

# Formação nas artes cénicas em Portugal: a preparação corporal do intérprete em diferentes tipologias de ensino

Ana Cristina D'Andrea Galmarino<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo, realizado através da participação nos Seminários Transculturais Corpo e Cena na Contemporaneidade, promovidos pelo PPGAC da UFBA, tem como ponto de partida o estudo intitulado *Formação e profissionalidade nas artes cénicas, interfaces das dimensões pedagógica, artística e sócio-cultural: tendências actuais em Portugal*, concretizado entre os anos de 2002 e 2008 no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, ramo Educação e Desenvolvimento, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, com orientação do Professor Doutor Sérgio Grácio<sup>2</sup>. Em tal estudo exploramos a apreensão sociológica de práticas artísticas e artístico-formativas em Portugal, articulada com uma abordagem pedagógica da formação nas artes cénicas, com a finalidade de analisar as suas implicações no desenvolvimento local. Para o presente artigo seleccionamos tópicos relacionados com a actividade de escolas que respondem pelo ensino das artes cénicas, evidenciando projectos formativos e abordagens do corpo.

**Palavras-chave:** Formação em artes cénicas e novas tendências na abordagem do corpo.

**ABSTRACT:** This article, carried out through the participation in the Body and Scene in Contemporaneity Trans-cultural Seminars (Seminários Transculturais Corpo e Cena na Contemporaneidade), promoted by PPGAC at UFBA, has as starting point the study entitled “Training and professionalism in performing arts, interfaces of pedagogical, artistic, social and cultural dimensions: current trends in Portugal”, that was materialized between the years 2002 and 2008 under the Doctorate Programme in Educational Sciences – branch of Education and Development – from the Faculty of Social and Human Sciences (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas) at the Universidade Nova de Lisboa, under the guidance of Professor Dr. Sérgio Grácio. In that study we explore the sociological grasping of artistic practices and artistic training in Portugal combined with a pedagogic approach to the training in performing arts, in order to analyze its involvement on local development. For the present article we have selected topics associated with the activity of schools that are responsible for the teaching of performing arts, pointing out training projects and approaches to the body.

**Keywords:** Training in performing arts and new trends towards the body approach.

## A participação nos Seminários Transculturais Corpo e Cena na Contemporaneidade

A oportunidade de participar nos seminários promovidos pelo PPGAC (pela qual agradeço em especial à Antonia Pereira, coordenadora do programa, e à professora Ciane Fernandes) foi um momento de enriquecedora partilha, numa dinâmica de trabalho que, proposta pela organização, favoreceu potentes cruzamentos disciplinares, trânsitos entre a teoria e a prática e um intenso envolvimento dos participantes. Soma-se a isto a evidência de uma comunidade de estudantes-pesquisadores da casa, a primar por um assertivo, consistente, criativo e inovador empenho com a pesquisa em artes cénicas. Corpo transcultural: os seminários realizados foram uma privilegiada ocasião colectiva de produção de conhecimentos.

## “Notas introdutórias sobre o estudo Formação e profissionalidade nas artes cénicas, interfaces das dimensões pedagógica, artística e sócio-cultural: tendências actuais em Portugal”

Na investigação que concretizamos levamos em conta a recente história das instituições dedicadas ao ensino das artes cénicas em Portugal,

<sup>1</sup> Performer, pesquisadora do CNPq e professora do PPGAC/ Universidade Federal da Bahia.

<sup>2</sup> O projecto contou com uma bolsa de estudos da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) a partir de outubro de 2007.



situando a abordagem num perspectivizar dos contextos temporal, geográfico, nacional, político-cultural e global, realizando uma aproximação ao subcampo local da região metropolitana do Porto, procurando levantar pistas para o repensar contextualizado dos rumos da formação e da profissionalização na área das artes cénicas, identificando estratégias dinâmicas culturais produzidas por agentes e instituições artísticas, promotoras de diferentes níveis de envolvimento e de participação pública.

Nos propusemos a evidenciar as dinâmicas geradas no contexto estudado a partir de uma aproximação às lógicas subjacentes à acção dos seus interlocutores. A caracterização dos factores *endógenos e exógenos* da formação e do trabalho no âmbito artístico foi o mote para a aferição das motivações, posicionamentos, interacções e estratégias engendradas pela intervenção de estruturas profissionais e escolas de teatro e dança. Entendemos por *Dimensão Endógena* da actividade artística aquela que se relaciona com o treinamento técnico, preparação artística e pesquisa de elementos estéticos e por *Dimensão Exógena* a relativa à luta pela construção do impacto público e das condições profissionais.

Concentramo-nos em apreender um arco temporal específico, contemporâneo à vinda da autora do estudo do Brasil para Portugal em 1992, a fim de exercer docência numa escola do ensino artístico especializado. Paralelamente a actividade no ensino deu continuidade ao trabalho de pesquisa, criação e produção artística, instância onde a motivação para o presente estudo nasceu; a proximidade com o objecto de observação condicionou as directrizes adoptadas para a formulação das problemáticas. A presença de códigos comuns favoreceu a presença de uma escuta cúmplice em relação aos agentes abordados.

Assumimos um compromisso existencial e afectivo com o trabalho científico, pelas possibilidades que o gesto reflexivo tem para a compreensão fundamentada da realidade social nas suas variadas formas de expressão. A tarefa fundamental assumida foi a de estabelecer as condições para uma objectivação

consistente da subjectividade, através de uma exploração intensiva dos métodos qualitativos de investigação que associamos complementarmente com métodos quantitativos.

Para a apreensão das particularidades das práticas artístico-performativas em Portugal levamos em conta os processos de *globalização e localização* mediante os quais Sousa Santos (1994) problematiza a situação de Portugal, entrelaçando os níveis analíticos macro e microsociológico. A abordagem dialéctica da globalização/ localização ofereceu suportes conceptuais para uma reflexão sobre as articulações das condicionantes globais dos percursos no universo das actividades artístico-performativas e artístico-formativas e as respostas locais engendradas pelos agentes e estruturas que compõem o universo de observação.

Como afirma Correia (2001, p. 19),

o Teatro e as artes do corpo consistem em práticas relativamente localizadas, ou seja, existem enquanto representações (...), que são únicas para um determinado espaço e tempo (...); os repertórios artísticos, podem ser dimensionados como recursos culturais globalizados que circulam transnacionalmente e que são apropriados localmente.

O escritor português Miguel Torga considera que *o universal é o local, menos as paredes*. A levar em conta que as produções realizadas no âmbito das artes cénicas, muito embora encontrem os seus alicerces num internacionalismo artístico (constituído, tal como indica Bourdieu, através dos microcosmos sociais onde se concretizam orientações técnicas, estéticas e artísticas mais ou menos legitimadas, mais ou menos conflituais ou consensuais), são localmente concretizadas por agentes localmente inseridos.

No estudo que realizamos sobre as artes cénicas em Portugal, equacionamos como *referencialidade cultural global* aquela que incide de forma mais marcante sobre o valorizar e privilegiar de referencialidades artísticas e colaborações internacionais para a promoção da formação, produção e difusão artística, com influência, ao nível das opções programáticas das estruturas profissionais, na adopção e no desenvolvimento de códigos artísticos reconhecidos como legítimos no contexto internacional.

Equacionamos como *referencialidade cultural local*, aquela onde é fomentada a identificação de particularidades e a otimização dos recursos culturais disponíveis no contexto envolvente, em termos de parcerias artísticas e institucionais locais para a consolidação de práticas e infra-estruturas, influenciando a procura e o fomento de particularidades culturais, em ligação com as opções artístico-programáticas. Entenda-se aqui o local não como ligação a um território geográfico, mas como instância de procura da singularidade e exacerbação da subjectividade contextual; tal conceito, fundamentado na teoria desenvolvida por Sousa Santos, não se constitui de forma dicotómica relativamente às possibilidades de influência de referenciais culturais e artísticas transnacionais de índole cosmopolita. Associamos a referencialidade cultural local à acção cultural que visa desenvolver a dimensão identitária, informada por uma racionalidade pós-moderna, onde, de acordo com Harvey (1995, p. 23), é estabelecida uma viragem na estrutura de pensamento e sentimento, numa revisão multifacetada das categorias que, até então, sedimentavam o discurso cultural, que, na modernidade, revelava um carácter teleológico e linear, representando o emergir do interesse pela descontinuidade e pela heterogeneidade, como forças libertadoras do discurso cultural.

Abordamos também como nucleares os conceitos de *habitus*, *campo social*, *autonomia* e *heteronomia*, desenvolvidos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. A *Autonomia* de um campo social diz respeito à defesa de regras próprias, na luta pela afirmação da sua legitimidade, e a *Heteronomia* se relaciona com a permeabilidade de um campo social a outros campos (no campo artístico, por exemplo, com os campos político e o económico em situações de espessamento da construção de um impacto externo e de índices de audiência).

Relativamente à dimensão pedagógica do ensino artístico, equacionamos os desenvolvimentos propostos por Giroux (1983) relativamente às dimensões política e cultural da Educação, associando, nesta discussão, os princípios

filosóficos da Educação pela Arte preconizados por Herbert Read (1982).

A aproximação a actuais estudos científicos portugueses sobre as políticas e hábitos culturais liderados por Maria de Lurdes de Lima dos Santos (concretizados através do Observatório de Actividades Culturais, tutelado pelo Ministério da Cultura), os estudos desenvolvidos por João Teixeira Lopes (sobretudo no âmbito da aproximação às práticas culturais na escola), os trabalhos de Cláudia Marisa Oliveira e André de Brito Correia (que se debruçaram sobre práticas teatrais profissionais no país, questionamentos científicos sobre a aparente dicotomia entre os processos de criação e recepção e de globalização/localização) são reveladores da situação actual em termos científicos da investigação realizada no contexto nacional, sobre temáticas relevantes para a nossa investigação. Somam-se a este conjunto de estudos abordados as contribuições de Augusto Santos Silva, relativas à discussão da dimensão cultural do desenvolvimento e à análise das políticas culturais.

A caracterização do mercado de trabalho teatral, desenvolvida por Pierre Menger (1997/2002) em França, cujas assertivas são recontextualizadas nos estudos desenvolvidos por Vera Borges (2003) em Portugal, são também marcos científicos de referência na presente abordagem, assim como a investigação sobre a profissão coreográfica em Portugal desenvolvida por Cristina Farinha (2001).

## **A apreensão do “habitus artístico” (sistema de disposições herdadas) como vector de aproximação à realidade empírica das artes cénicas**

O conceito de *habitus*,<sup>3</sup> desenvolvido por Bourdieu, é nuclear na investigação que realizamos;

---

<sup>3</sup> Segundo Micelli, para Bourdieu o *habitus* constituiria o fundamento mais sólido da integração dos grupos ou das classes, pressupondo um mínimo de domínio e de controlo de códigos comuns.



na génese do mesmo, o autor pretendeu fundamentalmente questionar a visão dicotómica fomentada pela sociologia de pendor estruturalista em relação aos binómios *indivíduo-sociedade*, *subjectividade-objectividade*, explorando a criação de um pensamento histórico-sociológico relacional, como afirmam Noronha e Rocha (2008).

A representar exterioridades interiorizadas, *incorporação* de determinadas estruturas sociais elaboradas pelas práticas individuais e colectivas, e permitindo a *aquisição de um senso de jogo capaz de orientar as estratégias individuais no interior das estruturas sociais* (ibidem), *o habitus revela disposições específicas para sentir, pensar e agir*; tais *disposições* têm o seu enraizamento no *Corpo*, uma vez que, tal como postula o pedagogo Wallon (1968), a cognição se desenvolve a partir do fisicalidade desde as etapas matriciais do desenvolvimento humano. O *Corpo* é o suporte afectivo das aprendizagens sociais e culturais e, para compreender o *habitus* de um indivíduo ou de um grupo, é necessário analisar trajectórias e a história do meio onde estão inseridos. O *habitus*, *como sistema de disposições e patamar de partilha, construção e recriação de códigos comuns* a um determinado grupo social, se constitui como parte integrante da identidade dos sujeitos individuais e colectivos.

Consideramos que o conceito de *habitus*, que se poderia sintetizar como *razão prática incorporada*, é fundamental para a apreensão das práticas artístico-performativas na medida em que oferece um aporte para a observação das dinâmicas de acção e de interacção que os agentes estabelecem, configurando-se como um substrato para a identificação das coerências internas dos *campos* sociais<sup>4</sup>.

## Trabalho artístico e profissão artística: constituir história/legitimar realidades

Muito embora profissão artística e trabalho artístico sejam dimensões indissociáveis nas práticas ligadas ao mundo do espectáculo, haverá

uma distinção entre estes aspectos, já que nem sempre o trabalho artístico encontra um patamar de realidade enquanto prática exercida como profissão formalmente sistematizada.

Num certo sentido, na sua génese, a formação artística académica deriva da actividade artística, sendo um espaço privilegiado para a reprodução e transformação do *campo*. Por outro lado, terá estabelecido, pelo compromisso com o campo educacional, um contexto prático menos autónomo do que o artístico, sujeito a uma normatividade exterior às artes. Institucionalizando-se, o ensino artístico torna-se um contexto de salvaguarda do *campo*, ao integrar artistas-docentes, que encontram neste contexto possibilidades de manter a ligação ao trabalho artístico. O conhecimento artístico emerge a partir de contextos práticos e a conversão deste em matéria de aprendizagem equivale ao robustecimento das suas propriedades autónomas, por ser um contexto de especialização. A luta pela *autonomia dos campos* é um dado das sociedades modernas, que tendem a especializar-se em subcampos cada vez mais específicos.

Para desenvolvermos a distinção entre trabalho artístico e profissão artística, levamos em conta a definição do artista adoptada pela Unesco, segundo a qual,

artista é toda a pessoa que cria ou participa através da sua interpretação na criação ou recriação de obras de arte, que considera a criação como elemento essencial na sua vida (...), e que é reconhecido (...) enquanto artista, independentemente de estar ligado ou não por um vínculo laboral ou de associação.<sup>5</sup>

A fluidez do conceito apresentado corresponde em larga medida à realidade vivida por quem actua no espaço das artes cénicas em Portugal, visto que este engloba profissões com

<sup>4</sup> Bourdieu coloca em relevo nos seus estudos a questão de acesso à experiência estética, criticando a exclusão social e propondo-se a verificar as posições em curso. Com isto, é preciso observar que a pouca referência que Bourdieu faz à experiência estética propriamente dita deve-se ao facto de este não ser seu objecto de discussão.

<sup>5</sup> Resolução sobre a situação e o papel dos artistas na União Europeia – relatório ao Parlamento Europeu, elaborado pela Comissão Cultura. In: **Ser artista em Portugal**. Edição do Centro Nacional de Cultura, 2000. Coordenação de Teresa Tamen.



carácter intermitente e com perspectivas de carreira difusas, exercidas a partir de um constante desdobramento da actividade dos agentes envolvidos numa diversidade de funções assumidas para assegurar a manutenção da actividade propriamente artística. Informado pelo *habitus*, o trabalho artístico, ou *a criação como elemento essencial na vida do artista*, poderá ser dimensionado como motivo e motor que conduz a pluralização de práticas encetadas com a finalidade de constituir as condições da existência da profissão artística.

Farinha, que realizou um estudo sobre as identidades sociais e as práticas profissionais dos coreógrafos em Portugal (2002), identificou que, simultaneamente ao sentimento de paixão pela actividade, coexistem contextos de crise e precariedade laboral e a defesa de uma situação de flexibilidade, mobilidade e exercício interdisciplinar. Identificou a existência de situações de multiemprego para a gestão da irregularidade, conferindo que a maioria dos artistas ligados à área da dança em Portugal não sobrevive da sua actividade criativa, mas sim de um emprego paralelo. A autora considera que, muito embora as artes sejam, por definição, aceites como actividades produtivas com uma função social, com um papel distinto do lazer, a identidade artística profissional e o reconhecimento da mesma não derivariam dos critérios utilizados para a definição de grande parte das profissões.

Na recensão dos livros de Menger *La profession de comédien. Formation, activités et carrières dans la démultiplication de soi* (1997) e *Portrait de l'artiste en travailleur* (2002), Borges (2003, p. 129-134) realiza um apanhado global sobre a contribuição do autor para o estudo das características particulares das profissões ligadas ao palco. A formação é considerada por Menger como um passo importante para a socialização e integração no meio profissional artístico. O autor ressalta que a escolha das profissões ligadas às artes cénicas é motivada principalmente pelas recompensas resultantes da natureza e variedade de tarefas e actividades artísticas, a autonomia individual, a aprendizagem incessante do eu, o reconhecimento do mérito individual, prestígio e estatuto.

## Actividade artístico-performativa em Portugal

De acordo com Garcia (2007), podem ser identificadas algumas tendências recentes no mercado e nas políticas culturais no sector das artes cénicas em Portugal, tais como o crescimento global do sector, a desregulação do mercado de trabalho, os constantes processos de reformulação das políticas culturais públicas e o incremento de novas áreas de actividade. Entre estas novas áreas é possível referir a difusão das artes do espectáculo através de Programas do Ministério da Cultura, os serviços educativos nos recintos de espectáculo com a preocupação nuclear de sensibilizar para as artes, a emergência de funções nas áreas técnicas de suporte, tais como a gestão, planeamento e comunicação e o crescimento da formação (de base e contínua), sendo esta uma das tendências mais marcantes e um factor determinante na evolução do emprego artístico.

A actividade no âmbito das artes cénicas em Portugal se caracteriza pela intermitência. Contudo, apesar da instabilidade laboral, a oferta de espectáculos em Lisboa e no Porto é constante. Os contratos de trabalho nas áreas ligadas à produção das artes cénicas restringem-se habitualmente ao tempo que antecede a montagem e a concretização de espectáculos; normalmente, não há vínculo estável com uma empresa ou companhia.

Em Portugal ainda não existe uma Lei de Bases que regule as profissões ligadas ao palco ou uma instituição que emita carteiras profissionais. De acordo com informações recolhidas no terreno através de entrevistas a agentes culturais, a maior parte dos actores não está sindicalizada e, até muito pouco tempo, as suas estruturas representativas se revelavam muito fracas. Motivada pela necessidade de intervir na transformação das condições para o exercício profissional na área das artes cénicas, em 2004 foi criada no Porto uma Associação local de Profissionais.



## Actividade artístico-formativa na área das artes cénicas e tipologias de ensino

De acordo com Santos (2002), o conjunto de reformas educativas em Portugal não foi capaz de implementar um sistema de educação artística de base no ensino genérico. Por outro lado, o marco para a estruturação do ensino artístico especializado em Portugal foi, segundo afirma Santos (2002), o Plano Nacional de Educação Artística dos finais da década de 70, seguido por outras iniciativas legislativas, como a publicação do DL 310/83, que introduziu a reforma dos conservatórios públicos e instituiu o Ensino Artístico Vocacional (*Ensino Artístico Especializado*), nas áreas da música e da dança, estabelecendo a separação entre ensino artístico superior e não superior. A seguir, a LBSE de 1986 e o DL 344/90 favoreceram o surgimento de escolas particulares e cooperativas de nível básico e secundário no contexto do Ensino Artístico Especializado, instituindo também a criação do *Ensino Artístico Profissional*.

O *Ensino Artístico Especializado*, um subsistema de ensino, integra-se no sistema regular de ensino (Decreto-Lei n.º 310/83) como formação vocacional ministrada nas áreas da música e da dança em escolas públicas ou privadas; acompanha em paralelo a sequência dos anos de escolaridade, (do 5.º ao 12.º anos), funcionando em *regime articulado* com este. Neste regime, os alunos são dispensados de um conjunto de disciplinas na escola do ensino regular, cujas cargas horárias revertem a favor da frequência no ensino artístico. O Ensino Artístico Especializado integra também o *regime integrado*, onde as escolas respondem pela totalidade do currículo (como é o caso da Escola de Dança do Conservatório Nacional de Lisboa). Na área da dança há no país três escolas que respondem por cursos secundários de dança (nas cidades de Lisboa, Setúbal e Vila Nova de Gaia).

São destinatários dos Cursos Artísticos Especializados de nível secundário jovens com o 9.º ano de escolaridade. Os cursos têm a duração

de três anos lectivos e são ministrados em estabelecimentos especializados de ensino público, particular e cooperativo. Os cursos podem estar dirigidos, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos de nível superior ou, na dupla perspectiva do prosseguimento de estudos e inserção no mercado de trabalho. O plano de estudos dos cursos secundários de dança compreende três componentes de formação: formação geral; formação específica; formação técnico-profissional ou técnica/artística. A avaliação dos alunos rege-se pelos normativos em vigor do ensino secundário regular e por normativos específicos.

O ensino profissional inicia com a transição para o secundário, formando profissionais de nível intermédio. As escolas profissionais são também tuteladas pelo Ministério da Educação e acompanhadas pela Direcção Geral de Formação Vocacional. Destinam-se, principalmente, a jovens que, tendo concluído o 9.º ano de escolaridade, pretendam obter uma qualificação profissional que lhes possibilite o ingresso no mercado de trabalho. Têm a duração de 3 anos e são promovidos por escolas profissionais públicas ou privadas e por escolas secundárias da rede pública.

Os planos de estudo dos cursos profissionais integram três componentes de formação: sociocultural, científica e técnica (sendo que esta inclui obrigatoriamente uma formação em contexto de trabalho). Os cursos estão distribuídos por 39 áreas de formação, entre as quais se encontra a Área das Artes do Espectáculo; nesta área existem em Portugal seis instituições que respondem por 10 cursos (Dança – 2 cursos, Teatro – 4 cursos, Realização Plástica e Técnica – 2 cursos, Artes Circenses – 1 curso). Todas as instituições, com excepção de uma, são privadas. A oferta formativa, ao nível dos cursos profissionais no âmbito das artes cénicas, se concentra em Lisboa (3 escolas) e no Porto (2 escolas), existindo também uma escola no Funchal.

A taxa global de crescimento da procura de cursos profissionais no país entre 1992 e 1994 foi de 55%, o que indica que a formação profissional passou a ser uma alternativa para os jovens portugueses.

Uma outra vertente da formação nas artes cénicas, para a qual Garcia et al (2007) chama a atenção, principalmente em relação ao papel que desempenha (tanto no aumento da procura como na formação de novos profissionais do sector), é o *Ensino não graduado* (cursos que não conferem certificação equiparável com os níveis de ensino de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo). Tais cursos são desenvolvidos por fundações, associações culturais, entidades privadas e companhias de teatro e dança e correspondem a uma tipologia abrangente, evoluindo na dependência das dinâmicas de procura.

Ao nível do Ensino Superior, a oferta de cursos no âmbito das artes cénicas é circunscrita ao teatro e à dança. Utilizando a base de informações do Observatório da Ciência e do Ensino Superior para a recolha de dados sobre o Ensino Superior, Garcia et al indicam que em 2005 registam-se 11 instituições de ensino na área de teatro do país (a responder por 14 cursos, entre os quais cursos bietápicos, que representam cerca de dois terços do total, licenciaturas, especializações e mestrados), maioritariamente na região de Lisboa e Vale do Tejo (6 cursos), Centro (5 cursos) e Norte (4 cursos, concentrados no Porto). Na área da dança há duas instituições a ministrar 3 cursos superiores (ambas situadas em Lisboa). Excepto uma das instituições, todas pertencem ao sector público. O número de alunos tem aumentado nos últimos 15 anos, sobretudo, na área do teatro (na década de 90 o número de alunos dobrou, período em que a diferença do número de alunos diplomados nas áreas do teatro e da dança não era muito significativa); nos cursos de dança o número de alunos tem se mantido nos últimos cinco anos, sendo dois terços do número total de alunos do sexo feminino e, na área da dança, 87%. Em termos geográficos, cerca de 70% da totalidade dos alunos que frequentam o ensino das artes cénicas são registados na região de Lisboa e Vale do Tejo e 20% no Porto. O número total de alunos de teatro em Portugal tem vindo a crescer desde 2003. A concentração dos cursos em apenas algumas das regiões tende a limitar as possibilidades de acesso a alunos das regiões não contempladas.

## **A aproximação empírica ao universo da formação em artes cénicas**

A aproximação empírica realizada no estudo *Formação e profissionalidade nas artes cénicas, interfaces das dimensões pedagógica, artística e sócio-cultural: tendências actuais em Portugal*, que oferece bases para a realização da palestra realizada nos Seminários Transculturais Corpo e Cena na Contemporaneidade, promovidos pelo PPGAC da UFBA, visou a análise das articulações e sinergias entre as políticas culturais e educacionais relativas às artes cénicas e as orientações artístico-pedagógicas, programáticas e socioculturais de instituições que respondem por diferentes tipologias de ensino (vocacional, profissional e superior) nas áreas da dança e do teatro. Equacionamos as conexões existentes entre a aprendizagem artística e a preparação dos estudantes para o contacto com o público, uma vez que as aprendizagens técnico-artísticas se inscrevem no corpo do intérprete como espaços constitutivos de um *habitus* específico e de competências comunicacionais ligadas ao trabalho de palco.

### **Formação no âmbito das artes cénicas na região metropolitana do Porto**

Para identificarmos as orientações específicas a cada instituição nas diferentes tipologias de ensino das artes cénicas, apelamos à recolha e análise de um conjunto de dados documentais das escolas que respondem pelo ensino profissional, vocacional e superior ao nível da dança e do teatro na região metropolitana do Porto. Caracterizamos e analisamos os tipos de orientação formativa revelados e as interfaces desenvolvidas entre as dimensões pedagógica e artística, abordando os conteúdos produzidos nas entrevistas a direcções e docentes, complementando as informações levantadas com dados provenientes de inquéritos aplicados a estes, a um conjunto mais alargado de professores e a estudantes dos dois últimos anos dos cursos observados. A recolha de dados foi realizada entre os anos de 2004 e 2006.



## QUADRO SÍNTESE DA RECOLHA DE DADOS

Estruturas profissionais Categorias de inquiridos	População estimada	Nº de pessoas previstas para inquirir	Inquiridos distribuídos	Inquiridos respondidos	Contactadas para entrevista	Entrevistados	Entrevistados que responderam ao inquérito
<b>A) Escolas do Ensino Artístico Especializado</b>							
1. Directores de Escolas e Coordenadores de Cursos	13	10	10	10	9	9	8
2. Estudantes (dos dois últimos anos dos cursos)	150	100	130	105	-	-	-
3. Docentes	120	40	100	26	14	14	10
<b>B) Estruturas Profissionais de Teatro e Dança</b>							
1. Direcções de Estruturas Profissionais de Dança e Teatro	50	20	40	25	20	15	23
2. Actores/Bailarinos	150	40	90	26	11	8	6
3. Profissionais de Programação e Produção	20	10	6	4	6	5	4
<b>Total</b>	500	200	376	196	60	50	41

Para iniciar a abordagem às escolas artísticas (Escola Profissional Academia Contemporânea do Espectáculo, Balletteatro Escola Profissional e Ginásio Escola de Dança – Escola Vocacional, Escola Superior de Música do Instituto Politécnico do Porto e Escola Superior Artística do Porto), apresentamos quadros síntese para a caracterização global das mesmas.

### **Balletteatro Escola Profissional: a dimensão estética e endogenamente orientada das práticas criativas e a acção frente ao meio como afirmação de uma particularidade artística**

Fundada em 1989 no contexto das Escolas Profissionais, estabelecida pelo ME. Foi criada a partir do Balletteatro Contemporâneo do Porto, fundado em 1983, estrutura que na sua origem objectivou a constituição de uma plataforma para a criação e produção artística. A fundação da escola teve como motivo o lançamento de programas de formação informados por uma vertente contemporânea da dança, com um vinco na experimentação. A experiência formativa através da qual foram lançadas as bases para a Escola Profissional foi o Centro de Formação, estrutura anterior não integrada no sistema educativo. Foi fundado e é dirigido por profissionais ligadas à

criação artística que realizaram especialização em dança fora do país. O BT é uma estrutura polivalente, que assume num mesmo projecto a formação (cursos profissionais e centro de formação, com actividades para um público multietário), a criação artística (através do BT Companhia de Dança associada) e a programação (a sala de espectáculo alberga com relativa regularidade produções de dança contemporânea e performances multidisciplinares).

**Cursos profissionais promovidos** (de nível III): *Curso Profissional de Teatro e Curso Profissional de Dança.*

### **Academia Contemporânea do Espectáculo: fomento de disposições para a conquista de espaços para o exercício profissional**

A Academia Contemporânea do Espectáculo completa o conjunto das duas Escolas Profissionais na área das artes cénicas existentes na região metropolitana do Porto. Fundada em 1990 por profissionais de teatro do Porto, surgiu na sequência de uma parceria de companhias teatrais com o Ministério da Educação, a Fundação Gulbenkian, a Câmara Municipal do Porto, o Governo Civil e a Fundação Engenheiro António de Almeida. Em 2002, a ACE constituiu-se como unidade de



produção teatral – *ACE/ Teatro do Bolhão* apoiada pela Direcção Geral das Artes/ Ministério da Cultura, ocasião em que passou a assumir-se como estrutura simultaneamente orientada para a formação e produção teatral. A actividade da ACE integra a formação (Escola Profissional) e a produção teatral (Companhia de Teatro), assumindo uma ligação orgânica entre as duas estruturas, ambas regidas pelos objectivos de fomentar o tecido profissional e dinamizar a vida cultural local.

**Cursos promovidos** (de nível III): *Interpretação* (formação de actores); *Realização Plástica* (formação de cenógrafos, figurinistas e aderecistas); *Realização Técnica* (formação de iluminadores, sonoplastas e técnicos de cena).

## **Ginasiano Escola de Dança: ensino centrado no aluno e intervenção sociocultural**

O Ginasiano é uma instituição privada com estatuto de utilidade pública, com existência legal desde 1987, localizada em Vila Nova de Gaia; está inserido na rede de escolas do Ensino Artístico Especializado. Possui uma estrutura de ensino artístico reconhecida oficialmente, com planos de estudos próprios. Propõe a formação de profissionais na área de dança; desenvolve propostas de ligação à comunidade local (actividades dirigidas a diferentes níveis etários, com componentes físicas, culturais, lúdicas e artísticas); cria e monta espectáculos com os seus estudantes, envolvendo também profissionais com experiência. Desenvolve, para além da actividade curricular, projectos de sensibilização e formação artística dirigidos a estudantes do ensino básico e secundário e mantém uma actividade regular de produção de espectáculos, com a comunidade escolar no seu conjunto e com a Kale Companhia Escola, estrutura de produção associada, criada para fomentar espaços correlatos ao contexto profissional de trabalho.

**Cursos promovidos (ensino articulado):** *Curso Vocacional de Dança: Curso Básico* – 2º e 3º

*Ciclos e Cursos Secundários: Formação de Bailarinos e Secundário Especializado Artístico, Vertente Dança* (experiência pioneira no país, criada em 1998 com a finalidade de alargar a oferta artístico-formativa, procedendo a flexibilização do acesso).

## **Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo do IPP: prática teatral como exercício colectivo**

Fundada em 1994, resultou da extinção da Escola Superior de Música (ESM) criada em 1983. É uma unidade orgânica do Instituto Politécnico do Porto. Foi criada com o objectivo de alargar o seu âmbito de formação, de modo a responder a necessidades do desenvolvimento local. O Curso Superior de Teatro da Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo teve seu início no ano lectivo 1993/1994 com os ramos de Interpretação e de Produção. A partir do ano lectivo 1998/1999, a ESMAE reformulou os seus cursos, organizando-os em dois ciclos, bacharelato e licenciatura, em função do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Portaria nº 413-A/98).

**Cursos promovidos:** *Teatro*, Licenciatura Bietápica, opção de *Interpretação* (1º ciclo) e *ramo de Estudos Teatrais* (2º ciclo); opção de *Técnica e Produção Teatral: Design de Cenografia* (1º Ciclo), *Design e Produção Teatral – Design de Cenografia* (2º Ciclo), *Design de Figurino* (1º Ciclo), *Design e Produção Teatral – Design de Figurino* (2º Ciclo), *Design de Luz e Som* (1º Ciclo), *Design e Produção Teatral – Design de Luz e Som* (2º Ciclo), *Direcção de Cena e Produção Teatral* (1º Ciclo), *Design e Produção Teatral – Direcção de Cena e Produção Teatral* (2º Ciclo).

## **Curso de Teatro da Escola Superior Artística do Porto (ESAP): orientação estético-artística**

A partir da Cooperativa de Ensino Superior Artístico Árvore I, criada em 1982, passou a designar-se como Escola Superior Artística do Porto, sendo a sua entidade tutelar a mesma



cooperativa que passou a designar-se por Cooperativa de Ensino Superior Artístico, CRL (CESAP), instituição de utilidade pública, sem fins lucrativos. A ESAP é uma escola associada da Unesco, o que permite o desenvolvimento de acordos bilaterais com universidades europeias, no âmbito do Programa Sócrates e Leonardo de mobilidade internacional de docentes e estudantes.

## Abordagem formativa em diferentes tipologias de ensino das artes cénicas

As escolas em diferentes tipologias de ensino das artes cénicas em Portugal tendem a privilegiar uma formação artística de carácter eclético, com poucas excepções, o que não quer dizer, na opinião de Garcia et al (2007), que as escolas não apelem a tendências mais contemporâneas.

São notórias as diferenças de orientação entre as duas escolas profissionais no âmbito das artes cénicas na região metropolitana do Porto: a formação promovida pelo BT concentra-se na preparação estético-artística do intérprete, enquanto que a formação desenvolvida pela ACE articula de forma incisiva a preparação técnico-artística com o ensino de aspectos pragmáticos da profissão, pretendendo proporcionar o desenvolvimento de uma visão contextualizada da prática teatral.

As diferenças de orientação são em certa medida informadas por nuances do *habitus* artístico que profissionais da dança e do teatro tenderão a desenvolver, devido às características subjacentes ao treinamento técnico de cada área e às diferenças intrínsecas a estas formas de expressão cénica. Grosso modo, na dança, se manifesta uma forte acentuação de factores endógenos da aprendizagem (treinamento técnico); haverá em certa medida um predominar do trabalho individual, tendência que tende a ser alterada a partir da presença de abordagens do movimento que apelam à interacção corporal entre intérpretes, ao toque e à improvisação colectivamente explorada (tal como no contacto-improvisação e no Método Laban);

comparativamente, no teatro, as componentes da contracena e do conflito tendem a criar as condições para a geração de disposições artísticas diferenciadas, apelando de forma mais evidente aos factores exógenos relacionados com a dimensão pragmática das profissões ligadas ao palco.

O *habitus* na dança é produto de tradições artísticas que encontraram sistematização através da formulação e transmissão das técnicas, com uma base de ensino vincadamente oral, de onde não é possível alienar a presença e o papel dos modelos, a evocação das disposições elementares da aprendizagem (as respostas motoras, a afectividade, a imitação) e a interacção entre mestre e discípulo. Tal *habitus* é firmemente sedimentado porque, muitas vezes, a aprendizagem em dança é iniciada em tenra idade (o que expõe o bailarino a um longo processo de inculcação), envolvendo intenso, complexo e profundo trabalho corporal.

A aprendizagem técnica em dança envolve a vivência de repertórios, num equacionar do domínio de vocabulários artísticos que se traduzem em obras coreográficas. A dança institui uma pluralidade de sentidos e fomenta a abstracção. O teatro não foge a estas características, mas estabelece uma comunicação de carácter mais objectivo. Estas nuances de tradições e de disposições, que se foram construindo e que se reconstroem ao longo de percursos de formação, influenciarão a presença de diferentes tónicas nas escolas, sempre sujeitas a reorientações, de acordo com a presença de maiores ou menores consensos no interior da comunidade de formadores. O que faz uma instituição de ensino artístico ser única é a (re)produção/ (re)criação de determinados modelos mediada pela dinâmica formativa interna, em linhas de força introduzidas pelos intervenientes que ocupam posições de liderança e pelo conjunto de agentes, gerando uma cultura de escola, elo de ligação entre o contexto intrínseco e extrínseco com o qual pretende dialogar.

Quanto à Escola Vocacional de Dança (GED), as afirmações reunidas dão-nos elementos que endossam a constatação de que a orientação formativa desta escola faz frente à visão de escola

vocacional declarada pelo ME (que postula que tal sistema deve dar resposta ao desenvolvimento de jovens com manifesto talento artístico). Observamos a convergência entre a necessidade de adequar a oferta da escola aos diversificados perfis dos estudantes (cuja motivação para a frequência no curso poderá ou não estar associada ao interesse pelo exercício profissional no contexto das artes cénicas) e o desenvolvimento de uma perspectiva educacional informada pelos pressupostos da Educação pela Arte, onde finalidades ligadas ao desenvolvimento pessoal e social do jovem são notoriamente acolhidas nas aprendizagens artísticas, subordinando a aquisição de competências técnicas específicas a uma visão de desenvolvimento humano. É problematizada pela direcção do GED a tendência à saturação do mercado de trabalho e a necessidade de flexibilização da missão do ensino vocacional de dança.

Indagados sobre as suas disciplinas de predilecção, os alunos do BT, ACE e GED reclamam da baixa incidência das disciplinas teóricas. Apresenta-se nos alunos de dança de ambas as escolas (BT e GED) uma maior apetência para as disciplinas orientadas para a preparação técnico-artística, o que contribui para o espessar da ideia que esta área artística tem como característica uma acentuada orientação endógena, que se reflecte nas disposições artísticas manifestadas pelos alunos.

Identificamos que os alunos de teatro da escola profissional BT tendem a valorizar de forma mais evidente a possibilidade de adquirirem competências psicofísicas ligadas à interpretação (o que reflecte a forte presença do trabalho corporal na formação ministrada); os alunos de dança da mesma escola dividem o mesmo factor de predilecção com a capacitação técnica, o que pode reflectir a influência das técnicas contemporâneas que se apresentam na formação, apelando à dimensão somática do movimento corporal, e a conjugação da aprendizagem de códigos de movimento com a finalidade de adquirir competências físicas de carácter mais global.

Os alunos de interpretação da ACE revelam uma inclinação para valorizar as possibilidades de

autoconhecimento que as disciplinas práticas proporcionam. No GED, se apresenta uma grande margem de subjectividade das respostas relativas às razões atribuídas à preferência por determinadas disciplinas, respostas estas que se aproximam da valorização das possibilidades de autoconhecimento e aquisição de competências psicofísicas, o que também reflecte o impacto das novas abordagens do corpo, que terão vindo a influenciar mudanças disposicionais nos bailarinos (que tendem na contemporaneidade a substituir a valorização do domínio formal pela valorização dos processos de apreensão sensível do movimento). Contudo, o domínio formal, imprescindível ao desenvolvimento do trabalho cénico, não estará necessariamente no pólo oposto da integração da dimensão somática na apreensão e desenvolvimento corporal e dos vocabulários de movimento. É possível afirmar que as abordagens que apelam às dimensões orgânica e sensível da fisicalidade contribuem para um domínio mais profundo, completo e consciente da acção cénica de actores e bailarinos.

As diferenças entre as duas escolas superiores de teatro do Porto ligam-se em parte à oferta que desenvolvem: pluralidade de opções no Curso de Teatro da ESMAE e concentração da oferta no Curso de Teatro da ESAP. Ao nível da abordagem formativa, na ESMAE é evidente o enfatizar da prática teatral propriamente dita, assumindo uma interligação entre as componentes técnicas e criativas associadas fortemente à realização profissional de espectáculos. Já na ESAP é manifesta uma orientação formativa mais generalista. Verificamos que os seus interlocutores problematizam a proporção exigida no ensino universitário entre disciplinas teóricas e práticas, manifestando a necessidade de uma presença mais significativa da segunda componente em termos de carga horária. É clara a missão defendida para o curso: formar actores e sensibilizar os formandos para um futuro exercício ao nível da encenação. O enquadramento da ESMAE no ensino politécnico (uma variante do ensino superior, assumidamente orientada para a formação profissional) potencia uma incorporação mais substancial da componente prática.



Tal como nas escolas profissionais, o apelo à resposta singular do aluno é um aspecto nuclear no ensino desenvolvido pelas escolas superiores de teatro estudadas. Muito embora ao nível das aprendizagens artísticas, a *técnica*, a *criatividade* e o *desenvolvimento de uma visão de contexto* são aspectos que se articulam, é possível apreender diferentes tónicas formativas nas orientações assumidas por escolas nas diferentes tipologias.

Apesar da ACE ser uma escola secundária, recebendo estudantes mais jovens do que os que acedem às escolas superiores, há uma valorização mais evidente da dimensão pragmática do trabalho artístico do que a que se evidencia nas escolas superiores. A intercolaboração entre alunos, indicada pela ESMAE, é descrita principalmente em termos associados aos processos de criação, enquanto que na ACE, em termos associados à produção. Por outro lado, a pluralidade de opções oferecida pela ESMAE, onde uma das áreas contempladas é Direcção de Cena – Produção, não só permite, como realça que esta vertente seja desenvolvida e assumida, contudo, especificamente pelos estudantes que fazem esta opção. Parece-nos que, quanto mais especializante for a formação artística, menor será a probabilidade dos alunos se orientarem para a diversificação de tarefas no contexto profissional que se evidencia como uma necessidade do próprio mercado de trabalho.

## **Aprendizagens artísticas ligadas à fisicalidade**

Em cada uma das escolas nas diferentes tipologias (ensino profissional, ensino vocacional e ensino superior) se apresentam diferenciados conjuntos de disciplinas ligadas à fisicalidade; nos planos de estudo dos cursos secundários de dança do GED (ensino vocacional), a leccionação das disciplinas de Técnica de Dança Clássica e de Técnica de Dança Moderna partilham a mesma carga horária semanal, com aulas diárias; no curso profissional de dança do BT, a carga horária de TDM é ligeiramente superior à de TDC.

No contexto da disciplina de Técnica de Dança Moderna em ambas as escolas, os alunos

têm contacto com uma diversidade de abordagens, integrando, entre outras, as Técnicas Cunhighan, Limon, Graham, Release e elementos de Contacto-Improvisação, e sínteses pessoais dos professores. No GED, as aulas são ministradas predominantemente por professores fixos e alternadas por acções de formação, com professores convidados nacionais e estrangeiros. No BT, as aulas de Técnicas de Dança se desenvolvem numa estrutura modular, com alternância entre professores da escola e professores convidados, que normalmente desenvolvem projectos coreográficos com os alunos. Parte significativa dos docentes de TDM e Contemporânea das escolas estudadas exploram como elemento transversal no ensino a exploração de abordagens somáticas de diferentes procedências (orientadas para o trabalho de consciência corporal), elementos do Método Laban e elementos de trabalho de abordagens de matriz oriental.

Nos cursos de teatro, a presença de aprendizagens ligadas ao corpo é bastante significativa e integra, simultaneamente, elementos de trabalho direccionados para o desenvolvimento de competências expressivas e o treinamento corporal propriamente dito. A presença de docentes com formação em dança é significativa. O amplo espaço dedicado ao desenvolvimento da fisicalidade e a incorporação de técnicas e práticas corporais de matriz oriental e de educação somática, integradas no conjunto de técnicas de dança e movimento, são partilhados por todas as escolas (BT, ACE). Perspectivando o treinamento corporal como factor transversal às diferentes abordagens formativas e artísticas desenvolvidas pelas escolas de diferentes tipologias estudadas, solicitamos aos estudantes, através do inquérito que aplicamos, que indicassem aprendizagens ligadas ao corpo que consideram fundamentais.

Os alunos de dança são mais específicos na indicação de aprendizagens ligadas ao corpo (ao referir as competências psicofísicas adquiridas), tendendo a realizar observações mais pormenorizadas, relativas a aspectos que extrapolam o domínio e a reprodução de códigos de movimento cénico, relevando a valorização da



dimensão cinestésico-perceptiva. Os alunos de teatro parecem valorizar mais a dimensão formal da aprendizagem corporal.

Entre os alunos de dança, 25% indicam o desenvolvimento da consciência corporal como factor importante nas aprendizagens ligadas ao corpo, 12,5% o domínio corporal, 12,5% a condição física, 25% o exercício dos domínios psicofísicos (concentração, foco, presença, domínio postural, autocontrole, autoconfiança) e 12,5% indicam a prevenção de lesões. A distribuição de respostas revelada pelos estudantes de dança evidencia a diversidade de aspectos que a aprendizagem nesta área elucida em termos corporais. Tal diversidade será fruto de transformações das disposições que moldaram o modelo clássico de bailarino, em cuja origem o virtuosismo e o domínio técnico em aproximação fiel ao modelo são factores determinantes.

A emergência das técnicas de dança modernas e contemporâneas (processo iniciado no princípio do século XX) conduziu a uma diversificação de códigos e a uma gradual transferência de uma ênfase na reprodução de códigos para a construção de processos de aprendizagem mais apropriativos e individualizados. Tal como pudemos observar, as abordagens contemporâneas de dança têm também um impacto ao nível do treinamento físico de intérpretes de teatro.

Quanto às escolas superiores de teatro da região metropolitana do Porto, no contexto de disciplinas ligadas ao treinamento corporal é apresentada uma alargada gama de práticas (Aiki-Do, Movimento Cénico, Dança e tópicos especiais relacionados com o trabalho de interpretação, tais como Máscara Neutra, Clown, entre outros). Verificamos que o conjunto global de escolas superiores de teatro da região metropolitana do Porto se insere nesta tendência: acentuada presença de trabalho corporal na preparação do actor, envolvendo a integração de tópicos ligados ao fomento da fisicalidade, exploração expressiva, codificação do movimento, vivência de abordagens somáticas e de abordagens corporais de procedência oriental, tal como nas escolas profissionais de teatro (de nível secundário).

Apreendemos que assim como nos cursos profissionais de teatro, a disciplina de movimento abrange, nas escolas superiores observadas, conteúdos relativos às técnicas de movimento contemporâneo que apelam simultaneamente a vocabulários específicos de dança e à dimensão ligada à consciência cinestésica (contacto e consciencialização de sistemas anátomo-fisiológicos), integrando também o Método Laban (cujo núcleo é a criação de espaços para a experimentação individual e colectiva de possibilidades de acção e expressão física). É partilhada uma orientação quanto ao exercício de competências relacionadas com a improvisação, observação e composição do movimento, objectivando fundamentalmente que os alunos desenvolvam percursos que têm como ponto de partida a descoberta e o reconhecimento corporal.

Os profissionais de dança que, em ambas as escolas superiores, respondem pela disciplina de movimento exercem simultaneamente trabalhos ao nível da criação coreográfica, aspecto que favorece abordagens globalizantes do trabalho corporal, em relação às componentes técnicas e criativas. Os contextos de aprendizagem corporal registados pelos alunos das escolas superiores incidem de forma mais notória na identificação da aprendizagem técnica do que na aquisição de competências psicofísicas de ordem mais global, contrastando com as evidências apresentadas pelos alunos das escolas profissionais de nível secundário.

## **Formação em artes cénicas na região metropolitana do Porto: projectos singulares e a singularidade do conjunto**

As orientações pedagógicas das escolas artísticas encontram as suas bases nas finalidades subjacentes às práticas artístico-formativas, criadoras de disposições específicas, onde a abordagem à individualidade do aluno tende a ter um espaço destacado. Na contemporaneidade das artes performativas, tendem a ser muito valorizadas as componentes subjectivas da formação,



relacionadas com o papel da implicação e com o exercício inventivo que subjaz às práticas interpretativas; o *habitus*, cultivado nos estudantes de artes cénicas, tende a se apresentar como disposição individualista, enfatizando a afirmação da singularidade, originalidade e autonomia criativa. As diferenças de orientação formativa das escolas artísticas estudadas são informadas por nuances do *habitus* artístico que profissionais da dança e do teatro tenderão a desenvolver devido às características subjacentes ao treino técnico de cada área e às diferenças intrínsecas a estas formas de expressão cénica.

Uma abertura deselitizante das artes pode ser considerada como aspecto comum entre as escolas de diferentes tipologias estudadas (profissionais, vocacional e superiores), seja pela inexistência de um discurso sobre um suposto carácter inato do talento artístico, seja pela criação de condições para um acesso mais alargado do jovem a este tipo de ensino (através da diversificação da oferta e da admissão de alunos não detentores de disposições artísticas anteriormente adquiridas), seja, na intenção de actuar na dinamização da oferta cultural, através da captação de novos públicos (a partir da produção de espectáculos e realização de actividades de complemento de formação na área artística dirigidas à comunidade). Tal abertura poderá ser considerada, por um lado, como produto de convicções pedagógicas e artísticas, e, por outro, como estratégia para uma adequação à realidade apresentada no contexto local e nacional, frente a uma débil presença de formação cultural e artística de base nas populações juvenis e frágil mercado de trabalho na área artística.

Coexistem no mesmo subcampo perspectivas mais claramente orientadas para a dimensão exógena da actividade (profissionalização, projecção e impacto no meio) ou para a dimensão endógena (desenvolvimento pessoal, pesquisa, experimentação, criação), mais notoriamente associáveis ao teatro no primeiro caso e à dança no segundo.

Ambas as escolas superiores estudadas demonstram estar sensibilizadas e atentas às

evidências do mercado de trabalho, e interessadas em concretizar a estruturação de outros ramos para o curso de teatro, que respondam simultaneamente à necessidade de oferecer o suporte científico e pedagógico para o trabalho ao nível do ensino do teatro e das actividades de animação sociocultural, identificando a existência de um apelo que vem do meio envolvente, através de solicitações realizadas por instituições educacionais e culturais.

O fomento de *disposições artísticas* encontra, como espaço privilegiado, os interstícios da componente relacionada com a aprendizagem técnico-expressiva e as instâncias ligadas à realização de projectos artísticos dirigidos à apresentação pública. A observação dos territórios da formação artística oferece pistas para a identificação de projectos culturais que extravasam as fronteiras escolares, orientadas com maior ou menor intensidade para a defesa do *campo* artístico, ou para a sua permeabilidade a outros campos sociais, constituindo-se tal processo como recontextualização do *habitus* e das tradições artísticas.

A pluralidade de frentes de intervenção parece ser uma das características desenvolvidas pelas escolas artísticas estudadas, forjadas através de suas culturas organizacionais de base voluntarista e fortalecidas pelas parcerias institucionais cultivadas sobretudo ao nível local (autarquias e instituições culturais). Uma das escolas superiores e ambas as escolas profissionais possuem salas de espectáculos e estruturas de produção artística associadas, o que permite aos seus estudantes a criação de referências sobre a prática profissional e simultaneamente uma intervenção cultural para além das fronteiras escolares.

As evidências que permitem alguma generalização são reveladoras de uma valorização da experiência artística em si mesma, o que, de certa forma, se sobrepõe à luta por condições profissionais adequadas. A possibilidade de realização em termos pessoais, ligando-se esta ao autoconhecimento e ao autoaprimoramento, é um dos posicionamentos mais presentes no conjunto total de estudantes, possivelmente acentuada pela

vivência de formas de abordagem do corpo e do movimento centradas na experiência sensível e na integração psicofísica.

Tanto em estudos de carácter artístico como em abordagens de cunho sociológico e psicopedagógico, a abordagem das representações do *Corpo* como instância fundamental da aprendizagem artístico-performativa oferece pistas essenciais para apreensão das transformações contemporaneamente operadas ao nível do ensino e da actividade profissional das artes cénicas, particulares a contextos locais ou transversais a diferentes culturas teatrais ao nível global.

## Referências

- BARROS, Manuela. Balletteatro Escola Profissional. In: ENCONTRO NACIONAL A DANÇA NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS, 2004, Lisboa. **Actas...** Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições, 2004.
- BORGES, Vera. A arte como profissão e trabalho: Pierre-Michel Menger e a sociologia das artes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 67, dez. 2003.
- \_\_\_\_\_. **Todos ao palco!** Estudos sociológicos sobre o teatro em Portugal. Lisboa: Celta Editora, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. A cultura está em perigo. (Fórum Internacional sobre Literatura. Seul: The Daesan Foundation, 2000). In: \_\_\_\_\_. **Contrafogos 2:** por um movimento social europeu. 2002.
- \_\_\_\_\_. **La distinction:** critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Lês règles de l'art:** genèse et structure du champ artistique. Paris: Seuil, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Meditações pascalianas.** Tradução de Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: BCD União de Editoras S.A., 2001.
- \_\_\_\_\_. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel, 1989.
- CORREIA, André de Brito. **Arte como vida e vida como arte:** sociabilidades num contexto de criação artística. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2003.
- DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e a competência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, 1998.
- FARINHA, Cristina. **Arts as a laboratory.** Centrum voor Kunst & Media Management – Hogeschool voor de Kunsten Utrecht, 2006. Consulta realizada em: <<http://www.printemps.uuq.fr/com-fari.htm>>.
- GARCIA, Orlando (Coord.); SÉCIO, João; TELMO, Rui; MAH, Sérgio. **Formações e profissões nas artes e ofícios do espectáculo:** artes cénicas e performativas em Portugal: 2006-2007. Lisboa: Chapitô – Colectividade Cultural e Recreativa de Santa Catarina, 2007.
- GIROUX, Henry A. **Pedagogia radical: subsídios.** São Paulo: Cortez Editora, 1983.
- GOMES, A. D. Cultura: uma metáfora paradigmática no contexto organizacional. **Psicologia**, IX, 3, p. 279-294, 1994.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** Lisboa: Edições Loyola, 1990.
- LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento.** São Paulo: Summus, 1978.
- LAHIRE, Bernard. **Homem plural:** os determinantes da acção. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- LOPES, João Teixeira. Os públicos do teatro e a inocência dos criadores. **OBS**, n. 2, 1997.
- MATOS, Manuel. **Escola, organização e modelos de profissionalidade.** 1995. Doc. policopiado.
- MENGER, Pierre-Michel. **La profession de comédien.** Paris: La Documentation Française, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Portrait de l'artiste en travailleur.** Paris: Seuil, 2002.
- MICELI, Sérgio. Introdução. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1999.
- OLIVEIRA, Claudia Marisa Silva de. **A vida em silêncios comunicantes:** análise sociológica da criação e da recepção de um espectáculo teatral. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Letras (FLUP), Universidade do Porto, Porto, 1997.
- RIBEIRO, António Pinto. A cultura em Portugal no final do século: entre a abundância e a miséria. **OBS**, n. 3, 1998.
- RODRIGUES, Adriano Duarte. **Comunicação e cultura:** a experiência cultural na era da informação. Lisboa: Editorial Presença, 1994.
- SANTOS, Jorge. Educação, arte e cultura: questões de literacia artística e o futuro das artes no ensino. In: FÓRUM DA COMUNIDADE EDUCATIVA DO VALE DE CAMPANHA, 4, 2002. (Escola, Cultura e (Des)envolvimento).
- SANTOS, Boaventura Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.
- \_\_\_\_\_. O social e o político na transição pós-moderna. **Comunicação e Linguagens**, n. 6/7, p. 25-48, 1988.
- \_\_\_\_\_. Os processos da globalização. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice:** o social e o político na transição pós-moderna. Porto: Edições Afrontamento, 1994.
- SILVA, Augusto Santos (Coord.). **A educação artística e a promoção das artes na perspectiva das políticas públicas.** Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura. Lisboa: Ministério da Educação, 2000.





\_\_\_\_\_. **Cultura e desenvolvimento:** estudos sobre a relação entre ser e agir. Oeiras: Celta Editora, 2000.

SERÓDIO, Maria Helena. Theatre as a social system: Portugal. In: VAN MAANEN, H. & WILMER, S. E. (Eds.). **Theatre worlds in motion:** structures, politics and developments in the countries Western Europe. Amsterdam & Atlanta: Rodopi, 1998.



Actividade de formação desenvolvida no Ginásio Escola de Dança – Ensino Vocacional, Vila Nova de Gaia, Portugal  
Fotos: Pedro Magalhães.