de aulas com a qualidade metodológica e pedagógica exigidas; Perigo de estagnação e desactualização; Demonstração dos exercícios, pouco eficiente e de menor qualidade e com riscos de provocar lesão.</p> <p><u>Solução:</u> Reflexão sobre a formação de professores no Ensino Superior, nomeadamente na área das metodologias das técnicas de dança contemporânea; Defenir e fomentar o papel da ESD, na criação de cursos especializados e de formação contínua dos professores; Condiderar no horário lectivo, tempo para a formação, actualização e a manutenção física dos professores.</p>	<p>Enriquecimento da qualidade do ensino pela via da partilha das suas próprias experiências; Repetição, renovação ou eliminação de comportamentos e praticas que experimentaram, enquanto alunos; Recordação da influência e do carisma dos seus professores, como referencias para a qualidade do seu desempenho como professores; Aplicação das mais valias da sua vida pessoal e profissional ao seu desempenho como professores e conseqüentemente, qualidade do acto de ensinar.</p>

6.2.2. DIFICULDADES QUE OS PROFESSORES IDENTIFICAM NO QUE DIZ RESPEITO AOS ALUNOS (ALUN)

Nas discussões dos grupos, os discursos dos professores daí resultantes - no que se refere aos alunos - reflectem, muito mais do que o apontar de um leque diversificado de dificuldades, uma preocupação muito grande com estes. Durante as discussões, verificou-se uma tentativa dos professores de, no espaço e tempo de duração da reunião, partilhar as suas experiências e facultar os seus pontos de vista de forma a contribuir para o melhoramento ou resolução das dificuldades apontadas. Ou seja, mais uma vez se verificou, um contributo positivo e edificante dos professores, no sentido de encontrar caminhos para a resolução dos problemas que iam sendo identificados. Apresentaremos a seguir, os Sub temas que nos foram surgindo, correspondentes ao tema relacionado com os alunos.

6.2.2.1. AS CONDIÇÕES FÍSICAS DOS ALUNOS COMO ELEMENTO DE DIFICULDADE PARA O ENSINO DAS TÉCNICAS DE DANÇA (CFIA)

Tendo em consideração as características e princípios que regem o ensino vocacional artístico especializado da dança e da importância do corpo para o ensino das técnicas, revisto e analisado no Capítulo III, dedicado aos conceitos básicos, o discurso dos professores vem reforçar, a ideia de que, a falta de condições físicas adequadas à prática da Dança com o objectivo de formar bailarinos, é uma dificuldade para os professores que ensinam técnica de dança, especialmente, técnica de dança clássica, enquanto primeira técnica a ser ministrada e como disciplina obrigatória e transversal a todos os cursos de formação de bailarinos

FD - ... eu também não gosto de cortar sonhos a ninguém... mas eu acho que, verdadeiramente, é uma profissão... que exige certas... no que respeita também, ao meu ensino que é da prática da Dança Clássica, nem todos podem dançar... ballet clássico, infelizmente, eu queria! ...e, nesse sentido é muito mais fácil... dar aulas, a crianças que estão aptas, fisicamente a isso.

ZL - ... *na minha pratica diária, eu neste ano, tenho uma turma que são, três rapazes, 5º ano dança, e são todos bons... eu estava aqui a dizer ao F., o que é fantástico, é ótimo, tenho o trabalho facilitado...*

Esta falta de condições físicas dos alunos é mais sentida nas Escolas em Experiência Pedagógica, que se debatem com esta problemática em três eixos: à partida contam com um **número menor de candidatos**, resultante de um índice populacional menor, de diferentes hábitos e conceitos culturais, de escolas com meios físicos e humanos mais escassos, etc. ; face a esse número reduzido, **não lhes convém fazer uma selecção rigorosa** - incorporando uma diversidade de alunos, não muito aconselhável - porque, desta forma correm o risco de não conseguirem ter, o número de alunos imposto pelo Ministério da Educação o que poderá, **inviabilizar o financiamento** dos respectivos cursos vocacionais e pôr em risco o funcionamento das Escolas.

SC - *a nossa realidade é terrível... entram-nos mesmo crianças, obesas, inclusivamente..., mesmo com problemas de obesidade... e nós somos obrigadas a aceitar um nº de 10... e só a partir de 10, é que podemos excluir alguém... e ficamos..., de mãos atadas...completamente... é muito complicado... é pronto complicado a nível pessoal porque temos que gerir a turma e temos que tentar manter a motivação dessa criança...*

AM - *Eu falo por lá...lá está, não pode haver aquela... aquele rigor de entrada, senão... tínhamos quase todos os alunos...não digo todos, mas muitos estariam na rua... não é? E isto é um problema que se vai agravar com esta nova legislação (...) se eles fizerem o financiamento por aluno, a coisa vai ser caótica...caótica... e nós temos que ter isto em mente...*

CB - *Porque por exemplo, e eu vou ser muito sincera, nós temos este ano, uma turma com alunos de 1º ano a funcionar, e se formos a olhar... aproveitamos 4, e o resto, nunca lá devia ter entrado...*

Apesar destas dificuldades, estes professores, têm como maior preocupação, continuar a manter as escolas em funcionamento e ao mesmo tempo, lidar com a

diversidade, proporcionando um ensino justo, com a melhor qualidade possível e motivando a aprendizagem de todos os que nele se inscreveram,

AM - Também não podemos, quer dizer, aceitar os alunos e depois... deixá-los como se fossem ... "lixo", mas é um bocado isso..., não lhes ligar, não olhar, olha depois, vai-se embora e acabou ... não podemos, como seres humanos, nós estamos a criar seres humanos, eles têm auto-estima... enfim... é uma fase crucial da vida deles...

MS -E depois há mistura dentro da mesma turma, temos realidades diferentes.... então, aqueles conseguem, aqueles não conseguem.. e agora como avaliamos uma situação destas e a progressão destas crianças?

sem desvirtuar e defendendo, contudo, a essência e o objectivo do ensino artístico vocacional e dos seus projectos educativos.

MS - ... porque se estamos a falar de ensino artístico especializado, temos que nos manter na rota e perceber que... há os que podem e os que querem e então, é então esse o principal objectivo, é a tal formação, que, quanto mais a um mais alto nível puder ser, melhor... acho que temos é a dificuldade de não ter uma elite, para escolher, ao contrário da Escola do Conservatório, mas nunca esquecer que também ..., claro que temos que equilibrar, e, ok, este está aqui e não sabe o que quer e mais que não seja vai fazer desta vivência... uma valorização pessoal, mas... acima de tudo, eles têm que saber, honestamente, que o nosso objectivo e da Escola é... formar, bailarinos!

Como já foi referido, estas dificuldades, apesar de serem mais sentidas nas Escolas mais pequenas e com menor tempo de existência, são também referenciadas, com outra dimensão e contornos, nas escolas com maior tempo de implantação. Estes discursos vão ao encontro do explicitado pela literatura relativamente às especificidades do ensino especializado da dança (precocidade, sequencialidade, aposta de grande risco relativamente ao desenvolvimento, físico, riscos de lesões,

etc.) e aos processos de selecção daí decorrentes. Esta selecção, que se inicia com as audições dos candidatos, acontece depois, por várias razões, ao longo de toda a formação e que justifica o denominado “ensino em pirâmide”.

SC - enfim, no Conservatório, vocês têm audições se calhar, de 200 ou 300 para entrarem 25..., mas nós...

ZL - mesmo com corpos, que eu já não acho, que sejam, no nosso ponto de vista da Escola do Conservatório do Conservatório, ideais, mas são, o melhor que nós tiramos daquele manancial que fez audição, que nós gostaríamos que fosse mais, mesmo com esses corpos, a selecção vai se fazer... ou por nós, feita, tem que ser, feita, ou natural...como à bocado uma de vocês disse do Darwin..., não é?

Face às problemáticas apresentadas, e em forma de resumo, pudemos verificar, nos discursos dos professores, uma preocupação relativamente à necessidade haver critérios de selecção dos candidatos, que pretendam fazer a sua formação como bailarinos. Se este procedimento não for tido em conta, as Escolas correm o risco de comprometer o ensino de excelência, que se evoca como norteador do Ensino Vocacional Especializado e, em consequência, a aprendizagem efectiva e em segurança, da Dança.

Relativamente, à condição física, outro aspecto que se aponta como dificuldade, é a necessidade dos alunos se apresentarem com uma preparação física maior, quando entram na Escola.

ZL - e... cada vez mais sentimos, a falta de preparação física dos alunos, qualquer que seja a técnica que ensinemos, desde que seja, ensinada sempre, pela... ao mais alto nível ...tentamos formar sempre pessoas, ao mais alto nível, acho que as crianças têm que ter ... uma preparação física, um pouco... exterior, à técnica que se ensina.

Para além da problemática das condições físicas adequadas, como critério de selecção e acesso ao ensino vocacional, esta necessidade de uma preparação física

maior, vem, nos discursos dos professores, justificar a necessidade de estimular e alargar o ensino da dança ao nível das iniciações (existente, mas não suficiente), ou seja, o fomento da quantidade e qualidade do ensino “pré vocacional”.

ZL - às vezes, mais vale..., nos anos que antecedem o ensino a sério, da técnica, seja ela qual for, essa preparação deve ser um pouco, não tão orientada para a técnica, mas, mais orientada para a preparação física, isso acho uma coisa muito importante...

através da criação de “viveiros” de cativação, onde se motiva para a dança, transmitindo os valores e os benefícios da disciplina física e mentalmente, onde a preparação física seja uma prioridade (flexibilidade, força, coordenação, musicalidade ...), onde não se menospreze a criatividade e, sobretudo, onde se incute a paixão pela Dança.

SC - e provavelmente as iniciações deviam ser... mais patrocinadas e se calhar obrigatórias até, pelo menos dois anos, no 3º e 4º anos... acho eu... até porque eles estão..., é nessas idades que é se consegue trabalhar bem, flexibilidade...

O incremento destas medidas proporcionará, em termos futuros, a criação de uma maior “tradição” do ensino da dança e permitirá, a captação de um maior número de candidatos mais aptos e disponíveis física e mentalmente para a exigência do trabalho das técnicas, motivados e objectivados e, mais conscientes para a opção profissional que precocemente escolhem. No discurso dos professores, estaríamos a investir, assim, na garantia da melhoria e consolidação da qualidade do ensino vocacional especializado.

FD - ... deveríamos estar a construir um caminho para que daqui a uns anos haja uma tradição, hajam 200 alunos que sejam de todo o país e não só da Área Metropolitana de Lisboa ou das cidades que têm Escolas de ensino vocacional, acho que devia haver 200, 300 crianças, para que se possam escolher aquelas que, à partida...

6.2.2.2. A CONCENTRAÇÃO DOS ALUNOS COMO GERADOR DE DIFICULDADES NO ENSINO DAS TÉCNICAS DE DANÇA (COAL)

A problemática relacionada com a concentração, o seu reflexo na aprendizagem dos alunos e conseqüentemente, na dificuldade em ensinar, tem sido estudada por diversos autores no âmbito do ensino geral e nos vários níveis de escolaridade. Sabemos pois, que a falta de concentração dos alunos, actualmente, não se apresenta como fenómeno isolado do grupo “alunos de Dança”, mas, esta dificuldade é sublinhada, pelos professores, como um enorme obstáculo na leccionação das técnicas de dança.

GD - ...as dificuldades que eu muitas vezes me deparo, é com o facto da pouca concentração dos alunos... não há muita concentração e muitas vezes mostra-se as coisas, duas e três vezes e o mesmo erro surge...

CB - Falta de observação, os alunos não sabem ver, eu posso marcar 50x, o mesmo exercício, 50x da mesma maneira, e eles, não vêem...

A justificação para esta afirmação, relaciona-se directamente com as características específicas de uma aula de técnica de dança em que se activam os vários canais de comunicação - auditivo, cinestésico e visual - simultaneamente, ou seja, o aluno tem que manter o foco na explicação e na marcação do exercício pelo professor, memorizar o exercício para depois o executar no nível técnico exigido, dentro do ritmo e dinâmica correctos, atender à coordenação de braços, pernas e cabeça, gerir o espaço, incorporar correcções (verbais ou de contacto) e ainda, ter que executar o exercício com expressividade e artisticidade.

Este “estado de atenção e interesse” que se estende ao longo de toda a aula - qualquer que seja o tempo de duração da mesma - assim como, as repetições, necessárias à incorporação e aquisição da técnica, que vai permitir ao aluno “moldar e afinar o corpo enquanto instrumento e meio de Dança” (Coelho, 2004), transforma esta exigência de concentração, mais marcante e determinante para o sucesso do

ensino e da aprendizagem das técnicas de dança, mas também, e por isso, numa preocupação manifestada pelos professores quando este estado, não é o adequado.

*SS - eu... sinto, que **hoje em dia a repetição...** e é uma das coisas que actualmente em termos de movimento a repetição é **contraproducente...** porque a **pessoa se cansa (...)** vejo muito que esta ideia da **repetição** torna-se numa **coisa tediosa**, que a **pessoa se esquece do que está a fazer.** (...) **Mas quanto é que é preciso repetir, para manter o aluno interessado?***

Esta problemática da falta de concentração, da falta de “paciência” para as repetições, da falta de interesse e dedicação, reflectem, na opinião destes professores, um conjunto de fenómenos da sociedade actual, nomeadamente o surgimento da Internet (com todas as suas potencialidades e consequências) que inevitavelmente, veio alterar valores, costumes, posturas, comportamentos, interesses e dinâmicas da vida.

*IR - Vocês agora, “clicom” num botão e têm acesso, a tudo! Não é? E este acesso a tudo, também, (...) **se calhar**, é uma das **grandes dificuldades da questão da concentração**, do trabalho e do rigor diário, **porque tudo é rápido**, hoje em dia eles, têm **tudo muito rapidamente e muito facilmente (...)** e as coisas **passam, e nem sempre tudo fica.***

*GD – Eles, eles, outro dia pediram-me para ver o vídeo do teste (...) eles começam a **olhar para eles próprios e já não se vêm a eles...**, aquilo é mais **uma imagem como as tantas que eles vêm na televisão, na YouTube**, e essas coisas...**já não são eles, já não eles, eles são públicos de uma coisa que já não lhes pertence...e desligam, e desligam...***

Esta falta de concentração, leva também, à falta de memorização, à dificuldade e capacidade de cumprir metas e de concretizar objectivos (não se concentram nas tarefas) alterando por consequência, a imaginação e a capacidade criativa de alguns alunos.

RG - *Depois vem o problema da criatividade, hoje em dia, cada vez mais, eles estão com menos capacidade de criar, mesmo quando eu lhes peço para eles criarem uma história dentro do exercício (...), sinto que começam a criar mas a meio... já foi, esqueceram-se ...*

RM - *Isso é um bocado mal da nossa sociedade hoje em dia, ... as crianças cada vez, brincam menos, também, estão ligadas à televisão, computador, está tudo feito... mesmo os brinquedos...*

Mais uma vez, os professores apresentam, utilizando as suas próprias experiências, estratégias e soluções e, na tentativa de resolver ou minorar este problema sublinham, a inexistência de “receitas” para a resolução destes problemas, salientando, por isso, a importância do trabalho diário atento e aberto a abordagens diversificadas, eficazes e eficientes, capazes de cativar e focalizar o interesse dos alunos pela aprendizagem desta disciplina e promover, assim, a concentração.

GD - *... eu acho que nós temos que pegar de outra maneira,... mais antiga, mais..., talvez mais terre à terre, de outra maneira, mas temos que pegar por isso... Eu muitas vezes mando um aluno... vai corrigir o teu colega, vai lá...*

RG - *Sentir no corpo do outro...*

AM - *Fazer dois grupos...*

IR - *Observarem-se uns aos outros...*

AM - *Pronto... hoje foi por ali, por ali resultou, agente lá está, a agarrar ... (...) Se calhar, lá está, então vamos dançar, vamos ... é ..., eu acho, penso que é por ai!*

Os discursos dos professores, apontam, neste sentido, para a manutenção de aulas que acompanhem a dinâmica de vida actual, vocacionadas para a população alvo, com alguma dose de humor,

GD - ... nunca começar com aquilo que é realmente muito penoso fazer para um aluno. Porque, hoje em dia, os miúdos não têm essa devoção que se calhar alguns de nós tínhamos na altura de... fazer fosse o que fosse, nem que nos mandassem fazer o pino ou coisa... fazíamos com a mesma devoção. Os miúdos hoje em dia não têm isso, porque há toda uma série de atractivos na sociedade, que não leva a isto...

Com objectivos a curto prazo, sem grandes e fastidiosas explicações, que promovem, também, tempos de paragem que conduzem, conseqüente e inevitavelmente, para a desatenção e o “abandono” da tarefa;

GD - ... é preferível deixar duas, três ou quatro coisas, que são principais e insistir nelas ...porque muita informação, não pega, comigo não pega, não sei se convosco pega?

com uma forte componente lúdica e criativa, onde os alunos se inspirem e possam antever a aplicabilidade e a finalidade das aulas de técnicas: Dançar!

MS - A minha estratégia é: dar-lhes exercícios em que os leve a dançar, a criar um gosto maior pela dança e só depois, quando eles já estão muito cansados de dançar, é que paramos, ok, e agora vamos analisar tudo aquilo que dançámos.

GD- ... é importante, que o aluno saia da aula com a noção que tem qualquer coisa, ou que ganhou qualquer coisa, ou que se divertiu, que foi lúdico. Porque a dança sem o lado lúdico e atractivo não leva ninguém. Isto é importantíssimo.

Mantendo o objectivo de focar os alunos na marcação/ explicação/correccção do exercício e a sua repetição com a incorporação dos *feedback*, cativando-os e estimulando-os, de forma que os alunos entendam, também, a repetição como uma acção dinâmica, necessária ao desenvolvimento da qualidade e aprimoramento da sua técnica enquanto factor indispensável na sua formação como bailarinos e, concedendo-lhe, por isso, os próprios alunos, um maior valor e dimensão,

SS - ... esta resistência que a correccção nos dá e esta tentativa de permanência, de presença é uma coisa muito valiosa e que vai ser precisa nesta vida de repetição e tudo mais...

GD - ... no global, nós temos que fazer concessões, para que eles tenham a sensação que fizeram algo..., porque senão, nós não construímos seres humanos, não construímos alguém que se interesse por isto, que se apaixone por isto. Porque a dança é uma coisa muito árida...

6.2.2.3. A ATITUDE DOS ALUNOS COMO FACTOR DE DIFICULDADE PARA O ENSINO DAS TÉCNICAS DE DANÇA (ATAL)

Na revisão bibliográfica, ao referimos a especificidade do ensino artístico, foram apontados, entre outros, os factores de exigência com que se deparam os alunos de dança, no seu quotidiano - o esforço, o cansaço, a relação com a dor, e a persistência. Complementando o que foi revisto, os discursos referem, ainda, a devoção, o brio, a motivação e o prazer como factores essenciais ao sucesso das aulas de técnicas de dança e, cuja inexistência, dificulta o ensino e a aprendizagem destas disciplinas e como tal, suscita reflectida nos seus discursos, a preocupação dos professores.

SS- O que é o brio, o que é o prazer de fazer bem feito? E o prazer de cumprir? (...) O cumprir que não seja uma tarefa dolorosa, porque não tem de ser uma tare..., não vejo, nunca vi (...) Esta ideia de que dia a dia se vai construindo e se vai mais um bocadinho, e este mais um

bocadinho é uma coisa que eu sinto., tenho dificuldade em transmitir isso...

PL - ... a devoção, estas duas primeiras palavras então que eu ando à procura delas à não sei quanto tempo e já não sabia, mais... a devoção e o brio que é uma coisa que não existe, não existe, ...

RM - ... por mais que dêmos tudo de nós e tentamos passar para elas, que aquilo é um trabalho muito sério... e pronto, tudo o que já falamos, depois a cabecinha não está lá... não ... a motivação, a atitude..., não tá lá... é muito difícil puxar, fazer aquele trabalho tão difícil do corpo...

Mais uma vez, os professores apontam soluções, que passam pelas suas experiências de vida, convicções e experimentações pessoais comprovadas que podem levar os alunos a desenvolverem a consciência da necessidade da evolução através do trabalho diário, consciente e persistente e a entender que este trabalho é difícil mas necessário, compensador e gratificante, quando entendido como forma de reflectir a qualidade do produto final – o espectáculo.

IR – E eu acho, que uma das formas, quanto a mim e quanto à minha experiência, a forma de... de facto deles terem brio ou o gosto por, é, precisamente o que fizeram connosco e que nós tentamos fazer, ...eles terem experiência de palco. Estarem em palco e perceberem o prazer que é, ou pelo menos terem o prazer a primeira vez para perceberem que de facto têm de trabalhar, que têm de evoluir, que todos os dias têm que ir um bocadinho mais, um bocadinho mais...

6.2.2.4. OS OBJECTIVOS DOS ALUNOS COMO CAUSA DE DIFICULDADES NO ENSINO DAS TÉCNICAS DE DANÇA (OBAL)

A falta de objectivos concretos dos alunos, na escolha da dança, como futura profissão, é outro dos factores apontados pelos professores, como fonte de

dificuldade, no processo do ensino e da aprendizagem das técnicas de dança, nas Escolas de Ensino Vocacional Artístico.

IT - ... eu, uma vez, tive uma saída numa aula... então, vocês querem ser bailarinas ou não querem? E elas ficaram assim... e eu.. ups...!!! Então, quem é que daqui, quer ser bailarino? Tive três dedos no ar... tive outros, eu ainda não decidi... e ah! Eu não!

A escolha, para a frequência da Escola Vocacional, passa, como constatámos, nos discursos dos professores, por factores que nem sempre são, os que deveriam liderar esta opção - e que objectivam o Ensino Vocacional Artístico, “formação especializada, destinada a indivíduos que revelem potencialidades para o ingresso e progressão numa via de estudos artísticos aprofundados e profissionalizantes” - ou seja e no caso da dança - vir a ter uma carreira profissional, como bailarino.

IR ... muitos vão porque os pais querem, porque está na moda, e (...) nem todos vão para a dança porque querem ser bailarinos, à partida, isso é logo um... um problema, não é?

RM - ... vão para ali porque é gratuito, porque não pagam, vão para o ensino articulado porque..., não se paga e o outro é caro...e por isso a atitude das alunas que estão lá, nas aulas, não pode ser a mesma...

SC - ... portanto, a Dança não foi, porque eles queriam a Dança, mas, porque eles queriam entrar, na escola de referencia...

IT - ... mas nem todos, realmente, estão para aí virados, nem a nível físico, nem mental...

Aliada a esta opção inicial - que é reconhecidamente precoce, como referido no enquadramento teórico - associa-se em muitos casos, a dificuldades em concretizar essa opção, cujo sucesso passa pela dedicação, empenho, brio,

determinação e vontade de ultrapassar as dificuldades inerentes ao ensino vocacional e perspectivar um futuro na Dança,

PL- ... eu penso que muitas vezes, eles até gostam ... e isto aplicando a nós, eles até gostam da ideia de dançar, é uma ideia bonita olhar para um bailarino ...que ideia tão bonita... pois..., eles gostam da ideia de um bailarino bom, pergunto é se eles estão preparados para... (...) trabalhar para chegar a esse objectivo...

FD - ... e não os vejo interessarem-se, vejo-os apenas, a fazerem as "aulinhas" de ballet ou de dança moderna, como se fosse aula de matemática ou de educação física...

Para além destas dificuldades, é perceptível, também, nos seus discursos, a preocupação e a dificuldade dos professores ao constatarem a carência de referências que motivem os alunos, que os façam entender a especificidade do ensino vocacional especializado,

FD - ... e eu acho que a dificuldade vem daí, de os inspirar, de uma referência, de uma liderança forte... no sentido de perceberem ... não é uma academia militar, mas tem algo, tem que ter algo de militar...e de disciplina...

RG -...eu acho que eles não têm um ponto de referência, eu quero chegar até ali! E eu acho que é isso que lhes falta às vezes... não saber onde está, o limite ... um ponto de referência!

na qual os alunos se possam rever no futuro e que os inspire a trabalhar na concretização dos seus objectivos e na procura do sucesso neste específico território de formação, onde as problemáticas da vocação e do talento, da vocação, do dom e da excelência, da individualidade, do risco, do prazer e da dor, tornam o seu quotidiano, complexo e difícil.

FD - ... eu digo, só porque não têm que estudar matemática, português e inglês, não torna uma profissão mais fácil, não torna um curso mais fácil... e essa às vezes a dificuldade...criar inspiração e fazê-los ver que é uma profissão fora do normal... é um curso vocacional...

Esta problemática vem reforçar o revisto na bibliografia acerca da especificidade, responsabilidade e dificuldade do professor, em ensinar alunos que têm de gerir as exigências e disponibilidades com que são confrontados diariamente e ao longo da sua formação como bailarinos, em que factores como o esforço, o cansaço, a relação com a dor, a persistência e a entrega, fazem parte das exigências do seu quotidiano. Este “confronto”, face à realidade escolar de outros jovens da sua idade e nível académico e às consequências e solicitações próprias da sociedade actual, não é pacífica nem de fácil coexistência, tal como se pode comprovar, nos discursos dos professores

FD - ... eles hoje em dia têm mil e uma coisas ao preço da chuva, o YouTube, pesquisas ... e não os vejo interessarem-se...

*IR - ... exactamente, para haver aquela coisa de **trabalhar todos os dias para chegar a um objectivo. Pra quê? Eles carregam num botão e têm tudo feito, não é?***

*GD - ... não têm aquilo que eu chamo hábitos de trabalho, ou seja **eles cumprem só, eles estão presentes, tão a horas, fazem... não foram levados, a máquina não foi levada, a ser empurrada a trabalhar! Não têm hábitos de trabalho, têm hábito de cumprir!***

*GD - Os miúdos hoje em dia não têm isso, porque **há toda uma série de atractivos na sociedade, que não leva a isto...***

Mais uma vez, as preocupações dos professores se revelam nas estratégias e regras que apresentam e que podem contribuir para minimizar esta dificuldade.

IR - *Criar hábitos de trabalho, eles têm que perceber que é fundamental, nós temos que ir para o estúdio mais cedo aquecer, temos alongar, todos os dias ...*

MS - *No final da aula... Não é, acaba a aula e vão-se embora...*

Quadro 83 - Resumo da Análise do Tema: Alunos

ALUNOS			
CONDIÇÕES FÍSICAS	CONCENTRAÇÃO	ATITUDE	OBJECTIVOS
<p><u>Dificuldade:</u> Falta de condições físicas adequadas a pratica da dança; Dificuldades em seleccionar alunos; Falta de preparação física dos alunos</p> <p><u>Consequência:</u> Desvirtuar os objectivos preconizados para o ensino artístico especializado. Desenvolver um ensino com menor qualidade; Frustração dos professores na limitação do seu trabalho.</p> <p><u>Solução:</u> Audições para selecção dos candidatos; Criação e promoção do ensino da dança “pré-vocacional” de qualidade onde se proporcionaria a captação, preparação física e mental e uma pré selecção de candidatos.</p>	<p><u>Dificuldade:</u> Falta de atenção e focalização nas tarefas propostas; Falta de interesse na repetição e na aplicação das mais valias que ela traduz; Dificuldade em cumprir metas e objectivos; Menor capacidade imaginativa e criativa.</p> <p><u>Consequência:</u> Dificuldade em memorizar sequências e exercícios e a incorporação daí decorrente; Dificuldade em aplicar, na repetição, os <i>feedback</i> da correcção; Menor capacidade na concretização de objectivos e na realização de tarefas;</p> <p><u>Solução:</u> Criação de aulas interactivas que mantenham o aluno alerta; Aulas dinâmicas de resposta técnica sem pausas; Com <i>feedbacks</i> incentivadores para o acto de dançar; Lúdicas e criativas.</p>	<p><u>Dificuldade:</u> Falta de entrega, de brio, de persistência e motivação.</p> <p><u>Consequência:</u> Dificuldade em ultrapassar os factores de exigência pessoal inerentes ao ensino vocacional; Dificuldade em manter níveis de exigência técnica e artística; O não reconhecimento da repetição como mais valia para a consolidação, incorporação e manutenção do nível técnico.</p> <p><u>Solução:</u> Fazer entender que as aulas de técnicas de dança (e todos os factores de exigência imprescindíveis), são meios para se chegar com sucesso do espectáculo e fazê-los sentir o prazer de se estar em palco.</p>	<p><u>Dificuldade:</u> Frequência do Ensino Vocacional sem ter como objectivo uma carreira como bailarino; Opções por imposição ou vontade dos pais; Falta e de referências que motivem e cativem objectivamente para a especificidade e exigências do ensino artístico especializado;</p> <p><u>Consequência:</u> Alunos que à partida, não têm gosto, dedicação e empenho a realizarem as aulas de técnicas de dança e, conseqüentemente, apresentam dificuldades também em ultrapassar as exigências e as dificuldades inerentes.</p> <p><u>Solução:</u> Criar para além de hábitos de trabalho e consciência da especificidade do ensino vocacional; cativar e inculcar gosto e motivação.</p>

6.2.3. DIFICULDADES QUE OS PROFESSORES IDENTIFICAM NO QUE DIZ RESPEITO ÀS RELAÇÕES (RELA)

Da análise dos discursos dos professores sobre o tema – Relações, foi possível verificar, um discurso reflexivo no que diz respeito aos principais problemas enfrentados no seu quotidiano, decorrentes do relacionamento que estes mantêm com as instituições de tutela, com as direcções das escolas, com os encarregados de educação e com os alunos, enquanto sujeitos inerentes ao processo educativo.

Os professores apontam também, indicadores problemáticos de base, que influenciam, conseqüentemente, o funcionamento relacionamento “ideal” e pretensão de existir entre Escolas diferentes, mas com objectivos comuns e tuteladas pelo mesmo organismo.

IR ... e acho que em Portugal, o grande mal da Dança em Portugal, é que está tudo de costas viradas, uns para os outros...

PL - É os quintalinhos..., o meu quintalinho, o teu quintalinho....

Defendem a cooperação e interacção entre os vários intervenientes no processo educativo, como um aspecto positivo, a par, do respeito absoluto, pelo âmbito de acção e pelas responsabilidades e competências exigidas e intrínsecas a cada um dos intervenientes – tutela, professores, alunos e encarregados de educação.

O incumprimento destas boas praticas, incorrem num relacionamento difícil e desadequado, gerador de dificuldades no processo do ensino e da aprendizagem das técnicas de dança,

SS - ... essa dinâmica: professor, aluno; professor, aluno, instituição; professor, aluno, pares... isso é que eu acho que devia ser fomentado...

Esta dificuldade, passa pela sobrecarga de tarefas e de papéis que o professor de dança tem que, circunstancialmente, assumir e que dificulta o desenvolvimento do seu papel principal – ser professor de técnicas de Dança.

*PL - Acho que o **nosso trabalho** é uma, é cada vez menos de professor e mais de super herói, não é? E é um bocadinho, é um bocadinho assim...porque nós temos que lidar com todas estas coisas, nós temos que lidar, com a alteração que há constante, não é? (...) desde currículos, a programas, etc, tudo... como é que lidamos com tudo que é: o papel do professor, neste momento, na sociedade...*

A - E esta falta de apoio das instituições vem, também da parte ministério..., vem também, de alguma forma, da nossa parte..., porque às vezes dizemos que sim! ... e, assumimos uma coisa que não devíamos estar a assumir... .E eu... esta é a minha maior dificuldade, sinceramente ... Eu gostava de ser... mais professora, e menos ... mãe..., educadora...? Sinceramente ... gostava de ser mais... professora!

6.2.3.1 AS RELAÇÕES INSTITUCIONAIS E AS INTERFERENCIAS NA SUA ACTIVIDADE DIÁRIA (RITU)

Relativamente às relações com o Ministério da Educação, enquanto Instituição tutelar da sua actividade, os professores apresentam como mais significativo a questão dos financiamentos a que estão sujeitas e da qual depende, o funcionamento das Escolas e com elas, o projecto educativo dos alunos, a manutenção dos postos de trabalho dos professores, acompanhadores, etc.,

A - Sem a pressão dos números... e de saberes que a escola até está num ponto em que ...provavelmente, pode ser que aconteça que, o financiamento não venha, porque... não vai... ou não corresponde aquilo que eles queriam... tu levás isto tudo... e não! Não deveria ser!

o que obriga a um dia a dia de constante stress, ansiedade e dispersão de energia e concentração - por parte de todos os professores e principalmente daqueles que acumulam a leccionação e a direcção das Escolas - em detrimento da qualidade do seu desempenho, enquanto professores de técnicas de dança.

IR – E quando não acontece, o Ministério está-te a ligar e interrompemente a aula e tu, sabes que é o inspector não sei quê... e tens mesmo que atender! Que é isto? O que é que é isto?

AM – Já me ligaram a meio da aula e tudo... e uma pessoa, como toca a Ministério, atendemos...

Esta situação, relacionada com o financiamento, ou melhor, da falta do mesmo, obriga, também, muitas vezes os professores das escolas mais pequenas, na tentativa de manter as portas abertas, a assumirem compromissos de disciplinas para as quais não têm a preparação adequada, a terem uma carga de trabalho superior ao que está legalmente previsto ou que é, pedagogicamente aceitável, para puderem preparar espectáculos (guarda roupa, gravações, cenários, etc.), importantes no projecto educativo, a arranjar parcerias e patrocínios, esgotando o tempo que deveriam dispor para investirem em formação e actualização, na preparação das aulas e na sua manutenção física, indispensável para o incremento positivo da sua prestação.

MS -... o Ministério que muitas vezes não percebe estes problemas e depois obriga-nos a ter que fazer coisas más, na prática, que é assumirmos disciplinas que não estamos formados, ou as tais idades que deveria de haver uma sensibilidade e uma formação pedagógica maior, do que para outras..., ou pelo menos diferente...

Outra das dificuldades que nos revelam os discursos dos professores, sobretudo das Escolas em Experiência Pedagógica, é a falta de uma orientação efectiva por parte do Ministério da Educação relativamente aos objectivos para o Ensino Vocacional Artístico Especializado e a capacidade, face às dificuldades e limitações de vária ordem, do seu cumprimento efectivo.

Sendo que, na mesma linha de pensamento da falta de orientação, um dos problemas apontados pelos professores é a dificuldade em trabalhar para a excelência sem a selecção dos alunos. Este assunto, já abordado, noutra perspectiva, no sub tema Condições Físicas dos Alunos (CFAL), vem destacar as dificuldades

práticas da leccionação das técnicas da dança a alunos sem condições físicas adequadas.

SC - Eu acho que isso mesmo, a nível do Ministério, não está muito bem definido...as reuniões que nós temos tido na DREL e no ME, há a... Dr. Marcelo diz-nos uma coisa, a Dra. Maria Pinheiro diz-nos outra... portanto... por um lado temos o... trabalhar para a excelência, e o nosso objectivo era, todos ter uma Escola assim, onde temos a nossa matéria prima, que é o melhor daqueles 200 ou 300 que fazem uma audição e conseguimos trabalhar...

As perspectivas pouco claras, por parte do Ministério, sobre o tipo de formação a seguir pelas Escolas - que passará por formar, óbvia e consequentemente, públicos mas cujo objectivo primeiro, tal como está consagrado na lei, deverá ser a formação de bailarinos - é outros dos entraves à consecução serena dos objectivos preconizados para o ensino vocacional especializado.

SC - A arte para todos? Vamos fazer óptimo público, que se sabe comportar e sabe apreciar e analisar um bailado? Ou vamos fazer bailarinos? O ensino vocacional é ensino vocacional, não estamos aqui a dar benesses a ninguém... não estamos... quer dizer pronto o ... o equilíbrio é muito difícil... ...não fechar a porta mas às vezes é necessário ... é tão complicado... Arte para todos há... as AEC, há, há os ginásios,... há todo um trabalho paralelo às Escolas vocacionais, que é de maior importância ser feito, mas que não pode ser, nas escola VocacionaisAs Escolas Vocacionais são Escolas Vocacionais, é para quem quer, para quem pode...para quem tem talento... lá está... tem a ver com o sistema todo...

RM - Isso então, é a arte para todos... que eles defendem tanto... e que não pode ser...

Apesar de conscientes da necessidade de reformulações no Ensino Artístico Especializado da Dança, face às várias dificuldades apontadas, os professores de

técnicas, apresentam apreensões relativamente às reformas “anunciadas”, no que diz respeito ao “programa único”, que na perspectiva dos professores, será de difícil criação e implementação, pois as variáveis a considerar são muitas face, às especificidades de cada uma das Escolas existentes e em funcionamento e que devem ser encaradas e valorizadas com respeito e seriedade de forma que, o trabalho realizado e as conquistas conseguidas por cada uma, não se perca.

IR - Mas um programa igual para todas as escolas...quer dizer... não faz sentido. (...) E é assim..., lutou-se durante muitos anos, por uma coisa, que é a Autonomia Pedagógica ...

PL - E nós também não podemos permitir que cortem as nossas pernas...não é? Não é?

AM - Claro, mas o que eles querem fazer, E por isso é que eu acho que é diabólico, porque vai ser um trabalho...

Uma preocupação prática e actual, referente às relações com o Ministério, que causa dificuldades na tarefa de leccionação, tem a ver com a indefinição da funcionalidade das Escolas, já que, apesar do Ministério ter contactado as Escolas e anunciado a criação de uma comissão / grupo de trabalho para a realização de reformas (novos currículos, cargas horárias, programas, etc.), na verdade, à data da realização das reuniões dos grupos de discussão, as Escolas Vocacionais em Regime de Experiência Pedagógica, continuam a viver na indefinição da funcionalidade das mesmas, nomeadamente pelo facto de estarem a trabalhar sem programas oficiais.

PL - (...) nós tínhamos uns programas antigos adaptados a uma determinada realidade, depois, fizemos um trabalho monstruoso de se tentar adaptar, aqueles currículos que consideramos que não estava..., e neste momento, entrou em vigor um novo currículo dos alunos com novas cargas horária, etc. e, não existem programas definidos a nível nacional para isso. Nós estamos a fazer... estamos a trabalhar muito, com o bom senso de cada um e o nosso trabalho, nesse

sentido, portanto isto é uma realidade, e isso preocupa-nos mais, ... eu, vou ser sincera, estabelecemos a nossa prioridade, nós, nem sequer temos um programa definido. Nós estamos a trabalhar com o bom senso e com ... muita prudência!

De forma resumida, podemos ler nos discursos dos professores que existe uma necessidade muito grande e urgente de orientação e clarificação dos objectivos e um rumo claro para a vivência de cada uma das Escolas.

ML - É o que nos falta do Ministério..., uma orientação...

6.2.3.2. A RELAÇÃO COM OS SEUS PARES E A INFLUENCIA QUE TEM NA SUA ACTIVIDADE DIÁRIA (REPA)

Foi unânime a concordância entre os discursos dos professores de que a partilha de ideias e experiências adquiridas através das suas formações ou retiradas do seu quotidiano, são elementos de extrema importância para o desenvolvimento da sua actividade diária como professores de técnicas de dança no sentido de que “... eu muitas vezes ao tentar explicar alguma coisa a alguém estou-me a tentar explicar a mim próprio... (GD, 20/02/10), ressaltando a importância de uma partilha construtiva, direccionada para a resolução de problemas práticos e directamente relacionados com os alunos.

GD - Eu acho que nós devíamos aproveitar essa história de falar com colegas,... há aqui uma coisa ..., não achas que era melhor aqui? Como é que é? Mostra lá? Não...há aqui... e isso é que devia ser feito. E muitas vezes isso não é feito, muitas vezes acho que nos aproveitamos uns dos outros para deitar as nossas queixas todas para cima uns dos outros...

PL - Temos a partilha da queixa, quando chegamos lá fora...Oh! Tu sabes lá o que eles me fizeram hoje... a partilha da queixa, não é?...aquela coisa...

Os professores apontam, ainda, para a importância que devem ter as relações que se estabelecem com os professores do ensino académico, que se devem basear no respeito pelo trabalho e pelo papel de cada um, independentemente deste se desenvolver em regime integrado ou articulado. Esta linha de conduta, apoiada em relações de parceria e complementaridade, deveria ser, subjacente ao ensino artístico da dança como um todo, englobando assim, com o mesmo objectivo, os ensinamentos académico e o artístico.

GD - Muito cuidado...e eu acho que é importante, que os professores do académico vejam que nós estamos do lado deles, mas eles têm que estar do nosso, muitas vezes eles acham que nós somos uns artistas...

Por outro lado, as relações com os seus pares, revestem-se de extrema importância, quando permitem, a tomada de decisões estruturais nas Escolas ou o incremento de determinada experiência que resulta na prática, em aspectos metodológicos ou didácticos positivos,

MS - ...eu e a Andreia, lá na escola de Tomar, conseguimos, ir indo para as disciplinas que sentimos que é onde estamos mais bem formadas...

IR - ... E vou ter com a M, ou telefono ao A. R. e montes de vezes estou com ele e digo: A., olhe, eu não estou a perceber...eu isto aqui...uma coisa tão simples, como por exemplo "tilt"... dá para fazer assim, assado? Posso vir daqui para acolá? eu já me esqueci bem como é que isto era ...

AM - mas passa-se também no clássico, nós falamos muito, nem que seja... trocar às vezes "mails", nem que seja telefone, e entre o clássico e contemporâneo, porque é assim, as coisas também, às vezes (...) que não estão a funcionar no contemporâneo ou no clássico e muitas vezes

complementam-se ... está a haver uma dificuldade em manter isso, manter aquilo...

Ou, quando estas relações, reflectem através da partilha da mesma paixão – o ensino da técnica de dança - o sentimento da existência de uma classe, o fazer parte de um grupo profissional que partilha, também, os mesmos propósitos.

SS - É tão interessantesim, é a tal partilha da paixão... e é tão fascinante quando isso acontece (...) e é tão bonito, quando isso acontece, é tão bom, é tão fortificante, e que dá-nos uma razão de existir e fazer parte de um todo... porque estamos todos aqui para o mesmo...

Sendo que, a maior dificuldade apontada para que essa partilha não seja tão efectiva, é a falta de tempo. Por essa razão, os professores defendem como sendo relevante, a existência de momentos na Escola, dedicados à discussão construtiva de assuntos, relacionadas com a prática do ensino das técnicas da dança e que corroboram a transversalidade de algumas das problemáticas, evocadas anteriormente.

IR- nós não conseguimos..., também por parte do horário...

CB - ... e consegui fazer as aulas da Paula, do 9º ano, e é só nesse momento, em que nós, possivelmente, temos tempo para depois reflectir sobre aquilo que é feito e.. .se calhar isto não está certo, ou se calhar era melhor assim, olha, eu o ano passado trabalhei com elas e abordámos isso desta maneira... mas de resto, não podemos, não podemos reflectir... ,sobre mais nenhum ano, sobre mais nenhuma turma, porque... não temos tempo para...

AM - ... acho que a pessoa também tem que ter a capacidade ... lá está, tem que haver um grande trabalho dentro da escola, entre professores...

6.2.3.3. A RELAÇÃO COM OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E A INTERFERENCIA, NA SUA ACTIVIDADE DIÁRIA (REED)

Os processos educativos, englobam várias entidades participantes, cabendo a cada uma delas, uma parcela de responsabilidades, de acordo com os diferentes papéis que desempenham e sem que entre eles possa existir sobreposição ou confusão.

Neste sentido, e defendendo a cooperação e interacção entre os vários intervenientes no processo educativo, para o fomento da qualidade do ensino, os professores, nos seus discursos apontam, contudo, algumas dificuldades no relacionamento com os encarregados de educação dos seus alunos - enquanto entidade que, trabalha em parceria, participa como colaboradora em algumas acções/ tarefas nas escolas, mas sobretudo a sua acção participativa ocorre no seio familiar em articulação com a Escola e sobretudo com os professores - e a interferência que estes têm na sua prática diária.

Estas situações, são muitas vezes, a consequência de outras problemáticas, já evocadas, nomeadamente os contextos das próprias escolas, principalmente as de menor dimensão que não permitem o distanciamento necessário e salutar entre professores e encarregados de educação,

A - ... e que eu acho que faz com que todos os papeis, às vezes, se misturem e baralhem, de uma forma promíscua... porque é o professor de dança, de técnica, também é director de turma...

ou ainda, quando não são respeitados os âmbito de acção, as responsabilidades e competências exigidas e intrínsecas a cada uma das entidades participantes do processo educativo.

PL - ... eles têm esse poder... e nós honestamente..., eu já estive à beira de ter um processo disciplinar, um processo disciplinar de uma coisa completamente ridícula...

MS - Não podemos deixar que os pais façam o nosso trabalho, nós desempenhamos a nossa função, sabemos exactamente, qual o é trabalho que devemos fazer, qual é o grau de exigência que devemos ter para com cada aluno, e não podemos permitir que os pais tomem o nosso lugar...

Mais uma vez, são as escolas com maior experiência e anos de existência, as que apresentam as suas experiências, como indicadores positivos para a possibilidade de resolução desta dificuldade.

ZL - Nós somos professores do artístico e somos... ou deveríamos ser...artistas, na alma pelo menos... ... no corpo aí.. já não somos...portanto, os professores do académico, são mais parecidos com os pais..., sem juízo de valor.... E é bom que os pais só possam entrar em contacto connosco, por intermédio dos directores de turma, porque isso é..., é uma coisa incestuosa..., Os pais na escola, e a falar com os professores de dança, não pode ser... portanto..., e se vocês não têm essa orgânica na escola...

6.2.3.4. A RELAÇÃO COM OS ALUNOS E A INTERFERENCIA NA SUA ACTIVIDADE DIÁRIA (REAL)

A relação estabelecida entre o professor de técnicas de dança e os alunos, como já referido no suporte teórico, é uma relação de grande proximidade e partilha, que encontra justificativo na cumplicidade da exposição física inerente ao tipo de ensino, no tempo e na frequência da interacção entre professor de técnica e alunos,

ZL - ... eu passo, 1h e meia no mínimo, com estes meus alunos diário... se calhar, falo mais com eles do que os pais ao fim do dia... certo!

na ligação emocional e afectiva, decorrente das exigências da própria aula e de toda a formação artística (prática intensiva, investimento em tempo, energia, esforço,

dedicação, etc.), que deverá perspectivar a promoção das potencialidades e talentos dos alunos e da qualidade do ensino que se pretende “de excelência”.

Nos seus discursos, os professores apontam não só as suas dificuldades em gerir relacionamentos e comportamentos excepcionais, com os alunos, dentro do contexto de aula,

*RM - já teve bulling na aula... Isso **condiciona** totalmente, **o ambiente** na aula, **o meu trabalho**, porque **tenho que estar constantemente a pensar com quem é que eu posso fazer pares**, porque **senão elas vão andar à bulha, e dizer mal umas das outras e...**, a sério... coisas horríveis!*

como revelam preocupações e dúvidas relativamente a relações de partilha de emoções, consideradas como factores importantes para a o incremento da qualidade do ensino das técnicas de dança e que, idealmente, deveriam existir entre professor e aluno e cuja combinação, resultaria em contributos positivos no processo do ensino/ aprendizagem .

*SS- Eu acho que tem que ver com uma partilha de paixão, se **de facto**, aquela entrada no estúdio é uma partilha de paixão? Se é isso que acontece?*

*GD - Um bom aluno, um bom professor pode ajudar muito , mas **um bom professor não faz um bom aluno...** , não faz, esqueçam isso..., não faz...!
Um bom aluno, pode ajudar um bom professor a ajudá-lo muito...
mas é só isso, mais nada!*

Estas preocupações, assumem proporções muito mais profundas, que levam os professores a questionarem-se sobre o seu papel enquanto professores e sobre a injustiça da avaliação que é feita sobre o seu trabalho, muitas vezes baseada apenas, no desempenho dos alunos, alguns dos quais, que, por circunstâncias já explicitadas, não partilham dos mesmos interesses, dos mesmos objectivos, nem da mesma paixão pela aprendizagem das técnicas de dança.

GD - Eu acho... Eu acho que é um pouco injusto, muitas vezes, avaliar um professor, pelo resultado dos alunos,... porque muitas vezes se vocês não tiverem alunos muito bons, vocês podem fazer...virar-se ao contrário para conseguirem as coisas... e como é que se vai avaliar o aluno?

MS - e...não avalio o meu trabalho, pelo resultado do aluno, acho que o aluno é tem que dar o seu melhor porque ele é que ser bailarino, tal como, obviamente, nós, quando damos aulas, também, damos o nosso melhor, transmitimos toda a nossa experiência e o aluno deve aproveitá-la ao máximo...

Apesar destas preocupações, nos seus discursos, os professores partilham, mais uma vez, as suas experiências e vivências, enquanto indicadores positivos de mudança. Advogam uma convivência de afectividade no processo do ensino/aprendizagem das técnicas da dança, como elemento potenciador da qualidade e eficácia.

IR - ... há aqui uma coisa muito importante, que eu, quanto a mim tem funcionado, que é, eles perceberem que nós estamos ali para o bem deles, para eles evoluírem, nós estamos a trabalhar, para eles...

Destacam a importância do *feedback*, que os alunos devem ter do seu trabalho de forma a poderem, tendo conhecimento da verdade, ir construindo o seu próprio percurso, conscientes das suas potencialidades ou dificuldades e assim, poderem, também, cientes e com serenidade, tomarem decisões quanto ao seu próprio futuro

IR - Eu acho que isso é fundamental...para o aluno saber o que se passa, porque e aí sim, vai poder criar grandes problemas, no futuro aquela pessoa...

e, permitindo, ainda, a curto prazo, uma avaliação contínua dos seus conhecimentos e aprendizagens, ou seja, ter informação regular sobre a sua prestação, de forma a

entender o que falhou, a incorporar as correcções, a eliminar os procedimentos incorrectos e a atingir os objectivos e os resultados esperados.

Através do processo de “atenção prestada individualmente”, será estimulada a motivação para a aprendizagem, o interesse na repetição e a consolidação de partilhas e cumplicidades

GD - Há uma coisa que funciona imenso, eu tento, muitas vezes, fazer-lhes sentir que estou desapontado...que fiquei aborrecido porque esperava melhor deles, isso funciona lindamente, é das coisas que mais tem funcionado...e, vou dando elogios: hoje trabalhaste bem, sim senhor, gostei de ver, (...) tem que se ter olho, para ver, nem que melhore uma coisinha deste tamanho, para a gente fazer ver ao aluno que deu por isso...porque senão ele deixa de fazer confiança em nós... e acha que é injusto.

A relação de *feedback*, é também referida, na importância de estabelecer relações de autonomia e responsabilização face às explicações/ correcções do professor, promovendo a vontade do fazer melhor individual, com base no conhecimento das suas capacidades e dos objectivos a conquistar

SS - Uma vez que ele sabe a razão, fica mais (...) ao saber que está mais, tem ali uma...já tenho mais conhecimento, eu sei para que isso serve, então fica mais responsável, depois exigir esta responsabilidade em que o aluno se vai sentir, eh pá, eu sou mais responsabilidade, eu tenho aqui...isto pode, de vez enquanto ajuda, alguns alunos, a sentirem-se uáu!

IT - ...com aquele aluno ela focava-se naquilo que ele conquistou naquele dia e isso dava ao aluno um estímulo, para voltar na próxima aula com aquela felicidade que tou a fazer conquistas e no outro dia se ele não conquistasse nada de novo, ela se calhar, não lhe dizia tanto...dizia a outro, que conquistou outras coisas...

A selecção a que os alunos das escolas estão muitas vezes sujeitos, fruto da estrutura em pirâmide presente no ensino artístico especializado, assim como de todas as consequências daí decorrentes e já referidas anteriormente, é promotora de situações de conflito, de frustração, de angústia, de ansiedade... ao longo de toda a vida activa dos alunos. Assim, uma das preocupações enunciadas pelos professores é pois, a dificuldade de gerir a aceitação da verdade por parte dos alunos

PL e elas não sabem lidar com esta verdade, elas não conseguem lidar com a frustração e vai haver sempre uma lacuna no desenvolvimento deles, vão chegar a pessoas crescidas que nunca cresceram.

e, conseqüentemente, do sentimento constrangedor dos professores, ao terem que lidar com situações em que a verdade não pode, nem deve, ser evitada. Como exemplo recorrente, podemos aludir à enunciação da impossibilidade (por razões várias) de determinado aluno, continuar o seu percurso, no ensino vocacional especializado e ter que ao fim de alguns anos (por norma, no final de cada ciclo), ter que sair daquela Escola.

Os professores consideram que é imprescindível para os alunos de dança o “saber lidar com a verdade” face aos inúmeros contratempos que podem surgir ao longo do seu percurso académico e profissional - “não conseguir executar aquele salto”; “ter engordado...”; “sofrer uma lesão em época de exames ou espectáculos”; “não ter adquirido as competências para continuar na escola”; “não ter passado na audição do coreógrafo X”; “não ter ficado no 1º Cast do bailado Y” - e de emocionalmente, conseguir ultrapassar estes contratempos, continuando o seu desempenho ou, por vezes, optar por outro percurso que não seja, o ensino artístico especializado.

Nestes casos, a relação de honestidade e *feedback*, estabelecida, entre professor e aluno, permitirá não só, o desenvolvimento de autonomias e de auto confiança, mas também, a capacidade destes alunos puderem fazer as suas opções, mais conscientes e de forma mais serena, quer durante o seu percurso académico,

FD - ... *eu gosto de ser honesto... para que também, não fique uma coisa tabu, não se pode dizer que a aluna está gorda..., porque, objectivamente, meus alunos, isto é uma profissão... para magros! É horrível, mas é assim a vida... e quanto mais cedo, tivermos consciência disso, acho que melhor...*

IR - *Mas, acho que a verdade é fundamental especialmente nessa fase, porque é assim, tens outro caminho, podes ser, muito bom aluno noutra coisa, se calhar era melhor ires para outra coisa, do que estar a enganar o próprio aluno.*

quer, enquanto bailarinos, nas opções que tenham que fazer, face ao mercado de mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e ao mesmo tempo, mais global.

ZL - ... *os miúdos que tenham qualidade suficiente, pegam no saco e vão-se embora (...)* Mercado? *Se não há agora, haverá depois, não há aqui há em Espanha, se não há em Espanha, há..*

Esta partilha da verdade, nomeadamente, nos momentos de maiores dificuldades da Escola (falta ou atrasos nos financiamentos, instalações degradadas...), e dos riscos e consequências que estas provocam na qualidade do ensino das técnicas de dança (o encerramento da escola, falta de músicos acompanhadores e de professores, impossibilidade do desenvolvimento de projectos e parcerias, etc.), pode funcionar, também, como indicador de que o aluno não se encontra desligado do contexto e da realidade da sua própria escola. Esta partilha é evocada, assim, como elemento catalisador de relações - por parte de todas entidades pertencentes a um mesmo contexto social - de responsabilização e de envolvimento pela partilha dos mesmos interesses, objectivos e pela mesma paixão.

IR - ... *não acho problema nenhum de vez em quando, eles saberem que há dificuldades financeiras...(...)É importante eles saberem, também, que, há um esforço, não é só de mim, daquele, ou daqueloutro, de toda a gente, para eles, terem mais qualquer coisa.*

Quadro 84 - Resumo da Análise do Tema: Relações

RELAÇÕES			
TUTELA	PARES	ALUNOS	ENCAR. EDUCAÇÃO
<p><u>Dificuldade:</u> Orientação pouco clara sobre o “rumo futuro” do Ensino V.A. da Dança. Apreensão quanto às reformas enunciadas; Dependência dos financiamentos.</p> <p><u>Consequência:</u> Funcionar com programas pouco definidos; Vivências de apreensão e ansiedade quanto ao futuro (reformas anunciadas mas não concretizadas); Assumir compromissos nem sempre adequados, para garantir o funcionamento das Escolas; Dificuldade em gerir a diversidade e garantir ensino de qualidade; Dispêndio de tempo e energia com outros assuntos (financiamentos, patrocínios, instalações, etc.) em detrimento da sua actividade como professores.</p> <p><u>Solução:</u> Auscultação e participação professores em assuntos de especificidade e especialidade na definição de problemas estruturais do ensino artístico, tendo em conta a diversidade de contextos e características de cada uma das Escolas; Manutenção dos valores preconizados para o Ensino Artístico Especializado.</p>	<p><u>Dificuldade:</u> Tempo para a partilha efectiva de problemáticas do ensino das técnicas de dança, dentro da escola e com Escolas congéneres; Relações que se estabelecem com os professores do ensino académico;</p> <p><u>Consequência:</u> Menor envolvimento, dos professores na evolução dos alunos, nas diferentes técnicas e de ano a ano; Menor capacidade de mudanças estruturais e de evolução nas aulas; Menor percepção da evolução global e dos objectivos comuns da Escola; Desconhecimento do trabalho desenvolvido Escolas congéneres; Inexistência de um grupo social forte e coeso; Deficiência no desenvolvimento do ensino artístico como um todo - artístico e académico;</p> <p><u>Solução:</u> Estabelecer horas de contacto para partilhar/ reflectir/ resolver problemas relacionados com as aulas de técnicas; Promoção de encontros entre as Escolas do Ensino Artístico Vocacional; Fomentar relações de parceria e complementaridade entre professores do artístico e académico;</p>	<p><u>Dificuldade:</u> Gerir relacionamentos e comportamentos excepcionais dentro da aula; Relações de partilha de objectivos interesses e de sentimentos relativamente à aprendizagem das TD; Gestão da aceitação da verdade por parte dos alunos;</p> <p><u>Consequência:</u> Funcionamento menos eficaz das aulas (gestão permanente de conflitos iminentes entre alunos); Insuficiência da avaliação que é feita sobre o trabalho dos professores, baseada apenas no sucesso aluno; Falta de preparação dos alunos para as adversidades; Menor envolvimento dos alunos no projecto global da Escola.</p> <p><u>Solução:</u> Fomento da convivência de afectividade, cumplicidade e partilha de interesses no processo do ensino/aprendizagem das técnicas da dança; Incremento do <i>feedback</i> dado aos alunos, qualquer que seja o conteúdo (honestidade) de forma a estimular a auto avaliação, a gestão de opções e as autonomias; Fomentar responsabilidades e sentimentos de pertença a um Grupo.</p>	<p><u>Dificuldade:</u> Distanciamento necessário e salutar entre professores de técnicas de dança e encarregados de educação; Desrespeito pelos âmbitos de acção, responsabilidades e competências intrínsecas a cada uma das entidades do processo educativo;</p> <p><u>Consequência:</u> Interferência dos encarregados de educação, trabalho dos professores de TD; Perda de tempo dos professores de TD, com problemas que não são da sua área; Surgimento de relações conflituosas entre as diferentes entidades participantes no processo educativo.</p> <p><u>Solução:</u> Constituição de uma estrutura orgânica nas Escolas que permita e fomenta a cooperação e a interacção entre a Escola e os Encarregados de Educação, mas que evite as relações de promiscuidades como p.ex. protegendo o professor de técnicas de dança como elemento de vínculo aos encarregados de educação.</p>

6.2.4. DIFICULDADES RELATIVAMENTE ÀS METODOLOGIAS (METO)

Para que o ensino de qualquer disciplina se realize com qualidade, rigor e exigência, este deve estar suportado por um “conjunto de regras ou princípios” que garantam que o processo de ensino e aprendizagem, se possa efectivar de forma coerente, com os mesmos pressupostos basilares referentes, aos objectivos para cada nível/ano, aos conteúdos programáticos a leccionar e aos critérios e parâmetros de avaliação respectivos.

Partindo desse princípio elementar, da necessidade de uma metodologia, pudemos verificar, nos discursos dos professores, que no ensino das técnicas de dança, a situação não deverá ser diferente

ZL - Acho que é imprescindível uma Escola ter uma direcção metodológica, para já, porque, não pode..., uma direcção, uma, seja ela qual for...,tem que haver...! Depois, essa direcção tem que ser potenciada, por..., conversas entre os professores , os professores têm que falar, têm que falar entre si... com o coordenador ou sem coordenador...

Os professores, defendem ainda, a “monitorização” destas linhas orientadoras, de forma a permitir que se mantenha a essência da metodologia escolhida, que se cumpram os objectivos e que se obtenham - através de reflexões orientações e ajustes ou adaptações necessárias - resultados de qualidade e eficácia.

ZL - ...tem que haver um coordenador, porque tem que ser uma pessoa que tenha a referencia das aulas todas (...) tem que ter, mais ou menos a consciência do que se faz, em todas as aulas..., a metodologia tem que ser só uma.

permitindo contudo, o espaço e a “liberdade” de aplicação dos conhecimentos e experiências de cada professor, como contributos para o enriquecimento do ensino das técnicas. Esta posição dos professores, vem corroborar a concordância -

defendida, também, na literatura - sobre a mais-valia e os contributos que a diversidade de formações dos professores, devidamente orientada, pode trazer ao ensino das técnicas de dança.

6.2.4.1. APLICAÇÃO DA METODOLOGIA (APME)

Face ao que foi referido, se por um lado, os discursos dos professores, apontam para a consciência da necessidade de haver uma orientação metodológica, pudemos perceber, por outro lado, a preocupação dos professores, relativamente à dificuldade da sua aplicação ou à inexistência desta mesma orientação.

SS - com certeza tem que haver uma linha de escola, deve haver uma instituição... deve haver uma linha de escola, deve haver um método bem claro e sistematizado, o mais possível... mas como? Como? Em que altura? Com que dinâmica, com que flexibilidade? Com que capacidade de adaptabilidade ao contexto em si, ... o aluno, o espectáculo que vai ser feito... é uma coisa muito vasta...

Se para algumas Escolas, a linha metodológica é neste momento, definida (Escola de Dança do Conservatório Nacional), outras, debatem-se com uma indefinição de metodologia a seguir, deixando ao critério e ao bom senso dos professores, a aplicação e desenvolvimento dos conteúdos de programas que deixaram de estar em vigor.

PL - é essencial, é mesmo muito importante..., por exemplo, a metodologia tem a ver com o programa que nós temos que cumprir, na realidade... e agora vou dizer-vos uma coisa muito curiosa, as Escolas Vocacionais, as nossas, estão neste momento, sem programas...

ML - Por isso é que, quando os colegas que chegam à Escola, às nossas escolas e..., então, que metodologias vocês usam? (...) Mas então não há uma metodologia específica? Não, não, podes fazer uma pesca de tudo o que achares que é bom e utilizas...

Esta dificuldade é verificada, principalmente, no que respeita à Técnica de Dança Contemporânea, que, tal como verificado na nossa revisão e de acordo com princípios e características, não se encontra tão sistematizada comparativamente à *Modern Dance* ou à Dança Clássica. Esta dificuldade de indefinição da metodologia é agravada pela falta de formação de base nesta área e já referida no sub tema respectivo.

IT - ... e, nesse aspecto, claro que uma metodologia na escola era capaz de ajudar, mas, se, na nossa formação de professores de dança Contemporânea, também houver, algum, algum..., uma linha de como sistematizar uma aula nesta idades, e nestas idades, e nestas idades...

IT - Então o que é que eu vou fazer..., vou fazer a técnica Inês Tarouca? Com bocadinhos de Graham, porque é importante haver este controle, esta noção ..., com bocadinhos de Cuningham, porque é importante elas terem a noção do curve e do tilt..., e não sei quê...

Quadro 85 - Resumo da Análise do Tema: Metodologia

METODOLOGIA
APLICAÇÃO
<p><u>Dificuldade:</u> Inexistência orientação metodológica para cada técnica e em cada Escola; Dificuldade na aplicação da metodologia adoptada; Deficiências na formação de professores.</p> <p><u>Consequência:</u> Aplicação e desenvolvimento dos conteúdos ao critério de cada professor; Falta de uma linha de desenvolvimento técnico consistente e coerente entre os vários anos e a articulação entre as várias técnicas e outras disciplinas curriculares;</p> <p><u>Solução:</u> Orientação metodológica clara para cada Escola. Reavaliação da formação de professores relativamente às metodologias da dança, principalmente da Dança Contemporânea.</p>

6.2.5. DIFICULDADES RELATIVAMENTE ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO (COTR)

Relativamente às dificuldades identificadas pelos professores no que concerne às condições de trabalho, estas situam-se em duas frentes principais e específicas do contexto de desenvolvimento das aulas de técnicas de dança: as condições da Escola e dos estúdios em particular e a falta de acompanhador musical. A falta destas condições, afecta directamente o seu trabalho ou interfere em outras práticas que pela sua transversalidade, se encontram aqui reflectidas, pelo que, já que se enquadram em outros sub temas já analisados anteriormente, serão aqui, apenas referenciados.

6.2.5.1. CONDIÇÕES FÍSICAS DAS INSTALAÇÕES (COFI)

Tal como referido na nossa revisão bibliográfica, o funcionamento optimizado de uma aula de técnica de dança passa, necessariamente, pela existência de um espaço com condições próprias para a prática da dança, nomeadamente, a climatização, a especificidade do chão, barras, espelhos, equipamento sonoro, instrumentos musicais, etc. A falta destas condições, influencia o funcionamento adequado destas disciplinas e determina a qualidade do ensino e do desenvolvimento seguro e consistente das várias partes que compõem a aula, de cada uma das técnicas.

RM –... estou a utilizar um ginásio que é cedido por uma escola pública, que é enorme, gelado, não tem barras, não tem espelhos, não tem caixa de ar o chão (...) eu dou aulas, com várias camadas de camisolas, de calças e de perneiras... e as miúdas, óbvio, também têm frio... e há um certo tipo de trabalho que toda a gente sabe que é essencial, o trabalho no chão, etc. (...) há sempre uma parte que fica lá num cantinho para quando vier o calor... e, obviamente, limita e condiciona, todo o trabalho e isso, acho que é um ponto negativo no trabalho, a partir do momento em que as condições físicas do espaço,

climatéricas, condicionam o nosso trabalho, obviamente que a estrutura da aula não pode ser ideal...

Desta forma, os professores consideram que esta é uma situação recorrente, que, não é apropriada, não é justa nem digna, de um ensino que se pretende de excelência

FD - ... realmente à dificuldades de espaço físico e acho que qualquer, todas as Escolas por este país têm essa dificuldade, e... não querendo minimizar essa dificuldade... eu literalmente estudei os meus 7 anos numa barraca, aquilo era um pré-fabricado...

Esta falta de condições dos espaços é transversal a todas as escolas em menor ou maior escala e que, apesar de não depender do professor nem do seu investimento pessoal - na qualidade da sua formação, na maior ou menor empenho e dedicação na preparação das aulas ou na aplicação de estratégias adequadas - preocupa os professores na medida em que, condiciona e dificulta o desempenho da sua prática diária, com a qualidade e a segurança física dos seus intervenientes.

FD -... claro que temos que nos... batalhar por melhores condições físicas, absolutamente... a própria escola (...) está diferente, está num sítio diferente, está melhor, já não é uma barraca, é um pré fabricado à mesma, mas não é uma barraca, não tem... os estúdios são mínimos, o chão é quase betão e realmente, isso limita-me a mim como... principalmente no treino de rapazes, ... a mim custa-me, forçá-los a saltar, porque daqui a 5 anos, eles vão estar parados e com lesões e eu não quero ser o responsável disso...

Esta realidade, relativamente ao espaço, revela-se na constatação e no desabafo da incapacidade de resolução destes e de outros problemas por parte dos professores, que os obriga, muitas vezes, a uma dispersão de tempo, atenção e energia que supostamente deveria estar direccionada para a transmissão dos seus

saberes e que, mais uma vez, põe em causa, a prestação de um ensino de maior qualidade

A – E agora se o estúdio não está em condições... e agora falha a luz

...

6.2.5.2. ACOMPANHAMENTO MUSICAL (ACMU)

Os professores aludiram às repercussões negativas que a falta, regular e sistemática de um Músico Acompanhador tem, no desenvolvimento estimulante e dinâmico das aulas de técnicas de dança, cumprindo com os seus objectivos, relativamente ao desenvolvimento da qualidade dinâmica dos exercícios, da musicalidade intrínseca a cada passo e ao estímulo da acuidade musical que só a variabilidade e a riqueza da música de qualidade e ao vivo, pode permitir.

IR – O principal é, quanto a mim, é a questão de à bocado, a falta de dinheiro e de apoio e basicamente isso, não pianista e se calhar podes substituir, hoje em dia, que não é substituível, porque quanto a mim, porque as dinâmicas da aula são completamente diferentes,... com música ...

SS – Um bom acompanhador, A., porque um mau acompanhador dá cabo do trabalho...

AM –... mas de vez em quando até para nós... porque é estafanteestar numa aula... quantas vezes vemos que aquela música está muito rápida... eu adoro muito de cantar nas aulas, mas...

Outra dificuldade que os professores referem, sobre o facto de não poderem contar nas suas aulas com um músico acompanhador, é o tempo que gastam na preparação de aulas, que implica a audição, selecção e gravação de músicas adequadas a cada exercício, retirada de vários CD, numa compilação com cerca de noventa minutos. Para além do tempo dispendido, acrescenta-se a dificuldade em

adquirir, no mercado, música com qualidade e apropriada para as diferentes técnicas de dança.

AM – Pois, lá está, isso vai implicar horas de trabalho, isso é o pior... a pessoa até pode funcionar, falo por mim, tenho dezenas de CD tenho..., mas eu preparo a minha aula e eu posso ter para a mesma aula... musicas de 20 CD, ou assim. E esse trabalho, se tivesse um acompanhador, logicamente se calhar estava...

Mais uma vez, os professores apresentam um lado positivo e construtivo, face às dificuldades que lutam por ultrapassar, de forma a garantir a qualidade do ensino que ministram, reconhecendo a resolução pontual e pedagogicamente exequível desta dificuldade, mas almejando, contudo, a sua resolução.

GD - Há uma coisa que me agrada muito, às vezes, quando não existe música, é o silêncio... e poder contar calmamente e construir um tempo dentro da minha contagem, é evidente que os alunos têm aderir na perfeição absoluta, mas pode ser uma coisa muito agradável e útil...

SS - Mas de vez em quando... não por sistema...

Quadro 86 - Resumo da Análise do tema: Condições de Trabalho

CONDIÇÕES DE TRABALHO	
ESPAÇO FÍSICO	MUSICO ACOMPANHADOR
<p><u>Dificuldade:</u> Desempenho da sua pratica diária com a excelência de qualidade e a segurança física imprescindível, dos seus intervenientes.</p> <p><u>Consequência:</u> Incumprimento dos conteúdos; Riscos maiores de lesão dos intervenientes; Falta de estímulo e motivação para a aprendizagem e para o ensino. Dispersão de tempo, atenção e energia que supostamente deveria estar direccionada para a transmissão dos seus saberes.</p> <p><u>Solução:</u> Especial atenção por parte das Entidades Tutelares com relação às necessidades específicas dos espaços físicos para as Escolas de Ensino Vocacional Artístico, respeitando as exigências e as condições adequadas para a prática de dança.</p>	<p><u>Dificuldade:</u> Tempo dispendido na selecção e gravação de músicas para as aulas; Manutenção da dinâmica da aula, fruto das paragens e retrocessos, que a utilização de música gravada implica; Aquisição de música apropriada e com qualidade.</p> <p><u>Consequência:</u> Não cumprimento dos objectivos relacionados com a qualidade dinâmica dos exercícios; a musicalidade intrínseca a cada passo e o estímulo da acuidade musical dos alunos; Falta de desenvolvimento estimulante e dinâmico das aulas de técnicas de dança;</p> <p><u>Solução:</u> Financiamentos que comportem a contratação de músicos acompanhadores, para todas as aulas de TD.</p>

7. CONCLUSÕES

Ao finalizarmos um trabalho com estas características, qualquer que seja a dimensão em termos de páginas, conteúdo ou de tempo, parece-nos importante reflectir sobre o mesmo e tentar perceber porque o fizemos, de que forma o fizemos e se valeu a pena fazê-lo!

O facto de estarmos perante uma área onde a investigação - sobre os professores de técnicas de dança em Portugal - é escassa, tornou o nosso trabalho difícil e sinuoso, na procura do substrato teórico para o apoiar.

As condicionantes que apresentámos na introdução do mesmo relativamente à nossa inexperiência na investigação e o facto de sermos provenientes de uma área com carácter essencialmente prático, sombrearam-no de dúvidas. O facto de pertencermos “ao meio”, acresceu-nos de uma carga de responsabilidade, quer na sua elaboração, quer na apresentação dos seus resultados.

Proporcionalmente, à medida que cada passo ia sendo dado e cada resultado que íamos obtendo consolidava a forma e dava consistência ao trabalho, as dúvidas, as dificuldades e as inseguranças foram sendo atenuadas.

A responsabilidade..., essa, foi tendo um crescendo correspondente ao enorme desafio que nos propusemos percorrer.

O percurso, longo em termos temporais, e as “naturais” fraquezas decorrentes do mesmo, levou-nos a seguir o sábio ditado “o caminho faz-se... caminhando!”, como fórmula segura e saudável para conseguirmos concluí-lo.

7.1. PRINCIPAIS CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES

Na generalidade considerámos que foram cumpridos os objectivos propostos para este trabalho de investigação e que o mesmo, aporta conhecimento e contribuições relevantes sobre a problemática e o tema.

Iniciámos com o enquadramento e balizamento do nosso âmbito de estudo, partindo da definição de Dança apresentada por Martin (1991) de forma mais generalista e, socorremo-nos da definição específica de Dança Teatral que utilizou Fazenda (2007), por ser no contexto específico desta, onde se reflectirá em última instância, o resultado final do trabalho dos professores de técnicas de dança.

Este enquadramento destacou os professores enquanto agentes fundamentais no processo de formação de bailarinos e na subsequente aprendizagem, incorporação e domínio das técnicas como “meios que nos auxiliam a elaborar objectos complexamente extraordinários, complexamente arrebatadores, complexamente simples com a intenção de comunicar algo.” (Batalha & Xarez, 1999,p.61).

A necessidade de contribuirmos enquanto profissionais da área, para que o trabalho dos professores de técnicas de dança se tornasse mais “visível”, através da apresentação das suas características académicas e profissionais e das dificuldades encontradas na sua actividade diária, foi o que procurámos fundamentar e defender nos pontos 1. e 2., da nossa Introdução.

Convictos, que o nosso estudo ganharia uma dimensão mais ampla, elaborámos a síntese histórica do ensino da dança em Portugal e traçámos uma perspectiva geral sobre a formação de professores de dança, abarcando no mesmo documento, as várias vertentes de formação em Portugal, no passado e no presente.

Apesar de julgarmos que esta abordagem tenha cumprido a sua função no âmbito deste trabalho, somos a considerar que a vertente de descrição histórica constitui, por si própria, um manancial de possibilidade que justificaria, com carácter urgente, um trabalho de investigação sobre o tema. Esta nossa preocupação e recomendação, deve-se ao facto de, em muitos casos, apenas podermos contar com fontes orais e correr-se o risco, de se perderem dados importantíssimos.

A definição dos conceitos básicos, foi outra opção que entendemos indispensável para dar consistência e suporte teórico ao estudo e que nos auxiliaram a perceber os diferentes contextos em que os professores actuavam e ao qual dedicámos o Capítulo Três.

Através de uma reflexão sobre as especificidades e problemáticas do ensino artístico especializado da dança, enquanto território de formação complexo e com características particulares, procurámos entender os riscos da opção profissional precoce e da sequencialidade compreensíveis e “desejáveis”, justificadas por um ensino onde o corpo enquanto instrumento, assume um papel preponderante como “o redactor, o suporte e o texto” Sibony (1995), referindo assim, estes aspectos, como elementos que se encontram subjacentes, nas provas de selecção/audição efectuadas em algumas das Escolas de Ensino artístico Vocacional.

A nossa reflexão recaiu, também, sobre as consequências que daí podem advir e a importância da gestão dos factores psicológicos resultantes do empenho e esforço, versus sucesso ou insucesso. Defendemos, assim, em concordância com o que afirmou Tércio (2004) que, “o sistema tem que estar preparado para responder a duas situações de certo modo opostas: a do jovem que toma consciência tardia da sua vocação, e a do jovem que fez uma opção precoce e não obteve sucesso”.

O papel do corpo no domínio e na incorporação das técnicas e a sua dimensão enquanto instrumento e veículo de comunicação e relação com o mundo, foi o passo seguinte da nossa revisão bibliográfica. Esta abordagem apoia-se no facto de o corpo ser, como referiu Mauss (1936) “... o primeiro e o mais natural instrumento do homem. Ou mais exactamente, sem falar de instrumento, o primeiro e mais natural objecto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico do homem, é o seu corpo.”

Através das diferentes leituras e convergências pudemos afirmar que os processos de treino e incorporação reflectem movimentos eficazes e com significado, que se adquirem por meio da absorção e registo corporal de códigos, regras e princípios, fornecendo a um determinado corpo competências excepcionais de movimento, ou seja, assumimos que as técnicas “são o conjunto de procedimentos que visam desenvolver no corpo competências para se mover de determinadas

formas e com determinados fins” Fazenda (2007) e que, independentemente da técnica que se incorpora, esta provoca transformações nesse corpo, como relatou Foster (1992) “um corpo especializado e específico, um corpo que represente uma determinada visão estética da dança de um coreógrafo ou de uma tradição.

Definir cada uma das técnicas de dança, identificadas nos Planos de Estudo das Escolas de Ensino Artístico Vocacional foi outro dos passos que cumprimos como base teórica deste trabalho.

Procurámos para cada uma das técnicas identificar o seu enquadramento histórico e apontar elementos que as caracterizassem, nomeadamente: princípios, vocabulário e estrutura de aula. Tentámos referir, sempre que possível, as individualidades criadoras da metodologia ou estilo, através da identificação das especificidades e características que lhes concederam estatuto e reconhecimento universal.

A importância que atribuímos, particularmente, aos professores de técnicas de dança, levou-nos a elegê-los, como nosso objecto de estudo. Procedemos, assim, à sua delimitação profissional e legal, salientando a necessidade de inovação e actualização dos processos de ensino aprendizagem e da responsabilidade face ao tipo de ensino já referido anteriormente e salientando a importância da formação, principalmente ao longo da vida como forma de actualização e inovação de forma a responderem à permanente renovação a que Dança está sujeita. Apontámos, também, a importância da vocação e da paixão, como factores positivos e benéficos para a prática de um ensino de qualidade.

Através da revisão da bibliografia foi-nos possível traçar algumas singularidades que entendemos como comuns e transversais a todos os professores de técnicas de dança e defendemos, assim, a nossa convicção de que, como afirmou Minden (2005),

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. (p. 3)

A formulação do nosso problema apoiou-se, nos pressupostos que definimos ao elaborarmos o enquadramento e âmbito do nosso trabalho e na análise e reflexão apurada do panorama profissional no ensino da dança em Portugal.

Através de um estudo empírico e de carácter descritivo, procurámos evidenciar, conhecer e divulgar a situação dos professores de técnicas de dança das escolas de ensino vocacional artístico e das problemáticas da sua prática diária, respondendo à pergunta:

Quais são as características incluídas no Perfil Académico e Profissional dos Professores de Técnicas da Dança das Escolas de Educação Artística Vocacional em Portugal e as principais dificuldades encontradas na sua prática docente?

7.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL ACADÉMICO E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE TÉCNICAS DE DANÇA

Cumprindo com o nosso primeiro objectivo, e dando resposta às várias perguntas de investigação propostas, pudemos, através da análise das respostas ao questionário, traçar o perfil académico e profissional dos professores de técnicas de dança a leccionarem, no ano lectivo de 2008/2009, nas Escolas de Ensino Vocacional Artístico (ensino básico e secundário), em Portugal Continental.

➤ IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Os Professores de Técnicas da Dança nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal são maioritariamente do género feminino, possuem uma idade média de 38 anos e a nacionalidade portuguesa é a preponderante.

O número esmagadoramente superior de mulheres a leccionarem Técnicas de Dança, espelha o panorama geral do mercado de trabalho na Dança Teatral em Portugal, em que o número de homens a dançar é substancialmente menor. Esta problemática encontra-se reflectida já, no número reduzido de candidatos do género masculino às Escolas Vocacionais, comparativamente ao número de candidatas.

Acreditamos que a ideia de que “Dança é para meninas” constitui um dos factores determinantes para esta situação e cuja inversão passará, pela prática de políticas de sensibilização e esclarecimento e por uma forte aposta no incremento da prática da dança nas camadas mais jovens e no ensino “pré-vocacional”. Isto permitirá, também, criar e formar públicos novos e com eles, julgámos, novas mentalidades.

Ao relacionarmos o **género** dos professores em função do **tipo de turma** que leccionam, pudemos concluir que havia só professoras, a leccionarem turmas só de raparigas e só professores, a leccionarem turmas só de rapazes.

Esta informação pareceu-nos, apesar do número reduzido de respondentes, relevante e corroborava o que tínhamos referido no ponto 2.3.1. do nosso Marco Teórico, de que, o ensino das técnicas deveria suscitar cuidado especial relativamente ao género dos professores, em função do género dos alunos, ou seja, “cuidado especial na demonstração dos exercícios relativamente à diferenciação em relação ao género, justificada pelo trabalho por cópia de exercícios e de atitudes, especialmente nos primeiros anos de ensino”.

Esta disparidade entre os géneros, também se reflecte no ensino das diferentes técnicas de Dança. Verificámos, relativamente ao **género do professor e à técnica que leccionavam**, que na Técnica de Dança Clássica e na Técnica de Dança Contemporânea, apesar de haver homens e mulheres a leccionar estas duas técnicas, as mulheres encontravam-se, mais uma vez, em número superior em cada uma das técnicas.

Ao relacionarmos as variáveis **técnica** que os professores leccionavam e a **idade** dos mesmos, pudemos concluir que os professores mais velhos leccionavam Técnica de Dança Clássica e que os professores mais novos leccionavam Técnica de Dança Contemporânea. Outra conclusão a que chegámos foi a de que são também

os professores de Técnica de Dança Contemporânea que têm, proporcionalmente, maior número de professores com formação em Dança em Instituições de Ensino Superior.

De forma a percebermos esta constatação apontamos seguidamente, alguns factores que contribuem e justificam este resultado e sobre o qual recaiu a nossa reflexão. Um dos factores encontra confirmação no que expressámos no Marco Teórico relativamente à cronologia de surgimento de cada uma das técnicas (revistas no capítulo II). Outro, confirma-se na verificação da inclusão mais recentemente das Metodologias da Técnica de Dança Contemporânea (comparativamente às de Dança Clássica) nos Planos de Estudo das Formações de Professores de Dança a nível do Ensino Superior e finalmente, por se verificar uma oferta menor de Cursos, *workshops*, Seminários, etc., em Dança Contemporânea, direccionados para professores, ou seja, os professores de Técnica de Dança Contemporânea quer enquanto praticantes, quer relativamente à formação, possuem menor “tempo de existência”.

No relacionamento da **Idade** em função do **Nível de Ensino**, averiguámos que os professores mais jovens se encontram maioritariamente a leccionar nos 5 primeiros níveis de ensino. Esta justificação deve-se em nosso entender e de acordo com a revisão bibliográfica, a três factores principais:

- À necessidade de uma maior disponibilidade física de um professor mais jovem para um ensino de carácter prático - demonstrativo indispensável nos primeiros anos, “permitindo ao praticante uma percepção da realização pretendida, e possibilitando a comparação de execução com o modelo que é apresentado”.
- À existência de um leque de possibilidades de habilitação para a docência definidas legalmente que colocou os diplomados das Escolas de Dança do Ensino Superior (donde são provenientes grande parte dos professores) quer com habilitação própria quer com habilitação suficiente a leccionar, maioritariamente, nos 1º, 2º e 3º ciclos.
- À mais-valia que os professores mais velhos e supostamente mais experientes, podem acrescentar aos alunos que frequentam os últimos anos

de ensino, com aulas que se revestem de um “carácter” mais próximo do mundo profissional.

Esta comprovação está presente na análise dos Quadros 5, 6, 7, 8 e 9, apresentadas no ponto 2.3. deste trabalho, relativamente ao enquadramento legal dos professores.

➤ TIPO DE FORMAÇÃO

Uma grande maioria dos Professores de Técnicas da Dança nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal é possuidor de habilitação académica superior ao nível da licenciatura, tendo sido esta formação adquirida em número considerável, na Escola Superior de Dança.

Este panorama foi possível com o surgimento (1983) em Portugal das Escolas de Ensino Vocacional de Nível Superior, nomeadamente da Escola Superior de Dança, que comportava uma vertente de Formação de Professores no seu Plano de Estudos, como tivemos a oportunidade de descrever nos pontos dedicados à formação de professores de dança em Portugal e à formação de professores de dança, em escolas do Ensino Superior com enquadramento no Sistema Educativo Português.

A idade dos professores e a cronologia de surgimento das Escolas de Ensino Artístico Vocacional (ensino básico e secundário) justifica, em nosso entender, o número significativo dos professores possuidores de formação obtida nestas mesmas Escolas.

O facto dos Planos de Estudo das Escolas Vocacionais de Nível Superior já contemplarem a disciplina de Técnica de Dança Contemporânea e a de Metodologias da Técnica de Dança Contemporânea, faz depreender a conclusão de que, são os professores de Técnica de Dança Contemporânea que têm, proporcionalmente, maior número de professores com formação em Dança em Instituições de Ensino Superior.

Relativamente à sua formação, podemos concluir, ainda, que uma grande quantidade de professores tiveram no seu percurso formação artística como

bailarinos, maioritariamente com estatuto profissional e um grande número exerceu a sua actividade na área da Dança Contemporânea. Se atendermos às idades médias dos professores (situada nos 38 anos e com a moda revelando valores de idades ainda inferiores) e ao panorama artístico nacional e internacional relativamente à acessibilidade diferenciada para os diferentes tipos de Instituição e à flexibilidade e abrangência da designação “Companhia de Dança Contemporânea”, poderemos entender melhor a constatação de que um número significativo de professores ter pertencido a uma Companhia de Dança Contemporânea.

De qualquer modo, pelos dados apresentados pudemos concluir que os professores que leccionavam Técnica de Dança Clássica tinham tido maioritariamente um percurso em Companhias de Dança Clássica e os que leccionavam Técnica de Dança Moderna e de Técnica de Dança Contemporânea tinham tido um percurso em Companhias de Dança Contemporânea.

Esta aparente contradição justifica-se e confirma o que defendemos no nosso marco teórico, de que a dança clássica continua a comprovar a sua actualidade, importância e indispensabilidade na vida do praticante de dança ou de outras actividades em que o corpo tenha um papel primordial, enquanto disciplina estruturante e de formação. Comprovamos esta teoria na análise dos Planos de Estudo das Escolas de Dança em Portugal e em todo o mundo, independentemente das “variantes estéticas” de opção e do nível de ensino e, por constituir a base de preparação e adestramento em companhias de dança profissionais, de carácter mais contemporâneo.

Ao relacionarmos a formação /actividade como bailarino e o estatuto profissional em função das escolas, concluímos que, comparativamente ao número total de professores por escola a ADCS, o Balletteatro, o Ginásio e a Escola Vocacional de Vilar do Paraíso são as Escolas que possuem, relativamente ao número total de professores, o maior número de professores com formação/actividade como bailarinos profissionais. Era, no entanto, na EDCN onde se concentravam o maior número total de professores que foram bailarinos (profissionais e amadores), seguindo-se a ADCS com 9 professores. A EDOL e o Balletteatro tinham 6 professores detentores deste tipo de antecedente profissional.

Os professores eram detentores, também, de outra formação especializada para o ensino das técnicas de dança, apresentando formação em diversos cursos que não estando inseridos no Sistema Educativo Português, foram considerados importantes para a sua habilitação para a leccionação, constituindo em grande parte, a opção de método de ensino aplicado nas suas aulas. Concluimos, também, que esta formação foi adquirida maioritariamente no estrangeiro.

No nosso marco teórico, elaborámos uma reflexão sobre a necessidade da formação dos professores numa perspectiva abrangente e defendendo o facto de não considerar, **apenas** e **só**, como condição indispensável para se ser professor de qualidade, a obrigatoriedade de ter tido um passado de sucesso enquanto intérprete, mas também, uma formação académica consistente, associada ao conhecimento metodológico e didáctico do ensino da dança.

Ao avaliarmos a importância que os professores atribuem aos diferentes tipos de formação concluimos, confrontando a nossa reflexão, que a maioria dos professores, atribuiu uma valorização superior à formação/actividade artística como bailarino.

A importância que o corpo tem na “absorção e registo corporal” de códigos, regras e princípios, qualquer que seja a técnica ministrada, fornecendo ao corpo competências excepcionais de movimentação/ acção, (postura, ritmo, força, flexibilidade, velocidade, equilíbrio, resistência, coordenação...), que o afasta do corpo e do movimento “normal” foi uma reflexão que assumimos no marco teórico. Nesta linha de pensamento, a atribuição ao bailarino dessa excepcionalidade, que se pressupõe capaz de transmitir-se a outros, parece-me o maior justificativo para que a actividade/formação como bailarino tenha sido considerada como indispensável. O facto de os professores considerarem a sua prática académica, com carácter essencialmente prático, enquanto formação/ actividade como bailarino, também consubstancia esta conclusão. Por outro lado, é inegável o factor histórico assumido de que a passagem dos ensinamentos deva ser feita pelos depositários da prática artística.

➤ CONTEXTOS DE ENSINO

De acordo com a resposta aos questionários e da análise desses dados, pudemos verificar que alguns dos professores leccionaram em mais do que uma instituição (valores de casos superiores ao nº de respondentes) em situação regular ou pontual e que foi assinalado pelos mesmos, no questionário. Esta afirmação justifica-se pela disparidade existente entre o número de professores que constituíam a população alvo e a sua distribuição pelas diferentes escolas (nºs fornecidos pelos responsáveis dessas Escolas e apresentados no capítulo III) e os valores resultantes do apuramento estatístico. Esta constatação pode ser aferida também, através da verificação das situações contratuais apresentadas, em que apenas 15% dos professores têm contrato de exclusividade o que permite uma maior mobilidade.

De qualquer modo, pudemos concluir que uma parcela significativa dos professores se concentra na Escola de Dança do Conservatório Nacional. Encontramos justificativo para esta situação pelo facto desta ser a única escola pública, logo de ensino gratuito, ser a única situada na Capital do País e, também ser, em termos cronológicos, a mais antiga e com maiores referências e tradição no ensino da Dança.

Constatámos que na distribuição dos professores pelas técnicas se verifica que temos um número superior a leccionar Técnica de Dança Clássica comparativamente às outras técnicas. Esta constatação verifica-se pelo seguinte:

- Se atendermos ao Plano de Estudos destas Escolas todas têm a disciplina de Dança Clássica desde o 1º Ano e esta é transversal a todo o curso
- A Escola onde se concentra a maior parte dos professores (EDCN) só tem Técnica de Dança Moderna a partir do 3º Ano, não havendo por isso paridade entre o número de professores de Técnica de Dança Clássica e Técnica de Moderna.

Relativamente ao Nível de Ensino podemos concluir, que a concentração maior de professores se situa nos 5 primeiros anos de ensino, encontramos justificação para estes valores em dois motivos:

- Pelo número menor de alunos nos últimos anos, logo, menor número de turmas e de professores (ensino em pirâmide)
- Porque, grande parte das escolas em estudo, só lecciona, até ao 3º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, as Escolas em Experiência Pedagógica.

De acordo com as respostas dadas à nossa pergunta sobre a distribuição dos professores, pelo tipo de turma, concluímos que as turmas só de rapazes são significativamente menores. Atribuímos esta situação ao facto de nem todas as escolas adoptarem a diferenciação entre géneros, ao constituírem as turmas e porque, em algumas destas escolas a procura desta actividade ser maioritariamente feito por raparigas e não haver rapazes inscritos, ou seja, existe por norma um número significativamente menor de rapazes a estudar Dança tal como já referimos anteriormente na abordagem da disparidade entre os géneros, verificada também, nos professores de Técnicas de Dança.

Pudemos apurar, ainda, que os professores que leccionam Técnicas de Dança nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional têm uma carga horária média semanal de 18 horas.

Apesar da média de leccionação ser de 13 anos, tivemos uma atenção especial na análise pois a diferença entre o número máximo de anos de leccionação (33 anos) e o valor mínimo (1 ano), ser bastante significativo.

➤ PRÁTICA DOCENTE

Relativamente à dimensão prática docente e de acordo com a análise feita concluímos que, apesar de grande parte dos professores aplicar um dos métodos de ensino estabelecido nos itens, constatámos que 17 dos professores, que correspondem

a 21% dos respondentes, afirmarem que utilizam outros métodos. Parece-nos que a falta de uma definição clara da metodologia de ensino, a utilizar por algumas escolas, foi um dos factores que nos pareceu justificar esta conclusão, ou seja, são os professores que, de acordo com a sua formação e tipo de aluno, estabelecem o método de ensino que lhes parece mais adequado. De qualquer modo, da leitura dos resultados, pudemos inferir que o método de Agripina Vaganova é aplicado pela maioria dos professores que lecciona TDC. No ensino das técnicas de Dança Moderna e Contemporânea, o método com maior número de resposta é o de Martha Graham, mas foi na técnica de Dança Contemporânea que se verificou um maior nº de respostas com outro método. Esta situação parece ter resposta, nas características da própria técnica que defendemos no marco Teórico como de difícil definição, ou seja, as técnicas mais formais e sistematizados misturam-se, são incorporados outros tipos e estilos de dança, associam-se à dança outras metodologias do treino do corpo, como por exemplo o Método Pilates, o Yoga, o Tai-Chi, as técnicas de relaxamento, ou técnicas usadas na Arte Circense, dando lugar a “novas formas de trabalhar o corpo” e a um “novo vocabulário”.

Verificámos que, a maioria dos professores preparavam as suas novas aulas semanalmente, elaborando registos escritos das mesmas. A duração da mesma aula durante uma semana ou mais, justifica-se pela necessidade da repetição como elemento fundamental para o desenvolvimento técnico que passam pelos processos de execução/correção/repetição, fundamentais no trabalho da memória corporal e na interpretação de cada passo, exercício ou variação. De forma a complementar o ensino das técnicas de Dança, verificámos que os professores utilizam material didáctico complementar, e, foi nos primeiros níveis onde se verificou uma utilização maior e mais variada de material didáctico, sendo o uso dos DVD o mais recorrente.

Concluimos, ainda, que os professores são espectadores assíduos de espectáculos de Dança e destacam que estes funcionaram como mais-valias para a sua actividade de leccionação enquanto forma de actualização, ponte de contacto com a sua actividade, como complemento da sua actividade ou, simplesmente, como fonte de inspiração. Esta conclusão vai ao encontro da nossa reflexão sobre as especificidade do professor na necessidades de possuir “conhecimento do repertório

artístico da técnica que lecciona de forma a poder fazer a “ponte” entre o que se executa na aula e o produto final – o espectáculo”.

Maioritariamente os professores consideraram que a sua manutenção física é importante. Esta atenção prestada à manutenção dos professores, reflecte a nossa defesa teórica de que o professor de técnica deveria ter o “domínio do ensino baseado na demonstração física e numa análise teórica do movimento de forma simultânea, eficaz e dinâmica, necessitando por isso de ter/poder fazer a demonstração prática e a exposição verbal clara, na explanação da matéria (...) e ainda, a “necessidade de manutenção física para uma demonstração mais correcta e ideal, justificada por um tipo de ensino em que a “cópia” é uma forma de transmissão de conhecimento, principalmente nos primeiros anos de aprendizagem”.

Quanto às dificuldades de leccionação, pudemos concluir que, apesar de um significativo número de professores não apresentar dificuldades em leccionar as suas aulas, o facto é que metade dos respondentes apontam dificuldades na leccionação, identificando várias causas para que isto aconteça, sendo a falta de reciclagem e formação contínua a dificuldade mais recorrente. Os professores, assinalam, ainda, outras que não estavam contempladas nos itens do questionário, nomeadamente: dificuldades relacionadas com falta de acompanhamento musical, quer por um músico acompanhador quer com meios áudio visuais; com as condições físicas dos estúdios; com o número de horas dedicadas à disciplina que lecciona; com os critérios de selecção dos alunos que dificultam a aplicação de metodologias; com a diferença de conteúdos programático comparativamente a outras escolas congéneres; com dificuldades físicas dos seleccionados face às exigências do ensino vocacional e com a falta de partilha e diálogo entre os seus pares.

Relativamente à avaliação, é recorrente a utilização de várias formas de avaliação sendo a combinação de Avaliação Contínua, Testes e Exames o método mais utilizado. Esta opção traduz as formas de avaliação adoptadas “oficialmente” pela maioria das Escolas e que permitem abarcar em primeiro lugar, uma leitura de evolução regular do aluno, em segundo lugar, o olhar de professores do mesmo nível mas de outra/s turmas e por último, o “olhar externo” de professores de outros níveis de ensino e em muitos casos de outras escolas (os júris

convidados). Estas avaliações permitirão ao professor a aferição de conteúdos e estratégias para cada aluno em particular e para o conjunto da turma. Permitirão também, avaliar o desenvolvimento técnico e artístico alcançado pelos alunos de determinado nível/ ano. Para os alunos, o momento de avaliação possibilitará a demonstração dos seus conhecimentos e evolução e a exposição a situações de apresentação perante “público”, confrontando-os com a necessidade de gerir situações de *stress* e controle emocional, preparando-os, de certa forma, para as situações reais de audições e/ou apresentações públicas.

Os professores consideraram que “dar informações aos alunos sobre a sua evolução era o papel mais importante atribuído ao acto de avaliar. Esta conclusão confirma a nossa a reflexão relativamente à especificidade dos professores na “capacidade de avaliar os conhecimentos e aprendizagens do grupo e de cada aluno individualmente, fornecendo-lhes informação (*feedback*) sobre a sua prestação que o ajude a repetir os exercícios mais correctamente, a eliminar os incorrectos e a atingir os objectivos e os resultados esperados, fomentando desta forma, através do processo de “atenção prestada individualmente”, a motivação para a aprendizagem e o interesse na repetição”. Concluimos, ainda, que uma grande quantidade de professores de Técnicas de Dança das Escolas de Ensino Artístico Vocacional elaborou planos de recuperação para os alunos que apresentaram dificuldades de várias ordens. Esta conclusão, contrariando de alguma forma a nossa reflexão sobre as dificuldades encontradas na elaboração de planos de recuperação aplicáveis - face ao horário sobrecarregado dos alunos neste tipo de ensino - vai confirmar a importância que atribuímos aos professores relativamente à “capacidade de elaborar programas de recuperação ou de trabalho específico, dentro da própria aula ou em solicitação e ou acompanhamento extra escola (p. ex. Método Pilates, Musculação ou Yoga), para alunos com dificuldades ou obrigados a paragens decorrentes de lesão ou doença”.

Relativamente à importância que os Professores de Técnicas da Dança atribuem à formação e das respostas ao questionário, apurámos que uma maioria significativa de professores fez cursos de formação na sua área de ensino sendo que mais do que metade dos professores considera que este tipo de formação é indispensável e grande número considera-os importantes. Apurámos também que os

professores dedicaram à formação nos últimos 5 anos em média, cerca de 46 horas. Esta preocupação com a formação e a necessidade e importância que lhe atribuem, encontra-se expressa, também, no resultado obtido com o número elevado de respostas que apontaram como dificuldade de leccionação, a falta de reciclagem e formação contínua.

De forma a dar resposta às nossas perguntas de investigação sobre a importância que os professores atribuem à formação em dança realizada em instituições de Ensino Superior, mais do que metade dos professores consideraram que esta formação é importante, mas não é indispensável. Esta opinião corrobora o que foi anteriormente justificado para a atribuição do valor mais alto da escala de opções - indispensável - à formação/actividade como bailarino.

Quanto às motivações para a frequência de um Curso Superior em Dança, concluímos que a razão menos evocada foi o reconhecimento que poderiam ter pelos seus pares. Apesar do factor salário e a progressão de carreira terem para os professores alguma relevância, estes valorizaram o incremento do conhecimento das matérias da sua área, quer através do seu aprofundamento e sistematização, quer pela aquisição de novos conhecimentos. Esta conclusão vai confirmar mais uma vez a vontade, a necessidade e disponibilidade dos professores para a formação e que vai ao encontro do que estabelece a Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto no seu Artigo 34º, ponto 6, "A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada."

7.1.2. AS DIFICULDADES E AS ESPECTATIVAS DOS PROFESSORES DE TÉCNICAS DE DANÇA RELATIVAMENTE À SUA PRÁTICA DOCENTE

Tal como referimos anteriormente, a grande percentagem e o variadíssimo leque de tipos de dificuldades que apresentaram os professores - identificados e aflorados, nas respostas ao questionário - foram o mote que justificou um estudo

mais aprofundado e de cariz mais qualitativo, sobre as dificuldades e expectativas relativamente à sua prática docente.

Assim, pudemos, com a análise dos seus discursos, não só comprovar e complementar a existência de um enorme e diversificado número de dificuldades e de problemáticas relacionadas genericamente com o ensino artístico vocacional e, sobretudo, com o ensino das técnicas, como também, perceber e identificar, quais as suas reais dificuldades e apreensões na sua prática diária.

Na maior parte dos casos os professores apresentam, ainda, contributos positivos, expressam opiniões e indicam soluções, através da partilha das suas próprias vivências e experiências, reivindicando com isso, a importância da auscultação e participação de todas as escolas e de todos os seus professores de dança, em processos que impliquem reformas, adequações, ou alterações que se julguem necessárias, para a melhoria da qualidade do Ensino Artístico Especializado da Dança.

➤ DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES NA SUA PRÁTICA DIÁRIA RELATIVAMENTE À FORMAÇÃO

Com os resultados e análise dos questionários, pudemos constatar que uma percentagem considerável de professores de técnicas de dança, das Escolas de Ensino Artístico Vocacional, encontra dificuldades na sua prática diária, como consequência da falta de formação e reciclagem. Através da análise dos seus discursos e complementando qualitativamente o que atrás referimos, pudemos concluir que estas dificuldades se reflectem, influenciam ou limitam a leccionação das suas disciplinas e se apresentam em três vertentes principais: no tipo de formação que possuem, nas fragilidades e falhas que sentem relativamente à sua formação inicial de nível superior e nas necessidades que se referem à formação ao longo da vida.

✓ TIPO DE FORMAÇÃO

Assim, um dos aspectos referidos pelos professores, como elemento negativo na sua prática diária, foi a falta de valorização e reconhecimento profissional das diversas formações que possuem e a sua distribuição pelos diferentes níveis, simplesmente, em função da aplicação da legislação em vigor, em detrimento da avaliação e aproveitamento das potencialidades, competências e mais valias de cada um. Como consequência, esta situação não só provoca sentimentos de injustiça e desconforto dos professores em relação aos seus pares, como, em termos práticos, traduz-se na perda de qualidade e criatividade na preparação e leccionação das aulas, fruto da desmotivação e da estagnação profissional a que estão votados os professores nesta situação.

Pudemos concluir que os discursos dos professores, relativamente à formação, complementam os resultados obtidos com os questionários e são convergentes com o nosso marco teórico. Assim, atribuir os níveis em que podem leccionar, de acordo com a avaliação das suas capacidades efectivas e não apenas pelos rótulos que habitualmente, e à partida, lhes são atribuídos, respeitar a opção de escolha dos professores relativamente ao nível que pretendem leccionar, proporcionar a experimentação (rotatividade) desde que, devidamente orientada e avaliada e valorizar e reconhecer a importância da complementaridade dos diferentes tipos de formações e dos benefícios que estes podem acrescentar ao ensino da Dança, são as recomendações expressas pelos professores.

✓ NECESSIDADES DE FORMAÇÃO: INICIAL, CONTÍNUA, ESPECIALIZADA

No que diz respeito às dificuldades resultantes da formação, estas são apresentadas nos discursos dos professores, em três frentes: a identificação de fragilidades nos conhecimentos metodológicos e didácticos adquiridos em determinadas áreas da formação inicial, que tem como consequência, principalmente para os jovens professores, um choque e uma grande disparidade entre a formação

que têm no Ensino Superior e a realidade profissional e que provoca, logicamente, dificuldades na preparação e leccionação de aulas, com a qualidade metodológica e pedagógica exigida; a quase inexistência e a falta de condições (tempo e financeiras) para a realização de cursos de formação contínua (curta, média ou longa duração), dentro ou fora da Escola e a promoção de intercâmbios entre professores e Escolas congéneres, que fomentem a actualização e que evitem a estagnação dos agentes do processo educativo; aliado a este aspecto acrescenta-se, a falta de aulas de manutenção para professores e, sobretudo, a falta de tempo para as realizarem. Esta manutenção regular, permitiria que os professores pudessem demonstrar os exercícios, de forma mais eficiente, com maior qualidade e sem riscos de contraírem lesões. Apontam, por isso, a necessidade das Escolas considerarem no horário lectivo, tempo para formação, actualização e para a manutenção física dos professores.

Como proposta, e de forma a minimizar as fragilidades encontradas na sua formação superior inicial, os professores recomendam que se realize uma reflexão sobre o currículo da formação de professores no Ensino Superior, nomeadamente, na área das metodologias das técnicas de dança contemporânea. Alertam, ainda, para a importância da criação de cursos de especialização, direccionados para bailarinos profissionais que pretendam enveredar pela carreira de professor. Foi ainda solicitado, o fomento do papel da ESD, na criação de cursos de formação contínua e actualização para professores.

➤ DIFICULDADES QUE OS PROFESSORES IDENTIFICAM NO QUE DIZ RESPEITO AOS ALUNOS

Relativamente às dificuldades que sentem na sua prática diária e no que diz respeito aos alunos, os professores apontam diversas problemáticas que abrangem duas principais vertentes: a que diz respeito ao corpo (condições físicas, selecção e preparação física) e a que diz respeito a factores psicológicos e comportamentais (concentração, atitude e objectivos). Assim, apresentaremos as principais conclusões relativamente a este item, tendo em conta, cada um destes factores.

✓ AS CONDIÇÕES FÍSICAS DOS ALUNOS COMO ELEMENTO DE DIFICULDADE PARA O ENSINO DAS TÉCNICAS DE DANÇA

Tal como revisto no nosso marco teórico, a prática da dança, no ensino especializado - vocacionado para a formação de bailarinos - exige dos seus praticantes condições físicas "especiais", devendo recorrer-se, para isso, a provas de selecção aos candidatos ao Ensino Vocacional.

Um dos aspectos referidos como dificuldade na sua prática diária, como professores de técnicas de dança e que se reflecte na qualidade das suas aulas, é a falta de condições físicas dos alunos, adequadas às exigências do ensino artístico vocacional.

Segundo os discursos dos professores, esta falta de condições - que acontece porque o número de candidatos é pequeno e não permite uma selecção mais rigorosa ou, pela inexistência de selecção, fruto das problemáticas dos financiamentos dos cursos vocacionais, que exigem um número específico de alunos inscritos - deve ser um assunto a ter em atenção pela instituição de tutela, de forma a manter os objectivos e a coerência do que se preconiza como, ensino especializado da dança.

Esta falta de condições físicas ideais dos alunos, limita o desenvolvimento das aulas de técnicas de dança com a qualidade objectivada para o ensino artístico especializado e as crianças em questão estarão muito mais propensas a dificuldades de progressão (com todas as consequências daí decorrentes e já referenciadas no marco teórico) e a um maior risco de lesão. Estas situações são promotoras de dificuldades na preparação, leccionação e avaliação dos alunos, mas também, de sentimentos de frustração dos professores no desenvolvimento do seu trabalho, assuntos que corroboram o que defendemos no marco teórico.

Outra das dificuldades apontadas no que diz respeito ao "corpo" é a falta de preparação física dos alunos, que se inscrevem no ensino vocacional, sendo que, sobre este assunto, os professores apontam para a necessidade da criação e promoção do ensino da dança "pré-vocacional", de qualidade, onde se proporcionaria, para além da importância salutar da prática da dança para todas as crianças, a captação, a

preparação física e mental e um encaminhamento de potenciais candidatos para o ensino artístico especializado.

✓ **A CONCENTRAÇÃO DOS ALUNOS COMO GERADOR DE DIFICULDADES NO ENSINO DAS TÉCNICAS DE DANÇA**

O ensino das técnicas de dança pressupõe a leccionação de aulas em que se activam os vários canais de comunicação - auditivo, cinestésico e visual - simultaneamente; ou seja, o aluno tem que manter o foco na explicação e na marcação do exercício pelo professor, memorizar o exercício para depois o executar no nível técnico exigido, dentro do ritmo e dinâmica correctos, atender à coordenação de braços, pernas e cabeça, gerir o espaço, incorporar correcções (verbais ou de contacto) e, ainda, executar o exercício com expressividade e artisticidade.

Esta falta de “estado de atenção e interesse” que se deve estender ao longo de toda a aula - qualquer que seja o tempo de duração da mesma - assim como as repetições, necessárias à incorporação e aquisição da técnica, são um dos problemas apontados pelos professores de técnicas de dança, como gerador de dificuldades na leccionação desta disciplina. Os professores apontam, ainda, fruto desta pouca capacidade de concentração, a dificuldade que os alunos apresentam em memorizar os exercícios e a incorporar os *feedbacks* de correcção, de forma a superarem as dificuldades e a corrigirem os erros e a atingirem as metas e os objectivos propostos. Como consequência, verifica-se, também, uma menor capacidade de utilizar a imaginação e a criatividade.

Nos seus discursos e partilhando as suas experiências, os professores apontam para a criação de aulas sem explicações longas e de forte resposta técnica, que mantenham o aluno alerta e interessado, com *feedbacks* claros, directos e incentivadores para o acto de dançar. Apostar, sem prejuízo da exigência técnica, em aulas com uma forte componente de motivação lúdica e criativa, principalmente, nos primeiros anos.

✓ A ATITUDE DOS ALUNOS COMO FACTOR DE DIFICULDADE PARA O ENSINO DAS TÉCNICAS DE DANÇA

A falta de, disponibilidade para o trabalho diário, de brio em executar as tarefas, da pouca persistência em repetir o que é necessário e, de pouca motivação para as propostas que lhes são apresentadas, são outros dos factores de dificuldades encontrados pelos professores na leccionação das disciplinas de técnicas de dança.

Esta atitude de “deixa andar” por parte dos alunos contribui para a dificuldade em ultrapassar os factores de exigência pessoal e a manutenção - fruto do reconhecimento da repetição como mais-valia para a consolidação, incorporação e manutenção do nível técnico - dos níveis de exigência técnica e artística, inerentes ao ensino vocacional.

Entendem os professores, que estas dificuldades são atenuadas com o fazer sentir aos alunos o prazer de se estar em palco e o entendimento de que as aulas de técnicas de dança (e todos os factores de exigência imprescindíveis) são meios para se chegar com sucesso ao espectáculo e ao objectivo de cada um, ser bailarino!

✓ OS OBJECTIVOS DOS ALUNOS COMO CAUSA DE DIFICULDADES NO ENSINO DAS TÉCNICAS DE DANÇA

Apesar de este factor não ser totalmente intrínseco ao aluno - fruto em alguns casos da precocidade na escolha profissional - é, contudo, um dos aspectos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem das técnicas da dança, principalmente nos primeiros anos. Ou seja, alunos que à partida, não têm gosto, dedicação e empenho para realizarem as aulas de técnicas de dança, porque a sua opção foi feita por imposição ou vontade dos pais; pelo “sonho de ser bailarina/o” ou, por ser a melhor opção para a frequência da escola de referência ou da turma com o melhor horário. Consequentemente, estes alunos apresentam, também, dificuldades em ultrapassar as exigências e as dificuldades inerentes a este tipo de ensino, pois não têm como objectivo uma carreira como bailarino e, muitas vezes, também não possuem referências que os motivem e cativem objectivamente para a especificidade e exigências do ensino artístico especializado.

A recomendação dos professores passa pelo trabalho de educação e cativação feitos no ensino “pré-vocacional” e, nos alunos inscritos, fomentar o hábito de trabalho regular e sistemático e o desenvolvimento da consciência da especificidade do ensino vocacional, através da motivação e da promoção da paixão pela dança.

➤ **DIFICULDADES QUE OS PROFESSORES IDENTIFICAM NO QUE DIZ RESPEITO ÀS RELAÇÕES**

Relativamente às relações que se estabelecem entre os vários intervenientes no processo educativo - tutela, professores, alunos e encarregados de educação - os professores apontam como dificuldade no desempenho das suas funções de professores, o desrespeito pelo âmbito de acção e pelas responsabilidades e competências exigidas e intrínsecas a cada um dos intervenientes, promotoras de relacionamentos difíceis e desadequados no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, serão identificadas para cada uma das dificuldades de relacionamento, a respectiva relação com os agentes em causa.

✓ **AS RELAÇÕES INSTITUCIONAIS E AS INTERFERENCIAS NA SUA ACTIVIDADE DIÁRIA**

Nos discursos dos professores pudemos concluir que, mais do que dificuldades apontadas, os professores revelam apreensão quanto às reformas enunciadas para o ensino artístico especializado. Apontam, ainda, a falta de auscultação de todos os professores nestes processos e em assuntos especialidade, para a definição de problemas estruturais do ensino artístico, considerando a diversidade de contextos e características de cada uma das Escolas. A falta de programas definidos para o ano lectivo 2009/10 surge, assim, como uma preocupação legítima e transversal às várias Escolas em Experiência Pedagógica.

Outra preocupação relaciona-se com a dependência que as Escolas têm dos financiamentos do Ministério da Educação. As consequências para o seu

funcionamento e sobrevivência (contratação de pessoal docente e não docente, dependência do número de alunos, assumir de disciplinas fora da sua área de especialização) causam uma preocupação constante nos professores e provocam, em muitos casos, um dispêndio de tempo e energia com estes assuntos, em detrimento da sua actividade como professores e da conservação dos valores preconizados para o Ensino Artístico Especializado.

✓ **A RELAÇÃO COM OS SEUS PARES E A INFLUENCIA QUE TEM NA SUA ACTIVIDADE DIÁRIA**

Em relação aos seus pares, os professores deram indicadores positivos sobre a importância que a partilha efectiva de problemáticas relacionadas com o ensino das técnicas de dança, dentro da Escola e com Escolas congéneres, podem trazer para a qualidade do ensino das técnicas de dança.

Esta melhoria da relação entre pares permite: a percepção da evolução global dos alunos e dos objectivos comuns da Escola; um maior envolvimento dos professores na evolução dos alunos, no seu desenvolvimento nas diferentes técnicas e no progresso de ano para ano, propiciando, assim, aos professores mudanças estruturais, de adaptação e evolução das suas próprias aulas; o conhecimento dos outros contextos educativos e a possibilidade de criar um grupo social forte e coeso, capaz de defender causas, etc.

Pudemos concluir que a falta de tempo é uma das causas para que não aconteça esta partilha e, por isso, os professores reivindicam que, no horário lectivo seja considerado tempo, para se dedicarem a momentos de reflexão e partilha.

Salientam, também, a necessidade de uma convivência mais estreita com os professores das disciplinas académicas, de forma que, o ensino artístico seja encarado como um todo, com interacção e cooperação entre ambas as partes - Artística e Académica.

✓ **A RELAÇÃO COM OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E A INTERFERENCIA NA SUA ACTIVIDADE DIÁRIA**

Dos discursos pudemos concluir que os professores, apesar de identificarem algumas dificuldades no relacionamento com os encarregados de educação, defendem, como importante para a qualidade do ensino, a cooperação e interacção entre os vários intervenientes no processo educativo, nomeadamente com os encarregados de educação - enquanto entidade com quem trabalham em parceria, e colaboração em algumas acções/ tarefas nas escolas, mas, sobretudo, pela acção participativa que ocorre no seio familiar. Os professores salientam a necessidade de um distanciamento indispensável e salutar entre professores de técnicas de dança e encarregados de educação e o respeito pelo âmbito de acção, responsabilidades e competências intrínsecas a cada uma das entidades.

Recomendam, por isso, a constituição de uma estrutura orgânica nas Escolas que permita e fomente a cooperação e a interacção entre a Escola e os Encarregados de Educação, mas que evite as relações de promiscuidade entre encarregados de educação e professores de técnicas de dança. Uma das medidas avançadas, e que teve o acordo do grupo, foi, por exemplo, evitar que o professor de técnica de dança, seja o elemento de vínculo entre a Escola e os encarregados de educação.

✓ **A RELAÇÃO COM OS ALUNOS E A INTERFERENCIA NA SUA ACTIVIDADE DIÁRIA**

Como já foi referido, a relação entre professores de técnicas da dança e alunos, é uma relação de grande proximidade, afectividade e partilha, fruto do tipo de ensino e das características e especificidade das próprias aulas.

A falta de partilha de objectivos, interesses e de sentimentos relativamente à Dança é um dos aspectos focados pelos professores como elemento negativo no bom funcionamento das aulas de técnicas de dança e que, conseqüentemente, interferem na qualidade do ensino destas matérias. Esta dificuldade reflecte-se, também, no sentimento de injustiça que os professores têm relativamente à avaliação do seu

trabalho, feito muitas vezes em função do resultado de alunos que, em alguns casos, não têm nem condições, nem vontade de estar, no Ensino Artístico Vocacional.

Outra constatação é a dificuldade dos professores em confrontar os alunos com a “verdade” relativamente às adversidades próprias do ensino da dança e já referidas na nossa análise.

Mais uma vez, os professores apontam como recomendação, para minimizar estas dificuldades: o incentivo da afectividade, cumplicidade e partilha de interesses no processo do ensino/aprendizagem das técnicas da dança; o incremento do *feedback* dado aos alunos, qualquer que seja o conteúdo (honestidade), de forma a estimular a auto avaliação, a gestão de opções e as autonomias e proporcionar a criação de responsabilidades e sentimentos de pertença a um Grupo.

➤ DIFICULDADES RELATIVAMENTE ÀS METODOLOGIAS

O princípio elementar de que todo o processo de ensino e aprendizagem se deve apoiar num conjunto de regras ou princípios - que garantam os pressupostos basilares para a sua efectivação com qualidade e rigor - é um aspecto visível e transversal, dos discursos dos professores ao apresentarem as dificuldades sentidas e as recomendações de melhoria relativamente a este tema.

✓ APLICAÇÃO DA METODOLOGIA

Um dos aspectos que dificulta a prática diária de alguns professores, prende-se ao facto de não estar definida uma orientação metodológica para cada uma das técnicas, na maioria das Escolas. Os professores apontam, ainda, como dificuldade, relacionada e implícita, a indefinição de programas, nomeadamente, para as Escolas em Experiência Pedagógica. Estas dificuldades traduzem-se na aplicação e no desenvolvimento dos conteúdos ao critério de cada professor, dificultando a criação de uma linha de desenvolvimento e evolução técnica, lógica, consistente e coerente entre os vários anos/níveis de ensino, aplicada por todos os professores, em

articulação com as diversas técnicas (clássica, moderna e contemporânea) e com outras disciplinas curriculares (dança criativa, criação coreográfica, repertório, variações...)

Pudemos entender, nas reflexões apresentadas pelos professores, que estes defendem a interacção entre os professores das diferentes técnicas e a imprescindível orientação e acompanhamento dos professores (coordenação), dentro da própria escola.

As recomendações apontam para que a opção por uma linha metodológica para as Escolas de Ensino Artístico Vocacional deva ser feita, também, em coordenação com as opções das metodologias da dança leccionadas nos cursos de formação de professores, de forma que, formação não se encontre desfasada e desadequada da prática do ensino.

➤ **CONDIÇÕES DE TRABALHO**

✓ **CONDIÇÕES FÍSICAS**

A falta de estúdios com as qualidades adequadas para a prática da dança é uma das dificuldades transversais à maioria esmagadora das Escolas. Esta falta de condições limita, à partida, o desempenho da sua prática diária com a excelência de qualidade e a segurança física de todos os intervenientes.

Esta situação provoca, em consequência directa, a incapacidade de cumprir, com qualidade técnica e artística, os conteúdos propostos, podendo incorrer, ainda, em maiores riscos de lesão para alunos e professores. A inexistência destas condições é promotora, também, da falta de estímulo e motivação para o ensino e para a aprendizagem e, em muitos casos, da dispersão de tempo, atenção e energia dos professores que, supostamente, deveria estar direccionada para a preparação das suas aulas e a transmissão dos seus saberes.

Face a esta dificuldade, os professores solicitam uma especial atenção por parte das Entidades Tutelares, com relação às necessidades específicas dos espaços

físicos para as Escolas de Ensino Vocacional Artístico, respeitando as exigências e as condições adequadas para a prática de dança, com qualidade e segurança.

✓ ACOMPANHAMENTO MUSICAL

A qualidade das aulas de técnicas de dança depende em grande parte do funcionamento e relacionamento harmonioso de um trio indispensável: professor, músico acompanhador e alunos; ou seja, o professor elabora e marca o exercício (conteúdo e forma), com o tempo/dinâmica e ritmo correctos e perceptíveis para que o músico acompanhador possa tocar e para que os alunos o possam executar com clareza e eficácia. Assim, a falta de músico acompanhador é um factor que desestabiliza o funcionamento das aulas e compromete o seu desenvolvimento estimulante e dinâmico e o cumprimento dos objectivos relacionados com a qualidade dinâmica dos exercícios, a musicalidade intrínseca a cada passo e o estímulo da acuidade musical dos alunos. Para os professores, é uma dificuldade acrescida o tempo dispendido na selecção e gravação de músicas para as aulas, na aquisição de musica apropriada e com qualidade e, do ponto de vista pedagógico, a dificuldade da manutenção da dinâmica da aula, fruto das paragens e retrocessos, que a utilização de musica gravada implica.

Como solução, os professores apontam para que o organismo de tutela comporte, nos financiamentos, verbas para a contratação de músicos acompanhadores para todas as aulas de Técnicas de Dança.

7.3. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E POSSÍVEIS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO

Finalizado o nosso trabalho, estamos em condições de assinalar alguns aspectos que limitaram o referido estudo e apontar possíveis linhas de investigação que considerámos importantes e de recomendação especial.

A quase inexistência de estudos no nosso âmbito, foi uma das grandes limitações deste estudo e que dificultou a revisão bibliográfica e a construção de um suporte teórico suficientemente fundamentado.

Como já referimos, “somos a considerar que a vertente de descrição histórica do ensino da dança em Portugal (abrangendo os vários agentes participantes no processo educativo), constitui, por si própria, um manancial de possibilidade que justificaria, com carácter urgente, um trabalho de investigação sobre o tema”. Esta nossa preocupação e recomendação, deve-se ao facto de, em muitos casos, apenas podermos contar com fontes orais, cuja efemeridade pode pôr em risco dados importantíssimos.

Outro aspecto limitador, face ao nosso Universo - por si só já constituído por um número reduzido de indivíduos - o número de professores respondentes ao Questionário não foi o que almejávamos, o que não possibilitou um estudo que abrangesse, de facto, todos os professores - recenseamento - de todas as Escolas de Ensino Artístico Vocacional, como era nosso objectivo e limitou, do ponto de vista estatístico, a elaboração de correlações significativas entre variáveis. Houve, ainda, muita dificuldade em gerir *timings* de entrega/recepção de questionários e de compatibilizar as reuniões dos grupos de discussão com as actividades dos professores durante o ano lectivo.

O facto de as Escolas estarem distribuídas por todo o país limitou a participação de representantes de todas, nos grupos de discussão, o que logicamente, condicionou os critérios de heterogeneidade e, com isso, uma maior abrangência da variedade e riqueza nos discursos.

Estes aspectos não foram salvaguardados por estarmos convictos - fruto da nossa inexperiência - que teríamos 100% de adesão dos professores, às nossas solicitações

Face aos discursos dos professores e ao material interessante e digno de um estudo aprofundado no que concerne às dificuldades nas práticas de leccionação, entendemos que uma linha de investigação a explorar, é a da motivação em dança e para a dança, como um aspecto de relevo e com muito significado de aplicação prática e na eficácia do ensino especializado da dança.

Consideramos, ainda, que deve ser elaborado um estudo profundo, com vista a uma orientação institucional, sobre a relação entre as disciplinas de metodologias/ Pedagogia/ Didáctica das Técnicas de Dança, leccionadas nos cursos de formação de professores e a metodologia aplicada na leccionação das disciplinas de Técnicas da Dança, nas Escolas de Ensino Artístico Vocacional.

Este estudo permitirá uma relação coerente entre as aprendizagens dos futuros professores e a aplicação dos seus saberes e competências de forma correcta, na vida profissional.

7.4. NOTA FINAL

Apresentadas as conclusões, e em forma de reflexão, somos a considerar que **a formação dos professores revela uma tendência de melhoria ao nível das suas habilitações académicas em dança**, apesar das deficiências e falhas apontadas a nível da formação superior inicial, na formação contínua e na formação vocacionada para populações alvo específicas.

Esta nossa afirmação justifica-se se tivermos em conta a cronologia do surgimento das Escolas de nível Superior e **a criação e o funcionamento desde 2009/10 de dois novos Mestrados em Dança**, respectivamente em Metodologias do Ensino da Dança na ESD e Dança em Contextos Educativos na FMH, **que vão, acreditamos, alargar as possibilidades de prosseguimento de estudos para os professores com formação superior e conceder a oportunidade a professores com experiência comprovada, de poderem sistematizar e aprofundar os seus conhecimentos práticos e adquirir, também, o correspondente grau académico.**

Reveladoras, também, desta tendência são a **vontade e necessidade de formação, expressa pelos professores** nas várias respostas dadas ao questionário e, posteriormente, confirmadas nos seus discursos.

Relativamente à situação contratual face aos resultados e do nosso conhecimento do mercado de trabalho verifica-se, **ainda, uma instabilidade a nível das contratações** dos professores sendo que, o número de professores com contratos

precários é significativo. Esta situação “obriga” a que alguns professores recorram à leccionação em outras instituições, **incorrendo numa sobrecarga de trabalho não recomendável** (sendo que as horas médias de leccionação são de 18 hora semanais). Estas **situações não são benéficas para o ensino**, quer pelo maior desgaste físico, inerente a este tipo de actividade, quer pela falta de tempo e disponibilidade para uma maior dedicação na preparação de aulas; para que os professores possam fazer formação ou para que se possam realizar encontros de reflexão e partilha de experiências, entre professores da mesma ou de outras instituições congéneres.

Outra **preocupação manifestada tem a ver com as metodologias do ensino das Técnicas de Dança**. O número considerável de possibilidades de tipos de metodologias aplicadas que apresentaram os professores nas respostas ao questionário e as preocupações reveladas pelos professores nos seus discursos, na falta de orientação e definição tutelar sobre este tema, parecem-nos um factor a ter em consideração e a **recomendar um estudo profundo sobre o mesmo, no sentido de avaliar e definir, a/as metodologia/as de ensino mais adequada para cada uma das técnicas, de forma a “respeitar e dignificar”** por um lado, os objectivos e as características do Ensino Vocacional Artístico em Portugal e por outro, das diferentes Escolas, actualmente, em funcionamento.

Considerando esta opção, **aferrir critérios de selecção dos alunos, programas e conteúdos programáticos** e também, a outro nível, **possibilitar a formação contínua dos professores e pensar a formação inicial mais adequada e em consonância com os objectivos/programas/metodologia definidos para o ensino artístico vocacional**.

Parece-nos que, outra preocupação legítima dos professores é o facto de se debaterem com **dificuldade relativas às condições físicas dos estúdios**, nomeadamente: número reduzido, dimensões e temperaturas não recomendadas, condições específicas para o chão, **falta de instrumentos musicais e equipamento audiovisual** para o acompanhamento das aulas e a **pouca importância que se atribui aos músicos acompanhadores**, elementos fundamentais para a qualidade das aulas de Técnica de Dança; quer na **dificuldade de financiamento para a sua contratação**, quer na **atribuição de estatuto e carreira dignos e com o merecido reconhecimento**

profissional e ainda a aposta na formação com a especialização para músicos acompanhadores, para as diferentes técnicas de dança.

Face ao exposto, continuamos a acreditar que “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”, como referiu Nóvoa (1995,) e reforçamos a nossa posição nas palavras já referidas de Batalha (2007)

a educação no âmbito da dança é sinónimo de uma resposta pedagógica de qualidade adquirida ao longo da vida. As Artes, por inerência, estão em permanente renovação e obrigam a que o processo de ensino-aprendizagem neste campo de intervenção seja naturalmente e continuamente reformulado e inovado. (p. 13)

Defendemos, assim, para finalizar, que “**o professor de técnica ideal**”, resultaria do equilíbrio entre a mais valia indiscutível da prática artística experimentada e vivida, consubstanciada com uma formação académica e científica na área do ensino da Dança (metodologia, pedagogia, didáctica, anatomia, etc.), aliada ao gosto de transmitir e inculcar nos alunos o prazer de dançar, ajudando-os a ultrapassar as dificuldades resultantes e decorrentes do esforço e cansaço, estimulando-os e motivando-os para a necessidade e persistência das repetições, fomentando o seu empenho através de “uma postura de compromisso e entrega” que resultarão na procura constante da qualidade técnica e artística e, acreditamos, na formação de bailarinos íntegros e de qualidade, objecto primeiro e mais importante para o professor de técnica de dança.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BIBLIOGRAFIA GERAL

- Abreu, M.V. (1992). “Desenvolvimento pessoal e vocacional dos jovens: papel da família, da escola e dos serviços de psicologia e orientação”, in, Conferência: *Pais e Escola, parceiros na Orientação*, (poli copiado).
- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Afonso, N. (2005) *A investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*, Lisboa: Asa
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- 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.
- Arnal, Justo et al (1992). *Investigación Educativa, Fundamentos Y Metodología: Proceso general de la Investigación*, Barcelona: Labor.
- Arnheim, D.D. (1975). *Dance Injuries, their prevention and care*, St. Louis: The C.V. Mosby.
- Au, S. (1988). *Ballet & modern dance*, London: Thames and Hudson.
- Banes, S. (1987). *Terpsichore in Sneakers – Post-Modern Dance*, Hanover: Wesleyan University Press.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- Basílio, A. & Nogal, J. (2007). *O Novo Estatuto da Carreira Docente*, Porto: Edições ASA.
- Batalha, A. P. & Xarez, L. (1999). *Sistemática da Dança I, Projecto Taxonómico*, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- Batalha, A. P. (2007). “Aprendizagem ao longo da vida”, in, Monteiro, E. e Moura, M. (editoras). *Dança em Contextos Educativos*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, pp. 13-22.
- Biasoli, C. L.A. (1999). *A Formação do Professor de Arte: Do ensaio... à encenação*, S. Paulo: Papirus Editora.
- Blasis C. (1968). *An Elementary Treatise Upon the Theory and Practice of the Art of Dancing*, New York: Dover Publications.
- Bourcier, P. (2001). *História da Dança no Ocidente*, S. Paulo: Martins Fontes.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*, Coimbra: Quarteto Editora.
- Cabral, R. F. (1999). *O novo voo de Ícaro – Discursos sobre Educação*, Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel
- Campos, B. P. (2003). *Quem pode Ensinar – Garantia da Qualidade das Habilitações para a Docência*, Porto: Porto Editora.
- Cheney, G. (1975). *Basic Concepts in Modern Dance – A creative Approach*, New Jersey: Princeton Book Company.
- Coelho, M. H. (2003). “Mercado de Trabalho e Formação de Bailarinos”, in *Actas do Encontro Nacional “A Dança no Sistema Educativo Português”*, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana (pp. 113-121).
- Cogumbreiro G. (2002) “O Aluno de Dança: Que perfil?”, in *I Forum da Dança: A Dança na Arte e na Comunidade – 3º sessão*, Tomar, (material inédito), (pp. 2 - 10).
- Cohan, R. (1986). *Te Dance Workshop – London Contemporary Dance School*, London: Unwin Paperbacks.
- 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.
- Diário de Notícias Suplemento Cultura.(1995). *Quadro cronológico do ensino da dança no Conservatório Nacional - dia mundial da dança*, Lisboa, 27 de Maio, p.4-5.

- Dicionários Editora (2008). *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto: Porto Editora.
- Domingos F. [coordenador], (2007), *Relatório Final do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Escola Superior de Dança (2003). *Avaliação Interna*, Lisboa: Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa. Acessível no Centro de Documentação e Informação da Escola Superior de Dança.
- Fabra, M.L, & Doménech, M. (2001). *Hablar y Escuchar, Relatos de Profesores y Estudiantes*, Barcelona: Paidós.
- Fazenda, M. J. (1997) org. *Movimentos Presentes - Aspectos da Dança Independente em Portugal*, Lisboa: Livros Cotovia/ Danças na Cidade.
- Fazenda, M. J. (2007). *Dança Teatral. Ideias, Experiências, Acções*, Lisboa: Celta Editora.
- Finch, H. & Lewis, J. (2003). "Focus Group", in J.Ritchie e J.Lewis, *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*, London: Sage Publications (pp 170 - 198).
- Flores, M. A. & Veiga Simão, A.M. (2009) org. *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e perspectivas*, Mangualde: Edições Pedagogo.
- Foddy, W. (2002), *Como Perguntar - Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*, Oeiras: Celta Editora.
- Foster, S. L. (1992). "Dancing Bodies", in Jonatham Crary, et al, orgs., *Incorporation*, Nova Iorque: Urzone.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito*, Oeiras: Celta Editora
- Gil Flores J. (2003). *Métodos e Técnicas de Investigação Qualitativa - Textos de Apoio do Programa de Doutoramento: Didáctica y Organización de Instituciones Educativas*, Lisboa: Universidade Moderna.
- Gil Flores, J. (1999). *Análisis de los datos cualitativos obtenidos mediante Grupos de Discusión: una visión crítica*. Texto de la conferencia pronunciada en el Seminario de Metodologías de Investigación en Educação, Lisboa: Universidad Moderna
- Gil, J. (2001). *Movimento Total - o corpo e a dança*, Lisboa: Relógio D'Água.
- Glasstone, R. (1977). *Better Ballet*, London: Kaye & Ward.

- Graham, M. (1992). *Martha Graham: Blood Memory*, London: Poket Books
- Haskell, A. (1955). *Ballet*, Lisboa: Europa América.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*, Lisboa: Edições Sílabo.
- Horst, K. (1987). *The Concise Oxford Dictionary of Ballet*, Oxford: Oxford University Press.
- Horst, L. & Russel, C. (1987). *Modern Dance Forms in Relation to the Other Modern Arts*, New Jersey: Princeton Book Company.
- Instituto para a Qualidade na Formação, I.P. (2006). *O Sector das Actividades Artísticas, Culturais e de Espectáculo em Portugal*, Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação, I.P.
- Jesus, S. N. (s.d). *Motivação e Formação de Professores*, Coimbra: Quarteto.
- Kassing, G. & Jay,D.M. (1998). *Teaching Beginning Ballet Technique, USA*, Human Kinetics.
- Kassing, G. & Jay,D.M. (2003). *Dance Teaching Methods and Curriculum Design*, Champaign: Human Kinetics.
- Kersley, L. & Sinclair, J. (1997). *A Dictionary of Ballet Terms*, London (4^a ed.), A & C Black.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*, Madrid: Pirámide.
- Lawson, J. (1973). *The Teaching of Classical Ballet*, London: A & C Black.
- Lawson, J. (1983). *The Teaching of Classical Ballet: Common Faults in young Dancers and Their Training*, London: A & C Black.
- Lawson, J. (1984). *Teaching Young Dancers*, (2^a ed.), London: A & C Black.
- Lawson, J. (1988). *Ballet class: Principles and Practice*, New York: Theatre Dut Book.
- Long, J. D. & Williams, R. L. (1982). *SOS For Teachers – Strategies of Self-Improvement*, New Jersey: Princeton Book Company.
- Martin, J. (1991). *La Danse Moderne*, Paris: ACTES SUD.

- Martínez Olmo, F.(2002). *El Cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*, Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Mauss, M. (1936, 1983). "Les techniques du corps", in, Mauss, M. *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF, pp. 363-383
- Mc Fee, G. (1992). *Understanding Dance*. London: Routledge.
- McDonagh, D. (1990). *The Rise & Fall & Rise of Modern Dance*, London: Dance Books.
- Mendo, G. (2007). "Contextos e dimensões da dança.", in: Monteiro, E. & Moura, M. (editoras). *Dança em Contextos Educativos*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, pp. 7-9.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M.(1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks. Sage.
- Minden, E. G. (2005). *The Ballet Companion*, New York: FIRESIDE.
- MOAL, Philippe Le [dir] (2008). *Dictionnaire de la Danse*, Paris: LAROUSSE.
- Monteiro, E. & Moura, M. (editoras), (2007). *Dança em Contextos Educativos*, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Nanni, D. (2001). *Dança Educação – Princípios Métodos e Técnicas*, Rio de Janeiro: Editora Sprint.
- Nóvoa, A. (1995). "Nota de Apresentação", in: Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*, Lisboa: D. Quixote, pp.9 -12.
- Padovan, M, Prina, F. C., (1995). *A Dança no Ensino Obrigatório*, Lisboa: Serviço de Educação - Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pais, J. M. (Coordenador Científico), Ferreira, P.A., Ferreira, V. S. (1995). *Inquérito aos artistas jovens portugueses*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Pastori, J.P. (1997). *La Danse II-Des ballets russes à l'avant-garde*,_Paris : Découvertes Gallimard.
- Pereira, A, (2004). *Guia Prático de Utilização do SPSS – Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*, Lisboa: Sílabo
- Quivy, R. , Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

- Reynolds, N., McCormick, M. (2003). *Dance in the Twentieth Century – no Fixed Points*, Yale: Yale University Press.
- Ribeiro, A. C. (1989). *Formar Professores – elementos para uma teoria e prática da formação*, Lisboa: Texto editora.
- Ribeiro, A. P. (1994). *Dança temporariamente contemporânea*, Lisboa: Vega Passagens.
- Ribeiro, A. P. (1997). *por exemplo a cadeira – ensaio sobre as artes do corpo*, Lisboa: Cotovia.
- Rodrigues, I. P., Araújo, J., Botelho, L. S. (2003). *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário Anotado*, Lisboa: Plátano Editora, S.A.
- Sadaoui, M. (2002). *L'enseignement de la danse – Qualification des enseignants, formation et devenir des danseurs professionnels - Rapport Officiel* Paris : La documentation Française.
- Santos, A. S. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. S. et al., (2000). *Educação pela Arte – Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, C. (2002). *A Técnica na formação do bailarino*, Fórum Dança nº 8, Lisboa: Fórum Dança, p. 2.
- Santos, C. (2004). “Contribuir para Formar Profissionais do Ponto de Vista da Dança Contemporânea. A Experiência do Forum Dança”, in, Tércio, D., [ed.] *Actas do Encontro Nacional “A Dança no Sistema Educativo Português”*, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, pp. 161-170.
- Sasportes, J. (1962). *Situação e Problemas da Dança Contemporânea*, Porto: Editorial Presença.
- Sasportes, J. (1979). *Trajectória da dança teatral em Portugal*, Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.
- Seco, G.M.S.B. (2002), *A Satisfação dos Professores – Teorias, modelos e evidências*, Porto: Edições ASA.
- Shurr, G. & Yocom, R. D., (1980). *MODERN DANCE - Techniques and Teaching*, New York: Dance Horizons.

- Sibony, D. (1995). *Le corps e sa danse*, Paris: Ed. Sevil.
- Silveiro, P. (2009). *Wanda Ribeiro da Silva: bailarina , docente e pedagoga*, Politecnia, nº20, Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, pp 46-51.
- Sorbone, L'Université de [Org.], (1985, 9, 10,11 Outubro). *La Place de la Danse a l'Universite - Coursus d'etudes supérieures en danse de l'Université de Paris-Sorbonne*, Paris : Editions Chiron/ Association – Danse - Sorbonne.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1ºVolume*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A.B. (n.d.). *A Dança Educativa na Escola*, Lisboa: Básica Editora
- Suarez, M.O. (2005). *El Grupo de Discusión – Una Herramienta para la Investigación Cualitativa*, Barcelona: Laertes Educación.
- Taylor, J & Taylor, C., (1995). *Psychology of Dance*, Champaign: Human Kinetics.
- Tércio, D., (Ed.) (2004). *Actas do Encontro Nacional “A Dança no Sistema Educativo Português”*, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Vaganova, A. (1969). *Basic Principles of a Classical Ballet*, New York: Dover Publications, Inc.
- Warren, G. W., (1989). *Classical Ballet Technique*, Florida: University Press of Florida.
- Warren, G. W., (1996). *The Art of Teaching Ballet - Ten Twentieth-Century Masters*, Florida: University Press of Florida.
- Wigman, M. (1996). *The Language of Dance*. [trad. de Walter Sorell], Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Wong, H. K., Wong, R.T. (1998). *How to Be an Effective Teacher: The First Days of School*. Mountain View, CA: Harry K. Wong.

2. TESES ACADÉMICAS

- Almeida, V. A de (2006). *Estudo Comparativo de duas Metodologias de Ensino da Dança Vocacional no Contexto da Técnica da Dança Clássica*. Dissertação de mestrado não-publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

- Alves, M. J. N (2007). *Ensino e Aprendizagem de Dança Moderna: Estratégias de Estruturação da Prática e Desempenho Motor em Habilidades Sequenciadas de Dança*. Tese de doutoramento não-publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Coelho, M. H. A. (1998). *A dança teatral no primeiro período romântico Português de 1834 a 1856*. Tese de doutoramento não-publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Fazenda, M. J. M. (2006). *As histórias que dançamos sobre nós próprios: Merce Cunningham, Bill T. Jones e Francisco Camacho*. Tese de doutoramento, não publicada, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Gomes, C. (2002). *Discursos sobre a «especificidades» do ensino artístico: a sua representação histórica nos séculos XIX e XX*". Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Macara, A. (1994). *Estudo da Vivência do Bailarino em Cena: Relações com traços de Personalidade e Qualidades de Interpretação*. Tese de doutoramento não-publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Marques, A. S. (2007). *O Ensino Artístico da Dança em Portugal – Ao encontro das Escolas Vocacionais*. Dissertação de mestrado não-publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Monteiro, E. (1995). *As qualidades expresso-formais na Técnica de Dança – Construção, Validação e Aplicação de um Instrumento de Avaliação*, Tese de doutoramento não-publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Fonseca, A. M. (1993). *Formação Pessoal e Social, Valores Profissionais e Construção de Projectos Vocacionais*, Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Parra, D.V., (2009). *A Dança na Contemporaneidade: um foco em dois Centros de Formação*, Dissertação de mestrado não-publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Suarez. M.O. (2006). *La Construcción del Proyecto Profesional/ Vital de Mulheres Adultas: Un Reto para la Intervención Orientadora* – Tese de doutoramento, Universidade de Sevilha, Sevilha.

3. RECURSOS ELECTRÓNICOS

- Ballet Gulbenkian. In Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2009, [consulta 2009-03-13]

- Balleteatro (2007) Balleteatro - Escola profissional, [consulta em [07/11/04], disponível em <http://www.balleteatro.pt/escpro/Eproj.php>
- Conservatório Regional do Baixo Alentejo (2008), Cursos Oficiais de Dança, [consulta em 24/11/08], disponível para consulta em http://www.crba.edu.pt/main/index.php?option=com_content&ask=view&id=21&Itemid=46
- Escola Superior de Dança (2008). *Apresentação*, Lisboa: ESD, [consultado a 08/02/08], disponível em : http://www.esd.ipl.pt/esd_apresentação.html
- Faculdade de Motricidade Humana (2008a). Lisboa: FMH, [consultado a 02/05/08], disponível em http://www.fmh.utl.pt/index.php?opcion=com_content&view=article&id=44&Itemid=112danca
- Faculdade de Motricidade Humana (2008b). Lisboa: FMH, [consultado a 02/05/08], disponível em <http://www.fmh.utl.pt/dancaFMH/entrada.htm>
- Forum Dança (2006 - 2008), *O que somos*, Forum Dança, Lisboa, [consulta em 11/03/09], disponível em <http://www.forumdanca.pt/forum/index.html>
- Fundação Calouste Gulbenkian (2009). *História e Missão*, Lisboa, [consulta 2009-03-13], disponível em <http://www.gulbenkian.pt/section9artId22langId1.html>
- Ginásiano (2008), *Ginásiano – cursos*, [consulta em 04/10/08], disponível em <http://www.ginasiano.pt/gca/index.php?id=3>
- Imperial Society of Teachers of Dancing, ISTD, [consulta em 03/10/08], disponível em <http://www.istd.org/main.html>
- Instituto do Emprego e Formação Profissional (1994). *Classificação Nacional de Profissões – CNP*, Lisboa, ME, [consulta em 07/10/08], disponível em, <http://www.iefp/formação/CNP/paginas/CNP.aspx>
- Ministério da Educação (2003). *Documento Orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado* (versão para discussão pública), Lisboa: ME, [consulta a 02/04/08], disponível em, <http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/ReformaEnsinoartístico.pdf>
- Público (2006). [consulta em 06/06/08], disponível em, http://www.publico.pt/Cultura/funeral-de-margarida-abreu-realizase-no-domingo_1271799
- Royal Academy of Dance (2008). RAD, [consulta em 03/10/08], disponível em <http://www.rad.org.uk7articlr.asp?d=30>

4. DOCUMENTAÇÃO INSTITUCIONAL

- Academia de Dança Contemporânea de Setúbal (1997). *Exames Performance (8º ano, 1996/1997) – ADCS, Forum Luisa Todi, 1 de Julho às 17h45*, Setúbal: Academia de Dança Contemporânea.
- Academia de Dança Contemporânea de Setúbal (2007). *Prospecto informativo*, Setúbal: Academia de Dança Contemporânea.
- Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais – Escola Vocacional Música e Dança (2007). *Prospecto informativo do ano Lectivo 2007/2008*, Tomar: Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais.
- Estatuto da Carreira Docente.
- Ginásio Escola de Dança (2003). *DANÇA Ginásio Escola de Dança - Prospecto informativo*, Vila Nova de Gaia: Ginásio Escola de Dança.
- Planos de Estudo das Escolas Vocacionais.
- Planos de Estudos da ESD – Adequação ao Processo de Bolonha.
- Planos de Estudos da ESD – Curso Bietápico.
- Planos de Estudos da Faculdade de Motricidade Humana – Departamento de Dança.
- Royal Academy of Dance, (2009). *PROSPECTUS - 2009/10*, London: Royal Academy of Dance. p.11

5. LEGISLAÇÃO NO DOMÍNIO DA DANÇA

- **Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - DR 237, I SÉRIE.**
Lei de Bases do Sistema Educativo
- **Decreto-Lei nº 344/1990, DR 253, Série I, de 1990-11-02**
Ministério da Educação
Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar.

- **Decreto-Lei nº 310/1983, DR 149, Série I, de 1983-07-01**
Ministério das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa
O presente diploma visa estruturar o ensino das várias artes - música, dança, teatro e cinema - que tem vindo a ser ministrado no Conservatório Nacional e em escolas afins, e tendo como objectivos a formação profissional dos respectivos artistas.

- **Portaria nº 1 135/2005, DR 209, Série I-B, de 2005-10-31**
Ministério da Educação
Publica os Planos de Estudo da Escola de Dança Ginásio - Curso Básico de Dança.

- **Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro - DR 270 ,I SÉRIE.**
Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo

Decreto Lei nº 553/80 de 21 Novembro, DR 270, I série, de 21 -11-1980
Ministério da Educação e Ciência
Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo

- **Portaria nº 45/2005, DR 12, Série I-B, de 2005-01-18**
Ministério da Educação
Publica os planos de estudo da Academia de Dança Contemporânea de Setúbal - Cursos básico e secundário de dança.

Despacho nº 19 662/2004, DR 221, Série II, de 2004-09-18
Ministério da Educação
Introduz alterações no Despacho nº 4 524/2004, de 5 de Março.

- **Despacho nº 4 524/2004, DR 55, Série II, de 2004-03-05**
Ministério da Educação
Define as condições de admissão, avaliação e certificação dos alunos da Escola de Dança do Conservatório Nacional.

- **Portaria nº 1 552/2002, DR 298, Série I-B, de 2002-12-26**
Ministério da Educação
Publica os planos de estudo da Escola de Dança do Conservatório Nacional - Curso Básico de Dança.

Portaria nº 52/1999, DR 18, Série I-B, de 1999-01-22
Ministério da Educação
Publica os Planos de estudo da Escola de Dança do Conservatório Nacional - Curso Secundário de Dança.

Portaria nº 1 550/2002, DR 298, Série I-B, de 2002-12-26
Ministério da Educação
Reformula os planos de estudo dos cursos básicos de dança em regime

articulado, no que se refere às disciplinas não vocacionais, bem como condições de admissão, constituição de turmas, avaliação e certificação dos alunos dos cursos básicos e secundários neste regime.

- **Despacho nº 25549/99, de 27 de Dezembro de 1999, do Gabinete da Secretária de Estado da Educação - DR 299, II SÉRIE.**

Lança a experiência pedagógica para o desenvolvimento do curso básico de Dança e ensino da dança a crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico.

- **Portaria nº 1 047/1999, DR 276, Série I-B, de 1999-11-26**

Ministério da Educação

Publica os planos de estudo próprios da Escola de Dança Ana Mangerição - Iniciação à Dança/pré-escolar, 1º ciclo do ensino básico e Curso Básico de Dança.

Declaração de Rectificação nº 3-J/1999, DR 25, Série I-B, de 1999-01-30

Ministério da Educação

Rectifica a Portaria nº 52/1999, de 22 de Janeiro.

Portaria nº 99/1998, DR 45, Série I-B, de 1998-02-23

Ministério da Educação

Publica os planos de estudo da Escola de Dança Ginásiano - Curso Secundário Especializado Artístico/Vertente Dança.

- **Portaria nº 688/1996, DR 270, Série I-B, de 1996-11-21**

Ministério da Educação

Publica os planos de estudo da Escola de Dança Ginásiano - Curso Secundário de Dança/Formação de Bailarinos.

- **Despacho 52/94-IPL, de 18 de Janeiro de 1995 - DR 15,II SÉRIE, p. 703-709**

Homologação dos Estatutos da ESD

- **Portaria nº 192/2002, de 4 de Março - DR53 - SÉRIE I - B,**

Ministério da Educação

Define os Grupos de Docência na área da Dança e as respectivas habilitações.

- **Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, DR 38 - 1ªsérie, de**

Ministério da Educação

A habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir habilitação própria e habilitação suficiente.

- **Portaria nº 648/86, de 31 de Outubro - DR 252, I SÉRIE.**

Autoriza o Instituto Politécnico de Lisboa, através da Escola Superior de

Dança, a conferir o grau de bacharel em Dança e fixa as condições de acesso, planos e regime de estudos do respectivo curso

- **Portaria nº103/97 de 14 de Fevereiro - DR 38, I SÉRIE-B,**
Autoriza o Instituto Politécnico de Lisboa, através da sua Escola Superior de Dança, a conferir o diploma de estudos superiores especializados em Dança e regulamenta o respectivo curso

- **Portaria nº413-A/98 de 17 de Julho - DR 163, I SÉRIE-B 1º SUPLEMENTO,**
Aprova o Regulamento Geral dos Cursos Bietápicos de Licenciatura das Escolas de Ensino Superior Politécnico

- **Despacho nº 17352/2008, de 26 de Junho - DR 122, II SÉRIE,**
Aprova a duração, as áreas científicas, os créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau e o plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre na especialidade de Metodologias do Ensino da Dança na Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa

- **Decreto-Lei nº 460/77, de 7 de Novembro - DR 257, I SÉRIE.**
Aprova o estatuto das colectividades de utilidade pública

- **Declaração nº 144/98 de 29 de Abril, da Secretaria-Geral da Presidência do Conselho de Ministros - DR 99,II SÉRIE,**
Constituição do Forum Dança como pessoa colectiva de utilidade pública

Anexo 1 - Planos de Estudos das Escolas Artísticas Vocacionais

➤ EDCN

Grau Elementar de Dança - 2º Ciclo do Ensino Básico (1º/5º e 2º/6º)

Disciplinas	C. H. S x 90m 1º Ano	C. H. S x 90m 2º Ano
Técnica da Dança Clássica + Pontas	5	5
Danças Tradicionais	0,5	0,5
Música	1,5	1,5
Expressão Dramática	1	1
Musculação (exclusivo para rapazes)	0,5	0,5
Área Projecto (articulação com áreas artísticas)	1,5	1,5

Grau Intermédio de Dança - 3º Ciclo do Ensino Básico (3º/7º, 4º/8º e 5º/9º)

Disciplinas	CHS x 90m 3º/7º	CHS x 90m 4º/8º	CHS x 90m 5º/9º
Técnica da Dança Clássica + Pontas	9	9,5	10
Técnica da Dança Moderna	2	4,5	6
Reportório Clássico (exclusivo raparigas)	-	-	1
Danças Tradicionais	1	1	1
Técnicas Complementares (Carácter, Sapateado, Técnicas Teatrais)	-	1	1
Música	3	3	3
Expressão Dramática*	1	-	-
Análise e Notação do Movimento	1	1,5	1,5
Área Projecto (articulação com áreas artísticas)	1,5	1,5	1,5

Grau Avançado - Ensino Secundário (6º/10º, 7º/11º e 8º/12º)

Disciplinas	Horas/s 6º/10º	Horas/s 7º/11º	Horas/s 8º/12º
Técnica da Dança Clássica+ Variações	11	11	11
Técnica da Dança Moderna+ Variações	8,5	10	10
Reportório Clássico	1,5	1,5	1,5
Reportório Moderno	1,5	1,5	1,5
<i>Pas de Deux</i> (rapazes/ raparigas)	3/ -	3/1,5	3
Música	2	2	2
Seminários (Sapateado, Danças Carácter, Danças Históricas e Pilates)	1,5	1,5	1,5
Oficina Coreográfica	-	a)	b)

a) Disciplina com carga horária anual de 120 h a ser gerida pela Escola

b) Disciplina com carga horária anual de 240 h a ser gerida pela Escola

➤ **ADCS**

Curso Geral de Dança - Grau Elementar de Dança - Elementar 1 e Elementar 2 (1/5º e 2/6º)

Disciplinas	Horas/s x 90m Ele 1	Horas/s x 90m Ele 2
Técnica da Dança Clássica	2	2
Técnica da Dança Moderna	3	3
Alinhamento Estrutural/ Improvisação	1	1
Música	1	1
Notação do Movimento	1	1
Expressão Dramática	1	1

Grau Intermédio de Dança - Intermédio 1, 2 e 3 (1/7º, 2/8º, 3/9º)

Disciplinas	Horas/s x90 Int 1	Horas/s x90 Int 2	Horas/s x90 Int 3
Técnica da Dança Clássica	3	4	4
Técnica da Dança Moderna	4	4	5
Repertório Dança Clássica e Dança Moderna	-	-	1
Música	1	1	1
Notação do Movimento	1	1	1
Expressão Dramática	1	1	1

Curso Complementar de Dança - Grau Avançado (Av 1/10º, Av 2/11º e 8º ano)

Disciplinas	Horas s x90 Av 1	Horas s x90 Av 2	Horas s x90 8º ano
Técnica da Dança Clássica	5	5	5
Técnica da Dança Moderna	5	5	5
Repertório Dança Clássica	1	1	-
Repertório Dança Moderna	1	1	-
Variações do Repertório Dança Clássica	1	1	2
Variações do Repertório Dança Moderna	1	1	2
Danças de Carácter	1	1	-
Tai Chi- disciplina bienal	1	1	-
Oficina Coreográfica	2	2	5(**)

(**) Ao longo do ano lectivo os alunos desenvolverão um projecto coreográfico individual.

➤ **Ginasiano Escola de Dança**

Curso Básico de Dança - 2º Ciclo Ensino Básico

Disciplinas	Horas/s 5º	Horas/s 6º
Técnica da Dança Clássica	6	6
Expressões (Corporal, Dramática e Plástica)	2	2
Música	1	1
Educação Física	1	1

Curso Básico de Dança - 3º Ciclo Ensino Básico

Disciplinas	Horas 7º	Horas 8º	Horas 9º
Técnica da Dança Clássica	7.30	7.30	7.30
Técnica da Dança Moderna	4.30	4.30	6
Expressões (Dramática)	1.00	1.00	1.30
Música	1.00	1.00	1.00
Danças Tradicionais	1.00	1.00	1.00
Educação Física (a)	1.00	1.00	1.00

Curso Secundário de Dança - Formação de Bailarinos

Disciplinas	10º Ano	11º Ano	12º Ano
Técnica da Dança Clássica	7.30	7.30	7.30
Técnica da Dança Moderna	7	7	7.30
Reportório	1	1	-
Pas de Deux	1	1	-
Danças Tradicionais ou Carácter	1	1	-
Expressão Dramática	1.30	1.30	-
Oficina do Espectáculo	-	2	10

➤ **EDAM**

Curso Básico de Dança / 2º Ciclo do Ensino Básico

Disciplinas	1º/5º ano	2º/6º ano
Técnica de Dança Clássica	4h	4h
Técnica de Dança Moderna	2h	2h
Expressão Dramática	1h	1h
Música	2h	2h
TOTAL	9h	9h

Curso Básico de Dança / 3º Ciclo do Ensino Básico

Disciplinas	3º/7º ano	4º/8º ano	5º/9º ano
Técnica de Dança Clássica	3x1.30	3x1.30	3x1.30
Técnica de Dança Moderna	2x1.30	2x1.30	2x1.30
Criação Coreográfica	3h	3h	3h
Historia da Dança	1h	1h	1h
Danças de Carácter	1h	1h	1h
Música	1h	1h	1h
TOTAL	13h30	13h30	13h30

Iniciação à Dança - 1º Ciclo do Ensino Básico

Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Iniciação à Técnica de Dança Moderna		—	—	—
Técnica de Dança Clássica		2 x 45 m	2 x 45m	2 x 45 m
Técnica de Dança Moderna	—	1 x 45 m	1 x 45 m	1 x 45 m
TOTAL	2h15m	2h15m	2h15m	2h15m

➤ **Balletatro Escola Profissional**

Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea

Disciplinas	Horas/s 10º Ano	Horas/s 11º Ano	Horas/s 12º Ano
Técnicas de Dança	160	160	160
Oficina de Dança	40	100	0
Voz	40	40	0
Formação em Contexto de Trabalho	0	80	340

➤ **Escolas Vocacionais em Regime de Experiência Pedagógica**

Curso Básico - 1º Ciclo (1º,2º,3º e 4º)

Disciplinas	Horas/s 1º Ano	Horas/s 2º Ano	Horas/s 3º Ano	Horas/s 4º Ano
Técnica da Dança Clássica	2	2	2	2
Dança Criativa	2	2	2	2

Curso Básico – 2º Ciclo (1º/5º e 2º/6º)

Disciplinas	Horas/s 1º Ano	Horas/s 2º Ano
Técnica da Dança Clássica	3	3
Técnica da Dança Contemporânea	2	2
Dança Criativa	2	2
Música	1	1
Danças Tradicionais	2	2

Curso Básico – 3º Ciclo (3º/7º, 4º/8º e 5º/9º)

Disciplinas	Horas/s 3º Ano	Horas/s 4º Ano	Horas/s 5º Ano
Técnica da Dança Clássica	4,5	4,5	4,5
Técnica da Dança Contemporânea	3	3	3
Criação Coreográfica	3	3	3
Música	1	1	1

Anexo 2 - Questionário Piloto

Tendo como objectivo, a obtenção de dados estatísticos concretos e passíveis de análise de forma a, por um lado perceber a diversidade face ao Ensino das Técnicas da Dança e a traçar as características de um tecido profissional específico, num determinado momento “histórico” e num determinado contexto, por outro lado, perceber os seus interesses na formação.

Pretende-se com este Questionário dar maior consistência ao nosso projecto, fazendo sobressair aspectos importantes contidos e definidos pelos nossos objectivos, bem como alargar as perspectivas teóricas e encontrar ideias ainda não visualizados, através do levantamento possível de necessidades da população alvo, face a este problema – A Formação de Professores de Técnicas da Dança.

Devemos salientar que **o inquérito é anónimo** (em página alguma deve colocar o seu nome ou identificação pessoal), e **confidencial** (ou seja, o questionário, os dados e a informação obtidos com o mesmo, serão apenas e exclusivamente, utilizados no âmbito da nossa investigação).

Instruções:

A precisão na análise do presente questionário depende da sua correcção nas respostas. Por favor, leia atentamente as perguntas. Não há perguntas sem resposta e apenas terá que assinalar com um “x” a sua opção ou, se for o caso, indicar a opção que não foi mencionada.

Agradecemos a sua prestável colaboração e a sua demonstração de interesse no assunto.
Antecipando, o nosso muito obrigado!

Questionário

I - Identificação do Professor (Caracterização do Agente de Ensino)

1. Indique a Instituição onde lecciona a disciplina de Técnica da Dança

- Escola de Dança do Conservatório Nacional
- Academia de Dança Contemporânea de Setúbal
- Escola de Dança Ana Mangerição
- Ginasiano Escola de Dança
- Balletatro Escola Profissional
- Escola de Dança do Orfeão de Leiria
- Academia de Dança Eborence
- Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Guadim Pais
- Conservatório Regional do Baixo Alentejo

2. Género:

- Feminino
- Masculino

3. Idade:

- até 30 anos
- 30 a 40
- 40 a 45
- Mais de 45 anos

4. Nacionalidade: _____

II - Formação dos Professores (Tipo de Formação do Agente de Ensino)

5. Indique o tipo de Formação Artística e/ou Académica em Dança que possui e a Instituição onde a adquiriu (pode indicar mais do um tipo)

1-Formação Artística como Bailarino (Centros de Formação Profissional)

Sim

Não

Se a sua resposta é Sim, assinale:

a) Com que estatuto?

Profissional

Amador

b) Em que Tipo de Instituição?

Companhia de Dança Clássica

Companhia de Dança Contemporânea

Outra

Se a sua resposta foi - **Outra** - , indique qual _____

2- Formação Académica e Artística em Escolas de Educação Artística Vocacional

<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>

Se a sua resposta é Sim, indique o nome da Instituição em que realizou a sua Formação:

Escola de Dança do Conservatório Nacional

Academia de Dança Contemporânea de Setúbal

Escola de Dança Ana Mangericão

Ginasiano Escola de Dança

Balleteatro Escola Profissional

Outra

Se a sua resposta foi - **Outra** - , indique qual? _____

3- Formação em Instituições de Ensino Superior em Portugal

<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>

Se a sua resposta é Sim, indique o nome da Instituição/Área ou Ramo em que realizou a sua Formação:

Licenciatura em Educação Física (Opção Dança)

Faculdade de Motricidade Humana - Licenciatura em Dança

Escola Superior de Dança – Licenciatura em Dança

3 Ramo da Educação

4 Ramo do Espectáculo

4 - Formação pela *Royal Academy of Dancing*

	Sim	
	Não	

Se a sua resposta é Sim, indique:

O nível de ensino (*Grades*) _____

5 - Formação pela *Imperial Society of Teachers of Dancing*

	Sim	
	Não	

Se a sua resposta é Sim, indique:

O nível de ensino (*Grades*) _____

6 - Outro tipo de Formação

Se a sua resposta foi - **Outro** -, indique qual? _____

6. No caso de assinalar mais do que um tipo, indique o nível de importância que dá a cada um dos tipos de formação, numa escala de 1 a 3. Caso considere de igual importância assinale a pontuação máxima a todas.

- 1- Menor Importância
- 2- Importância Média
- 3- Maior Importância

Formação Artística como Bailarino

Formação Académica e Artística em Escolas de Educação Artística Vocacional

Formação em Instituições de Ensino Superior em Portugal

Formação pela *Royal Academy of Dancing*

Formação pela *Imperial Society of Teachers of Dancing*

Outra

7. Local (País) de obtenção da Formação Artística e/ou Académica em Dança?

Portugal
 Estrangeiro

8. Indique o nível das suas Habilitações Académicas (Pode indicar mais do que um nível)

Básico 2º ciclo 3º ciclo
 Secundário
 Superior

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

9. Realizou Formação Específica (Metodológica/Didáctica e Pedagógica) para o ensino da Técnica da Dança que lecciona?

<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>

Se a sua resposta é **Sim**, indique:

a) Identificação do Curso (nome e

nível) _____

b) Instituição onde realizou o Curso de Formação _____

III - Da especificidade do contexto de ensino (Contexto em que o agente de ensino actua)

10. Indique que Técnica da Dança lecciona?

Técnica da Dança Clássica
 Técnica da Dança Moderna
 Técnica da Dança Contemporânea

11. Indique qual o/os nível em Técnica da Dança que lecciona?

1º Ano
 2º Ano
 3º Ano
 4º Ano
 5º Ano
 6º Ano
 7º Ano
 8º Ano

12. Dá aulas a turmas de:

	Raparigas	
	Rapazes	
	Mistas	

13. Qual a sua carga horária semanal?

_____ Horas Semanais

14. Há quanto tempo ensina Técnica da Dança?

_____ Anos

I V- Do Ensino das Técnicas da Dança (Didáctica e Metodologia utilizadas pelo Agente de Ensino)

15. Das seguintes possibilidades, indique qual o Método/Técnica de Ensino da Dança que utiliza nas suas aulas:

Método *A. Vaganova* (Escola Russa)

Método *E. Cecchetti* (Escola Italiana)

Método *B. Fewster* (Escola Inglesa)

Método *M. Graham*

Método *M. Cunningham*

Método *J. Limón*

Outro

Se a sua resposta foi - **Outro**- , indique qual?

16. Considera que a manutenção física dos professores de Técnicas da Dança é:

Importante

Indispensável

Pouco importante

Dispensável

17. Veste-se de forma adequada ao carácter prático-demonstrativo específico do ensino das Técnicas da Dança?

	Sim	
	Não	

18. Na preparação das suas aulas, elabora/cria (segundo conteúdos determinados) cada “aula nova”?
Com que frequência?

Diariamente	<input type="checkbox"/>
De 2 em 2 dias	<input type="checkbox"/>
Semanalmente	<input type="checkbox"/>
Quinzenalmente	<input type="checkbox"/>
Mensalmente	<input type="checkbox"/>
Não elabora/cria	<input type="checkbox"/>

19. Elabora o registo escrito das suas aulas?

	Sim	
	Não	

20. Utiliza Material Didáctico como elemento educativo complementar às suas aulas?

	Sim	
	Não	

a) - De que tipo?

CDs	<input type="checkbox"/>
Cassete	<input type="checkbox"/>
Vídeos	<input type="checkbox"/>
DVD	<input type="checkbox"/>
Livros	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>

Se a sua resposta foi - **Outro**- , indique por favor qual?

21. Vê regularmente espectáculos de dança?

	Sim	
	Não	

22. De que forma estes intervêm na sua actividade como docente?

Como forma de actualização

Como contacto com a actividade que desenvolve

Como complemento da sua actividade

V - Interesses na Formação (Interesse e importância dada à Formação pelo Agente de Ensino)

23. Frequenta Cursos de Formação na sua Área de Docência?

Sim

Não

24. Frequenta Cursos/ Acções de Formação noutras Áreas?

Sim

Não

25. Considerando os últimos 5 anos, indique, o número (médio) de Horas de Formação realizadas na sua Área de Docência?

_____ Horas

Não Frequentou

26. Considera que os cursos de formação, de actualização e/ou acções de formação específica para a sua área de ensino são:

	Indispensáveis	
	Importantes	
	Dispensáveis	
	Desnecessários	

27. Considera que a Formação de Professores de Técnicas da Dança para o Ensino Artístico Vocacional realizada a Nível Superior (realizada em Escolas Superiores ou no Ensino Universitário) é :

Indispensável

Importante

Dispensável

Desnecessária

28. Se não é possuidor de um Curso Superior em Dança, e estivesse interessado em realizá-lo, o que gostaria/esperaria do Curso?

Obtenção apenas de um Grau Académico	<input type="checkbox"/>
Conhecimento sobre Metodologia e Didáctica	<input type="checkbox"/>
Sistematização dos conhecimentos anteriores	<input type="checkbox"/>
Conhecimentos Teóricos complementares	<input type="checkbox"/>
Já possuo um Curso Superior em Dança	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>

Se a sua resposta foi - **Outro** - , indique por favor qual?

29. Que Motivação o levaria a frequentar um Curso Superior em Dança?
No caso de possuir mais do que uma, indique o nível de importância que dá a cada uma, numa escala de 1 a 3. Caso considere de igual importância assinale a pontuação máxima a todas.

1- Menor Importância

2- Importância Média

3- Maior Importância

<input type="checkbox"/>	Aquisição de maiores conhecimentos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Reconhecimento social pelos seus pares	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Grau Académico	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Melhor salário	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Progressão de carreira	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Já possuo um Curso Superior em Dança	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Outra	<input type="checkbox"/>

Se a sua resposta foi - **Outro** - , indique por favor qual?

O Inquérito terminou! Muito obrigado pela sua disponibilidade e pela sua preciosa e importante contribuição!

Anexo 3 – Questionário Final sobre: “O perfil académico e profissional dos professores de técnicas de dança das Escolas Vocacionais Artísticas em Portugal Continental”

Instruções:

Por favor, leia atentamente as perguntas e assinale com um “X” a sua opção (pode indicar mais do que uma) ou, se for o caso, assinale **outra/o** e indique qual.

QUESTIONÁRIO

I - IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

1- Género:

- 1 Feminino
- 2 Masculino

2- Idade: _____

3- Nacionalidade: _____

II - TIPO DE FORMAÇÃO

4- Indique o tipo de Formação Artística e/ou Académica em Dança que possui e a instituição onde a adquiriu (pode indicar mais do que um tipo)

4.1 - Formação Artística como Bailarino

- 1 Sim
- 2 Não

Se a sua resposta é **Sim**, assinale:

a) Com que estatuto?

- 1 Profissional
- 2 Amador

b) Em que Tipo de Instituição?

- | | | |
|---|----------------------------------|--------------------------|
| 1 | Companhia de Dança Clássica | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Companhia de Dança Contemporânea | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Outra | <input type="checkbox"/> |

Se a sua resposta foi **Outra**, indique qual _____

4.2- Formação em Escolas de Educação Artística Vocacional em Portugal

- | | | |
|---|-----|--------------------------|
| 1 | Sim | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Não | <input type="checkbox"/> |

Se a sua resposta é **Sim**, indique o nome da Instituição em que realizou a sua formação:

- | | | |
|---|--|--------------------------|
| 1 | Escola de Dança do Conservatório Nacional | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Academia de Dança Contemporânea de Setúbal | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Escola de Dança Ana Mangericão | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Ginasiano Escola de Dança | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Balletatro Escola Profissional | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Outra | <input type="checkbox"/> |

Se a sua resposta foi **Outra**, indique qual? _____

4.3- Formação em Dança em Instituições de Ensino Superior em Portugal

1	Sim	<input type="checkbox"/>
2	Não	<input type="checkbox"/>

Se a sua resposta é **Sim**, indique o nome da Instituição/Área ou Ramo em que realizou a sua Formação:

- | | | |
|---|---|--------------------------|
| 1 | Faculdade de Motricidade Humana - Licenciatura em Educação Física (Opção Dança) | <input type="checkbox"/> |
|---|---|--------------------------|

- | | | |
|---|--|--------------------------|
| 2 | Faculdade de Motricidade Humana - Licenciatura em Dança | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Escola Superior de Dança - Bacharelato em Dança | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Escola Superior de Dança - Licenciatura em Dança | <input type="checkbox"/> |
| | a Ramo da Educação | <input type="checkbox"/> |
| | b Ramo do Espectáculo | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Escola Superior de Dança - Licenciatura em Dança (Interpretação/Criação) | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Outra | <input type="checkbox"/> |

Se a sua resposta foi **Outra**, indique qual? _____

5- Realizou outra Formação Específica (Metodológica/Didáctica e Pedagógica) para o ensino da Técnica de Dança que lecciona?

- | | | |
|---|-----|--------------------------|
| 1 | Sim | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Não | <input type="checkbox"/> |

Se a sua resposta é **Sim**, indique:

a) Identificação do/s Curso/s (nome e nível)

b) Instituição onde realizou o Curso de Formação _____

c) Local (País) de obtenção dessa formação

- | | | |
|---|-------------|--------------------------|
| 1 | Portugal | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Estrangeiro | <input type="checkbox"/> |

6- No caso de assinalar mais do que um tipo **na sua** formação Artística e/ou Académica em Dança, indique a importância que dá, a cada um dos tipos **da sua formação**, numa escala de 1 a 4:

- 1- Pouco Importante
- 2- Importante
- 3- Muito Importante
- 4- Indispensável

- 1 Formação Artística como Bailarino
- 2 Formação em Escolas de Educação Artística Vocacional
- 3 Formação em Instituições de Ensino Superior em Portugal
- 4 Cursos de Formação em Dança n/ incluídos no S. E. Português
- 6 Outra

1	2	3	4

7- Indique o nível mais elevado das suas Habilitações Académicas?

Básico 2º Ciclo 3º Ciclo

Secundário

Superior

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

Outro

Se a sua resposta foi - **Outro** -, indique qual?

III - CONTEXTO DE ENSINO

8- -Indique a/as Instituição/ões onde lecciona a disciplina de Técnica de Dança

- 1 Escola de Dança do Conservatório Nacional
- 2 Academia de Dança Contemporânea de Setúbal
- 3 Escola de Dança Ana Mangericão
- 4 Ginásio Escola de Dança
- 5 Balletteatro Escola Profissional
- 6 Escola de Dança do Orfeão de Leiria
- 7 Escola Vocacional de Dança da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais
- 8 Escola de Dança do Conservatório Regional do Baixo Alentejo
- 9 Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha
- 10 Escola de Dança do Conservatório da Jobra
- 11 Escola de Dança de Vilar do Paraíso
- 12 Escola de Dança do Conservatório David de Sousa

9- Indique que Técnica de Dança lecciona?

- 1 Técnica de Dança Clássica
- 2 Técnica de Dança Moderna
- 3 Técnica de Dança Contemporânea

10- Indique qual o/os nível em Técnica de Dança que lecciona?

- 1 1º Ano
- 2 2º Ano
- 3 3º Ano
- 4 4º Ano
- 5 5º Ano
- 6 6º Ano
- 7 7º Ano
- 8 8º Ano

11- Tipo de turma:

- | | | |
|---|-----------|--------------------------|
| 1 | Raparigas | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Rapazes | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Mistas | <input type="checkbox"/> |

12- Qual é a sua carga horária semanal?

_____ Horas Semanais

13- Há quanto tempo ensina Técnica de Dança?

_____ Anos

14- Que tipo de contrato tem com a escola onde lecciona técnica de Dança?

- | | | |
|---|----------------|--------------------------|
| 1 | Exclusividade | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Tempo integral | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Tempo parcial | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Outro | <input type="checkbox"/> |

Se a sua resposta foi - **Outro** -, indique qual?

IV- PRÁTICA DOCENTE

15- Das seguintes possibilidades, indique qual o Método de Ensino da Dança que utiliza nas suas aulas:

- | | | |
|---|-------------------------------|--------------------------|
| 1 | Método <i>A. Vaganova</i> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Método <i>Royal Academy</i> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Método <i>Barbara Fewster</i> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Método <i>M. Graham</i> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Método <i>M. Cunningham</i> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Método <i>J. Limón</i> | <input type="checkbox"/> |

7 Outro

Se a sua resposta foi **Outro**, indique qual?

16- Na preparação das suas aulas, elabora/cria (segundo conteúdos determinados) cada “aula nova” com que frequência?

- | | | |
|---|----------------------|--------------------------|
| 1 | Diariamente | <input type="checkbox"/> |
| 2 | De 2 em 2 dias | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Semanalmente | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Quinzenalmente | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Mensalmente | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Não elabora/Não cria | <input type="checkbox"/> |

17- Elabora o registo escrito das suas aulas?

- | | | |
|---|-----|--------------------------|
| 1 | Sim | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Não | <input type="checkbox"/> |

18- Que Material Didáctico utiliza como elemento complementar às suas aulas?

- | | | |
|---|----------|--------------------------|
| 1 | CDs | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Cassetes | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Vídeos | <input type="checkbox"/> |
| 4 | DVDs | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Livros | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Outro | <input type="checkbox"/> |

Se a sua resposta foi **Outro**, indique por favor qual?

19- Vê regularmente espectáculos de dança?

- 1 Sim
- 2 Não

20- De que forma estes intervêm na sua actividade como docente?

- 1 Como forma de actualização
- 2 Como contacto com a actividade que desenvolve
- 3 Como complemento da sua actividade
- 4 Outra

Se a sua resposta foi **Outra**, indique por favor qual?

21- Considera que a manutenção física dos professores de Técnicas de Dança é:

- 1 Importante
- 2 Indispensável
- 3 Pouco importante
- 4 Dispensável

22- Que elementos identifica como factores de dificuldades para a leccionação?

- 1 Não sente dificuldades
- 2 Indefinição da Metodologias de Ensino utilizadas pela Escola
- 4 Dificuldade em aplicar a Metodologia de Ensino adoptada pela Escola
- 5 Dificuldade na avaliação de conhecimento dos alunos
- 6 Pouca motivação e interesse dos alunos, pela técnica que lecciona
- 7 Falta de tempo para preparar as aulas
- 8 Falta de reciclagem e formação contínua
- 9 Dificuldades na demonstração dos exercícios

10 Outro

Se a sua resposta foi **Outro**, indique por favor, qual?

23 - De que forma é feita a avaliação de conhecimentos/evolução dos alunos?

1 Testes

2 Exames

3 Avaliação contínua

4 Outra

Se a sua resposta foi **Outra**, indique por favor, qual?

24 - Em sua opinião, as avaliações servem para:

1 Dar uma classificação (nota) aos alunos

2 Adoptar novas estratégias de ensino

3 Redefinir objectivos

4 Formular Propostas de alteração/ adequação de programas

5 Elaborar programas de recuperação (trabalho específico)

6 Dar aos alunos informações (feedback) sobre a sua evolução

7 Outra

Se a sua resposta foi **Outra**, indique por favor, qual?

25- Elabora planos de recuperação para alunos com dificuldades?

1 Sim

2 Não

V - INTERESSES NA FORMAÇÃO

26- Frequenta Cursos de Formação, actualização e/ou acções de formação na sua Área de Docência?

- 1 Sim
- 2 Não

27- Considerando os últimos 5 anos, indique, o número (médio) de Horas de Formação realizadas na sua Área de Docência?

_____ Horas/Ano

28- Considera que os cursos de formação, de actualização e/ou acções de formação específica para a sua área de ensino são:

- 1 Indispensáveis
- 2 Importantes
- 3 Dispensáveis
- 4 Desnecessários

29- Considera que a Formação de Professores de Técnicas da Dança para o Ensino Artístico Vocacional realizada a Nível Superior (realizada em Escolas Superiores ou no Ensino Universitário) é:

- 1 Indispensável
- 2 Importante
- 3 Dispensável
- 4 Desnecessária

30 -Que motivo o levaria a frequentar um Curso Superior em Dança?

- 1 Obtenção de um Grau Académico
- 2 Conhecimento sobre Metodologia e Didáctica
- 3 Aprofundar e sistematizar os seus conhecimentos
- 4 Obtenção de conhecimentos teóricos complementares
- 5 Reconhecimento social pelos seus pares

- 6 Adquirir melhor salário
- 7 Progressão de carreira
- 8 Já possuo um Curso Superior em Dança
- 9 Outro

Se a sua resposta foi **Outra**, indique por favor qual?

Anexo 4 - Cartas Solicitação para participação no questionário: Presidentes de Conselhos Directivos/ Coordenações Pedagógicas e Professores

À Direcção Pedagógica da Escola:

Exm^o/^a. Sr. /a. Professor/a

Chamo-me Vanda Nascimento, sou professora na Escola Superior de Dança do I.P.L. e encontro-me a realizar o Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Sevilha, sob a orientação do Professor Doutor *Javier Gil Flores*.

No âmbito do cumprimento de mais uma etapa do programa de Doutoramento, e estando na fase de elaboração da *Tesina*, pretendo realizar um estudo sobre a Situação dos Professores de Técnicas de Dança, das Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal.

A construção de um Questionário, a sua aplicação, o tratamento dos dados e a sua análise, são etapas fundamentais para a investigação. Neste sentido, foi elaborado um Questionário, denominado "O perfil académico e profissional dos professores de técnicas de dança das Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal Continental".

Este questionário tem como objectivo, a obtenção de dados estatísticos concretos e passíveis de análise, de forma a podermos compreender a diversidade dos professores das Técnicas de Dança. A participação de todos os professores de Técnicas de Dança, na resposta a este questionário é por isso, fundamental e imprescindível para a seriedade, o rigor e utilidade que pretendemos. **Comprometendo-me a que o resultado do estudo seja divulgado, após a sua conclusão.**

Pelo atrás exposto, solicito a sua colaboração no sentido de, por um lado, facilitar e garantir a distribuição do referido questionário, a todos os professores de Técnicas de Dança da sua Escola e, por outro lado, sensibilizar os professores para a importância e a celeridade das suas respostas.

Junto envio:

Envelopes, em número correspondente ao dos Professores de Técnicas de Dança contendo, o questionário e os envelopes para o reenvio, já devidamente endereçados e selados (prontos para enviar pelo correio).

Certa de que o assunto merecerá a sua melhor atenção e colaboração, queira receber os meus antecipados agradecimentos.

Para qualquer esclarecimento o meu contacto é: Telm...

E-Mail...

Atenciosamente,

Carta solicitação de colaboração para resposta ao questionário - professores**Caros Professores,**

Chamo-me Vanda Nascimento, sou professora na Escola Superior de Dança do I.P.L. e encontro-me a realizar o Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Sevilha, sob a orientação do Professor Doutor Javier Gil Flores.

No âmbito do cumprimento de mais uma etapa do programa de Doutoramento, e estando na fase de elaboração da *Tesina*, pretendo realizar um estudo sobre a Situação dos Professores de Técnicas de Dança, das Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal.

A construção de um Questionário, a sua aplicação, o tratamento dos dados e a sua análise, são etapas fundamentais para a investigação. Neste sentido, foi elaborado um Questionário, denominado “O perfil académico e profissional dos professores de técnicas de dança das Escolas de Ensino Artístico Vocacional em Portugal Continental”.

Este questionário tem como objectivo, a obtenção de dados estatísticos concretos e passíveis de análise, de forma a podermos compreender a diversidade dos professores das Técnicas da Dança, nas Escolas Vocacionais Artísticas.

Os resultados que pretendemos com a resposta a este inquérito, permitirão não só conhecer o perfil académico e profissional dos professores de Técnicas de Dança, mas também, perceber e lançar alertas para questões relacionadas com os seus interesses na formação, para as metodologias de ensino utilizadas ou ainda, para entender as dificuldades encontradas na leccionação.

A contribuição de todos os professores, na resposta a este questionário é pois, fundamental e imprescindível para a seriedade e utilidade que pretendemos.

Comprometendo-me desde já, que o resultado do estudo seja divulgado, após a sua conclusão.

O Questionário é **anónimo** (em página alguma deve colocar o seu nome ou identificação pessoal) e **confidencial** (ou seja, o questionário, os dados e a informação obtidos com o mesmo serão apenas e exclusivamente utilizados no âmbito da nossa investigação).

Para facilitar as respostas de opção apresentamos as definições dos conceitos:

Bailarino profissional: *“quanto ao tipo de actuação que desenvolvem consideraremos bailarinos profissionais, aqueles que têm a dança como uma actividade exclusiva e remunerada”* Robalo (1995).

Metodologias: *“Conjunto de regras ou princípios empregados no ensino de uma ciência ou arte.”* Dicionário da Língua Portuguesa – Porto Editora (2008).

Agradeço a sua prestável colaboração e a sua demonstração de interesse na resposta a este Questionário e solicito que o mesmo seja **reenviado já preenchido, por correio, no envelope endereçado e selado, num prazo máximo de 15 dias.**

Para qualquer esclarecimento o meu contacto é:

Telm...

E-Mail...

Mais uma vez obrigada pela a vossa preciosa e indispensável colaboração!

Atenciosamente,

Anexo 5 – Transcrição dos Grupos de Discussão A – 06/02/10 e B – 20/02/10

Transcrição Grupo Discussão – 6/2/10

GD- Quem começa? Eu?...as dificuldades que eu muitas vezes me deparo , é com o facto da pouca concentração dos alunos. Segunda , não há muita concentração e muitas vezes mostra-se as coisas, duas e três vezes e o mesmo erro surge, como é que se dá a volta a isto... Batendo?! Não sei! Mas... eu, há uma coisa que mais ou menos funciona... que é uma proposta, que seja não muito complicada, é uma proposta em termos de exercício para o nível que temos, não muito complicada e por exemplo em vez de fazer dezasseis tempos de um lado, direita, e depois não sei o quê... fazemos direita e esquerda e voltamos outra vez a repetir o mesmo exercício, com a mesma perna do lado direito e lado esquerdo ou seja, faço o dobro.

O que é que isto me tem trazido em termos práticos? é que eu noto que há..., eles conseguem mais força e mais resistência e têm o caminho facilitado porque já sabem o exercício de trás para a frente e de frente para trás ou seja podem-se ocupar-se em gastar-se fisicamente, o que é muito útil, senão não temos , “timing” não temos..., não aguentamos, cansamo-nos . Isto é das poucas coisas...,

Outra coisa, há que pegar muitas vezes... eu outro dia comecei um Adagio, o Adagio no centro começou a funcionar muito bem, disse bem, vou aproveitar esta onda, ou seja, nós temos que muitas vezes, aproveitarmos a onda, em que a coisa se por acaso se está a desenvolver melhor . Eu aproveitei e fiz dois ou três adágios, que é uma coisa que não se faz nunca ... um a seguir ao outro, não é? E a coisa funcionou, só que eu mascarei os outros adágios, mais à frente, um pouco mais rápido em que fui introduzindo coisas já para girar tecnicamente, ou seja, ficou um exercício que não era nem um exercício de pirouette nem era um adágio, mas que deu para trabalhar coisas, que normalmente nós precisamos de trabalhá-las lentas, mas que custa muito fazê-las lentas... e então tentei dar a volta aquilo fazendo uma coisa meio anfíbia, não sei se me estou a fazer entender , se não?

Grupo - _HUm, Hum, Sim, estás , estás, Sim!

GD - E isto funcionou de uma certa maneira, e temos que achar, temos, daquilo que eu noto, é pegar num passo que a pessoa goste, que haja um o aluno que goste de fazer uma coisa e a partir daí, desenvolver aquilo que ele gosta, incitá-lo nesse sentido, até ao ponto dele já estar agarrado a certa altura e gostar daquilo que está a fazer, para pegar noutras coisas que ele gosta menos de fazer. Nunca começar, daquilo que eu acho, nunca começar com aquilo que é realmente muito penoso fazer para um aluno. Porque, hoje em dia, os miúdos não têm essa devoção que se calhar alguns de nós tínhamos na altura de... fazer fosse o que fosse, nem que nos mandassem fazer o pino ou coisa... fazíamos com a mesma devoção. Os miúdos hoje em dia não têm isso, porque há toda uma série de atractivos na sociedade, que não leva a isto... Então, nós temos que pegar em certas coisas que eles gostam... com os rapazes é mais fácil às vezes que com as raparigas, com os rapazes, tudo o que seja pulos, estão disponíveis pra isso...

RG – Pois ...

GD - das raparigas, aquilo que eu acho , é *port de brás* nem que seja em *bourrées* em ½ ponta dum lado, girar para aqui , girar para ali e fazer uma pose, as raparigas são muito dadas a essas tipo de coisas...eu acho que temos que pegar nisso e pelo meio, ir metendo algumas coisas tecnicamente sem que eles se apercebam disso.

SS – Uma coisa que gostava...

GD – é o que eu acho,

SS - que partilho com o g, esta dificuldade da concentração..., eu gostava imenso de, cada dia pergunto o que é a noção de brio que existe hoje em dia?

Grupo – Risos!

SS - o que é o brio? O que é...

MS- As conversas que eu já tive por causa do brio...

SS – O que é o brio, o que é o prazer de fazer bem feito? E o prazer de cumprir? O cumprir que não seja uma tarefa dolorosa, porque não tem de ser uma tare..., não vejo, nunca vi. E esta ideia, tento muitas vezes dar a ideia da construção de um castelo na areia, cada vez se vê menos crianças a brincar na praia...,por exemplo. Esta ideia de que dia a dia se vai construindo e se vai mais um bocadinho, e este mais um bocadinho é uma coisa que eu sinto., tenho dificuldade em transmitir isso...

GD – Leva tempo!

Grupo – Concorda. HUM!

SS – Dá, dá, aquele prazer do dia a dia, um bocadinho mais, um bocadinho melhor, do levar a correcção para casa e até jogar, com isso e dizer: esta correcção, amanhã não vai ser mencionada outra vez. Falo muitas vezes na mochila das correcções, levo a mochila para casa e trago outra vez para aula. E este prazer de ir cumprir dia a dia, da melhora, pequenina que seja, esta coisa... porque... eu... sinto, que hoje em dia a repetição.. e é uma das coisas que actualmente em termos de movimento a repetição é contraproducente...porque a pessoa se cansa , enquanto que antigamente se via muito, se não estou errada quer dizer e corrijam-me se eu estiver errada neste tipo de conhecimento, mas vejo muito que esta ideia da repetição torna-se numa coisa tediosa, que a pessoa se esquece do que está a fazer. Por outro lado, esta resistência que a correcção nos dá e esta tentativa de permanência, de presença é uma coisa muito valiosa e que vai ser precisa nesta vida de repetição e tudo mais. Mas quanto é que é preciso repetir, para manter o aluno interessado? e o que é esta história do brio? Como se define brio? O conceito de brio hoje em dia, está aonde? O que é que eu quero alcançar dia a pós dia? O que é esta ideia da construção do tal castelo que dia a dia se põem mais uma.. , onde está o prazer? Não sei! Quer dizer, tento ir sabendo dia a dia, vou tentando sentir na aula, como se cativa, o prazer de fazer um simples *battement tendu*, que pode ser a coisa... pode ser uma viagem à lua, pode ser a coisa mais fascinante do mundo, *batt. tendu* seja o que for pequenino, um gesto, uma coisa encantadora... Como? É essa a pergunta diária... Depois a construção, com certeza, estes truques que nós usamos de, de, uma manipulação positiva de vamos levar, levar diário os alunos a que tenham prazer, a fazer coisas mais difíceis, enfim, camufladas?, porque não são tão difíceis, não é impossível... e esta, para mim, é a procura diária. Como é que? vai haver prazer, naquela construção diária, de, numa costela que vai deslizando um pouquinho melhor? Este fascínio... como é que nós passamos isto aos miúdos? Esta é a pergunta!

MS – Fazê-los ganhar gosto... não é?

SS – Exactamente, exactamente!

MS – Eu, eu, na...quando trabalho com os alunos, também me queixo imenso de concentração deles, e, o que eu tento fazer? Tento... A minha estratégia é: dar-lhes exercícios em que os leve a dançar, a criar um gosto maior pela dança e só depois, quando eles já estão muito cansados de dançar, é que paramos, ok, e agora vamos analisar tudo aquilo que dançámos! Esta é minha tentativa para levá-los a ganharem o hábito da análise do trabalho também, que é a parte mais chata, não é? Primeiro dançamos muito e depois, paramos... obviamente que não faço isso, na mesma aula, no mesmo dia, mas vou fazendo se calhar ao longo da semana e depois, na próxima semana tenho outra estratégia de trabalho e volto a repetir passadas duas semanas a mesma estratégia, ok, vamos lá dançar isto tudo outra vez... e paramos e vamos analisar.. que é fase, a parte mais difícil para eles.

SS – e porquê que isso não é fascinante? Porque esta parte da análise do detalhe não é fascinante?

RG – O que eu sinto, é que eles hoje, não têm um exemplo! Por exemplo, eu lembro-me quando estava no Conservatório e que íamos ver aos bailados, os ensaios geral do Ballet Gulbenkian, e eu ficava a olhar... e no dia a seguir, eu ia, entrava na aula e dizia: eu quero dançar como, eles dançaram. Eu acho que eles hoje vão, muito poucas vezes ver um bailado, que não seja só bailado, ver uma arte, alguma coisa ... e eu acho que eles não têm um ponto de referência, eu quero chegar até ali! E eu acho que é isso que lhes falta às vezes... não saber onde está, o limite ... um ponto de referência!

GD – Os valores alteraram-se não foi...?

RG – Pois!

IR – Concordo com isso, também eu acho que, concordo plenamente com o que a R. acabou de dizer. É uma das coisas que a mim, ajudou –me imenso enquanto aluna, é, eu tinha um objectivo..., e muitas vezes estes miúdos vão para a dança porque... nem todos vão para a dança porque, querem ser bailarinos à partida, isso é logo um... , um problema, não é?! Porque..., muitos vão porque ó porque os pais querem, porque está na moda, e... e agora na moda também está muito esses programas de televisão, onde se confunde tudo um bocadinho, tem o *Hip Hop*, tem isto e tem aquilo...

SS – e numa semana, tudo acontece ...

IR – Sim, exactamente...Pronto! Não há as referências que nós .. e falo da minha altura, da minha geração que havia, que de facto havia o ballet Gulbenkian cá em Portugal, que foi uma grande referência, pelo menos para mim... Havia..., e, e havia muita coisa a acontecer. E cada vez mais, à menos coisas a acontecer em Portugal, em termos de dança, com qualidade . Á muita coisa, mas não há muita coisa com qualidade.

GD – Existe a NET...

IR – Exactamente!

MS- Pois!!

IR - Que é o que nós dizemos constantemente, é aí, era aí que ia chegar, uma das coisas que eu digo muitas vezes, é assim vocês também têm coisas que eu não tinha na altura. Que não tinha acesso. Vocês agora, “clícam” num botão e têm acesso, a tudo! Não é? E este acesso a tudo, também, agora vou voltar atrás, se calhar, é uma das grandes dificuldades da questão da concentração, do trabalho e do rigor diário, porque tudo é rápido, hoje em dia eles, tem tudo muito rapidamente e muito facilmente, então, não é criada, não é criada desde sempre...

GD – Condições!

IR – Condições, exactamente, para haver aquela coisa de trabalhar todos os dias para chegar a um objectivo. Pra quê? Eles carregam num botão e têm tudo feito, não é? ...

SS –Mas isso... Eu tenho a teoria que se apoia no cartão de crédito,... O cartão de crédito permite-nos tudo,

IR – Sim!

SS - Eu alcanço antes de ser meu! Já é meu! vou para uma casa,

IR- Mas eu acho que...

SS - A sério, isso vai para todos os aspectos da nossa vida, acho óptimo, ter uma casa que vai ser minha aos 80 anos, uma viagem que vou vai ser paga ao longo...tudo bem...!

IR - mas isso está a influenciar, isso está a influenciar na educação...e, e ...

SS –O mais possível..., e temos que nos adaptar a isto, mas nós temos que viver com isso...

IR – E eu acho, que uma das formas, quanto a mim e quanto à minha experiência , a forma de... de facto deles terem brio ou o gosto por, é, precisamente o que fizeram connosco e que nós tentamos fazer,eles terem experiência de palco. Estarem em palco e perceberem o prazer, que é , ou pelo menos terem o prazer a primeira vez para perceberem que de facto têm de trabalhar, que têm de evoluir, que todos os dias têm que ir um bocadinho mais, um bocadinho mais...

MS – Para chegar àquele....

CB – Eu estou de acordo com tudo o que foi dito , mas, a escola onde eu trabalho, tem uma realidade,

GD – Outra...

CB – Diferente!!! Porque para já, não fazemos, não fizemos até hoje, selecção de alunos, todos os alunos entram... porque as turmas têm um limite, que o Ministério diz que é 20, para funcionarem, mas..., mas possivelmente, a partir do próximo ano, isso não vai ser assim e o contexto em que essa Escola funciona, a... é importante, porque a sociedade, eu estou a falar da cidade de Tomar, é uma cidade extremamente fechada. Nós organizamos visitas de pró, visitas de estudo para os nossos alunos assistirem a espectáculos, trazemos sempre, sempre que é possível o espectáculo da

Companhia Nacional, vão assistir a espectáculos a Torres Novas, que também tem um teatro onde vão diversas Companhias, mas, a... há duas realidades diferentes, há exactamente aqueles que querem e que vão para a Dança porque querem e há os outros que são inscritos na Dança, porque os pais acham que é engraçado.

Grupo – Exacto!

GD – Mas sabes que a realidade aqui, mesmo até nestas escolas, não é muito diferente...

IR – Pois não... espera aí, que eu ia dizer

SS- Exactamente

IR - ...não é muito diferente

GD - É em mais quantidade, mas não é assim, grande diferença. Desculpa, isto foi só um parênteses

BB – Tudo bem...

GD – Nós lidamos se calhar, exactamente, com os mesmos problemas.

IR – Isso...

CB – Não sei, não sei se, se será bem assim...

GD- É...!

CB - Porque por exemplo, e eu vou ser muito sincera, nós temos este ano, uma turma com alunos de 1º ano a funcionar, e se formos a olhar... aproveitamos 4, e o resto, nunca lá devia ter entrado

GD – E quantos alunos são?

CB – Doze!

GD - Mas tu sabes que a proporção é igual aqui... não estou a exagerar...talvez,

CB – Tá bem...

GD - como há mais quantidade, agente escolheu um pouquinho melhor...mas não é muito mais...

SS – Não é, não!

GD – e vocês se calhar, têm menos sobre-cargamento de coisas que os nossos alunos têm aqui nesta escola o que é impeditivo de muitas vezes, fazer ou de se estar disponível para a dança, a 100%. Não sei!

CB –Pois, Também temos uma coisa que não ajuda muito..., é eles funcionam em

GD – Regime...

CB – Em Ensino Articulado, e... nem sempre há articulação,

GD – Isso é complicado, isso é muito complicado

CB - ...e a sobrecarga que eles têm na Escola é muito grande e...

IR – Pois, isso é uma coisa que demora muitos anos a conquistar,

CB – A conquistar...!Claro!

IR - a questão do ensino articulado.

GD – Agora, A., eu quero voltar aos temas que ela falou..., ok, tem de dar a volta...

AM – Em relação... eu queria falar essencialmente da realidade de Leiria, ali, à vários aspectos que já foram focados, como, a primeira é a falta de hábitos culturais, naquela cidade, que é assim... muito, muito crassa, quer dizer, eu já trabalhei, por exemplo em Lisboa e vejo a diferença, é abismal, as minhas alunas e muitas pequeninas até de 6, 7, 8 anos, iam mais a espectáculos do que vão lá, porque têm muito pouco ...e as pessoas também dão muito pouca importância...

AM - Depois é assim... já ouvi aqui várias coisas que foram faladas, e agente tem que se lembrar que o ensino artístico está englobado no ensino em geral, qual é o problema, hoje em dia é o facilitismo... e de certeza, por exemplo, isso não se põe no Conservatório porque é ensino integrado, vocês têm as reuniões todas juntas, mas de certeza que aqui as outras pessoas que vão às reuniões no ensino articulado, nós assistimos a coisas que é... dar notas, mas, dar... oferecer...

IR – não há o cuidado com o aluno...

AM – Oferecer, porque hoje em dia, dar um dois, implica quase, contar a nossa vida, a vida do aluno, e da avó e tudo... e os professores não estão para isso...têm que fazer planos de recuperação muitas vezes para alunos que não querem ir às aulas, que não estão para aí virados, ou seja, nós apanhamos para além da realidade de falta de hábitos culturais, de tudo, apanhamos uma realidade, em que, hoje em dia, basta olhar para o estatuto do aluno e tudo é de um facilitismo, uma coisa... é quase eles entrarem e já sabem, e eles sabem tudo...

GD – com os resultados que se vêem

AM - por onde podem ir, por onde não podem... e isso é extensível porque eles são do ensino artístico. Quando se fala de brio, há duas palavras que não podemos dissociar, que é exigência e responsabilidade, são duas coisas, se isso não é exigido naquelas horas todas que eles estão no outro ensino, porque nós, porquê que nós... logicamente que é um trabalho diário, para além do ensinar dança, eu já sentei os meus, vezes sem conta para lhes dar... enfim. Eu acho que resulta é, é desgastante para nós, é um trabalho diário, eles às tantas apercebem-se, lá está, como a I diz, o palco, também é algo que lhes dá muito. Porquê, eles começam-se a aperceber que aquilo há regras e porquê que há regras, porque tem de haver regras.

IR – Claro!

AM - Não, não há outra possibilidade...se nós vamos para palco, aquilo... eles têm que saber por onde entrar, têm que saber como estar, como se arranjar, porque, eu vejo que o nosso debate é diário. É desde a primeira aula, ter que os sentar e dizer: Têm que se pentear assim, têm que se arranjar assim e têm que não sei o quê... para eles é difícil... porque chegam às aulas e sentarem-se assim, quase com os pés em cima...agente assiste a isso e, eu acho que hoje em dia, o trabalho de um professor de dança é a todos os níveis...não é? É pessoal, é de educar,

GD – É tudo...

IR - É de educar!

SS- Atitude!

AM – É, É tudo...! Lá está, tem que se tentar no dia a dia, arranjar estratégias , desde as imagens que se dá, desde... lá está, é o simplificar, enfim...é tanta coisa...

GD –não...

AM – Não há, há receitas, não é? acho que ninguém tem receitas,...tomara nós...Ninguém tem. É o trabalho diário de tentar,

Grupo – É...Sim! é tentar...

AM – Pronto... hoje foi por ali, por ali resultou, agente lá está, a agarrar ... eu vejo que à dias que eles estão tão desconcentrados ou por exemplo, esta semana que entra, perto de férias de Carnaval, é quase impossível, a pessoa estar ali a tentar, agora é que vamos trabalhar no duro. Se calhar lá está, então vamos dançar, vamos ...é..., eu acho, Penso que é por ai!

GD – Eu acho que sim!

RG – Ah! Sim, Sim.

GD – Há uma coisa que tem funcionado, que eu reparo sobretudo , eu ultimamente tenho tido rapazes, se calhar é mais é mais fácil do que com raparigas, não sei!

IR – eu acho que é, mais fácil!

GD – Há uma coisa que funciona imenso, eu tento, muitas vezes, fazer-lhes sentir que estou desapontado...que fiquei aborrecido porque esperava melhor deles, isso funciona lindamente, é das coisas que mais tem funcionado...e, vou dando elogios: hoje trabalhaste bem, sim senhor, gostei de ver ..., vou-lhe dizendo e os outros ficam muito aborrecidos, Sobretudo os rapazes, ficam aborrecidos, as raparigas não sei, se calhar também é igual...

AM – Mas, é igual!

GD- Ficam aborrecidos, ficam aborrecidos e eu, vou jogando com isso tudo, jogando mesmo, jogando, mesmo...olha, foi pena, mas hoje olha, não te esforçaste nada,se calhar até tinhas ficado melhor na cama... mas, com um certo distanciamento, como se aquilo quase não tivesse muita importância. Se eles vêem que nós nos zangamos com eles, eles querem e gostam disso... Eles gostam disso, então, há que jogar um pouco com isso de incitá-los, fazer, fazer com que eles tenham a impressão que estão a fazer uma coisas do outro mundo, quando na realidade não é nada, mas que é importante que eles tenham esta sensação. É muito importante, que o aluno tenha a sensação que está a fazer uma coisa, e, ao mesmo tempo, não abordar as coisas técnicas como se fosse uma coisa do outro mundo, mas... duma maneira, Eh pá, isso não custa nada, tu vais ver...fazes e sai! muitas vezes, sem que eles se apercebam do que estão a fazer, e isto funciona lindamente. Desmistificar a dificuldade da dança, que é muito importante. Ai não, não, faz só uma pirouette... Não! Eu prefiro que um aluno se atire duas ou três e...

SS – não caia...

GD – Nem...Faz de conta que não vi muito bem o que é se passou...Porque nós temos que deixar esta evolução natural, que é de cada um..., não podemos agarrá-la com um cordel. E muitas vezes... Não, não, eu quero uma perfeitinha e não te mexes daí...Hum! Hum! não sei, pode ser que isto funcione, para algumas pessoas, mas para a maioria, não funciona! e à que fazer..., voltando a esta história do espectáculo, uma das coisas que eu muitas vezes utilizo...já que não tenho, não os posso levar a ver espectáculos, então o que é que eu tento organizar...para o final da aula, muitas vezes, não sempre..., um passinho, uma *polonaise*, em que um entra de um lado e outro do outro, para que eles tenham a noção que aquilo se está a passar, é pá, isto já está perto de qualquer coisa. E isso é importante, que o aluno saia da aula com a noção que tem qualquer coisa, ou que ganhou qualquer coisa, ou que se divertiu, que foi lúdico. Porque a dança sem o lado lúdico e atractivo não leva ninguém. Isto é importantíssimo.

Não venham cá, 5^apos..., agente vai pedindo...

Grupo – Sim! Sim!

GD - mas, no global nós temos que fazer concessões, para que eles tenham a sensação que fizeram algo..., porque senão, nós não construímos seres humanos, não construímos alguém que se interesse por isto, que se apaixone por isto. Porque a dança é uma coisa muito árida..., eu... eu tenho, isso está bom...quando acontece, claro. Tá melhor isso, tem que se ter olho, para ver, nem que melhor uma coisinha deste tamanho, para agente fazer ver ao aluno que deu por isso...porque senão ele deixa de fazer confiança em nós... e acha que é injusto,

MS – Isso é necessário...

GD - isso é absolutamente...nem que seja um bocadinho deste tamanho, tem que se dizer, que isto está um bocadinho melhor...

Grupo – Sim, claro...

SS -Uma coisa que eu sinto, lembro-me perfeitamente de ser mais miúda, e tive uma educação muito tradicional e tudo mais, e por e simplesmente cumpria , porque era assim...

GD - Mas agora não é assim, querida

IR - Agora não!!

SS – Sim, eu sei,...não, não E o que eu sinto é que, agradeço o rigor e tudo mais, mas... uma coisa que me tem ajudado, mesmo na relação com outras crianças, seja fora do ambiente da aula...sinto que há uma necessidade enorme de lhes explicar as coisas, e ao explicar, dizer assim, se tu esticares o teu pé, o teu pé fica vai ficar mais forte, logo vais saltar maissuponham e isto é uma associação possível, da importância de esticar um pé...sei lá, tantas...tantas...tantas coisas, o que é que nós precisamos, se eu preciso daquele pé, eu vou-lhe explicar porquê que aquele pé, ao esticar mais, neste caso, claro, força ...!onde é que ele vai dar? repara..., percebeste? e o aluno ao se

responsabilizar, que eu acho que é uma coisa que também, hoje em dia, infelizmente, até por questões de segurança, os alunos são menos responsáveis e menos autónomos, porque é perigoso andarem..., tu vinhas sozinha, com certeza, quando eras pequenina, da outra banda

RG Sim, vinha...Com certeza!

SS - ... eu se tivesse um filho, não o deixava vir sozinho porque é perigoso, porque são assaltados...umas alunas minhas foram... assaltaram-lhes os ganchos do cabelo, com dez anos...quer dizer! se pudermos evitar que as crianças passem por esse pânico que ainda não estão preparados para resolver, ou então, arranjar-lhes formas de que eles resolvam, dá menos autonomia, é um facto mas, desculpem-me, cada vez perceber mais, tem que lhe ser dito, porque eles muitas vezes, eles não sabem que... mas porquê que estou a pôr a mão assim? E não sabem...!Tudo lhes é explicado, porque há cada vez menos filhos, as famílias são mais pequenas, há uma proximidade mais, mais, instant... mais... como é que eu hei de dizer, mais comprimida, se é que posso dizer assim, da relação dos pais com os miúdos. Já não há mães em casa a cozer meias enquanto a criança está a fazer os trabalhos de casa, cada vez há menos isso ... portanto às crianças... tudo lhes é explicado, deu-se mais importância à criança, que tem os seus factores positivos, com certeza! tudo lhes é explicado... e então, explicar às vezes,...eles ficam assim...Ah! então há uma razão! Ok! e esta ideia de, ... Uma vez que ele sabe a razão, fica mais..., claro isto em termos ideais, aquelas coisas cor de rosa, mas pronto!, ao saber que está mais, tem ali uma...já tenho mais conhecimento, eu sei para que isso serve, então fica mais responsável, depois exigir esta responsabilidade em que o aluno se vai sentir, eh pá, eu sou mais responsabilidade, eu tenho aqui...isto pode, de vez enquanto ajuda, alguns alunos, a sentirem-se uáu! eu até afinal, eu tenho aqui uma responsabilidade, porque esta responsabilização também, e é uma responsabilização... aí, podemos às vezes chegar à ideia de brio, não é? Uáu eu tenho aqui como responsabilidade de saber quando é que entro, não é no 8, é no 4 é no 12, entras tu, não entro! Eu sou aqui! Porque eles têm, continuam com estes jogos cheios de regras, e as palmas e aquela coisa toda...E isto pode dar-lhes algum prazer, também ...

GD – e que fazem parte de um conjunto do qual eles são todos responsáveis...

RG – e importantes e relevantes, relevantes, não é?

GD – Isto é muito importante até em termos de lidarem com a sociedade. Porque às vezes há um individualismo muito grande do aluno dentro da aula,

Grupo – É!...

GD- e não pode ser assim...

Grupo – Não! Não! Não

AM – o grupo é importantíssimo...

MS – Trabalhar em grupo...primeiro...

IR – Se a energia da turma funciona...

IR - GD - Fazer com que eles estejam unidos, sejam cúmplices... mesmo contra o professor , se for preciso...

SS- Exactamente! Exactamente!

GD - não, não, estou a falar a sério... mesmo que seja, vamos combinar todos igual e dizer isto ao prof...isto é muito importante...

CB – É fundamental...

MS – Acho que é fundamental para o trabalho do aluno, Saber estar em grupo, para que um dia mais tarde, quem sabe, saber desenvolver as suas capacidades sozinho...

GD – Exactamente, acho que é muito importante...

PL – Acho que o nosso trabalho é uma, é cada vez menos de professor e mais de super herói, não é? E é um bocadinho, é um bocadinho assim...porque nós temos que lidar com todas estas coisas, nós temos que lidar, com a alteração que há constante, não é?... a, a velocidade da tecnologia, que é uma coisa que tem uma influência muito grande, não é? E que depois nos traz estes problemas todos ... a devoção, estas duas primeiras palavras então que eu ando à procura delas à não sei quanto tempo e já não sabia, mais... a devoção e o brio que é uma coisa que não existe, não existe, ... a concentração, o facto de eles terem pontos de referência objectivos, hábitos culturais, a inserção do ensino artístico no ensino regular e, para além destas coisas todas com as quais nós que temos de lidar diariamente, temos a questão de depois do nosso trabalho individual enquanto professores, não é? temos que agarrar nos programas.. nós temos que chegar aquele objectivo, e temos que ter em consciência, ter consciente pronto, o contexto social , o papel, nosso papel no ensino, não é? porque nós, cada vez mais nos é exigido uma série de trabalho que antigamente não era, não era assim, e depois há outra coisa com a qual eu também me deparo, desde currículos, a programas, etc, tudo... como é que lidamos com tudo que é: o papel do professor, neste momento, na sociedade... e o papel dos encarregados de educação...

IR – É isso que eu à bocado queria chegar...

PL – Então, então... eu não sei se vocês, ouvem isto?...mas eu já não aguento mais, e isto é um bocadinho um desabafo... que é: encarregados de educação que chegam ao pé de nós e dizem: A minha filha está desmotivada...

Grupo – Ai...Hum!..

PL – E eu continuo a perguntar-me com tanta pedagogia que nós temos hoje em dia, com tanta estratégia que nós temos para alcançar este e aquele objectivo, planos de recuperação, e porque o aluno não está a atingir e como é que... Nós não fazemos mais nada, não é?...senão a ensinar a estar, ensinar a...

GD- O papel dos pais, que deviam ter com eles, somos nós que fazemos...

IR – Exacto, exactamente ...

PL – Somos nós que temos, não é? ...e então e depois, ainda vêm os professores, queixar-se à entidade que mais tempo passa com estas crianças, que mais dá de si... e dizer, nós não estamos a fazer o nosso papel bem, porque os miúdos estão desmotivadas...

GD – Estão a deitar-nos as culpas para cima...

PL – Exactamente!

IR – O grande problema que há...

PL – Toda a responsabilidade cai em cima de nós...

MS – e às vezes impossibilita o nosso trabalho...

IR - Há uma coisa que acontece muito, tem-nos acontecido bastante e eu às vezes comento... que, chamam.. temos uma reunião de fim de período ou algum problema, chamamos, olha este aluno precisa de mais isto, aquilo...tram ram ram... chamamos o pai, ou a mãe e nós acabamos a reunião, olhamos uns para os outros e dizemos assim,...mas a mãe passou o tempo todo a falar dos seus próprios problemas...

Grupo – Sim! Sim!...Hum!

IR - e o grande problema é esse é que eles não perdem, isto é um bocado... complicado de facto, não dão um tempo...

PL – É mais uma justificação, uma justificação para o facto do filho ser assim...

IR - ...Do problema do filho, estão sempre a desculpar os filhos em vez de responsabilizá-los. Isso é um dos maiores problemas, eles não tem responsabilidades, e depois nós, muitas vezes, responsabilizamo-los a mais, entre aspas...

MS – Como os pais não fazem...

IR – Exacto,... então aí, daí essa questão, o menino depois está , ou o aluno depois está desmotivado..., mas muitas vezes quando vamos ter com o aluno, então o que é que se passa? porque há aqui uma coisa muito importante, que eu, quanto a mim tem funcionado, que é, eles perceberem que nós estamos ali para o bem deles, para eles evoluírem, nós estamos a trabalhar, para eles...

GD- Eles sabem isso...

IR – Claro...

GD – Não admitem, mas sabem....

IR – Exactamente, mas é importante eles perceberem isso...

GD- Então é transferir as culpas...

IR – Pronto...mas...

GD - É horrível ser-se pai e mãe e saber-se que não se está a fazer aquilo que tem de ser!

Grupo – Exacto!

IR – Exactamente... é aí que eu ia...

GD - Eu acho que, Eles sabem

IR – Eles sabem e é isso que nos motiva também... , e falo por mim!

GD - Muitas vezes são injustos, são injustos com os professores,

PL – São extremamente injustos com os professores

PL – E depois tem um problema, passam esta responsabilidade para a criança...e a criança não respeita o professor enquanto o professor está ali para...

GD - Também já não respeita o pai nem a mãe...

CB – pois, já não respeita ninguém...

SS – ou seja também não vai respeitar-se a si próprio...

GD - Mas isto é um mal da sociedade, como é que nós vamos dar a volta a isto...

PL – Exactamente, exactamente...

GD - Isso é um mal da sociedade... são pais que nem sequer estão preparados para ter filhos, ainda...

PL – Exactamente!

SS- Outra questão e preocupação grande que eu tenho tido, é a história da verdade... enquanto que, mais uma vez pronto, tudo é explicável, hoje em dia... tá, já sabemos, é diferente do que era quando... e tudo bem, e nós vamos sempre viver nas diferença , estamos sempre a trabalhar com gerações trocada daquela que é a nossa , e isso é também fascinante e faz-nos crescer e adaptar mais, ver e estar um bocadinho presente com evolução e acho que isso é uma sorte, se nós somos professores e trabalhamos com seres em desenvolvimento é uma mais valia termos uma mochila carregada...

GD - Mas hoje em dia, explica-se demais...

SS – Mas a verdade, mas espera lá, mas a verdade é que as crianças não estão habituadas, ao peso da verdade...porque a verdade...

GD– se calhar não sabem o que é...

IR – Eles nem sabem o que é isso...

SS – Uma pessoa ter que justificar ... quando tu dizes, que eu acho,.. gosto tanto de ouvir um colega de trabalho dizer: eles sabem, os miúdos sabem que nós estamos a trabalhar para eles...

IR – Não! Sabem...!

SS - Muitos deles acham que estamos contra eles !

IR – Não!

GD- Não!

SS - Desculpem, desculpem, porque eu tenho, desculpem, eu funciono com pais, também, de crianças que estão em período de exclusão ou não, da escola, e que me dizem: não diga à minha filha, que ela pode chumbar!

IR- Ah! Pois, não tenho esse problema... nós não temos esse problema.

SS – Ou seja, Vamos iludir?...esta criança vai estar preparada para qualquer tipo de frustração? A frustração pode ser um elemento de crescimento na vida!

GD- Mas tu também não tens que

IR – Não tens que o fazer!

GD - Não tens que responder ao desejo da mãe...

IR – Exactamente!!

SS – Não, não, não, eu sei, mas esperem lá...estamos pais, professor e aluno e..., calma lá, não devo dizer...não tenho a obrigação moral, de fazer a criança ver o ponto da situação, como é que tu estás...

IR – Eu acho que isso é fundamental...para o aluno saber o que se passa, porque e aí sim, vai poder criar grandes problemas, no futuro aquela pessoa...

SS- E é uma mentira...

IR - Por isso é que há tanta gente frustrada...

SS - Exactamente!

IR - ...na dança!

MS – Não podemos deixar que os pais façam o nosso trabalho, nós desempenhamos a nossa função, sabemos exactamente, qual o trabalho que devemos fazer, qual é o grau de exigência que devemos ter para com cada aluno, e não podemos permitir que os pais tomem o nosso lugar...

SS – Com certeza!

MS - Porque senão...

IR – isso aí não!...aí, era o descalabro...

SS – Mas à que admitir...

GD – Mas, mas isso está a acontecer em muitas situações...está a acontecer...

PL - ... mas vocês sabem que eles têm este poder...

GD – eles têm esse poder e agora com ...

PL – eles têm esse poder... e nós honestamente..., eu já estive à beira de ter um processo disciplinar, um processo disciplinar de uma coisa completamente ridícula,

GD - idiota...

PL – Idiota, pela minha preocupação, lá está! Quando eu me viro para um aluno e digo-lhe, honestamente... Se tu não fazes aulas, porque não queres dançar, como é que eu te avalio?...como é que tu vais desenvolver qualquer coisa na tua vida? e eu disse isto honestamente e tive, quase nas costas um processo disciplinar...!

GD – Como é que se pode fazer um processo sobre uma coisa destas...? Quando lhe deviam ter dado era ...

SS - Mas, G. isto acontece...

PL – mas isto acontece, é uma realidade, não é? é uma realidade, acontece... e nós temos que, ter essa consciência que eles têm, neste momento, este poder, mais um! E depois as crianças sabem disso, elas sabem disso e como é que... então pronto... e elas não sabem lidar com esta verdade, elas não conseguem lidar com a frustração e vai haver sempre uma lacuna no desenvolvimento deles, vão chegar a pessoas crescidas que nunca cresceram. Porquê? porque essa frustração, as crianças têm que aprender a lidar com a frustração, e como é que ultrapassam? isto é um obstáculo só, não é mais nada, é só um obstáculo, é só uma coisa que...

IR – Claro! E isso só vai fazê-los crescer...

PL – Exactamente! Exactamente! e não querem. E eu penso que muitas vezes eles até gostam ... e isto aplicando a nós, eles até gostam da ideia de dançar, é uma ideia bonita olhar para um bailarino, porque eu penso que nem todos têm falta de referências, eles olham para um bailarino e dizem ai uma coisa tão bonita... não no ecrã, porque parece um boneco, não é? Eles não associam a uma pessoa real não é a mesma coisa, mas ao vivo Ah! que ideia tão bonita... pois..., eles gostam da ideia de um bailarino bom, pergunto é se eles estão preparados para...

MS – para trabalhar...

PL- A trabalhar para chegar a esse objectivo...

GD – Não há hábitos de trabalho que os levem a trabalhar, para já!

PL – Ora bem! Ora bem!

GD - Este é o grande problema! Eu por exemplo, eu há vezes deparo-me com turmas que fizeram dança,... mas que não têm aquilo que eu chamo hábitos de trabalho, ou seja eles cumprem só, eles estão presentes, tão a horas, fazem... não foram levados, a máquina não foi levada, a ser empurrada a trabalhar! não têm hábitos de trabalho, têm hábito de cumprir! E há que fazer , de alguma maneira dar a volta a isso. A única volta que dá é muitas vezes fazer uma aula do princípio ao fim, em que não haja paragens...mesmo com erros! que é para eles se cansarem basicamente, pra já! Mesmo com os erros todos, é preferível isso, do que estar a parar constantemente... não, tu não fizeste isso...não vai dar resultado nenhum. Cansados...Eles que se habituem a sair URHHH! (sem fôlego) de dentro do estúdio , mesmo com coisas idiotas, se for preciso. Isto é importante ... porque senão...eu, e é difícil...isto não é fácil, não é fácil. Fazer com que um aluno saia cansado de uma aula não é fácil ... mas esse cansaço é um cansaço saudável, que ele vai sentir falta dele, quando apanhar o hábito...

IR - Exactamente

GD- e isso compete-mos a nós dar a volta a isso! Nem que tenham de correr à volta do estúdio.

IR – Uma das coisa que eu faço muitas vezes pegando nesta história do cansaço, é: vocês já sentiram a diferença entre, o estar um dia inteiro a arrastar-se na escola e chegam a casa e estão estafados, e sem energia e moles e, estar um dia inteiro aqui, ok! Eu Fiz isso uma vez com um aluno, porque era um aluno que tinha algum talento mas.. um sornas de primeira. Eu disse-lhe: Olha, vamos fazer uma

coisa, um dia que te apetecer, tu vais trabalhar, como deve ser em todas as aulas e depois vais-me dizer, quando te apetecer, qual é a diferença entre tares, ires para casa à noite e estares cansado e mole e sem energia e estares cansado porque tiveste a trabalhar... que é outro gozo físico...! Eu sei, porque aconteceu-me exactamente o mesmo coisa, quantas vezes eu também não estava cansada e tinha que ir para as aulas, tinha que fazer...não era todos os dias, bom, não é? E aqueles dias que nós trabalhamos todos 100% porque quero melhorar e quero fazer, à outra... eu até lhes dava imagens... Eh! Pá imaginem... isto funciona às vezes, com, com as adolescente... Eh! Pá, estás apaixonada? Imagina que o teu amor, o teu namorado, ou a pessoa que tu idealizas-te, está ali a assistir à aula... aquilo dá-te assim, dá-te outro estímulo, não é?

MS - Outra vontade...

IR - imaginem isso, imaginem que têm público...para, haver, para haver esse estímulo

GD - Ou façam dos colegas, público deles próprios

MS – Imaginar, criar, criatividade... que é uma coisa que se não fazem ... vão perder.

IR - Esse aluno virou-se para mim, houve um dia que virou-se e disse... :de facto é diferente, professora! E a partir daí ele, começou a pouco e pouco a esforçar-se um bocadinho mais... embora já esteja outra vez na mesma...mas isso já são outros problemas...mas depois já são outros problemas!

SS- Mas já plantou essa semente, certo?

IR – Já plantou essa semente..., e uma das coisas é, ele...esse criar hábitos de trabalho, eles têm que perceber que é fundamental, nós temos que ir para o estúdio mais cedo aquecer, temos alongar, todos os dias

MS – No final da aula...Não é, acaba a aula e vão-se embora....

IR – ...No final da aula, para perceberem que, que de facto com isso eles vão evoluir, a prestação deles vai ser melhor, mas para isso temos que insistir todos, no mesmo, tem que haver o rigor em toda a gente, tem que haver regras dentro da própria escola, iguais para todos, que isso é às vezes também uma grande dificuldade, que é, numa escola só, na mesma escola, toda a gente seguir a mesma linha... e, nós temos ... é muito complicado!

VN –tem a ver com a metodologia? E é a única vez que me meto no assunto. Ou tem a ver com currículos?

SS- Eu acho que tem que ver com uma partilha de paixão, se de facto, aquela entrada no estúdio é uma partilha de paixão? Se é isso que acontece? Mas, outra coisa - a partilha de paixão pode ficar assim no ar - , outra coisa que eu acho muito interessante também é este, o quê que é, voltando outra vez à diferença dos tempos... Ah! Muitas vezes esta ideia de ser bonito... porque a sensação de uma linha, dum movimento, dum estar, de uma presença.... O prazer que é ser bonito, fazer

bonito... e tudo pode ser bonito, um act, um gesto agressivo, pode ser bonito...a ideia de uma elegância...

MS - Sim, gostar de se ver ao espelho?... , eu adorava estar em *croisé*... por exemplo, achava-me linda em *croisé*...

Grupo – Risos...

SS –Que bonito... e uma pessoa fazer-se interessante...

MS - Eu era muito magra que em *croisé* ficava um bocado mais redonda e então adorava estar em *croisé* ...

SS – Isso é bonito, não é? Seja que gesto for, seja uma coisa, pode ser um movimento agressivo, mas tem, tem uma alma.., tem o prazer, o prazer da beleza, e ser interessante, a ideia por exemplo do ter namorado, a pessoa faz-se mais interessante...sei lá...

IR – Falo isso às vezes, há ali uma fase que funciona... os do secundário, funciona essa do namorado, com as miúdas, com os miúdos já não,... estão com, estão noutra!

RG – Ou criar uma história dentro do exercício, às vezes também lhes peço isso, criem uma história, não façam o exercício só porque é técnica...

MS – Sim, mas para os mais novos sim, funciona...

AM – Mas Lá está, tem a ver com as imagens, passar imagens para criar as sensações....

MS – Mas temos que registar esse trabalho e usá-lo mais tarde, isso vai dar-lhes capacidade de criar , ganhar alguma criatividade com esse trabalho, não é? e deveriam utilizá-lo mais tarde, eu acho que, depois o interesse vai-se perdendo e as coisas...e nós....

RG - Depois vem o problema da criatividade, hoje em dia, cada vez mais, eles estão com menos capacidade de criar , mesmo quando eu lhes peço para eles criarem uma história dentro do exercício e não pensem só na técnica, sinto que começam a criar mas a meio.. já foi, esqueceram-se ...e...

IR - Isso tem a ver com a concentração...cada vez mais o poder de concentração deles é menor

RG - E a capacidade de imaginar também...

GD - Porquê que é menor?

AM – Tem a ver com disciplina...

GD- E não só! E eu acho que cada vez há mais coisas...

IR – Exactamente!

GD – E eles têm que se dividir por essa coisas todas

CB - Falta de observação, os alunos não sabem ver, eu posso marcar 50x, o mesmo exercício, 50x da mesma maneira, e eles não vêm...

IR – Eu acho que isto tem exactamente a ver com esta situação... é que, de facto eles tem muita informação, muito rápida e as coisas passam, e nem sempre tudo fica.

GD – Eles, eles, outro dia pediram-me para ver o vídeo do teste , eu já sei o que é que aquilo vai dar, eles começam a olhar para eles próprios e já não se vêm a eles..., aquilo é mais uma imagem como as tantas que eles vêm na televisão, na *You tube*, e essas coisas...já não são eles, já não eles, eles são públicos de uma coisa que já não lhes pertence...e desligam, e desligam...

CB - Eu fiz isso com as minhas alunas do 2º ano

GD - E desligam...

CB - E elas tiveram-se a rir delas próprias, o tempo todo...

GD – Exactamente, exactamente, como se tivessem a rir de um colega que agente não gostasse...,ou seja isto já não funciona, desta maneira, ou seja, eu acho que imagem hoje em dia da televisão e dessas coisas todas da *internet*, já está tão gasta... como essa história de se ver as pessoas aos tiros nos filmes, já ninguém liga nenhuma, já está tão gasta que eu acho que nós temos que pegar de outra maneira,... mais antiga, mais talvez mais *terre à terre*, de outra maneira, mas temos que pegar por isso... Eu muitas vezes mando um aluno... vai corrigir o teu colega, vai lá...

IR -Exacto!

RG – Sentir no corpo do outro...

GD - por exemplo, nós podemos fazer...eu sei...

AM - Fazer dois grupos...

IR – Observarem-se uns aos outros...

AM - Isso é muito importante!

GD – Essa, essa história da imagem da televisão já está tão gasta, que eles já não se interessam pela imagem deles...

SS – Pois claro!

PL – Bem...nós vimos também, que até nós próprios, que estamos a ficar tocados nesse sentido...

GD – Completamente...

PL – Portanto, quando estamos a ver um telejornal , nós temos quatro ou cinco informações exactamente ao mesmo tempo...

Grupo – Notas de rodapé, imagem, mais ali, outro quadradinhos, etc.

GD – Morreram 460, 800 ali ...e nós ficamos impávidos e serenos...

IR – Sim, sim

PL - Se me perguntarem qual é a cor do fato da, da, da

GD – Da pessoa

PL - Da pessoa que está ali, e não tive tempo para assimilar isso, eu vi 500.000 informações, de coisas a acontecerem ao mesmo tempo...

GD - Ainda bem que falas nisso, porque eu acho que à uma coisa que é importante, eu acho que nós professores temos que cuidar..., não devemos dar muitas informações ao mesmo tempo, porque isso

acaba por ser desinformação. Eu já me apercebi disto, porque quanto mais informação eu dava, mais desinformação aquilo era... ou seja, é preferível deixar duas, três ou quatro coisas, que são principais e insistir nelas ...porque muita informação, não pega, comigo não pega, não sei se convosco pega?...

Grupo – Não, não, pega...comigo não...

PL – Eu também não... mas eu às vezes, de facto, nem muita nem pouca....

GD - Tudo Bem!...

PL - Mas, aí íamos voltar outra vez a outra coisa...mas pelo menos concentrar e focar.

GD – Agora, o que eu acho que é preocupante é, como voltar a princípios que nós professores achamos que são os certos e não os conseguimos impor, isso é o que eu acho que é o importante... e como é que vamos dar a volta a este assunto, porque cada vez este problema tem tendência não para melhorar, mas para piorar, e como é que nós vamos fazer isto? Eu acho que isto... que nós devíamos, tentar, reflect...fazer uma reflexão sobre isto, e achar soluções para isto, porque isto é um problema não só com crianças, mas também com adultos,... já! não é prof.V.?

GD- Não pode, desculpa...

SS – Isto não é um problema de geração, que passa de geração? Será que os nossos professores não se deparavam, exactamente, com esta ... à 50 anos atrás?

IR – Não! Que eu falei com alguns já sobre isso,

MS- Exactamente!

IR - Eu própria, já peguei em mim e disse: olha, eu, passa-se isto assim, assim..., connosco era assim? Não! De facto de ano para ano, eles sentiram que nos últimos anos as coisas...

GD – Então nos últimos 10 anos...

IR – Exactamente! Têm piorado. Também nos últimos 10 anos, desculpa interromper, nos últimos 10 anos, quer dizer, à 10 anos atrás, apareceram os telemóveis e te re re te re re, foi tudo com uma rapidez...

RG – Foi muito rápido...

GD – Voltamos à mesma história,

IR – Eu lembro-me que, exactamente!

GD - Voltamos à mesma história...voltamos à mesma história...

IR – Mas eu acho uma das coisas que tem funcionado, que eu à bocado estava a falar e volto atrás... é de facto, eles sentirem que..., comigo funciona, mas, mas eu também, estou a trabalhar com o secundário, ou seja...o...

GD – 13/14...

IR – 15... 14/15

AM –E quem chega aí, já é... já quer,

IR – Exactamente!

AM - Ou seja já passou do básico...

IR – Exactamente!

AM - Já está ali, porque quer...!

GD – Mas às vezes...também...

IR – Mas também alguns...

AM – Sim...Mas aí é diferente...é uma atitude diferente.

IR – Normalmente já é porque querem... e aliás também já houve uma triagem, como eu costumo dizer, é um nome terrível, mas é verdade já houve uma triagem até chegar aí é porque... ali 9º/ 5º ano, se aquilo não coiso, é porque... nós próprios aconselhamos, vai à sua vida,... porque isso eu acho, a história da verdade, acho que é fundamental, porque vejo por outros ex. colegas meus, porque não...que lhes foi dito na altura e não quiseram ouvir e de facto, hoje em dia, são pessoas frustradas, porque não dançam, ou dão algumas aulas e são maus professores, porque descarregam determinadas frustrações em cima dos alunos.

GD – Mas também merecem... (risos)

Grupo – Risos...

IR – Mas, acho que a verdade é fundamental especialmente nessa fase, porque é assim, tens outro caminho, podes ser, muito bom aluno noutra coisa, se calhar era melhor ires para outra coisa, do que estar a enganar o próprio aluno. Mas, voltando outra vez, que eu ando a tentar dizer isto à imenso tempo, mas perco-me... eu acho que é fundamental eles perceberem, para tentarmos colmatar esse problema da rapidez de tudo, dos pais não darem a devida atenção, alguns, porque não são todos. É de facto o aluno perceber, aquilo que eu disse à pouco e que eu insisto, que nós estamos ali, para eles, para eles evoluírem, e é para bem deles... e fazemos intercâmbio, fazemos espectáculos aqui e acolá, convidamos professores de fora... há dificuldades financeiras, não acho problema nenhum de vez em quando, eles saberem que há dificuldades financeiras... no sentido em que, por exemplo, na escola onde eu me formei e onde dou aulas, em Setúbal, n vezes, eu era miúda, e não havia dinheiro no final do mês, e reunia-se e nós fazíamos cartas para o presidente, e pra... e porque a escola ia fechar no mês seguinte, a meio ... do ano e a escola toda juntamente com os pais, enviávamos coisas para o Ministério, para o Presidente da Republica, por faxes, por não sei o quê...

MS – Faxes, montes de faxes a chegarem ao Ministério...

IR- Isso de facto movia as pessoas, movia as pessoas e fazia com que, o grupo, toda a gente lutava para uma coisa. Portanto, eu acho que é muito importante eles saberem também, em que realidade,

GD -Fazem parte disso...

IR -,...em que realidade é que estão e de facto, para eles... e ainda agora nós vamos fazer um intercâmbio com Madrid, o ano passado fizemos com a Bélgica, e estamos tentar fazer outra vez,

porque durante 10 anos, nós não fizemos...porque não havia dinheiro, não havia condições, ficámos sem espaço, depois o dinheiro do Ministério é cortado... isso tudo, também, são condicionantes que eu sinto, enquanto professora, que de facto, complica... mas depois já vou aí, só para terminar este assunto! Eu acho que é importante eles saberem, também, que, há um esforço, não é só de mim, daquele, ou daquele outro, de toda a gente, para eles, terem mais qualquer coisa,

GD – Envolvê-los nesses...isso é que é muito importante

IR - E o que é que fazemos? Por exemplo, envolvê-los.

MS – Dar-lhes tarefas!

IR – Nós agora, Passámos a fazer as 5^{as} feiras na ADCS, coisa que nós fazíamos em... em miúdos, que eu fazia em miúda. porquê? Porque é assim, não tivemos nem Governo Civil, envia-se para o instituto das Artes, para isto e para acolá ninguém responde, dinheiro para as viagens, os nossos alunos pagam mensalidade, não faz sentido nenhum, como as outras escolas, quanto a nós, ainda terem que pagar um intercâmbio, nós devemos proporcionar isso, tal e qual como nos proporcionaram, portanto, o quê que nós ...não há dinheiro?...Os miúdos já tiveram uma ideia, vamos fazer uma 5^a feira na ADC, cada um paga o que pode,

MS- Fizemos um cabal de Natal...

AM – Nós também fazemos essas coisas também...

IR - Fazemos um cabaz de natal...isto e aquilo, envolvê-los nestas coisas...porque aí eles percebem...que...

GD – Isso é bom!

IR – É fundamental! Tal e qual como foi para o meu percurso, eu sinto isso pela minha experiência enquanto aluna, e vejo que de facto foi, foi muito importante. Outra coisa que eu acho que é uma das grandes condicionantes, agora falo porque eu também faço parte da direcção, eu perco muito tempo com burocracias e tenho que chegar a aula e... estar concentrada para dar aula e estou estoirada,

GD – Já...

IR – Já!... Porque não tenho dinheiro para isto, o outro professor não pode vir, porque aconteceu isto e aquilo, e não tem exclusividade ali, e eu tenho, nós temos que fazer, não sou só eu, alterações, toda a gente, vocês sabem do que é estou a falar ... e de facto eu acho que é um dos maiores problemas, neste momento, para ensinar, é esse ...eu perco, muito tempo com isso, quando devia era perder tempo a preparar as minhas aulas, e, se calhar, a arranjar intercâmbios, espectáculos aqui e acolá, fazer intercâmbio com a escola de Tomar, com Leiria, com... e outra coisa que eu acho, é que, entre as escolas devia de se fazer mais...

Grupo – Mais...Sim, fazer mais, o mais possível...

IR – O mais possível... e acho que em Portugal, o grande mal da Dança em Portugal, é que está tudo de costas viradas uns para os outros...

MS – Exactamente! Exactamente!

PL – É os quintalinhos..., o meu quintalinho, o teu quintalinho....

IR – Exactamente!

GD – Vocês sabem quem vai perder com isso tudo?... o País! Só mais nada.

RG – Pois...

AM – Eu acho que agora, já não é tanto o quintalinho, eu acho que isso do quintalinho até já foi mais....eu acho que neste momento, às tantas é o que a IR, diz, eu vejo por mim, eu às vezes eu estou, assim, com “colares” de papeis, e dez minutos antes, subo a correr para dar uma aula e é mesmo, entramos na aula...

GD – Não pode ser...

AM- e ainda estou assim...

IR- Ainda estás assim...

AM - Com os papeis todos...a ir para o computador...

IR – E quando não acontece, o Ministério está-te a ligar e interrompem-te a aula e tu, sabes que é o inspector não sei quê... e tens mesmo que atender! Que é isto? o que é que é isto?

AM – Já me ligaram a meio da aula e tudo... e uma pessoa, como toca a Ministério atendemos...

IR - E tens mesmo que atender... O Ministério não tem consideração por isso? Nós temos que sair da nossa aula para atender? porque senão não está ninguém da direcção?

AM – Enviam-nos dois dias antes uma convocatória para uma reunião,

IR – Como aconteceu agora com, com...

AM - ou de sexta para segunda para ir ao gabinete da ministra, ou não sei o quê... quer dizer, isto é assim, dois dias antes, nós temos que estar disponíveis...

GD – Mas... digam-me só uma coisa, não há um sindicato, uma associação de professores

IR – Não! Não há! Não há!

GD - que possa escrever para o ministério, em nome de todos os professores a dizer que isto não é eticamente possível de funcionar, desta maneira...

IR – Não!!

GD - Mas devia de haver,

IR – Se calhar, devia ... exactamente!

RG – Mas tá tudo de costas viradas... não é?

GD - se calhar devia de haver, porque às tantas não se pode trabalhar, como deve ser, às tantas eles têm que perceber que este trabalho burocrático todo, faz que o professor não tenha disponibilidade intelectual para dar a sua aula, já!

SS- Uma coisa que eu gostava, que eu acho interessante...

IR – Eu.. Eu, desculpa, só para terminar, eu acho que de facto, tem que haver uma abertura maior , que já há, já há, mas ainda maior, porque, cada um tem o seu valor nas diferentes áreas, eu não sou fantástica nisto, aquele não é fantástico nisto, e aquele não é fantástico nisto, cada um tem os seus diferentes valor e acho que devíamos de facto, de aproveitar a experiência de cada um e fazer mais ligações, porque isso era muito importante, muito importante...

SS- exactamente e por isso...

AM – Por acaso é falta de tempo, porque mesmo quando fomos a Alcobaça, e tudo,

IR - A única pessoa que ainda quem promove isto é a CDC...

AM- se calhar podíamos... devíamos ter... havido mais tempo para os putos terem aulas em conjunto, ou terem... nem sequer houve tempo... nem nós, que praticamente que passávamos pelos corredores e no palco... não tivemos tempo para nada,

IR – Exactamente mas para fazermos isso...

AM - porque os tempos são tão controlado, tão controlados, os miúdos... eu andava com o meu carro, à porta das escolas para os levar, porque eles tinham testes...

IR – Como nós...exactamente

AM - e vai a correr, porque...e já chegávamos atrasados..., é terrível, é terrível, porque eles... nas escolas, não permitem, que os miúdos faltem...ou que, têm

IR – Mas isso é um direito que nós temos, eles têm que perceber uma coisa, que..nós agora tivemos um problema.. isto é ensino articulado ...

AM- eu sei, eu sei...

IR - as escolas têm que perceber isso e têm que se reunir, e à decretos lei onde essas coisas estão escritas...eles têm que ceder, tal como nós temos de ceder, para eles irem fazer uma visita de estudo e não vêm às aulas da dança, eles têm que perceber de uma vez por todas ... em Setúbal nós já conseguimos isso, mas foi muito difícil, mas foi, quer dizer, a escola existe à 28 anos, não é? foi uma luta que, que não foi minha,

AM - Nós ainda não ... de todo...

IR- eu continuei, nós continuamos... eu tou a falar por mim, mas...

MS – Nós continuamos...

IR – continuamos mas não foi só nossa, é uma luta de 28 anos, não é? Mas, Hoje em dia os professores já percebem que... mas ainda acontece, ainda vou a reunião e dizem-me: ah! porque ele faltou, porque teve um espectáculo, e isto não pode ser, porque teve na dança ... Não! vocês têm que perceber que a dança, é só um curso... a dança é só um curso, não é o académico e a dança, é tudo um curso, porque, se eles tiverem negativa a português e a Ballet, não passam...

GD – E nós preocupamo-nos...

IR – Nós preocupamo-nos..., aliás isto é fundamental fazer chegar aos outros professores do, do, ...
GD – Académico...

IR - Do académico, sei lá como vou chamar a isto... é, eu tenho dificuldade ... às vezes, em dizer, que é assim, vocês... tal e qual como nós... nós por exemplo agora vamos... e lá tou a insistir outra vez no intercâmbio, que é o que agora mais na minha cabeça..., um aluno que teve negativas a tudo no 11º ano, é bom aluno na Academia, mas teve a português, só tem três disciplinas: Português, Filosofia e Inglês, teve negativa a tudo...Não vai! E é um bom aluno...

GD – não quê?

IR - Não vai ao intercâmbio de Madrid, com Madrid,

SS - É bom aluno em dança e mau aluno no académico...

IR – É um bom aluno em Dança, e tem que haver, exactamente a mesma coisa do outro lado

GD – É como os nossos...

IR - ...mas tem que ser uma luta ...é uma luta nossa. Têm que convidar os professores, eles têm que ir ver os espectáculos, convidem os professores a irem à escola assistir as aulas...

AM - Nós convidamos, nós convidamos,

IR –, Tentem...

AM - o problema é que eles não vão...

IR - Eu sei, eu sei, nós sabemos...

AM – Nós convidamos sempre, sempre, e vamos às reuniões, ...falamos...

IR - Fazer acções, fazer acções dentro das próprias escolas, que é uma coisa que nós temos feito...

MS – Nas actividades deles ...

GD – Há uma coisa que eu gostaria de dizer... desculpa, Posso? Há aqui uma coisa que vem ao encontro... que é o facto de ele ter essas negativas... muitas vezes o que acontece, eu tenho um miúdo que às vezes se magoa na aula, está magoado por uma razão qualquer, ele é obrigado a estar lá, mesmo que não dance, dentro da aula...

IR - Vai estudar!

GD - Vai estudar! Dentro da aula ... ponto final!

IR – Nós, Eu já fiz isso n vezes . Tens teste não tens? Então...

GD – e é assim... não é estar ali para preencher um tempo, não! Nós temos que ver que ele tem que ser útil nalguma coisa, que não pode perder tempo...porque isso é estar a incitá-lo... a uma preguiça tremenda..., estar a assistir a uma aula, por exemplo, até para mim, como professor, não aguento ver aula de ninguém, agora imaginem uma criança...

IR – Pois, claro.

GD - Muito cuidado...e eu acho que é importante, que os professores do académico vejam que nós estamos do lado deles, mas eles têm que estar do nosso, muitas vezes eles acham que nós somos uns artistas...

Grupo – É, é, é isso, sim, sim...

GD - Olha os artistas...

MS – Inflexibilidade da parte deles...

GD - e não é bem verdade... nós até somos até muito compreensíveis relativamente ao académico...

VN – Vou perguntar aqui uma coisa...estão a falar dos relacionamentos quer com as instituições de tutela, quer com os outros professores do académico e... será que o relacionamento entre os pares, os professores, pares, aqueles ensinam ... será que isso... a falta... de conversa, de consenso, de partilha nos pares, dificulta a vossa prática pedagógica?

GD – Mas... os pares do académico ou do artístico?

CB – Pares do artístico...

VN – Artístico, no sentido de pares...

SS – Não, mas eu queria mesmo., quando interrompi a IR, desculpa lá, acho que este tipo de coisas... para já, no dia em que a V. me perguntou se eu estava disponível eu agradeci-lhe o facto de isto acontecer ... porque, entramos no rama rama da nossa rotina, não há tempo, não sei o quê ... a minha aula, eu faço tatatam tatatammas é tão fascinante, quando nós encontramos os nossos pares, seja da mesma instituição ou de instituições diferentes, pares que já não eram ...que já são nossos pares mas foram nossos professores, este tipo...ou alunos mais velhos que vêm, este tipo de partilhas e de encontros ...há momentos que, discussões básicas de um battement tendu, ou venha o que vier, na abordagem da estratégias, partilhar um momento que se passou... o que é se passou?... olha que engraçado, hoje disse uma coisa a uma aluna... tenho a impressão que se dissesse a outro..., nem que mais não seja para nós nos ouvirmos... porque eu chego a casa, e falar para as paredes ou com alguém, com um amigo, o que for... o eco não vai ser igual, eco não... o olhar para aquilo que estamos a dizer não é igual...

MS – Não há feed back

SS – Não há feed back, mesmo que esse feed back seja a minha própria voz, de longe...

GD- Isso chama-se paixão

SS – É tão interessantesim, é a tal partilha da paixão... e é tão fascinante quando isso acontece e às vezes acontece entre....eu dou duas aulas de seguidas e tenho um quarto de hora de intervalo, e às vezes naquele quarto de hora que são 5, já ... apanham-se momentos que ... Huau! Isto já.. e é tão bonito, quando isso acontece, é tão bom, é tão fortificante, e que dá-nos uma razão de existir e fazer parte de um todo... porque estamos todos aqui para o mesmo...

GD – Não sei se era isto que querias saber?

SS - estamos todos aqui para o mesmo...

VN- O que eu perguntei é se, a não partilha, não dificulta? Estamos a falar de dificuldades da nossa prática...

Grupo: Sim, Sim, claro!

MS – A não partilha? Sim!

GD – Claro que dificulta!

MS – Eu, entre nós, na nossa Escola eu e a IR, fazemos muito isso porque... eu asseguro a maior parte... de manhã , até meio da tarde e a IR do meio da tarde e até ao final do dia... ela termina as suas aulas e telefona-me ou telefono-lhe eu e falamos sobre o trabalho, e partilhamos imenso e eu sei exactamente o que ela vai fazer, o que é que ...

IR – E acontece uma coisa, nós somos as duas professoras de Técnicas de Dança Moderna e não acontece o mesmo, em tudo...

GD- Com a dança Clássica...? Queres tu dizer...

IR - Não acontece na Dança Clássica...

RG – Pois não...

IR - ... e o que é que acontece...estamos com um problema, ultimamente... e que de facto vamos ter que resolvê-lo...

MS - Que é a gafe da nossa Escola...

IR - Que é a gafe da nossa Escola...temos os alunos que é a coisa que mais me irrita... é dizer a Escola de Setúbal onde faz os bailarinos de Contemporâneo...

AM – Ai, não

GD – É mentira!

IR – e quer dizer, não pode ser!

GD – Não, é ridículo... até porque não se justifica que seja assim..., aliás já nem se justificava no passado...

IR – Nunca se justificou...Porque a escola é, Academia de dança Contemporânea , mas...tem a formação, clássica e contemporânea , nós temos que sair...nós saímos, preparados para clássico e contemporâneo, nós é que escolhíamos para onde é que íamos...

GD – Não faz sentido...

IR – E agora ... perdi-me...porque..

AM – a relação entre pares

IR – precisamente, porque estamos sempre a conversar... isto foi feito, isto foi feito... eu tenho dúvida, n vezes...

GD - Quem é que não tem?

Ir – E vou ter com a MS , ou telefono ao António Rodrigues e montes de vezes estou com ele e digo: António, olhe, eu não estou a perceber...eu isto aqui...uma coisa tão simples, como por exemplo *tilt*... dá para fazer assim, assado? Posso vir daqui para acolá...?eu já me esqueci bem como é que isto era ...

GD - Põem-te a fazer que achas logo...

SS – É tão bom...

IR – Exactamente, óbvio, óbvio, isso é fundamental, porque o registo físico é a nossa melhor memória física, portanto... muitas vezes são... sei lá...elementos técnicos, eu lembro-me que há tempos tinha uma dúvida terrível ...

MS – Ah! O release...

IR – Não, essa era outra... sobre quartas posições, que é das coisa mais difíceis de dança moderna, por causa das cabeças... não te lembras que eu te perguntei? Pronto, e questiono e há um fio condutor, e mantém-se a mesma linha...e neste momento, um dos nossos problemas, ou melhor, o nosso maior problema é precisamente esse, porque durante muitos anos, tinha a Graça e o António, onde o grosso dela era o Clássico e o António e orientavam -nos...e

MS - E eram marido e mulher e era mais fácil...

GD – Agora, Eu gostava de responder uma coisa aqui à V. que é essa história de partilha com os pares, que eu acho é importantíssima... no sentido de, eu muitas vezes ao tentar explicar alguma coisa a alguém estou-me a tentar explicar a mim próprio,

RG – Sim, exactamente

GD - isso é muito importante

MS – Ouço a minha própria voz...

GD - E por outro lado, há sempre uma tentação, e nós e eu inclusive, temos... que é de falarmos do nosso trabalho, o tempo todo. Nós temos que deixar às vezes isso... pôr isso um pouco de lado e tentar abordar aquilo que é principal, que é a dificuldade técnica, ou uma maneira de resolver as coisas... Ah! hoje conseguiu-se isto... e ficamos contentes. O que é humano, é normal, é normalíssimo. Mas temos que tentar ultrapassar isso, tentar dar a volta, tentar resolver a coisa tecnicamente falando um com o outro, descobrindo maneiras de abordar o assunto... e muitas vezes, nós por essa sede que temos de contacto, de falar das coisas que gostamos e deixamos um bocadinho..., Ah! Hoje passou-se tão bem, isto aconteceu...a minha aluna fez isto, fez aquilo, fez aqueloutro... e não! Eu acho que nós devíamos aproveitar essa história de falar com colegas,... há aqui uma coisa ..., não achas que era melhor aqui? Como é que é? Mostra lá? Não...há aqui... e isso é que devia ser feito, E muitas vezes isso não é feito, muitas vezes acho que nos aproveitamos uns dos outros para deitar as nossas queixas todas para cima uns dos outros...

Grupo – Risos...

IR – Não

GD – Não?

IR – Não ... eu, eu não sinto isso...

GD – Eu sinto às vezes um pouco ...

AM – Eu por acaso também não sinto, por acaso nós em Leiria, é giro,

GD – se calhar são menos...

AM – que o que se passa no contemporâneo,

GD – somos ..., não somos muitos.

AM – mas passa-se também no clássico, nós falamos muito , nem que seja... trocar às vezes *maills*, nem que seja telefone, e entre o clássico e contemporâneo, porque é assim, as coisas também, às vezes...

Grupo – Sim, Sim

AM - coisas que não estão a funcionar no contemporâneo ou no clássico e muitas vezes complementam-se ... está a haver uma dificuldade em manter isso manter aquilo,

GD – Uma coisa ajuda a outra...

AM - vamos trabalhar para isso e nós temos uma aula para trabalhar...,por acaso nós não temos...falo pessoalmente até..., tento o mais possível, quando estou com pessoas... também muitas vezes trocamos impressões... há essa troca, ou então, convidar professores para irem lá....porque é um meio muito fechado, estamos fora de Lisboa, não há aquela possibilidade... porque aqui no Conservatório, já não é a primeira vez, olha, vem assistir à minha aula, não sei o quê... é mais fácil , quando estamos fora de Lisboa a facilidade de ter professores não é tanta...

IR – Nós estamos deste lado e é tão difícil como em Leiria...

AM – Pois... Este ano é o 10º ano que vamos fazer os cursos, tanto para professores, como para alunos, é giro que no curso de professores também há uma partilha enorme, cada... fala-se das experiências, fala-se ... tem havido um ambiente muito bom nos cursos, ... e, também com os alunos. E para nós há sempre um *feed back*, que é bom ter outros professores com que nós podemos discutir certas coisas... e lá está , as dificuldades, o que é que está melhor, o que é que estáe isso tem-nos ajudado muito...eu acho que o intercâmbio, seja aqui, seja fora, lógico que fora é ótimo, mas é essencial... quer dizer, nenhuma Escola pode passar à margem disso ...

MS – Fechada...

AM - e estar assim com os seus professores ali... isso é, impossível!

IR – É!

SS – Posso lançar uma questão? Concordo 300% com o que dizes, esta troca entre pares tem mais...

AM – Tem que haver!

SS – Cria-me é aqui é uma situação, muito delicada... e eu tenho aqui o meu colega que sabe o que é complicado viver nesta, nesta realidade.. de o rótula, não foste bailarino! Desculpem lá, eu tinha que a lançar,

VN – Tem a ver com a formação...

SS - eu tenho que a lançar... porque... eu desde miúda, aos 14 anos, a minha professora de Ballet, inventava dores de cabeça... oh! Sofia... vai dar a aula! E eu..ahhh!... inventava... estou com umas dores... e às vezes era mesmo verdade... e eu fui conduzida , porque eu achava que ...aos 11 anos, eu sonhava em ser a *Giselle*... porque ela era muito engraçada porque ela mudava de menina para ser etérea, eu achava aquilo... eu estava convencida, que ... gostava tanto de ballet, eu esticava tão bem o pé, não sei o quê...pa pa pa ...cria aulas, estudava, fazia tudo direitinho, era uma boa aluna... eu vou ser a *a Giselle*... não tinha noção nenhuma, isto passou-se à ... à alguns anos...e comecei a dar... Eu seria professora, eu ia fazer formação para ser professora de matemática , era o que estava nos planos... mas o Ballet..., eu comecei a gostar cada vez mais, mais, mais e de vez em quando, tinha que dar uma aula...lembro-me da primeira aula que deu, que dei...as dores de cabeça da professora, mas era uma colada na outra e tudo mais... e fiz, com toda a serenidade e paixão a minha formação... para,

GD - professora!

SS – Professora! E Fiz o máximo que eu achei que pudesse e podia fazer, em termos do ballet propriamente dito e continuo sempre a minha formação a nível do corpo, tararam, tararam... e com toda a humildade, quis ser, professora, mas, estou vos a falar a sério, isto é tão genuíno como me chamar S. e ao longo dos anos... e é engraçado, ...tenho, tem sido colado...

GD – O rótulo...

SS - Não foste bailarino!

IR – Mas também há outro rótulo...

SS - Não foste bailarino! E eu tive a sorte... já vivi no estrangeiro, o que foi bom e conheci outras pessoas e conheci professores que, não foram bailarinos... espectaculares, professores que foram baila... tive de tudo! E,... há medida que vou ficando mais velha... confesso... e espero que não usem isto contra mim, mas sim a meu,...por favor....Não foste bailarino! Não foste bailarino, ou bailarina, neste caso..., Então o que é esta coroa? Quer dizer, este peso? Que é isto? O quê? Para quê?

GD – Eu acho que isso é uma defesa daqueles que foram bailarinos e não conseguem ser professores...

Grupo – Risos...

RG – Pois, pois eu acho que é mais por ai...

SS - É delicado... peço desculpa, se não quiserem ir ao tema...eu entendo perfeitamente!

GD – Não ouviste o que eu disse, não ouviste?

SS – Ouvi, ouvi...

GD – Eu tenho uma opinião sobre isto, eu acho que, não se nasce professor... pode-se nascer bailarino, de certa maneira, mas não se nasce como professor, porque... é uma inclinação... outra, que se tem. É evidente que se pode ter alguma vantagem em ter sido bailarino e gostar-se de ser professor, e ser-se professor, claro que duas coisa juntas é melhor que uma. Mas O que faz um professor de dança é alguém que tenha dançado, claro, tem que ter dançado na vida senão não faz sentido nenhum ... mas, tem que ser alguém que se interessa o porquê das coisas...um bailarino não se interessa obrigatoriamente pelo porquê das coisas, um bailarino foi educado a fazer aquilo... duas, três *pirouettes* e nem sabe porque que as faz, muitas vezes, e quando elas falham, é um drama! um professor debruçou-se em cima do assunto, é um trabalho completamente específico, é evidente que tem que ter dançado alguma coisa... isto não é assim, não se pode sair assim... Olha, vou ser professor de Dança! Não, não pode! Tem que ter dançado, alguma coisa, não digo dançado...trabalhar numa companhia, mas tem que ter aulas de dança, fazer alguma coisa, tem que ter conhecimento do seu corpo, tem que ter...isso, ponto final!

Grupo – Sim, Sim...

GD – Agora, essa história de que, para se ser bom professor, tem que ter sido, muito bom bailarino ou bailarina, não é obrigatoriamente necessário... porque eu tenho visto bailarinos e que não conseguem ser professores.. e, que dançaram...

IR – Muito bem!

SS - E dançaram bem, inclusivamente... dançaram muito bem, eram muito bons.

GD- Sim... podem ser ensaiadores,

Grupo – SIM, sim...

GD - que também é uma coisa específica, mas, não pode ser professor... Por uma razão pequen...o ser-se professor de dança é um mundo completamente à parte, vai mudando do 1º para o 2º do 3º para o 4º e depois à que se rever tudo para trás e meter tudo em questão outra vez... o tempo todo. E, nem toda a gente está disponível para isso, porque isto requer também, uma devoção muito grande e nem toda a gente está para isso...requer uma devoção muito grande... por isso todas estas criticas que se fazem, eu acho que as pessoas deviam que ser muito objectivas, eu acho, um professor seja dum 1º,2º 3º, há que haver alguém, que saiba, que vá ver e que diga assim: você está a fazer um bom trabalho para este ano... dá-nos estímulo! Há outra coisa, muitas vezes põem os professores, agora estou a falar inclusivamente aqui para a SS, e durante 10 anos a pessoa fica num 1º ano.. ,eu acho isto uma mutilação, ...não digo...

SS- Sim, sim...

GD – Mas é uma mutilação muito grande, uma razão muito simples, isto vai fazendo com que a pessoa, fique andando à volta à volta, à volta,

AM – Quase mecanizado...

GD - Em vez de poder melhorar aquele ano, fazendo outro ano e a compreender melhor aquilo que estava a fazer no ano anterior... fica ali à volta à volta, à volta, com receitas, com receitas ...acho que isto é uma mutilação que devia ser proibida por lei...

SS – Por outro lado...,devo dizer que, o facto... viver não custa, custa é saber viver...

GD – Mas isso é chato...

SS – Não, não Tudo bem...a história dos bailarinos, o que eu acho interessante olhar, os bailarinos dizerem isto, e ser...quer dizer, desde os anos... o GD, que é... foi bailarino e é professor .. .pegar neste amigo e..., além disso, eu nem precisava de discutir, quer dizer, precisava... não tenho necessidade de discutir só aqui, porque com o GD já falei disto milhares de vezes...

GD – Porque isto é um peso muito grande, para as pessoas...

SS - Mas neste grupo , é interessante, a

VN – onde acho que temos com diferentes formações...

SS – Com diferentes experiências, e tudo mais...

GD –isto é um peso, para certas pessoas, para certos professores, isto é um peso,... que eu acho injusto , pôr-lhes esta carga em cima....

SS – Esta história da repetição Por outro lado, agora que o G. pegou nisso... da repetição do ano, sensivelmente da mesma idade, mesmo grau... e tudo mais

GD – É horrível...

SS – Tem o seu quê de interessante...

GD – Tem...

SS - Por que há, chega-se a... esta ideia de ter de ser criativo, num espaço cada vez mais curto, e a criatividade vem... eu partilho muito, partilho com a Luísa Vendrel, olha, hoje ainda tive uma ideia nova..., pensava que não ia ter mais ideias novas, para ensinar a mesma coisa... de facto, é mentira! e elas vêm, elas vêm, elas vêm...

GD – Mas um dia destes, queres fazer uma coisa mais avançada e o teu corpo, quase que não responde...

SS – Pois, está bem, tudo bem... mas, isso... logo se vê...

IR – Exactamente!

SS – Mas o facto é que, é possível manter-se fresco, é possível uma pessoa manter-se fresca , é possível, e nós... eu digo isso para me ouvir , porque, esta frescura tem que ser alimentada e tem que ser regada ,

GD – Mas não é bom para a dança!

SS - Tem que ser, tem que ser... é possível manter-se esta frescura, porque muitas vezes, quando se ensina já à tanto tempo...

GD – Isso é uma pergunta ou uma afirmação?

SS – eu acho que é uma afirmação, porque é uma experiência pessoal, é possível uma pessoa manter-se fresca e temos que alimentar essa frescura, para cada um de nós... e este tipo de encontro, e agradeço mais uma vez à Vanda, vai plantando, vai temperando e vai alimentando todas estas coisas.

GD – Eu, não sei... Eu acho que isto é quase devia estar regulado por lei, que um professor não deviam estar mais do que X anos no mesmo ano... devia...

SS - Mas no académico, os professores, os professores, no académico são formatados no académico, para ...dois anos,

RG - para aqueles ciclos...

SS – para os ciclos, no académico passa-se é assim...

AM – Eles têm formação para isto ou para aquilo e só podem dar, só podem dar aqueles... é diferente...

GD – Mas na dança não podia ser assim... eu até acho inclusivamente, e continuo a achar, que todos estes jovens professores, que ficam, não sei quê..., deveriam ser assistentes em vez de terem de estar com trabalhos burocráticos, deveriam ser assistentes de um ano ou dois a seguir à frente... estão na aula, vão corrigir, vêem as coisas,... é a única maneira de se poder evoluir,

MS – foi assim que aprendemos...

SS – Assim se pode fazer uma reflexão do que é preciso nos outros anos ...

GD - se não, não se pode evoluir nem ter uma visão mais abrangente da coisa, não se pode...

VN - Isso tem a ver com a formação dentro da própria Escola?

IR – Posso?

GD –Nós não temos formação nenhuma...

SS – Dentro da própria Escola? Acho fundamental que isso exista!

MS – Sim!

IR – Posso falar sobre isto?

SS – Podes e deves... o mais possível!

Ir – Pronto, é assim, eu, a minha experiência é exactamente ao contrário... eu, durante muito tempo eu fui, sou, agora, este ano por acaso não, mas até agora, tenho sido sempre bailarina e a dar aulas, e não tenho curso superior... é o contrário... não tenho curso superior. Tas a perceber onde eu quero chegar? Tão a perceber? Tu és bailarina, mas não tens o curso superior !

MS - É outro rótulo

IR – É outro rótulo, também!

SS - Também o tens!

IR – Também se tem... e é problemático, e é problemático

GD – Em termos de contratações e dessas coisas todas...

IR – Agora não, já está resolvido, por causa da experiência que tem por trás e não sei o quê... nam, nam, nam,...

AM – Para o secundário já não é necessário...

IR – Não, agora! agora, porque, agora.... eu já comecei à não sei quantos anos, porque os que entram agora já não podem, ela já apanhou...os que entram agora nem sequer... Pronto, mas, deixem-me lá... portanto uma das coisas, pegando no ensino, que eu acho que é muito importante, e pegando na história dos assistentes..., como é que eu comecei a dar aulas? Foi precisamente, a assistir a aulas,

MS – coadjuvando

IR – Coadjuvando a Graça e com o António... e eles iam-me passando a pouco e pouco... e foi muito bom, enquanto bailarina, porquê? Porque, eu comecei a fazer uma coisa que era analisar o meu trabalho, que, era uma coisa que eu não fazia antes de...dar aulas e...

GD – De assistir às aulas...

IR – Portanto foi uma coisa que gradualmente foi acontecendo, e eu evolui, eu sinto que evolui bastante e aprendi bastante enquanto bailarina, o facto de aulas, também! Até porque, quando eu tinha que ir dar aulas.. eu tinha que analisar... ó melhor... Sim, quando eu tinha que dar aula, eu tinha que ...espera lá, como é que eu vou explicar isto... e pra mim foi tudo ao contrário, foi através da sensação física, que eu acho que é fundamental, aí é que eu falo que é importante,

SS – Daí, a experiência...

IR - Por isso é que acho que é importante também a experiência profissional...

GD - É Importante!

IR - E dançar e ter.. porque senão... faz-me um bocadinho de confusão...

MS – não faz sentido e mais facilmente, depois se passa....

GD – Mas essa experiência e essa coisa não deve ser .. deve ser só um *plus*, mais qualquer coisa,

IR – Não, é importante...

GD - não se deve fazer isso, a coisa principal da história, como muita gente faz...

IR – Não! Mas, eu acho que é muito importante...

GD – É, é ...

IR - Porque me faz muita confusão, quando saem alunos que, fizeram dança de vez enquanto, têm só 3 anos, e contra mim falo...que agora também dou cá aulas, não é? têm só 3 anos de ensino superior, e vão dar aulas...

GD – Será que vão?

IR – Mas acontece... e como é que vai ser, daqui a uns anos, se, se esses é que têm o lugar, só?

SS – Por outro lado, olha para as tuas aulas à 10 anos atrás... se calhar, tens vergonha, ao princípio... o que é que será que eu fiz na altura...

IR – Não tenho, não , não tenho!

AM – Mas isso eu acho é a evolução normal de qualquer professor. Tenha curso ou não tenha, Isso qualquer professor..., eu vejo...

MS - Todos evoluímos...

AM - E eu digo isso, até porque tenho uma pessoa a trabalhar comigo que esteve comigo 10 anos e que é a Catarina, a Catarina Moreira... teve comigo...e às vezes digo...Mal de mim se olhasse para trás e dissesse, assim, ah!, estou igual, e dou as aulas igualzinha ao que dava...

GD – Não se está,! Ninguém está!

AM – Ninguém! E não estarei...pró ano nem para o outro... quer dizer... isso é a evolução normal..., mas agora, concordo...

IR –Só queria terminar uma coisinha relativamente a isto, quando eu falo disto... de 3 anos...e porque agora também o sistema do ensino superior mudou, porque não há... como havia antigamente, a parte de educação e de espectáculo, é tudo a mesma coisa... como é que vai ser daqui a uns anos?

GD – Mal!!

IR – Ah!!Pronto

AM – Se bem que, isso é tudo muito relativo..., eu tenho que dizer que isso, se calhar eu até...as professoras, ou, uma das professoras que muito tem feito naquela escola, que é a Catarina , ela veio da parte do espectáculo...

IR – Pronto!

AM - Ou seja, porque é...

GD – Posso fazer uma pergunta? Mas tem feito muita coisa pela Escola,

AM – Tem!

GD - Sei isso perfeitamente..., mas mais pela parte do espectáculo ou pela parte pedagógica de ensinar Técnica Moderna?

AM- A parte pedagógica, também pedagógica...Sim,

GD – É que isso também é importante saber . É importante saber...

AM – Também pedagógica...

PL – Ó, ó Ana, eu não sei, nós estivemos aqui a falar sobre...lá está, isso são tudo coisas que influenciam o nosso trabalho, portanto, o trabalho de partilha, a experiência de cada um, não é, e o que isso, nos rotula ou não e formação e reciclagem, portanto, constantes, não e? Portanto, nós temos estas três coisas, que são muito boas... no fundo, no fundo, não é? Todas estas coisas, podem fazer de nós, bons ou maus professores, não é? e então... eu agora vou só... e isso é real... partilha é uma coisa essencial.... e nós falamos desses 15 minutos mas isso também não é suficiente, não é por aí...eu acho que isso deveria ser uma coisa que, deveria fazer parte

GD – Deveríamos sentar e falar...

PL – deveria fazer parte do nosso trabalho, enquanto docentes, não é? A partilha. A nossa experiência ser tida em conta, e respeitada, porque independentemente daquilo que nós tivemos a fazer, nós temos sempre algo a acrescentar, se não tivermos é porque, não sabemos aproveitar aquilo que fizemos na nossa vida, e, e a formação e a reciclagem constante é uma coisa importantíssima para não estagnar, para não acontecer aquilo de, estamos sempre a dar aula sempre ao mesmo ano..., vamos morrer...

GD – E vão!

PL - se não continuamos a activar, o nosso processo, morremos ali...pronto,? E então eu pergunto se, há tempo para isso, real? Se há tempo... eu não sei, pega-se outra vez, na burocracia...no trabalho do professor e no que isso implica... e se não devíamos estar a gastar o nosso tempo em coisas, realmente importantes e, como, o podemos fazer? E depois eu quero lançar uma questão, assim como lançamos a questão, mas tu não foste bailarina, mas.. tu não tens um curso superior, eu gostava de ouvir a vossa opinião sobre se um professor se avalia pelo resultados dos alunos? E é mais uma para nós falarmos, porque é interessante...

SS – Eu gostava de citar um grande mestre..., o Jorge Garcia, que no primeiro dia em que me viu, passou na minha aula, eu estava a dar aula, se não foi o primeiro, foi o segundo, foi mesmo no princípio, aqui na escola, e ele...já tinha tido uma experiência de aulas, como aluna, com ele, uma vez, tive um Mês inteiro a fazer aulas com ele, na altura em que entrei para a ES, foi assim, havia tempo, fui fazer um mês de aulas, com ele ... portanto, sabia eu, claro perfeitamente, quem ele era... não sei se ele sabia quem eu era, na altura... sei lá, viu-me sair da aula, toda entusiasmada...filha, e bateu-me assim..., tu, e ver se consigo dizer exactamente as palavras...tu, não te preocupes muito, porque tu apenas estás a guiar, estás a ensinar a aprender, estás a guiar a aprendizagem... tu ensinas muito pouco, tu, como professora... foi a primeira, e esta, e isto anda comigo no meu coração e no meu dia a dia... e eu acho que isto pode responder um bocadinho a esta questão...

PL – Sim, eu acho que sim,... eu acho que cada um de nós tem uma opinião formada em relação a isso, mas é comum haver essa...

GD – Esse tipo de avaliação...

PL – Essa avaliação é comum...é comum

GD – Eu acho... Eu acho que é um pouco injusto, muitas vezes, avaliar um professore, pelo resultado dos alunos,... porque muitas vezes se vocês não tiverem alunos muito bons, vocês podem fazer...virar-se ao contrário para conseguirem as coisas... e como é que se vai avaliar o aluno,

PL – Como se faz o plano geral....

GD - ...o professor..., se o aluno se está completamente nas tintas...

MS – Eu acho que para se ser bailarino só se, se o aluno se dedicar,

GD – só, mais nada, e nós estamos nas mãos deles, de uma certa maneira...

MS - e...não avalio o meu trabalho, pelo resultado do aluno, acho que o aluno é tem que dar o seu melhor porque ele é que ser bailarino, tal como, obviamente, nós, quando damos aulas, também, damos o nosso melhor, transmitimos toda a nossa experiência e o aluno deve aproveitá-la ao máximo...

CB – Acho que é uma troca...

MS – Tem que haver uma troca, como é obvio...

GD – É muito difícil... eu muitas vezes vou ver, uma aula de um colega... imaginemos... é, é, estou lá um quarto de hora, imaginemos, é muito difícil, eu, mesmo que quisesse, ter uma opinião, sobre esse colega, durante esse quarto de hora ... porque eu não sei o que está para trás, não sei se ele foi obrigado a mudar os exercício, não sei se os alunos cumpriram todos os dias, não sei se eles ouvem aquilo que o professor diz, ou não... é muito difícil ter uma opinião, é muito difícil, é muito difícil...

CB – Nós podemos dar, mas se depois os alunos, também não derem em troca, nós não vamos dar mais... Eu tenho uma turma, este ano...

GD - Um bom professor não faz um bom aluno...

CB – Elas não querem, eu já dei, já repeti, já ...fiz mil e uma coisas para...para chegar, elas não querem..., elas nem sequer sabem, se querem continuar na escola ou não...

GD - Um bom professor não faz um bom aluno...

MS - Se um aluno não tem atitude...quer dizer...também, não há de lá chegar...

GD – Um bom aluno, um bom professor pode ajudar muito , mas um bom professor não faz um bom aluno... ,não faz, esqueçam isso...,não faz...! Um bom aluno, pode ajudar um bom professor a ajudá-lo muito... mas é só isso, mais nada!

MS – Tal e qual como no académico... se eu na minha disciplina de matemática, eu não ouvir aquilo que o professor, não vou obter

GD – Agora que nós, entre profissionais... nós entre profissionais que agente se reúna ... agente acha... que era melhor tomar uma atitude dentro desta aula que seria mais produtiva, por isso ou aquilo, porque estás -te a perder com com xixix com *port de brás* e isso tudo...isso tudo bem, acho muito bem que se deve falar disso, entre...depende do colega se zangar, depende se ele gostar da história é capaz de perceber que tens razão... porque muitas vezes... é normal... com tanta porcaria a gente dispersa-se... eu às vezes disperso –me... e não tenho vergonha nenhuma de o admitir...

MS – E acho que... não tem que ter...

GD – Mas não tenho!!!

VN – Mas porque não conseguem dar a matéria programada ou é que metodologia aplicada?

GD – Não só, não só, muitas vezes, com a matéria que agente tem para dar ou que agente inventa na altura, muitas vezes... ou o aluno não está com atenção, ou não está aqui, ou enganou-se na

perna , outro enganou-se no braço, ou outro enganou-se na música...é muito difícil...a pessoa, fazer as coisas, é muito difícil... é muito difícil

PL – A utilização da metodologia e a utilização do programa que nós temos para cumprir, é uma coisa que só pode acontecer se houver condições para ...porque se dentro da aula não houver condições para fazer isso,

GD – não se pode...

PL - nós, nós lá está, como super professoras, voltamos a trás e temos que arranjar...

GD – Uma maneira de resolver o assunto...

PL – Resolver aquele problema que ele é real..., não vem nos livros, não vem...

GD – Eu no princípio falei... que é repetição de coisas simples, é a única maneira que agente tem, mais ou menos, de obter resultados , quando não à o grande interesse intelectual pela história...é repetir coisas simples, nem que seja 6x à frente, 6 ao lado, 6... é a única maneira! E depois repetimos tudo com o braço em cima... já é uma mudançazinha...porque senão... se... eu às vezes deparo-me com um problema... não sei se vocês o têm?... eu às vezes deparo-me com problema que tenho que fazer passos tão complicados, e eu olho para aqueles miúdos e sei que, à partida, intelectualmente eles não estão dispostos para isso, não estão! Ora, eu não vou deitar fora aquilo que eu posso obter deles, se não posso ter os passos complicados, eu tenho que obter alguma coisa, nem que seja, só uma coisa orgânica... Então vamos a isso... só mais tarde, quando eles tiverem disponibilidade ou uma certa maturidade, porque este país é de imaturos até aos vinte e tal anos...

IR – Até aos 30...

GD – Sim...é que se pode começar a exigir qualquer coisa, mas até lá... eu acho que é um bocado complicado, é um bocado complicado... eu muitas vezes sinto-me completamente de pés e mãos atados... o que é que eu vou fazer? O que é que eu vou fazer?

SS – Mas aí, eu acho que os dirigentes das instituições...

GD – Não podem fazer nada!

SS - têm que ter, devem ser, devem ser, seria bom que fossem, seres abrangentes, da mesma forma que nós tentamos fazer isso na nossa aula e sentir que todos os alunos são... importantes e válidos e... contributivos , os dirigentes devem, devem mesmo promover isso

GD – Apoiar...

E dessa forma, ao promover isso ...eu chamo a isto manipulação... Já me disseram que a manipulação é sempre negativa ... eu não acho, eu não acho que a manipulação seja sempre negativa... acho que todos nós, se fizermos aqui uma instituição, todos nós somos válidos, somos respeitados, devemos definir os objectivos comuns, que é... a Dança, uma coisa bastante vasta..., mas é, a Dança, e se todo o professor se sentir incluído, e igualmente válido que o seu par, vai-se empenhar de uma outra

forma, e vai buscar coisas para a sua aula, muito mais válidas do que, eu tenho que fazer aquele passo, até ao dia..23, porque se calhar a partir do dia 23 é que eu posso trabalhá-la...

AM – Claro, até porque...

SS – e acho que isso é o papel de um bom dirigente... é aquele que abraça todos... e diz.. com estas peças, que *puzzle* posso eu fazer? Porque eles são todos importantes...

AM – Claro, até porque as planificações são contínuas...ninguém pode...

SS – e... vai depender de cada professor... a cada momento, com determinado grupo de alunos, porque, se for o mesmo professor, num mesmo grupo de alunos, num ano diferente, vai funcionar de maneira diferente... e essa dinâmica, professor aluno; professor, aluno instituição; professor , aluno, pares...isso é que eu acho que devia ser fomentado...

VN – Deixem-me só perguntar...eu sinto...apesar de muito subtil e nublado ... há dificuldades em implementação de programas?

Grupo – Há!

VN – Há dificuldade em implementação e escolha de metodologias para todos?

Grupo – Há!

VN – Há... isso é fundamental... discutirmos... temos já muito pouco tempo, mas se calhar era importante...

SS – Chama-se isto... eu acho que é uma capac... uma inteligência e artisticidade na aplicação de todo e qualquer método... O que é um método... de ensino? Tem depois de falar de questões de Didáctica, de Pedagogia de Metodologia tudo isso... quer dizer... Mais importante daquilo... do que se ensina, é como se ensina... a meu ver... como se ensina...

RG – E saber quem temos à frente...

SS - com certeza tem que haver uma linha de escola , deve haver uma instituição... deve haver uma linha de escola, deve haver um método bem claro e sistematizado, o mais possível... mas como? Como? Em que altura? Com que dinâmica, com que flexibilidade? Com que capacidade de adaptabilidade ao contexto em si, ... o aluno, o espectáculo que vai ser feito... é uma coisa muito vasta...

AM – Eu penso que tem que haver..., até porque, é assim... uma turma...as turmas... para já, diferentes anos são ... porque é assim o 1º ano deste ano, não é o 1º ano do ano passado...e depois, pior... dentro do 1º ano... as turmas são... muito heterogéneas.... Eu falo por lá...lá está, não pode haver aquela... aquele rigor de entrada, senão... tínhamos quase todos os alunos...não digo todos, mas muitos estariam na rua... não é? E isto é um problema que se vai agravar com esta nova legislação, porque eu acho, que se isto,... for para a frente, como for para a música, então é que metemos todos as mãos na cabeça... porque, ou seja hoje em dia, o financiamento está feito de uma forma , se eles fizerem o financiamento por aluno, a coisa vai ser caótica...caótica... e nós temos que

ter isto em mente... por isso é que, todos nós, temos bons alunos, maus alunos... a dificuldade é, realmente, que aula se faz...? deixamos os maus para trás? deixamos não sei o quê?... opções...? Também não podemos, quer dizer, aceitar os alunos e depois... deixá-los como se fossem ... "lixo", mas é um bocado isso..., não lhes ligar, não olhar, olha depois, vai-se embora e acabou ... não podemos, como seres humanos, nós estamos a criar seres humanos, eles têm auto-estima... enfim... é uma fase crucial da vida deles...

IR – a história da verdade é muito importante

AM – E nós vimos ao longo da nossa carreira, que professores, destruíram completamente as pessoas e não digo como bailarinos, ou como, não sei quê, ...mas como pessoas...

IR - Como pessoas...exactamente !

AM – Eu vi ao longo da... e todos que estamos aqui, de certeza que assistimos a atrocidades do ponto vista humano,... nós, não podemos! ... agora, depois é assim, o planeamento é necessário... porque também, porque é assim, até se um professor entra numa Escola, ele vai querer ter, saber qual é o programa ... o professor entra pela primeira vez e vai ensinar um 2º ano ... eu digo, olha...não posso dizer, olha ensina o que quiseres,... Não! Tem que ter um programa, dizer... sabemos, ... isto foi cumprido, isto não foi, olha isto foi só assim, ficou muito mau, ou seja, acabou por ser abordado, mas foi de uma forma muito, enfim, muito primária... mas depois também,...eu, falo por mim, eu tenho aquele programa e se não o conseguir cumprir... eu não cumpro!... Não cumpro! Se eu deixar isto, ou aquilo, não é fazer a metade, logicamente, também não temos programas então... há flexibilidade... o que é certo é que ao longo destes anos nós tivemos que, reestruturar os programas, várias vezes, e eu olho para ele, e digo: isto Não está!!

GD – Qual é o vosso programa em clássico, o que é? vocês seguem o quê? Inglês, Francês, Russo...?

AM - Mais inglês...

GD – Bom, eu gostava de dizer uma coisa

AM – Mas..., mas é essencialmente é isso..., acho que pessoa também tem que ter a capacidade ... lá está, tem que haver um grande trabalho dentro da escola, entre professores...

SS – Exactamente!!

AM - Isso é essencial ... que eu sinto...por exemplo, nós conseguimos, temos uma equipa...

SS - E deve fazer parte do horário...

AM – Felizmente uma equipa... mas este ano é muito difícil...

PL- nós não conseguimos...

IR- nós não conseguimos também por parte do horário...

AM – Dentro do horário conseguem vocês, nós não...nós temos ... a maioria dos professores de lá vem de fora... eu sou de Lisboa, a Catarina vem de Lisboa, a Sofia também não é de lá... ou seja, eu tenho uma professora de lá e o resto vem tudo de fora...

SS - Hoje em dia faz-se um Fórum na Internet...havendo a vontade, é possível...

AM – Mas nós trocamos informações, semanalmente ..., quer via telefone... via net , e-mails...

SS – O mais possível Ana, tu és a prova daquilo que estou a dizer...

PL- Nós não fazemos essa troca, mas...

CB – Eu este ano consegui fazer aulas, que é uma coisa que deixei de fazer, desde que saí da escola...

SS – Fundamental...

CB - e consegui fazer as aulas da Paula, do 9º ano, e é só nesse momento, em que nós possivelmente, temos tempo para depois reflectir sobre aquilo que é feito e.. .se calhar isto não está certo, ou se calhar era melhor assim, olha, eu o ano passado trabalhei com elas e abordámos isso desta maneira... mas de resto, não podemos, não podemos reflectir... ,sobre mais nenhum ano, sobre mais nenhuma turma, porque...

GD – Porque não têm tempo

CB - não temos tempo para...

PL – Temos a partilha da queixa, quando chegamos lá fora...Oh! Tu sabes lá o que eles me fizeram hoje... a partilha da queixa, não é?...aquela coisa...

CB – Temos uma coisa que é.. que é, complicada.. temos duas turmas de 1º ano... que estão a anos luz uma da outra... uma que está, se calhar, a um nível de um quarto ano de iniciação e outra que está a um 2º ano.. e agora?

PL – Dentro do nosso contexto...

CB – Exactamente, dentro do nosso contexto...

SS – Outra coisa que eu acho também é muito importante é a nossa formação, que deve... prática mesmo, sei que é difícil, mas deve haver uma rotina... e aí eu sou.. mesmo pragmática..., deve haver uma rotina nossa, de trabalho no nosso corpo...

RG – Sim, sim...

IR – Claro!

SS - seja a rotina, a rotina é uma rotina,

GD - O que é que isso quer dizer?

SS - uma repetição...devemos continuar a trabalhar com o nosso corpo...

GD - No nosso corpo, ... como?

SS – Nós, nós adultos , nós enquanto corpo que mexe, em movimento...

GD – Também era melhor!!!

SS – Eu acho que era! Aí eu sou... eu acho mesmo...se nós estamos ali, em cena na aula temos que estar sempre em contacto com o desenvolvimento do nosso corpo em movimento...

GD – Há uma coisa que eu gostava... Posso dar um conselho a um professor? Como professor? SE é que posso dar...

Grupo – Risos...

GD - Eu vou dar na mesma, porque também sou um jovem professor... é estabelecer prioridades, estabelecer prioridade, saber que uma perna não esticada é impossível girar em cima dela... por exemplo, porque muitas vezes nós...ah! Fez duas voltas... e mal... isso é o que eu chamo de prioridades...por exemplo...

MS – Pode repetir, Guilherme, desculpe?

GD – Por exemplo, o professor tem que ter a habilidade de detectar o principal problema da aluna, e tem que estabelecer prioridades para ela...

MS – Ter essa capacidade...

GD – Ter essa capacidade, porque se não tem essa capacidade o programa, ou seja o que lhe quiserem chamar, é perfeitamente inútil... antes de isso estar estabelecido... isto é o principal de tudo...a coluna da casa, primeiro antes da decoração... tem que ter a capacidade de detectar o problema ... que cada aluno é diferente um do outro, nesse sentido...e tem que ter esse, olho, isso é importantíssimo, mais até, do que o próprio programa...

SS – Mas também concordas, que diferentes professores têm diferentes prioridades?

GD – Concordo, mas pelo menos já são prioridades...

SS – Sim, sim...

MS - Mas tem que haver sempre uma primeira prioridade...

GD – Eu acho que a prioridade é o esqueleto, primeiro que tudo, e como eu estava a dizer, se não há isso....

PL – isso é uma realidade e eu também gosto muito dessa ideia que as prioridades de cada um de nós são diferentes

GD - E são válidas...

PL - e cada uma delas é enriquecedora, não é e eu sinto muito isso , por exemplo, nós somos duas professoras muito diferentes, nesse sentido, exactamente da mesma área e...

GD – e trazem-se uma coisa, uma à outra nesse sentido, com certeza...

PL – Exactamente, e provavelmente, aos nossos alunos, também traremos essa riqueza... relativamente à metodologia e os programas... e como cumprir e como ... essa flexibilidade, a capacidade do professor de análise do aluno e ver onde é que está a sua dificuldade e ter que no fundo, adaptar, aquilo que nós temos que atingir, à nossa realidade, não é? é essencial, é mesmo muito importante..., por exemplo, a metodologia tem a ver com o programa que nós temos que cumprir, na realidade... e agora vou dizer-vos uma coisa muito curiosa, as Escolas Vocacionais, as nossas, estão neste momento, sem programas...

GD – Perderam-se? Relativamente à Dança?

PL – Não existem...Vou dizer o que..., vou explicar, vou explicar o que estou a dizer, porque nós fizemos, lá está ... nós tínhamos uns programas antigos adaptados a uma determinada realidade, depois, fizemos um trabalho monstruoso de se tentar adaptar, aqueles currículos que consideramos que não estava..., e neste momento, entrou em vigor um novo currículo dos alunos com novas cargas horária, etc. e, não existem programas definidos a nível nacional para isso. Nós estamos a fazer... estamos trabalhar muito, com o bom senso de cada um e o nosso trabalho, nesse sentido, portanto isto é uma realidade, e isso preocupa-nos mais, ... eu, vou ser sincera, estabelecemos a nossa prioridade, nós, nem sequer temos um programa definido. Nós estamos a trabalhar com o bom senso e com ... muita prudência!

GD – E a quem é que compete estabelecer um programa?

PL – Ao Ministério da Educação, e à N....

GD – e será que há alguém capaz...

PL - eles estão a trabalhar nesse sentido....mas já passou um ano!

GD – Com Quem? Quem é que está à frente disso? É alguém ligado à dança ou é coisa para escritório ...

PL - É uma equipa...,

AM - Eles chamaram as Escolas todas agora ... eles chamaram as Escolas todas e ainda não formaram essa equipa, ou seja, não formaram e é preciso gente que tenha tempo..., eu não me vou oferecer logicamente, não tenho... neste momento, é impossível e ainda por cima com o estudo...

GD - Então, já há regras, sem haver programas, não é...

IR – Sim!

PL - Extraordinário, não é?

IR – Vai ser um programa das escolas vocacionais ...

AM – Nacional...

IR – que vamos adaptar... a todas as escolas...não sei se vamos dar o braço a torcer...

PL – Olha, meu anjo...Nós estamos com esse problema,

IR - Temos que falar...

PL - estamos todos cientes deste problema, nós estamos metidos todos dentro da mesma rede... estamos a falar do Conservatório, da Escola de Setúbal

IR – Exactamente!

PL - e...na Escola de Tomar que tem... bem... uma experiência..., nós temos 10 aninhos...

GD – Já é alguma coisa...

SS - Já tem anos...

PL- Mas vocês estão a perceber? Mas comparativamente...

GD - É novo, mas...já é... sobretudo num País, onde não se guarda nada, mais do que, 2 ou três anos... é muito bom... somos históricos, já... ..

PL – Exacto, exacto, e lá está... e a Escola de Leiria e outras Escolas que ainda são mais recentes

PL - ... e outras que vão aparecer...

AM - Sim, algumas têm 1, 2...

PL - Nós todos temos muito coisa pela frente....

GD – Sim, Somos pioneiros, nesse sentido...

PL – Exacto e depois temos uma questão, que é ...Os projectos educativos de cada Escola, não são os mesmos...

IR – Exactamente!

PL - E vamos todos ficar iguais?

IR – isso não faz sentido...

GD - Eu acho que não faz sentido...

PL– Mas , nalgumas coisa faz ...

GD - Faz, porque a realidade daqui não se adaptaria a outra...

PL - Não se adaptaria... ou então, ou então teríamos que mudar as regras todas, nomeadamente, dos alunos que entram para a Escola, mas enfim, de entre outras coisas... mas não me assusta o trabalho que vem por aí, não é, e de adaptação e, eu quero muito que haja essa rede de união... não é uma coisa que estamos aqui a pensar... mas é assustador..., é assustador,

IR - Então não é?

PL - porque, vocês não podem andar para trás, isto honestamente, é mesmo assim, as Escolas não podem andar para trás...

IR - E é assim..., lutou-se durante muitos anos, por uma coisa, que é a Autonomia Pedagógica ...

PL – E nós também não podemos permitir que cortem as nossas pernas...não é? Não é?

AM – Ninguém vai andar para trás... quer dizer, dentro de uma Escola, e todos nós sabemos, as coisas contornam-se ... e é mesmo assim...

PL – É verdade!

IR – Exacto!

PL – Claro que sim! Claro que sim!

AM - As leis fizeram-se para ser contornadas... e é mesmo assim...

PL – Basta haver uma interpretação...Mas eu acho que, isso é uma coisa que é uma realidade...

IR - Mas um programa igual para todas as escolas...quer dizer... não faz sentido...

AM –Claro, mas o que eles querem fazer, E por isso é que eu acho que é diabólico, porque vai ser um trabalhão...

IR - Não faz sentido nenhum...

AM - isto aqui traz um problema..., porque é assim, neste novo plano de estudos nós temos, por exemplo... um 5º ano, vamos falar por anos, 1º e 2º, com 5 blocos, quer dizer, se calhar à Escolas..., nós estamos com 3, 2, de uma técnica e de outra...o Conservatório está com 5 de outra... se calhar uns até podem estar com 4, 1...

IR – Exactamente...

AM - Ou seja, e depois é assim, mesmo a passar dali para ali, estes que até estiveram iguais, aqui ,já podem estar diferentes...

IR – Não faz sentido nenhum...

AM – Ou seja, essa é que vai ser a toda dificuldade... por isso é que eu, sou franca, não quero! Acho que isso requeria um estudo porque vai ter que ter, patamares, patamares e patamares, e não se fazia mais nada...quer dizer, não dormia e neste momento..., começo a estar cada vez mais fora, ...acho que ninguém dormiria para fazer uma coisa daquelas, por isso, é mesmo como eu disse, não tenho... eu, da minha parte, não tenho disponibilidade mas é difícil, é muito difícil fazer agora um programa .. e depois, a pessoa claro, aí, o que eles querem é que as pessoas digam eu chego ao nível tal,... há um mínimo,... mas depois que cheguem ao nível tal...por isso as Escolas poderão funcionar como funcionavam até agora, e mesmo que lhes ponham o patamar aqui... se a pessoa consegue chegar ali, a Escola vai chegar ali, isso sejamos francos... a ninguém, nem o Conservatório, nem Setúbal, nem ninguém, vai descer ou subir o nível... vai tentar sempre, superar-se a si próprio, e é para isso que trabalhamos e é isso que vai acontecer com estes novos programas...

RG – Eu queria dizer só mais uma coisa, que era em relação ao que tu disseste à pouco, será que um bom professor, consegue formar um bom aluno, e nisto acho que pega um bocadinho no que o Guilherme disse ... eu acho que um bom professor, quando se depara com alunos que não são muito bons, e vai para casa e pensa, o que é que eu vou fazer... e aquela história das repetições, fazer o exercício a dobrar... eu acho que aí ,à partida já é um bom professor e aí de certeza vai obter bons resultados do alunos, mesmo que não sejam excelentes, não é? mas o facto de ir para casa e pensar, o que eu vou fazer como nova estratégia que eu vou adoptar, acho que aí, já vai estar a criar bons alunos, não é? e acho que é o caminho principal...

GD – Eu acho, pronto... eu acho que cada professor vai achar a sua maneira de lidar com o assunto, eu acho que é o mais importante..., eu falei da minha, pessoalmente, porque noto que funciona..., mas acho que cada um, tem a sua... mas, não se iludam, um bom professor, pode não fazer um bom aluno...ponto.

RG - Mas, é possível, eu acho, a não ser que o aluno não queira, realmente...

GD - Não é uma garantia, não é nenhuma garantia... não é nenhuma garantia... nenhuma! O contrário às vezes, é mais fácil ... um bom aluno e um professor que não seja muito bom, conseguem bons resultados...

VN – Olhem, nós já estamos com, um bocadinho de mais tempo da hora, mas há aqui, eu tenho um guião, de perguntas que eu não fiz.. . apenas abordei eu sei ! tens que ir embora. A única coisa que eu quero perguntar, é se apontam alguma dificuldade nas condições de trabalho? Eu sei, na altura que eu fiz o questionário houve vários apontamentos o facto de não haver pianistas, os estúdios não serem bons, aquecimentos...não sei se querem...Se isso influencia na vossa prática ?

IR – O principal é, quanto a mim, é a questão de à bocado, a falta de dinheiro e de apoio e basicamente isso, não pianista e se calhar podés substituir, hoje em dia, que não é substituível, porque quanto a mim, porque as dinâmicas da aula são completamente diferentes,... com música ...

AM – Pois, Lá está, isso vai implicar horas de trabalho, isso é o pior... a pessoa até pode funcionar, falo por mim, tenho dezenas de CDs tenho..., mas eu preparo a minha aula e eu posso ter para a mesma aula... musicas de 20 CDs, ou assim. E esse trabalho, se tivesse um acompanhador, logicamente se calhar estava...

SS – Um bom acompanhador, Ana, porque um mau acompanhador dá cabo do trabalho...

AM – Claro, Eu prefiro um CD a um mau acompanhador, sempre disse toda a minha vida ...já tive maus e bons

GD -Eu vou dizer uma graça...nós professores hoje em dia, estamos mais pobres que os professores do princípio do século, porque os professores do princípio do século tocavam o seu próprio instrumento e acompanhavam a aula...

SS – Adorei...

GD – É uma graça isto e não é! Há uma coisa que me agrada muito, às vezes, quando não existe música, é o silêncio... e poder contar calmamente e construir um tempo dentro da minha contagem, é evidente que os alunos têm aderir na perfeição absoluta, mas pode ser uma coisa muito agradável e útil...

SS - Mas de vez em quando... não por sistema...

AM –mas de vez em quando até para nós... porque é estafanteestar numa aula... quantas vezes vemos que aquela música está muito rápida... eu adoro muito cantar nas aulas mas...

VN – muito obrigada pela vossa presença , eu Sei que muita coisa, podíamos estar aqui horas mas.. tem que ser.

Transcrição dia 20/02/2010

VN – Vamos dar início e eu vou sugerir a 1ª pergunta...

Este é a nossa 1ª pergunta...

Grupo – dificuldades....risos... está tudo apensar...

RM – No meu caso específico, a maior dificuldade que eu tenho é a falta de condições de ...trabalho... em relação ao espaço... porque, no Conservatório, só existem dois espaços para dar aulas de dança, um, para além de ser... já muito antigo, que está muito degradado...o chão etc. mas que eu não estou a utilizar, estou a utilizar um ginásio que é cedido por uma escola pública, que é enorme, gelado, não tem barras, não tem espelhos, não tem caixa de ar o chão... é aquele chão aborachado, próprio dos ginásios... e isso limita..., nesta altura que faz temperaturas quase negativas em Beja, eu dou aulas, com várias camadas de camisolas, de calças e de perneiras... e as miúdas, óbvio, também têm frio...e há um certo tipo de trabalho que toda a gente sabe que é essencial, o trabalho no chão, etc., que fica de lado muitas vezes, porque as minhas das aulas, nesta altura de frio, é à base de saltos e coisas para puxar pelo corpo, não.. há sempre uma parte que fica lá num cantinho para quando vier o calor... e, obviamente, limita e condiciona, todo o trabalho e isso, acho que é um ponto negativo trabalho, a partir do momento em que as condições físicas do espaço, climatéricas, condicionam o nosso trabalho, obviamente que a estrutura da aula não pode ser ideal...

Agora, como melhorar?, não depende de mim... depende das instituições, do dinheiro, dessas coisas todas...

ZL – Eu... posso... eu vou falar de dificuldades que são... de um carácter completamente diferente do teu..., o teu são mais físicos, de ambiente, eu vou partir um bocadinho de dentro...que são os alunos, nós... como vocês sabem, e eu sou professor do Conservatório, aqui em Lisboa., nós, cada ano que passa, sentimos,... no ensino, as crianças vão-se modificando em termos psicológico, vão-se modificando,... nós vamos modificando, como Escola, em termos de exigências... físicas, de talento, e ...Sempre no sentido ascendente, espero eu, e... cada vez mais sentimos, a falta de preparação física dos alunos, e isto pode parecer às vezes, para pessoas que não sabem... que não é o vosso caso, nosso, um contra senso, mas não é. Quer dizer, ... qualquer que seja, e eu vou extrapolar um bocadinho, qualquer que seja a técnica que ensinemos, desde que seja, ensinada sempre, pela..ao mais alto nível ...tentamos formar sempre pessoas, ao mais alto nível, acho que as crianças têm que ter ... até como no ...até no atletismo, em tudo..., na patinagem artística... têm que ter, uma preparação física, um pouco... exterior, à técnica que se ensina...os nossos alunos...vêm.. como é que... nós começamos aos 9, 10 anos, começamos no 5º ano, não é? a maior parte deles, mas não necessariamente, como vocês sabem, já vêm com preparação, os próprios Cursos Livres, na nossa Escola, são uma ...uma amostra disso...mas mesmo assim, essa preparação, tem que ser, de calhar, às vezes, mais vale..., nos anos que antecedem o ensino a sério, da técnica, seja ela qual for, essa preparação deve ser um pouco, não tão orientada para a técnica, mas, mais orientada para a preparação física, isso acho uma coisa muito importante, e isso é uma coisa que até, enfim, se pode discutir no âmbito da minha própria escola, com os professores, alguns estão aqui, que trabalham

lá...muitas vezes não interessa desenvolver tanto, sei lá, a coordenação, de um pas de valse, ou não sei o quê, mas interessa sempre... de fazer com que as crianças tenham mais força nas pernas, nos abdominais, nas costas, e tudo aquilo que nós sabemos... portanto, às vezes dá-me ideia que essa preparação física, nós, cada vez somos confrontados com mais necessidade para ensinar bem a técnica, aquele nível que nós gostaríamos de levar, que as crianças tivessem melhor preparação física. Na nossa escola e numa Escola, do género da nossa, em que os alunos entram às 8 e meia e saem, alguns, os mais velhos, às 8 da noite, um não há currículo que dê para fazer ainda, uma aula diária de preparação física... de alongamentos, por exemplo.. os alongamentos de pé na mão, são bons, para quem já consegue agarrar no pé e na mão, mas...

SC – Mas para lá chegar...é preciso força na perna, no braço...

ZL – Para lá chegar é preciso uma quantidade de coisas, que as crianças não têm...acho isso um assunto muito importante e que por enquanto ainda não se pode resolver...eu por exemplo, na minha pratica diária, eu neste ano, tenho, uma turma que são, três rapazes,... 5º ano dança, e são todos bons... eu estava aqui a dizer ao Fernando, o que é fantástico, é ótimo, tenho o trabalho facilitado...e eu, começo a aula sempre... tenho uma hora e meia de aula... 15 minutos entre 10 e 15 minutos eu só dou... exercícios de força,... e... consigo tirar resultados disso, pois o resto da aula...há coisas que eu não consigo fazer, todas no mesmo dia...mas, ficam para o próximo dia, mas mantendo esta regularidade e esta insistência...eu consigo fazer... é evidentemente que tenho 3 alunos, como vos disse, bons, se tivesse 3 aluno maus se calhar, podia estar ali meia hora com eles e os resultados não seria o mesmo...

SC – Eu também sinto isso, muito...muito mesmo e acho que isso leva-nos a outro tópico, que é os planos de estudo...e o facto do curso começar no 5º ano e provavelmente as iniciações deviam ser... mais patrocinadas e se calhar obrigatórias até, pelo menos dois anos, no 3º e 4º anos.. acho eu... até porque eles estão..., é nessas idades que é se consegue trabalhar bem, flexibilidade e estão coisa provadas...há estudo sobre, isso e realmente... enfim, no Conservatório, vocês têm audições se calhar, de 200 ou 300 para entrarem 25..., mas nós... a nossa realidade é terrível...entram-nos mesmo crianças, obesas, inclusivamente..., mesmo com problemas de obesidade... eu não sei, eu tenho, nós temos alunos em Leiria... o João.. não sei se tu? não! Tu não dás aulas ao 1º ano.... no 1º ano articulado, eu tenho um menino obeso..., Ele adora, ele ama, mas... o que é que eu vou fazer...? mas ele não salta... ele não sai do chão... é muito complicado...em Caldas da Rainha, também temos dois casos de meninas muito gordas... e nós somos obrigadas a aceitar um nº de 10... e só a partir de 10, é que podemos excluir alguém... e ficamos..., de mãos atadas...completamente... é muito complicado... é pronto complicado a nível pessoal porque temos que gerir a turma e temos que tentar manter a motivação dessa criança... porque ela começa a sentir-se frustrada, porque ela não consegue saltar e os outros já estão a fazer *changements*..., não é...? e é muito complicado... é mesmo complicado! Por

isso, eu acho que é mesmo, fundamental uma iniciação, ser obrigatória, não sei, não sei, obrigatória ...ou... aconselhada...ou não sei como é que vou chamar, mas ...eu sinto a necessidade de existirem as iniciações...

M – Olha Sofia, eu acho que vou pegar nisso, também, porque ...quando... foi lançado este tema, eu fiz...assim uma cara aflita ... porque a diversidade de dificuldade, é tanta... são tantas.. .

SC – De escola para Escola...

M - São todas as que vocês apontaram e mais outras... que... que chega a ser difícil quais é que são... e realmente..

VN – Temos uma hora e meia...

M – Ainda bem...! E como, quem está a fazer ensino vocacional, é isto é que é complicado, quanto a mim... a..tentar despertar vocações e se possível, encaminhá-los o mais possível no âmbito profissionalizante, num meio onde, nem todos têm... a vocação, mas têm as condições físicas e depois há o contrário..., os que têm as condições físicas e nunca se chega a despertar a vocação... e... e depois acho que é esse problema lá em Tomar... que é... receber essa diversidade toda... e não poder haver uma pré... preparação.. seja ela, da intenção da criança, para com dos objectivos que quer, seja a preparação física... e temos que realmente estar abertos a receber isto tudo e depois ir..., fazendo uma selecção natural... muita darwinista, ... o mais capaz , o mais forte ... é o que fica... é o que fica até ao fim... e, e, são todas as dificuldades sejam elas, logísticas..., não temos, por exemplo uma coisa ..., que é acompanhamento musical nas aulas , e depois há também essa realidade...há a condição física ou seja... a preparação para depois estarem preparados fisicamente para a parte artística das técnicas, seja... as questões de excesso de peso... que são cada vez mais graves ... eu também acho que sim, ...há aqui, coisas muito graves nas crianças, hoje em dia... e depois ...quase que os nossos programas e aquilo que nos propomos e os objectivos que queremos desenvolver, têm que se adaptar à realidade que temos naquela turma e não o contrário.. às vezes dá, não é? À turmas que, felizmente, reúnem ali, lá está , como os tais 3 rapazes, que reúne-se ali condições para se poder atingir determinados objectivos... e depois à outras, que infelizmente, não dá...E depois há mistura dentro da mesma turma, temos realidades diferentes.... então, aqueles conseguem, aqueles não conseguem.. e agora como avaliamos uma situação destas e a progressão destas crianças? E é ... é muita diversidade e torna-se frustrante para nós que estamos em Escolas de cidades mais pequeninas...

RM - É um vocacional entre aspas... porque acaba por ser um bocadinho... muito condicionado...

IT – Eu vou falar agora... que...desde que a Vanda fez a pergunta...que .. o que veio à cabeça foi, foi logo... um ponto que é nesta linha, e então, como estamos a falar do mesmo.. é realmente a desigualdade do nível dos grupos... não vou falar muito porque vocês já disseram praticamente tudo... mas, mas é isso, como lidar com essa realidade ... em que, não vamos mandar ninguém

embora porque precisamos de ter um determinado nº de crianças e eu também não sou muito apologista de... de fechar-mos a porta a uma criança que tem vontade, só porque ... é mais obesa ou porque tem mais dificuldades...porque o corpo muda à medida que a cabeça também vai mudando.... Claro que isto trás algumas dificuldades, daí a importância da preparação, das iniciações...concordo perfeitamente com a Sofia...

SC –Nós em Caldas, temos uma realidade que eu acho que é muito boa..., acho que aquele nível...

IT - Mas também bastante discrepantes...não é?

SC - É! Mas por exemplo, tu, em Leiria... por exemplo, onde as iniciações não são muito fortes, aparece-nos um 1º ano do articulado, a maior parte crianças que não têm grande preparação, temos pra aí, 3 ou 4 que vêm das iniciações e o resto são crianças que nunca fizeram nada, com corpos muito diferentes... e em Caldas, a maior parte, a maior tranche vem desde o 1º ano, desde os babys..., entram aos 4 e realmente, consegues fazer um trabalho... pronto, é desafiante,... as duas Escolas são desafiantes ... não estou a meter uma à frente da outra, mas realmente, a importância das iniciações... dá-te depois, uma matéria prima num articulado que dá gosto... dá ..., pronto é diferente...

IT – E não só a nível técnico, como também de se encarar o trabalho da Dança... porque à miúdos que... que eu às vezes não percebo muitas vezes, a atitude com que eles estão ali ... não é? Nós temos um caso nas Caldas, que é.. não vou dizer o nome... porque isto vai ficar gravado...que às vezes também vem dessa falta de preparação mental..., o que é que andamos a fazer ali naquelas escolas... é um trabalho, não é um recreio... ainda bem que..., ainda bem que os miúdos gostam e que se divertem numa aula, ao mesmo tempo que trabalham, que trabalham, mas há toda uma preparação física que faz falta e às vezes, também mental... ,de que é que estamos ali a fazer...? E pronto, a minha principal dificuldade é lidar com a desigualdade do nível nos grupos, quer a nível de atitude, quer a nível físico e como é que eu mantenho aquelas crianças motivadas e principalmente, como eu é que eu vou montar uma aula, que seja eficiente para aquele grupo e não só para alguns... é o 1º ano que estou a dar aulas no ensino vocacional e por isso também estou a aprender muito.. para já esta é a...

FD – Eu, ... eu sou professor também só, muito recentemente, eu formei-me na Academia DCS, e agora estou a dar aulas, na ADCS, e é uma Escola já com mais de 25 anos de ensino e foi a primeira Escola reconhecida particularmente ... de ensino particular, reconhecida com ensino articulado, pelo ME e... dentro da linha que já se.. que foi falado aqui, realmente à dificuldades de espaço físico e acho que qualquer, todas as Escolas por este país têm essa dificuldade, e... não querendo minimizar essa dificuldade...eu literalmente estudei os meus 7 anos numa barraca, aquilo era um pré-fabricado..., a Vanda está aqui, e pode testemunhar isso... e isso não deixou de formar... pronto e não quero elogiar-me a mim próprio...não deixou de ser suficiente para formar grandes bailarinos,

que saíram daquela Escola... e se formos a ver... quer dizer...se nós virmos um documentário do Ballet Nacional de Cuba, a Escola de Cuba, as instalações são..., miseráveis...e no entanto vêm ...há jorradadas de bailarinos fabulosos...eu estive na 2 anos na Noruega, e foi uma experiência fantástica... porque são duas mentalidade totalmente diferentes... latina... mediterrânica e a nórdica... e eu reparei que lá tinham duas Escolas... portanto, uma já eram até ao 5º,6º ano e depois os últimos 3 anos numa outra Escola e as instalações eram... brutais... fabulosas e então os últimos 3 anos eram estúdios atrás de estúdios...auditório particular na própria Escola... era uma coisa fabulosa e no entanto... os alunos eram... péssimos..., péssimos... portanto isto dá que pensar... dá que pensar... claro que temos que nos... batalhar por melhores condições físicas, absolutamente... a própria escola , a própria Academia de Dança está diferente, está num sítio diferente, está melhor, já não é uma barraca, é um pré fabricado à mesma, mas não é uma barraca, não tem... os estúdios são mínimos, o chão é quase betão e realmente, isso limita-me a mim como... principalmente no treino de rapazes, ... a mim custa-me, forçá-los a saltar , porque daqui a 5 anos, eles vão estar parados e com lesões e eu não quero ser o responsável disso...

E.. mas dá que pensar, ... e o que é verdadeiramente falha, então, naqueles sítios onde as instalações são fabulosas e nos sítios onde as instalações não são fabulosas... resulta? E... Vem muito da tradição ... eu acredito que vem muito da tradição da dança, nós não somos um País em que haja uma tradição da dança, pronto, temos que assumir, também, não temos que chorar sempre, para toda a vida... a, é Cuba, Rússia será, França é...e tudo mais... mas acima de tudo, custa-me ver que.. as escolas estarem com essa corda ao pescoço, do terem que justificar alunos para terem financiamento, a Academia tem que justificar alunos porque senão o Ministério, tipo, diz, porquê que vos estamos a dar dinheiro? E eu espero que ... e isso à partida isso não devia ser uma dificuldade, não devia ser um ultimato deveríamos estar a construir um caminho para que daqui a uns anos haja uma tradição hajam 200 alunos que sejam de todo o país e não só, da Área Metropolitana de Lisboa ou das cidades que têm Escolas de ensino vocacional, acho que devia haver 200, 300 crianças, para que se possam escolher aquelas que, à partida.. não é que se ... eu também não gosto de cortar sonhos a ninguém... mas eu acho que, verdadeiramente, é uma profissão... que exige certas... no que respeita também, ao meu ensino que é da prática da Dança Clássica, nem todos podem dançar... ballet clássico, infelizmente, eu queria! Se eu pudesse..., eu dava... mas não, nem todos podem...e nesse sentido é muito mais fácil... dar aulas, a crianças que estão aptas, fisicamente a isso, eu também tenho também alunas que são... a ... a... que são mais ... que são mais gordas e têm problemas de excesso de peso, e eu tou dias e pós dias a dar correcções e às vezes penso para mim..., o que é que estou a dizer... aquilo é óbvio, aquele pedaço mais de gordura que está a impossibilitar que se levante o... *arabesque*... eu próprio já fui honesto com elas, portanto, eu gosto de ser honesto... para que também, não fique uma coisa tabu, não se pode dizer que a aluna está

gorda..., porque, objectivamente, meus alunos, isto é uma profissão... para magros! É horrível, mas é assim a vida... e quanto mais cedo, tivermos consciência disso, acho que, melhor! Mas, isto, voltando atrás um bocado, acho que, ajudou, o facto da nossa Escola, em Setúbal, não termos tido... não tínhamos, uma grande tradição, estávamos tão desterrados, no fundo... , Setúbal não é assim tão longe, mas no fundo o estarmos um bocado isolados, deixava-nos um pouco à parte do mundo da dança e do bailado, mas acima de tudo, nós tínhamos.... uma referência e, enquanto a escola estava a ser dirigida pela Maria Bessa e o António Rodrigues, tínhamos uma inspiração, tínhamos uma liderança...tínhamos alguém que nos fez, ver, mesmo vindo do nada, sem nenhum espectáculo, sem nada, nós... eu fui crescendo sabendo o quê que era a profissão de bailarino, o quê que é ser bailarino... e eu, tenho dificuldade, por vezes, em transmitir isso aos meus alunos, eu por vezes penso que eles estão num curso como outro qualquer, e que vão arranjar emprego... e que... é mais fácil estar porque não têm que estudar livros... isso a mim muitas vezes... eu digo, só porque não têm que estudar matemática, português e inglês, não torna uma profissão mais fácil, não torna um curso mais fácil... e essa às vezes a dificuldade...criar inspiração e fazê-los ver que é uma profissão fora do normal... é um curso vocacional... e isso também advém, do facto de eles hoje em dia terem a vida facilitada, é um bocado a comida já mastigada, é só têm engolir...

Eu no meu tempo, não tinha o *you tube*, eu tinha que estar a comprar DVDs, tínhamos que estar a fazer cópias entre nós de vídeos de bailados e tudo mais, tínhamos que estar a organizar visitas de estudo para ir ver o Ballet Gulbenkian, eles hoje em dia têm mil e uma coisas ao preço da chuva, o *you tube*, pesquisas e não os vejo interessarem-se, vejo-os apenas a fazerem as aulinhas de ballet ou de dança moderna, como se fosse aula de matemática ou de educação física... e eu acho que a dificuldade vem daí, de os inspirar , de uma referência, de uma liderança forte... no sentido de perceberem ... não é uma academia militar, mas tem algo, tem que ter algo de militar...e de disciplina...

SC - Mas isso parte de nós...não é?

FD – Parte de nós, mas... no meu caso, como eu não sou um professor a tempo inteiro, é-me difícil ..., e eu no 1º ano tentei..., tipo, preencher tudo e fazer tudo o que era possível... este ano pensei..., não valerá a pena .. tenho que me concentrar nuns, em que no meu caso é o último ano, finalistas, concentrar-me naquele trabalho, prepará-los bem e fazer o melhor que posso com os outros... porque com uma aula por dia, por semana, a uma turma, não é o suficiente... mas acima de tudo é isso que eu sinto... Eu vejo um bocado, um ponto de interrogação na testa deles , o quê que eles estão a fazer? e isso também me custa... porque um dia mais tarde ... eu... espero que não , espero que esteja errado, e espero que eles todos tenham futuro e possam seguir adiante com os sonhos...mas a mim, às vezes, parece que estou... a enganá-los no fundo , parece ingrato, mas estou a ser honesto...

M – Acho que esse ponto é muito importante... que é: pra quê, que andamos a educar pessoas em dança ...não é? Não há um mercado, se calhar, que comporte tanta saída...não sei se depois também há muita saída...

FD - Mas é esta história da a corda ao pescoço, não podemos dizer se calhar: há outra coisa que possas gostar de fazer, porque temos que ter o X nº de alunos , mas, eu não sei, muitas vezes em reuniões de avaliação, apetece-me dizer... apetece-me não, eu digo!, eu dou aula, mas para quê? Tá ele se calhar a perder tempo, estamos nós a perder tempo...não é querer tipo, cortar o sonho nem as pernas de ninguém, mas... a vida é assim e todos nós já passámos por isso e continuamos a ver..., a dança é um mundo ingrato, e não vai deixar de ser, de certeza...

IT – Só acerca do que o Fernando... estava a dizer... ,se calhar estou a ser uma romântica, mas para mim a dança é uma coisa extremamente romântica... em todos os aspectos... e eu acho que, há muitas... eu tenho muitas alunas ... eu, uma vez, tive uma saída numa aula... então, vocês querem ser bailarinas ou não querem? E elas ficaram assim...e eu.. ups... então, quem é que daqui, quer ser bailarino? Tive três dedos no ar... tive outros, eu ainda não decidi... e ah! Eu não!... pronto, então à esta realidade, ou seja, nas escolas de ensino vocacional, é uma utopia nós pensarmos que todos os miúdos que estão ali é porque, querem ser bailarinos ... e eu apercebi-me disso, naquele dia... então, como eu, a partir de certa altura ... sabia muito bem que queria ser bailarina, e era muito novinha, aquilo para mim fez um pouco de confusão..., mas na verdade é que eu acho que nós somos educadores, não só do corpo daquelas crianças mas daquelas cabeças...e eu acho que, o ensino vocacional da dança , o ensino da dança no geral, e nós no vocacional, somos privilegiados , eu acho, estamos mais do que ninguém, na posição de dar coisas aquelas crianças, que o ensino normal não dá! Uma consciência do corpo, uma relação com o corpo, uma relação com o toque, do outro que é uma coisa na nossa sociedade é super tabu, e as pessoas de um modo geral, têm uma série de bloqueios a nível físico, que lhes provocam bloqueios a nível psicológico... e que não se apercebem disso, porque nunca tiveram um trabalho do corpo, as pessoas não se relacionam com o seu próprio corpo. Isso que nós estamos a dar a essas crianças eu acho que é super valioso..., com todas as dificuldades e com todas, com todas as nossas expectativas, não é? Porque todos somos bailarinos, ou já fomos, e que sabemos como é bom..., dançar... e que queremos passar isso aos miúdos..., mas nem todos, realmente, estão para aí virados, nem a nível físico, nem mental...eu estou sempre a falar nas duas coisas, porque eu acho que estão muito ligadas... mas, mas...pronto, eu às vezes, para não me sentir frustrada a esse nível... apercebo-me também, de tudo o que lhes estou a dar e que, provavelmente não vai desembocar num grande bailarino, porque aquela criança não está para ali virada, mas vai desembocar num adulto mais consciência, com mais auto estima, com... mais equilibrado numa série de coisas, e que sabe trabalhar em grupo, e que sabe que tem criatividade...

Porque eu também me passo, quando eu tenho miúdas na aula de criativa, ok, não é disciplina de técnica, mas quando me dizem , Ah! Eu não tenho imaginação....

SC – Eu não tenho ideias...

IT – O que é isso?

SC – É gravíssimo...

IT – Eu uma vez disse, biologicamente é impossível não teres imaginação porque o ser humano tem imaginação, ponto. E a nossa escola não educa para a criatividade, não educa para a autonomia... e nós..., mesmo através da aula de técnica, estamos numa posição privilegiada para dar isso, nem que seja isso, que eu acho que é super valioso...

RM – Isso é um bocado mal da nossa sociedade hoje em dia, as crianças cada vez, brincam menos, também, estão ligadas à televisão, computador, está tudo feito... mesmo os brinquedos... Já estão todos simples, todos feitos, eu construía os meus brinquedos, em cartão fazia mesas e cadeiras... eles não têm que fazer nada... no entanto , eu acho que é muito bom, eles terem essa oportunidade, através de nós, de puxar pela cabecinha..., eu não deixo usar quase adereços nenhuns , nas minhas aulas de Dança Criativa, para eles imaginarem as coisas..., isso é um privilégio que estas crianças têm, não é? mesmo que nunca vão... que nunca sejam bailarinos... ou que utilizem a dança como profissão... mas é uma educação que eles têm... que é maravilhoso,que mais nenhuma criança tem...

M – Isto que está a começar aqui, a ser discutido é perigoso...quanto a mim... eu não sou das pessoa que tem mais experiência aqui, de certeza, a dar aulas, mas pelo menos no ensino vocacional , já são quase 10 anos..., 9, está a caminho dos 10... e, a dada altura também surgiu essa duvida de ... bem, já que não estou aqui para vocacionar, talvez, para educar... e há que ter este cuidado, porque se estamos a falar de ensino artístico especializado, temos que nos manter na rota e perceber que... há os podem e os que querem e então, é então esse o principal objectivo , é a tal formação, que, quanto mais a um mais alto nível puder ser, melhor... acho que temos é a dificuldade de não ter uma elite, para escolher, ao contrário da Escola do Conservatório, mas nunca esquecer que também ..., claro que temos que equilibrar, e, ok, este está aqui e não sabe o que quer e mais que não seja vai fazer desta vivência... uma valorização pessoal, mas... acima de tudo, eles têm que saber, honestamente, que o nosso objectivo e da Escola é,... formar, bailarinos!

SC – Eu acho que isso mesmo, a nível do Ministério, não está muito bem definido...as reuniões que nós temos tido na DREL e no ME, há a... Dr. Marcelo diz-nos uma coisa, a Dra. Maria Pinheiro diz-nos outra... portanto... por um lado temos o... trabalhar para a excelência, e o nosso objectivo era, todos ter uma Escola assim, onde temos a nossa matéria prima, que é o melhor daqueles 200 ou 300 que fazem uma audição e conseguimos trabalhar... sempre com a importância dos anos de iniciação, que nos dá aquela estaleca, mesmo a nível de dança criatividade que é extremamente importante,

naquelas idades do primeiro ciclo, se calhar muito mais do que a técnica, propriamente dita, porque, para isso à tempo... mas realmente, na... por parte da instituição, do Ministério, mesmo, há duas perspectivas... vamos educar público?

RM - Isso então, é a arte para todos... que eles defendem tanto... e que não pode ser...

SC - A arte para todos? Vamos fazer óptimo publico, que se sabe comportar e sabe apreciar e analisar um bailado? Ou vamos fazer bailarinos? O ensino vocacional é ensino vocacional, não estamos aqui a dar benesses a ninguém... não estamos... quer dizer pronto o ... o equilíbrio é muito difícil... ...não fechar a porta mas às vezes é necessário ... é tão complicado... Arte para todos há... as AEC, há, há os ginásios,... há todo um trabalho paralelo às Escolas vocacionais, que é de maior importância ser feito, mas que não pode ser, nas escola VocacionaisAs Escolas Vocacionais são Escolas Vocacionais, é para quem quer, para quem pode...para quem tem talento... lá está... tem a ver com o sistema todo...

A –Eu falo, agora mais... quando perguntou... os problemas que nós sentimos e formas de resolver ... eu acho que, acima de tudo, e nas Escolas de Ensino Vocacional, mais pequenas..., tirando o conservatório e provavelmente até a de Setúbal, o professor é constantemente assediados por uma data de problemas que não são, ou que não têm a ver directamente com o trabalho dele... ou porque os alunos estão desmotivados, ou porque os pais têm imensas dúvidas ... então, há ali uma data de, factores externos, que não têm a ver com o nosso trabalho em si, e que nós temos que resolver..., e a nossa energia está constantemente a ser... não é desperdiçada... mas vou dizer que sim, desperdiçada para estes assuntos à parte do, dar as aulas e construir... conhecimentos e desenvolvê-los com os alunos e com as turmas que temos afrente e esta é, a grande dificuldade que eu sinto... eu tenho um horário com aquela turma, que já me parece reduzida em relação às necessidades.... que eram... ou que o aluno precisa e fora isso, ainda tenho que resolver o problema do aluno que... hoje está... com uma dor de cabeça, porque na realidade tem um problema não sei do quê, e afinal tem que ir ao médico, porque isto e porque aquilo... e agora vem a mãe, e agora vem o pai... E agora se o estúdio não está em condições, e agora falha a luz ..., E às duas por três... reduzindo a sumo... nós não damos 11 horas de aulas, dá... de aulas, dá muito menos... o restante foi, apoio psicológico, e uma data de outras funções que acabamos por desenvolver , desenvolver...lá está... então eu acho que o maior problema é esse, o estatuto do professor, a organização da própria Escola, quando as coisas não bem definidas..., o professor da disciplina de ... imaginemos, criação, também tem que pensar, em tudo o que está à volta dessa disciplina para quando acontecer uma mostra... ele tem que ir ver o espaço, ele é tem que ir tratar dos figurinos...ele é que tem que isto e daquilo,

SC – Acho que isso é a nossa... não sei

A – Às duas por três, acabamos por abarcar mais, do que aquilo que era suposto..., é a minha..., é a minha ..., Acho sempre, que alguns casos estou a fazer muito mais do que eu devia, coisas que não

sou, a melhor pessoa para as resolver, mas que, naquele momento, só eu existo para as resolver e que o meu trabalho seria muito mais produtivo se eu, realmente tivesse, o tempo só para aquilo... Para te desenvolveres e até poderes... fazer cursos de... actualização e de, formação com mais regularidade, teres um horários que te permitisse, ir ver espectáculos, deslocares-te...

ML – Eu penso que isso vem muito, pela... e eu sinto.... Pela falta de apoio da própria instituições... eu sinto isso nas nossas reuniões...

A – E esta falta de apoio das instituições vem, também da parte ministério..., vem também, de alguma forma, da nossa parte..., porque às vezes dizemos que sim!... e assumimos uma coisa que não devíamos estar a assumir... E eu... esta é a minha maior dificuldade, sinceramente ... Eu gostava de ser... mais professora, e menos ...mãe..., educadora...? Sinceramente ... gostava de ser mais... professora!

FD – Visto que... sendo o ensino vocacional, um ensino diferente, um ensino que, desde muito cedo, faz os alunos... serem adultos mais cedo, nesse sentido...há uma constante... Tudo se reúne à volta do corpo, ou seja uma criança normal , um adolescente normal, quando cresce, já tem... poderá ter complexos com o corpo...já é difícil aceitar as mudanças... quanto mais um bailarino que está completamente quase exposto à lupa... e, nesse sentido, se calhar é bom que haja um acompanhamento quase psicológico na... sem que isso seja também uma forma de que... os alunos fiquem com... um tabu... no sentido, aí, se vou ao psicólogo é porque tenho problemas... Não! Eu acho que, sem que haja esse problemas... há um apoio psicológico, é uma profissão diferente...estamos a tratar com o corpo, com relações que depois se tornam mais intimas, no sentido que, obviamente ... colegas que se vêem quase, nus, não é? Tocam-se e tudo mais, é diferente dum recreio de uma escola normal, onde só se fala, bebe-se café e qualquer coisa assim...nesse sentido eu percebo o ponto da...

A – e parece que constantementeestar a justificar alguma coisa...

FD – Acho que sim, os professores são um bocado mães e pais e tudo mais... obviamente, mas sinto que por vezes que estamos ali a... ..

A - Outras coisas...

FD – a fazer tudo... e na minha escola, eu vejo isso...

ML – Eu debati-me com esse problema ... e aliás, desde o início do ano lectivo, deste ano lectivo, que tenho pensado seriamente na..., nesse problema que tu agora focaste... porque nós na Figueira da Foz, para além de... da falta de espaço, e essas coisas todas, aquilo que falaram a nós também, nos assenta que nem uma luva...penso que... e este ano em que tivemos uma turma de 1º ano , de 1º grau - 5º ano... em que, o 1º ano em que entraram muito mais crianças, estamos a debatermos com duas coisas problemas mas: 1º - a disparidade de personalidades, de preparação física, de... físico mesmo, das próprias crianças, a disparidade de problemas psicológicos... é uma coisa... realmente, eu

não sabia que uma turma conseguia ter tantos problemas reunidos..., juntos ...e depois por outro lado, estou-me a debater com... os pais... os problemas que os pais colocam e que constantemente, no final de cada aula... Ah! Professora a minha filha veio dizer-me isto e eu não concordo com isto ... mas vamos lá ver como é que.. vamos resolver isto... Porque eu não concordo que ela fique com este grupo... e eu, pois só que isto... nós estamos também, a aprender a lidar com a personalidade de cada um... e as aulas também servem para isso, mesmo as de Técnica, em que às vezes se fazem pequenos grupinhos... portanto isso é um bocadinho..., é o 1º ano e confesso, que estamos... que estamos, com mais alunos e isso também tem sido, uma das maiores dificuldades..., porque, normalmente os nossos grupos são sempre muito pequeninos e este ano.. está a ser um bocado complicado...vamos ver...

RM – Queria dar só um exemplo concreto, para acrescentar aqui: O ano passado eu fiquei com o 5º grau, o nosso último grau, no ensino vocacional, que era a turma..., mais complicada que acho nós, que já tivemos lá no Conservatório, neste aspecto..., houve inclusive processos em tribunal e queixas na polícia, das mães andarem à porrada no meio da rua... por causa das por causa das meninas e do ambiente que havia na turma... bullying, já teve *bullying* na aula... Isso condiciona totalmente, o ambiente na aula, o meu trabalho, porque tenho que estar constantemente a pensar com quem é que eu posso fazer pares, porque senão elas vão andar à bulha, e dizer mal umas das outras e..., a sério... coisas horríveis!

A – Lá está..., algo que não tem nada a ver com ensinar dança... é ridículo...

RM - nós tivemos reuniões, foi posta uma psicológica na Escola, por causa do tal ambiente, eu tive que escrever uma carta por causa do processo do tribunal...coisas que estão perfeitamente fora do meu âmbito...,e pronto ...e para além disso, daquelas grupo de 7 alunas, que acabaram e eu senti que... nelas isso foi um alívio... uff, acabou o curso... e se calhar nunca mais vão tocar na Dança, na vida...só duas é que continuaram no Curso Livre... mas pronto... é um bocado, a atitude..., as mentalidades, é muita coisa, é muita coisa envolvida ..., é mesmo uma coisa que nós dizemos, por causa destes problem...por nós todos, dá ideia que..., principalmente lá em Beja, que para além do Conservatório não há mais nada, de dança, ... vão para ali porque é gratuito, porque não pagam, vão para o ensino articulado porque..., não se paga e o outro é caro...e por isso a atitude das alunas que estão lá, nas aulas, não pode ser a mesma... e nós, por mais que puxemos por elas, por mais que demos tudo de nós e tentamos passar para elas, que aquilo é um trabalho muito sério... e pronto, tudo o que já falamos, depois a cabecinha não está lá... não ... a motivação à atitude..., não tá lá... é muito difícil puxar, fazer aquele trabalho tão difícil do corpo... tudo e depois cá dentro...não dá ...

SC – Nós Inclusivamente, tivemos casos, agora no..., quando abriu o articulado em Caldas da Rainha, em que, para entrar para a Escola de Referência, com a qual nós articulamos, escolheram a Dança..., portanto, a Dança não foi, porque eles queriam a dança, mas, porque eles queriam entrar, na escola

de referencia... e pronto, houve uma que desistiu e a outra felizmente ficou e está a gostar, mas pronto, chegamos a esta situação...

RM – Nós temos o oposto, a escola de referencia é uma escola que ninguém quer, que é a dita escola dos ciganos, e não sei de quê... é a escola de ... Beja e então é uma grande luta porque ninguém quer ir para aquela escola...são problemas destes constantes...

ZL- se eu não falo, como mais bolachas e não posso... é melhor eu falar! Há imensas coisa que eu gostava de dizer, podíamos ficar aqui até às 5 da tarde...primeiro porque gosto de falar e porque sou mais velho do que vocês..., nota-se... para já queria dizer que ... quando vocês, quando tu à bocado disseste...ah! Lá no conservatório não temos essa ... essa sorte de ter ...não queria que ninguém olhasse, para a Escola do Conservatório, com esses olhos... e eu estou numa posição ideal para o dizer...para além de ser professor da Escola à 16 anos , fui presidente da Escola durante 6 anos..., não olhem, porque nós também não olhamos , não temos a Escola ideal Nós, achamos que há muitas coisas que estão mal e queremos que tudo funcione muito melhor... é evidente que temos muita sorte, porque temos 17 acompanhadores musicais na Escola...não há uma única aula, que funcione, sem musica ao vivo... está claro, que isso é uma sorte que eu já não penso nisso, mas para além disso, nós não temos as coisas... como se diz em Inglês... *for garanted* , nós queremos sempre, queremos sempre mais... por ex. eu já tive reuniões de trabalho lá no M. com a Ministra, e enfim com aqueles trates todos... salve a expressão..., isto não vai ficar... ela disse que não ia publicar as cassetes..., mas nunca houve nenhuma reunião de trabalho... eles, no fundo, lá no Ministério o que eles querem é , reuniões de trabalho, mas ninguém trabalha nada, porquê? Porque não há nenhuma única mesa, em que se reunisse pessoas como nós, que tenham experiências, seja do que for, nem que seja lá, de Freixo de Espada à Cinta, da escola... não há pessoas com experiência que falem...! estava eu, tava um ou dois..., depois estava o resto..., de teóricos da dança, que nunca foram bailarinos, que não sabem o que é uma Escola de Dança, é por isso que as coisas não funcionam, é tão pura e simplesmente como isso...porque as pessoas não vão para lá, com conhecimento de causa... causas pequenas, causas grandes... sem juízo de valores... têm que ouvir as pessoas ..., eles não usam as pessoas, que têm na verdade a experiência, para adquirir conhecimento, para que as coisas se façam... Nós falamos aqui..., e gostava de fazer aqui um ponto da situação, se é que me permitem..., logo, quando o Fernando falou, tudo isto se baseia em nºs e qualidade...,se nós conseguirmos começar com uma 1, turma 2,3 ou 4, de qualidade, e que podemos escolher verdadeiramente, é a base..., depois, os pais, os pais, quando as crianças entram na Escola, no 1º ano, é um ano de aprendizagem para os pais e nós estamos lá, temos que ser nós, a explicar aos pais, ... professores... o que é que é a Escola..., prepare-se, porque a Escola... é isto!... porque as crianças vão aprender no dia a dia o que é que é a Escola..., Os pais não sabem nada! Não sabem nada! Os pais têm que ser educados no primeiro ano da escola e no 2º... e depois a selecção...

não há..., nunca ninguém, pode pensar, que uma Escola Vocacional vai... que tantos os alunos que começaram, vão acabar... isso é uma coisa que os ministérios queriam, mas não é assim... é que não é, em lado nenhum do mundo... mesmo numa escola como p. ex. sei lá, o Bolchoi, que não tem 300..., mas 2000 candidatos... É uma escola em pirâmide, sempre, sempre... A pirâmide pode é começar mais a baixo...e é isso que nós temos que ver... o ministério anda à anos, anos e anos a dizer que a dança tem que se estender ao ensino básico..., como nós não somos um País com tradição na Dança, a tradição começa pela educação..., ora se uma criança desde o 1º ano do ensino básico, tivesse uma vez por semana, dança, embora os pais não fossem pais que vão, todas as semanas ou todos os meses, espectáculos de dança, as crianças já eram educadas ... já sabiam o que era dança, uma vez por semana tinham Dança, na 1ª,2ª, 3ª e 4ª classe, no meu tempo , era 4ª classe...é isso... e depois, isto tudo, devia ser mais ou menos conjugado, porque nós aqui na ESD, e eu posso dizer porque também faço parte, pelo menos este ano, do corpo docente, como professor convidado, estamos a formar muitos licenciados em dança que também nunca foram bailarinos, e se calhar nunca vão ser bailarinos, mas que poderiam ser bons pedagogos, bons professores para dar-se aulas ao ensino básico, sem grandes pretensões, também podem sair daqui professores, para outros graus..., mas, as Escolas Superiores de Dança, esta, ou qualquer outra, não vão formar bailarinos para entrarem aos 18 ou 21 anos ..depois da licenciatura

VN – Também não é essa a ideia...

ZL- Não é essa a ideia, também...portanto quando as crianças comessem a ter um contacto mais cedo com a dança, nas escolas, talvez essa tradição se fosse... ir formando . Porque não é os pais... não vamos poder esperar que os pais que incutam esse gosto, muitos incutem, mas não é a maioria que vai incutir o espírito, o gosto pela dança, às crianças... depois a selecção natural..., mesmo com corpos, que eu já não acho, que sejam, no nosso ponto de vista da Escola do Conservatório do Conservatório, ideais, mas são, o melhor que nós tiramos daquele manancial que fez audição, que nós gostaríamos que fosse mais..., mesmo com esses corpos, a selecção vai –se fazer... ou por nós, feita, tem que ser, feita, ou natural...como à bocado uma de vocês disse do Darwing..., não é? ou porque os corpo mudam e muitas vezes não mudam para melhor, podem mudar para pior, acontece geralmente, enfim... mais raparigas do que rapazes, porque os corpos evoluem de forma diferente..., ou psicologicamente, as crianças que, julgavam aos 10 anos, que gostavam muito de Dança, e depois perdem o interesse, o que não acontece muitas vezes, na nossa Escola ou os que entram assim sem saber onde estão... vão ganhando... e isso é que acontece... e espero que, aconteça também no vosso caso, nas vossas Escolas, à medida que o tempo vai passando, vão-se apaixonando pela Dança e isso é sinal que estamos a fazer um bom trabalho... não só como professores de dança mas também como educadores, porque eu passo, 1h e meia no mínimo, com estes meus alunos diário...

se calhar, falo mais com eles do que os pais ao fim do dia... certo! por enquanto é só isso que me sugere falar, mas muito mais coisas poderíamos falar...

ML – Eu penso que as crianças, quando..., e no nosso caso das Escolas Vocacionais, do Articulado..., quando as crianças se candidatam, pronto, quando aparecem para fazer as provas de audição ou o que quer seja, vão com aquele ideal que... podem... e eu penso até nem é a vertente de ser bailarino, o desejo de ser bailarino... é mais com aquela de divertimento... a ideia: gosto de dançar, vamos lá dançar...vamos aprender a dançar.. eu este ano por acaso, surgiu-me um caso de duas crianças..., até bastante interessante... que elas chegaram lá no 1º dia, eu estive-lhes a explicar... o que é que vão fazer, o que é esta disciplina de T.D. Contemporânea, o que é esta de Dança Criativa..., e uma delas começou: e não há Hip-Hop? Portanto, eu acho que há ali uma ideia tão... tão vinculada que ... também lá está a preparação anterior ..., também tinha sido em Hip-Hop, nem que seja um, dois meses eles fazem um Mês de Hip-Hop, ah! Tenho que ir para dança e vou para o Curso de Dança... e depois chegamos ali...

SC – Mas acho que o Hip-Hop lhes dá um estaleca engraçada, nós temos Hip-Hop, na Escola este ano, uma vez por semana eles fazem Hip-Hop Dance, que é assim uma mescla de Contemporâneo e Hip-Hop, dá-lhes esse lado de... *La Feria*, que a gente chama a brincar, mas que é muito importante da performance, do show, do iá, dum, dá...que é muito importante na formação deles...

ML- É... mas depois são confrontados com as técnicas...

SC – Mas Tudo com peso e medida, para que elas não desistam de tudo, porque só gostam de Hip-Hop... tem que ser tudo muito bem doseado por nós, enquanto corpo docente... falarmos muito bem, explicarmos ... olha, isto é um reбуçadinho...mas, tens este lado, mas atenção que sem isto, vocês não conseguem fazer isto bem...portanto se gostam... trabalhem aqui...que para depois...

ML – Depois, depois são confrontadas nas aulas com... 1º posição, mãos na barra... agora não quero ficar quieta, agora quero mexer...

Z L – Posso..., Há aqui umas coisas que me lembrei, à bocado falaram de nós não termos na verdade, mercado, cada vez temos menos mercado, pelo menos é a tendência dos últimos anos...,mas nós também não podemos pensar nisso, não podemos pensar nisso , porque felizmente temos a capacidade, temos a sorte, de estar no âmbito artístico, que qualquer de nós que ..., qualquer dos nossos ..., os miúdos, que tenham qualidade suficiente, pegam no saco e vão-se embora ... e além disso..., e podem chegar ao 12º, 8º ano/ dança, com um curso gratuito, mas de qualidade, em que eles aprenderam não só a dançar mas a interagir fisicamente e psicologicamente, em padrões completamente diferentes das outras escolas, e temos que nos dar por felizes, por isso...se não foram para dança, e tenho...

A - A escolha é deles...

ZL - O problema é deles, nós temos pena! Mas haverá sempre alguns casos que, não vão com certeza nunca, dizer que foi mal empregue, os anos que passaram a estudar dança...portanto isso não...já temos tão poucos, tão poucos que estudem connosco e se ainda nos vamos preocupar...ah!, se calhar não têm mercado... Mercado? Se não há agora, haverá depois, não há aqui há em Espanha, se não há em Espanha, há, ...isso é uma coisa em relação ao mercado...,

Em relação aos pais, nós na Escola, também temos essa sorte..., à regras assim: o professor de dança não se mete com os pais, e os pais não se metem com os professores de dança,

SC - Isso era o ideal...

ZL - todo o contacto entre um pai..., passa pela direcção de turma, e a directora de turma é bom...porque, na nossa Escola agora ... dantes, era de maneira diferente..., dantes os directores de turma podiam ser... eu, podiam ser professores do artístico..., agora não, agora não..., porque..., e é bom que não sejam..., não quer dizer que não saibamos fazer o trabalho de director de turma... por acaso é muita chato e está cada vez pior..., porque agora há imensos... têm que seguir aqueles cânones, aquele trabalho pedagógico, burocrático..., não quer dizer que não saibamos..., mas também, as professoras do académico e os professores sabem melhor..., sabem melhor..., eu dou a mão à palmatória..., mas é bom, porque eles têm um espírito mais parecido com os pais,

Grupo – Sim... risos, assentimentos....

ZL - Nós somos professores do artístico e somos... ou deveríamos ser...artistas, na alma pelo menos... ... no corpo aí.. já não somos...portanto, os professores do académico são mais parecidos com os pais..., sem juízo de valor.... E é bom que os pais só possam entrar em contacto connosco, por intermédio dos directores de turma, porque isso é..., é uma coisa incestuosa..., Os pais na escola, e a falar com os professores de dança, não pode ser... portanto..., e se vocês não têm essa orgânica na escola...

A – É essas orgânicas

SC – Que faltam....não é?

A - e que eu acho que faz com que todos os papeis às vezes se misturem e baralhem, de uma forma promíscua... porque é o professor de dança, de técnica, também é director de turma,

FD – No ensino articulado é mais difícil...

ML – Eles só conseguem fazer isso porque têm ensino integrado....

A - e depois também é coordenador...

FD – Nós também temos, na nossa Escola, há um director de grau, só que, é um professor de Técnica de Dança Clássica, porque naquela escola, não funciona...

ZL – Mas mesmo assim ... a ideia fica lançada...

FD – Claro, eu concordo, perfeitamente!

ZL - de qualquer maneira, este distanciamento tem que haver, mesmo numa escola de ensino articulado, em que vocês estão mais expostos aos pais, não é? Não têm aquele o escudo, aquela armação do ensino acadêmico a defender -vos ...

A – É o distanciamento..., falta!

ZL – Mas é, na verdade os problemas que surgem com os pais, não tem explicação, não tem explicação...

A – O professor leva um problema, não só de fazer a sua aula, que era... que eu acho ... ainda hoje, é para isso que nos formámos, e é por isso que escolhemos o caminho da pedagogia na dança ou dança, na pedagogia..., mas além disso, ainda tem que levar o problema do aluno para casa, porque isto e isto..., ah! Mas há o problema da Escola porque até faço parte da coordenação e... então é uma grande...

RM – Muitos papeis...

A – É, é mas não deveria ser... sinceramente..., e essa é uma excelente forma de resolução...sem dúvida...

SC – Mas acho que isso nos remete outra vez para, escolas de referência, turmas dedicadas... pronto..., se tudo funcionasse maravilhosamente bem, segundo as regras...mas é impossível, a nossa realidade diz-nos que isso é impossível... isso poderia acontecer... !

A - Sem a pressão dos números... e de saberes que a escola até está num ponto em que ...provavelmente, pode ser que aconteça que, o financiamento não venha, porque... não vai... ou não corresponde aquilo que eles queriam... tu levas isto tudo... e não! Não deveria ser!

SC – Mas eu entendo esse ponto, entendo esse ponto e realmente isso era o ideal...

IT – Isto que a Andreia falou, agora, remeteu-me para outra coisa... nós não somos psicólogos..., é verdade, eu acho que, no trabalho de um professor à sempre uma componente humana que nós, não, não nos podemos descartar... nós não somos só pessoas que mostram passos, e que ensinam a pôr o musculo no sítio... porque estamos a trabalhar com pessoas... e eu acho que há uma componente, na nossa formação que falha... isto porque eu...a minha referência para eu dizer isso, são duas professoras que eu tive em Londres...e eram duas professoras do corpo, que educavam para o corpo, que educavam para a técnica...mas sabiam como fazê-lo, com cada pessoa..., e sabiam como identificar, o que é que aquela pessoa precisa de ouvir, para, dar um salto e ultrapassar..., uma barreira, quer seja física, quer seja..., às vezes barreiras físicas vêm daqui... e elas têm essa formação... e eu não tenho essa formação...e eu gostava de ter... e então eu tento, com aquilo que elas me ensinaram e com as estratégias que eu me lembro que elas usavam... e que elas às vezes explicavam... se... tive uma professora de Dança Clássica... eu é a Patricia Rayan, não sei se alguém conhece... ela é Neozelandesa , mas mora em Londres à muito tempo, ela dançou com o Nureyev... linda, linda..., e ela tinha um conhecimento da anatomia, da mecânica do corpo muito,

muito, pormenorizado, muito detalhado...e parecendo que não, isso, isso, isso ..., a forma como ela explicava... eu tou-vos a pedir para vocês quando vocês fazem um... *grand plié* em 4ªpos., o vosso tronco ...fazer este movimento, esta espiral... já não me lembro, eu não sou professora de dança Clássica, já não faço ballet à muito tempo... mas eu lembro-me perfeitamente da explicação dela..., fazia tanto sentido...que nós fazíamos aquilo com uma sensação de, claro isto faz bem ao meu corpo... porque liberta, porque não sei o quê, não sei aonde, e tudo acontece com muito mais organicidade, sem recorrer a força, sem recorrer Respeitando os limites do corpo de cada um eles vão sendo alargados...vão sendo cada vez menos limitativos...e então havia assim um... uma.... E a forma depois, também, como ela corrigia, ela corrigia..., ela corrigia..., o bom! Ou seja ela dava....., ela anotava... isso, foi bom! e era ali que ela ficava, uma aula inteira..., é por aí... com aquele aluno ela focava-se naquilo que ele conquistou naquele dia e isso dava ao aluno um estímulo, para voltar na próxima aula com aquela felicidade que tou a fazer conquistas e no outro dia se ele não conquistasse nada de novo, ela se calhar, não lhe dizia tanto...dizia a outro, que conquistou outras coisas..., então era uma educação pela positiva..., e porque o reforço positivo, dá-nos mais ânimo e faz-nos concentrar naquilo que temos de bom e não tanto no que temos de mal... e claro que ela também, também fazia correcções nas partes que não estavam,... tão certas, mas, de uma forma tão construtiva que nunca ninguém se sentia..., ah! eu não sou nada, eu não sou ninguém... eu sou não sei o quê..., como às vezes acontece... por muito que nós não queiramos..., Porque... oh! isso é um rabo de pato, isso está aí a fazer o quê? ... eu às vezes digo isso, mas tento dizer a brincar..., tento dizer com um sorriso na cara, estou a brincar... tu sabes que o coxís tem que estar a apontar para o chão e etc... mas, há um *know how*, que estas minhas duas professoras tinham, a outra era a Sónia N... , que eu não tenho, e que eu gostava de ter, e que eu acho que é muito importante, quando estamos a formar bailarinos..., que são miúdos que querem ser bailarinos ou poderão vir a querer ser bailarinos... isto é o que numa escola superior...

RM – estamos a conquistar também a auto estima...

IT – Isto é uma coisa que..., eu não sei qual é a... eu não sei muito bem qual a formação que vocês já tiveram..., mas eu ,enquanto professora do Ensino Vocacional, gostava de..., ter as bases que essas senhoras tinham... e ando a tentar aprender sozinha..., a fazer experiências...

RM - Experiência de vida profissional, eu acho... não sei se existe uma disciplina para se ensinar... e eu tive uma experiência oposta, enquanto aluna, eu fui mandada embora do Conservatório no 5ºano, com uma professora que a conversa que ela teve comigo aos 14 anos, foi: tu nunca vais ser bailarina, na vida, porque tens as pernas gordas..., por isso tens de te ir embora da Escola...

ZL – Ainda bem que não fui eu que te disse... eu fui professor dela, mas não fui eu!

RM – Não! Claro que podia dizer quem foi, mas agora não interessa... é a tal a falta de pedagogia que não havia, na tradição da dança clássica... e claro que isso traumatizou-me... durante muitos anos...

até à pouco tempo, não vestia uma saia, não..., detestava o meu corpo..., fez muito mal à minha auto estima enquanto pessoa e enquanto mulher, também ..., E eu tenho imenso cuidado..., claro que isso passa para a minha experiência pessoal e enquanto professora, tenho imenso cuidado, quando tenho..., crianças mais gordas p. ex. tenho algum medo até quase de falar, ... mas falo! Falo porque penso na parte da saúde, não conseguir fazer as coisas... mas, isso, eu acho que é muito das nossas experiências pessoais..., não é? Tu tens essa experiência tua enquanto aluna e isso obviamente, que passas para as tuas aulas... mas daí haver uma disciplina que nos ensine a ser assim..., não sei...

IT – Sim, Mas eu acho que , não sei... acho que há uma falta...

RM – Nós podemos até ter aulas de psicologia, mas...

IT – Mas não é por aí, não é por aí..., eu acho que não é por aí

RM – Mas é importante...

IT - Acho que também é uma educação para a protecção do corpo, para evitar lesões... o respeito..., foi uma lição muito importante..., se respeitares os teus limites eles vão, cada vez menos, ser limitativos..., se trabalhares dentro...

RM – Isso é uma maneira de pensar muito mais recente...

IT – Sim , claro, exacto... puxando sem querer fazer coisas que o corpo não está preparado para fazer...isso também educa, educa para..., um ouvir o corpo..., o quê que o meu corpo precisa e pode.. na minha opinião isso pode prolongar a vida profissional de um bailarino, porque desde cedo habitua-se... que, eu vou fazer coisas que o meu corpo..., aguenta... não é? porque estarmos a forçar o *en dehors* a partir dos joelhos, durante anos a fio... não pode dar bom resultados, não é? Isso Toda a gente sabe..., e... pronto, foi uma experiência muito boa que eu tive quer a nível de motivação, quer a nível..., disso..., de, da educação para evitar a lesão, o saber evitar a lesão e trabalhar, trabalhar sempre a 120%, não pode ser bom... , porque o corpo estala... e pronto!

VN – Eu pego aqui na Inês, eu tenho algumas temas que tenho que cobrir de alguma maneira... a Inês falou da formação e de não ter uma formação que ela achava que seria a ideal e lanço aqui esta pergunta: a formação que tiveram ou que não tenham e que tenham necessidade de, interfere na vossa prática diária, enquanto professores? A que têm ou que não têm?

ZL- Posso começar?... também tenho se calhar uma... todos nós temos experiências diferentes... , eu acho que isso é muito interessante.... Eu..., dancei, dancei 19 anos, profissionalmente, sem parar , não tive..., nunca fiz..., fiz a Escola..., a minha Escola de Dança, foi, uma escola, mesmo só de dança, não tinha parte teórica nenhuma, eu andei na Escola da Gulbenkian, quando a Gulbenkian, tinha Escola..., não era uma escola institucional, institucionalizada, mas era escola..., fiz a minha aprendizagem lá, depois fiz a minha carreira de bailarino, acabei bastante tarde e..., acabei ainda com a sensação que poderia ainda talvez dançar ainda mais, um ou dois anos... e não nunca tive qualquer formação pedagógica, entrei para o Conservatório como “Professor de Reconhecida

Competência”, é um estatuto que o Ministério agora, está muito agarrado e não gosta muito de dar, porque, isso, como o nome diz, é o reconhecimento do currículo dessa pessoa, em substituição de qualquer outro tipo de formação académica, ou teórica ou prática..., teórica, que, essa pessoa eventualmente não terá...essa é a minha formação e neste momento sou professor já..., enfim, desde 91, e na verdade, não sinto essa necessidade de ter essa formação para professor, não sinto ..., isso depende do nosso carácter..., eu sou muito extrovertido, tive uma formação académica de peso, na altura, à muitos anos, isso deu-me bagagem..., mas..., isso sou eu, isso sou eu! Reconheço que à muitos professores de dança, que também tiveram carreiras..., carreiras longas e reconhecidas, mas, muitas vezes, não são tão bons professores como poderiam ser, porque não têm dentro de si, as características de personalidade e humanas para poderem transmitir ...e eu quero a dizer que tu tenhas, quero ser bastante claro!... para transmitir aos alunos. Portanto, isso depende muito, da personalidade e do carácter do professor. Agora, que o professor tem que ter essa base? Tem que, pode ter... mas, tem que ter necessariamente essa base de preparação pedagógica para saber transmitir os conhecimentos? Não me parece que seja, absolutamente..., necessário! Porque na verdade, como tu disseste, a experiência de vida, como homem e como mulher, a experiência de artista, enquanto bailarino, no palco, durante muitos anos, e o contacto que uma carreira traz, em todo o mundo... eu dancei muitos anos, o Fernando também..., é mais novo, do que eu, mas estive em muitos sítios e falou com muitas pessoas de diferentes proveniências, diferentes nacionalidades, diferentes formações... isso tudo, filtrado pela nossa, muita ou pouca inteligência, muito ou pouco isto ou aquilo, tudo, vai trazer uma base, que na verdade, pode dar um grau pedagógico muito sólido... ou pode ser que também não, pode não dar..., deixo isso no ar...

FD – Eu acho que acima de tudo, o ser professor, vem também como o ser bailarino, há uma vocação... e acho que nem todos os bailarinos podem ser, devem..., têm a vocação de ser..., professores, eu sinto que tenho! e sinto também que... acho que essa, isso o que falaste à pouco, vai muito ao encontro disso, acho que, as experiências que nós tivemos com professores que nos ficaram na memória e como referencia, acho que nós, naturalmente vamos transmitir porque..., que é como a nossa educação, nós somos o reflexo dos nossos pais, e no fundo, com os professor, se estamos a dar aulas, estou a ser o reflexo de alguém que me deu aulas anteriormente..., Eu acho que isso à partida, já é uma formação. E se a mim me perguntassem, se eu gostaria de completando a minha carreira, que já vai em 14 anos, se eu gostaria de a complementar com uma formação mais pormenorizada em termos de anatomia, física aplicada à dança, de psicologia infantil, uma metodologia mais..., mais pormenorizada, ou qualquer coisa assim... eu gostaria..., não acho que tenha que ter um curso exaustivo, de 3, 5 anos... acho que 1 ano, eu não me importaria nada de ter... de estudar essas coisas que hoje em dia estão muito mais desenvolvidas do que à um tempo atrás, também. Também acho que um professor... o.. a formação que se dá, a um nível ainda

elementar, depois intermédio e depois avançado... é diferente, eu por ex. sinto vocação para dar aulas a... a turmas avançadas, não, não acho que serei um bom professor para turmas, p.ex. de elementar, e se calhar ao contrário, à pessoas que se sentem mais confortáveis com crianças dos 10, 11, 12, anos e depois não estão tão à vontade com adolescentes já de 16, 17, 18 anos... eu acho que isso também é importante que o professor, quando começa a dar aulas, que tenha consciência disso, e que não pode dar aulas a uma pessoa... dos 10 aos 18..., se calhar há, no meu caso eu acho que não daria.. , mas se calhar há! E tem de ser ..., mas isso vem acima disso, acho que também é uma vocação...

ZL- Acho que tenho que dizer uma coisa que talvez possa ser útil..., em termos do trabalho da nossa... amiga. ..é o seguinte, na nossa Escola, não, não vou dizer na nossa Escola

Grupo - Já disse...

ZL – Há a tendência, como o Fernando estava a dizer, ele não se sente particularmente vocacionado para dar aulas a crianças, mais..., há uma tendência..., para pôr, os professores com pouca experiência artística ou, só com grau académico e não com uma experiência artística de palco, a dar aulas aos alunos avançados e vice versa, põem esses professores só a darem aulas aos primeiros graus e os professores com experiência de carreira, de palco e tudo mais..., são, pretensamente, mais vocacionados para os... isso é um erro, puro e simples... Eu digo isto, porque tive a sorte de entrar para o Conservatório, e antes de entrar para o Conservatório, já vos dei aulas a vocês, que já eram adolescentes, já ... mais velhos... entrei para o Conservatório a dar 1º ano de rapazes e dei, durante 4 anos e... adorei! E agora estou a dar o meio, que é o 5º/9º, mas sempre dei, os avançados, e os espectáculos e as variações e as oficinas coreográficas ..., Eu tenho essa experiência.. mas, há professores na nossa Escola e em outra possivelmente, que só dão aos anos avançado... e, as professoras que não têm experiência de vida de palco, como artistas, estão ali, 1º,2º, 3º..., 1º,2º, 3º..., 1º,2º, 3º..., não, não deve ser assim, não deve ser assim, porque as crianças, uma criança pequena, precisa tanto, de um professor com a experiência do Fernando, como um aluno do 8º ano... antes pelo contrário, até é muito necessário, porque, o contacto é diferente..., um artista, uma pessoa como o Fernando, tem com certeza, uma maneira diferente, de falar, com a criança de 10 anos, que a professora de 27, recém formada, que ainda não dançou, ou que não vai dançar se calhar, tem..., portanto, as crianças têm também que ter contacto com professores com, carreira, com um back ground importante..., acho que isso é importante!

A – Eu acho que a dita formação académica que se pratica..., é... para aquilo que ela... não sei agora as pretensões de uma escola ... como a S.D. ou da FMH, que são as únicas escolas que conferem grau , em Portugal... mas não sei quais são agora ..., se calhar vou falar errado, de forma errada..., não sei se, eu acho que as pretensões..., estão muito longe daquilo que elas oferecem no seu currículo, ou seja, há uma... e isso como ex. aluna desta Escola, há uma grande falta, ainda, de rigor naquilo do

que se ensina aqui, com as pretensões que a escola tem, de formar professores..., ainda está longe... e eu, percebi isto, nos..., não no 1º se calhar, mas passado um tempo de dar aulas... percebi a lacuna que ia, daquilo que me pediam e daquilo que eu tinha levado daqui da escola..., felizmente, antes de entrar aqui na escola eu também já tinha tido uma experiência... e depois dela, também, fui desenvolvendo... portanto, passou por aqui mas se resumiu a isto, a minha formação..., e ainda bem..., porque ela está muito aquém daquilo que é necessário... ela não é rigorosa o suficiente para formar professores para estes contextos, para formar professores de outros contextos que não o vocacional e artístico? provavelmente...sim..., ou uma pessoa até, que queira aprofundar os seus conhecimentos mais teóricos..., mas agora, do ponto de vista metodológico e de outros conhecimentos que estão associados à metodologia que o professor deve ter... está muito aquém...é...

SC- Olha, eu não concordo! Peço desculpa...

A – Eu acho que é... quase te posso dizer... assim, tenho a certeza!

SC – Não concordo! Eu...

A – Eu estou a dizer só com a formação daqui..., atenção não estou a pôr em causa que... tu quando vieste para aqui já vinhas com algo e saíste daqui...,

RM- Que há quem entra cá sem saber nada...,

SC – Eu tive a minha uma colega que trabalha comigo em Caldas, a Cristina Correia, não sabia nada... e é uma excelente professora, uma excelente colega...,

A – Só com o que aprendeu aqui?

SC – Sim!

A – Fantástico...

ZL - Mas isso também há casos...,há casos e casos...

A – Eu acho que não é uma regra geral...

SC – Pronto, mas eu,...eu acho nós só conseguimos falar de ... eu sinto uma lacuna, enfim, agora com Bolonha nem me vou pronunciar, porque acho que é um tremendo disparate..., mas , do programa antes de Bolonha, no plano de estudos antes de Bolonha, eu senti uma grande lacuna no Ramo de Educação, que foi, completamente descorar a parte coreográfica do Ramo de Educação..., coreografia... eu fui depois, tirar o Mestrado no Laban., precisamente porque sentia essa necessidade e essa sede e limitavam-nos tremendamente a parte criativa, a parte da coreografia e do contacto com o repertório e com tudo..., direccionando só o Ramo de Espectáculo nesse sentido, e o Ramo de Educação, ficava só ali, agarrada aos estudos e agarrada aos livros... o que eu acho, um tremendo disparate... e eu sentia, essa necessidade... Agora, que, teve uma tremenda influência no meu percurso como professora... teve! Claro que já...eu também vim do Conservatório, também tive um percurso parecido..., vim do conservatório e também foi... tive até ao 3º ano e foi assim um

grande ... quando me mandaram embora... não foi um trauma...porque tive um apoio muito grande a nível familiar... e não houve....,

ZL- Faz -me sentir tão mal...ouvir dizer isso...

SC – mas eu agora entendo...

ZL- Eu sei... Não fui eu que te mandei embora...

SC – Pois não... mas eu agora entendo..., na altura não entendia , é claro! Mas agora eu entendo... entendo a pirâmide, e concordo com a pirâmide, e.. não é para todos, e não era para mim e ainda bem que não era para mim..., porque aconteceu..... estou completamente realizada com aquilo que faço, não sou... não... já dancei, já tive experiência de palco, não sou bailarina, não me considero bailarina..., considero-me professora de dança, e sou muito feliz naquilo que faço, e ainda bem

ZL – E ainda bem!

SC - o meu percurso não foi ao fim...e pronto. Mas pronto, voltando à ESD, eu gostei muito dos 4 anos que tive cá... senti realmente essa lacuna, fui procurá-la lá fora... não fiquei completamente saciada, mas eu acho que isso é uma conquista que nós fazemos, todos os dias nos nossos...no nosso projecto educativo, da nossa escola e é uma coisa que nós temos que trabalhar... e também se não houver..., desafios, a coisa não...

A – Eu só acho que, pelo menos daquilo que eu levo da minha experiência, é tempo a mais para...para aquilo que tu levas no final... ou eu sou do tempo dos 4 anos... eu tive aqui 4anos que... não valem..., 4 anos...,

SC – Eu, não consigo concordar contigo...

A – Se calhar, porque eu vim noutra altura, a escola antes de eu entrar era direccional e tinha outras pessoas com ela, que isso também influencia, porque dá uma outra dinâmica, dá outras experiências, puxa para determinado lado...

SC – Eu lembro-me que no meu ... no nosso tempo... aliás eu no meu currículo... eu olho para o meu currículo, e aquilo é ridículo... porque são 7 páginas , porque eu pus os seminários todos que eu fiz na ESD, e então aquilo a nível de seminários e formações é uma página e meia..., pronto... porque mas acho que foram formações tão importantes, que...

A – Pois lá está... eu acho que na minha altura..., já faltou mais isso...

SC – Pronto, exactamente mas... pois, mas eu já falei com colegas, pós nossa época, Margarida...

M – Ah! Eu sou das épocas...todas, acho eu...

A – Porque, ela também é da minha...

CS – mas, que não aproveitaram o que a Escola oferecia, porque não queriam aproveitar..., passaram por aqui turmas muito irreverentes... e que também não estavam abertas a que as coisas viessem...

A – Eu estava super aberta...

CS – Pronto, mas acho que tem a ver com a experiência de ano para ano ou de turmas...não sei...

A - Eu acho que toda a gente veio no meu ano..., acho que foi o ano em que entrou mais gente que nunca tinham visto dança à frente..., foi um caso assim... eu achei aquilo, assim..., meu Deus, tu nunca fizeste clássico? E vens para um curso de dança? O que é isto...?

SC – Pois... é estranho...

RM- Sempre houve pessoas..., mas acho que isso dava outra tese...

A – E depois vejo os quatro anos, muito, muito trabalhados em determinadas áreas..., e vou ser..., sincera... a área de clássico sempre teve uma metodologia muito forte, tudo muito organizado, pelo menos era a opinião..., era tudo muito sistematizado... e tu tens que apresentar aqui e agora vais fazer aquilo...,

RM - Isso é bom...

A - e agora viras-te para ali... eu sentia essa coisa toda... ,ok, eu não quero..., esta não era a área que eu queria seguir, mas isto está, estava ali..., exigia-nos trabalho, exigia-nos trabalho..., e depois, uma área que era... é a área que eu hoje..., estou ligada...,

SC – Isso concordo plenamente..., isso sim...

A - que é a área do contemporâneo... é que de repente... e lá,.., isto até dá para... fantástico... então não precisamos de ir à aula, nem nada..., não, não vale a pena ... é uma lacuna...assombroso... e de repente, bem vamos cá tapar este buraco que não está a correr bem e vamos lá pôr, outra professora à frente, ok., e por onde é que aquela professora ia pegar?... Estava..., escabroso...

FD – Isso dava outra tese...

SC – Aliás no nosso plano de estudos a disciplina de técnica de Dança Contemporânea, é , técnicas de Dança Contemporânea, portanto temos a liberdade de trazer várias... Cunningham, de Release, de Limón, de Graham, de vários conceitos que nós achamos pertinentes e importante para os nossos alunos, e isso dá-nos uma liberdade criativa muito saborosa... e realmente, isso é um trabalho que desenvolvemos... autodidáctica, completamente ...,

A – Vais buscar noutros sítios, porque daqui, o que tu sais...

SC – completamente, falamos com a Catarina Moreira, e falo... Inês... Andreia, partilhamos *work shops*... também já aconteceu, precisamente, porque, no âmbito da dança contemporânea, eu acho que é muito... insuficiente..., mesmo, ...

ML – é uma lacuna, mesmo...

SC - um lacuna enorme, dão-nos Graham, dão-nos noções de espiral, de contracção, de *triplets*, pronto, todo aquele percurso que conhecemos..., mas, fica, por ali...

A – A sensação que eu retiro é esta, em Portugal, a dança contemporânea ah! não ..., mas isso é porque, está menos sistematizado..., porque há uma... sinceramente, isso eu senti, há pouco tempo..., eu e a Margarida tivemos a possibilidade de este ano, vamos fazer uns *work shops* em Nova York, bora lá, vamos para lá, vamos beber... e pensamos... isto vai ser super fechado... porque

a... a experiência que eu tinha daqui, da superior, em relação a se abordarem determinadas técnicas era... tu não vais poder dizer que tu dás Graham, está bem? porque para isso, tu tens que ter estudado lá, na Escola XPTO, ok! Não posso dar Graham, porque, realmente não sou suficiente, aquilo que eu fiz, não me confere, esse estatuto, não é suficiente... e saís daqui com aquela, não posso dar Graham..., então, é uma coisa que por acaso eu tenho a linguagem, mas dou... É verdade não é...

M – É, é...

A – E chegámos, e venho, e temos a experiência de Alvin Aley, Merce Cuningham, ok..., eh! pá ... e querem-nos dar tudo, e é tudo tão... não é fácil mas está tudo tão sistematizado... o Aley afinal existe, e isto está, isto estuda-se... e pode-se... e sinto isso, se calhar há uma fragilidade de conhecimentos maior...e então há que, ... é meu... e não é ... até não convém que vejam, porque isso tem falhas e lacunas e falta isto, e eu acho que é esta falta de rigor que faz depois, também, professores com falta de rigor nalgumas áreas, ou acham que têm esse rigor e não têm... e conhecimentos e conhecimentos, acima de tudo... pois cheios de fragilidades..., ou até não temos, porque temos a certeza da nossa formação e daquilo que temos de dar e temos vontade de aprender mais, e estamos abertos para o fazer e não temos medo, então, de dar as nossas nas aulas com..., ao contrário de..., que eu acho, sinceramente, e tenho conhecimento porque fui acompanhando algumas colegas que saíram daqui, que não tinham conhecimento de coisa nenhuma, e sinceramente, não foi a Escola Superior que fez delas professoras, nem boas nem mais... é que não fez delas, nada! E eu pondero... 4anos? Para um capricho só...vale a pena?

RM – Não é a escola que faz as pessoas..., as pessoas, também têm que

A – há este desfasamento do que a escola pretende e o que ela dá, na realidade... há aqui um espaço grande...

SC – Não, mas isso, quando falamos numa área artística, tu..., podes dizer que, nunca é suficiente, se a pessoa não tiver personalidade,

A – Não, mesmo tendo a personalidade, de estares aberto..., e de procurares e querer conhecer eu acho que... algumas áreas..., são barrados, os conhecimentos..

SC – Eu acho que sim, no contemporâneo..., eu concordo plenamente contigo...

A – São barrados, os conhecimentos, não é? E são, não é só..., só barrados, porque eu não quero que tu conheças tanto quanto eu..., mas barrados porque, eu não quero que tu reconheças que à tua frente, eu sei menos ainda do que tu..., esta falta de....

IT - De partilha...

A – Honestidade..., não e de honestidade, por parte de ..., aquele professor, não é capaz de dar aulas... Pronto!

ML – Se calhar, no teu tempo e no meu também ..., faltou muito, lá está, a sistematização das metodologias de Contemporâneo, eu também senti isso...!Bastante...

A - Na área de Contemporâneo, era mais grave... muito mais!

ML – Eu apanhei , no meu 3º ano, apanhei o embriãozinho, da disciplina das Metodologia de Contemporâneo, que o professor, também penso... e da sensação que eu tive, andava um bocadinho ali... ,

RM - À procura...

ML - À procura..., ou usando a expressão portuguesa..., a apanhar bocados de bonés e a tentar achar um caminho....

RM – Nós fomos cobaias nessa altura...

ML – Exactamente..., Depois no 4º ano, também tivemos aquela dificuldade de falta de professores e conjugação de...

RM – E de repente..., agora temos que fazer um exame! Sobre o quê?

ML – Exactamente, não tivemos aulas propriamente ditas e fomos confrontados com ..., ok!, vocês têm aqui..., no final do ano vamos ter que dar uma nota aqui de Metodologias de Contemporâneo e portanto vamos fazer um exame, vocês fazem o exame, com aquilo que aprenderam aqui nas aulas, ou com aquilo que aprenderam lá fora..., e eu vou ser muito sincera..., as minhas aulas de Contemporâneo, são basicamente, os conhecimentos que eu aprendi, fora daqui..., basicamente com isso, com aulas que eu fiz com outros professores com formações, com work shops..., eu não uso, as metodologias que são ensinadas aqui..., até porque, não tenho grande conhecimento delas..., neste momento, não tenho grande conhecimento, daquilo que é ensinado aqui, a nível do Contemporâneo... Clássico, sim! sem dúvida alguma, clássico teve sempre uma orientação muito definida, muito dinâmica mesmo..., pronto, lá está, também tive uma experiência, um pouco diferente ..., foi..., fazer 1º, o bacharelato, acabar em 96, depois percorrer..., fazer o meu percurso profissional durante alguns anos até voltar para fazer o 4º ano..., que senti assim, mesmo..., uma lufada de ar fresco, uma coisa ..., e foi muito, muito bom...

RM – Pegando nisto e para fugir um bocadinho do que estamos a falar..., da superior...é o depois..., a formação enquanto profissionais...que é..., quase não existe..., existe em Leiria, aquele cursinho de professores, uma vez por ano..., e mais? Não...,há os cursinhos de verão, mas para praticantes...para professores não...

A – Mas tens cursos aqui em Lisboa, no Forum Dançaque lá está, para uma pessoa que não é daqui... é difícil...

RM – Mas são coisas... não considero formação contínua..., no Forum Dança, porque são formações mais específicas, tipo Cursos..., não é?

A – Mas, quer dizer..., para professores, eu acho, daquilo que eu tenho visto são formações até bastante pertinentes na...

RM – Mas muito à base de cursos para, muito completos... curso de Produção..., Curso de, não sei o quê...

IT – Eles agora têm agora, um ciclo de seminários, curtos, mais ... que estão relacionados com pedagogia, com o do ensino da dança, mas... mais na dança e na comunidade..., inserindo..., como levar a dança a alguns sectores da comunidade,...

RM – Pois, mas na nossa área, que estamos aqui a falar especificamente, da dança vocacional... não há! ... Até mesmo, acho que a própria ESD, deveria ser a primeira, também, a oferecer, para os seus ex. alunos, formação contínua ..., e não promove! E, realmente, sentimos falta...

FD – E já agora, também, uma formação específica a profissionais de carreira, para que lhes seja dado o reconhecimento e não obrigatoriedade de tirar 3 anos e voltar a ensinar clássico..., porque, isso então, não faz sentido..., porque, eu, não se falou disso..., eu estou proibido, pelo Ministério, de dar aulas..., eu não me importo, não me sinto vocacionado, como já disse..., mas eu estou proibido de dar aulas aos graus elementar, por não ter nenhum reconhecimento académico..., mas o que depois não faz sentido, porque a minha outra colega, na turma, que também não tem nenhum, não tem nenhuma formação..., na escola Superior..., também não pode dar ..., ela faz parte da Direcção Pedagógica, mas também não pode dar aulas aos elementares, mas está ela a dar aulas aqui na Escola Superior, aos futuros professores, que poderão ir dar aulas, supostamente, aos elementares... Isto não faz sentido nenhum, neste momento..., e é pena, que... há muitos bailarinos, que eu conheço, em final de carreira, que gostariam de, ser professores, no futuro e... eu próprio, é assim, eu não me sinto nada tentado a vir aqui, tirar 3 anos para quê?..., de todo, de todo, prefiro, gastar dinheiro e ir lá para fora, para a uma Esc.. para a Academia Vaganova, Paris ou Londres e tirar o Curso, que pronto, que há! Especificamente para professores, ex. bailarinos..., aqui...,

A – reconhecem o teu valor...

FD – E como é que passados tantos anos, a Escola Superior..., até para os próprios docentes da ES, será estimulante ter baila... ter alunos que foram bailarinos e que têm criatividade e experiência de vida, e tudo mais, seja do Clássico ou do Contemporâneo..., e não só apenas alunos que, muitos deles nunca aprenderam bailado na vida... e como é que a ES ainda não se lembrou disso, ou..., não sei..., fica aqui então, o desafio...

Grupo - Risos....

RM – Isso passa muito pelo Ministério...pelos que mandam e por quem fazem as leis... não é tanto a ED...

FD – Eu sei que sim! mas pronto

A – Às vezes também passa...

FD – Quem tem contacto directo com o Ministério...então terá de...

M – há aqui, este aspecto sobretudo da formação, muito importante, de quem quer ser professor, e na minha..., agora na minha observação, eu tive a sorte, de estar agora, numa escola que, com o tempo, conseguimos estar, cada uma, na disciplina que se sente mais vocacionada, ou seja, já não nos é exigido..., é só para pegar em alguns aspectos que estavam aqui a ser falados..., a mesma pessoa, tem que dar Clássico, tem que dar Contemporâneo, tem que dar Reportório e tem de dar disciplinas ligadas à Criação e Composição, tem que dar, isto e aquilo e haver uma pluralidade de matérias, que é óbvio, é óbvio, que ninguém consegue chegar a todas, na sua formação..., ou é exímio, e que realmente, teve uma sorte de ter uma formação, pessoal e profissional em que chegou a tudo, mas é óbvio, que ninguém tem..., e acho que, foi bom, porque, deu-me espaço, pelo menos a mim, que tenho que admitir, e aquela honestidade que a Andreia fala, que tenho imensas fragilidades na área do clássico..., eu jamais..., eu espero, que isto se mantenha assim, porque se um dia me pedem para dar uma aulita que seja de clássico..., aqueles alunos não vão ficar nada bem..., e então, sempre que for possível..., e lá está, tem a ver com a tutela, o Ministério que muitas vezes não percebe estes problemas e depois obriga-nos a ter que fazer coisas más, na prática, que é assumirmos disciplinas que não estamos formados, ou as tais idades que deveria de haver uma sensibilidade e uma formação pedagógica maior, do que para outras..., ou pelo menos diferente..., e temos essa sorte, eu e a Andreia, lá na escola de Tomar, conseguimos, ir indo para as disciplinas que sentimos que é onde estamos mais bem formadas... e realmente, honestamente...

SC – É a vossa prática...

A – Ou não... no 3º período vou dar uma disciplina que nunca tinha visto à frente...

M - E...pronto, eu acho, e... mesmo dentro dessas áreas, então temos essa sorte de nos sentirmos mais identificadas e onde, eu tenho apostado na minha formação contínua..., ela tem saído toda do meu bolso, e dum sacrifício pessoal, que... depois a própria Escola..., eu pelo menos, fui forçada, lá em Tomar, a ser professora a tempo inteiro, eu que até gostava de ter continuado a dançar e tinha projectos a andar... e depois tive que começar a optar... encostaram-me à parede..., ou tu estás aqui a dar aulas ou tu, és bailarina ou és coreógrafa, o que é que se passa? E então estas opções também é um problema quanto a mim..., lá está..., quem, ainda está no activo, o tal professor que também é artista, seja ele bailarino/ professor, seja ele coreógrafo/ professor, que está no activo, e que tem todo o interesse..., um professor que reúna essa qualidade, que tenha ainda que esteja numa prática artística e que venha enriquecer de facto, porque, há que ser honesto..., uma escola para formar artistas, tem que ser mesmo formado por pessoas que tiveram uma grande experiência artística, eu acho que sim! Enriquece muito mais... ou pelo menos que haja um equilíbrio, os que são, os que não são..., e quais são, até, os graus que interessa que tenham maior contacto com os que tiveram uma maior prática de palco..., e...,

RM – nós não conseguimos fazer isso... os da música conseguem, nós como trabalhamos em conjunto... eles tocam, eles fazem concertos, tocam com os alunos... e depois põem-se com coisa... então as professoras da dança nunca se apresentam? Não!, não temos tempo para praticar...o nosso corpo já não está em forma...

M – Porque enquanto que nós temos que estar uma semana, inteira regularmente com um aluno, eles só estão uma vez, duas ... é uma realidade diferente... e é pena que então, na nossa carreira de docente, não possa haver este espaço, para nos darem no horário, considerarem um horário completo só X horas e as outras pudessem ser para formação contínua, ou para podermos continuar a ser artística, para quem ainda está em idade de carreira,

RM – nem que seja para fazer aulas para manter o corpo em forma, para poder demonstrar aos alunos...

ZL – Não há aulas...

M – O estatuto por exemplo das faltas, quando os professores têm que faltar , porque vão, fazer um espectáculo, porque estão..., no momento em que estão a montar uma peça, à professores que têm que faltar lá na nossa Escola porque, nós convidamos coreógrafos, bailarinos, que de vez em quando vêm só em regime de seminário... e nos dizem-nos ..., olha, eu não posso ir dar aulas agora esta semana, porque estou prestes a estrear uma peça..., é normal que tem de haver a justificação desta falta..., não se pode dizer..., não , não, não vai levar uma falta e vai descontar no tempo de serviço... é ridículo, não pode ser., tem que haver a coexistência disto..., e pronto é assim., o ideal seria termos um professor sempre, que tivesse tudo..., reunido num só..., mas sim..., há aqui, honestamente, a mim faltou-me também, esse maior percurso ligado ao palco, que eu gostava de ter tido..., mais experiências..., tento transmitir a que tive, aos alunos..., e ..., depois, a dada altura, percebo, eu já não tenho, conhecimento suficientes para ser eu, a partir daqui, a transmitir mais..., tem que vir alguém, e dentro disso, temos feito esses convites e essa ponte com profissionais que estão ligados ainda muito ao palco...para fazer essa..., para completar e pronto..., aí fomos nós para Nova york, para procurar mais uns cursos de metodologias...

VN- Eu tenho já, uma hora e trinta..., de conversa, quer dizer que é o nosso limite, de qualquer maneira, há um ponto aqui que ninguém falou, se calhar não é um problema..., que é, a metodologia que se aplica..., que se escolhe para dar, para funcionar... se deveria haver uma metodologia para toda a Escola..., toda a gente aplicar a mesma ou não? Rapidamente se alguém tiver alguma coisa a dizer sobre isso ...? Ou a dificuldade que isso é, não haver uma metodologia que seja aplicada na Escola por eleição, do corpo docente ou decidida por alguém de direito...

ZL – Eu posso falar...Eu tive as duas experiências, tive a experiência de trabalhar no Conservatório, sem uma direcção metodológica muito forte, havia umas noções, com a Barbara Fewster, mas a BF, também não era..., a frequência dos seminários da BF, quando ela vinha cá, não eram obrigatórios

para todos os professores, e a maior parte dos professores, como eu, que já tinham tido carreiras, e já eram professores, não lhes apetecia muito, irem ver a Barbara Fewster a dar aula, quer dizer..., isso, eu estou a falar mesmo da minha experiência pessoal ..., portanto..., sou professor dessa época e sou professor, responsável..., porque, a implementação da Metodologia Vaganova, foi introduzida, na escola sob a minha direcção..., portanto, tenho os dois lados da moeda, e na verdade, sem..., não puxando a brasa à sardinha da Vaganova ou da BF, acho que é imprescindível uma Escola ter uma direcção metodológica, para já, porque, não pode..., UMA direcção, uma, seja ela qual for..., tem que haver...! Depois, essa direcção tem que ser potenciada, por..., conversas entre os professores, os professores têm que falar, têm que falar entre si... com o coordenador ou sem coordenador, Com o coordenador..., tem que haver um coordenador, porque tem que ser uma pessoa que tenha a referencia das aulas todas... seja elas, duas professoras ou 15 professores, essa coordenadora, por muito que custe, tem que ter, mais ou menos a consciência do que se faz, em todas as aulas..., a metodologia tem que ser só uma, tem que se dar., desculpem estar a falar assim, em termos generalistas, mas..., tem que se dar, às pessoas, aos professores, liberdade para, utilizando a metodologia Vaganova, utilizarem também, todas os seus..., as coisas que aprenderam nas suas carreiras, os professores com quem trabalharam..., sejam eles Vaganova ou não..., e isso é uma mais valia para qualquer Escola para qualquer professor... e, não o contrário. Muitas pessoas pensam..., Ah!, ele foi é professor, foi em Cuba, e agora estamos aqui e é Ópera de Paris... não!. Não de maneira nenhuma! A Metodologia sendo Vaganova, tem que ter princípios..., mas é muito útil e enriquecedor haver um professor como Jorge Garcia, a tentar fazer Vaganova, ou o Guilherme por ex. foi..., estou a dar exemplos só, enfim ..., que a foi formado, fez um Curso na Ópera de Paris, a dar Vaganova, eu, que não fiz Cursos nenhuns de Metodologia, tive que aprender Vaganova e é, à experiência do meu crivo de professores com quem trabalhei, que eu aplico a Vaganova..., e há, um coordenador que vê, isso tudo, que pode dar umas dicas, mas tem que ser um coordenador operante...,

FD - A tempo inteiro...

ZL – Operante..., que faça! Que vai ver a tua aula e te diz, olha desculpa lá, vê se não fica melhor assim, não sei o quê..., e depois os colegas falarem entre si, mas não é falarem entre si no café..., tem que haver., um espaço..., às vezes pode ser..., mas é giro, é muito giro, a pessoa primeiro não quer ir, talvez não queira ir, mas depois de lá estar na sala, com os colegas e de começarmos a falar..., ah! o *battement tendu*, isto e aquilo ..., é giro, é giro falar..., desde que não haja alguém, que tenha a mania de dizer..., não, o *battement tendu*, só há assim e só se faz desta maneira...,isso não tem piada nenhuma, não é? Como a Madame Violette..., que era um bocadinho assim..., coitada...

FD- Coitadinha..., mas já vem de uma outra geração...felizmente as gerações foram-se modificando...

ZL – Portanto..., em relação às metodologias eu acho que, esta deve ser..., de uma maneira aberta, com abertura de espírito, mas tem que haver...

FD – Eu também acho que sim!

ML - Por isso é que, quando os colegas que chegam à Escola, às nossas escolas e..., então, que metodologias vocês usam?

Grupo - Ah!!!!

FD - Depende do dia da semana,...

ML – Não sei quê, não sei quantos..., Mas então não há uma metodologia específica? Não, não, podes fazer uma pesca de tudo o que achares que é bom e utilizas...Olha...

ZL – Já agora deixa-me só acabar... , e isso vem um pouco dentro do que estavas a dizer... em relação à Técnica de Dança Contemporânea, nós temos como base..., há muitas pessoas que gostam, há quem não goste..., temos como base o *Graham*, mas o Graham, como base, para até aí ao 9º ano, e já no 9º ano já.., não é bem, Graham..., Graham e depois no 6º,7º e 8º, nos três últimos anos do Curso, os professores, dão as suas próprias técnicas, ou outras técnicas..., e essa mescla, que vai enriquecer os bailarinos...,

A – Mas é importante terem..., crescerem numa ...

ZL – Numa base... é muito importante, e nós temos boas experiências, boas experiências com isso, porque a dança..., nós temos dança contemporânea a partir do desde o 3º ano, 4X por semana, até ao final do curso, e o que é facto é que..., há muitas pessoas que pensam ainda, que a Escola de Dança do Conservatório, só forma bailarinos de Clássico, mas não é, mesmo, porque há muito bons bailarinos de contemporâneo, e nós, neste momento, temos 3 bailarinos saídos da nossa Escola a dançarem no Neder land dance Theatre, para mim, uma das melhores companhias contemporânea, da Europa... portanto..., em relação à dança contemporânea tem que ser assim... E em relação à dança clássica, embora nós tenhamos a metodologia Vaganova, fazemos um pouco o mesmo..., o Jorge Garcia, que agora já está reformulado, mas quando estava lá, não se ia exigir ao Jorge Garcia, no 8º ano, que fizesse só Vaganova, fazia Vaganova e todo o mais de 70 anos de experiência atrás...ninguém vai dizer isso... Mas até ao 5º ano é..., nos primeiros anos de é imprescindível que se que haja...

FD – Eu acho que sim! também concordo perfeitamente.

ZL - uma linha!

ML- É o que nos falta do Ministério..., uma orientação...

IT – Mas isso no Contemporâneo, é um bocado..., pegando outra vez na história da formação de professores..., enquanto que na dança clássica, está tudo tão mais sistematizado, a todos os níveis... no contemporâneo... e nisso, pelo que eu sei..., eu não tirei o curso de Educação cá, tirei o de espectáculo..., mas pelo que me consta, a parte das Metodologias da Dança Contemporânea, cá,

eram tratadas até com uma certa leviandade..., eu arrisco dizer...,é o que passou como agente exterior..., e essa leviandade é muito perigosa, porque, um professor de Dança Contemporânea por não ter..., porque a coisa não estar tão sistematizada, pode perfeitamente, incorrer em erros gravíssimos, que podem prejudicar o corpo dos alunos, que podem prejudicar a própria evolução dos alunos..., e, nesse aspecto, claro que uma metodologia na escola, era capaz de ajudar, mas, se, na nossa formação de professores de dança Contemporânea, também houver, algum, algum..., ..., uma linha de como sistematizar uma aula nesta idades, e nestas idades, e nestas idades..., porque, o que eu sinto, enquanto professora de dança Contemporânea, sinto, muita a minha experiência como bailarina, com os meus professores que tive, com os conhecimentos de anatomia, que eu tenho, e o meu bom senso..., é nisso que eu assento! E às vezes, confesso..., que fico assim um bocadinho perdida..., vou dar isto, nas será que elas já aguentam isto? Será que os joelhos delas, já têm força para fazer isto? Porque, coisas que para mim, são como adquiridas, são como óbvias..., eu vou a dar ..., ah! espera lá, isto ainda lhes falta..., passar por ali..., é na aula, que eu me apercebo, isto para mim é super simples, é super óbvio, é super orgânico, e para elas ainda não é! Mas, eu na minha formação, não, não, pronto, não tive..., antes de fazer não sei o quê, sem *plié*, tens que fazer com *plié*, para elas sentirem, e não sei o quê..., para não desalinham ali e acolá... há muitas coisas que eu já sei, e há outras, que eu não sei..., que só depois é que me apercebo na prática..., pronto, isso vai muito da nossa experiência do nosso senso comum..., mas sim, falta essa sistematização e principalmente..., porque, com todas com todas, as virtudes e qualidades e coisas importantes que a técnica Graham, que a técnica Cunningham, e que a técnica Limon e outras, nos dão, são técnicas de dança Moderna...,dão-nos uma série de bases técnicas, mas a contemporâneo é outra coisa..., depois eu também ponho essa questão, quando me convidam para trabalhar e ser professora de dança contemporânea..., querem que eu seja professora de dança contemporânea ou de dança moderna?

SC – Parece que descontextualiza a coisa...

IT – Então o que é que eu vou fazer..., vou fazer a técnica Inês Tarouca? Com bocadinhos de *Graham*, porque é importante haver este controle, esta noção ..., com bocadinhos de *Cunningham*, porque é importante elas terem a noção do curve, e do tilt..., e não sei quê..., e depois trabalho que eu acho muito importante, por exemplo, de chão, de peso..., as crianças como estão muito no ballet, desde pequeninas, estão todas aqui..., então agora sim, estão de pé, estão no chão, deixem-se levar e recuperar, um trabalho mais do centro..., que é um coisa que eu acho importante... mas..., mas, estou quase a experimentar, ainda..., e se alguém me dissesse, então agora, vamos instituir que a metodologia nesta Escola é o *Graham*..., eu ficava assim...

ZL – Pois claro..., há uma diferença muito grande entre a metodologia clássica, do ballet clássico, que é uma, é uma, a nomenclatura é a mesma, a maneira de lá chegar é ...,mas o resultado..., é a mesma

coisa, o estilo, pode ser diferente, isso é muito diferente das metodologias de dança moderna que já há várias... e contemporânea, que não há! Não é uma metodologia, a dança contemporânea..., a dança contemporânea é uma mescla, é uma mescla de coisa que estão, ao sabor da imaginação, do criador..., é por isso que o criador pode quer..., quero ver até onde vai o teu cambré... ora, Fernando, tumba, para baixo..., e quanto mais para baixo for o cambré do Fernando, se ele tiver a sorte de ter cambré, o professor fica contente, mas, se ele não tiver a sorte de ter cambré, fica lesionado das costas..., é preciso ter cuidado...,

SC - pois...

ZL- mas é esse o apelativo da dança contemporânea, é ir até ao limite..., e ver o limite do corpo... é por isso que é que à bocado tivemos a falar da duração dos bailarinos, os um bailarino de contemporâneo só, duram muito menos que um bailarino de clássico..., sem dúvida..., a não ser que seja um corpo especial, um corpo extremamente forte..., quer dizer, porque hoje em dia, se levam... nós... não posso falar mais... no Nederland theatre, eles, não há uma única estreia dum no programa do Nederland theatre, em que no último dia ou no penúltimo dia haja 3 ou 4 que estejam lesionados e vem mais 3 ou 4...

IT – Mas a questão que eu ponho é: a dança contemporânea é o que se faz hoje, é a mescla disso tudo..., mas não há, uma base a elas todas? Uma base? Como é que a coisa deve ser construída...? assim como na dança clássica os miúdos não fazem grandes saltos antes de fazerem os pequenos, bem?...,

FD – A dança contemporânea, se formos até lá a escavar, escavar está lá a dança clássica...na base de tudo..

IT – Sim..., mas não só, mas não só, tudo o que é noções de peso e de trabalho de chão .., como é que.., em que idade eu começo a dar chão, em que idades eu começo a...,

SC - Os build ups e os break down... toda a metodologia para planear uma aula, eu estou ali...

IT - em termos anatómicos, mesmo, em termos anatómicos e mecânicos, porque a dança contemporânea é muito à base de mecânica e do peso, como à muitas coisas que não têm nome..., eu para escrever uma aula de contemporâneo...

SC- Eu também

IT - Pronto, eu já transmiti a mensagem...

Anexo 6 - Tabela de selecção classificação/selecção do material transcrito por temas e sub-temas primários

Tema - Formação (FORM)

Dificuldades ou obstáculos que os professores sentem na sua prática diária, relativamente à sua formação, ou seja, a influência ou a limitação que a sua formação tem na sua prática diária, relativamente: ao tipo de formação que possuem; às necessidades de formação (inicial, contínua, especializada); à identificação de insuficiências ou deficiências na sua formação; à formação que consideram adequada, etc.

Tipo de formação

SS - eu tenho aqui o meu colega que sabe o que é complicado viver nesta, nesta realidade... de o rótulo, não foste bailarino! Desculpem lá, eu tinha que a lançar,
SS - Eu seria professora, eu ia fazer formação para ser professora de matemática, era o que estava nos planos... mas o Ballet..., eu comecei a gostar cada vez mais, mais, mais e de vez em quando, tinha que dar uma aula... lembro-me da primeira aula que deu, que dei... as dores de cabeça da professora, mas era uma colada na outra e tudo mais... e fiz, com toda a serenidade e paixão a minha formação... para,
GD - professora!
SS - Professora! E Fiz o máximo que eu achei que pudesse e podia fazer, em termos do ballet propriamente dito e continuo sempre a minha formação a nível do corpo, tararam, tararam... e com toda a humildade, quis ser, professora, mas, estou vos a falar a sério, isto é tão genuíno como me chamar S. e ao longo dos anos... e é engraçado, ... tenho, tem sido colado...
GD - O rótulo...
SS - Não foste bailarino!
SS - Não foste bailarino! E eu tive a sorte... já vivi no estrangeiro, o que foi bom e conheci outros pessoas e conheci professores que, não foram bailarinos... espectaculares, professores que foram baila... tive de tudo! E,... há medida que vou ficando mais velha... confesso... e espero que não usem isto contra mim, mas sim a meu,...por favor...
Não foste bailarino! Não foste bailarino, ou bailarina, neste caso..., Então o que é esta coroa? Quer dizer, este peso? Que é isto? O quê? Para quê?
GD - Eu acho que isso é uma defesa daqueles que foram bailarinos e não conseguem ser professores...
Grupo - Risos...
RG - Pois, pois eu acho que é mais por aí...
GD - Eu tenho uma opinião sobre isto, eu acho que, não se nasce professor... pode-se nascer bailarino, de certa maneira, mas não se nasce como professor, porque... é uma inclinação... outra, que se tem. É evidente que se pode ter alguma vantagem em ter sido bailarino e gostar-se de ser professor, e ser-se professor, claro que duas coisa juntas é melhor que uma. Mas O que faz um professor de dança é alguém que tenha dançado, claro, tem que ter dançado na vida senão não faz sentido nenhum ... mas, tem que ser alguém que se interessa o porquê das coisas...um bailarino não se interessa obrigatoriamente pelo porquê das coisas, um bailarino foi educado a fazer aquilo... duas, três *pirouettes* e nem sabe porque que as faz, muitas vezes, e quando elas falham, é um drama! um professor debruçou-se em cima do assunto, é um trabalho completamente específico, é evidente que tem que ter dançado alguma coisa... isto não é assim, não se pode sair assim... Olha, vou ser professor de Dança! Não, não pode! Tem que ter dançado, alguma coisa, não digo dançado...trabalhar numa companhia, mas tem que ter aulas de dança, fazer alguma coisa, tem que ter conhecimento do seu corpo, tem que ter...isso, ponto final!
Grupo - Sim, Sim...
GD - Agora, essa história de que, para se ser bom professor, tem que ter sido, muito bom bailarino ou bailarina, não é obrigatoriamente necessário... porque eu tenho visto bailarinos e que não conseguem ser professores.. e, que dançaram...
IR - Muito bem!

SS - E dançaram bem, inclusivamente... dançaram muito bem, eram muito bons.

GD- Sim... podem ser ensaiadores,

Grupo - SIM, sim...

GD - que também é uma coisa específica, mas, não pode ser professor... Por uma razão pequen...o ser-se professor de dança é um mundo completamente à parte, vai mudando do 1º para o 2º do 3º para o 4º e depois à que se rever tudo para trás e meter tudo em questão outra vez... o tempo todo. E, nem toda a gente está disponível para isso, porque isto requer também, uma devoção muito grande e nem toda a gente está para isso... requer uma devoção muito grande... por isso todas estas criticas que se fazem, eu acho que as pessoas deviam que ser muito objectivas, eu acho, um professor seja dum 1º, 2º 3º, há que haver alguém, que saiba, que vá ver e que diga assim: você está a fazer um bom trabalho para este ano... dá-nos estímulo! Há outra coisa, muitas vezes põem os professores, agora estou a falar inclusivamente aqui para a SS, e durante 10 anos a pessoa fica num 1º ano.. ,eu acho isto uma mutilação, ...não digo...

SS- Sim, sim...

GD - Mas é uma mutilação muito grande, uma razão muito simples, isto vai fazendo com que a pessoa , fique andando à volta à volta, à volta,

AM - Quase mecanizado...

GD - Em vez de poder melhorar aquele ano, fazendo outro ano e a compreender melhor aquilo que estava a fazer no ano anterior... fica ali à volta à volta, à volta, com receitas, com receitas .. que isto é uma mutilação que devia ser proibida por lei...

SS - Por outro lado...devo dizer que, o facto... viver não custa, custa é saber viver...

GD - Mas isso é chato...

SS - Não, não Tudo bem...a história dos bailarinos, o que eu acho interessante olhar, os bailarinos dizerem isto, e ser...quer dizer, desde os anos... o GD, que é... foi bailarino e é professor .. pegar neste amigo e..., além disso, eu nem precisava de discutir, quer dizer, precisava... não tenho necessidade de discutir só aqui, porque com o GD já falei disto milhares de vezes...

GD - Porque isto é um peso muito grande, para as pessoas...

SS - Mas neste grupo , é interessante, a

VN - onde acho que temos com diferentes formações...

SS - Com diferentes experiências, e tudo mais...

GD -isto é um peso, para certas pessoas, para certos professores, isto é um peso,... que eu acho injusto , pôr-lhes esta carga em cima....

SS - Esta história da repetição Por outro lado, agora que o G. pegou nisso... da repetição do ano, sensivelmente da mesma idade, mesmo grau... e tudo mais

GD - É horrível...

SS - Tem o seu quê de interessante...

GD - Tem...

GD - Mas na dança não podia ser assim... eu até acho inclusivamente, e continuo a achar, que todos estes jovens professores, que ficam, não sei quê..., deveriam ser assistentes em vez de terem de estar com trabalhos burocráticos, deveriam ser assistentes de um ano ou dois a seguir à frente... estão na aula, vão corrigir, vêem as coisas,... é a única maneira de se poder evoluir,

MS - foi assim que aprendemos...

SS - Assim se pode fazer uma reflexão do que é preciso nos outros anos ...

ZL - Há a tendência, como o Fernando estava a dizer, ele não se sente particularmente vocacionado para dar aulas a crianças, mais..., há uma tendência..., para pôr, os professores com pouca experiência artística ou, só com grau académico e não com uma experiência artística de palco, a dar aulas aos alunos avançados e vice versa, põem esses professores só a darem aulas aos primeiros graus e os professores com experiência de carreira, de palco e tudo mais..., são, pretensamente, mais vocacionados para os... isso é um erro, puro e simples... Eu digo isto, porque tive a sorte de entrar para o Conservatório, e antes de entrar para o Conservatório, já vos dei aulas a vocês, que já eram adolescentes, já ... mais velhos... entrei para o Conservatório a dar 1º ano de rapazes e dei, durante 4 anos e... adorei! E agora estou a dar o meio, que é o 5º/9º, mas sempre

dei, os avançados, e os espectáculos e as variações e as oficinas coreográficas ..., Eu tenho essa experiência.. mas, há professores na nossa Escola e em outra possivelmente, que só dão aos anos avançado... e, as professoras que não têm experiência de vida de palco, como artistas, estão ali, 1º,2º, 3º..., 1º,2º, 3º..., 1º,2º, 3º..., não, não deve ser assim, não deve ser assim, porque as crianças, uma criança pequena, precisa tanto, de um professor com a experiência do Fernando, como um aluno do 8º ano... antes pelo contrário, até é muito necessário, porque, o contacto é diferente..., um artista, uma pessoa como o Fernando, tem com certeza, uma maneira diferente, de falar, com a criança de 10 anos, que a professora de 27, recém formada, que ainda não dançou, ou que não vai dançar se calhar, tem..., portanto, as crianças têm também que ter contacto com professores com, carreira, com um *background* importante..., acho que isso é importante!

M - lá está..., quem, ainda está no activo, o tal professor que também é artista, seja ele bailarino/ professor, seja ele coreografo/ professor, que está no activo, e que tem todo o interesse..., um professor que reúna essa qualidade, que tenha ainda que esteja numa prática artística e que venha enriquecer de facto, porque, há que ser honesto..., uma escola para formar artistas, tem que ser mesmo formado por pessoas que tiveram uma grande experiência artística, eu acho que sim! Enriquece muito mais... ou pelo menos que haja um equilíbrio, os que são, os que não são..., e quais são, até, os graus que interessa que tenham maior contacto com os que tiveram uma maior prática de palco..., e...,

GD - se não, não se pode evoluir nem ter uma visão mais abrangente da coisa, não se pode...

VN - Isso tem a ver com a formação dentro da própria Escola?

IR - Posso?

GD - Nós não temos formação nenhuma...

SS - Dentro da própria Escola? Acho fundamental que isso exista!

MS - Sim!

IR - Posso falar sobre isto?

SS - Podes e deves... o mais possível!

IR - Pronto, é assim, eu, a minha experiência é exactamente ao contrário... eu, durante muito tempo eu fui, sou, agora, este ano por acaso não, mas até agora, tenho sido sempre bailarina e a dar aulas, e não tenho curso superior... é o contrário... não tenho curso superior. Tas a perceber onde eu quero chegar? Tão a perceber? Tu és bailarina, mas não tens o curso superior !

MS - É outro rótulo

IR - É outro rótulo, também!

SS - Também o tens!

IR - Também se tem... e é problemático, e é problemático

GD - Em termos de contratações e dessas coisas todas...

IR - Agora não, já está resolvido, por causa da experiência que tem por trás e não sei o quê... nam, nam, nam,...

AM - Para o secundário já não é necessário...

IR - Não, agora! agora, porque, agora... eu já comecei à não sei quantos anos, porque os que entram agora já não podem, ela já apanhou...os que entram agora nem sequer... Pronto, mas, deixem-me lá... portanto uma das coisas, pegando no ensino, que eu acho que é muito importante, e pegando na história dos assistentes..., como é que eu comecei a dar aulas? Foi precisamente, a assistir a aulas,

MS - coadjuvando

IR - Coadjuvante com a graça e com o António... e eles iam-me passando a pouco e pouco ... e foi muito bom, enquanto bailarina, porquê? Porque, eu comecei a fazer uma coisa que era analisar o meu trabalho, que, era uma coisa que eu não fazia antes de...dar aulas e...

GD - De assistir às aulas...

IR - Portanto foi uma coisa que gradualmente foi acontecendo, e eu evolui, eu sinto que evolui bastante e aprendi bastante enquanto bailarina, o facto de aulas, também! Até porque, quando eu tinha que ir dar aulas.. eu tinha que analisar... ó melhor... Sim,

quando eu tinha que dar aula, eu tinha que ...espera lá, como é que eu vou explicar isto...

e pra mim foi tudo ao contrário, foi através da sensação física, que eu acho que é fundamental, aí é que eu falo que é importante,

SS - Daí, a experiência...

IR - Por isso é que acho que é importante também a experiência profissional...

GD - É Importante!

IR - E dançar e ter.. porque senão... faz-me um bocadinho de confusão...

MS - não faz sentido e mais facilmente, depois se passa....

GD - Mas essa experiência e essa coisa não deve ser .. deve ser só um *plus*, mais qualquer coisa,

IR - Não, é importante...

GD - não se deve fazer isso, a coisa principal da história, como muita gente faz...

IR - Não! Mas, eu acho que é muito importante...

GD - É, é ...

IR - Porque me faz muita confusão, quando saem alunos que, fizeram dança de vez enquanto, têm só 3 anos, e contra mim falo...que agora também dou cá aulas, não é? têm só 3 anos de ensino superior, e vão dar aulas...

GD - Será que vão?

IR - Mas acontece... e como é que vai ser, daqui a uns anos, se, se esses é que têm o lugar, só?

SS - Por outro lado, olha para as tuas aulas à 10 anos atrás... se calhar, tens vergonha, ao princípio... o que é que será que eu fiz na altura...

IR - Não tenho, não, não tenho!

AM - Mas isso eu acho é a evolução normal de qualquer professor. Tenha curso ou não tenha, Isso qualquer professor..., eu vejo...

MS - Todos evoluímos...

AM - E eu digo isso, até porque tenho uma pessoa a trabalhar comigo que esteve comigo 10 anos e que é a Catarina, a Catarina Moreira... teve comigo...e às vezes digo...Mal de mim se olhasse para trás e dissesse, assim, ah!, estou igual, e dou as aulas igualzinha ao que dava...

GD - Não se está,! Ninguém está!

AM - Ninguém! E não estarei...pró ano nem para o outro... quer dizer... isso é a evolução normal..., mas agora, concordo...

IR -Só queria terminar uma coisinha relativamente a isto, quando eu falo disto... de 3 anos...e porque agora também o sistema do ensino superior mudou, porque não há... como havia antigamente, a parte de educação e de espectáculo, é tudo a mesma coisa... como é que vai ser daqui a uns anos?

GD - Mal!!

IR - Ah!!Pronto

AM - Se bem que, isso é tudo muito relativo..., eu tenho que dizer que isso, se calhar eu até...as professoras, ou, uma das professoras que muito tem feito naquela escola, que é a Catarina, ela veio da parte do espectáculo...

IR - Pronto!

AM - Ou seja, porque é...

GD - Posso fazer uma pergunta? Mas tem feito muita coisa pela Escola,

AM - Tem!

GD - Sei isso perfeitamente..., mas mais pela parte do espectáculo ou pela parte pedagógica de ensinar Técnica Moderna?

AM- A parte pedagógica, também pedagógica...Sim,

GD - É que isso também é importante saber . É importante saber...

AM - Também pedagógica...

Necessidades de formação: inicial, contínua, especializada

PL - ... e a formação e a reciclagem constante é uma coisa importantíssima para não estagnar, para não acontecer aquilo de, estamos sempre a dar aula sempre ao mesmo ano..., vamos morrer...

GD - E vão!

PL - se não continuamos a activar, o nosso processo, morremos ali...pronto,? E então eu pergunto se, há tempo para isso, real? Se há tempo...

FD -E se a mim me perguntassem, se eu gostaria de completando a minha carreira, que já vai em 14 anos, se eu gostaria de a complementar com uma formação mais pormenorizada em termos de anatomia, física aplicada à dança, de psicologia infantil, uma metodo mais..., mais pormenorizada, ou qualquer coisa assim... eu gostaria..., não acho que tenha que ter um curso exaustivo, de 3, 5 anos... acho que 1 ano, eu não me importaria nada de ter... de estudar essas coisas que hoje em dia estão muito mais desenvolvidas do que à um tempo atrás, também. Também acho que um professor... o.. a formação q dá, a um nível ainda elementar, depois intermédio e depois avançado... é diferente, eu por ex. sinto vocação para dar aulas a... a turmas avançadas, não, não acho que serei um bom professor para turmas, p.ex. de elementar, e se calhar ao contrário, à pessoas que se sentem mais confortáveis com crianças dos 10, 11, 12, anos e depois não estão tão à vontade com adolescentes já de 16, 17, 18 anos... eu acho que isso também é importante que o professor, quando começa a dar aulas, que tenha consciência disso, e que não pode dar aulas a uma pessoa... dos 10 aos 18..., se calhar há, no meu caso eu acho que não daria.., mas se calhar há! E tem de ser ..., mas isso vem acima disso, acho que também é uma vocação...

FD - ... há muitos bailarinos, que eu conheço, em final de carreira, que gostariam de, ser professores, no futuro e... eu próprio, é assim, eu não me sinto nada tentado a vir aqui, tirar 3 anos para quê?..., de todo, de todo, prefiro, gastar dinheiro e ir lá para fora, para a uma Esc.. para a Academia Vaganova, Paris ou Londres e tirar o Curso, que pronto, que há! Especificamente para professores, ex. bailarinos..., aqui...,

FD - E como é que passados tantos anos, a Escola Superior..., até para os próprios docentes da ES, será estimulante ter baila... ter alunos que foram bailarinos e que têm criatividade e experiência de vida, e tudo mais, seja do Clássico ou do Contemporâneo..., e não só apenas alunos que, muitos deles nunca aprenderam bailado na vida... e como é que a ES ainda não se lembrou disso, ou..., não sei..., fica aqui então, o desafio...

Grupo - Risos....

RM - Pois, mas na nossa área, que estamos aqui a falar especificamente, da dança vocacional... não há! ... Até mesmo, acho que a própria ESD, deveria ser a primeira, também, a oferecer, para os seus ex. alunos, formação contínua ..., e não promove! E, realmente, sentimos falta...

FD - E já agora, também, uma formação especifica a profissionais de carreira, para que lhes seja dado o reconhecimento e não obrigatoriedade de tirar 3 anos e voltar a ensinar clássico..., porque, isso então, não faz sentido...,

RM - Pegando nisto e para fugir um bocadinho do que estamos a falar..., da superior...é o depois..., a formação enquanto profissionais...que é..., quase não existe..., existe em Leiria, aquele cursinho de professores, uma vez por ano..., e mais?

Não...,há os cursinhos de verão, mas para praticantes...para professores não...

IT - é verdade, eu acho que, no trabalho de um professor à sempre uma componente humana que nós, não, não nos podemos descartar... nós não somos só pessoas que mostram passos, e que ensinam a pôr o musculo no sítio... porque estamos a trabalhar com pessoas... e eu acho que há uma componente, na nossa formação que falha...

A - Eu acho que a dita formação académica que se pratica..., é... para aquilo que ela... não sei agora as pretensões de uma escola ... como a S.D. ou da FMH, que são as únicas escolas que conferem grau, em Portugal... mas não sei quais são agora ..., se calhar vou falar errado, de forma errada..., não sei se, eu acho que as pretensões..., estão muito longe daquilo que elas oferecem no seu currículo, ou seja, há uma... e isso como ex. aluna desta Escola, há uma grande falta, ainda, de rigor naquilo do que se ensina aqui, com as pretensões que a escola tem, de formar professores..., ainda está longe... e eu, percebi isto, nos..., não no 1º se calhar, mas passado um tempo de dar aulas... percebi a lacuna que ia, daquilo que me pediam e daquilo que eu tinha levado daqui da escola..., felizmente, antes de entrar aqui na escola eu também já tinha tido uma experiência... e depois dela, também, fui desenvolvendo... portanto, passou por aqui mas se resumiu a isto, a

minha formação..., e ainda bem..., porque ela está muito aquém daquilo que é necessário... ela não é rigorosa o suficiente para formar professores para estes contextos, para formar professores de outros contextos que não o vocacional e artístico? provavelmente... sim..., ou uma pessoa até, que queira aprofundar os seus conhecimentos mais teóricos..., mas agora, do ponto de vista metodológico e de outros conhecimentos que estão associados à metodologia que o professor deve ter... está muito aquém...é...

SC- Olha, eu não concordo! Peço desculpa...

A - Eu acho que é... quase te posso dizer... assim, tenho a certeza!

SC - Não concordo! Eu...

A - Eu estou a dizer só com a formação daqui..., atenção não estou a pôr em causa que... tu quando vieste para aqui já vinhas com algo e saíste daqui...,

RM- Que há quem entra cá sem saber nada...,

SC - Eu tive a minha uma colega que trabalha comigo em Caldas, a Cristina Correia, não sabia nada. uma excelente professora, uma excelente colega...,

A - Só com o que aprendeu aqui?

SC - Sim!

A - Fantástico...

ZL - Mas isso também há casos...,há casos e casos...

A - Eu acho que não é uma regra geral...

SC - Pronto, mas eu,...eu acho nós só conseguimos falar de ... eu sinto uma lacuna, enfim, agora com Bolonha nem me vou pronunciar, porque acho que é um tremendo disparate..., mas , do programa antes de Bolonha, no plano de estudos antes de Bolonha, eu senti uma grande lacuna no Ramo de Educação, que foi, completamente descorar a parte coreográfica do Ramo de Educação..., coreografia... eu fui depois, tirar o Mestrado no Laban., precisamente porque sentia essa necessidade e essa sede e limitavam-nos tremendamente a parte criativa, a parte da coreografia e do contacto com o repertório e com tudo..., direccionando só o Ramo de Espectáculo nesse sentido, e o Ramo de Educação, ficava só ali, agarrada aos estudos e agarrada aos livros... o que eu acho, um tremendo disparate... e eu sentia, essa necessidade... Agora, que, teve uma tremenda influência no meu percurso como professora... teve! Claro que já...eu também vim do Conservatório, também tive um percurso parecido..., vim do conservatório e também foi... tive até ao 3º ano e foi assim um grande ... quando me mandaram embora... não foi um trauma...porque tive um apoio muito grande a nível familiar... e não houve...,

ZL- Faz -me sentir tão mal...ouvir dizer isso...

SC - mas eu agora entendo...

ZL- Eu sei... Não fui eu que te mandei embora...

SC - Pois não... mas eu agora entendo..., na altura não entendia , é claro! Mas agora eu entendo... entendo a pirâmide, e concordo com a pirâmide, e.. não é para todos, e não era para mim e ainda bem que não era para mim..., porque aconteceu..... estou completamente realizada com aquilo que faço, não sou... não... já dancei, já tive experiência de palco, não sou bailarina, não me considero bailarina..., considero-me professora de dança, e sou muito feliz naquilo que faço, e ainda bem

ZL - E ainda bem!

SC - o meu percurso não foi ao fim...e pronto. Mas pronto, voltando à ESD, eu gostei muito dos 4 anos que tive cá... senti realmente essa lacuna, fui procurá-la lá fora... não fiquei completamente saciada, mas eu acho que isso é uma conquista que nós fazemos, todos os dias nos nossos...no nosso projecto educativo, da nossa escola e é uma coisa que nós temos que trabalhar... e também se não houver..., desafios, a coisa não...

A - Eu só acho que, pelo menos daquilo que eu levo da minha experiência, é tempo a mais para...para aquilo que tu levas no final... ou eu sou do tempo dos 4 anos... eu tive aqui 4anos que... não valem..., 4 anos...,

SC - Eu, não consigo concordar contigo...

A - Se calhar, porque eu vim noutra altura, a escola antes de eu entrar era direccional e tinha outras pessoas com ela, que isso também influencia, porque dá uma outra dinâmica, dá outras experiências, puxa para determinado lado...

SC - Eu lembro-me que no meu ... no nosso tempo... aliás eu no meu currículo... eu olho

para o meu currículo, e aquilo é ridículo... porque são 7 páginas, porque eu pus os seminários todos que eu fiz na ESD, e então aquilo a nível de seminários e formações é uma página e meia..., pronto... porque mas acho que foram formações tão importantes, que...

A - Pois lá está... eu acho que na minha altura..., já faltou mais isso...

SC - Pronto, exactamente mas... pois, mas eu já falei com colegas, pós nossa época, Margarida...

M - Ah! Eu sou das épocas...todas, acho eu...

A - Porque, ela também é da minha...

CS - mas, que não aproveitaram o que a Escola oferecia, porque não queriam aproveitar..., passaram por aqui turmas muito irreverentes... e que também não estavam abertas a que as coisas viessem...

A - Eu estava super aberta...

CS - Pronto, mas acho que tem a ver com a experiência de ano para ano ou de turmas... não sei...

A - Eu acho que toda a gente veio no meu ano..., acho que foi o ano em que entrou mais gente que nunca tinham visto dança à frente..., foi um caso assim... eu achei aquilo, assim..., meu Deus, tu nunca fizeste clássico? E vens para um curso de dança? O que é isto...?

SC - Pois... é estranho...

RM- Sempre houve pessoas..., mas acho que isso dava outra tese...

A - E depois vejo os quatro anos, muito, muito trabalhados em determinadas áreas..., e vou ser..., sincera... a área de clássico sempre teve uma metodologia muito forte, tudo muito organizado, pelo menos era a opinião..., era tudo muito sistematizado... e tu tens que apresentar aqui e agora vais fazer aquilo...,

RM - Isso é bom...

A - e agora viras-te para ali... eu sentia essa coisa toda... ,ok, eu não quero..., esta não era a área que eu queria seguir, mas isto está, estava ali..., exigia-nos trabalho, exigia-nos trabalho..., e depois, uma área que era... é a área que eu hoje..., estou ligada...,

SC - Isso concordo plenamente..., isso sim...

A - que é a área do contemporâneo... é que de repente... e lá..., isto até dá para... fantástico... então não precisamos de ir à aula, nem nada..., não, não vale a pena ... é uma lacuna...assombroso... e de repente, bem vamos cá tapar este buraco que não está a correr bem e vamos lá pôr, outra professora à frente, ok., e por onde é que aquela professora ia pegar?... Estava..., escabroso...

FD - Isso dava outra tese...

SC - Aliás no nosso plano de estudos a disciplina de técnica de Dança Contemporânea, é, técnicas de Dança Contemporânea, portanto temos a liberdade de trazer várias...

Cunningham, de *Release*, de Limón, de Graham, de vários conceitos que nós achamos pertinentes e importante para os nossos alunos, e isso dá-nos uma liberdade criativa muito saborosa... e realmente, isso é um trabalho que desenvolvemos... autodidáctica, completamente ...,

A - Vais buscar noutros sítios, porque daqui, o que tu sais...

SC - completamente, falamos com a Catarina Moreira, e falo... Inês... Andreia, partilhamos *work shops*... também já aconteceu, precisamente, porque, no âmbito da dança contemporânea,

eu acho que é muito... insuficiente..., mesmo, ...

ML - é uma lacuna, mesmo...

SC - um lacuna enorme, dão-nos *Graham*, dão-nos noções de espiral, de contracção, de *triplets*, pronto, todo aquele percurso que conhecemos..., mas, fica, por ali...

A - A sensação que eu retiro é esta, em Portugal, a dança contemporânea ah! não ..., mas isso é porque, está menos sistematizado..., porque há uma... sinceramente, isso eu senti, há pouco tempo..., eu e a Margarida tivemos a possibilidade de este ano, vamos fazer uns *workshops* em Nova York, bora lá, vamos para lá, vamos beber... e pensamos... isto vai ser super fechado... porque a... a experiência que eu tinha aqui, da superior, em relação a se abordarem determinadas técnicas era... tu não vais poder dizer que tu dás *Graham*, está bem? porque para isso, tu tens que ter estudado lá, na Escola XPTO,

ok! Não posso dar Graham, porque, realmente não sou suficiente, aquilo que eu fiz, não me confere, esse estatuto, não é suficiente... e saís daqui com aquela, não posso dar Graham..., então, é uma coisa que por acaso eu tenho a linguagem, mas dou... É verdade não é...

M - É, é...

A - E chegámos, e venho, e temos a experiência de Alvin Aley, Merce Cunningham, ok..., eh! pá ... e querem-nos dar tudo, e é tudo tão... não é fácil mas está tudo tão sistematizado... o Aley afinal existe, e isto está, isto estuda-se... e pode-se... e sinto isso, se calhar há uma fragilidade de conhecimentos maior...e então há que, ... é meu... e não é ... até não convém que vejam, porque isso tem falhas e lacunas e falta isto, e eu acho que é esta falta de rigor que faz depois, também, professores com falta de rigor nalgumas áreas, ou acham que têm esse rigor e não têm... e conhecimentos e conhecimentos, acima de tudo... pois cheios de fragilidades..., ou até não temos, porque temos a certeza da nossa formação e daquilo que temos de dar e temos vontade de aprender mais, e estamos abertos para o fazer e não temos medo, então, de dar as nossas nas aulas com..., ao contrário de..., que eu acho, sinceramente, e tenho conhecimento porque fui acompanhando algumas colegas que saíram daqui, que não tinham conhecimento de coisa nenhuma, e sinceramente, não foi a Escola Superior que fez delas professoras, nem boas nem mais... é que não fez delas, nada! E eu pondero... 4anos? Para um capricho só... vale a pena?

RM - Não é a escola que faz as pessoas..., as pessoas, também têm que

A - há este desfasamento do que a escola pretende e o que ela dá, na realidade... há aqui um espaço grande...

SC - Não, mas isso, quando falamos numa área artística, tu..., podes dizer que, nunca é suficiente, se a pessoa não tiver personalidade,

A - Não, mesmo tendo a personalidade, de estares aberto..., e de procurares e querer conhecer eu acho que... algumas áreas..., são barrados, os conhecimentos..

SC - Eu acho que sim, no contemporâneo..., eu concordo plenamente contigo...

A - São barrados, os conhecimentos, não é? E são, não é só..., só barrados, porque eu não quero que tu conheças tanto quanto eu..., mas barrados porque, eu não quero que tu reconheças que à tua frente, eu sei menos ainda do que tu..., esta falta de....

IT - De partilha...

A - Honestidade..., não e de honestidade, por parte de ..., aquele professor, não é capaz de dar aulas... Pronto!

ML - Se calhar, no teu tempo e no meu também ..., faltou muito, lá está, a sistematização das metodologias de Contemporâneo, eu também senti isso...!Bastante...

A - Na área de Contemporâneo, era mais grave... muito mais!

ML - Eu apanhei, no meu 3º ano, apanhei o embriãozinho, da disciplina das Metodologia de Contemporâneo, que o professor, também penso... e da sensação que eu tive, andava um bocadinho ali... ,

RM - À procura...

ML - À procura..., ou usando a expressão portuguesa..., a apanhar bocados de bonés e a tentar achar um caminho....

RM - Nós fomos cobaias nessa altura...

ML - Exactamente..., Depois no 4º ano, também tivemos aquela dificuldade de falta de professores e conjugação de...

RM - E de repente..., agora temos que fazer um exame! Sobre o quê?

ML - Exactamente, não tivemos aulas propriamente ditas e fomos confrontados com ..., ok!, vocês têm aqui..., no final do ano vamos ter que dar uma nota aqui de

Metodologias de Contemporâneo e portanto vamos fazer um exame, vocês fazem o exame, com aquilo que aprenderam aqui nas aulas, ou com aquilo que aprenderam lá fora..., e eu vou ser muito sincera..., as minhas aulas de Contemporâneo, são basicamente, os conhecimentos que eu aprendi, fora daqui..., basicamente com isso, com aulas que eu fiz com outros professores com formações, com work shops..., eu não uso, as metodologias que são ensinadas aqui..., até porque, não tenho grande conhecimento delas..., neste momento, não tenho grande conhecimento, daquilo que é ensinado aqui, a

nível do Contemporâneo... Clássico, sim! sem dúvida alguma, clássico teve sempre uma orientação muito definida, muito dinâmica mesmo..., pronto, lá está, também tive uma experiência, um pouco diferente ..., foi..., fazer 1º, o bacharelato, acabar em 96, depois percorrer..., fazer o meu percurso profissional durante alguns anos até voltar para fazer o 4º ano..., que senti assim, mesmo..., uma lufada de ar fresco, uma coisa ..., e foi muito, muito bom...

RM - Pegando nisto e para fugir um bocadinho do que estamos a falar..., da superior...é o depois..., a formação enquanto profissionais...que é..., quase não existe..., existe em Leiria, aquele cursinho de professores, uma vez por ano..., e mais? Não..., há os cursinhos de verão, mas para praticantes...para professores não...

A - Mas tens cursos aqui em Lisboa, no Forum Dançaque lá está, para uma pessoa que não é daqui... é difícil...

RM - Mas são coisas... não considero formação contínua..., no Forum Dança, porque são formações mais específicas, tipo Cursos..., não é?

A - Mas, quer dizer..., para professores, eu acho, daquilo que eu tenho visto são formações até bastante pertinentes na...

RM - Mas muito à base de cursos para, muito completos... curso de Produção..., Curso de, não sei o quê...

IT - Eles agora têm agora, um ciclo de seminários, curtos, mais ... que estão relacionados com pedagogia, com o do ensino da dança, mas... mais na dança e na comunidade..., inserindo..., como levar a dança a alguns sectores da comunidade,...

RM - Pois, mas na nossa área, que estamos aqui a falar especificamente, da dança vocacional... não há! ... Até mesmo, acho que a própria ESD, deveria ser a primeira, também, a oferecer, para os seus ex. alunos, formação contínua ..., e não promove! E, realmente, sentimos falta...

IT - mas, se, na nossa formação de professores de dança Contemporânea, também houver, algum, algum..., ..., uma linha de como sistematizar uma aula nesta idades, e nestas idades, e nestas idades...,

IT - E às vezes, confesso..., que fico assim um bocadinho perdida..., vou dar isto, nas será que elas já aguentam isto? Será que os joelhos delas, já têm força para fazer isto? Porque, coisas que para mim, são como adquiridas, são como óbvias..., eu vou a dar ..., ah! espera lá, isto ainda lhes falta..., passar por ali..., é na aula, que eu me apercebo, isto para mim é super simples, é super óbvio, é super orgânico, e para elas ainda não é! Mas, eu na minha formação, não, não, pronto, não tive..., antes de fazer não sei o quê, sem *plié*, tens que fazer com *plié*, para elas sentirem, e não sei o quê..., para não desalinham ali e acolá... há muitas coisas que eu já sei, e há outras, que eu não sei..., que só depois é que me apercebo na prática..., pronto, isso vai muito da nossa experiência do nosso senso comum..., mas sim, falta essa sistematização e principalmente..., porque, com todas com todas, as virtudes e qualidades e coisas importantes que a técnica Graham, que a técnica Cunningham, e que a técnica Limon e outras, nos dão, são técnicas de dança Moderna..., dão-nos uma série de bases técnicas, mas a contemporâneo é outra coisa...,

Especialização no ensino

M - ... eu tive a sorte, de estar agora, numa escola que, com o tempo, conseguimos estar, cada uma, na disciplina que se sente mais vocacionada, ou seja, já não nos é exigido...,

M - ... a mesma pessoa, tem que dar Clássico, tem que dar Contemporâneo, tem que dar Reportório e tem de dar disciplinas ligadas à Criação e Composição, tem que dar, isto e aquilo e haver uma pluralidade de matérias, que é óbvio, é óbvio, que ninguém consegue chegar a todas, na sua formação..., ou é exímio, e que realmente, teve uma sorte de ter uma formação, pessoal e profissional em que chegou a tudo, mas é óbvio, que ninguém tem...

M - ...foi bom, porque, deu-me espaço, pelo menos a mim, que tenho que admitir, e aquela honestidade que a Andreia fala, que tenho imensas fragilidades na área do clássico..., eu jamais..., eu espero, que isto se mantenha assim, porque se um dia me pedem para dar uma aulita que seja de clássico..., aqueles alunos não vão ficar nada bem...

e temos essa sorte, eu e a Andreia, lá na escola de Tomar, conseguimos, ir indo para as disciplinas que sentimos que é onde estamos mais bem formadas... e realmente, honestamente...

SC – É a vossa prática...

A – Ou não... no 3º período vou dar uma disciplina que nunca tinha visto à frente...

M - então temos essa sorte de nos sentirmos mais identificadas e onde, eu tenho apostado na minha formação contínua...,

Formação adequada

isto porque eu...a minha referência para eu dizer isso, são duas professoras que eu tive em Londres...e eram duas professoras do corpo, que educavam para o corpo, que educavam para a técnica...mas sabiam como fazê-lo, com cada pessoa..., e sabiam como identificar, o que é que aquela pessoa precisa de ouvir, para, dar um salto e ultrapassar..., uma barreira, quer seja física, quer seja..., às vezes barreiras físicas vêm daqui... e elas têm essa formação... e eu não tenho essa formação...e eu gostava de ter... e então eu tento, com aquilo que elas me ensinaram e com as estratégias que eu me lembro que elas usavam... e que elas às vezes explicavam... e ela tinha um conhecimento da anatomia, da mecânica do corpo muito, muito, pormenorizado, muito detalhado...e parecendo que não, isso, isso, isso ..., a forma como ela explicava... eu tou-vos a pedir para vocês, quando vocês fazem um... *grand plié* em 4ª pos., o vosso tronco ...fazer este movimento, esta espiral... já não me lembro, eu não sou professora de dança Clássica, já não faço ballet à muito tempo... mas eu lembro-me perfeitamente da explicação dela..., fazia tanto sentido...que nós fazíamos aquilo com uma sensação de, claro isto faz bem ao meu corpo... porque liberta, porque não sei o quê, não sei aonde, e tudo acontece com muito mais organicidade, sem recorrer a força, sem recorrer Respeitando os limites do corpo de cada um eles vão sendo alargados...vão sendo cada vez menos limitativos...e então havia assim um... uma.... E a forma depois, também, como ela corrigia, ela corrigia..., ela corrigia..., o bom! Ou seja ela dava....., ela anotava... isso, foi bom! e era ali que ela ficava, uma aula inteira..., é por aí... com aquele aluno ela focava-se naquilo que ele conquistou naquele dia e isso dava ao aluno um estímulo, para voltar na próxima aula com aquela felicidade que tou a fazer conquistas e no outro dia se ele não conquistasse nada de novo, ela se calhar, não lhe dizia tanto...dizia a outro, que conquistou outras coisas..., então era uma educação pela positiva..., e porque o reforço positivo, dá-nos mais ânimo e faz-nos concentrar naquilo que temos de bom e não tanto no que temos de mal... e claro que ela também, também fazia correcções nas partes que não estavam,... tão certas, mas, de uma forma tão construtiva que nunca ninguém se sentia..., ah! eu não sou nada, eu não sou ninguém... eu sou não sei o quê..., como às vezes acontece... por muito que nós não queiramos..., Porque... oh! isso é um rabo de pato, isso está aí a fazer o quê? ... eu às vezes digo isso, mas tento dizer a brincar..., tento dizer com um sorriso na cara, estou a brincar... tu sabes que o coxís tem que estar a apontar para o chão e etc... mas, há um *know how*, que estas minhas duas professoras tinham, a outra era a Sónia N... , que eu não tenho, e que eu gostava de ter, e que eu acho que é muito importante, quando estamos a formar bailarinos..., que miúdos que querem ser bailarinos ou poderão vir a querer ser bailarinos... isto é o que numa escola superior...

IT - Isto é uma coisa que..., eu não sei qual é a... eu não sei muito bem qual a formação que vocês já tiveram..., mas eu ,enquanto professora do Ensino Vocacional, gostava de..., ter as bases que essas senhoras tinham... e ando a tentar aprender sozinha..., a fazer experiências...

M - há aqui, honestamente, a mim faltou-me também, esse maior percurso ligado ao palco, que eu gostava de ter tido..., mais experiências..., tento transmitir a que tive, aos alunos..., e ..., epois, a dada altura, percebo, eu já não tenho, conhecimento suficientes para ser eu, a partir daqui, a transmitir mais..., tem que vir alguém, e dentro disso, temos feito esses convites e essa ponte com profissionais que estão ligados ainda muito ao palco... para fazer essa..., para completar e pronto..., aí fomos nós para Nova York, para procurar mais uns

cursos de metodologias...

Experiências de vida

RM - Experiência de vida profissional, eu acho... não sei se existe uma disciplina para se ensinar... e eu tive uma experiência oposta, enquanto aluna, eu fui mandada embora do Conservatório no 5º ano, com uma professora que a conversa que ela teve comigo aos 14 anos, foi: tu nunca vais ser bailarina, na vida, porque tens as pernas gordas..., por isso tens de te ir embora da Escola...

IR - Pronto, mas, deixem-me lá... portanto uma das coisas, pegando no ensino, que eu acho que é muito importante, e pegando na história dos assistentes..., como é que eu comecei a dar aulas? Foi precisamente, a assistir a aulas,

MS - coadjuvando

IR - Coadjuvando a Graça e com o António... e eles iam-me passando a pouco e pouco... e foi muito bom, enquanto bailarina, porquê? Porque, eu comecei a fazer uma coisa que era analisar o meu trabalho, que, era uma coisa que eu não fazia antes de... dar aulas e...

GD - De assistir às aulas...

IR - Portanto foi uma coisa que gradualmente foi acontecendo, e eu evolui, eu sinto que evolui bastante e aprendi bastante enquanto bailarina, o facto de aulas, também! Até porque, quando eu tinha que ir dar aulas.. eu tinha que analisar... ó melhor... Sim, quando eu tinha que dar aula, eu tinha que ...espera lá, como é que eu vou explicar isto... e pra mim foi tudo ao contrário, foi através da sensação física, que eu acho que é fundamental, aí é que eu falo que é importante,

RM - e claro que isso traumatizou-me... durante muitos anos... até à pouco tempo, não vestia uma saia, não..., detestava o meu corpo..., fez muito mal à minha auto estima enquanto pessoa e enquanto mulher, também ..., E eu tenho imenso cuidado..., claro que isso passa para a minha experiência pessoal e enquanto professora, tenho imenso cuidado, quando tenho..., crianças mais gordas p. ex. tenho algum medo até quase de falar, ... mas falo! Falo porque penso na parte da saúde, não conseguir fazer as coisas... mas, isso, eu acho que é muito das nossas experiências pessoais..., não é? Tu tens essa experiência tua enquanto aluna e isso obviamente, que passas para as tuas aulas... mas daí haver uma disciplina que nos ensine a ser assim..., não sei...

FD - nós tínhamos.... uma referência e, enquanto a escola estava a ser dirigida pela Maria Bessa e o António Rodrigues, tínhamos uma inspiração, tínhamos uma liderança... tínhamos alguém que nos fez, ver, mesmo vindo do nada, sem nenhum espectáculo, sem nada, nós... eu fui crescendo sabendo o quê que era a profissão de bailarino, o quê que é ser bailarino... e eu, tenho dificuldade, por vezes, em transmitir isso aos meus alunos acho que, as experiências que nós tivemos com professores que nos ficaram na memória e como referência, acho que nós, naturalmente vamos transmitir porque..., que é como a nossa educação, nós somos o reflexo dos nossos pais, e no fundo, com os professores, se estamos a dar aulas, estou a ser o reflexo de alguém que me deu aulas anteriormente..., Eu acho que isso à partida, já é uma formação.

e elas têm essa formação... e eu não tenho essa formação...e eu gostava de ter... e então eu tento, com aquilo que elas me ensinaram e com as estratégias que eu me lembro que elas usavam...

IT - Acho que também é uma educação para a protecção do corpo, para evitar lesões... o respeito..., foi uma lição muito importante..., se respeitares os teus limites eles vão, cada vez menos, ser limitativos..., se trabalhares dentro...

RM - Isso é uma maneira de pensar muito mais recente...

IT - Sim, claro, exacto... puxando sem querer fazer coisas que o corpo não está preparado para fazer...isso também educa, educa para..., um ouvir o corpo..., o quê que o meu corpo precisa e pode.. na minha opinião isso pode prolongar a vida profissional de um bailarino, porque desde cedo habitua-se... que, eu vou fazer coisas que o meu corpo..., aguenta... não é? porque estarmos a forçar o *en dehors* a partir dos joelhos, durante anos a fio... não pode dar bom resultados, não é? Isso Toda a gente sabe..., e... pronto, foi uma experiência muito boa que eu tive quer a nível de motivação, quer a nível..., disso..., de, da educação para evitar a lesão, o saber evitar a lesão e trabalhar, trabalhar sempre a 120%, não

pode ser bom... , porque o corpo estala... e pronto!

ZL- Posso começar?... também tenho se calhar uma... todos nós temos experiências diferentes... , eu acho que isso é muito interessante.... Eu..., dancei, dancei 19 anos, profissionalmente, sem parar , não tive..., nunca fiz..., fiz a Escola..., a minha Escola de Dança, foi, uma escola, mesmo só de dança, não tinha parte teórica nenhuma, eu andei na Escola da Gulbenkian, quando a Gulbenkian, tinha Escola..., não era uma escola institucional, institucionalizada, mas era escola..., fiz a minha aprendizagem lá, depois fiz a minha carreira de bailarino, acabei bastante tarde e..., acabei ainda com a sensação que poderia ainda talvez dançar ainda mais, um ou dois anos... e não nunca tive qualquer formação pedagógica, entrei para o Conservatório como “Professor de Reconhecida Competência”, é um estatuto que o Ministério agora, está muito agarrado e não gosta muito de dar, porque, isso, como o nome diz, é o reconhecimento do currículo dessa pessoa, em substituição de qualquer outro tipo de formação académica, ou teórica ou prática..., teórica, que, essa pessoa eventualmente não terá...essa é a minha formação e neste momento sou professor já..., enfim, desde 91, e na verdade, não sinto essa necessidade de ter essa formação para professor, não sinto ..., isso depende do nosso carácter..., eu sou muito extrovertido, tive uma formação académica de peso, na altura, à muitos anos, isso deu-me bagagem..., mas..., isso sou eu, isso sou eu! Reconheço que à muitos professores de dança, que também tiveram carreiras..., carreiras longas e reconhecidas, mas, muitas vezes, não são tão bons professores como poderiam ser, porque não têm dentro de si, as características de personalidade e humanas para poderem transmitir ...e eu quero a dizer que tu tenhas, quero ser bastante claro!... para transmitir aos alunos. Portanto, isso depende muito, da personalidade e do carácter do professor. Agora, que o professor tem que ter essa base? Tem que, pode ter... mas, tem que ter necessariamente essa base de preparação pedagógica para saber transmitir os conhecimentos? Não me parece que seja, absolutamente..., necessário! Porque na verdade, como tu disseste, a experiência de vida, como homem e como mulher, a experiência de artista, enquanto bailarino, no palco, durante muitos anos, e o contacto que uma carreira traz, em todo o mundo... eu dancei muitos anos, o Fernando também..., é mais novo, do que eu, mas esteve em muitos sítios e falou com muitas pessoas de diferentes proveniências, diferentes nacionalidades, diferentes formações... isso tudo, filtrado pela nossa, muita ou pouca inteligência, muito ou pouco isto ou aquilo, tudo, vai trazer uma base, que na verdade, pode dar um grau pedagógico muito sólido... ou pode ser que também não, pode não dar..., deixo isso no ar...

Manutenção Física

SS - Outra coisa que eu acho também é muito importante é a nossa formação, que deve... prática mesmo, sei que é difícil, mas deve haver uma rotina... e aí eu sou.. mesmo pragmática..., deve haver uma rotina nossa, de trabalho no nosso corpo...

RG - Sim, sim...

IR - Claro!

SS - seja a rotina, a rotina é uma rotina,

GD - O que é que isso quer dizer?

SS - uma repetição...devemos continuar a trabalhar com o nosso corpo...

GD - No nosso corpo, ... como?

SS - Nós, nós adultos , nós enquanto corpo que mexe, em movimento...

GD - Também era melhor!!!

SS - Eu acho que era! Aí eu sou... eu acho mesmo...se nós estamos ali, em cena na aula temos que estar sempre em contacto com o desenvolvimento do nosso corpo em movimento...

RM -nós não conseguimos fazer isso... os da música conseguem, nós como trabalhamos em conjunto... eles tocam, eles fazem concertos, tocam com os alunos... e depois põem-se com coisa... então as professoras da dança nunca se apresentam?

Não!, não temos tempo para praticar...o nosso corpo já não está em forma...

M - Porque enquanto que nós temos que estar uma semana, inteira regularmente com um aluno, eles só estão uma vez, duas ... é uma realidade diferente... e é pena que

então, na nossa carreira de docente, não possa haver este espaço, para nos darem no horário, considerarem um horário completo só X horas e as outras pudessem ser para formação contínua, ou para podermos continuar a ser artística, para quem ainda está em idade de carreira,

RM - nem que seja para fazer aulas para manter o corpo em forma, para poder demonstrar aos alunos...

ZL - Não há aulas...

A - ...o meu trabalho seria muito mais produtivo se eu, realmente tivesse, o tempo só para aquilo... Para te desenvolveres e até poderes... fazer cursos de... actualização e de formação com mais regularidade, teres um horários que te permitisse, ir ver espectáculos, deslocares-te...

O papel do professor

AM - eu acho que hoje em dia, o trabalho de um professor de dança é a todos os níveis... não é? É pessoal, é de educar,

GD - É tudo...

IR - É de educar!

SS- Atitude!

AM - É, É tudo...! Lá está, tem que se tentar no dia a dia, arranjar estratégias, desde as imagens que se dá, desde... lá está, é o simplificar, enfim...é tanta coisa...

GD - não...

AM - Não há, há receitas, não é? acho que ninguém tem receitas,...tomara nós...Ninguém tem. É o trabalho diário de tentar,

Grupo - É...Sim! é tentar...

AM - Pronto... hoje foi por ali, por ali resultou, agente lá está, a agarrar ... eu vejo que à dias que eles estão tão desconcentrados ou por exemplo, esta semana que entra, perto de férias de Carnaval, é quase impossível, a pessoa estar ali a tentar, agora é que vamos trabalhar no duro. Se calhar lá está, então vamos dançar, vamos ...é..., eu acho, Penso que é por aí!

GD - Eu acho que sim!

RG - Ah! Sim, Sim.

PL - Acho que o nosso trabalho é uma, é cada vez menos de professor e mais de super herói, não é? E é um bocadinho, é um bocadinho assim...porque nós temos que lidar com todas estas coisas, nós temos que lidar, com a alteração que há constante, não é?

PL - ... para além destas coisas todas com as quais nós que temos de lidar diariamente, temos a questão de depois do nosso trabalho individual enquanto professores, não é? temos que agarrar nos programas.. nós temos que chegar aquele objectivo, e temos que ter em consciência, ter consciente pronto, o contexto social, o papel, nosso papel no ensino, não é? porque nós, cada vez mais nos é exigido uma série de trabalho que antigamente não era, não era assim, e depois há outra coisa com a qual eu também me deparo, desde currículos, a programas, etc, tudo... como é que lidamos com tudo que é: o papel do professor, neste momento, na sociedade...

PL - E eu continuo a perguntar-me com tanta pedagogia que nós temos hoje em dia, com tanta estratégia que nós temos para alcançar este e aquele objectivo, planos de recuperação, e porque o aluno não está a atingir e como é que... Nós não fazemos mais nada, não é? ...senão a ensinar a estar, ensinar a...

RG - Eu queria dizer só mais uma coisa, que era em relação ao que tu disseste à pouco, será que um bom professor, consegue formar um bom aluno, e nisto acho que pega um bocadinho no que o Guilherme disse ... eu acho que um bom professor, quando se depara com alunos que não são muito bons, e vai para casa e pensa, o que é que eu vou fazer... e aquela história das repetições, fazer o exercício a dobrar... eu acho que aí, à partida já é um bom professor e aí de certeza vai obter bons resultados do alunos, mesmo que não sejam excelentes, não é? mas o facto de ir para casa e pensar, o que eu vou fazer como nova estratégia que eu vou adoptar, acho que aí, já vai estar a criar bons alunos, não é? e acho que é o caminho principal...

GD - Eu acho, pronto... eu acho que cada professor vai achar a sua maneira de lidar

com o assunto, eu acho que é o mais importante..., eu falei da minha, pessoalmente, porque noto que funciona..., mas acho que cada um, tem a sua... mas, não se iludam, um bom professor, pode não fazer um bom aluno... ponto.
RG - Mas, é possível, eu acho, a não ser que o aluno não queira, realmente...
GD - Não é uma garantia, não é nenhuma garantia... não é nenhuma garantia... nenhuma! O contrário às vezes, é mais fácil ... um bom aluno e um professor que não seja muito bom, conseguem bons resultados...

Tema: Metodologia (METO)

Dificuldades que os professores identificam na sua prática diária relativamente a: aplicação de determinada metodologia; inexistência de uma metodologia definida pela entidade responsável; indefinição da metodologia a aplicar na Escola.

Metodologia Aplicada

VN- Eu tenho já, uma hora e trinta..., de conversa, quer dizer que é o nosso limite, de qualquer maneira, há um ponto aqui que ninguém falou, se calhar não é um problema..., que metodologia que se aplica..., que se escolhe para dar, para funcionar... se deveria haver uma metodologia para toda a Escola..., toda a gente aplicar a mesma ou não? Rapidamente se alguém tiver alguma coisa a dizer sobre isso ...? Ou a dificuldade que isso é, não haver uma metodologia que seja aplicada na Escola por eleição, do corpo docente ou decidida por alguém de direito...

ZL - Eu posso falar... Eu tive as duas experiências, tive a experiência de trabalhar no Conservatório, sem uma direcção metodológica muito forte, havia umas noções, com a Barbara Fewster, mas a BF, também não era..., a frequência dos seminários da BF, quando ela vinha cá, não eram obrigatórios para todos os professores, e a maior parte dos professores, como eu, que já tinham tido carreiras, e já eram professores, não lhes apetecia muito, irem ver a Barbara Fewster a dar aula, quer dizer..., isso, eu estou a falar mesmo da minha experiência pessoal ..., portanto..., sou professor dessa época e sou professor, responsável..., porque, a implementação da Metodologia Vaganova, foi introduzida, na escola sob a minha direcção..., portanto, tenho os dois lados da moeda, e na verdade, sem..., não puxando a brasa à sardinha da Vaganova ou da BF, acho que é imprescindível uma Escola ter uma direcção metodológica, para já, porque, não pode..., UMA direcção, uma, seja ela qual for..., tem que haver...! Depois, essa direcção tem que ser potenciada, por..., conversas entre os professores, os professores têm que falar, têm que falar entre si... com o coordenador ou sem coordenador, Com o coordenador..., tem que haver um coordenador, porque tem que ser uma pessoa que tenha a referência das aulas todas... seja elas, duas professoras ou 15 professores, essa coordenadora, por muito que custe, tem que ter, mais ou menos a consciência do que se faz, em todas as aulas..., a metodologia tem que ser só uma, tem que se dar., desculpem estar a falar assim, em termos generalistas, mas..., tem que se dar, às pessoas, aos professores, liberdade para, utilizando a metodologia Vaganova, utilizarem também, todas as seus..., as coisas que aprenderam nas suas carreiras, os professores com quem trabalharam..., sejam eles Vaganova ou não..., e isso é uma

mais valia para qualquer Escola para qualquer professor... e, não o contrário. Muitas pessoas pensam..., Ah!, ele foi professor, foi em Cuba, e agora estamos aqui e é Ópera de Paris... não!. Não de maneira nenhuma! A Metodologia sendo Vaganova, tem que ter princípios..., mas é muito útil e enriquecedor haver um professor como Jorge Garcia, a tentar fazer Vaganova, ou o Guilherme por ex. foi..., estou a dar exemplos só, enfim ..., que a foi formado, fez um Curso na Ópera de Paris, a dar Vaganova, eu, que não fiz Cursos nenhuns de Metodologia, tive que aprender Vaganova e é, à experiência do meu crivo de professores com quem trabalhei, que eu aplico a Vaganova..., e há, um coordenador que vê, isso tudo, que pode dar umas dicas, mas tem que ser um coordenador operante...,

FD - A tempo inteiro...

ZL - Operante..., que faça! Que vai ver a tua aula e te diz, olha desculpa lá, vê se não fica melhor assim, não sei o quê..., e depois os colegas falarem entre si, mas não é falarem entre si no café..., tem que haver.., um espaço..., às vezes pode ser..., mas é giro, é muito giro, a pessoa primeiro não quer ir, talvez não queira ir, mas depois de lá estar na sala, com os colegas e de começarmos a falar..., ah! o *battement tendu*, isto e aquilo ..., é giro, é giro falar..., desde que não haja alguém, que tenha a mania de dizer..., não, o *battement tendu*, só há assim e só se faz desta maneira...isso não tem piada nenhuma, não é? Como a Madame Violette..., que era um bocadinho assim..., coitada...

FD- Coitadinha..., mas já vem de uma outra geração...felizmente as gerações foram-se modificando...

ZL - Portanto..., em relação às metodologias eu acho que, esta deve ser..., de uma maneira aberta, com abertura de espírito, mas tem que haver...

FD - Eu também acho que sim!

ML - Por isso é que, quando os colegas que chegam à Escola, às nossas escolas e..., então, que metodologias vocês usam?

Grupo - Ah!!!!

FD - Depende do dia da semana,...

ML - Não sei quê, não sei quantos..., Mas então não há uma metodologia específica?

Não, não, podes fazer uma pesca de tudo o que achares que é bom e utilizas...Olha...

ZL - Já agora deixa-me só acabar..., e isso vem um pouco dentro do que estavas a dizer... em relação à Técnica de Dança Contemporânea, nós temos como base..., há muitas pessoas que gostam, há quem não goste..., temos como base o *Graham*, mas o *Graham*, como base, para até aí ao 9º ano, e já no 9º ano já.., não é bem, *Graham*..., *Graham* e depois no 6º,7º e 8º, nos três últimos anos do Curso, os professores, dão as suas próprias técnicas, ou outras técnicas..., e essa mescla, que vai enriquecer os bailarinos...,

A - Mas é importante terem..., crescerem numa ...

ZL - Numa base... é muito importante, e nós temos boas experiências, boas experiências com isso, porque a dança..., nós temos dança contemporânea a partir do desde o 3º ano, 4X por semana, até ao final do curso, e o que é facto é que..., há muitas pessoas que pensam ainda, que a Escola de Dança do Conservatório, só forma bailarinos de Clássico, mas não é, mesmo, porque há muito bons bailarinos de contemporâneo, e nós, neste momento, temos 3 bailarinos saídos da nossa Escola a dançarem no *Neder land dance Theatre*, para mim, uma das melhores companhias contemporânea, da Europa... portanto..., em relação à dança contemporânea tem que ser assim... E em relação à dança clássica, embora nós tenhamos a metodologia *Vaganova*, fazemos um pouco o mesmo..., o *Jorge Garcia*, que agora já está reformulado, mas quando estava lá, não se ia exigir ao *Jorge Garcia*, no 8º ano, que fizesse só *Vaganova*, fazia *Vaganova* e todo o mais de 70 anos de experiência atrás...ninguém vai dizer isso... Mas até ao 5º ano é..., nos primeiros anos de é imprescindível que se que haja...

FD - Eu acho que sim! também concordo perfeitamente.

ZL - uma linha!

IT - Mas isso no Contemporâneo, é um bocado..., pegando outra vez na história da formação de professores..., enquanto que na dança clássica, está tudo tão mais sistematizado, a todos os níveis... no contemporâneo... e nisso, pelo que eu sei..., eu não tirei o curso de Educação cá, tirei o de espectáculo..., mas pelo que me consta, a parte das Metodologias da Dança Contemporânea, cá, eram tratadas até com uma certa leviandade..., eu arrisco dizer...é o que passou como agente exterior..., e essa leviandade é muito perigosa, porque, um professor de Dança Contemporânea por não ter..., porque a coisa não estar tão sistematizada, pode perfeitamente, incorrer em erros gravíssimos, que podem prejudicar o corpo dos alunos, que podem prejudicar a própria evolução dos alunos..., e, nesse aspecto, claro que uma metodologia na escola, era capaz de ajudar, mas, se, na nossa formação de

professores de dança Contemporânea, também houver, algum, algum..., ..., uma linha de como sistematizar uma aula nestas idades, e nestas idades, e nestas idades..., porque, o que eu sinto, enquanto professora de dança Contemporânea, sinto, muita a minha experiência como bailarina, com os meus professores que tive, com os conhecimentos de anatomia, que eu tenho, e o meu bom senso..., é nisso que eu assento! E às vezes, confesso..., que fico assim um bocadinho perdida..., vou dar isto, nas será que elas já aguentam isto? Será que os joelhos delas, já têm força para fazer isto? Porque, coisas que para mim, são como adquiridas, são como óbvias..., eu vou a dar ..., ah! espera lá, isto ainda lhes falta..., passar por ali..., é na aula, que eu me apercebo, isto para mim é super simples, é super óbvio, é super orgânico, e para elas ainda não é! Mas, eu na minha formação, não, não, pronto, não tive..., antes de fazer não sei o quê, sem *plié*, tens que fazer com *plié*, para elas sentirem, e não sei o quê..., para não desalinham ali e acolá... há muitas coisas que eu já sei, e há outras, que eu não sei..., que só depois é que me apercebo na prática..., pronto, isso vai muito da nossa experiência do nosso senso comum..., mas sim, falta essa sistematização e principalmente..., porque, com todas com todas, as virtudes e qualidades e coisas importantes que a técnica Graham, que a técnica Cunningham, e que a técnica Limon e outras, nos dão, são técnicas de dança Moderna...dão-nos uma série de bases técnicas, mas a contemporâneo é outra coisa..., depois eu também ponho essa questão, quando me convidam para trabalhar e ser professora de dança contemporânea..., querem que eu seja professora de dança contemporânea ou de dança moderna?

IT - Então o que é que eu vou fazer..., vou fazer a técnica Inês Tarouca? Com bocadinhos de *Graham*, porque é importante haver este controle, esta noção ..., com bocadinhos de *Cunningham*, porque é importante elas terem a noção do *curve*, e do *tilt*..., e não sei quê..., e depois trabalho que eu acho muito importante, por exemplo, de chão, de peso..., as crianças como estão muito no ballet, desde pequeninas, estão todas aqui..., então agora sim, estão de pé, estão no chão, deixem-se levar e recuperar, um trabalho mais do centro..., que é um coisa que eu acho importante...

mas..., mas, estou quase a experimentar, ainda..., e se alguém me dissesse, então agora, vamos instituir que a metodologia nesta Escola é o *Graham*..., eu ficava assim...

ZL - Pois claro..., há uma diferença muito grande entre a metodologia clássica, do ballet clássico, que é uma, é uma, a nomenclatura é a mesma, a maneira de lá chegar é ...,mas o resultado..., é a mesma coisa, o estilo, pode ser diferente, isso é muito diferente das metodologias de dança moderna que já há várias... e contemporânea, que não há! Não é uma metodologia, a dança contemporânea..., a dança contemporânea é uma mescla, é uma mescla de coisa que estão, ao sabor da imaginação, do criador..., é por isso que o criador pode quer..., quero ver até onde vai o teu *cambré*... ora, Fernando, tumba, para baixo..., e quanto mais para baixo for o *cambré* do Fernando, se ele tiver a sorte de ter *cambré*, o professor fica contente, mas, se ele não tiver a sorte de ter *cambré*, fica lesionado das costas..., é preciso ter cuidado...,

SC - pois...

ZL- mas é esse o apelativo da dança contemporânea, é ir até ao limite..., e ver o limite do corpo... é por isso que é que à bocado tivemos a falar da duração dos bailarinos, os um bailarino de contemporâneo só, duram muito menos que um bailarino de clássico..., sem dúvida..., a não ser que seja um corpo especial, um corpo extremamente forte..., quer dizer, porque hoje em dia, se levam... nós... não posso falar mais... no *Nederland theatre*, eles, não há uma única estreia dum no programa do *Nederland theatre*, em que no último dia ou no penúltimo dia haja 3 ou 4 que estejam lesionados e vem mais 3 ou 4...

IT - Mas a questão que eu ponho é: a dança contemporânea é o que se faz hoje, é a mescla disso tudo..., mas não há, uma base a elas todas? Uma base? Como é que a coisa deve ser construída...? assim como na dança clássica os miúdos não fazem grandes saltos antes de fazerem os pequenos, bem?...,

FD - A dança contemporânea, se formos até lá a escavar, escavar está lá a dança clássica...na base de tudo..

IT - Sim..., mas não só, mas não só, tudo o que é noções de peso e de trabalho de chão .., como é que.., em que idade eu começo a dar chão, em que idades eu começo a...
SC - Os build ups e os break down... toda a metodologia para planear uma aula, eu estou ali...

IT - em termos anatómicos, mesmo, em termos anatómicos e mecânicos, porque a dança contemporânea é muito à base de mecânica e do peso, como à muitas coisas que não têm nome..., eu para escrever uma aula de contemporâneo...

SC- Eu também

IT - Pronto, eu já transmiti a mensagem...

Propostas de Didáctica/ contributo dos professores

GD - Mas... eu, há uma coisa que mais ou menos funciona... que é uma proposta, que seja não muito complicada, é uma proposta em termos de exercício para o nível que temos, não muito complicada e por exemplo em vez de fazer dezasseis tempos de um lado, direita, e depois não sei o quê... fazemos direita e esquerda e voltamos outra vez a repetir o mesmo exercício, com a mesma perna do lado direito e lado esquerdo ou seja, faço o dobro. O que é que isto me tem trazido em termos práticos? é que eu noto que há..., eles conseguem mais força e mais resistência e têm o caminho facilitado porque já sabem o exercício de trás para a frente e de frente para trás ou seja podem-se ocupar-se em gastar-se fisicamente, o que é muito útil, senão não temos, "timing" não temos..., não aguentamos, cansamo-nos .

Isto é das poucas coisas...,

Outra coisa, há que pegar muitas vezes... eu outro dia comecei um *Adagio*, o *Adagio* no centro começou a funcionar muito bem, disse bem, vou aproveitar esta onda, ou seja, nós temos que muitas vezes, aproveitarmos a onda, em que a coisa se por acaso se está a desenvolver melhor . Eu aproveitei e fiz dois ou três adágios, que é uma coisa que não se faz nunca ... um a seguir ao outro, não é? E a coisa funcionou, só que eu mascarei os outros adágios, mais à frente, um pouco mais rápido em que fui introduzindo coisas já para girar tecnicamente, ou seja, ficou um exercício que não era nem um exercício de *pirouette* nem era um adágio, mas que deu para trabalhar coisas, que normalmente nós precisamos de trabalhá-las lentas, mas que custa muito fazê-las lentas... e então tentei dar a volta aquilo fazendo uma coisa meio anfíbia, não sei se me estou a fazer entender , se não?

Grupo - HUm, Hum, Sim, estás , estás, Sim!

GD - E isto funcionou de uma certa maneira, e temos que achar, temos, daquilo que eu noto, é pegar num passo que a pessoa goste, que haja um o aluno que goste de fazer uma coisa e a partir daí, desenvolver aquilo que ele gosta, incitá-lo nesse sentido, até ao ponto dele já estar agarrado a certa altura e gostar daquilo que está a fazer, para pegar noutras coisas que ele gosta menos de fazer. Nunca começar, daquilo que eu acho, nunca começar com aquilo que é realmente muito penoso fazer para um aluno. Então, nós temos que pegar em certas coisas que eles gostam... com os rapazes é mais fácil às vezes que com as raparigas, com os rapazes, tudo o que seja pulos, estão disponíveis pra isso...

GD - das raparigas, aquilo que eu acho , é *port de brás* nem que seja em *bourrées* em ½ ponta dum lado, girar para aqui , girar para ali e fazer uma pose, as raparigas são muito dadas a essas tipo de coisas...eu acho que temos que pegar nisso e pelo meio, ir metendo algumas coisas tecnicamente sem que eles se apercebam disso.

GD - Há uma coisa que funciona imenso, eu tento, muitas vezes, fazer-lhes sentir que estou desapontado...que fiquei aborrecido porque esperava melhor deles, isso funciona lindamente, é das coisas que mais tem funcionado...e, vou dando elogios: hoje trabalhaste bem, sim senhor, gostei de ver ..., vou-lhe dizendo e os outros ficam muito aborrecidos, Sobretudo os rapazes, ficam aborrecidos, as raparigas não sei, se calhar também é igual...

SS- Mas quanto é que é preciso repetir, para manter o aluno interessado? e o que é esta história do brio? Como se define brio? O conceito de brio hoje em dia, está aonde? O

que é que eu quero alcançar dia a pós dia? O que é esta ideia da construção do tal castelo que dia a dia se põem mais uma.. , onde está o prazer? Não sei!

SS- sinto, que hoje em dia a repetição... e é uma das coisas que actualmente em termos de movimento a repetição é contraproducente...porque a pessoa se cansa , enquanto que antigamente se via muito, se não estou errada quer dizer e corrijam-me se eu estiver errada neste tipo de conhecimento, mas vejo muito que esta ideia da repetição torna-se numa coisa tediosa, que a pessoa se esquece do que está a fazer.

SS - Quer dizer, tento ir sabendo dia a dia, vou tentando sentir na aula, como se cativa, o prazer de fazer um simples *battement tendu*, que pode ser a coisa... pode ser uma viagem à lua, pode ser a coisa mais fascinante do mundo, *batt. tendu* seja o que for pequenino, um gesto, uma coisa encantadora... Como? É essa a pergunta diária... Depois a construção, com certeza, estes truques que nós usamos de, de, uma manipulação positiva de vamos levar, levar diário os alunos a que tenham prazer, a fazer coisas mais difíceis, enfim, camufladas?, porque não são tão difíceis, não é impossível... e esta, para mim, é a procura diária

SS - eu... Por outro lado, esta resistência que a correcção nos dá e esta tentativa de permanência, de presença é uma coisa muito valiosa e que vai ser precisa nesta vida de repetição e tudo mais.. Como é que? vai haver prazer, naquela construção diária, de, numa costela que vai deslizando um pouquinho melhor? Este fascínio... como é que nós passamos isto aos miúdos? Esta é a pergunta!

MS - Fazê-los ganhar gosto... não é?

SS - Exactamente, exactamente!

MS - e, o que eu tento fazer? Tento...A minha estratégia é: dar-lhes exercícios em que os leve a dançar, a criar um gosto maior pela dança e só depois, quando eles já estão muito cansados de dançar, é que paramos, ok, e agora vamos analisar tudo aquilo que dançámos! Esta é minha tentativa para levá-los a ganharem o hábito da análise do trabalho também, que é a parte mais chata, não é?

MS - ok, vamos lá dançar isto tudo outra vez... e paramos e vamos analisar.. que é fase, a parte mais difícil para eles.

SS- e porquê que isso não é fascinante? Porque esta parte da análise do detalhe não é fascinante?

IR - quanto a mim e quanto à minha experiência , a forma de... de facto eles terem brio ou o gosto por, é, precisamente o que fizeram connosco e que nós tentamos fazer ,eles terem experiência de palco. Estarem em palco e perceberem o prazer, que é , ou pelo menos terem o prazer a primeira vez para perceberem que de facto têm de trabalhar, que têm de evoluir, que todos os dias têm que ir um bocadinho mais, um bocadinho mais...

AM - Eu acho que resulta é, é desgastante para nós, é um trabalho diário, eles às tantas apercebem-se, lá está, como a I diz, o palco, também é algo que lhes dá muito. Porquê, eles começam-se a aperceber que aquilo há regras e porquê que há regras, porque tem de haver regras.

AM - ...se nós vamos para palco, aquilo... eles têm que saber por onde entrar, têm que saber como como se arranjar, porque, eu vejo que o nosso debate é diário.

GD - E há que fazer , de alguma maneira dar a volta a isso. A única volta que dá é muitas vezes fazer uma aula do princípio ao fim, em que não haja paragens...mesmo com erros! que é para eles se cansarem basicamente, pra já! Mesmo com os erros todos, é preferível isso, do que estar a parar constantemente... não, tu não fizeste isso... não vai dar resultado nenhum. Cansados...Eles que se habituem a sair URHHH! (sem fôlego) de dentro do estúdio , mesmo com coisas idiotas, se for preciso. Isto é importante ... porque senão...eu, e é difícil...isto não é fácil, não é fácil. Fazer com que um aluno saia cansado de uma aula não é fácil ... mas esse cansaço é um cansaço saudável, que ele vai sentir falta dele, quando apanhar o hábito...

IR - Uma das coisa que eu faço muitas vezes pegando nesta história do cansaço, é: vocês já sentiram a diferença entre, o estar um dia inteiro a arrastar-se na escola e chegar a casa e estão estafados, e sem energia e moles e, estar um dia inteiro aqui, ok!

Eu Fiz isso uma vez com um aluno, porque era um aluno que tinha algum talento

mas.. um sornas de primeira. Eu disse-lhe: Olha, vamos fazer uma coisa, um dia que te apetecer, tu vais trabalhar, como deve ser em todas as aulas e depois vais-me dizer, quando te apetecer, qual é a diferença entre tares, ires para casa à noite e estares cansado e mole e sem energia e estares cansado porque tiveste a trabalhar... que é outro gozo físico...! Eu sei, porque aconteceu-me exactamente o mesmo coisa, quantas vezes eu também não estava cansada e tinha que ir para as aulas, tinha que fazer... não era todos os dias, bom, não é? E aqueles dias que nós trabalhamos todos 100% porque quero melhorar e quero fazer, à outra... eu até lhes dava imagens... Eh! Pá imaginem... isto funciona às vezes, com, com as adolescente... Eh! Pá, estás apaixonada? Imagina que o teu amor, o teu namorado, ou a pessoa que tu idealizas-te, está ali a assistir à aula... aquilo dá-te assim, dá-te outro estímulo, não é?

MS - Outra vontade...

IR - imaginem isso, imaginem que têm público...para, haver, para haver esse estímulo

GD - Ou façam dos colegas, público deles próprios

MS - Imaginar, criar, criatividade... que é uma coisa que se não fazem ... vão perder.

IR - Esse aluno virou-se para mim, houve um dia que virou-se e disse... :de facto é diferente, professora! E a partir daí ele, começou a pouco e pouco a esforçar-se um bocadinho mais... embora já esteja outra vez na mesma...mas isso já são outros problemas...mas depois já são outros problemas!

SS- Mas já plantou essa semente, certo?

IR - Já plantou essa semente..., e uma das coisas é, ele... MS - No final da aula...Não é, acaba a aula e vão-se embora....

GD - Ainda bem que falas nisso, porque eu acho que à uma coisa que é importante, eu acho que nós professores temos que cuidar..., não devemos dar muitas informações ao mesmo tempo, porque isso acaba por ser desinformação. Eu já me apercebi disto, porque quanto mais informação eu dava, mais desinformação aquilo era... ou seja, é preferível deixar duas, três ou quatro coisas, que são principais e insistir nelas ...porque muita informação, não pega, comigo não pega, não sei se convosco pega?...

Grupo - Não, não, pega...comigo não...

GD - Não só, não só, muitas vezes, com a matéria que agente tem para dar ou que agente inventa na altura, muitas vezes... ou o aluno não está com atenção, ou não está aqui, ou enganou-se na perna, outro enganou-se no braço, ou outro enganou-se na música...é muito difícil...a pessoa, fazer as coisas, é muito difícil... é muito difícil

PL - A utilização da metodologia e a utilização do programa que nós temos para cumprir, é uma coisa que só pode acontecer se houver condições para ...porque se dentro da aula não houver condições para fazer isso,

GD - não se pode...

PL - nós, nós lá está, como super professoras, voltamos a trás e temos que arranjar...

GD - Uma maneira de resolver o assunto...

PL - Resolver aquele problema que ele é real..., não vem nos livros, não vem...

GD - Eu no princípio falei... que é repetição de coisas simples, é a única maneira que agente tem, mais ou menos, de obter resultados, quando não à o grande interesse intelectual pela história...é repetir coisas simples, nem que seja 6x à frente, 6 ao lado, 6... é a única maneira! E depois repetimos tudo com o braço em cima... já é uma mudançazinha...porque senão... se... eu às vezes deparo-me com um problema... não sei se vocês o têm?... eu às vezes deparo-me com problema que tenho que fazer passos tão complicados, e eu olho para aqueles miúdos e sei que, à partida, intelectualmente eles não estão dispostos para isso, não estão! Ora, eu não vou deitar fora aquilo que eu posso obter deles, se não posso ter os passos complicados, eu tenho que obter alguma coisa, nem que seja, só uma coisa orgânica... Então vamos a isso... só mais tarde, quando eles tiverem disponibilidade ou uma certa maturidade, porque este país é de imaturos até aos vinte e tal anos...

IR - Até aos 30...

GD - Sim...é que se pode começar a exigir qualquer coisa, mas até lá... eu acho

que é um bocado complicado, é um bocado complicado... eu muitas vezes sinto-me completamente de pés e mãos atados... o que é que eu vou fazer? O que é que eu vou fazer?

GD - Eu vou dar na mesma, porque também sou um jovem professor... é estabelecer prioridades, estabelecer prioridade, saber que uma perna não esticada é impossível girar em cima dela... por exemplo, porque muitas vezes nós...ah! Fez duas voltas... e mal... isso é o que eu chamo de prioridades...por exemplo...

MS - Pode repetir, Guilherme, desculpe?

GD - Por exemplo, o professor tem que ter a habilidade de detectar o principal problema da aluna, e tem que estabelecer prioridades para ela...

MS - Ter essa capacidade...

GD - Ter essa capacidade, porque se não tem essa capacidade o programa, ou seja o que lhe quiserem chamar, é perfeitamente inútil... antes de isso estar estabelecido... isto é o principal de tudo...a coluna da casa, primeiro antes da decoração... tem que ter a capacidade de detectar o problema ... que cada aluno é diferente um do outro, nesse sentido...e tem que ter esse, olho, isso é importantíssimo, mais até, do que o próprio programa...

SS - Mas também concordas, que diferentes professores têm diferentes prioridades?

GD - Concordo, mas pelo menos já são prioridades...

SS - Sim, sim...

MS - Mas tem que haver sempre uma primeira prioridade...

GD - Eu acho que a prioridade é o esqueleto, primeiro que tudo, e como eu estava a dizer, se não há isso....

PL - isso é uma realidade e eu também gosto muito dessa ideia que as prioridades de cada um de nós são diferentes

GD - E são válidas...

PL - e cada uma delas é enriquecedora, não é e eu sinto muito isso , por exemplo, nós somos duas professoras muito diferentes, nesse sentido, exactamente da mesma área e...

GD - e trazem-se uma coisa, uma à outra nesse sentido, com certeza...

PL - Exactamente, e provavelmente, aos nossos alunos, também traremos essa riqueza... relativamente à metodologia e os programas... e como cumprir e como ... essa flexibilidade, a capacidade do professor de análise do aluno e ver onde é que está a sua dificuldade e ter que no fundo, adaptar, aquilo que nós temos que atingir, à nossa realidade, não é?

Dificuldade aplicação metodologia

SS - Chama-se isto... eu acho que é uma capac... uma inteligência e artisticidade na aplicação de todo e qualquer método... O que é um método... de ensino? Tem depois de falar de questões de Didáctica, de Pedagogia de Metodologia tudo isso... quer dizer... Mais importante daquilo... do que se ensina, é como se ensina... a meu ver... como se ensina...

RG - E saber quem temos à frente...

SS - com certeza tem que haver uma linha de escola , deve haver uma instituição... deve haver uma linha de escola, deve haver um método bem claro e sistematizado, o mais possível... mas como? Como? Em que altura? Com que dinâmica, com que flexibilidade? Com que capacidade de adaptabilidade ao contexto em si, ... o aluno, o espectáculo que vai ser feito... é uma coisa muito vasta...

AM - Eu penso que tem que haver..., até porque, é assim... uma turma...as turmas... para já, diferentes anos são ... porque é assim o 1º ano deste ano, não é o 1º ano do ano passado...e depois, pior... dentro do 1º ano... as turmas são... muito heterogéneas....

todos nós, temos bons alunos, maus alunos... a dificuldade é, realmente, que aula se faz...?deixamos os maus para trás? deixamos não sei o quê?... opções...?

Também não podemos, quer dizer, aceitar os alunos e depois... deixá-los como se fossem ... "lixo", mas é um bocado isso..., não lhes ligar, não olhar, olha depois, vai-se embora e acabou ... não podemos, como seres humanos, nós estamos a criar seres humanos, eles têm auto-estima... enfim... é uma fase crucial da vida deles...

IR -a história da verdade é muito importante

AM - E nós vimos ao longo da nossa carreira, que professores, destruíram completamente as pessoas e não digo como bailarinos, ou como, não sei quê, ... mas como pessoas...

IR - Como pessoas...exactamente !

AM - Eu vi ao longo da... e todos que estamos aqui, de certeza que assistimos a atrocidades do ponto vista humano,... nós, não podemos! ... agora, depois é assim, o planeamento é necessário... porque também, porque é assim, até se um professor entra numa Escola, ele vai querer ter, saber qual é o programa ... o professor entra pela primeira vez e vai ensinar um 2º ano ... eu digo, olha...não posso dizer, olha ensina o que quiseres,... Não! Tem que ter um programa, dizer... sabemos, ... isto foi cumprido, isto não foi, olha isto foi só assim, ficou muito mau, ou seja, acabou por ser abordado, mas foi de uma forma muito, enfim, muito primária... mas depois também,...eu, falo por mim, eu tenho aquele programa e se não o conseguir cumprir... eu não cumpro!... Não cumpro! Se eu deixar isto, ou aquilo, não é fazer a metade, logicamente, também não temos programas então... há flexibilidade... o que é certo é que ao longo destes anos nós tivemos que, reestruturar os programas, várias vezes, e eu olho para ele, e digo: isto Não está!!

GD - Qual é o vosso programa em clássico, o que é? vocês seguem o quê? Inglês, Francês, Russo...?

AM - Mais inglês...

PL - é essencial, é mesmo muito importante..., por exemplo, a metodologia tem a ver com o programa que nós temos que cumprir, na realidade... e agora vou dizer-vos uma coisa muito curiosa, **as Escolas Vocacionais, as nossas, estão neste momento, sem programas...**

GD - Perderam-se? Relativamente à Dança?

PL - Não existem... Vou dizer o que..., vou explicar, vou explicar o que estou a dizer, porque nós fizemos, lá está ... nós tínhamos uns programas antigos adaptados a uma determinada realidade, depois, fizemos um trabalho monstruoso de se tentar adaptar, aqueles currículos que consideramos que não estava..., e neste momento, entrou em vigor um novo currículo dos alunos com novas cargas horária, etc. e, não existem programas definidos a nível nacional para isso. Nós estamos a fazer... estamos trabalhar muito, com o bom senso de cada um e o nosso trabalho, nesse sentido, portanto isto é uma realidade, e isso preocupa-nos mais, ... eu, vou ser sincera, estabelecemos a nossa prioridade, nós, nem sequer temos um programa definido. **Nós estamos a trabalhar com o bom senso e com ... muita prudência!**

Dar Feed back aos alunos

GD - Há uma coisa que funciona imenso, eu tento, muitas vezes, fazer-lhes sentir que estou desapontado...que fiquei aborrecido porque esperava melhor deles, isso funciona lindamente, é das coisas que mais tem funcionado...e, vou dando elogios: hoje trabalhaste sim senhor, gostei de ver ..., vou-lhe dizendo e os outros ficam

muito aborrecidos, Sobretudo os rapazes, ficam aborrecidos, as raparigas não sei, se calhar também é igual...

GD- Ficam aborrecidos, ficam aborrecidos e eu, vou jogando com isso tudo, jogando mesmo, jogando, mesmo...olha, foi pena, mas hoje olha, não te esforçaste nada, ... se calhar até tinhas ficado melhor na cama... mas, com um certo distanciamento, como se aquilo quase não tivesse muita importância. Se eles vêem que nós nos zangam-nos com eles, eles querem e gostam disso...

Eles gostam disso, então, há que jogar um pouco com isso de incitá-los, fazer, fazer com que eles tenham a impressão que estão a fazer uma coisas do outro mundo,

quando na realidade não é nada, mas que é importante que eles tenham esta sensação. É muito importante, que o aluno tenha a sensação que está a fazer uma coisa, e, ao mesmo tempo, não abordar as coisas técnicas como se fosse uma coisa do outro mundo, mas... duma maneira, Eh pá, isso não custa nada, tu vais ver...fazes e sai! muitas vezes, sem que eles se apercebam do que estão a fazer, e isto funciona lindamente. Desmistificar a dificuldade da dança, que é muito importante. Ai não, não, faz só uma pirouette... Não! Eu prefiro que um aluno se atire duas ou três e...
SS - não caia...

GD - Nem...Faz de conta que não vi muito bem o que é se passou...Porque nós temos que deixar esta evolução natural, que é de cada um..., não podemos agarrá-la com um cordel. E muitas vezes... Não, não, eu quero uma perfeitinha e não te mexes daí...Hum! Hum! não sei, pode ser que isto funcione, para algumas pessoas, mas para a maioria, não funciona! e à que fazer..., voltando a esta história do espectáculo, uma das coisas que eu muitas vezes utilizo...já que não tenho, não os posso levar os espectáculos, então o que é que eu tento organizar...para o final da aula, muitas vezes, não sempre..., um passinho, uma *polonaise*, em que um entra de um lado e outro do outro, para que eles tenham a noção que aquilo se está a passar, é pá, isto já está perto de qualquer coisa. E isso é importante, que o aluno saia da aula com a noção que tem qualquer coisa, ou que ganhou qualquer coisa, ou que se divertiu, que foi lúdico. Porque a dança sem o lado lúdico e atractivo não leva ninguém. Isto é importantíssimo. Não venham cá, 5ªpos..., agente vai pedindo...

Grupo - Sim! Sim!

GD - mas, no global nós temos que fazer concessões, para que eles tenham a sensação que fizeram algo..., porque senão, nós não construímos seres humanos, não construímos alguém que se interesse por isto, que se apaixone por isto. Porque a dança é uma coisa muito árida..., eu... eu tenho, isso está bom...quando acontece, claro. Tá melhor isso, tem que se ter olho, para ver, nem que melhor uma coisinha deste tamanho, para agente fazer ver ao aluno que deu por isso...porque senão ele deixa de fazer confiança em nós... e acha que é injusto,

MS - Isso é necessário...

GD - isso é absolutamente...nem que seja um bocadinho deste tamanho, tem que se dizer, que isto está um bocadinho melhor...

Grupo - Sim, claro...

SS -Uma coisa que eu sinto, lembro-me perfeitamente de ser mais miúda, e tive uma educação muito tradicional e tudo mais, e por e simplesmente cumpria, porque era assim...

GD - Mas agora não é assim, querida

IR - Agora não!!

SS - Sim, eu sei,...não, não E o que eu sinto é que, agradeço o rigor e tudo mais, mas... uma coisa que me tem ajudado, mesmo na relação com outras crianças, seja fora do ambiente da aula...sinto que há uma necessidade enorme de lhes explicar as coisas, e ao explicar, dizer assim, se tu esticares o teu pé, o teu pé fica vai ficar mais forte, logo vais saltar mais ...suponham e isto é uma associação possível, da importância de esticar um pé...sei lá, tantas...tantas...tantas coisas, o que é que nós precisamos, se eu preciso daquele pé, eu vou-lhe explicar porquê que aquele pé, ao esticar mais, neste caso, claro, força ...!onde é que ele vai dar? repara..., percebeste? e o aluno ao se responsabilizar, que eu acho que é uma coisa que também, hoje em dia, infelizmente, até por questões de segurança, os alunos são menos responsáveis e menos autónomos, porque é perigoso andarem..., tu vinhas sozinha, com certeza, quando eras pequenina, da outra banda

RG Sim, vinha...Com certeza!

SS - ... eu se tivesse um filho, não o deixava vir sozinho porque é perigoso, porque são assaltados...umas alunas minhas foram... assaltaram-lhes os ganchos do cabelo, com dez anos...quer dizer! se pudermos evitar que as crianças passem por esse pânico que ainda não estão preparados para resolver, ou então, arranjar-lhes formas de que eles resolvam, dá menos autonomia, é um facto mas, desculpem -me,

cada vez perceber mais, tem que lhe ser dito, porque eles muitas vezes, eles não sabem que... mas porquê que estou a pôr a mão assim? E não sabem...!Tudo lhes é explicado, porque há cada vez menos filhos, as famílias são mais pequenas, há uma proximidade mais, mais, instant... mais... como é que eu hei de dizer, mais comprimida, se é que posso dizer assim, da relação dos pais com os miúdos. Já não há mães em casa a cozer meias enquanto a criança está a fazer os trabalhos de casa, cada vez há menos isso ... portanto às crianças... tudo lhes é explicado, deu-se mais importância à criança, que tem os seus factores positivos, com certeza! tudo lhes é explicado... e então, explicar às vezes,...eles ficam assim...Ah! então há uma razão! Ok! e esta ideia de, Uma vez que ele sabe a razão, fica mais..., claro isto em termos ideais, aquelas coisas cor de rosa, mas pronto!, ao saber que está mais, tem ali uma...já tenho mais conhecimento, eu sei para que isso serve, então fica mais responsável, depois exigir esta responsabilidade em que o aluno se vai sentir, eh pá, eu sou mais responsável, eu tenho aqui...isto pode, de vez enquanto ajuda, alguns alunos, a sentirem-se uáu! eu até afinal, eu tenho aqui uma responsabilidade, porque esta responsabilização também, e é uma responsabilização... aí, podemos às vezes chegar à ideia de brio, não é? Uáu eu tenho aqui como responsabilidade de saber quando é que entro , não é no 8, é no 4 é no 12, entras tu, não entro! Eu sou aqui! Porque eles têm, continuam com estes jogos cheios de regras, e as palmas e aquela coisa toda ...E isto pode dar-lhes algum prazer, também ...

IR - É de facto o aluno perceber, aquilo que eu disse à pouco e que eu insisto, que nós estamos ali, para eles, para eles evoluírem, e é para bem deles... e fazemos intercâmbio, fazemos espectáculos aqui e acolá, convidamos professores de fora... há

Importância do grupo

GD - e que fazem parte de um conjunto do qual eles são todos responsáveis...

RG - e importantes e relevantes, relevantes, não é?

DG - Isto é muito importante até em termos de lidarem com a sociedade. Porque às vezes há um individualismo muito grande do aluno dentro da aula,

Grupo - É!...

GD- e não pode ser assim...

Grupo - Não! Não! Não

AM - o grupo é importantíssimo...

MS - Trabalhar em grupo...primeiro...

IR - Se a energia da turma funciona...

IR - GD - Fazer com que eles estejam unidos, sejam cúmplices... mesmo contra o professor , se for preciso...

SS- Exactamente! Exactamente!

GD - não, não, estou a falar a sério... mesmo que seja, vamos combinar todos igual e dizer isto ao prof...isto é muito importante...

CB - É fundamental...

MS - Acho que é fundamental para o trabalho do aluno, Saber estar em grupo, para que um dia mais tarde, quem sabe, saber desenvolver as suas capacidades sozinho...

GD - Exactamente, acho que é muito importante...

IR- Isso de facto movia as pessoas, movia as pessoas e fazia com que, o grupo, toda a gente lutava para uma coisa. Portanto, eu acho que é muito importante eles saberem também, em que realidade,

GD -Fazem parte disso...

Tema: Metodologia/Currículos

Dificuldades que os professores identificam na sua pratica diária relativamente a: inexistência de currículos; currículos inadequados ao tipo de alunos.

VN - Deixem-me só perguntar...eu sinto...apesar de muito subtil e nublado
... há dificuldades em implementação de programas?

Grupo - Há!

VN - Há dificuldade em implementação e escolha de metodologias para todos?

Grupo - Há!

VN - Há... isso é fundamental... discutirmos... temos já muito pouco tempo, mas se calhar era importante...

SS - Chama-se isto... eu acho que é uma capac... uma inteligência e artisticidade na aplicação de todo e qualquer método... O que é um método... de ensino? Tem depois de falar de questões de Didáctica, de Pedagogia de Metodologia tudo isso... quer dizer... Mais importante daquilo... do que se ensina, é como se ensina... a meu ver... como se ensina...

RG - E saber quem temos à frente...

IR - Vai ser um programa das escolas vocacionais ...

AM - Nacional...

IR - que vamos adaptar... a todas as escolas... não sei se vamos dar o braço a torcer...

PL - Olha, meu anjo... Nós estamos com esse problema,

IR - Temos que falar...

PL - estamos todos cientes deste problema, nós estamos metidos todos dentro da mesma rede... estamos a falar do Conservatório, da Escola de Setúbal

IR - Exactamente!

PL - e...na Escola de Tomar que tem... bem... uma experiência..., nós temos 10 aninhos...

GD - Já é alguma coisa...

SS - Já tem anos...

PL - Mas vocês estão a perceber? Mas comparativamente...

GD - É novo, mas... já é... sobretudo num País, onde não se guarda nada, mais do que, 2 ou três anos... é muito bom... somos históricos, já... ..

PL - Exacto, exacto, e lá está... e a Escola de Leiria e outras Escolas que ainda são mais recentes

PL - ... e outras que vão aparecer...

AM - Sim, algumas têm 1, 2...

PL - Nós todos temos muito coisa pela frente....

GD - Sim, Somos pioneiros, nesse sentido...

PL - Exacto e depois temos uma questão, que é ...Os projectos educativos de cada Escola, não são os mesmos...

IR - Exactamente!

PL - E vamos todos ficar iguais?

IR - isso não faz sentido...

GD - Eu acho que não faz sentido...

PL - Mas , nalgumas coisa faz ...

GD - Faz, porque a realidade daqui não se adaptaria a outra...

PL - Não se adaptaria... ou então, ou então teríamos que mudar as regras todas, nomeadamente, dos alunos que entram para a Escola, mas enfim, de entre outras coisas... mas não me assusta o trabalho que vem por aí, não é, e de adaptação e, eu quero muito que haja essa rede de união... não é uma coisa que estamos aqui a pensar... mas é assustador..., é assustador,

IR - Então não é?

PL - porque, vocês não podem andar para trás, isto honestamente, é mesmo assim, as Escolas não podem andar para trás...

IR - E é assim..., lutou-se durante muitos anos, por uma coisa, que é a Autonomia Pedagógica ...

PL - E nós também não podemos permitir que cortem as nossas pernas... não é? Não é?

AM - Ninguém vai andar para trás... quer dizer, dentro de uma Escola, e todos nós sabemos, as coisas contornam-se ... e é mesmo assim...

PL - É verdade!

IR - Exacto!

PL – Claro que sim! Claro que sim!

AM - As leis fizeram-se para ser contornadas... e é mesmo assim...

PL – Basta haver uma interpretação...Mas eu acho que, isso é uma coisa que é uma realidade...

IR - Mas um programa igual para todas as escolas...quer dizer... não faz sentido...

AM –Claro, mas o que eles querem fazer, E por isso é que eu acho que é diabólico, porque vai ser um trabalho...

IR - Não faz sentido nenhum...

AM - isto aqui traz um problema..., porque é assim, neste novo plano de estudos nós temos, por exemplo... um 5º ano, vamos falar por anos, 1º e 2º , com 5 blocos, quer dizer, se calhar à Escolas..., nós estamos com 3, 2, de uma técnica e de outra...o Conservatório está com 5 de outra... se calhar uns até podem estar com 4, 1...

IR – Exactamente...

AM - Ou seja, e depois é assim, mesmo a passar dali para ali, estes que até estiveram iguais, aqui ,já podem estar diferentes...

IR – Não faz sentido nenhum...

AM – Ou seja, essa é que vai ser a toda dificuldade... por isso é que eu, sou franca, não quero! Acho que isso requeria um estudo porque vai ter que ter, patamares, patamares e patamares , e não se fazia mais nada...quer dizer, não dormia e neste momento..., começo a estar cada vez mais fora,acho que ninguém dormiria para fazer uma coisa daquelas, por isso, é mesmo como eu disse, não tenho... eu, da minha parte, não tenho disponibilidade mas é difícil, é muito difícil fazer agora um programa .. e depois, a pessoa claro, aí, o que eles querem é que as pessoas digam eu chego ao nível tal,... há um mínimo,... mas depois que cheguem ao nível tal...por isso as Escolas poderão funcionar como funcionavam até agora, e mesmo que lhes ponham o patamar aqui... se a pessoa consegue chegar ali, a Escola vai chegar ali, isso sejamos francos... a ninguém, nem o Conservatório, nem Setúbal, nem ninguém, vai descer ou subir o nível... vai tentar sempre, superar-se a si próprio, e é para isso que trabalhamos e é isso que vai acontecer com estes novos programas...

Tema: Alunos (ALUN)

Dificuldades que os professores identificam na sua pratica diária relativamente a: falta de condições físicas dos alunos, adequadas ao tipo de ensino; concentração; atitude perante as aulas de técnica (empenho, brio, responsabilidade, etc); falta de objectivos.

Concentração

GD...as dificuldades que eu muitas vezes me deparo , é com o facto da pouca concentração dos alunos. Segunda , não há muita concentração e muitas vezes mostra-se as coisas, duas e três vezes e o mesmo erro surge,

SS ...partilho com o g, esta dificuldade da concentração...,

MS – Eu, eu, na...quando trabalho com os alunos, também me queixo imenso de concentração deles, e, o que eu tento fazer? Tento...

IR - Vocês agora, “clicam” num botão e têm acesso, a tudo! Não é? E este acesso a tudo, também, agora vou voltar atrás, se calhar, é uma das grandes dificuldades da questão da concentração, do trabalho e do rigor diário, porque tudo é rápido, hoje em dia eles, tem tudo muito rapidamente e muito facilmente, então, não é criada, não é criada desde sempre...

IR - Isso tem a ver com a concentração...cada vez mais o poder de concentração deles é menor

CB - Falta de observação, os alunos não sabem ver, eu posso marcar 50x, o mesmo exercício, 50x da mesma maneira, e eles não vêm...

IR – Eu acho que isto tem exactamente a ver com esta situação... é que, de facto eles tem muita informação, muito rápida e as coisas passam, e nem sempre tudo fica.

GD – Eles, eles, outro dia pediram-me para ver o vídeo do teste , eu já sei o que é que aquilo vai dar, eles começam a olhar para eles próprios e já não se vêm a eles..., aquilo é mais uma imagem como as tantas que eles vêm na televisão, na *You tube*, e essas

coisas...já não são eles, já não eles, eles são públicos de uma coisa que já não lhes pertence...e desligam, e desligam...

CB - Eu fiz isso com as minhas alunas do 2º ano... E elas tiveram-se a rir delas próprias, o tempo todo...

GD - Essa, essa história da imagem da televisão já está tão gasta, que eles já não se interessam pela **imagem deles**...

GD - eu acho que **imagem** hoje em dia da televisão e dessas coisas todas da *internet*, já está tão gasta... como essa história de se ver as pessoas aos tiros nos filmes, já ninguém liga nenhuma, já está tão gasta que eu acho que nós temos que pegar de outra maneira,... mais antiga, mais talvez mais *terre à terre*, de outra maneira, mas temos que pegar por isso... Eu muitas vezes mando um aluno... vai corrigir o teu colega, vai lá...

IR - Exactamente! Têm piorado. Também nos últimos 10 anos, desculpa interromper, nos últimos 10 anos, quer dizer, à 10 anos atrás, apareceram os telemóveis e te re re re re re, foi tudo com uma rapidez...

Devoção/brio/entrega /

Porque, hoje em dia, os miúdos não têm essa devoção que se calhar alguns de nós tínhamos na altura de... fazer fosse o que fosse, nem que nos mandassem fazer o pino ou coisa... fazíamos com a mesma devoção. Os miúdos hoje em dia não têm isso, porque há toda uma série de atractivos na sociedade, que não leva a isto...

SS - eu gostava imenso de, cada dia pergunto o que é a noção de brio que existe hoje em dia?

O que é o brio, o que é o prazer de fazer bem feito? E o prazer de cumprir?

PL - ... a devoção, estas duas primeiras palavras então que eu ando à procura delas à não sei quanto tempo e já não sabia, mais... a devoção e o brio que é uma coisa que não existe, não existe, ... a concentração, o facto de eles terem pontos de referência objectivos, hábitos culturais, a inserção do ensino artístico no ensino regular...

SS - Eu acho que tem que ver com uma partilha de paixão, se de facto, aquela entrada no estúdio é uma partilha de paixão?

SS - Muitas vezes esta ideia de ser bonito... porque a sensação de uma linha, dum movimento, dum estar, de uma presença.... O prazer que é ser bonito, fazer bonito... e tudo pode ser bonito, um act, um gesto agressivo, pode ser bonito...a ideia de uma elegância...

MS - Sim, gostar de se ver ao espelho?... eu adorava estar em *croisé*... por exemplo, achava-me linda em *croisé*...

SS - Isso é bonito, não é? Seja que gesto for, seja uma coisa, pode ser um movimento agressivo, mas tem, tem uma alma.., tem o prazer, o prazer da beleza, e ser interessante, a ideia de exemplo do ter namorado, a pessoa faz-se mais interessante...sei lá...

Criatividade

RG - Depois vem o problema da criatividade, hoje em dia, cada vez mais, eles estão com menos capacidade de criar, mesmo quando eu lhes peço para eles criarem uma história dentro do exercício e não pensem só na técnica, sinto que começam a criar mas a meio.. já foi, esqueceram-se ...e...

RG - E a capacidade de imaginar também...

Perseverança

SS- ...O cumprir que não seja uma tarefa dolorosa, porque não tem de ser uma tarefa..., não vejo, nunca vi...

SS_ ...Esta ideia de que dia a dia se vai construindo e se vai mais um bocadinho, e este mais um bocadinho é uma coisa que eu sinto., tenho dificuldade em transmitir isso...

SS ... aquele prazer do dia a dia, um bocadinho mais, um bocadinho melhor, do levar a correcção para casa e até jogar, com isso e dizer: esta correcção, amanhã não vai ser mencionada outra vez.

E este prazer de ir cumprir dia a dia, da melhora, pequenina que seja, esta coisa... porque...

IR - exactamente, para haver aquela coisa de trabalhar todos os dias para chegar a um

objectivo. Pra quê? Eles carregam num botão e têm tudo feito, não é? ...
SS -Mas isso... Eu tenho a teoria que se apoia no cartão de crédito,... O cartão de crédito permite-nos tudo, SS - Eu alcanço antes de ser meu! Já é meu!

Exemplo/referências/ objectivo

RG - O que eu sinto, é que eles hoje, não têm um exemplo! Por exemplo, eu lembro-me quando estava no Conservatório e que íamos ver aos bailados, os ensaios geral do Ballet Gulbenkian, e eu ficava a olhar... e no dia a seguir, eu ia, entrava na aula e dizia: eu quero dançar como, eles dançaram.

RG- eu acho que eles não têm um ponto de referência, eu quero chegar até ali! E eu acho que é isso que lhes falta às vezes... não saber onde está, o limite ... um ponto de referência!

IR -concordo plenamente com o que a R. acabou de dizer. É uma das coisas que a mim, ajudou -me imenso enquanto aluna, é, eu tinha um objectivo..., e muitas vezes estes miúdos vão para a dança porque... nem todos vão para a dança porque, querem ser bailarinos à partida, isso é logo um... , um problema, não é?! Porque..., muitos vão porque ó porque os pais querem, porque está na moda, e...

IR -Não há as referências que nós .. e falo da minha altura, da minha geração que havia, que de facto havia o ballet Gulbenkian cá em Portugal, que foi uma grande referência, pelo menos para mim... Havia..., e, e havia muita coisa a acontecer. E cada vez mais, à menos coisas a acontecer em Portugal, em termos de dança, com qualidade . Há muita coisa, mas não há muita coisa com qualidade.

CB - há duas realidades diferentes, há exactamente aqueles que querem e que vão para a Dança porque querem e há os outros que são inscritos na Dança, porque os pais acham que é engraçado.

PL- ...eu penso que muitas vezes eles até gostam ... e isto aplicando a nós, eles até gostam da ideia de dançar, é uma ideia bonita olhar para um bailarino ...que ideia tão bonita... pois..., eles gostam da ideia de um bailarino bom, pergunto é se eles estão preparados para...

MS - para trabalhar...

PL- A trabalhar para chegar a esse objectivo...

IT - E não só a nível técnico, como também de se encarar o trabalho da Dança... porque à miúdos que... que eu às vezes não percebo muitas vezes, a atitude com que eles estão ali ... não é? Nós temos um caso nas Caldas, que é.. não vou dizer o nome... porque isto vai ficar gravado...que às vezes também vem dessa falta de preparação mental..., o que é que andamos a fazer ali naquelas escolas... é um trabalho, não é um recreio... ainda bem que..., ainda bem que os miúdos gostam e que se divertem numa aula, ao mesmo tempo que trabalham, que trabalham, mas há toda uma preparação física que faz falta e às vezes, também mental... ,de que é que estamos ali a fazer...? E pronto, a minha principal dificuldade é lidar com a desigualdade do nível nos grupos, quer a nível de atitude, quer a nível físico e como é que eu mantenho aquelas crianças motivadas e principalmente, como eu é que eu vou montar uma aula, que seja eficiente para aquele grupo e não só para alguns... é o 1º ano que estou a dar aulas no ensino vocacional e por isso também estou a aprender muito.. para já esta é a...

FD - eu por vezes penso que eles estão num curso como outro qualquer, e que vão arranjar emprego... e que... é mais fácil estar porque não têm que estudar livros... isso a mim muitas vezes... eu digo, só porque não têm que estudar matemática, português e inglês, não torna uma profissão mais fácil, não torna um curso mais fácil... e essa às vezes a dificuldade...criar inspiração e fazê-los ver que é uma profissão fora do normal... é um curso vocacional...

Necessidade de iniciação/ preparação física dos alunos

ZL - Eu... posso... eu vou falar de dificuldades que são... de um carácter

completamente diferente do teu..., o teu são mais físicos, de ambiente, eu vou partir um bocadinho de dentro...que são os alunos, nós... como vocês sabem, e eu e as crianças vão-se modificando em termos psicológico, vão-se modificando, nós vamos modificando, como Escola, em termos de exigências... físicas, de talento, e ...Sempre no sentido ascendente, espero eu, e... cada vez mais sentimos, a falta de preparação física dos alunos, e isto pode parecer às vezes, para pessoas que não sabem... que não é o vosso caso, nosso, um contra senso, mas não é. Quer dizer, ... qualquer que seja, e eu vou extrapolar um bocadinho, qualquer que seja a técnica que ensinemos, desde que seja, ensinada sempre, pela..ao mais alto nível ...tentamos formar sempre pessoas, ao mais alto nível, acho que as crianças têm que ter ... até como no ...até no atletismo, em tudo..., na patinagem artística... têm que ter, uma preparação física, um pouco... exterior, à técnica que se ensina...os nossos alunos..vêm.. como é que... nós começamos aos 9, 10 anos, começamos no 5º ano, não é? a maior parte deles, mas não necessariamente, como vocês sabem, já vêm com preparação, os próprios Cursos Livres, na nossa Escola, são uma ...uma amostra disso...mas mesmo assim, essa preparação, tem que ser, de calhar, às vezes, mais vale..., nos anos que antecedem o ensino a sério, da técnica, seja ela qual for, essa preparação deve ser um pouco, não tão orientada para a técnica, mas, mais orientada para a preparação física, isso acho uma coisa muito importante, e isso é uma coisa que até, enfim, se pode discutir no âmbito da minha própria escola, com os professores, alguns estão aqui, que trabalham lá...muitas vezes não interessa desenvolver tanto, sei lá, a coordenação, de um pas de valse, ou não sei o quê, mas interessa sempre... de fazer com que as crianças tenham mais força nas pernas, nos abdominais, nas costas, e tudo aquilo que nós sabemos... portanto, às vezes dá-me ideia que essa preparação física, nós, cada vez somos confrontados com mais necessidade para ensinar bem a técnica, aquele nível que nós gostaríamos de levar, que as crianças tivessem melhor preparação física. Na nossa escola e numa Escola, do género da nossa, em que os alunos entram às 8 e meia e saem, alguns, os mais velhos, às 8 da noite, um não há currículo que dê para fazer ainda, uma aula diária de preparação física... de alongamentos, por exemplo.. os alongamentos de pé na mão, são bons, para quem já consegue agarrar no pé e na mão, mas...

SC - Mas para lá chegar...é preciso força na perna, no braço...

ZL - Para lá chegar é preciso uma quantidade de coisas, que as crianças não têm...acho isso um assunto muito importante e que por enquanto ainda não se pode resolver... eu por exemplo, na minha prática diária, eu neste ano, tenho, uma turma que são, três rapazes,... 5º ano dança, e são todos bons... eu estava aqui a dizer ao Fernando, o que é fantástico, é óptimo, tenho o trabalho facilitado...e eu, começo a aula sempre... tenho uma hora e meia de aula... 15 minutos entre 10 e 15 minutos eu só dou... exercícios de força,... e... consigo tirar resultados disso, pois o resto da aula...há coisas que eu não consigo fazer, todas no mesmo dia...mas, ficam para o próximo dia, mas mantendo esta regularidade e esta insistência...eu consigo fazer... é evidentemente que tenho 3 alunos, como vos disse, bons, se tivesse 3 alunos maus se calhar, podia estar ali meia hora com eles e os resultados não seria o mesmo...

SC - Eu também sinto isso, muito...muito mesmo e acho que isso leva-nos a outro tópico, que é os planos de estudo...e o facto do curso começar no 5º ano e provavelmente as iniciações deviam ser... mais patrocinadas e se calhar obrigatórias até, pelo menos dois anos, no 3º e 4º anos.. acho eu... até porque eles estão..., é nessas idades que é se consegue trabalhar bem, flexibilidade e estão coisa provadas...há estudo sobre, isso e realmente...

IT Claro que isto trás algumas dificuldades, daí a importância da preparação, das iniciações...concordo perfeitamente com a Sofia...

SC -Nós em Caldas, temos uma realidade que eu acho que é muito boa..., acho que aquele nível...

IT - Mas também bastante discrepantes...não é?

SC - É! Mas por exemplo, tu, em Leiria... por exemplo, onde as iniciações não são muito fortes, aparece-nos um 1º ano do articulado, a maior parte crianças que não têm grande preparação, temos pra aí, 3 ou 4 que vêm das iniciações e o resto são crianças que

nunca fizeram nada, com corpos muito diferentes... e em Caldas, a maior parte, a maior tranche vem desde o 1º ano, desde os babys..., entram aos 4 e realmente, consegue fazer um trabalho... pronto, é desafiante,... as duas Escolas são desafiantes ... não estou a meter uma à frente da outra, mas realmente, a importância das iniciações... dá-te depois...

Hábitos Culturais

CB - é importante, porque a sociedade, eu estou a falar da cidade de Tomar, é uma cidade extremamente fechada. Nós organizamos visitas de pró, visitas de estudo para os nossos alunos assistirem a espectáculos, trazemos sempre, sempre que é possível o espectáculo da Companhia Nacional, vão assistir a espectáculos a Torres Novas, que também tem um teatro onde vão diversas Companhias.

AM - Em relação... eu queria falar essencialmente da realidade de Leiria, ali, à vários aspectos que já foram focados, como, a primeira é a falta de hábitos culturais, naquela cidade, que é assim... muito, muito crassa, ..., porque têm muito pouco ... e as pessoas também dão muito pouca importância...

Facilitismo

AM - aqui as outras pessoas que vão às reuniões no ensino articulado, nós assistimos a coisas que é... dar notas, mas, dar... oferecer...

AM - nós apanhamos para além da realidade de falta de hábitos culturais, de tudo, apanhamos uma realidade, em que, hoje em dia, basta olhar para o estatuto do aluno e tudo é de um facilitismo,

AM - Oferecer, porque hoje em dia, dar um dois, implica quase, contar a nossa vida, a vida do aluno, e da avó e tudo... e os professores não estão para isso...têm que fazer planos de recuperação muitas vezes para alunos que não querem ir às aulas, que não estão para aí virados,... isso é extensível porque eles são do ensino artístico.

Hábitos de trabalho

GD - Não há hábitos de trabalho que os levem a trabalhar, para já!

PL - Ora bem! Ora bem!

GD - Este é o grande problema! Eu por exemplo, eu há vezes deparo-me com turmas que fizeram dança,... mas que não têm aquilo que eu chamo hábitos de trabalho, ou seja eles cumprem só, eles estão presentes, tão a horas, fazem... não foram levados, a máquina não foi levada, a ser empurrada a trabalhar! não têm hábitos de trabalho, têm hábito de cumprir!

IR - ...esse criar hábitos de trabalho, eles têm que perceber que é fundamental, nós temos que ir para o estúdio mais cedo aquecer, temos alongar, todos os dias

IR - ...No final da aula, para perceberem que, que de facto com isso eles vão evoluir, a prestação deles vai ser melhor...

Aceitação da verdade /responsabilização/Feedback

SS - E depois as crianças sabem disso, elas sabem disso e como é que... então pronto... e elas não sabem lidar com esta verdade, elas não conseguem lidar com a frustração e vai haver sempre uma lacuna no desenvolvimento deles, vão chegar a pessoas crescidas que nunca cresceram. Porque? porque essa frustração, as crianças têm que aprender a lidar com a frustração, e como é que ultrapassam? isto é um obstáculo só, não é mais nada, é só um obstáculo, é só uma coisa que...

SS- Outra questão e preocupação grande que eu tenho tido, é a história da verdade... enquanto que, mais uma vez pronto, tudo é explicável, hoje em dia...

SS - Mas a verdade, mas espera lá, mas a verdade é que as crianças não estão habituadas, ao peso da verdade...porque a verdade...

GD- se calhar não sabem o que é...

IR - Eles nem sabem o que é isso...

SS - Desculpem, desculpem, porque eu tenho, desculpem, eu funciono com pais, também, de crianças que estão em período de exclusão ou não, da escola, e que me dizem: não diga à minha filha, que ela pode chumbar!

IR- Ah! Pois, não tenho esse problema... nós não temos esse problema.

SS - Ou seja, Vamos iludir?...esta criança vai estar preparada para qualquer tipo de frustração? A frustração pode ser um elemento de crescimento na vida!

GD- Mas tu também não tens que

IR - Não tens que o fazer!

GD - Não tens que responder ao desejo da mãe...

IR - Exactamente!!

SS - Não, não, não, eu sei, mas esperem lá...estamos pais, professor e aluno e..., calma lá, não devo dizer...não tenho a obrigação moral, de fazer a criança ver o ponto da situação, como é que tu estás...

IR - Eu acho que isso é fundamental...para o aluno saber o que se passa, porque e aí sim, vai poder criar grandes problemas, no futuro aquela pessoa...

SS- E é uma mentira...

IR - Por isso é que há tanta gente frustrada...

SS - Exactamente!

IR - ...na dança!

PL - Idiota, pela minha preocupação, lá está! Quando eu me viro para um aluno e digo-lhe, honestamente... Se tu não fazes aulas, porque não queres dançar, como é que eu te avalio?...como é que tu vais desenvolver qualquer coisa na tua vida? e eu disse isto honestamente e tive, quase nas costas um processo disciplinar...!

FD - ... eu próprio já fui honesto com elas, portanto, eu gosto de ser honesto... para que também, não fique uma coisa tabu, não se pode dizer que a aluna está gorda..., porque, objectivamente, meus alunos, isto é uma profissão... para magros! É horrível, mas é assim a vida... e quanto mais cedo, tivermos consciência disso, acho que, melhor!

IR - há dificuldades financeiras, não acho problema nenhum de vez em quando, eles saberem que há dificuldades financeiras... no sentido em que, por exemplo, na escola onde eu me formei e onde dou aulas, em Setúbal, n vezes, eu era miúda, e não havia dinheiro no final do mês, e reunia-se e nós fazíamos cartas para o presidente, e pra... e porque a escola ia fechar no mês seguinte, a meio ... do ano e a escola toda juntamente com os pais, enviávamos coisas para o Ministério, para o Presidente da Republica, por faxes, por não sei o quê...

IR - Portanto, eu acho que é muito importante eles saberem também, em que realidade, Eu acho que É importante eles saberem, também, que, há um esforço, não é só de mim, daquele, ou daqueloutro, de toda a gente, para eles ,terem mais qualquer coisa,

GD - Envolvê-los nesses...isso é que é muito importante

IR - E o que é que fazemos ?Por exemplo, envolvê-los.

MS - Dar-lhes tarefas!

IR - Nós agora, Passámos a fazer as 5^{as} feiras na ADCS, coisa que nós fazíamos em... em miúdos , que eu fazia em miúda. porquê? Porque é assim, não tivemos nem Governo Civil, envia-se para o instituto das Artes, para isto e para acolá ninguém responde, dinheiro para as viagens, os nossos alunos pagam mensalidade, não faz sentido nenhum, como as outras escolas, quanto a nós, ainda terem que pagar um intercâmbio, nós devemos proporcionar isso, tal e qual como nos proporcionaram, portanto, o quê que nós ...nã dinheiro?...Os miúdos já tiveram uma ideia, vamos fazer uma 5^o feira na ADC, cada um paga o que pode,

MS- Fizemos um cabal de Natal...

AM - Nós também fazemos essas coisas também...

IR - Fazemos um cabaz de natal...isto e aquilo, envolvê-los nestas coisas...porque aí eles percebem...que...

GD - Isso é bom!

IR - É fundamental! Tal e qual como foi para o meu percurso, eu sinto isso pela minha experiência enquanto aluna, e vejo que de facto foi, foi muito importante.

CB - Nós podemos dar, mas se depois os alunos, também não derem em troca, nós não

vamos dar mais... Eu tenho uma turma, este ano...

GD - Um bom professor não faz um bom aluno...

CB - Elas não querem, eu já dei, já repeti, já ...fiz mil e uma coisas para...para chegar, elas não querem..., elas nem sequer sabem, se querem continuar na escola ou não...

GD - Um bom professor não faz um bom aluno...

MS - Se um aluno não tem atitude...quer dizer...também, não há de lá chegar...

GD - Um bom aluno, um bom professor pode ajudar muito, mas um bom professor não faz um bom aluno... ,não faz, esqueçam isso...,não faz...! Um bom aluno, pode ajudar um bom professor a ajudá-lo muito... mas é só isso, mais nada!

MS - Tal e qual como no académico... se eu na minha disciplina de matemática, eu não ouvir aquilo que o professor, não vou obter

Condições Físicas dos alunos

FD - acho que devia haver 200, 300 crianças, para que se possam escolher aquelas que, à partida.. não é que se ... eu também não gosto de cortar sonhos a ninguém... mas eu acho que, verdadeiramente, é uma profissão... que exige certas... no que respeita também, ao meu ensino que é da prática da Dança Clássica, nem todos podem dançar... ballet clássico, infelizmente, eu queria! Se eu pudesse..., eu dava... mas não, nem todos podem...e nesse sentido é muito mais fácil... dar aulas, a crianças que estão aptas, fisicamente a isso, eu também tenho também alunas que são... a ... a... que são mais ... que são mais gordas e têm problemas de excesso de peso, e eu tou dias e pós dias a dar correcções e às vezes penso para mim..., o que é que estou a dizer... aquilo é óbvio, aquele pedaço mais de gordura que está a impossibilitar que se levante o... *arabesque*... eu próprio já fui honesto com elas, portanto, eu gosto de ser honesto... para que também, não fique uma coisa tabu, não se pode dizer que a aluna está gorda..., porque, objectivamente, meus alunos, isto é uma profissão... para magros! É horrível, mas é assim a vida... e quanto mais cedo, tivermos consciência disso, acho que, melhor!

Outras realidades/ Condições Físicas

CB - Eu estou de acordo com tudo o que foi dito, mas, a escola onde eu trabalho, tem uma realidade,

CB - Diferente!!! Porque para já, não fazemos, não fizemos até hoje, selecção de alunos, todos os alunos entram... porque as turmas têm um limite, que o Ministério diz que é 20, para funcionarem,

Grupo - Exacto!

GD - Mas sabes que a realidade aqui, mesmo até nestas escolas, não é muito diferente...

GD - É em mais quantidade, mas não é assim, grande diferença. Desculpa, isto foi só um parênteses

GD - Nós lidamos se calhar, exactamente, com os mesmos problemas.

IR - Isso...

CB - Não sei, não sei se, se será bem assim...

GD- É...!

CB - Porque por exemplo, e eu vou ser muito sincera, nós temos este ano, uma turma com alunos de 1º ano a funcionar, e se formos a olhar... aproveitamos 4, e o resto, nunca lá devia ter entrado

GD - E quantos alunos são?

CB - Doze!

GD - Mas tu sabes que a proporção é igual aqui... não estou a exagerar...talvez,

GD - como há mais quantidade, agente escolheu um pouquinho melhor...mas não é muito mais...

CB -Pois, Também temos uma coisa que não ajuda muito..., é eles funcionam em...

Ensino Articulado, e... nem sempre há articulação, ...e a sobrecarga que eles têm na Escola é muito grande e...

AM - Eu falo por lá...lá está, não pode haver aquela... aquele rigor de entrada, senão... tínhamos quase todos os alunos...não digo todos, mas muitos estariam na rua... não é? E isto é um problema que se vai agravar com esta nova legislação, porque eu acho, que se isto,... for para a frente, como for para a música, então é que metemos todos as mãos na cabeça... porque, ou seja hoje em dia, o financiamento está feito de uma forma , se eles fizerem o financiamento por aluno, a coisa vai ser caótica...caótica... e nós temos que ter isto em mente...

CB - Temos uma coisa que é.. que é, complicada.. temos duas turmas de 1º ano... que estão a anos luz uma da outra... uma que está, se calhar, a um nível de um quarto ano de iniciação e outra que está a um 2º ano.. e agora?

PL - Dentro do nosso contexto...

CB - Exactamente, dentro do nosso contexto...

SC - enfim, no Conservatório, vocês têm audições se calhar, de 200 ou 300 para entrarem 25..., mas nós... a nossa realidade é terrível...entram-nos mesmo crianças, obesas, inclusivamente..., mesmo com problemas de obesidade... eu não sei, eu tenho, nós temos alunos em Leiria... o João.. não sei se tu? não! Tu não dás aulas ao 1ª ano.... no 1º ano articulado, eu tenho um menino obeso..., Ele adora, ele ama, mas... o que é que eu vou fazer...? mas ele não salta... ele não sai do chão... é muito complicado...em Caldas da Rainha, também temos dois casos de meninas muito gordas... e nós somos obrigadas a aceitar um nº de 10... e só a partir de 10, é que podemos excluir alguém... e ficamos..., de mãos atadas...completamente... é muito complicado... é pronto complicado a nível pessoal porque temos que gerir a turma e temos que tentar manter a motivação dessa criança... porque ela começa a sentir-se frustrada, porque ela não consegue saltar e os outros já estão a fazer *changements*..., não é...? e é muito complicado... é mesmo complicado! Por isso, eu acho que é mesmo, fundamental uma iniciação, ser obrigatória, não sei, não sei, obrigatória ...ou... aconselhada...ou não sei como é que vou chamar, mas ...eu sinto a necessidade de existirem as iniciações...

MS- Ainda bem...! E como, quem está a fazer ensino vocacional, é isto é que é complicado, quanto a mim... a..tentar despertar vocações e se possível, encaminhá-los o mais possível no âmbito profissionalizante, num meio onde, nem todos têm... a vocação, mas têm as condições físicas e depois há o contrário..., os que têm as condições físicas e nunca se chega a despertar a vocação... e... e depois acho que é esse problema lá em Tomar... que é... receber essa diversidade toda... e não poder haver uma pré... preparação.. seja ela, da intenção da criança, para com dos objectivos que quer, seja a preparação física... e temos que realmente estar abertos a receber isto tudo e depois ir..., fazendo uma selecção natural... muita *Darwinista*, ... o mais capaz , o mais forte ... é o que fica... é o que fica até ao fim... e, e, são todas as dificuldades sejam elas, logísticas..., não temos, por exemplo uma coisa ..., que é acompanhamento musical nas aulas , e depois há também essa realidade...há a condição física ou seja... a preparação para depois estarem preparados fisicamente para a parte artística das técnicas, seja... as questões de excesso de peso... que são cada vez mais graves ... eu também acho que sim, ...há aqui, coisas muito graves nas crianças, hoje em dia... e depois ...quase que os nossos programas e aquilo que nos propomos e os objectivos que queremos desenvolver, têm que se adaptar à realidade que temos naquela turma e não o contrário.. às vezes dá, não é? À turmas que, felizmente, reúnem ali, lá está , como os tais 3 rapazes, que reúne-se ali condições para se poder atingir determinados objectivos... e depois à outras, que infelizmente, não dá...E depois há mistura dentro da mesma turma, temos realidades diferentes.... então, aqueles conseguem, aqueles não conseguem.. e agora como avaliamos uma situação destas e a progressão destas crianças? E é ... é muita diversidade e torna-se frustrante para nós que estamos em Escolas de cidades mais pequeninas...

RM - É um vocacional entre aspas... porque acaba por ser um bocadinho... muito condicionado...

IT - E pronto, a minha principal dificuldade é lidar com a desigualdade do nível nos

grupos, quer a nível de atitude, quer a nível físico e como é que eu mantenho aquelas crianças motivadas e principalmente, como eu é que eu vou montar uma aula, que seja eficiente para aquele grupo e não só para alguns...

Tema: Condições de trabalho (CTRA)

Dificuldades que os professores identificam na sua prática diária relativamente a: falta de condições físicas dos estúdios (chão, temperatura, barras, acústica, etc); inexistência de músico acompanhador; falta de tempo para preparar aulas ou dispersão para outras tarefas que não são a leccionação, etc.

Falta de tempo

IR- Outra coisa que eu acho que é uma das grandes condicionantes, agora falo porque eu também faço parte da direcção, eu perco muito tempo com burocracias e tenho que chegar a aula e... estar concentrada para dar aula e estou estoirada,

GD - Já...

IR - Já!... Porque não tenho dinheiro para isto, o outro professor não pode vir, porque aconteceu isto e aquilo, e não tem exclusividade ali, e eu tenho, nós temos que fazer, não sou só eu, alterações, toda a gente, vocês sabem do que é estou a falar ... e de facto eu acho que é um dos maiores problemas, neste momento, para ensinar, é esse ...eu perco, muito tempo com isso, quando devia era perder tempo a preparar as minhas aulas, e, se calhar, a arranjar intercâmbios, espectáculos aqui e acolá, fazer intercâmbio com a escola de Tomar, com Leiria, com...

IR - O principal é, quanto a mim, é a questão de à bocado, a falta de dinheiro e de apoio e basicamente isso, não pianista e se calhar podes substituir, hoje em dia, que não é substituível, porque quanto a mim, porque as dinâmicas da aula são completamente diferentes,... com música ...

AM - Pois, Lá está, isso vai implicar horas de trabalho, isso é o pior... a pessoa até pode funcionar, falo por mim, tenho dezenas de CDs tenho..., mas eu preparo a minha aula e eu posso ter para a mesma aula... musicas de 20 CDs, ou assim. E esse trabalho, se tivesse um acompanhador, logicamente se calhar estava...

SS - Um bom acompanhador, Ana, porque um mau acompanhador dá cabo do trabalho...

AM - Claro, Eu prefiro um CD a um mau acompanhador, sempre disse toda a minha vida ...já tive m
bons

GD -Eu vou dizer uma graça...nós professores hoje em dia, estamos mais pobres que os professores do princípio do século, porque os professores do princípio do século tocavam o seu próprio instrumento e acompanhavam a aula...

SS - Adorei...

GD - É uma graça isto e não é! Há uma coisa que me agrada muito, às vezes, quando não existe música, é o silêncio... e poder contar calmamente e construir um tempo dentro da minha contagem, é evidente que os alunos têm aderir na perfeição absoluta, mas pode ser uma coisa muito agradável e útil...

SS - Mas de vez em quando... não por sistema...

AM -mas de vez em quando até para nós... porque é estafanteestar numa aula... quantas vezes vemos que aquela música está muito rápida... eu adoro muito de cantar nas aulas mas...

Condições físicas das Instalações

RM - No meu caso específico, a maior dificuldade que eu tenho é a faltas de condições de ...trabalho... em relação ao espaço... porque, no Conservatório, só existem dois espaços para dar aulas de dança, um, para além de ser... já muito antigo, que está muito degradado...o chão etc. mas que eu não estou a utilizar, estou a utilizar um ginásio que é cedido por uma escola pública, que é enorme, gelado, não tem barras, não tem espelhos, não tem caixa de ar o chão... é aquele chão aborachado, próprio dos

ginásios... e isso limita..., nesta altura que faz temperaturas quase negativas em Beja, eu dou aulas, com várias camadas de camisolas, de calças e de perneiras... e as miúdas, óbvio, também têm frio... e há um certo tipo de trabalho que toda a gente sabe que é essencial, o trabalho no chão, etc., que fica de lado muitas vezes, porque as minhas das aulas, nesta altura de frio, é à base de saltos e coisas para puxar pelo corpo, não.. há sempre uma parte que fica lá num cantinho para quando vier o calor... e, obviamente, limita e condiciona, todo o trabalho e isso, acho que é um ponto negativo trabalho, a partir do momento em que as condições físicas do espaço, climatéricas, condicionam o nosso trabalho, obviamente que a estrutura da aula não pode ser ideal...

Agora, como melhorar?, não depende de mim... depende das instituições, do dinheiro, dessas coisas todas...

FD - que foi falado aqui, realmente à dificuldades de espaço físico e acho que qualquer, todas as Escolas por este país têm essa dificuldade, e... não querendo minimizar essa dificuldade... eu literalmente estudei os meus 7 anos numa barraca, aquilo era um pré-fabricado...

FD -... claro que temos que nos... batalhar por melhores condições físicas, absolutamente... a própria escola, a própria Academia de Dança está diferente, está num sítio diferente, está melhor, já não é uma barraca, é um pré fabricado à mesma, mas não é uma barraca, não tem... os estúdios são mínimos, o chão é quase betão e realmente, isso limita-me a mim como... principalmente no treino de rapazes, ... a mim custa-me, forçá-los a saltar, porque daqui a 5 anos, eles vão estar parados e com lesões e eu não quero ser o responsável disso...

A - E agora se o estúdio não está em condições, e agora falha a luz ...,

ML - ... porque nós na Figueira da Foz, para além de... da falta de espaço, e essas coisas todas, aquilo que falaram a nós também, nos assenta que nem uma luva...

Tema: Relações (RELA)

Dificuldades que os professores identificam na sua prática diária relativamente às relações que se estabelecem com as instituições de tutela; com os seus pares; com encarregados de educação; com os alunos.

Relações com Pares

IR - temos que insistir todos, no mesmo, tem que haver o rigor em toda a gente, tem que haver regras dentro da própria escola, iguais para todos, que isso é às vezes também uma grande dificuldade, que é, numa escola só, na mesma escola, toda a gente seguir a mesma linha... e, nós temos ... é muito complicado!

AM? ...e então e depois, ainda vêm os professores, queixar-se à entidade que mais tempo passa com estas crianças, que mais dá de si... e dizer, nós não estamos a fazer o nosso papel bem, porque os miúdos estão desmotivadas...

SS - Uma pessoa ter que justificar ... quando tu dizes, que eu acho,.. gosto tanto de ouvir um colega de trabalho dizer: eles sabem, os miúdos sabem que nós estamos a trabalhar para eles...

GD - Mas... digam-me só uma coisa, não há um sindicato, uma associação de professores

IR - Não! Não há! Não há!

GD - que possa escrever para o ministério, em nome de todos os professores a dizer que isto não é eticamente possível de funcionar, desta maneira...

IR - Não!!

GD - Mas devia de haver,

IR - Se calhar, devia ... exactamente!

RG - Mas tá tudo de costas viradas... não é?

GD - Muito cuidado...e eu acho que é importante, que os professores do académico vejam que nós estamos do lado deles, mas eles têm que estar do nosso, muitas vezes eles acham que nós somos uns artistas...

Grupo - É, é, é isso, sim, sim...

GD - Olha os artistas...

MS - Inflexibilidade da parte deles...

GD - e não é bem verdade... nós até somos até muito compreensíveis relativamente ao académico...

SS- para já, no dia em que a V. me perguntou se eu estava disponível eu agradeci-lhe o facto de isto acontecer ... porque, entramos no rame rame da nossa rotina, não há tempo, não sei o quê ... a minha aula, eu faço tatatam tatatammas é tão fascinante, quando nós encontramos os nossos pares, seja da mesma instituição ou de instituições diferentes, pares que já não eram ...que já são nossos pares mas foram nossos professores, este tipo...ou alunos mais velhos que vêm, este tipo de partilhas e de encontros ...há momentos que, discussões básicas de um *battement tendu*, ou venha o que vier, na abordagem da estratégias, partilhar um momento que se passou... o que é se passou?... olha que engraçado, hoje disse uma coisa a uma aluna... tenho a impressão que se dissesse a outro..., nem que mais não seja para nós nos ouvirmos... porque eu chego a casa, e falar para as paredes ou com alguém, com um amigo, o que for... o eco não vai ser igual, eco não... o olhar para aquilo que estamos a dizer não é igual...

SS - É tão interessantesim, é a tal partilha da paixão... e é tão fascinante quando isso acontece e às vezes acontece entre...eu dou duas aulas de seguidas e tenho um quarto de hora de intervalo, e às vezes naquele quarto de hora que são 5, já ... apanham-se momentos que ... Huau! Isto já.. e é tão bonito, quando isso acontece, é tão bom, é tão fortificante, e que dá-nos uma razão de existir e fazer parte de um todo... porque estamos todos aqui para o mesmo...

MS - Eu, entre nós, na nossa Escola eu e a IR, fazemos muito isso porque... eu asseguro a maior parte... de manhã , até meio da tarde e a IR do meio da tarde e até ao final do dia... ela termina as suas aulas e telefona-me ou telefono-lhe eu e falamos sobre o trabalho, e partilhamos imenso e eu sei exactamente o que ela vai fazer, o que é que ...

IR - E acontece uma coisa, nós somos as duas professoras de Técnicas de Dança Moderna e não acontece o mesmo, em tudo...

IR - Não acontece na Dança Clássica...

RG - Pois não...

IR - ... e o que é que acontece...estamos com um problema, ultimamente... e que de facto vamos ter que resolvê-lo...

MS - Que é a gafe da nossa Escola...

IR - precisamente, porque estamos sempre a conversar... isto foi feito, isto foi feito... eu tenho dúvida, n vezes...

GD - Quem é que não tem?

Ir - E vou ter com a MS , ou telefono ao António Rodrigues e montes de vezes estou com ele e digo: António, olhe, eu não estou a perceber...eu isto aqui...uma coisa tão simples, como por exemplo *tilt*... dá para fazer assim, assado? Posso vir daqui para acolá...?eu já me esqueci bem como é que isto era ...

GD - Põem-te a fazer que achas logo...

SS - É tão bom...

IR - Exactamente, óbvio, óbvio, isso é fundamental, porque o registo físico é a nossa melhor memória física, portanto... muitas vezes são... sei lá...elementos técnicos, eu lembro-me que há tempos tinha uma dúvida terrível ...

MS - Ah! O *release*...

IR - Não, essa era outra... sobre quartas posições, que é das coisa mais difíceis de dança moderna, por causa das cabeças... não te lembras que eu te perguntei? Pronto, e questiono e há um fio condutor, e mantém-se a mesma linha...e neste momento, um dos nossos problemas, ou melhor, o nosso maior problema é precisamente esse, porque durante muitos anos, tinha a Graça e o António, onde o grosso dela era o Clássico e o António e orientavam -nos...e

GD - Agora, Eu gostava de responder uma coisa aqui à V. que é essa história de partilha com os pares, que eu acho é importantíssima... no sentido de, eu muitas vezes ao tentar explicar alguma coisa a alguém estou-me a tentar explicar a mim próprio,

RG - Sim, exactamente

GD - isso é muito importante

MS - Ouço a minha própria voz...

GD - E por outro lado, há sempre uma tentação, e nós e eu inclusive, temos... que é de falarmos do nosso trabalho, o tempo todo. Nós temos que deixar às vezes isso... pôr isso um pouco de lado e tentar abordar aquilo que é principal, que é a dificuldade técnica, ou uma maneira de resolver as coisas... Ah! hoje conseguiu-se isto... e ficamos contentes. O que é humano, é normal, é normalíssimo. Mas temos que tentar ultrapassar isso, tentar dar a volta, tentar resolver a coisa tecnicamente falando um com o outro, descobrindo maneiras de abordar o assunto... e muitas vezes, nós por essa sede que temos de contacto, de falar das coisas que gostamos e deixamos um bocadinho..., Ah! passou-se tão bem, isto aconteceu... a minha aluna fez isto, fez aquilo, fez aqueloutro... e não! Eu acho que nós devíamos aproveitar essa história de falar com colegas,... há aqui uma coisa ..., não achas que era melhor aqui? Como é que é? Mostra lá? Não...há aqui... e isso é que devia ser feito, E muitas vezes isso não é feito, muitas vezes acho que nos aproveitamos uns dos outros para deitar as nossas queixas todas para cima uns dos outros...

Grupo - Risos...

IR - Não ... eu, eu não sinto isso...

GD - Eu sinto às vezes um pouco ...

AM - Eu por acaso também não sinto, por acaso nós em Leiria, é giro,

GD - se calhar são menos...

AM -que o que se passa no contemporâneo,

GD - somos ..., não somos muitos.

AM - mas passa-se também no clássico, nós falamos muito , nem que seja... trocar às vezes *maills*, nem que seja telefone, e entre o clássico e contemporâneo, porque é assim, as coisas também, às vezes...

Grupo - Sim, Sim

AM - coisas que não estão a funcionar no contemporâneo ou no clássico e muitas vezes complementam-se ... está a haver uma dificuldade em manter isso manter aquilo,

GD - Uma coisa ajuda a outra...

AM - vamos trabalhar para isso e nós temos uma aula para trabalhar...por acaso nós não temos...falo pessoalmente até..., tento o mais possível, quando estou com pessoas... também muitas vezes trocamos impressões... há essa troca, ou então, convidar professores para irem lá....porque é um meio muito fechado, estamos fora de Lisboa, não há aquela possibilidade... porque aqui no Conservatório, já não é a primeira vez, olha, vem assistir à minha aula, não sei o quê... é mais fácil , quando estamos fora de Lisboa a facilidade de ter professores não é tanta...

IR - Nós estamos deste lado e é tão difícil como em Leiria...

AM - Pois... Este ano é o 10º ano que vamos fazer os cursos, tanto para professores, como para alunos, é giro que no curso de professores também há uma partilha enorme, cada... fala-se das experiências, fala-se ... tem havido um ambiente muito bom nos cursos, ... e, também com os alunos. E para nós há sempre um *feedback*, que é bom ter outros professores com que nós podemos discutir certas coisas... e lá está , as dificuldades, o que é que está melhor, o que é que estáe isso tem-nos ajudado muito... eu acho que o intercâmbio, seja aqui, seja fora, lógico que fora é ótimo, mas é essencial... quer dizer, nenhuma Escola pode passar à margem disso ...

MS - Fechada...

AM - e estar assim com os seus professores ali... isso é, impossível!

IR - É!

SS - Posso lançar uma questão? Concordo 300% com o que dizes, esta troca entre pares tem mais...

SS- eu tenho aqui o meu colega que sabe o que é complicado viver nesta, nesta realidade.. de o rôtula, não foste bailarino! Desculpem lá, eu tinha que a lançar,

SS - eu partilho muito, partilho com a Luísa Vendrel, olha, hoje ainda tive uma ideia nova..., pensava que não ia ter mais ideias novas, para ensinar a mesma coisa...

de facto, é mentira! e elas vêm, elas vêm, elas vêm...

GD - Mas um dia destes, queres fazer uma coisa mais avançada e o teu corpo, quase que não responde...

SS - Pois, está bem, tudo bem... mas, isso... logo se vê...

IR - Exactamente!

SS - Mas o facto é que, é possível manter-se fresco, é possível uma pessoa manter-se fresca, é possível, e nós... eu digo isso para me ouvir, porque, esta frescura tem que ser alimentada e tem que ser regada,

GD - Mas não é bom para a dança!

SS - Tem que ser, tem que ser... é possível manter-se esta frescura, porque muitas vezes, quando se ensina já à tanto tempo...

GD - Isso é uma pergunta ou uma afirmação?

SS - eu acho que é uma afirmação, porque é uma experiência pessoal, é possível uma pessoa manter-se fresca e temos que alimentar essa frescura, para cada um de nós... e este tipo de encontro, e agradeço mais uma vez à Vanda, vai plantando, vai temperando e vai alimentando todas estas coisas.

GD - Eu, não sei... Eu acho que isto é quase devia estar regulado por lei, que um professor não deviam estar mais do que X anos no mesmo ano... devia...

GD - Agora que nós, entre profissionais... nós entre profissionais que agente se reúna... agente acha... que era melhor tomar uma atitude dentro desta aula que seria mais produtiva, por isso ou aquilo, porque estás -te a perder com com xixix com *port de brás* e isso tudo...isso tudo bem, acho muito bem que se deve falar disso, entre...depende do colega se zangar, depende se ele gostar da história é capaz de perceber que tens razão... porque muitas vezes... é normal... com tanta porcaria a gente dispersa-se... eu às vezes disperso -me... e não tenho vergonha nenhuma de o admitir...

MS - E acho que... não tem que ter...

GD - Mas não tenho!!!

AM - Mas..., mas é essencialmente é isso..., acho que pessoa também tem que ter a capacidade ... lá está, tem que haver um grande trabalho dentro da escola, entre professores...

SS - Exactamente!!

AM - Isso é essencial ... que eu sinto...por exemplo, nós conseguimos, temos uma equipa...

SS - E deve fazer parte do horário...

AM - Felizmente uma equipa... mas este ano é muito difícil...

PL- nós não conseguimos...

IR- nós não conseguimos também por parte do horário...

AM - Dentro do horário conseguem vocês, nós não...nós temos ... a maioria dos professores de lá vem de fora... eu sou de Lisboa, a Catarina vem de Lisboa, a Sofia também não é de lá... ou seja, eu tenho uma professora de lá e o resto vem tudo de fora...

SS - Hoje em dia faz-se um Fórum na Internet...havendo a vontade, é possível...

AM - Mas nós trocamos informações, semanalmente ..., quer via telefone... via net, E -mails...

SS - O mais possível Ana, tu és a prova daquilo que estou a dizer...

PL- Nós não fazemos essa troca, mas...

CB - Eu este ano consegui fazer aulas, que é uma coisa que deixei de fazer, desde que saí da escola...

SS - Fundamental...

CB - e consegui fazer as aulas da Paula, do 9º ano, e é só nesse momento, em que nós possivelmente, temos tempo para depois reflectir sobre aquilo que é feito e...se calhar isto não está certo, ou se calhar era melhor assim, olha, eu o ano passado trabalhei com elas e abordámos isso desta maneira... mas de resto, não podemos, não podemos reflectir... ,sobre mais nenhum ano, sobre mais nenhuma turma, porque...

GD - Porque não têm tempo

CB - não temos tempo para...

PL - Temos a partilha da queixa, quando chegamos lá fora...Oh! Tu sabes lá o que eles me fizeram hoje... a partilha da queixa, não é?...aquela coisa...

Relação com Avaliação/ pares/ instituição

eu não sei, pega-se outra vez, na burocracia...no trabalho do professor e no que isso implica... e se não devíamos estar a gastar o nosso tempo em coisas, realmente importantes e, como,

o podemos fazer? E depois eu quero lançar uma questão, assim como lançamos a questão, mas tu não foste bailarina, mas.. tu não tens um curso superior, eu gostava de ouvir a vossa opinião sobre se um professor se avalia pelo resultados dos alunos? E é mais uma para nós falarmos, porque é interessante...

SS - Eu gostava de citar um grande mestre..., o Jorge Garcia, que no primeiro dia em que me viu, passou na minha aula, eu estava a dar aula, se não foi o primeiro, foi o segundo, foi mesmo no princípio, aqui na escola, e ele...já tinha tido uma experiência de aulas, como aluna, com ele, uma vez, tive um Mês inteiro a fazer aulas com ele, na altura em que entrei para a ES, foi assim, havia tempo, fui fazer um mês de aulas, com ele ... portanto, sabia eu, claro perfeitamente, quem ele era... não sei se ele sabia quem eu era, na altura... sei lá, viu-me sair da aula, toda entusiasmada...filha, e bateu-me assim..., tu, e ver se consigo dizer exactamente as palavras...tu, não te preocupes muito, porque tu apenas estás a guiar, estás a ensinar a aprender, estás a guiar a aprendizagem... tu ensinas muito pouco, tu, como professora... foi a primeira, e esta, e isto anda comigo no meu coração e no meu dia a dia... e eu acho que isto pode responder um bocadinho a esta questão...

PL - Sim, eu acho que sim,... eu acho que cada um de nós tem uma opinião formada em relação a isso, mas é comum haver essa...

GD - Esse tipo de avaliação...

PL - Essa avaliação é comum...é comum

GD - Eu acho... Eu acho que é um pouco injusto, muitas vezes, avaliar um professore, pelo resultado dos alunos,... porque muitas vezes se vocês não tiverem alunos muito bons, vocês podem fazer...virar-se ao contrário para conseguirem as coisas... e como é que se vai avaliar o aluno,

PL - Como se faz o plano geral....

GD - ...o professor..., se o aluno se está completamente nas tintas...

MS - Eu acho que para se ser bailarino só se, se o aluno se dedicar,

GD - só, mais nada, e nós estamos nas mãos deles, de uma certa maneira...

MS - e...não avalio o meu trabalho, pelo resultado do aluno, acho que o aluno é tem que dar o seu melhor porque ele é que ser bailarino, tal como, obviamente, nós, quando damos aulas, também, damos o nosso melhor, transmitimos toda a nossa experiência e o aluno deve aproveitá-la ao máximo...

CB - Acho que é uma troca...

MS - Tem que haver uma troca, como é obvio...

GD - É muito difícil... eu muitas vezes vou ver, uma aula de um colega... imaginemos... é, é, estou lá um quarto de hora, imaginemos, é muito difícil, eu, mesmo que quisesse, ter uma opinião, sobre esse colega, durante esse quarto de hora ... porque eu não sei o que está para trás, não sei se ele foi obrigado a mudar os exercício, não sei se os alunos cumpriram todos os dias, não sei se eles ouvem aquilo que o professor diz, ou não... é muito difícil ter uma opinião, é muito difícil, é muito difícil...

Relações de Partilha

PL - Ó, ó Ana, eu não sei, nós estivemos aqui a falar sobre...lá está, isso são tudo coisas que influenciam o nosso trabalho, portanto, o trabalho de partilha, a experiência de cada um, não é, e o que isso, nos rotula ou não e formação e reciclagem, portanto, constantes, não é? Portanto, nós temos estas três coisas, que são muito boas... no fundo, no fundo, não é? Todas estas coisas, podem fazer de nós, bons ou maus professores, não é? e então... eu agora vou só... e isso é real... partilha é uma coisa essencial... e nós falamos desses 15 minutos mas isso também não é suficiente, não é por aí...eu acho que isso deveria ser uma coisa que, deveria fazer parte

GD - Deveríamos sentar e falar...

PL - deveria fazer parte do nosso trabalho, enquanto docentes, não é? A partilha.

A nossa experiência ser tida em conta, e respeitada, porque independentemente daquilo

que nós tivemos a fazer, nós temos sempre algo a acrescentar, se não tivermos é porque, não sabemos aproveitar aquilo que fizemos na nossa vida

Relações com a Instituição

AM - e outra coisa que eu acho, é que, entre as escolas devia de se fazer mais...

Grupo - Mais...Sim, fazer mais, o mais possível...

IR - O mais possível... e acho que em Portugal, o grande mal da Dança em Portugal, é que está tudo de costas viradas uns para os outros...

MS - Exactamente! Exactamente!

PL - É os quintalinhos..., o meu quintalinho, o teu quintalinho....

IR - Exactamente!

GD - Vocês sabem quem vai perder com isso tudo?... o País! Só mais nada.

RG - Pois...

AM - Eu acho que agora, já não é tanto o quintalinho, eu acho que isso do quintalinho até já foi mais...eu acho que neste momento, às tantas é o que a IR, diz, eu vejo por mim, eu às vezes eu estou, assim, com "colares" de papeis, e dez minutos antes, subo a correr para dar uma aula e é mesmo, entramos na aula...

GD - Não pode ser...

AM- e ainda estou assim...

IR- Ainda estás assim...

AM - Com os papeis todos...a ir para o computador...

IR - E quando não acontece, o Ministério está-te a ligar e interrompem-te a aula e tu, sabes que é o inspector não sei quê... e tens mesmo que atender! Que é isto? o que é que é isto?

AM - Já me ligaram a meio da aula e tudo... e uma pessoa, como toca a Ministério atendemos...

IR - E tens mesmo que atender... O Ministério não tem consideração por isso? Nós temos que sair da nossa aula para atender? porque senão não está ninguém da direcção?

AM - Enviam-nos dois dias antes uma convocatória para uma reunião,

IR - Como aconteceu agora com, com...

AM - ou de sexta para segunda para ir ao gabinete da ministra, ou não sei o quê... quer dizer, isto é assim, dois dias antes, nós temos que estar disponíveis...

GD - Mas... digam-me só uma coisa, não há um sindicato, uma associação de professores

IR - Não! Não há! Não há!

GD - que possa escrever para o ministério, em nome de todos os professores a dizer que isto não é eticamente possível de funcionar, desta maneira...

IR - Não!!

GD - Mas devia de haver,

IR - Se calhar, devia ... exactamente!

RG - Mas tá tudo de costas viradas... não é?

GD - se calhar devia de haver, porque às tantas não se pode trabalhar, como deve ser, às tantas eles têm que perceber que este trabalho burocrático todo, faz que o professor não tenha disponibilidade intelectual para dar a sua aula, já!

IR - eu acho que de facto, tem que haver uma abertura maior, que já há, já há, mas ainda maior, porque, cada um tem o seu valor nas diferentes áreas, eu não sou fantástica nisto, aquele não é fantástico nisto, e aquele não é fantástico nisto, cada um tem os seus diferentes valores e acho que devíamos de facto, de aproveitar a experiência de cada um e fazer mais ligações, porque isso era muito importante, muito importante...

AM - Por acaso é falta de tempo, porque mesmo quando fomos a Alcobaça, e tudo,

AM- se calhar podíamos... devíamos ter... havido mais tempo para os putos terem aulas em conjunto, ou terem... nem sequer houve tempo... nem nós, que praticamente que passávamos pelos corredores e no palco... não tivemos tempo para nada,

IR - Exactamente mas para fazermos isso...

AM - porque os tempos são tão controlado, tão controlados, os miúdos... eu andava com o meu carro, à porta das escolas para os levar, porque eles tinham testes...

IR - Como nós...exactamente

AM - e vai a correr, porque...e já chegávamos atrasados..., é terrível, é terrível, porque eles...

é terrível, é terrível, porque eles... nas escolas, não permitem, que os miúdos faltem...ou que, têm

IR - Mas isso é um direito que nós temos, eles têm que perceber uma coisa, que... nós agora tivemos um problema.. isto é ensino articulado ...

AM- eu sei, eu sei...

IR - as escolas têm que perceber isso e têm que se reunir, e à decretos lei onde essas coisas estão escritas...eles têm que ceder, tal como nós temos de ceder, para eles irem fazer uma visita de estudo e não vêm às aulas da dança, eles têm que perceber de uma vez por todas ... em Setúbal nós já conseguimos isso, mas foi muito difícil, mas foi, quer dizer, a escola existe à 28 anos, não é? foi uma luta que, que não foi minha,

AM - Nós ainda não ... de todo...

IR- eu continuei, nós continuamos... eu tou a falar por mim, mas...

MS - Nós continuamos...

IR - continuamos mas não foi só nossa, é uma luta de 28 anos, não é? Mas, Hoje em dia os professores já percebem que... mas ainda acontece, ainda vou a reunião e dizem-me: ah! porque ele faltou, porque teve um espectáculo, e isto não pode ser, porque teve na dança ... Não! vocês têm que perceber que a dança, é só um curso... a dança é só um curso, não é o académico e a dança, é tudo um curso, porque, se eles tiverem negativa a português e a Ballet, não passam...

GD - E nós preocupamo-nos...

IR - Nós preocupamo-nos..., aliás isto é fundamental fazer chegar aos outros professores do, do, ...

GD - Académico...

IR - Do académico, sei lá como vou chamar a isto... é, eu tenho dificuldade ... às vezes, em dizer, que é assim, vocês... tal e qual como nós... nós por exemplo agora vamos... e lá tou a insistir outra vez no intercâmbio, que é o que agora mais na minha cabeça..., um aluno que teve negativas a tudo no 11º ano, é bom aluno na Academia, mas teve a português, só tem três disciplinas: Português, Filosofia e Inglês, teve negativa a tudo...Não vai! E é um bom aluno...

GD - não quê?

IR - Não vai ao intercâmbio de Madrid, com Madrid,

SS - É bom aluno em dança e mau aluno no académico...

IR - É um bom aluno em Dança, e tem que haver, exactamente a mesma coisa do outro lado

GD - É como os nossos...

IR - ...mas tem que ser uma luta ...é uma luta nossa. Têm que convidar os professores, eles têm que ir ver os espectáculos, convidem os professores a irem à escola assistir as aulas...

AM - Nós convidamos, nós convidamos,

IR -, Tentem...

AM - o problema é que eles não vão...

IR - Eu sei, eu sei, nós sabemos...

AM - Nós convidamos sempre, sempre, e vamos às reuniões, ...falamos...

IR - Fazer acções, fazer acções dentro das próprias escolas, que é uma coisa que nós temos feito...

MS - Nas actividades deles ...

PL - eles têm esse poder... e nós honestamente..., eu já estive à beira de ter um processo disciplinar, um processo disciplinar de uma coisa completamente ridícula,

GD - idiota...

PL - Idiota, pela minha preocupação, lá está!

SS - Mas aí, eu acho que os dirigentes das instituições...

GD - Não podem fazer nada!

SS - têm que ter, devem ser, devem ser, seria bom que fossem, seres abrangentes, da mesma forma que nós tentamos fazer isso na nossa aula e sentir que todos os alunos

são... importantes e válidos e... contributivos , os dirigentes devem, devem mesmo promover isso

GD - Apoiar...

E dessa forma, ao promover isso ...eu chamo a isto manipulação... Já me disseram que a manipulação é sempre negativa ... eu não acho, eu não acho que a manipulação seja sempre negativa... acho que todos nós, se fizermos aqui uma instituição, todos nós somos válidos, somos respeitados, devemos definir os objectivos comuns, que é... a Dança, uma coisa bastante vasta..., mas é, a Dança, e se todo o professor se sentir incluído, e igualmente válido que o seu par, vai-se empenhar de uma outra forma, e vai buscar coisas para a sua aula, muito mais válidas do que, eu tenho que fazer aquele passo, até ao dia..23, porque se calhar a partir do dia 23 é que eu posso trabalhá-la...

AM - Claro, até porque...

SS - e acho que isso é o papel de um bom dirigente... é aquele que abraça todos... e diz.. com estas peças, que *puzzle* posso eu fazer? Porque eles são todos importantes...

AM - Claro, até porque as planificações são contínuas...ninguém pode...

SS - e... vai depender de cada professor... a cada momento, com determinado grupo de alunos, porque, se for o mesmo professor, num mesmo grupo de alunos, num ano diferente, vai funcionar de maneira diferente... e essa dinâmica, professor aluno; professor, aluno instituição; professor , aluno, pares...isso é que eu acho que devia ser fomentado...

M - eu tenho apostado na minha formação contínua..., ela tem saído toda do meu bolso, e dum sacrifício pessoal, que... depois a própria Escola..., eu pelo menos, fui forçada, lá em Tomar, a ser professora a tempo inteiro, eu que até gostava de ter continuado a dançar e tinha projectos a andar... e depois tive que começar a optar... encostaram-me à parede..., ou tu estás aqui a dar aulas ou tu, és bailarina ou és coreógrafa, o que é que se passa? E então estas opções também é um problema quanto a mim...,

Relações com Ministério

nós, nem sequer temos um programa definido. Nós estamos a trabalhar com o bom senso e com ... muita prudência!

GD - E a quem é que compete estabelecer um programa?

PL - Ao Ministério da Educação, e à N....

GD - e será que há alguém capaz...

PL - eles estão a trabalhar nesse sentido....mas já passou um ano!

GD - Com Quem? Quem é que está à frente disso? É alguém ligado à dança ou é coisa para escritório

...

PL - É uma equipa...,

AM - Eles chamaram as Escolas todas agora ... eles chamaram as Escolas todas e ainda não formaram essa equipa, ou seja, não formaram e é preciso gente que tenha tempo..., eu não me vou oferecer logicamente, não tenho... neste momento, é impossível e ainda por cima com o estudo...

GD - Então, já há regras, sem haver programas, não é...

IR - Sim!

PL - Extraordinário, não é?

RM - Isso passa muito pelo Ministério...pelos que mandam e por quem fazem as leis... não é tanto a ED...

FD - Eu sei que sim! mas pronto

A - Às vezes também passa...

FD - Quem tem contacto directo com o Ministério...então terá de...

FD - mas acima de tudo, custa-me ver que.. as escolas estarem com essa corda ao pescoço, do terem que justificar alunos para terem financiamento, a Academia tem que justificar alunos porque senão o Ministério, tipo, diz, porquê que vos estamos a dar dinheiro? E eu espero que ... e isso à partida isso não devia ser uma dificuldade, não devia ser um ultimato deveríamos estar a construir um caminho para que daqui a uns

anos haja uma tradição hajam 200 alunos que sejam de todo o país e não só, da Área Metropolitana de Lisboa ou das cidades que têm Escolas de ensino vocacional, acho que devia haver 200, 300 crianças, para que se possam escolher aquelas que, à partida..

M - tem a ver com a tutela, o Ministério que muitas vezes não percebe estes problemas e depois obriga-nos a ter que fazer coisas más, na prática, que é assumirmos disciplinas que não estamos formados, ou as tais idades que deveria de haver uma sensibilidade e uma formação pedagógica maior, do que para outras...,

Relações com Instituição - Indefinição de políticas e orientação do ensino vocacional especializado

SC - Eu acho que isso mesmo, a nível do Ministério, não está muito bem definido... as reuniões que nós temos tido na DREL e no ME, há a... Dr. Marcelo diz-nos uma coisa, a Dra. Maria Pinheiro diz-nos outra... portanto... por um lado temos o... trabalhar para a excelência, e o nosso objectivo era, todos ter uma Escola assim, onde temos a nossa matéria prima, que é o melhor daqueles 200 ou 300 que fazem uma audição e conseguimos trabalhar...

SC - mas realmente, na... por parte da instituição, do Ministério, mesmo, há duas perspectivas... vamos educar público?

RM - Isso então, é a arte para todos... que eles defendem tanto... e que não pode ser... A arte para todos? Vamos fazer óptimo publico, que se sabe comportar e sabe apreciar e analisar um bailado? Ou vamos fazer bailarinos? O ensino vocacional é ensino vocacional, não estamos aqui a dar benesses a ninguém... não estamos... quer dizer pronto o ... o equilíbrio é muito difícil... ..não fechar a porta mas às vezes é necessário ... complicado... Arte para todos há... as AEC, há, há os ginásios,... há todo um trabalho paralelo às Escolas vocacionais, que é de maior importância ser feito, mas que não pode ser, nas escola VocacionaisAs Escolas Vocacionais são Escolas Vocacionais, é para quem quer, para quem pode...para quem tem talento... lá está... tem a ver com o sistema todo...

ML- É o que nos falta do Ministério..., uma orientação...

IT - depois eu também ponho essa questão, quando me convidam para trabalhar e ser professora de dança contemporânea..., querem que eu seja professora de dança contemporânea ou de dança moderna?

Relação com Encarregados de Educação - há outra coisa com a qual eu também me deparo, desde currículos, a programas, etc, tudo... como é que lidamos com tudo que é: o papel do professor, neste momento, na sociedade... e o papel dos encarregados de educação...

PL - Então, então... eu não sei se vocês, ouvem isto?...mas eu já não aguento mais, e isto é um bocadinho um desabafo... que é: encarregados de educação que chegam ao pé de nós e dizem: A minha filha está desmotivada...

GD- O papel dos pais, que deviam ter com eles, somos nós que fazemos...

IR - Exacto, exactamente ...

PL - Somos nós que temos, não é? ...e então e depois, ainda vêm os professores, queixar-se à entidade que mais tempo passa com estas crianças, que mais dá de si... e dizer, nós não estamos a fazer o nosso papel bem, porque os miúdos estão desmotivadas...

GD - Estão a deitar-nos as culpas para cima...

PL - Exactamente!

IR - O grande problema que há...

PL - Toda a responsabilidade cai em cima de nós...

MS - e às vezes impossibilita o nosso trabalho...

IR - Há uma coisa que acontece muito, tem-nos acontecido bastante e eu às vezes comento... que, chamam.. temos uma reunião de fim de período ou algum problema, chamamos, olha este aluno precisa de mais isto, aquilo...tram ram ram... chamamos o pai, ou a mãe e nós acabamos a reunião, olhamos uns para os outros e dizemos assim,... mas a mãe passou o tempo todo a falar dos seus próprios problemas...

Grupo – Sim! Sim!...Hum!

IR - e o grande problema é esse é que eles não perdem, isto é um bocado... complicado de facto, não dão um tempo...

PL - É mais uma justificação, uma justificação para o facto do filho ser assim...

IR - ...Do problema do filho, estão sempre a desculpar os filhos em vez de responsabilizá-los. Isso é um dos maiores problemas, eles não tem responsabilidades, e depois nós, muitas vezes, responsabilizamo-los a mais, entre aspas...

MS - Como os pais não fazem...

IR - Exacto,... então aí, daí essa questão, o menino depois está , ou o aluno depois está desmotivado..., mas muitas vezes quando vamos ter com o aluno, então o que é que se passa? porque há aqui uma coisa muito importante, que eu, quanto a mim tem funcionado, que é, eles perceberem que nós estamos ali para o bem deles, para eles evoluírem, nós estamos a trabalhar, para eles...

GD- Eles sabem isso...

IR - Claro...

GD - Não admitem, mas sabem....

IR - Exactamente, mas é importante eles perceberem isso...

GD- Então é transferir as culpas...

IR - Pronto...mas...

GD - É horrível ser-se pai e mãe e saber-se que não se está a fazer aquilo que tem de ser!

Grupo - Exacto!

IR - Exactamente... é aí que eu ia...

GD - Eu acho que, Eles sabem

IR - Eles sabem e é isso que nos motiva também... , e falo por mim!

GD - Muitas vezes são injustos, são injustos com os professores,

PL - São extremamente injustos com os professores

PL - E depois tem um problema, passam esta responsabilidade para a criança...e a criança não respeita o professor enquanto o professor está ali para...

GD - Também já não respeita o pai nem a mãe...

CB - pois, já não respeita ninguém...

SS - ou seja também não vai respeitar-se a si próprio...

GD - Mas isto é um mal da sociedade, como é que nós vamos dar a volta a isto...

PL - Exactamente, exactamente...

GD - Isso é um mal da sociedade... são pais que nem sequer estão preparados para ter filhos, ainda...

PL - Exactamente!

IR - Não! Sabem...!

SS - Muitos deles acham que estamos contra eles !

IR - Não!

GD- Não!

MS - Não podemos deixar que os pais façam o nosso trabalho, nós desempenhamos a nossa função, sabemos exactamente, qual o é trabalho que devemos fazer, qual é o grau de exigência que devemos ter para com cada aluno, e não podemos permitir que os pais tomem o nosso lugar...

SS - Com certeza!

MS - Porque senão...

IR - isso aí não!...aí, era o descalabro...

SS - Mas à que admitir...

GD - Mas, mas isso está a acontecer em muitas situações...está a acontecer...

PL - ... mas vocês sabem que eles têm este poder...

GD - eles têm esse poder e agora com ...

PL - eles têm esse poder... e nós honestamente..., eu já estive à beira de ter um processo disciplinar, um processo disciplinar de uma coisa completamente ridícula,

GD - idiota...

PL - Idiota, pela minha preocupação, lá está! Quando eu me viro para um aluno e digo-lhe, honestamente... Se tu não fazes aulas, porque não queres dançar, como é

que eu te avalio?...como é que tu vais desenvolver qualquer coisa na tua vida? e eu disse isto honestamente e tive, quase nas costas um processo disciplinar...!

GD - Como é que se pode fazer um processo sobre uma coisa destas...? Quando lھے deviam ter dado era ...

SS - Mas, G. isto acontece...

PL - mas isto acontece, é uma realidade, não é? é uma realidade, acontece... e nós temos que, ter essa consciência que eles têm, neste momento, este poder, mais um!