



Escola Superior de Dança
Instituto Politécnico de Lisboa

Particularidades do Género Masculino no Ensino da
Técnica de Dança Clássica - 3º Ano/rapazes
Escola de Dança do Conservatório Nacional

Sandra Sofia Gonçalves dos Santos

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

Orientação:

Professora Doutora Vanda Maria dos Santos Nascimento

Setembro de 2013



Escola Superior de Dança
Instituto Politécnico de Lisboa

Particularidades do Género Masculino no Ensino da
Técnica de Dança Clássica - 3º Ano/rapazes
Escola de Dança do Conservatório Nacional

Sandra Sofia Gonçalves dos Santos

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

Orientação:

Professora Doutora Vanda Maria dos Santos Nascimento

Setembro de 201

Agradecimentos

Expresso o meu agradecimento e apreço pela Professora Doutora Vanda Nascimento que sempre me apoiou e orientou neste processo de formação, indicando com sabedoria, pragmatismo e rigor a metodologia a seguir. Agradeço as suas palavras de incentivo e motivação, principalmente nos momentos mais difíceis deste percurso. Foi para mim um privilégio tê-la tido como professora e orientadora. É um exemplo a seguir, não só pelo seu excelentíssimo currículo mas, sobretudo, por ser a pessoa que é.

À minha FAMÍLIA, o meu suporte, a minha âncora, que tantas vezes ficou privada da minha presença, sempre apoiando-me nos momentos mais importantes e difíceis. Espero ter sido um exemplo de coragem para os meus filhos mostrando que sem trabalho e dedicação nada se alcança. Um agradecimento especial ao Alexandre companheiro desta aventura, pelo amor, paciência e encorajamento reconhecendo e compreendendo as minhas indisponibilidades e a insensatez nos momentos difíceis.

Aos meus amigos que estiveram, sempre, disponíveis quando mais precisei. Destaco a Sofia Castanhinha e a Ana, amigas de longa data, que souberam manter-me lúcida, mesmo, quando a irreflexão falava mais alto.

Agradeço à Esmeralda Martins e ao Victor Sanches, as “boleias” até à escola cooperante, durante todo o ano letivo, partilhando durante o percurso do IC19, ideias e projetos futuros.

Às colegas de mestrado que, além de nos termos tornado amigas, sempre fomos parceiras desta aventura de partilhas e cumplicidades próprias de um grupo de trabalho unido.

À escola cooperante, e todos os seus colaboradores, pela disponibilidade.

Ao professor Grabiél-Marius Fratian, titular da turma do 3º ano/rapazes, da Escola de Dança do Conservatório Nacional, pela disponibilidade e amizade demonstrada, contribuindo para o melhoramento da minha formação, enquanto profissional da área e enquanto pessoa.

Finalmente aos meus alunos, especialmente, os alunos da turma do 3º C, da EDCN pela paciência demonstrada, e fazendo-me sentir que sou capaz.

...o meu muito Obrigado a todos!

Resumo

Este Relatório de Estágio insere-se no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Dança ministrado pela Escola Superior de Dança de Lisboa.

O Estágio profissionalizante desenvolveu-se na Escola de Dança do Conservatório Nacional e a escolha incidiu na lecionação da Técnica de Dança Clássica a uma turma de rapazes do 3º ano.

Tendo como base a nossa própria experiência profissional e uma análise comparativa do número de alunos de género masculino e feminino, no panorama português atual, pudemos verificar a débil presença de homens na área da dança. Assim, cumprindo com o estabelecido, no que concerne ao desenvolvimento de competências em contexto de trabalho, entendemos de mais-valia, aperfeiçoar o ensino da Técnica da Dança Clássica, assumindo um novo desafio e um privilégio: trabalhar com uma turma, exclusivamente do género masculino, na Escola de Dança do Conservatório Nacional. Para isso traçámos três objetivos específicos: identificar as particularidades relativas ao género, no ensino da Técnica da Dança Clássica; construir exercícios tendo em consideração essas particularidades de forma a aplicá-los e a reforçá-los, em contexto de aula; verificar a existência de particularidades e suas mais-valias, em termos do género do professor.

Para dar cumprimento ao desenvolvimento do Estágio adotamos uma metodologia baseada na investigação-ação que se desenvolve numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Assim, construámos aulas baseadas nas particularidades que identificámos, e no método adotado pela escola cooperante. Através da recolha e análise de dados obtidos, verificámos que as particularidades do género masculino, no ano a que o estágio se referia, não se revelaram muito evidentes, e que, embora uma professora possa ensinar rapazes, é destacada, sobretudo, a relevância do professor, no ensino de sucesso rapazes. Concluímos que a realização deste estágio profissionalizante revelou-se um grande desafio, tendo sido, no entanto, um enorme privilégio poder trabalhar com uma turma exclusivamente masculina. Nessa medida o objetivo geral estava cumprido: ampliar e enriquecer a prática de formação na área da Técnica da Dança Clássica no trabalho específico com rapazes.

Palavras-Chave: Ensino Artístico, Técnica da Dança Clássica; Género masculino na Dança

Abstract

This internship report is within the scope of the Master in Dance Teaching taught by the School of Dance of Lisbon. The training period was developed at the School of Dance at the National Conservatory and the choice was focused on teaching Classical Dance Technique for a class of boys in the 3rd year.

Based on our own experience and a comparative analysis of the number of male and female students, in the current Portuguese environment, we can verify the weak presence of men in dance. Therefore, complying with the objectives proposed, in what concerns to skills development in the workplace, understand the added value, improving the teaching of classical dance technique, taking on a new challenge and a privilege: working with a group exclusively masculine, on the School of Dance at the National Conservatory. Considering this, we have set three objectives: to identify the particularities on the gender, regarding teaching the technique of classical dance; to build exercises taking into account these particularities, in order to apply them and strengthen them in the context of class; verifying the existence of particularities and their gains taking into account the gender of the teacher.

To comply with the development of the Internship we adopted a methodology based on research/action that becomes a spiral of cycles of planning, action, observation and reflection. So we built classes based on the characteristics that we have identified, and the method adopted by the school. By collecting and analyzing the obtained data, we verified that the particularities of the male gender, on the specific year that this Internship was referring to, would not stand out, and that, although a female teacher can teach boys, the relevance of the teacher is enhanced above all when teaching boys to be successful. We concluded that the completion of this training period has been a major challenge, although it was a huge privilege working with a group exclusively masculine. To this extent the general purpose was fulfilled: to expand and enrich the practice of training Classical Dance Technique on the specific work with boys.

Keywords: Arts Education, Technical Classical Dance, Male Gender in Dance.

Índice geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice Geral.....	iv
Índice de figuras.....	vii
Índice de quadros.....	viii
Índice de gráficos.....	ix
Lista de abreviaturas.....	x
Introdução.....	1

Secção I- Enquadramento Geral

1. Pertinência do estudo	4
2. Objetivos.....	4
3. Caracterização da Escola Cooperante: A Escola de Dança do Conservatório Nacional.....	5
3.1. Historial.....	6
3.2. Plano educativo.....	6
3.3. Cursos livres.....	8
3.4. Recursos humanos.....	8
3.5. Recursos físicos.....	10
3.6. Serviços.....	11
3.7. Plano de atividades.....	13

Secção II- Enquadramento teórico

1. Ensino Artístico Vocacional.....	15
2. Técnica da Dança Clássica.....	17

2.1. Métodos	18
2.1.1. Método <i>Royal Academy of Dance</i>	21
2.1.2. Método <i>Cecchetti</i>	22
2.1.3. Método <i>Vaganova</i>	23
3. O género masculino.....	25
3.1. Estruturação da masculinidade	25
3.2. A adolescência	26
3.2.1. Desenvolvimento físico.....	28
3.2.2. Desenvolvimento cognitivo.....	29
3.2.3. Desenvolvimento Psicossocial.....	30
3.2.4. Influências e efeitos psicológicos.....	32
4. O homem na dança clássica.....	33

Secção III- Metodologia de Investigação

1. Metodologia qualitativa	40
1.1. Investigação-ação.....	41
2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	41
3. Amostra.....	44
3.1. Caracterização da turma.....	44
4. Plano de ação.....	45
4.1. Procedimentos	46

Secção IV- Estágio - Apresentação e análise de dados

1. Desenvolvimento do estágio.....	49
1.1 . Observação estruturada.....	49
1.1.1. Calendarização.....	50
1.1.2. Objetivos.....	50

1.1.3. Desenvolvimento.....	50
1.1.4. Reflexões.....	51
1.2 . Participação Acompanhada.....	52
1.2.1. Calendarização.....	52
1.2.2. Objetivos.....	52
1.2.3. Desenvolvimento.....	52
1.2.4. Reflexões.....	58
1.3 . Lecionação supervisionada.....	58
1.3.1. Calendarização.....	59
1.3.2. Objetivos.....	59
1.3.3. Desenvolvimento.....	59
1.3.4. Reflexões.....	64
1.4 Acompanhamento em outras atividades.....	64
2. Avaliação pessoal da intervenção pedagógica.....	65
3. Aspetos relacionais com o público-alvo.....	67
4. Aspetos relacionais com a instituição.....	67
Secção V – Conclusões.....	68
Bibliografia.....	73
Anexos.....	77

Índice de Figuras

1 – Escola de dança do Conservatório Nacional.....	5
2 – Logótipo EDCN.....	6
3- Organigrama dos órgãos de gestão.....	9
4- Planta da sala de aula.....	53

Índice de Quadros

1 - Plano de estudos do 3º/7º ano da EDCN.....	7
2- Carga horária semanal de TDC e TDCont/ TDM de algumas escolas vocacionais.....	17
3 - Posições dos braços.....	20
4 - Objetivos e instrumentos de recolha de dados.....	42
5 - Planificação e calendarização anual do estágio.....	46
6 - Participação efetiva de estágio 2012/13.....	48
7 - Erros, estratégias e resultados aplicados na lecionação.....	61
8 - Avaliação contínua de prática letiva da estagiária.....	66

Índice de Gráficos

1 - N° de alunos e alunas nas escolas vocacionais portuguesas.....	34
2 - Diferença entre n° bailarinos e bailarinas, em algumas companhias de dança portuguesas.....	34
3 - Ensino de TDC a rapazes.....	57
4 - Preferência dos alunos relativamente ao género de professor.....	57

Lista de Abreviaturas

ADCS- Academia de Dança de Setúbal

CVDCFASFGP - Curso Vocacional de Dança do Centro de Formação Artística da
Sociedade Filarmónica Gualdim Pais

EDCRBA - Escola de Dança do Conservatório Regional do Baixo Alentejo

EVDCR- Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha

EDCN – Escola de Dança do Conservatório Nacional

EDOL- Escola de Dança do Orfeão de Leiria

ESD – Escola Superior de Dança

GED - Ginásios Escola de Dança

TDC – Técnica de Dança Clássica

TDCcont – Técnica de Dança Contemporânea

Introdução

Este Relatório Final de Estágio insere-se no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Dança, ministrado pela Escola Superior de Dança de Lisboa, com vista à obtenção do grau de mestre e direcionado para o Ensino Artístico Vocacional. O Estágio desenvolveu-se na Escola de Dança do Conservatório Nacional e a escolha incidiu na lecionação de Técnica da Dança Clássica (TDC) numa turma de rapazes do 3º ano. Foi realizado durante o ano letivo 2012/2013 e perfeitamente a totalidade de 82 horas, das 60 horas regulamentadas. O estágio desenvolveu-se em três partes fundamentais baseadas no regulamento do mesmo: a observação estruturada, a participação acompanhada e a lecionação supervisionada. O mesmo regulamento prevê ainda uma colaboração/acompanhamento em outras atividades pedagógicas dentro da instituição. A experiência que se procurou obter, no decorrer do estágio, deverá permitir a aquisição de formação contínua, dentro da área da TDC.

Ainda no decorrer da parte curricular do Curso do Mestrado em Ensino de Dança, foi sempre claro que o Estágio - enquanto formação profissionalizante e em contexto de prática pedagógica - recairia sobre a TDC visto ser esta a nossa formação e experiência de lecionação.

Tendo como base a nossa própria experiência profissional e uma análise comparativa do número de alunos de género masculino e feminino, no panorama português atual, pudemos constatar um menor número de elementos do género masculino, comparativamente ao feminino a praticarem dança. Com a revolução francesa e industrial (século XVIII), a burguesia francesa converteu o corpo (instrumento da dança) em instrumento de reprodução onde até ali tinha sido visto como instrumento de prazer. Assim o ballet clássico, associado à nobreza, passa igualmente a ser negado. Segundo Hanna (1999) o papel dos homens na sociedade modifica-se e o que passa então a ser “pedido” dos homens é a produção, a eficácia, a racionalidade, a produtividade e não mais a subtileza estética como no século XVII.

Apesar de esta constatação ser um tema de relevo e que merecia, com certeza, um estudo mais pormenorizado, no entanto, este estágio visa o desenvolvimento de competências dos estudantes em contexto de trabalho, tendo como nosso objetivo o aperfeiçoar o ensino da TDC, assumindo, especialmente, um novo desafio e um privilégio: trabalhar com uma turma exclusivamente do género masculino, na Escola de Dança do Conservatório Nacional.

Considerando as diferenças anatômicas e psicológicas, o treino da TDC deveria ser diferente para rapazes e raparigas, como é referido por Tarasov (1985). As características físicas determinam que o bailarino é mais alto e mais pesado, tem menos flexibilidade na coluna vertebral, tem ombros mais largos e ancas mais estreitas, e esses atributos afetam o alinhamento. Os homens não fazem trabalho de pontas mas precisam de ser sólidos *partners* para o trabalho de *pas de deux*, devem desenvolver o trabalho de força assim como o virtuosismo das *pirouettes* e saltos (Minden, 2005). Para além da parte física, que a técnica trabalha, a parte artística, também, deve ser trabalhada e para isso Tarasov (1985) defende que o trabalho dos rapazes deva ser trabalhado de forma distinta das raparigas logo desde o início. Com base nestes pressupostos, encontramos o enquadramento de um dos objetivos específicos do nosso trabalho: identificar as particularidades relativas ao género, no ensino da TDC. O trabalho do professor deverá ter conta a especificidade de cada género, respeitando a descoberta da individualidade, musicalidade, do gosto, da arte nos futuros bailarinos. Um trabalho difícil que requer o respeito pela verdadeira natureza do bailarino homem ou mulher. Para Tarasov (1985), o género do professor deverá ser relevante, logo desde os primeiros anos de ensino da técnica de dança. O mesmo autor refere que um *battement tendu* ou um *plié* são basicamente iguais para ambos os sexos, mas, o carácter que lhe é imposto ao fazer esses movimentos é que deve ser tido em conta. Minden (2005), no entanto, tem a convicção que bailarinos podem ter um treino de excelência ensinado por uma professora, mas, com um professor essa excelência pode ser ainda mais alcançada, pois o “professor homem” pode ser visto como o modelo a ser seguido. Muitas escolas e companhias realizam classes separadas de rapazes e raparigas, justificando a necessidade de trabalho específico para cada género, como é o caso da Escola Cooperante, onde se realizou o Estágio. Tendo como base a revisão da bibliografia, tentámos, tal como proposto, enquadrar o segundo objetivo específico do nosso trabalho: verificar a existência de particularidades e suas mais-valias, em termos do género do professor, no ensino de rapazes. Partindo do pressuposto de que a área de lecionação e o enquadramento estavam delimitados, a definição do nosso terceiro objetivo específico: construir exercícios tendo em consideração essas particularidades de forma a aplicá-los e a reforçá-los, em contexto de aula, decorreu, naturalmente, da necessidade de operacionalizar o objetivo geral do estágio: ampliar e enriquecer a prática de formação na área da Técnica da Dança Clássica, no trabalho específico com rapazes

Embora o estágio tenha um caráter mais profissionalizante é, contudo, essencial, que o relatório final requeira um enquadramento teórico e metodológico, compatível com as exigências de um trabalho de âmbito científico.

Com base nestes pressupostos, este relatório final de estágio encontra-se estruturado em cinco secções:

A primeira apresenta o enquadramento geral onde consta a pertinência do estudo, os seus objetivos e a caracterização da instituição onde decorreu o estágio - Escola de Dança do Conservatório Nacional.

A segunda secção é dedicada ao enquadramento teórico onde, através de autores de referência, se pretendeu dar suporte e consistência ao tema e circunscrever conceitos que entendemos como imprescindíveis, para dar cumprimento aos objetivos.

A terceira secção enquadra a metodologia de investigação adotada - a metodologia de Investigação-ação - e as técnicas e instrumentos de recolha de dados adequadas. Caracterizou-se a amostra e conseqüentemente a turma (3ºC- Rapazes). Apresenta-se o plano de ação no qual foi procedido o estágio e, a calendarização de todas as atividades previstas.

Na quarta secção apresentam-se e analisam-se os dados, cumprindo com as diferentes fases cronológicas que constituíram o estágio: Observação estruturada; Participação Acompanhada; lecionação supervisionada; Colaboração e acompanhamento de outras atividades e avaliação pessoal da intervenção pedagógica. Ainda neste ponto, foram também, evidenciados os aspetos relacionais com o público-alvo e os aspetos relacionais com a instituição.

Na última secção do trabalho, quinta, foi dedicada às conclusões e reflexões recolhidas durante todo o processo de estágio.

Apresentam-se, ainda, a listagem da bibliografia e os anexos.

Secção I – Enquadramento Geral

1. Pertinência do Estudo

No decorrer do Curso do Mestrado em Ensino de Dança, no qual este estágio se desenvolveu, foi sempre claro que escolha recairia sobre a Técnica de Dança Clássica (TDC) visto ser esta a nossa formação e experiência de lecionação. Daí surgiram as seguintes questões: que mais-valias poderiam adquirir com a experiência do estágio numa escola vocacional? Que melhoramento poderia trazer para nossa prática de docência?

Na nossa experiência, enquanto docentes de TDC, temos verificado a débil presença masculina nas aulas. Este facto é intrigante e merecia, com certeza, um estudo mais pormenorizado, no entanto, como este estágio visa o desenvolvimento de competências dos estudantes em contexto de trabalho, apenas pretendemos aperfeiçoar o ensino da técnica da dança clássica assumindo um novo desafio e um privilégio: trabalhar com uma turma exclusivamente do género masculino, na Escola de Dança do Conservatório Nacional. Neste sentido para a escolha do local de estágio foram tidos em conta três fatores determinantes: o primeiro, a EDCN ser a única escola da área metropolitana de Lisboa que contém turmas exclusivamente masculinas de TDC; o segundo, por esta ser uma escola de referência nacional e internacional que contribuirá para o nosso enriquecimento profissional e pessoal; finalmente o terceiro, e também por uma questão de conveniência geográfica, ou seja a proximidade da nossa área de residência e local de trabalho.

2. Objetivos

Partindo do pressuposto de que a área de lecionação e o enquadramento estavam definidos, o objetivo geral deste estágio estava também encontrado, ou seja, pretendeu-se ampliar e enriquecer a prática de formação na área da Técnica da Dança Clássica no trabalho específico com rapazes. Para dar cumprimento a este objetivo foram tidos em conta três objetivos específicos:

- Identificar das particularidades relativas ao género, no ensino da Técnica da Dança Clássica
- Construir exercícios tendo em consideração essas particularidades de forma a aplicá-los e a reforçá-los, em contexto de aula;

- Verificar a existência de particularidades e suas mais-valias, em termos do género do professor, no ensino de rapazes.

O estágio desenvolveu-se em três partes fundamentais baseadas no regulamento do mesmo: a observação estruturada, a participação acompanhada e a lecionação supervisionada. O mesmo regulamento prevê ainda uma colaboração/accompanhamento em outras atividades pedagógicas dentro da instituição. A experiência que se procurou obter, no decorrer do estágio, deverá permitir a aquisição de formação contínua na prática dentro da área da Técnica da Dança Clássica.

3. Caraterização da Escola Cooperante

Escola de Dança do Conservatório Nacional

A Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN) está situada na rua João Pereira Rosa nº 22, num edifício do século XIX no centro histórico da cidade e funciona desde 1971, tendo sido José Sasportes, Secretário-Geral da Comissão para a Reforma do Conservatório Nacional. Está localizada na freguesia de Santa Catarina, no Bairro Alto em Lisboa. Lisboa, capital de Portugal, situa-se na margem direita do rio Tejo, no centro de Portugal. O Bairro Alto localiza-se no centro de Lisboa, e é um bairro antigo e



Figura 1. EDCN

pitoresco, com ruas estreitas e empedradas, casas seculares, pequeno comércio tradicional, restaurantes e locais de vida noturna. Nele encontra-se uma variedade cultural muito rica visto que alberga na sua área espaços comerciais tradicionais, espaços de habitação e espaços ligados às artes como a Escola de Musica do Conservatório Nacional e o EDCN.

3.1. Historial



Figura 2. Logótipo da instituição

A EDCN é a única escola do país que funciona no regime de ensino integrado, e tem como objetivo final formar bailarinos profissionais na área dança clássica e de dança contemporânea. Foi criada em 1971, por José Sasportes, Secretário-Geral da Comissão para a Reforma do Conservatório Nacional, passando por duas fases de experimentação do ensino integrado: a primeira até 1974 e a segunda até 1983. Na primeira fase as aulas de danças eram ministradas diariamente e a parte académica era apoiada na Escola Preparatória Francisco Arruda. Na segunda fase, a formação geral foi assegurada nas escolas situadas nas proximidades do Conservatório. José Sasportes, Graça Bessa e Vanda Ribeiro da Silva assumiram sucessivamente a direção da escola, onde se verificou um aumento significativo de alunos. No período entre 1983-86, a escola passou a ser designada por Escola de Dança de Lisboa.

Como relatou Marques (2007, p. 104) embora a disciplina de dança fizesse parte do programa educativo, integrada e relacionada com as outras disciplinas artísticas, a estrutura atual da Escola de Dança consolidou o seu regime integrado até ao 12º ano em 1987. Nessa altura a escola tinha uma comissão instaladora que era presidida por Ana Pereira Caldas, e assegurou o seu cargo até 2001. A escola recupera o seu nome em 1991 que o mantém até a atualidade: Escola de Dança do Conservatório Nacional. 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. Desde 2003 e até 2009, o Conselho Executivo foi presidido por José Luís Vieira, tendo como vice-presidentes Pedro Carneiro e Maria Teresa Quadros. Atualmente é presidida por Pedro Carneiro tendo como subdiretor Pedro Mateus e Constança Couto como adjunta de direção.

3.2. Plano Educativo

Tal como consta no seu *site* oficial, a EDCN é uma escola de ensino pública e integra as disciplinas de dança e os estudos na área de formação geral desde o 2º ciclo até ao fim do ensino secundário (do 5º ao 12º ano). Tal como consta no seu regulamento interno, a EDCN, tem por fim último a formação de bailarinos, íntegra de forma

harmoniosa, a Formação Artística especializada com a Formação Geral do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário. Complementarmente, a EDCN acolhe e desenvolve uma série de atividades, que visam responder e complementar a formação global dos jovens.

O seu programa de estudos é fortemente baseado em TDC, assim como em Técnica de Dança Moderna com base na Técnica Graham, e mais recentemente, com a introdução de Técnicas Contemporâneas relacionadas com o movimento americano Pós-Modernista.

O ensino nesta escola desenvolve-se ao longo de 8 anos (5º ao 12º) de aprendizagem, conciliando três componentes de formação: Grau elementar de dança - 2º ciclo; Grau intermédio de dança - 3º ciclo; Grau avançado de dança – secundário. No seu plano de estudos (**anexo 1**) podemos verificar que por se tratar de uma escola cujo ensino é integrado os alunos dispõem de um bloco de disciplinas académicas e outro bloco de disciplinas artísticas. Ao analisarmos mais intensamente o seu plano de estudos, verificamos que à medida que o nível de ensino vai evoluindo, também vai sendo mais intensa a carga horária artística em diminuição da carga horária académica.

Podemos também verificar, através da análise mais pormenorizada do plano de estudos 3º/7º ano (ano em que o estágio se desenvolve) a existência uma carga horária mais acentuada da disciplina de TDC, sendo esta uma forte pilar na estruturação do bailarino.

	3º / 7º Ano
Língua Portuguesa	5
Inglês II	3
Francês I	2
História	3
Geografia	2
Matemática	5
Ciências Naturais	3
Ciências Físico-químicas	2
Educação Visual (opcional)	2
Técnica de Dança Clássica	10
Técnica de Dança Contemporânea	3
Música	2
Práticas Complementares de Dança (Danças Tradicionais; Danças de Carácter, Sapateado)	2
Repertório Clássico	1
Danças de Carácter	--
Preparação Física	1
Educação Moral e Religiosa	1

Quadro 1 - Plano de estudos do 3º/7º ano da EDCN

No que diz respeito ao desenvolvimento das atividades, que visam responder e complementar a formação global dos jovens, destacamos: protocolos com Companhias de Dança; protocolo com entidades vocacionadas para a atribuição de subsídios /bolsas, destinados à otimização do funcionamento da EDCN e ao apoio a atividades preparatórias de ingresso na vida profissional dos alunos; práticas de integração na comunidade envolvente; estimula, na comunidade educativa, relações de convívio, solidariedade e intervenção cultural, através de atividades de extensão curricular, comemorações e apresentações em locais públicos de Espetáculos e Oficinas Coreográfica; Acolhe o desenvolvimento de atividades criativas e artísticas extracurriculares, das quais se salientam os Cursos Livres.

3.3. Cursos livres

Desde 1996/97 a EDCN, altura em que foram criados os **Cursos Livres**, promove também o ensino em “regime livre”, destinado a crianças entre os 6 e os 9 anos de idade que pretendam iniciar ou continuar os seus estudos na área da dança. Para tal o curso conta com as seguintes disciplinas opcionais: iniciação à dança, técnica de dança clássica, danças tradicionais, dança criativa e expressão dramática, atelier criativo, atelier coreográfico e barra de chão. Estes cursos pretendem desenvolver o gosto pela dança; descobrir as potencialidades e capacidades do corpo; aprender a comunicar de um modo expressivo; desenvolver a coordenação motora e a resposta rítmica, desenvolvimento de boas bases técnicas que possibilitem uma eventual continuação dos estudos de dança e ingresso na EDCN. Muitos dos alunos que realizam este curso ingressam no primeiro ano da EDCN, estando, no entanto, sujeitos às mesmas regras de acesso que todos os outros candidatos.

3.4. Recursos Humanos

Face às especificidades do regime integrado a que esta escola se rege, os órgãos de gestão desta escola apresentam a seguinte estrutura:

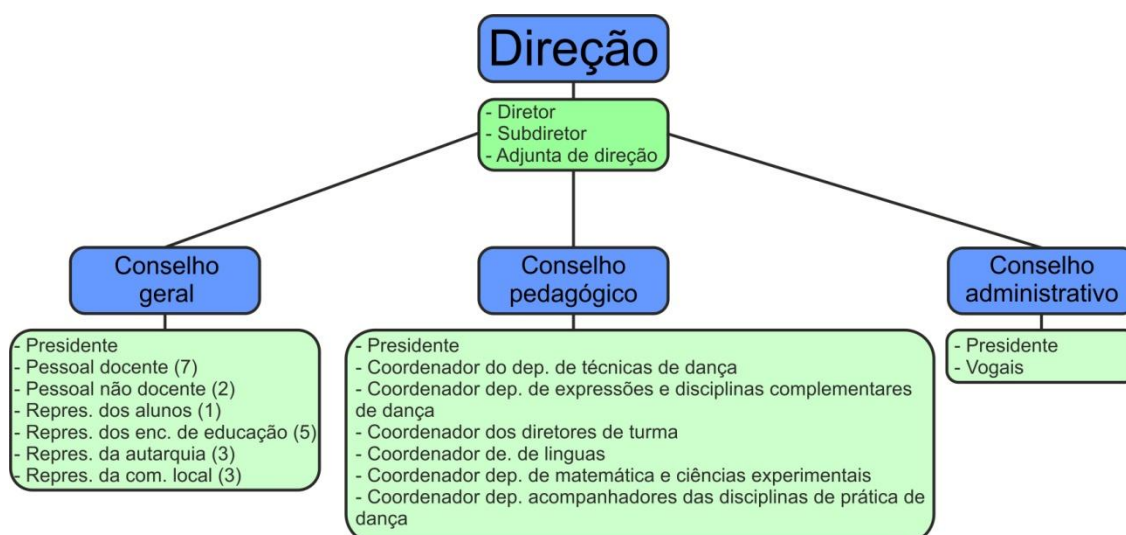


Figura 3- Organograma dos órgãos de gestão

Existem diferentes departamentos curriculares, tal como vimos na representação anterior, que dão apoio aos órgãos diretivos e pedagógico. Passamos a especificar cada um deles.

Área Artística:

- Departamento de técnicas de dança - integra todos os docentes das disciplinas de Dança: Técnica de Dança Clássica (T.D.C., T.D.C.+ Pontas/ T.D.C.+ Variações, *pas de deux* e repertório clássico), Técnica de Dança Contemporânea (TDCont/T.D. Cont. + Variações/ Repertório Cont. / e composição), Oficinas Coreográficas, Danças de Carácter e Análise e Notação de Movimento.
- Departamento das Expressões e Disciplinas complementares da formação artística - que integra todos os docentes das disciplinas: E.V.T., Música, Expressão Dramática, Expressão Criativa, Danças Tradicionais, Sapateado, Pilates, elementos de Produção, Anatomia e Yoga

Área Formação Geral:

- Departamento de diretores de turma - que engloba os vários diretores de turma.
- Departamento de Línguas - que engloba os docentes de língua portuguesa, língua estrangeira I (inglês) e língua estrangeira II (Francês)

- Departamento de Humanidades - que engloba os docentes das disciplinas de História, História e Geografia de Portugal, História e Cultura das Artes, Filosofia, Geografia e Religião e moral.
- Departamento de Matemática e Ciências experimentais - que engloba os docentes das disciplinas Matemática, Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação, Ciências da Natureza/Naturais, Ciências Físico-químicas.
- Departamento de Acompanhadores das disciplinas de práticas de dança - que engloba todos os acompanhadores de música.

Para a coordenação destes departamentos são escolhidos pelo diretor, sempre que possível, professores titulares. O seu cargo tem a duração de 4 anos e cessa com o mandato da direção.

3.5. Recursos físicos

A Escola de Dança do Conservatório Nacional divide as suas instalações entre a parte posterior e superior do edifício do Conservatório Nacional, à Rua dos Caetanos, e o Palacete situado na Rua João Pereira da Rosa. Conforme consta no regulamento interno da EDCN, o espaço físico pode ser dividido em três categorias: os espaços pedagógicos, os espaços de gestão e serviços administrativos e os espaços de apoio.

Espaços Pedagógicos:

- Sete estúdios de dança, equipados com pavimento apropriado (caixa de ar), linóleos, barram, espelhos, pianos, instrumentos musicais e equipamento audiovisual (vídeo e aparelhagem áudio). O estúdio 7 está preparado para a realização de espetáculos públicos, apetrechado com bancadas e material luminotécnico e de som. Anexas a este estúdio, existem 2 salas que lhe dão apoio e um sótão que se destina a tratamentos especializados por massagista/osteopata.
- 10 Salas de aula equipadas com mesas, cadeiras, e quadros e que têm à sua disposição material audiovisual, sempre que o mesmo seja requisitado. As salas de música estão equipadas com quadro de pauta, piano e outros instrumentos musicais.

Espaços de Gestão e Serviços Administrativos:

- 2 Gabinetes de Direção;

- 1 Gabinete de apoio e secretariado;
- 1 Espaço destinado aos Chefe dos Serviços de Administração Escolar e aos Serviços Administrativos.

Espaços de apoio:

- 1 Sala de alunos
- Biblioteca Geral (Biblioteca 1)
- 1 Sala de Professores (no edifício da R. João Pereira da Rosa);
- 1 Sala de Professores (no edifício do Conservatório Nacional);
- Biblioteca do Conservatório Nacional (Biblioteca 2);
- Cantina (no edifício do Conservatório Nacional);
- Bar (anexo à sala de Alunos);
- Papelaria (anexa à sala de Alunos);
- Sala de Diretores de Turma e de receção aos Pais / Encarregados de Educação),
- Salas de Produção e Estúdio de gravação (equipadas com material luminotécnico, de som e informático);
- Arrecadações;
- Casas de banho e balneários;
- Salas do guarda-roupa;
- Espaço para a oficina de manutenção;
- Uma sala de apoio aos Serviços de Psicologia e Orientação;
- Uma sala para a Associação de Pais;
- Gabinete de osteopatia

3.6. Serviços

A EDCN dispõe de serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos que funcionam na dependência do diretor.

Os serviços administrativos são dirigidos por um chefe de serviços de administração escolar (a Secretaria) cuja sua principal função é organizar os processos individuais dos alunos, docentes e restante pessoal. Centraliza os processos de matrícula e transferência dos Alunos. Recebe, e dá seguimento às solicitações apresentadas à Escola, e trata das questões relacionadas com o Seguro Escolar e todos os demais

serviços previstos na lei. O horário de atendimento ao público é definido pelo Diretor no início de cada ano letivo.

Os serviços técnicos compreendem: Centro de Produção; o Centro Pilates; o Centro de Primeiros Socorros; apoio Médico/ Massagista/Osteopata; Cursos Livres, Papelaria, Bar Cantina e bibliotecas.

O Centro de Produção é o serviço responsável pela execução e acompanhamento técnico das atividades regulares da Escola e das apresentações públicas por ela desenvolvidas. É composto por um responsável pela produção, um responsável pelo áudio e vídeo, um responsável técnico, técnicos auxiliares de ação educativa podendo ainda ser possível ter a colaboração de profissionais da área do espetáculo, externos à escola, desde que a sua função seja uma mais-valia na colaboração em trabalhos específicos. Estes técnicos têm também como funções apoiar os criadores musicais na edição e fixação de suportes musicais para Oficinas e Espetáculos, assim como a manutenção dos arquivos de áudio/vídeo, figurinos. Este centro é composto pelas seguintes secções: Luminotécnica; Guarda-roupa; Grafismo; Oficina de Manutenção; Vídeo; Áudio. Ao Centro Pilates compete apoiar na melhoria das condições físicas e também no sentido de prevenir e recuperar de lesões. Esta função é desempenhada por um professor qualificado para o efeito e escolhido pelo diretor da Escola.

O Centro de Primeiros Socorros está equipado com um *kit* de material apto a dar resposta apenas a pequenas ocorrências que se verifiquem na escola. A Escola proporciona aos Auxiliares de Ação Educativa formação de primeiros socorros. O Apoio Médico/ Massagista/Osteopata é serviço que está ao dispor dos alunos mas somente mediante uma autorização escrita pelo professor de técnica de dança ou por alguém da direção. Após o diagnóstico, o Osteopata deverá diligenciar todas as ações que achar necessárias para o possível tratamento e /ou encaminhamento, passando a comunicação ao diretor de turma. Os Cursos Livres, como referimos anteriormente são um serviço que a escola presta ao público em geral mediante inscrição nos mesmos. A Papelaria, o Bar, a Cantina e as Bibliotecas, estão ao serviço de toda a comunidade educativa.

Os serviços técnico-pedagógicos envolvem o Serviço de Apoio Educativo que se destina a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua atividade com as Estruturas de Orientação Educativa.

- Conselho Artístico - Consultivo assegura a ligação à comunidade artística, abrangendo um leque variado de ações, nomeadamente: estabelecer protocolos com companhias de Dança; estabelecer protocolos com Salas de Espetáculos e Produtoras; incentivar nos alunos o gosto pelas várias formas de arte; organizar visitas de estudo; organizar e promover atividades artísticas em colaboração com escolas, teatros, companhias, etc; estudar propostas de atividades artísticas propostas por outras entidades.
- Serviços de Psicologia e Orientação - contribuem para o desenvolvimento integral e construção de identidade pessoal dos alunos, tendo as seguintes competências: dar apoio psicológico, psicopedagógico e social a alunos, professores e outros elementos da comunidade educativa; dar apoio no desenvolvimento das relações da comunidade escolar; participar de forma multidisciplinar e interdisciplinar com outros técnicos em colaboração com todos os intervenientes do processo educativo.
- Serviço de Ação Social Escolar (ASE) - atribui subsídios a alunos deles carenciados, nomeadamente subsídio de alimentação, livros, material e transportes.

3.7. Plano de atividades

A planificação anual das atividades está estruturada com base no calendário escolar previsto para o ano letivo em que se insere e pretende complementar a formação global do aluno. Tal com noutras escolas, são três os períodos letivos que compõem o ano letivo, e as atividades estão distribuídas ao longo dos mesmos. Através da análise do plano anual, podemos verificar que todos os departamentos da parte académica têm atividades planeadas, estimulando também o gosto e a motivação para as outras áreas diferentes da dança, as quais integram a parte curricular do plano de estudos. Entre muitas destacamos: visitas de estudos, concursos de leitura e textos, olimpíadas da matemática, exposições, comemorações de datas especiais e visitas de estudo.

No que se refere à área artística, esta escola estimula na comunidade educativa ligações de convívio, de cooperação e de intervenção cultural, através de atividades de alargamento curricular, comemorações e apresentações locais. No final dos dois primeiros períodos letivos, a escola promove a apresentação das disciplinas do ensino regular assim como seminários, à comunidade em geral para estimular, logo desde o 1º ano, um contato com o público. As oficinas coreográficas que começam a partir do

secundário, pretendem estimular e desenvolver a componente artística e interpretativa dos alunos, através do trabalho com os coreógrafos convidados. Estas também são apresentadas trimestralmente ao público. A EDCN convida, também, professores de técnicas de dança para que os alunos tenham oportunidade de experienciar aulas ministradas por outros professores reconhecidos internacionalmente. As colaborações com instituições ligadas à dança fazem parte integrante do plano de atividades, destacamos os concursos de dança (Porto, Berlim e Lousanne) e a colaboração periódica com a Companhia Nacional de Bailado. Tem igualmente estabelecido protocolos com outras escolas de Ensino Artístico Vocacional, possibilitando quer o estágio profissionalizante quer a observação de aulas no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança, como acontece com a Escola Superior de Dança. Tem ainda permitido uma aproximação com as escolas vocacionais, recebendo as mesmas e permitindo a visita às suas instalações e assistência a aulas, em virtude de visitas de estudo dessas mesmas escolas. Os espetáculos finais de cada ano letivo têm grande importância para a escola, e neles participam todos os alunos da escola, demonstrando o resultado do trabalho desenvolvido em cada ano letivo, evidenciando o nível de ensino praticado e dando notoriedade aos seus alunos finalistas. Estas apresentações têm tido lugar nos últimos anos no Teatro Camões, no Parque das Nações.

Este ano letivo, tal como consta no plano de atividades, teve início a 10 de Setembro de 2012 e terminou a 14 de Junho de 2013. No que diz respeito à área artística, destacamos no primeiro período letivo a colaboração, do 7º e 8º ano, com CNB na reposição de “Bela Adormecida”. No segundo período verificou-se, a presença de alguns alunos, no concurso de “Prix de Lousanne” em França, no concurso “Semana Internacional de Bailado” no Porto e no concurso “TanzOlymp” em Berlim, assim como todos os alunos tiveram o privilégio de fazer o seminário de TDC com a professora russa Alla Schirkevitch. No terceiro período verificaram-se os ensaios para o espetáculo final onde foi apresentado o seguinte programa: *Polonaise, Mazurka, "DownNorth"* de Mats EK e *Napoli*.

Secção II- Enquadramento teórico

1. Ensino Artístico Vocacional

São vários os autores que se têm debruçado sobre a importância do papel das Artes na Educação. Nomes como Herbert Read, Howard Gardner, John D. Mayer foram alguns dos teóricos que, com os seus estudos educacionais, contribuíram com grande ímpeto para o desenvolvimento do ensino das artes na educação onde a “ (...) livre expressão e a valorização da aprendizagem pela experiência devem estar inerentes, passando assim a criatividade a ser admitida como uma carga cultural importante em que a aceitação dos sentimentos e emoções devem ser uma finalidade da educação.” (Marques, 2010, p. 14).

Apesar de já nos anos 50, Herbert Read ter criado *Associação Internacional da Educação pela Arte* (1954) em Londres, em Portugal foi somente em 1971, com a reforma do sistema escolar de José Veiga Simão (Ministro da Educação Nacional) que se verificou o aumento do ensino obrigatório, não descorando carácter inerente e singular das aptidões artísticas. O seu projeto veio trazer novas perspetivas no âmbito da renovação pedagógica, influenciando o desenvolvimento das Artes na Educação, procurando assim responder às principais preocupações da altura que eram a formação geral e profissional de artistas e a formação pedagógica dos docentes das áreas artísticas (Marques, 2010).

A convite do próprio, Madalena de Azevedo Perdigão assume as “rédeas” da reforma do ensino artístico a ser realizada no Conservatório Nacional e põe em prática as propostas apresentadas no “Colóquio o projeto de reforma do Ensino Artístico” o qual presidiu. Passa a haver quatro sectores de ensino artístico: música, teatro, cinema e dança, esta última subdiregida por José Sasportes. Esta nova abordagem de escola artística tinha como missão a formação geral e artísticas dos alunos, assim como a formação pedagógica de professores das áreas envolvidas. O Conservatório Nacional passa assim pela experiência pedagógica durante três anos até se dar a Revolução do 25 de Abril de 1974. Em 1983, a estrutura quadripartida do Conservatório Nacional foi diluída, com base no Decreto-Lei nº310/83 (**anexo 2**), surgindo em sua substituição várias escolas independentes, coerentes com a nova Lei de Bases do Ensino (1986). O Ensino Artístico vê assim reconhecido na Lei a importância Educação Estética e Artística, permitindo desenvolver na criança a sua formação integral.

A educação artística engloba várias vertentes no panorama das artes. A música, a dança, o teatro, o cinema e o audiovisual, e as artes plásticas são artes que se inserem no ensino artístico seja ele de carácter especializado, quer seja numa perspetiva mais global que abranja a totalidade da população escolar.

Por outro lado, conforme consta na definição do Diário da República nº 253 na secção II artº 11, “entende-se” por educação artística vocacional a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área específica” (**anexo 3**).

Dada a especificidade de inserção do nosso estágio, apenas teremos em consideração o ensino artístico especializado na área da Dança. Designado, também, por ensino artístico vocacional, que promove, para além da aquisição das técnicas de dança, uma formação cultural e artística na área de dança. Como relatou Nascimento (2010, p.60), estas escolas de carácter vocacional permitem ao individuo usufruir do ensino artístico e académico, e podem funcionar como escolas de ensino público ou como escolas de ensino particular e/ou cooperativo tal como consta no Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro, do ponto 1 do art.º 3 (**anexo 4**) abrange “(...) as instituições criadas por pessoas singulares ou colectivas privadas em que se ministre ensino colectivo a mais de cinco alunos ou em que se desenvolvam atividades regulares de carácter educativo”. Importa ainda destacar que estas escolas podem funcionar em regime articulado ou integrado. No primeiro, e tal como o nome indica, o ensino geral académico é feito em escolas de ensino básico do 2º, 3º ciclo e secundário, articulando depois com a escola de ensino especializado que ministra as áreas artísticas (técnicas e disciplinas complementares). No segundo, os alunos frequentam todas as áreas de formação (académica e artística) na escola de ensino especializado, tal como acontece na EDCN.

Conforme se verifica na EDCN, outras escolas de ensino vocacional requerem uma prova de admissão/ audições para o início de cada ciclo de estudos (2º e 3º) de forma a avaliar as capacidades e as aptidões para a aprendizagem da dança.

Através da análise dos planos de estudo, que se regem pela portaria nº225/2012 (**anexo 5**), de algumas escolas de ensino especializado, que nos serviram de amostra (aleatória) verifica-se, para o 3º ano/7º ano – nível em que desenvolveremos o Estágio - uma da carga horária semanal quase idêntica para o ensino da TDC e para o ensino de TDCont. / TDM. Apenas a EDCN, EVDCR e GED apresentam na sua carga horária semanal uma predominância da TDC privilegiando o ensino da mesma.

Escolas Vocacionais	TDC- semanal		TDCont ou TDM- semanal	
	Aulas por semana	Total Horas semanais	Aulas por semana	Total Horas semanais
EDCN	5	1h30	2	1h30
GED	4	1h30	2	1h30
ADCS	4	2x 1h 2x 1h20	4	2x 1h 2x 1h20
EDOL	3	1h30	3	1h30
EDCRBA	3	1h30	3	1h30
CVDCFASFGP	3	1h30	3	1h30
EVDCR	4	1h30	2	1h30

Quadro 2- Carga horária semanal de TDC e TDCont/ TDM de algumas escolas vocacionais

2. Técnica da Dança Clássica

A partir da criação da Academia Real de Dança, fundada por Luís XIV, em 1661 (Miden, 2005) verificou-se uma fomentação do desenvolvimento da dança clássica.

Tal como Fazenda (2007) referiu a distinção entre ballet (espetáculo) e dança (vocabulário, movimento) era clara nos séculos XVI e XVII. O ballet era visto como uma forma de espetáculo que se desenvolve sob os auspícios dos monarcas e aristocráticos. Mas com a crítica realizada por Noverre, o termo ballet passou a estar relacionado simultaneamente com a forma de apresentação (espetáculo) e com a técnica em si (estilo de movimento). Hoje este estilo de movimento é designado por Técnica de Dança Clássica e é utilizado de uma forma descontextualizada da ideologia e da forma de representação do corpo no *ballet*. Afirmando-se, hoje, como uma técnica estruturante na formação de um bailarino em diversos estilos de dança. Como afirmou Fazenda, a TDC:

...Cultiva um corpo forte, preciso, rápido, mas simultaneamente, capaz de projectar imagens e representações de leveza e do etéreo. Os movimentos que desenham linhas geométricas, quer no espaço do corpo quer no espaço à sua volta, tendem a projectar-se para o alto, privilegiando a verticalidade; os movimentos centram-se

nas partes periféricas do corpo (pernas e braços) e do tronco mantendo-se quase sempre direito. (Fazenda, 2007, p.56)

Conforme Nascimento citou, a TDC (...) 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. (Nascimento, 2010, p.78).

Kassing e Jay (2003) apresentam uma pirâmide de princípios que definem os princípios estruturantes do corpo e da postura referente à TDC. Nascimento (2010, p.79) resume esses princípios: a rotação externa (*en dehors*); alinhamento; postura e pose; a distribuição do peso e as suas transferências; quadratura ou relação do eixo vertical e o paralelismo entre os eixos horizontais; o “puxar para cima” ação de separar os membros inferiores do tronco libertando-o do peso (*pull up*); a estabilidade do equilíbrio e um posicionamento particular do corpo em que a cabeça, ancas, joelhos e tornozelos estão alinhados perpendicularmente com a titude e harmonia (*Aplomb*); oposição de forças (*Counter Balance*); relação entre as linhas perpendiculares com as setas nas extremidades indispensável para se encontrar o equilíbrio (*Balance*).

Na sequência das características e princípios orientadores da TDC uma aula, segundo Minden (2005), deve iniciar-se com aquecimentos e alongamentos para que o corpo mantenha e aumente a sua flexibilidade prevenindo lesões, e para facilitar a técnica. Estes procedimentos são, também, defendidos por Xarez (2012) referindo, ainda, que o aquecimento não se limita à parte física do corpo mas também à parte psicológica preparando, assim, a globalidade do organismo para o trabalho que se seguirá. O desenvolvimento da técnica inicia-se na barra o qual prepara o corpo para o trabalho de centro e *allegro* (pequeno, médio e grande) dando cumprimento à estrutura “normal” de uma aula de TDC.

2.1. Métodos de Ensino da Técnica de Dança Clássica

No ensino da TDC não existem dois professores que ensinem exatamente da mesma maneira, contudo todos eles seguem um método, um estilo ou uma escola, na qual tiveram a sua formação (Kersley & Sinclair, 1997). A clarificação do significado da palavra escola levou-nos, ao dicionário Priberam da Língua Portuguesa *online*, para o

qual a palavra escola significa: método e estilo de um autor, de um artista; processos seguidos pelos grandes mestres. Estando a palavra método englobada no significado de escola, quisemos também verificar o significado da palavra método, que para o mesmo dicionário refere ser uma ordem pedagógica na educação; um processo racional para chegar a determinado fim; maneira de proceder; uma obra que contém disposta numa ordem de progressão lógica os principais elementos de uma ciência, de uma arte.

No nosso trabalho, adotamos, então, a palavra método, quando nos referirmos tanto ao estilo como à escola, mantendo uma coerência lógica e fundamentada na utilização deste conceito, pois na verdade os métodos que iremos destacar são na verdade obras que contêm, dispostas numa ordem de progressão lógica, os principais elementos de uma ciência, de uma arte. Qualquer que seja a área de intervenção, o método

(...) implica ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com os outros objetos e fenómenos sob vários ângulos, especialmente na sua implicação com a prática social, uma vez que a apropriação de conhecimentos tem a sua razão de ser na sua ligação com necessidades da vida humana e com a transformação da realidade social. (Rodrigues & Lima, 2011, p.5).

Ao longo de toda a história da dança clássica, temos vindo a assistir a uma mudança na atitude da transmissão de conhecimentos da técnica, passando do que Freire (1987) chama de *educação bancária* onde o professor se limitava a depositar o conhecimento ficando o aluno limitado à sua reprodução, para uma educação onde os métodos de ensino que devem ser compostos por ações, passos e procedimentos ligados a uma reflexão e compreensão da realidade, visando a transformação. Ainda hoje se verifica que a técnica prevalece sobre outras qualidades que um bailarino deve ter, tais como expressão, capacidade de comunicar algo enquanto se dança. Acreditamos que a dança tem o potencial de desenvolver um tipo de educação, quando o processo de ensino não se pauta numa perspectiva mecanicista (Rodrigues & Lima, 2011). Rodrigues e Lima (2011) reforçam esta ideia citando Tadra, referindo que o ensino da dança não deve ser regado por uma unilateralidade, os conceitos trabalhados em aula não devem ser encarados de forma absoluta. Sendo assim, o objetivo principal da dança deve ser o de proporcionar desafios de criação, comunicação, estimular saberes e, a partir disso, construir significados durante o processo. Ilustres personalidades do mundo do bailado,

muitos vistos como mestres¹debruçaram-se sobre as metodologias de ensino no que diz respeito à técnica culminando os seus pensamentos em registos escritos e construção de métodos da técnica de dança clássica.

A TDC desenvolveu várias abordagens desde suas ramificações a partir de França e Itália do século XVIII e XIX. Diferentes estilos performativos e novos sistemas de treino foram absorvidos por mestres, difundindo os seus ensinamentos, por lugares onde eram desenvolvidos, dando origem a métodos de ensino próprios (Minden, 2005). Apesar dos termos de vocabulário manterem a sua nomenclatura em francês, facto que tem sido um benefício para a preservação desta técnica secular, para um professor de TDC alguns passos técnicos podem ter designações diferentes, de acordo com os diferentes métodos, como por exemplo as posições dos braços, os *arabesques* ou, ainda, de *port de bras* específicos ou os denominados *set exercices*. Baseadas nas referências de Minden (2005), no A Manual of Theory and Practice of Classical Theatrical Dancing (1995) e no Livro de Vaganova (1969) elaborámos, a título de exemplo, uma tabela comparativa, das posições dos braços, nos três métodos que iremos destacar.

Royal Academy of Dance	Cecchetti	Vaganova
	Première position*	
Bras bas	Cinquième en bas	Preposição preparatória
First Position	Cinquième en avant	Primeira posição
Demi-second	Demi-seconde of allegro*	
Demi-bras	Demi-seconde of adagio *	
Second Position	Seconde Position	Segunda posição
	Troisième position*	
	Quatrième Position en bas*	
Third Position	Quatrième Position en avant	Pequena pose
Fourth Position	Quatrième en haut	Grande pose
Fourth crossed		
Fifth Position	Cinquième en haut	Terceira posição
Obs: * específicas do método		

Quadro 3- Posições dos braços

¹Mestre: Personalidades ligadas à dança (normalmente ex-bailarinos que já não têm condições de realizar atividades práticas) distinguidas por alcançarem o auge da carreira como bailarinos e/ou como professores (Rodrigues & Lima, 2011). Profissional do mundo da dança que a título regular ou em situações pontuais leciona as aulas de dança (Nascimento, 2011, p.90)

Como se pode verificar, os vários métodos de ensino da TDC apresentam pormenores que os distinguem. Com base nesta constatação, e de forma a poder dar cumprimento aos nossos objetivos e resposta às nossas questões, entendemos verificar, nas metodologias que optamos por destacar, a existência de especificidades relativas ao género, ou seja, se existia trabalho específico e diferenciado para rapazes e raparigas.

A revisão da bibliografia apontou-nos três métodos de ensino: o método da *Royal Academy of Dance* (inglês) por ter o seu método organizado em *Syllabus* onde se destaca o trabalho específico para “*boys and girls*”; o Método de *Cecchetti* (italiano) devido ao seu legado no que diz respeito ao treino de homens na técnica de dança clássica (Minden, 2005) e à influência que veio a ter na metodologia criada por Agripina Vaganova; o Método *Vaganova* (russo) porque, para além de ser o suporte metodológico adotado pela escola cooperante, apresenta, também, distinções no trabalho técnico entre rapazes e raparigas.

2.1.1. *Royal Academy of Dance*

A *Royal Academy of Dance* (RAD) foi fundada em 1920 por Philip Richardson editor da *Dancing Times of London*, que ao reunir professores conceituados no ensino da TDC pretendeu revigorar o ensino da dança no Reino Unido. O método promove cursos desde o pré-escolar até aos cursos vocacionais. Este método tem a sua própria linguagem agrupada em *Syllabus* e é destinado a alunos no regime livre mas que poderão, se assim o entenderem, passar para um ensino no método mais vocacional e profissional. Ou seja, é um método que abrange todas as idades e níveis de ensino que se queira integrar, quer seja numa forma lúdica, organizado em oito níveis, quer seja a nível profissional/vocacional, organizado em 6 níveis. Verificámos que nos seus programas existem exercícios específicos para rapazes tais como os chamados *enchainements for boys and girls*, logo desde o nível *pré- primary*. Assim podemos constatar uma preocupação, desde o início da aprendizagem da TDC, com a diferenciação e especificidade de alguns exercícios para cada género. Até o grau *Intermediate* os livros dos programas da RAD contêm exercícios *MALE* e *FEMALE*, a partir do grau *Advanced* os livros são mesmo separados por género, existindo um para rapazes e outro para raparigas, sendo, também, a partir dessa altura, feitos os exames dos graus separadamente.

Há 11 anos, em reconhecimento de um compromisso cada vez maior com os objetivos do projeto RAD, foi criada o departamento da faculdade de educação com o intuito de atender às necessidades de professores de dança que desejem seguir este método, oferecendo programas de formação de professores de dança e qualificações nomeadamente o *Master of Teaching Dance*) ou seja, um mestrado em ensino de dança, à semelhança do que acontece, atualmente, na Escola Superior de Dança, em Lisboa.

2.1.2. Método Cecchetti

Na base deste método, e como o nome indica, está Enrico Cecchetti (1850-1928) que através da sua prática como bailarino, coreógrafo e professor desenvolveu um método próprio, cujo contributo para a prática da TDC, ainda se revela sólido.

O **método Cecchetti** é reconhecido como impulsionador do primor técnico dos seus bailarinos, dotando-os de energia, vivacidade e virtuosismo sendo codificado e transcrito pela historiadora de dança Cyril Beaumont, supervisionada por Stanislav Idzikovski e pelo próprio Cecchetti, com o nome de “*The Manual of the Theory and Practice of Classical Theatrical Dancing (Cecchetti Method)*”, que mais tarde recebeu acréscimos de Margareth Craske e Fridericka Derra de Moroda. Para imortalizar esse sistema de ensino, em 1922 foi criada, por Cyril Beaumont, Margareth Craske, Friderica Derra de Moroda, Molly Lake, Jane Forrestier, Marie Rambert, e Ninette de Valois, a Cecchetti Society, em Londres, que a partir de 1924 foi incorporada à Imperial Society of Teachers of Dancing (ISTD). A inovação deste método baseia-se na exatidão e precisão dos movimentos como uma ciência exata. Para o Cecchetti,

L'école de danse classique demande, comme pour les autres disciplines scolaires, un plan complexe bien situé, avec des programmes harmonieux, précis, clairs et techniquement rationnels. Tout doit se dérouler avec une exactitude mathématique, chaque action doit avoir une signification précise. (Cardinale, 1997, p. 11).

Tendo em conta essa estrutura precisa, Cecchetti organizou um plano de aulas diárias que cumpria durante a semana (iniciando uma semana à direita outra à esquerda), e cujos exercícios eram rigorosamente construídos com o objetivo de aprimorar o desenvolvimento da técnica. Daqui se pode constatar a importância do papel do professor neste método. Para Sofia Santiago², o princípio deste método implica

² Professora da EDCN desde 1996, detentora de Fellow I.S.T.D. Maestro Cecchetti Diploma.

uma participação direta e contínua de todas as partes do corpo que, em movimentos de simultaneidade, se organizam e completam. Também existe, neste método, uma forte ligação entre música e movimento. Cecchetti dividiu as suas aulas em: 15m para barra (com o intuito de aquecer e consolidar a técnica), 12m de exercícios no centro, 15m de *adage* e 18m de *allegro* distinguindo claramente o *petit allegro*, *medio* e *grand* método. O método comporta, também, desde o grau I, exercícios específicos para rapazes, como por exemplo, o *build up* para o *tour en l'air*, que é aprendido inicialmente em ¼ de volta.

Para Cecchetti, o papel do professor é de extrema importância conforme Bahia (2010) reforça que deve ser feita uma constante avaliação, reflexão e questionamento, sobre o nosso trabalho na medida em que professor é simultaneamente um investigador e um prático reflexivo. Assim, a adoção de uma atitude de pesquisa em relação à própria prática gera a reflexão crítica.

2.1.3. Método Vaganova

Para o propósito do presente relatório de estágio entendemos elaborar uma reflexão mais aprofundada do Método Vaganova, método pelo qual a EDCN se rege. Este método foi implementado na escola de acolhimento do nosso Estágio no ano letivo 2004/2005.

A denominação deste método, tal como outros acima assinalados, deve-se à sua criadora Agrippina Vaganova (1879-1951). Vaganova contribuiu para uma melhor compreensão da TDC, nomeadamente no estilo russo, editando as suas teorias e práticas no livro intitulado “*Basic Principles of Classical Ballet*”. Na altura (1934) foi uma inovação, e os seus princípios básicos têm sido mantidos até aos dias de hoje.

Segundo a literatura, a sua vida poderia dividir--se em dois momentos distintos: o primeiro como bailarina, conhecida até como a “rainha das variações” já que apenas uma vez teve o papel de solista (1915) já muito perto da sua reforma (1916), e o segundo momento como professora já no período pós revolução (1918) onde iniciou a sua carreira como professora e encontrou reconhecimento internacional (a partir dos anos 30). Os dois períodos estão interligados pois foi com as frustrações na sua carreira como bailarina que formulou questões sobre as insuficiências da sua técnica. Vaganova sempre procurou uma abordagem pessoal à sua técnica, nunca descurando o que tinha recebido dos seus professores e até colegas de profissão. Vaganova teve influência de professores franceses com quem estudou, que prezavam a elegância e suavidade dos

movimentos, contudo para ela desperdiçavam a energia do uso dos braços e do tronco. Elogia a técnica do estilo italiano onde o seu grande mestre (*Cecchetti*) planeava cada aula da semana, escrupulosamente. Entretanto a escola russa não tinha ainda consolidado a sua prática de ensino, e esse passou a ser o objetivo de vida de Agrippina Vaganova. Utilizando e analisando o que tinha recolhido dos seus professores, Vaganova destacou: a força e suavidade do *plié*; considerações e elucidações do método italiano; manteve uma especial atenção, na atividade coreográfica do jovem Fokine, que tinha conseguido, nos seus ballets, uma espiritualidade rara, um vivacidade nas poses e movimentos de braços poéticos.

Vaganova passa assim a desenvolver o seu método, e este exposto no livro. Um estilo único, que se manifesta mais claramente na harmoniosa plasticidade do movimento e expressividade dos braços, a suavidade ágil e ao mesmo tempo a altivez do corpo e na colocação nobre e natural da cabeça (Vaganova, 1969). Como refere Eliana Caminada (1999), Vaganova incentivou um dançar com o corpo inteiro, promovendo a movimentação harmoniosa entre braços, pernas e tronco. Ela acreditava que o tronco é a parte substancial de todos os movimentos, de forma que o tronco da bailarina deve ser reforçado. Segundo Caminada (1999), Vaganova decompõe e estrutura os movimentos, não só os descreve com grande clareza, como vai definindo de imediato, o objetivo dessa decomposição, a dinâmica própria do movimento, os elementos que o compõem; parte por parte, dentro da mais rigorosa e lógica construção, vão sendo introduzidas as direções pelas quais deve-se iniciar seu ensino sistemático. O seu método leva também a ter consciência por parte do professor, e por consequência do aluno, por quanto tempo devem continuar a ser decompostos, em que tempo musical serão ministrados, quando dispensarão o apoio da barra, enquanto ao mesmo tempo, as posições de cabeça e de braços vão sendo adicionadas de maneira coordenada e correta. O seu método também exerceu influência sobre o desenvolvimento da dança no masculino, embora os bailarinos nunca tenham estudado diretamente com ela. Apropriaram-se dos seus ensinamentos relativamente à capacidade do controlo do tronco, para utilizara força dos braços para saltos e voltas – *tour enl'air*, p.ex.- tão importantes para as qualidades masculinas da TDC. Outro dos princípios deste método foi sem dúvida o planeamento rigoroso do processo de ensino, a considerável complexidade dos exercícios, dirigido à criação de uma técnica virtuosa, mas principalmente a aspiração para ensinar aos bailarinos uma abordagem consciente de cada movimento. Também é essa a opinião de Pedro Carneiro, diretor da EDCN, e

professor diplomado pela Academia Vaganova, relatando-nos em conversa informal, que as principais características do método são: a preparação de alunos para a execução do repertório clássico através da aprendizagem de todos os passos e exercícios necessários para tal, desenvolver uma boa coordenação do trabalho do tronco, braços e cabeça com o trabalho das pernas e em especial a forma como são trabalhadas as posições dos braços e o *port de bras*.

Neste breve resumo sobre a vida e a obra de Vaganova pudemos verificar a importância que teve no panorama da história da dança e mais concretamente na TDC, figurando entre os grandes pedagogos desta técnica. Muitas são as escolas que seguem este método, pretendendo manter a continuidade aos ensinamentos preconizados, com o objetivo de formar melhores bailarinos e, principalmente, bailarinos conscienciosos do trabalho que a TDC requer.

3. O género masculino na dança

3.1. Estruturação da masculinidade

No que diz respeito a caracterização da identidade sexual humana a palavra género tem preferência neste relatório em detrimento da palavra sexo, pois para além de incluir no seu conceito diferenças biológicas sublima as diferenças sociais existentes. Como Hanna (1999) refere, o sexo refere-se a fenómenos biológicos, o género denota a correlação entre o cultural, psicológico ou social, ou seja, as normas, as expectativas e o comportamento adequado entre ser homem e mulher dentro de determinada sociedade. Género a partir da perspetiva aqui referida, relaciona-se com toda a organização de uma sociedade relativamente aos conceitos de masculinidade e de feminilidade.

Connell (1995), citado por Fialho (2006), um importante teórico nos estudos da masculinidade, criou o conceito de “masculinidade hegemónica”, que diz respeito a um grupo masculino cujas representações e práticas constituem a referência socialmente validada para a vivência do masculino. A palavra hegemonia provém do grego que se traduz como supremacia, neste caso supremacia de uma só masculinidade.

A construção dos conceitos de masculinidade e feminilidade, na perspetiva ocidental, opõem-se. Esta oposição é o resultado, não das diferenças biológicas ou psicológicas, entre ambos, mas sim devido à organização da sociedade que imprime padrões de comportamentos que tentam firmar-se assim como únicas formas possíveis. Assim como Hanna refere (1999), as características estereotípicas ligadas à feminilidade

no modelo americano são: emocionalmente expressiva, dependente, passiva, entre outras e no caso da masculinidade: emocionalmente dispersa, independente e ativa entre muitas outras características. O que Hanna aferiu é que em muitos grupos étnicos a masculinidade é muito mais exigente do que a feminilidade. Ainda hoje é muito mais tolerável a masculinidade nas meninas do que a feminilidade nos rapazes, o que se verifica é que os sexos ainda continuam a ser educados a serem um antagonicamente ao outro, na suposição de que o homem é superior à mulher.

Não sendo nossa intenção de apresentar o nosso ponto de vista em relação ao tema em questão, consideramos que para a pertinência e coerência do nosso trabalho se impõe a seguinte questão: Na Dança como é entendido o papel do homem?

3.2. A adolescência

O conhecimento que o professor possui sobre as especificidades do desenvolvimento em cada fase possibilita uma intervenção educacional mais eficaz com efeitos não só ao nível dos conhecimentos e da aprendizagem de competências como também do próprio desenvolvimento do aluno.

Assim sendo, e havendo a informação prévia de que o estágio se iria realizar numa turma de adolescentes foi necessário compreender as características físicas e psíquicas gerais nesta idade para que o trabalho enquanto professor pudesse ser baseado em procedimentos ligados a uma reflexão e compreensão da realidade.

A adolescência é um período desencadeado por mudanças corporais e fisiológicas provenientes da maturação fisiológica que ocorrem entre a fase de transição entre a criança e o adulto. Tem associadas variadas mudanças, sejam elas de natureza biológica, cognitiva, social ou económica. As mudanças biológicas dizem respeito a um crescimento físico veloz, a uma alteração das regularidades corporais e ao atingir da maturidade sexual. Assim, as alterações biológicas parecem influenciar o progresso psicológico devido ao significado que estas alterações têm para os próprios adolescentes, para os adultos e para o grupo de pares à sua volta (Sprinthall & Collins, 2008). É por isso fundamental conhecermos não só o processo, abordando fases do desenvolvimento humano, de forma a podermos fazer a ligação entre todos estes conhecimentos dando consistência ao desenvolvimento das ações do trabalho de estágio no respetivo contexto educativo.

Definir o conceito de adolescência, assim como balizar as suas fases, é uma tarefa difícil não havendo consenso quanto ao seu início e o seu término. No contexto

desta temática, segundo Ferreira (2004), muitas outras teorias foram surgindo, com valorosos contributos de diversos autores como Erik Erikson (1968) teoria da identidade do Eu, Ruth Benedict (1952) na área da antropologia cultural, Kurt Lewin (1946) com teoria da continuidade do desenvolvimento, Roger Baker (1953) teoria somatopsicológica, Allison Davis (1944) ansiedade socializada, entre outras.

Observa-se uma notória falta de consenso entre diversos autores, estando o conceito de adolescência dependente das correntes teóricas e ideológicas atuais. A própria Organização Mundial de Saúde, expõe um limite etário para a adolescência entre os 10 e os 19 anos, apesar de serem vários os autores que criticam esta visão reducionista que se opõe ao carácter sócio construído do conceito e à complexidade que o abrange.

Para Martins et al (2003), a adolescência deve ser entendida como um período e um processo psicossociológico de transição entre a infância e a fase adulta, que depende das circunstâncias sociais e históricas para a formação do sujeito. As fases não são estanques nem independentes. As suas principais características encontram-se nas outras fases e interferem na forma como cada uma é ultrapassada. Esta nova fase para o adolescente faz com que ele se sinta como estranho, desorientado perante ele mesmo, questionando-se de muitas e variadas maneiras, não encontrando, na maioria das vezes respostas satisfatórias para as suas perguntas. Verifica-se então, que sem rumo concreto para as suas expectativas ou ambições salta rapidamente do entusiasmo à depressão, do otimismo ao pessimismo, da alegria à sensação de aniquilamento desconhece-se a si próprio, fecha-se sobre si mesmo. Esta etapa da vida é marcada pela necessidade individual de autoafirmação quer, pela integração de agentes de sociabilização, quer pela necessidade de autonomia em relação aos outros, principalmente à família. A perda de identidade, sendo geradora de desequilíbrio emocional no adolescente, desencadeia-lhe: sensação de fragilidade, sentimentos de insegurança pessoal, falta de confiança em si mesmo.

Sendo a puberdade e a adolescência dois processos da evolução do ser humano intimamente relacionados, eles não são exatamente simultâneos, sendo mesmo em alguns aspetos totalmente independentes. O adolescente tenta dominar a todo o custo, as suas emoções de maneira rigorosa, graças aos efeitos da sua consciência social e influências educativas. Erikson (1987) alargou as ideias de Freud mas formulou e desenvolveu a sua própria versão de Teoria Psicanalítica. Reconhece a importância das forças inconscientes e irracionais mas considera que a natureza que orienta o

desenvolvimento o não é libidinal mas sim de origem psicossocial. A teoria de Erikson sustenta que o desenvolvimento psicológico de um adolescente opera em estádios, mediante um plano, que é seguido, mas não é automático, e transforma-se em função da interação entre o adolescente e o meio que o envolve.

Face ao exposto, para o nosso estudo apenas nos centraremos na fase de desenvolvimento situada entre os 12 e os 15 anos de idade, visto o estágio se ter realizado no 3º ciclo, numa turma de rapazes com idades nessa faixa etária.

3.2.1. Desenvolvimento físico

Como explica Chair (2000), durante o “salto” de crescimento do adolescente, verificam-se mudanças a nível fisiológico que incluem o aumento da altura, aumento da massa corporal, um maior comprimento das extremidades de braços e pernas que desafia a sua relação com o mais lento crescimento do tronco, isto enquanto o sistema nervoso “luta” para manter o equilíbrio entre as mudanças musculares e esqueléticas. O bailarino adolescente experimenta flutuações na coordenação e no equilíbrio condições essenciais à prática de dança. Verifica-se que este crescimento dos membros também pode ser assimétrico e ainda que o alongamento dos músculos por vezes não acompanha o crescimento dos ossos, o que pode influenciar força e flexibilidade diminuindo-a. Esta falsa sensação de coordenação pode ser melhorada se o professor tiver em conta a individualidade de cada aluno, pois “os seus corpos estão a crescer, não apenas de um modo rápido, mas as proporções dos mesmos estão também a mudar (...)” (Sprinthall & Collins, 2008, p.45).

A capacidade e a força física, também são competências que sofrem alterações neste período da vida do indivíduo, nomeadamente a capacidade de realizar esforços físicos devido ao crescimento dos músculos. Em contrapartida as outras partes do corpo desenvolvem-se de maneira a equilibrar o esforço físico exigido, nomeadamente o peso do coração quase duplica, pressão sistólica (pressão arterial máxima) do sangue aumenta assim como do número de glóbulos vermelhos e da hemoglobina, aumento do volume do sangue, aumenta o tamanho dos pulmões e da capacidade respiratória. O desenvolvimento destes fatores contribui para uma maior eficácia na distribuição do oxigénio o que permite que o corpo se restabeleça mais rapidamente apresentando uma melhoria na recuperação do esforço. Neste campo também estas características são mais denotadas no género masculino do que no feminino, embora ocorram em ambos os géneros. Como já foi referido, a adolescência representa uma fase de transição entre a

infância e a vida adulta onde principal transformação biológica é a capacidade de reprodução ou de maturidade sexual, sendo distinta em ambos os géneros. Segundo Sprinthall e Collins (2008), a sequência de acontecimentos que ocorrem no corpo de cada adolescente, processa-se sempre pela mesma ordem embora não tenha idade específica para ocorrer.

3.2.2. Desenvolvimento cognitivo

De um ponto de vista cognitivo, este é o período em que o jovem se liberta dos constrangimentos e limitações do pensamento concreto, sendo então capaz de pensar em termos formais e abstratos. Neste sentido, os adolescentes estão agora a descobrir as potencialidades das perspetivas que um problema, ou uma situação, pode ser globalmente percecionado. Esta competência para pensar sobre as diferentes possibilidades torna-os capazes de testar hipóteses, como parte do processo de resolução de problemas. Estas três características: pensar nas possibilidades, testar hipóteses e ser capaz de planificar, significam que, de um modo geral, os adolescentes pensam e raciocinam de uma forma mais abstrata, especulativa e flexível do que na fase anterior. Assim sabem agora que não estão limitados ao que percecionaram ou ao que viram no passado, “reconhecendo que aquilo que apreende constitui, apenas, uma possibilidade num conjunto de possibilidades; levando-os a concluir que as coisas podem ser diferentes do aquilo que parecem” (Pardelha 2010, p.20). Na realidade isto é a capacidade de pensar acerca do pensamento, não só acerca de si próprios mas também acerca do que os outros pensam. Assim passam muito mais tempo a refletir sobre as suas ideias e imaginações relacionadas com a forma de resolver, no futuro, os seus problemas. Interiormente ligado à capacidade de pensar sobre o pensamento, está a maior perceção do facto de diferentes pessoas poderem ter diferentes pensamentos sobre a mesma situação, aceitando e admitindo que as ideias dos outros podem ser diferentes das suas. Isto leva a constatar que os outros têm diferentes interesses, conhecimentos e modos de compreensão. Esta capacidade de pensar em termos de perspetivistas, constitui um aspeto especialmente importante da capacidade do adolescente para raciocinar e para analisar as relações sociais.

O aparecimento deste novo processo provoca, devido ao desconhecido que nele se atribui, uma certa volubilidade emotiva, uma insegurança intelectual, uma saudade do conhecimento passado e um certo desejo de regressão que lhe fornecia a serenidade do estágio de desenvolvimento anterior. Neste sentido podemos assistir a um desenrolar de

atitudes que podem refletir ainda aspetos imaturos, comportamentos típicos e atitudes que “que podem provir de aventuras inexperientes dos jovens, no pensamento abstrato: encontrando falhas nas figuras da autoridade (...); argumentação (...); indecisão (...); hipocrisia aparente (...); auto consciência (...); pressuposto da invulnerabilidade (...);” (Papalia et al., 2001, p. 548-549).

3.2.3. Desenvolvimento Psicossocial

Os adolescentes possuem agora uma maior capacidade de perceberem e lidarem, com aspetos de situações e de relações sociais comparativamente ao que acontecia em estágios anteriores. Ao nível do desenvolvimento psicossocial, o jovem principia o conhecimento das diferenças entre o real e o possível, ou seja, encaram a realidade como uma das muitas situações possíveis, influenciando assim, as suas respostas a diversas situações. Segundo Sprinthall e Collins (2008), “Os diferentes contextos constituídos pela família, amigos, professores, comunicação social e mundo do trabalho, levam os adolescentes a desempenhar novos papéis e a descobrir novas imagens de si próprios” (Sprinthall & Collins, 2008, p.150). Já anteriormente referimos sobre o pensamento em perspetiva, fato que ganha aqui um destaque já que influencia as relações com os outros. Para os autores acima citados, o termo “ (...) assunção de papéis designa a capacidade do indivíduo para inferir a perspetiva mental de outra pessoa, numa situação social, habitualmente com o objetivo de ajustar a sua perspetiva à desta última, de modo a torná-la mais adequada.” (Sprinthall & Collins, 2008, p.154).

As necessidades dos adolescentes tornam-se agora mais evidentes para os próprios, passando a ser organizadas e estruturadas. Para eles as suas necessidades refletem-se na necessidade da aceitação familiar e social, de realização pessoal, autonomia, autodeterminação, intimidade e estabilidade. Não necessariamente por esta ordem ou aquela, o que leva a uma disfunção na hierarquia das suas necessidades (isto no ponto de vista do adulto que o rodeia). Em consequência desta destabilização surge uma crise de oposição, por parte do adolescente, mais ou menos exteriorizada, contra o adulto. O adulto, nomeadamente os pais, eram vistos como super-heróis, raramente contestando a sua autoridade, com a adolescência tudo se modifica e o adulto é agora visto um alvo que é julgado, desrespeitado ou até inferiorizado. O reflexo das atitudes, por parte dos adolescentes é, na verdade, efeito das reivindicações de autoafirmação, originalidade, independência e autonomia, face à passividade e vida enfadonha dos adultos.

A teoria de aprendizagem social, protagonizada por Bandura, defende que os comportamentos dos indivíduos são adquiridos de uma forma *reciprocidade triádica*, ou seja, requer interações recíprocas entre três espécies de fatores: os fatores pessoais (como as dimensões afetivas e cognitivas da personalidade), os comportamentos e as variáveis ambientais. A ligação entre situações (estímulos), e os comportamentos, atitude e valores (respostas), é aprendida, gradualmente, desde o início da vida. Estas associações são estabelecidas e fortalecidas através de recompensas, *punições* ou por *observação vicariante*. Assim, segundo esta teoria, a aprendizagem social é a base de todas as perturbações e dificuldades que ocorrem na adolescência (Sprinthall & Collins, 2008).

Os adolescentes passam assim por uma espécie de “crise existencial”, tornam-se revoltados, ansiosos ou deprimidos, sob a desculpa de sofrerem atentados à sua liberdade. Sentem-se incompreendidos e com falta de amor, podendo estas situações serem reais ou imaginárias. Este sentimento acumula-se às dificuldades que o adolescente tem em compreender-se, sobretudo, em relação aos efeitos das suas modificações fisiológicas, psicológicas, pulsações afetivas e apetências sexuais. Por isso é nesta fase que os adultos devem apostar na transmissão de valores estruturantes como o respeito pelo próximo, a sinceridade, o altruísmo, valores que irão ficar para o resto do percurso da vida dos adolescentes sendo este um período estruturante e necessário para o desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo. O processo de individualização do adolescente é complexo para o mesmo. Apesar de as características nesse processo serem idênticas entre todos os adolescentes, eles sentem-se como seres únicos e diferentes de todos. Querem ser aceites entre os pares tentando fazer com que o reconheçam como um ser diferente, autónomo e independente. O processo de descoberta e conquista da identidade pessoal é o resultado de uma série de mecanismos que levam o adolescente a experienciar fatores contraditórios entre a autoconfiança e a insegurança, a progressão e a regressão, o equilíbrio e o desequilíbrio, o que fará adquirir um sentimento de estabilidade mais gradual e estável. Como Cayatte (2011) refere, é necessário que o adolescente entenda e reconheça as várias forças, apetências e inclinações, que influenciam o organismo. Para isso será necessário:

Transformar princípios da realidade em princípios de prazer; Fomentar a maturidade pessoal e fazer a integração psicológica e afetivo emocional do indivíduo; Organizar, coordenar e integrar o grupo de funções da mente,

trabalhando de acordo com o princípio da inserção na realidade, formulando, a partir daí, conceitos de lógica, interação, interdependência, sequência, causa e efeito, contradição, negação e exclusão; Manter em equilíbrio, dinâmico e evolutivo, os processos primários e secundários da mente humana sistema que reforça as funções da memória, da inteligência do pensamento e do raciocínio. (Cayatte, 2011, p. 36).

3.2.4. Influências e efeitos psicológicos

Tendo em consideração que todas estas mudanças físicas, da fase da adolescência, são influenciadas por diversos agentes, que têm como responsabilidade, o estágio da vida de cada indivíduo, em que cada alteração acontece. As influências das características físicas de cada indivíduo podem ser de diversas origens: o fator genético, fator racial/étnico e fator ambiental. Todas elas se revelam através da cultura e da sociedade em que cada indivíduo se insere. Cada um destes fatores pode influenciar, de certa maneira, o desenvolvimento de cada adolescente, quer ao nível da idade em que ocorrem as mudanças quer da forma como estas mudanças acontecem. Outras causas capazes de influenciar o desenvolvimento do adolescente são a nutrição, o tipo de educação, o ambiente familiar e as lesões crônicas e as doenças. Todas as mudanças físicas referidas anteriormente, têm “peso” no desenvolvimento psicológico do adolescente, afetando as próprias reações pessoais às alterações do seu corpo, as quais determinam a imagem corporal, a autoimagem, a autoestima e a identidade sexual. Para Sprinthall e Collins (2008), não existem efeitos psicológicos diretamente ligados a estas mudanças, surgidas nesta fase. Ou seja, as alterações biológicas têm a importância que o adolescente lhe quer dar, como referem os autores acima citados, “ (...) parecem influenciar o desenvolvimento psicológico devido ao significado que têm para os próprios adolescentes, para os adultos e para o grupo de pares à sua volta.” (Sprinthall & Collins, 2008, p. 66). Sabemos no entanto que estas mudanças universais da puberdade, forçam os adolescentes a enfrentar uma nova aparência física (um novo eu) que acima de tudo é idêntica a imagem do adulto. Desta forma o adolescente sente uma necessidade de corresponder às expectativas que a sociedade “impõe”, transformações

essas que são determinadas por padrões socioculturais, pelas normas e expectativas relativas às características físicas.

Todas estas questões influenciam o comportamento do adolescente, fazendo com que este novo *eu* que emerge e se adapte ao meio envolvente refazendo a imagem que tem de si próprio e dos outros. Para Piaget (2005, p.26) esta “é a idade metafísica por excelência: o *eu* é forte bastante para reconstruir o Universo e suficientemente grande para incorporá-lo”. Esta ideia é reforçada com a seguinte afirmação do próprio: “é a valorização do eu, que marca os desequilíbrios da personalidade em formação”. (Piaget, 2005, p.62). Assim passa o adolescente a organizar-se, através de um processo de várias identificações, a sua personalidade futura. Desta forma, tenta ser aceite pelos pares assumindo papéis que considera importantes para que seja aceite pelos mesmos. As tentativas de ajustamento, por parte dos adolescentes, a estas novas reações e expectativas podem desencadear um clima de maior tensão emocional sentindo por vezes necessidade de regredir à própria infância ou até de contestar a ordem social existente.

Apesar de tudo, a adolescência não tem de ser necessariamente um período perturbado e a maioria das vezes até não o é. Mas mesmo assim, coloca desafios, na medida em que o adolescente tem de se adaptar para se transformar um adulto autónomo.

4. O homem na dança clássica

Tendo como base a nossa própria experiência profissional e uma análise comparativa do número de alunos de género masculino e feminino, no panorama português atual, podemos verificar a débil presença de homens na área da dança. Esta afirmação tem por base os dados referentes ao ano de 2012/2013 que envolveram as escolas: EDCN, EVDCR, EDCRBA, EDOL, ADCS, GED, CVDCFASFGP. Seleccionámos escolas situadas em vários pontos do país a fim de abranger o território português de norte a sul, dando um panorama geral do que acontece particularmente em cada uma delas.

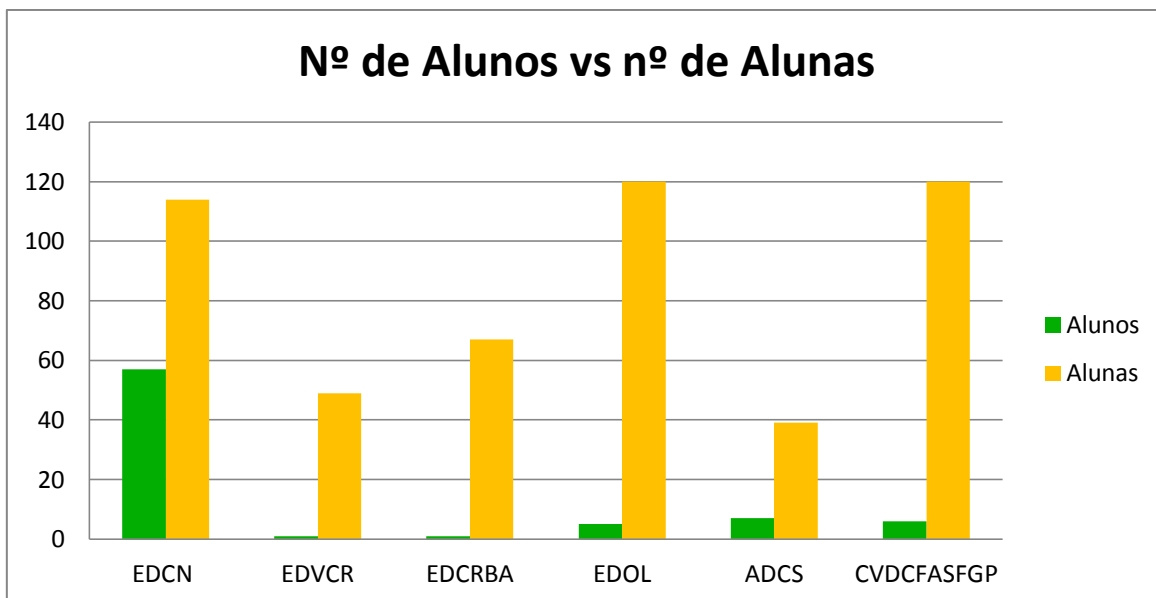


Gráfico 1- Nº de alunos e alunas escolas vocacionais portuguesas

Quisemos verificar, também, se a discrepância entre géneros se aplicava ao nível das companhias de dança em Portugal. Para a recolha destes dados escolhemos companhias que se fizessem representar, quer com características de repertório clássico, quer numa vertente mais contemporânea. Na companhia de repertório essencialmente clássico, o número de bailarinas é notoriamente superior. As restantes companhias de cariz mais contemporâneo apresentam um equilíbrio maior entre géneros. De entre estas, apenas uma tem o mesmo número de homens e de mulheres.

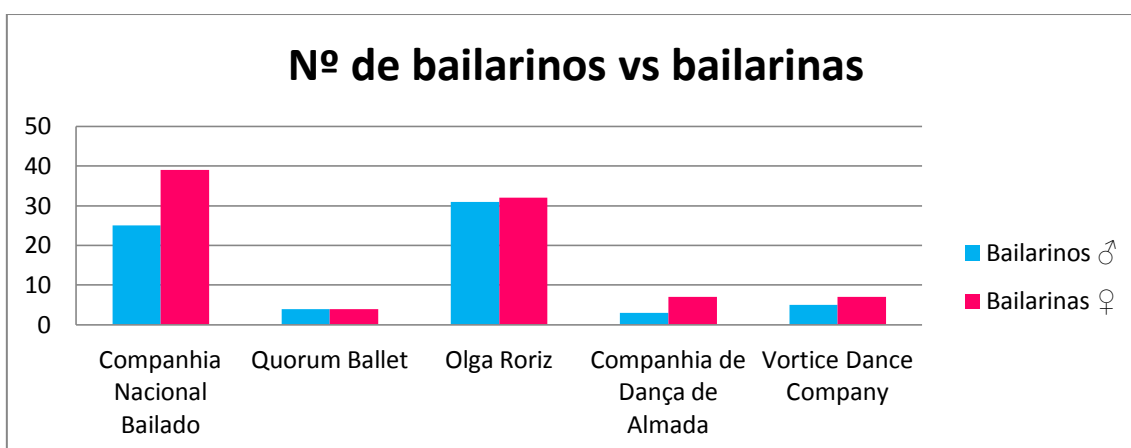


Gráfico 2 - Diferença entre nº bailarinos e bailarinas, em algumas companhias de dança portuguesas.

Poderíamos deter-nos aqui com as razões para estes números, mas apenas queremos referir que, relativamente ao número mais elevado de bailarinos do género masculino em companhias com uma vertente mais contemporânea, possam estar ligados com as próprias características da dança contemporânea. O aspeto flexível e diversificado torna-a mais abrangente, expressiva e permissiva a fusões de várias técnicas e estilos onde existe uma nova linguagem do corpo admitindo assim novos corpos, novas relações entre os mesmos e o estabelecimento de novas regras relativamente às suas representações quanto ao género, novas abordagens relativamente aos espaços onde se apresentam as coreografias, (Nascimento, 2010).

Apesar dos dados apresentados pareceu-nos importante olhar para a história da Dança Clássica de forma a perceber a contextualização desta situação.

Nem sempre foi assim, até o fim do período do reinado de Luís XIV (o Rei Sol) o *ballet* esteve associado a um modelo de masculinidade de supremacia, “(...) que obtinha seu valor, provava sua masculinidade, entre outras coisas, através da exibição de gestos corporais suaves e delicados, do uso de maquilhagens, perucas e roupas pomposas.” (Andreoli, 2010, p.4). Naturalmente as mulheres, nessa época não podiam dançar. Como mencionou Tosta,

Até o ano de 1681 todos os balés produzidos pela escola real eram dançados por jovens bailarinos. Fato que se devia também, por motivos de força, isto é, como trajes eram muito pesados, eram incapazes de serem carregados por frágeis corpos femininos. Foi na peça *Triumphe de l’amour*, em 1681 que as primeiras bailarinas começaram a dançar profissionalmente. Até então os papéis femininos eram exercidos por homens, que usavam máscaras e vestiam como mulheres. (Tosta, 2010).

Mas no início do século XVIII e XIX, com a revolução francesa e industrial, esta situação modifica-se e emerge um novo modelo de masculinidade onde se afirma um homem másculo, vigoroso, direto. Como afirmou Hanna (1999, p.185) os dirigentes dessas revoluções observaram negativamente a dança no masculino como uma distração diante dos seus objetivos. É importante salientar que nesta altura surge os termos heterossexualidade e homossexualidade. Assim trata-se de um período em que o género e a sexualidade vêm novas normas ser instauradas.

Segundo Hanna (1999, p.185) o papel dos homens na sociedade modifica-se e o que passa então a ser “pedido” dos homens é a produção, a eficácia, a racionalidade, a produtividade e não mais a sutileza estética. A burguesia francesa converteu o corpo (instrumento da dança) em instrumento de reprodução onde até ali tinha sido visto como instrumento de prazer. Assim o ballet clássico, associado à nobreza, passa igualmente a ser negado. Essa mudança ao nível cultural do gênero permanece até aos dias de hoje onde o homem bailarino parece estar ligado à ideia de efeminação, de homossexualidade e de falta de masculinidade, justamente valores opostos ao que se pretendia do papel do homem na sociedade. Importância da dança decaiu levando à quebra dos laços entre patronos nobres e bailarinos levando os homens a renunciar à profissão da dança, proporcionando às mulheres mais oportunidades no meio, (Hanna 1999).

No entanto o percurso de ascensão das bailarinas foi lento e nem sempre fácil. Como nos mostra Hanna (1999) as bailarinas conotadas como fazendo parte de um mundo à parte muitas vezes associadas à prostituição. Senhores endinheirados patrocinavam as suas vidas passando a ser seus “protetores”. Mas o eclipse da supremacia da mulher na dança surgiu quando Marie Taglioni, em 1830, estabeleceu um ponto de apoio para as mulheres (sapatilhas de pontas), utilizando a dança nas pontas do pé como um elemento essencial para a prática da dança clássica, uma proeza reservada só às mulheres. “La Sylphide” foi o marco da época de romantismo onde a dança valoriza o papel de um ideal de mulher inacessível. Mas se as mulheres passam para o centro de atenções no palco, os homens passam a ter um papel de destaque como diretores e como coreógrafos nas companhias de renome.

Na primeira metade do Séc. XIX emerge nos Estados Unidos e na Europa um modelo cultural de masculinidade a que Kimmel (1998, p.111) chamou: Self-Made-Man. Esta nova definição de masculinidade representa o empresário urbano, dedicado ao seu trabalho, excessivamente competitivo e ansioso, num modelo de homem que requer provas constantes da sua masculinidade onde a aquisição de bens era uma evidência de sucesso e poder (Andreoli, 2010). Esta nova forma de olhar a masculinidade centra-se no sucesso económico que tentar competir e até superar outras formas de masculinidades. O homem passa a ser orientado segundo um certo tipo de consciência empresarial que se relaciona com bravura, aventura, desejo de sucesso, honra e renome social. Esta nova visão dualiza o feminino e o masculino incutindo normas sociais e identitárias incluindo no mundo da dança. Para Andreoli (2010, p. 8)

as representações culturais que se servem do “(...) uso do corpo dentro dos mais diversos estilos de dança, remete a noções tais como a expressão de sentimentos, a sensibilização e o dar-se a ver como belo, e não à competição, à racionalidade ou à objetividade”, logo o homem que pratica dança não se insere na perspectiva hegemónica de Connell.

A pesquisa realizada por Andreoli (2010), refere que a maioria dos homens chega à dança por caminhos secundários tentando contornar “barreiras culturais” começando particularmente mais tarde do que as meninas. As razões para tardio início segundo o mesmo autor, são de origem cultural começando logo o “impedimento” no núcleo familiar e círculo de amigos. Aqui o papel do pai tem um peso acrescido sendo apontado como figura privilegiada na tarefa de inibição. A pesquisa permitiu também demonstrar que muitos iniciam o seu percurso na dança depois de terem atingido a sua independência financeira. Como refere Minden (2005) ainda assim os homens têm tido vantagens na área da dança. Normalmente começam a sua carreira mais tarde e têm facilidade em encontrar o seu lugar no mundo da dança já que a oferta é inferior que a procura.

Segundo Morris (1998) os bebés masculinos são, em média, mais pesados e mais compridos que os bebés femininos, sendo o seu metabolismo basal³ mais elevado (caraterística adequada a uma vida mais energética e ativa). Devido às diferenças anatómicas e psicológicas, o treino da TDC deveria ser diferente para rapazes e raparigas como é referido por Tarasov (1985).

As características físicas determinam que o bailarino é mais alto e mais pesado, tem menos flexibilidade na coluna vertebral, tem ombros mais largos e ancas mais estreitas, e esses atributos afetam o alinhamento. Para eles o *en dehors* e a flexibilidade podem ser mais difícil de atingir. Os homens não fazem trabalho de pontas mas, devem desenvolver o trabalho de força assim como o virtuosismo das *pirouettes* e saltos (Minden, 2005). Facto é que, o corpo do homem é, em média, 30% mais forte que o da mulher e o seu tecido muscular pesa o dobro (Morris, 1998). Um homem vulgar consegue transportar uma carga duas vezes superior ao peso do seu próprio corpo, fato relevante no que diz respeito à TDC, onde e referindo Mindem (2005) os bailarinos do género masculino precisam de ser sólidos *partners* para o trabalho de *pas de deux*. Além

³ Metabolismo basal: quantidade calórica ou energética que o corpo necessita, em vinte e quatro horas, mantendo-se em permanente repouso, e fazendo um jejum de pelo menos doze horas, sem prejudicar o funcionamento de todos os órgãos consultado em <http://www.dicionariomedico.com/M/pagina13.html>

da parte física, que a técnica trabalha, também a parte artística deve ser trabalhada e para isso Tarasov (1985) defende que o trabalho dos rapazes deva ser trabalhado de forma distinta das raparigas logo desde o início. O trabalho do professor deve ter em conta a especificidade de cada género respeitando a descoberta da individualidade, musicalidade, do gosto, da arte nos futuros bailarinos. Um trabalho difícil que requer o respeito pela verdadeira natureza do bailarino homem ou mulher.

Visto que o trabalho de ensino na técnica de dança passa inicialmente pela modelação⁴, ou seja, o indivíduo tende a reproduzir atitudes, ações e emoções exibidas por um modelo observado, então só uma professora muito consciente e experiente poderá ensinar rapazes a fim de não cair no erro de lhes transmitir maneirismos efeminizados. Isso só traria falta de eficiência e falsidade dos movimentos tal como refer Tarasov, “remember that a too refined performing style that copies the grace of women, contradicts the nature of male dance and only gives rise to effeteness and falseness, which is contrary to the realistic school of Soviet classical ballet.”(Tarasov, 1985, p.68)

Como refere Pedro Carneiro, desde logo os alunos quando entram para a escola da Academia Vaganova⁵, são separados por géneros, o que acontece também na EDCN, sendo também o programa diferente para ambos. Por exemplo, a partir da análise do programa para o terceiro ano (**anexo 6**), verificamos que há elementos técnicos diferentes entre rapazes e raparigas. Assim, apesar dos conteúdos programáticos estarem, para ambos, divididos entre barra, centro, *allegro*, os rapazes têm elementos técnicos específicos, como a preparação de *tour enl’air*, a ação de *battu* em alguns saltos e as pontas serem feitas, apenas, pelas raparigas. Denota-se, também, visualmente, uma diferenciação postural e de “carácter expressivo” na apresentação de cada exercício. Daí a importância de separar as turmas, por género, desde o início do curso vocacional. Em suma, a partir de uma determinada idade é difícil não evitar as tendências culturais e sociais, assim se pensarmos nos adolescentes que temos ao nosso “cargó” não podemos dissociá-los das suas vivências que até então estão a moldar as suas personalidades. Resta-nos entender cada indivíduo particularmente, neste caso específico, cada aluno individualmente baseando as nossas estratégias no conhecimento

⁴Modelação: O observador, exposto a um modelo, pode ter o seu comportamento afetado de três maneiras diferentes, as quais constituem três funções da modelação: por aprendizagem observacional dum novo comportamento, por facilitação dum comportamento anteriormente aprendido e por inibição ou desinibição dum comportamento anteriormente aprendido. Teoria da modelação de Albert Bandura (Azevedo, 1997)

⁵<http://vaganovaacademy.com/>

que temos e na procura constante de novos conhecimentos, quer no que diz respeito ao que ensinamos e como ensinamos.

Para Tarasov (1985), o género do professor também deverá ser tido em conta logo desde os primeiros anos de ensino da técnica de dança. Tarasov refere que o *battement tendu* ou um *plié* são basicamente iguais para ambos os sexos, mas o carácter que lhe é imposto ao fazer esses movimentos é que deve ser tido em conta. Para Tarasov (1985) o desempenho do trabalho dos rapazes deve consistir no desenvolvimento da força física, simplicidade, concisão e vigor.

Porém Minden, (2005) tem a convicção que os bailarinos podem ter um treino de excelência ensinado por uma professora, mas com um professor essa excelência pode ser ainda mais alcançada, pois o professor homem pode ser visto como modelo a ser seguido. Muitas escolas e companhias realizam classes separadas de rapazes e raparigas devido ao trabalho específico de cada género, como é o caso da escola onde se vai realizar o estágio.

Tendo como base a revisão da bibliografia, tentaremos, tal como proposto, verificar a existência de particularidades e suas mais-valias, em termos do género do professor, no ensino de rapazes.

Secção III- Metodologia de Investigação

1. Metodologia qualitativa

Sabendo que a “escola” é um terreno propício a criar incertezas, ansiedades, problemas, conflitos comunicacionais resultantes de situações dinâmicas decorrentes da ação humana é imperativo planificar, para poder agir e dessa ação resultar uma avaliação que nos faça refletir e repensar um novo plano de ação. Neste sentido, seguimos um plano progressivo e flexível, com o objetivo de desenvolver a compreensão da realidade numa amostra não representativa (características da abordagem qualitativa). A investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, examinando os comportamentos, as atitudes ou valores. Difere da investigação quantitativa, na medida em que não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos assim como não se preocupa com a dimensão da amostra (Sousa & Baptista, 2011)

Através da análise das cinco principais características citadas por Bogdan e Biklen (1994), podemos verificar que nos enquadrámos no caminho de uma metodologia qualitativa. Para os autores acima citados, na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador, o instrumento principal. Assim sendo os investigadores frequentam os locais de estudo por que o seu contexto os preocupa, pois sabem que só assim as suas ações (de todos os intervenientes) podem ser melhor compreendidas. A investigação qualitativa é descritiva, no sentido literal do termo pois os seus dados são escritos por palavras, não por imagens ou números. Outra característica é que a intenção principal dos investigadores está focada no processo mais do que nos resultados ou produtos. Também para os investigadores a recolha de dados não é feita com o propósito de confirmar ou infirmar hipóteses, pensam sim em analisar os dados de uma forma indutiva. Como referem Bogdan e Biklen (1994) é a partir dos dados recolhidos e do passar do tempo com os sujeitos que se vão construindo hipóteses, é como se de um puzzle se tratasse onde o desenho final ainda não se sabe muito bem qual é. A última característica é: o significado é de importância vital para a abordagem qualitativa, pois os investigadores que fazem uso desta abordagem estão empenhados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

1.1. Investigação-ação

O presente estudo insere-se no campo da Investigação-ação pois contribui para a melhoria das práticas educativas através da produção de conhecimento, da modificação da realidade e da transformação dos sujeitos. A nossa opção pela Investigação-ação justifica-se, pois esta, segundo Trilla (2004), desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. É um processo metódico de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma argumentação a partir do trabalho, mediante uma justificação desenvolvida, atestada e cientificamente examinada.

Segundo Latorre (2003) a metodologia da investigação-ação sustenta uma relação com a educação, sendo esta a que mais se aproxima do meio educativo pois é mesmo referida como metodologia do professor como investigador. O papel do professor deve caracterizar-se pelo valorizar da prática tornando-a o seu elemento chave fazendo salientar que no pensamento sobre a prática educativa está implícito o conceito da reflexão. É neste diálogo entre prática e reflexão, que o professor tem o privilégio de poder comandar as operações. Para Bogdan e Biklen (1994) consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. É igualmente, um tipo de investigação no qual o investigador se envolve, empenhadamente, na causa investigada, procurando adquirir resultados que permitam a outros intervenientes, tomarem decisões, relativas a determinado aspeto.

2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Após ter sido definida a estratégia de investigação, seguiu-se a recolha da informação que foi precedida pelo designado “trabalho de campo”. O trabalho de campo refere-se ao “estar dentro do mundo do sujeito, não de uma forma como se estivesse de passagem mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender”. (Bogdan & Biklen, 1994, p.113)

Neste sentido impôs-se delimitar as técnicas que permitiram recolher os dados relativos ao processo de verificação dos objetivos. As técnicas de recolha de dados, segundo Sousa e Batista (2011, p.70), são “o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação”. Para o nosso estudo, e perante os objetivos propostos, foram utilizadas

diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. Todo o processo foi auxiliado transversalmente pela revisão bibliográfica de referência e adequada a cada uma das fases.

Objetivos	Técnicas e Instrumentos
<p>Elaborar o levantamento de particularidades relativas ao género, no ensino da técnica de Dança Clássica: posturas, tempo musical e outros elementos técnicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diários de bordo • Grelhas de observação • Entrevista-não estruturada ao professor titular e pianista
<p>Construção e aplicação exercícios tendo em consideração essas particularidades de forma a aplicá-los e a reforçá-los, em contexto de aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante • Diários de bordo • Registo de aulas com base no que foi observado • Lista de verificação auto-avaliação
<p>Verificar se existem particularidades e mais-valias, em termos do género do professor, na lecionação rapazes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grelhas de observação • Diários de bordo • Questionários aos professores da EDCN • Questionários aos alunos da turma (amostra)

Quadro 4- objetivos e instrumentos de recolha de dados

A primeira técnica utilizada foi a observação. Com ela utilizámos vários instrumentos de recolha de dados: diários de bordo, grelhas de observação e análise documental.

Os **diários de bordo**, ou notas de campo como Bogdan e Biklen (1994) preferem chamar, são registos detalhados, precisos e extensivos fundamentais para um resultado bem-sucedidos. Embora não exista um modelo fixo de diário de bordo, os autores acima citados defendem que o mesmo deve conter aspetos descritivos que englobam as seguintes áreas: retrato dos sujeitos; reconstrução de diálogos; descrição do espaço físico; relatos de acontecimentos particulares, descrição das atividades; comportamento do observador (auto avaliação permanente do estagiário); reflexões. Para facilitar e agilizar o preenchimento dos diários de bordo, devemos manter alguns padrões como data, hora, lugar, o número do diário e ainda um título, que pode facilitar no preenchimento e também mais tarde na categorização do mesmo (**anexo 7**).

Para ajudar a registar de uma forma mais sintetizada, foram também sendo elaboradas as **grelhas de observação**. Nelas registámos informações maioritariamente descritivas concernentes à turma em geral e a cada aluno em particular; à prestação do professor e do estagiário; informações sobre os elementos técnicos; informações relativas a potenciais condicionantes do ambiente da aula, (mudança de sala, testes da parte académica, lesões, etc); estratégias a implementar e reflexões pessoais. Em suma, os diários de bordo são um sistema de registo mais aberto que podem incluir sistemas mais estruturados e fechados como é o caso de grelhas de observação. Os **documentos oficiais** fornecidos pela escola de acolhimento trouxeram uma base importante para fazermos uma análise documental. Através deles podemos ficar a conhecer o plano anual de atividades e os conteúdos programáticos do ano em que o estágio se inseriu.

O questionário foi outro dos instrumentos de opção. Segundo Sousa e Baptista (2011) o questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para o podermos aplicar temos o dever de informar os participantes sobre as intenções e objetivos do mesmo, garantir a confidencialidade da informação obtida e informar os participantes dos resultados finais da investigação.

Assim, foram elaborados **questionários** aos alunos da turma onde se desenvolveu o estágio, e a professores que lecionam na EDCN. Aos alunos, foram aplicados um questionário tendo em conta a faixa etária do público-alvo, com o intuito de recolher uma amostra dos conhecimentos, atitudes e valores. Neste caso queríamos avaliar a sua opinião no que diz respeito ao género do professor no ensino a rapazes. Ambos os questionários eram mistos, ou seja, eram compostos por perguntas de resposta fechada e apenas uma pergunta de resposta aberta.

Durante o decorrer do estágio e com necessidade de obter informação mais específica, recorreremos a **entrevistas não-estruturadas** pois estas não carecem de um guião, não podem ser aplicadas a muita gente e devem ser somente aplicadas a pessoas devido ao seu grau de pertinência, validade e fiabilidade tendo em conta os objetivos (Sousa & Baptista, 2011). Com base nesta fundamentação, foram feitas três entrevistas não estruturadas: à pianista acompanhadora, ao professor titular da turma e ao diretor da EDCN, com a intenção de verificar e validar, algumas características específicas do género masculino no que diz respeito à TDC.

3. Amostra

Qualquer estudo científico enfrenta o dilema de estudo da população ou amostra. Sousa e Baptista referem que o problema que surge na escolha de uma amostra está no “(...) conseguir selecionar um conjunto de indivíduos, uma amostra, de tal forma que as observações que dele fizermos possam ser generalizadas a toda a população” (Sousa & Baptista, 2011, p.72).

Neste caso específico a escolha da amostra foi feita por conveniência, pois trata-se da turma de rapazes onde o estágio se desenvolveu, indo ao encontro dos objetivos e estando em concordância com a especificidade do tema proposto. Ao escolhermos esta turma poderíamos ir ao encontro dos objetivos propostos, pois poderíamos verificar especificidades dos rapazes na TDC e construir exercícios de encontro a essas especificidades, poderíamos inquiri-los sobre as mais-valias de ter uma professora ou um professor de TDC de maneira a ampliar e enriquecer a prática de formação na área da TDC no trabalho específico com rapazes, sendo este o objetivo principal do estágio. Como esta amostra apresenta características idênticas à da população ou universo, ela é representativa.

3.1. Caracterização da turma

A amostra aqui representada foi uma turma de 3º ano da EDCN (3ºC) constituída por 10 rapazes, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos de idade. Todos frequentam a mesma turma de técnica de dança clássica, pois, na parte académica encontram-se divididos em duas turmas mistas, ou seja, todos os alunos do 3º ano da Escola -raparigas e rapazes - se encontram organizados em duas turmas: 3ºA e 3ºB. Estes jovens, na sua maioria, iniciaram os estudos em dança na EDCN e já frequentam a mesma há dois anos. A turma teve durante os dois primeiros anos letivos **uma professora** de TDC e durante o ano letivo de concretização do Estágio essa tarefa ficou a cargo de **um professor**.

No que diz respeito à constituição da turma e respetiva técnica de ensino considera-se como sendo interessante verificar, que, comparativamente a outras turmas de rapazes que apresentam, geralmente, um número reduzido de alunos e alguma disparidade do nível técnico, a turma com a qual se estagiou, para além de comportar um número relevante de alunos, apresenta homogeneidade no que respeita ao nível técnico de todos os elementos constituintes da turma. Estes alunos apresentavam

qualidades físicas reveladoras de grande aptidão para a prática de dança, apesar das características individuais e únicas de cada aluno. No que respeita às regras gerais são alunos muito pontuais e assíduos o que demonstra interesse e apreço pela disciplina de TDC.

4. Plano de ação

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

Através de uma planificação estruturada, o plano de ação foi construído, ainda, no final do primeiro ano do curso do Mestrado em Ensino de Dança, mas ganhou consistência ao cumprir-se todos os procedimentos relativamente à sua aprovação e aceitação por parte da escola Cooperante: EDCN

Neste sentido a planificação inicial, elaborada em anuência com a referida Escola, foi a seguinte:

Calendário/Períodos letivos	Planificação
Setembro 2012 1º Período	*Revisão da literatura e conversas informais com profissionais da área *elaboração da proposta de horário e respetiva apresentação ao professor titular
Outubro 2012 1º Período	* dia 4, início do estágio * Observação *continuação da revisão bibliográfica *recolha e análise de dados * Participação acompanhada *aplicação de questionários a alunos e professores
Novembro 2012 a Janeiro 2013 1º Período e 2º Período	* Cont. da Participação Acompanhada e início Lecionação Supervisionada *continuação de recolha de dados *redação das aulas do professor cooperante *elaboração de aulas *observação teste de TDC (1º período) * Início da redação do relatório de estágio
Fevereiro 2013 a Maio 2013 2º Período e 3º Período	* continuação da Lecionação Supervisionada *continuação de recolha de dados *registo das aulas do professor cooperante *elaboração de aulas * 10 de Maio término do estágio *observação teste de TDC (2º e 3º período) *redação do relatório de estágio
Julho 2013 3º Período	* acompanhamento no espetáculo final *estruturação e continuação da redação do relatório de estágio
Setembro 2013	*entrega do relatório de estágio

Quadro 5- planificação e calendarização anual do estágio

4.1. Procedimentos

O estágio iniciou-se no dia 4 de Outubro, logo após os procedimentos formais entre a ESD e a Escola Cooperante, com o intuito de formalizar as apresentações de todos os intervenientes (estagiários, professores cooperantes e professores titulares de turma), esclarecer dúvidas sobre as responsabilidades de cada um e, especialmente, dar e receber explicações sobre o funcionamento do Estágio, nas suas várias etapas.







Nesse encontro ficou a conhecer-se as intenções e o processo de estágio, colocaram-se perguntas sobre o funcionamento e foi distribuído o plano anual de atividades da EDCN. O professor titular mostrou-se um pouco “impressionado” com o

facto de a escolha ter recaído para uma turma de rapazes, sendo a estagiária uma rapariga. Após uma breve explicação sobre o tema e os objetivos do projeto de estágio, captámos o interesse do professor que facultou, de imediato, os seus contactos pessoais e a sua disponibilidade no apoio à integração da estagiária e no esclarecimento de todas as dúvidas que eventualmente se apresentassem. Estava assim dado o primeiro passo, para o início de um bom relacionamento entre sujeitos, que partilhavam os mesmos objetivos, tal como Bogdan e Biklen (1994) afirmaram, “ a sensação de desconforto e de não se pertencer àquele mundo, que caracteriza esta fase, geralmente acaba com uma indicação clara de aceitação por parte dos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.124)

Tivemos, por base, na planificação da nossa atividade, o Regulamento de Estágio (**anexo 8**) que, no art.º 9, refere a distribuição das horas de funcionamento previstas para cada fase. Assim, e de acordo com o enunciado, estão previstas 60 horas anuais distribuídas por dois semestres letivos sendo que: 8 horas correspondem a observação estruturada; 8 horas de participação acompanhada; 40 horas de lecionação; e 4 horas de colaboração em atividades realizadas na escola cooperante.

Apesar de termos o Regulamento de Estágio, como regulador da nossa ação, o plano inicial sofreu pequenas adaptações no sentido de se poder dar cumprimento às condicionantes apresentadas e ao plano de atividades da escola cooperante. Estas alterações foram sempre acordadas entre as partes envolvidas e com o conhecimento da coordenação do curso do Mestrado em Ensino de Dança. Neste sentido, após os ajustes adequados e julgados como exequíveis, o Estágio ficou organizado conforme se apresenta no quadro seguinte:

	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho
Sabado	1			1						1	
Domingo	2			2						2	
Segunda	3	1		3				1		3	1
Terça	4	2		4	1			2		4	2
Quarta	5	3		5	2			3	1	5	3
Quinta	6	4	1	6	3			4	2	6	4
Sexta	7	5	2	7	4	1	1	5	3	7	5
Sabado	8	6	3	8	5	2	2	6	4	8	6
Domingo	9	7	4	9	6	3	3	7	5	9	7
Segunda	10	8	5	10	7	4	4	8	6	10	8
Terça	11	9	6	11	8	5	5	9	7	11	9
Quarta	12	10	7	12	9	6	6	10	8	12	10
Quinta	13	11	8	13	10	7	7	11	9	13	11
Sexta	14	12	9	14	11	8	8	12	10	14	12
Sabado	15	13	10	15	12	9	9	13	11	15	13
Domingo	16	14	11	16	13	10	10	14	12	16	14
Segunda	17	15	12	17	14	11	11	15	13	17	15
Terça	18	16	13	18	15	12	12	16	14	18	16
Quarta	19	17	14	19	16	13	13	17	15	19	17
Quinta	20	18	15	20	17	14	14	18	16	20	18
Sexta	21	19	16	21	18	15	15	19	17	21	19
Sabado	22	20	17	22	19	16	16	20	18	22	20
Domingo	23	21	18	23	20	17	17	21	19	23	21
Segunda	24	22	19	24	21	18	18	22	20	24	22
Terça	25	23	20	25	22	19	19	23	21	25	23
Quarta	26	24	21	26	23	20	20	24	22	26	24
Quinta	27	25	22	27	24	21	21	25	23	27	25
Sexta	28	26	23	28	25	22	22	26	24	28	26
Sabado	29	27	24	29	26	23	23	27	25	29	27
Domingo	30	28	25	30	27	24	24	28	26	30	28
Segunda		29	26	31	28	25	25	29	27		29
Terça		30	27		29	26	26	30	28		30
Quarta		31	28		30	27	27		29		31
Quinta			29		31	28	28		30		
Sexta			30				29		31		
Sabado							30				
Domingo											

 Fins de semana, Feriados, Férias escolares e outras interrupções	 Seminário Professora Russa - 4 aulas = 6 horas	Total = 82 horas
 Observação à turma de estágio - 6 aulas = 9 horas	 Lecionação - 20 aulas = 30 horas	
 Participação acompanhada - 19 aulas = 28h30min	 Acompanhamento de turma - 8h30min horas	

Quadro 6 - Participação efetiva de estágio 2012/13

O total de 60 horas obrigatórias, foram, por opção, largamente ultrapassadas perfazendo um total de 82 horas. Ressalvamos que esta contabilização de horas inclui, quer do número de horas de cada fase do estágio: observação, participação acompanhada, lecionação, acompanhamento de outras atividades, quer da assistência do seminário lecionado pela professora proveniente da Escola Vaganova. Apesar de o término do estágio ter sido a 26 de Abril, entendemos, valorizando os aspetos relacionais estabelecidos entre o grupo e a estagiária, acompanhar a turma até ao final do ano letivo, fazendo depois visitas regulares até à apresentação do espetáculo de final do ano.

Secção IV- Estágio - Apresentação e análise de dados

Para Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados envolve o tratamento dos dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e finalmente o que vai ser transmitido aos outros. Todo o material compilado resultante do trabalho de campo, recolhido através dos instrumentos de recolha de dados, foi exposto e analisado. Para Miles e Huberman (1994:24) citado por Sousa e Baptista (2011) a operação de apresentação de dados é, por vezes, negligenciada e é, sem dúvida, de extrema utilidade na redação do relatório final, uma vez que os textos narrativos são compostos por informações dispersas, vagamente estruturadas e difíceis de reter. Neste sentido tentámos ser o mais diretas possível, para que nos focássemos nos objetivos principais, tentando desta forma manter a atenção do leitor focada no que consideramos ser um capítulo fundamental.

1. Desenvolvimento do estágio

Dando cumprimento ao regulamentado, foram elaboradas as etapas previamente definidas do Estágio tendo como base a metodologia de opção referida e recorrendo às técnicas e aos instrumentos já apresentados como adequados para cumprir com os objetivos previstos. Optamos por apresentar, sequencialmente, as diferentes fases, tal como se desenvolveram cronologicamente.

1.1. Observação estruturada

A observação é, segundo Sousa e Baptista (2011), uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local, na recolha desses mesmos dados, podendo usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos. Neste sentido, a fase introdutória do estágio iniciou-se com a observação cuja principal função foi a de promover a integração entre todos os sujeitos intervenientes no processo. A nossa integração no meio ambiente, permitiu ao investigador/estagiário ter acesso às perspetivas das pessoas com quem ia interagir, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles.

1.1.1. Calendarização:

Nesta primeira fase do estágio estavam previstas 8 horas, mas foram cumpridas 9 horas (6 aulas).

1.1.2. Objetivos:

- Promover a integração da estagiária na turma; conhecimento da dinâmica do grupo (hábitos; comportamentos e relacionamento entre os vários intervenientes);
- Identificar o desenvolvimento/ nível técnico global dos alunos
- Aprofundar os conhecimentos do método Vaganova, com o objetivo de posteriormente planificar e construir as aulas previstas na fase de lecionação.

1.1.3. Desenvolvimento:

A observação desempenha um papel indispensável na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte incentivador de mudança. Ela é, segundo Sousa e Baptista (2011), uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local, podendo usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos, devendo recorrer a unidades de observação como grelhas de observação. Nelas devem ser refletidas as atitudes e os comportamentos observáveis pelo investigador. Deste modo, e numa primeira fase, é como se observássemos o fenómeno do “lado de fora”, não participando no decorrer das ações relacionadas com o mesmo, sendo uma espécie de “ator externo” (Sousa e Baptista, 2011). Os primeiros dias de observação “poderão ser duros se não tivermos sentido de humor e se não estivermos preparados para cometer erros” (Bogdan & Biklen, 1994, p.122). Assim, como já referido nos procedimentos (p.46), a primeira grelha de observação foi construída com o objetivo verificar o funcionamento geral da aula: os comportamentos e atitudes de todos os intervenientes no processo educativo (alunos, professor e pianista) e verificar nível técnico global da turma.

Relativamente aos alunos, queríamos verificar as suas atitudes e comportamentos, assim como o seu nível técnico e artístico (**anexo 9**). Esta grelha de observação foi elaborada ao longo de três aulas de observação devido à especificidade de cada aluno. Verificámos então, como já tínhamos focado anteriormente, que é uma turma rara no que diz respeito à quantidade e qualidade dos seus alunos, pois as turmas de rapazes costumam ter menos alunos e no que diz respeito à qualidade costuma haver

mais disparidade entre os níveis técnicos globais da turma. Neste caso específico, há uma homogeneidade a nível técnico entre todos os elementos constituintes da turma. São regra geral alunos pontuais e assíduos, o que mostra de certa forma motivação pela disciplina de TDC. Estes alunos têm qualidades físicas “muito boas”, com corpos com muita aptidão para a prática de dança, embora cada aluno tenha características específicas individuais que os distinguem uns dos outros.

Entendemos ter uma atenção especial em relação ao professor titular. Foi importante inclui-lo nas nossas observações, pois considerámos ser um elo fundamental para dar resposta a algumas das nossas perguntas relativas ao género, mas, pela sua importância no processo de formação do estagiário já que transmite o:

(...) papel do líder (professor/supervisor) e a sua influência na motivação do professor/formando. Efetivamente, o desempenho do supervisor constitui um factor de relevo para o sucesso da formação e para uma aprendizagem efetiva do jovem professor. Essa formação deve permitir que o professor/formando se torne num educador profissional e consciente, com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar jovens e adultos. (Martins, A., 2011, p.21).

Através da grelha de observação (**anexo 10**) pudemos concluir que o professor têm uma preocupação na promoção e gestão de processos de comunicação e interage com os alunos tentando envolvê-los nas tarefas/atividades propostas, promovendo a sua interação colaboração e cooperação, reconhece a diversidade dos alunos e atende às diferenças individuais.

Relativamente ao trabalho da pianista, apenas relatámos no diário de bordo como uma presença discreta, opinando quando era solicitada e sempre predisposta a colaborar na construção musical da aula. Disponibilizou-se sempre para esclarecer dúvidas que surgissem relativamente ao acompanhamento musical.

1.1.4. Reflexões

Esta primeira fase de introdução ao estágio, propriamente dita, estava alcançada e verificou-se ter sido fundamental, para podermos prosseguir na concretização dos objetivos mais específicos a que nos propusemos a atingir. A relação entre todos os intervenientes foi bem-sucedida o que facilitou a integração na turma assim como a preparação para a fase seguinte.

1.2. Participação acompanhada

Entenda-se por participação acompanhada, aquela em que o investigador/estagiário participa ativamente nas ações letivas. O estagiário deve, no entanto, ter cuidado para que essa participação não seja inoportuna, excessiva, ou demasiado modesta. Como Bogdan e Biklen (1994) referem, essa participação deve ser moderada para que seja eficaz. O estagiário não deve ser visto nem como o professor titular, nem como o “ajudante” do professor, deve sim tentar encontrar-se um equilíbrio entre ambos.

1.2.1. Calendarização:

Para o cumprimento desta etapa foram contabilizadas 28h30min (=19 aulas) de participação acompanhada, das quais estavam previstas apenas 8 horas.

1.2.2. Objetivos:

- Iniciar de forma orientada para o contato direto com os alunos e ter conhecimento, privilegiado, do plano de trabalho do professor titular.
- Identificar das particularidades relativas ao género, no ensino da TDC
- Ampliar e enriquecer a prática de formação na área da Técnica da Dança Clássica no trabalho específico com rapazes.

1.2.3. Desenvolvimento

Se na fase de observação o investigador/estagiário fica, regra geral, um pouco “de fora” esperando que o observem e aceitem (Bogdan & Biklen, 1994), à medida que as relações se desenvolvem vai sendo cada vez mais participativo, o que justifica a fase seguinte do estágio: a participação acompanhada. Esta fase foi antecipada a pedido do professor titular, por achar que seria um “desperdício” não aproveitar as capacidades de um estagiário que estava ali apenas com a função de observador, tendo ele tantas correções para fazer e tantos alunos para dar atenção. A colaboração entre o estagiário e o professor titular nas diferentes fases do processo facilita o estabelecimento de confiança mútua, sinceridade e respeito. Ambos (Reis, 2011), desempenham papéis importantes de forma a assegurar os benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional. Deste modo, e com apenas seis aulas de observação, embora estivessem previstas oito, iniciámos a colaboração na prática de docência. Assim, de forma a

garantir o trabalho de continuidade, efetivado com a repetição eficaz de alguns elementos, imprescindíveis para a memorização e conseqüente consolidação e aprimoramento da execução técnica e, a colmatar a nossa frágil experiência na metodologia utilizada pela escola cooperante, optámos por, ao longo de todo o ano letivo, e em concordância com o professor titular, fazer a participação acompanhada na aula imediatamente anterior (5ªfeira) à da leção (6ªfeira), por isso a frequência no local de estágio passou a ser duas vezes por semana (uma para participação acompanhada e outra de leção supervisionada).

Mas aqui surgia o dilema, idêntico a todos os que passam pela mesma experiência, de que maneiras deveríamos participar? Para facilitar o processo, o professor titular dividiu a turma (dez alunos) nas três barras existentes, explicando que cada um ficaria com cinco alunos.

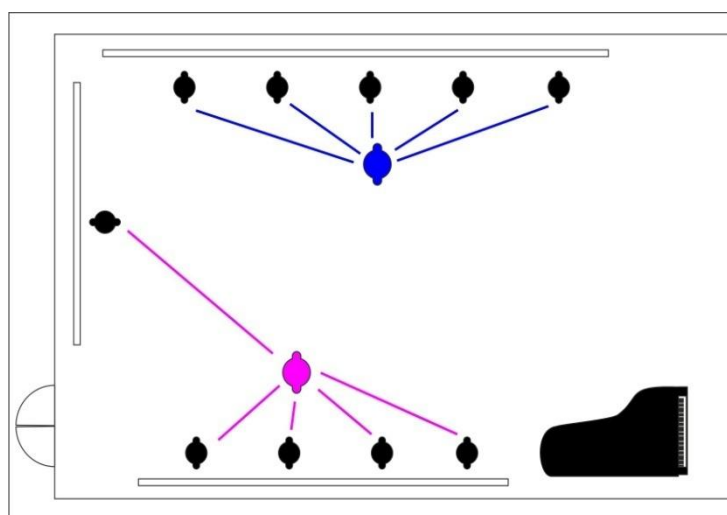


Figura 4- Planta da sala de aula

Foi-nos concedida total liberdade para fazer correções com vista ao melhoramento técnico dos alunos. No início essas correções eram gerais e verbais (num tom de voz “tímido”), pois as relações de confiança ainda não estavam estabelecidas. É necessário conhecer minimamente os alunos para se perceber até onde se pode corrigir um aluno através do toque, no entanto a correção através do toque tende a ser mais eficaz pois o aluno percebe imediatamente o que lhe é pedido. Tarasov (1985) refere acerca deste assunto que as correções não devem ser “ (...) long and wordy.” (Tarasov, p. 66). Reforça ainda que nos primeiros anos as correções, através do toque, devem ser

feitas cuidadosamente, contudo firmes, para que o aluno perceba rapidamente a forma de utilizar o corpo.

As aulas de participação acompanhada foram todas realizadas dentro do molde anterior: o professor trabalhava com os alunos de uma das barras e o estagiário com outra, o que variava era a alternância entre os grupos. Apesar de termos tido total liberdade, por parte do professor titular, para interagirmos com os alunos, a sensação é que éramos sempre vistos como a “ajudante” do professor o que poderá, de alguma forma, ter influenciado um sentimento de insegurança, por parte da estagiária, nos primeiros dias. Esse sentimento de insegurança também pode ter sido empolgado pelo ambiente exclusivamente masculino pois as questões do gênero podem ser um obstáculo, ou uma porta aberta, para as relações no trabalho de campo. No entanto essas relações resultaram sempre num bom ambiente de trabalho onde os alunos souberam respeitar a estagiária e valorizaram o trabalho por ela desenvolvido.

Para dar continuidade ao desenvolvimento do estágio, é importante neste ponto relembrar que, um dos objetivos específicos, era identificar das particularidades relativas ao gênero, no ensino da TDC, para isso foi construída uma tabela que nos permitiu verificar algumas particularidades relativamente à técnica (**anexo 11**). Destacamos algumas das diferenças que verificamos.

O princípio da técnica é o mesmo para ambos os gêneros, mas verificamos através da observação, que na *Posição Preparatória* os rapazes têm uma maior preocupação em “encurtar” o arredondamento dos braços. Este fato deve-se, não ao ensino diferenciado, mas sobretudo à parte fisiológica onde os se denota uma largura superior do tronco, e conseqüentemente da largura dos ombros, no gênero masculino. Através das aulas de observação este fato era reforçado pelo professor titular embora na literatura não exista referência a estas diferenças. O professor insistia neste reforço, dos braços, para o desenvolvimento do trabalho das *pirouettes*, que faz parte dos conteúdos programáticos do 3º ano.

Uma diferença nítida, e que existem todos os métodos, é a *reverance*. Esta deve ser feita no início mas também no fim de cada aula, com o propósito de reconhecimento e gratidão para com o professor, e para com o pianista, sendo vista tradicionalmente como forma de cortesia, elegância e respeito (Minden, 2005). No método Vaganova, a *reverance* dos rapazes inicia-se em 1ª posição, braços ao longo do tronco, costas das mãos viradas para frente, passo para o lado com o braço 2ª posição, fecha em 1ª inclina cabeça para frente mãos colocadas ao lado do tronco. Outra particularidade que

verificámos foi uma postura e olhar altivos, e nenhuns maneirismos com as mãos. Estes são mesmo reprimidos desde os primeiros anos, não sendo permitidos quaisquer gestos “floreados”, no ensino de rapazes, pois o estilo é estabelecido nos primeiros anos (Tarasov, 1985), ou seja, deverá ter-se em atenção apenas o estrito percurso do movimento. A deslocação, através do andar, também é diferente entre rapazes e raparigas. Os rapazes deslocam-se com um braço na cintura e o outro em 1ª posição e com os pés esticados, as raparigas andam em meia ponta com as mãos numa posição quase de *posição preparatória* mãos alongadas, com uma utilização enfatizada do *épaulementt*. Os rapazes devem desenvolver o trabalho de força assim como o virtuosismo das *pirouettes* e saltos (Minden, 2005) e esse fato verificou-se pois nas aulas dos rapazes o tempo dedicado ao trabalho dos saltos era maior, relativamente às aulas das raparigas. A aula de 1h30m era dividida em 20m barra, 1h10 de centro sendo que 40 deles eram dedicados ao trabalho de saltos. A elevação é apenas uma das características para se obter bons saltos, como Tarasov refere “ (...) elevation, which allows the dancer to jump softly, high, lightly and exactly with stability.” (Tarasov, 1985, p. 201). Verificámos que para melhorar a elevação eram feitos repetidos saltos em primeira posição, vulgarmente chamados “trampolins” diariamente no fim de cada aula. O *ballon* também é requerido como outra característica específica para um bom salto, sendo que segundo mesmo autor *ballon* é a capacidade de fixar o ponto mais alto do “voo”. Este foi trabalhado ao longo do ano letivo com exercícios com o foco no trabalho da qualidade do *plié* desde a barra e reforçado pelo trabalho de “estica-*plié*” nos primeiros saltos da aula.

Ainda no que se refere às diferenças entre géneros, também verificámos que o acompanhamento musical não ofereceu diversidades significativas, notando-se por vezes no trabalho de alguns saltos uma diferença no caráter da musical tendo um caráter mais “forte” para os rapazes e mais “floreadas”, menos pesadas, para as raparigas para que possam explorar a expressividade e sensibilidade. Mas esse fato também tinha a ver com as especificidades dos exercícios o que não poderá ser levado em conta como particularidades do género masculino.

Em suma, e citando Tarasov “In doing any battement, ports de bras, pose or jump, etc., the form and tempo of movement is basically the same for both, but the character is changed” (Tarasov, 1985, p.68). Convergimos no ponto de vista de Tarasov (1985) através das nossas observações e destacamos que, de fato não se registam grandes diferenças a nível técnico até ao ano que analisámos, a especificidade residiu na

associação ao caráter de cada gênero, ou seja denota-se, visualmente, uma diferenciação postural de “caracter específico” na apresentação de cada exercício. A forma imponente, ativa, vigorosa são características que devem estar presentes na TDC no gênero masculino (Tarasov, 1985). Por isso é necessário ter em conta a especificidade de cada gênero respeitando a descoberta da individualidade, musicalidade, do gosto, da arte nos futuros bailarinos. Um trabalho difícil que requer o respeito pela verdadeira natureza do bailarino homem ou mulher.

Tarasov (1985) realça que o trabalho realizado nos primeiros anos não tem grandes diferenças, referindo que as raparigas mostram um desejo pela graciosidade e elegância e os rapazes ainda demonstram uma certa imaturidade e adormecimento.

Na cultura ocidental, e citando Bogdan e Biklen (1994), o gênero constitui uma entidade organizadora essencial e, como tal, os sujeitos tratam um investigador/estagiário ou uma investigadora/estagiária de forma diferente, e consequentemente, os estagiários e as estagiárias passam a conhecer aspetos diferentes dos mundos que estudam. Então se o papel sexual tem uma importância nas relações do trabalho de campo, quais as mais-valias entre o papel de um professor ou professora no ensino a rapazes? Esta foi uma das questões que queríamos ver respondida, apresentando-se como o terceiro objetivo específico do nosso trabalho.

Visto que o trabalho de ensino na técnica de dança passa inicialmente pela aprendizagem observacional, uma das formas de modelação (p. 38), citadas por Azevedo (1997) referindo-se à teoria de Albert Bandura, o indivíduo tende a reproduzir atitudes, ações e emoções exibidas por um modelo observado, então só uma professora muito consciente e experiente poderá ensinar rapazes a fim de não cair no erro de lhes transmitir maneirismos efeminizados. Isso só traria falta de eficiência e falsidade dos movimentos tal como refere Tarasov, “(...) remember that a too refined performing style that copies the grace of women, contradicts the nature of male dance and only gives rise to effeteness and falseness, which is contrary to the realistic school of Soviet classical ballet.” (Tarasov, 1985, p.68).

Segundo Tarasov, uma turma de rapazes, desde os níveis mais básicos, não deve ser lecionada por uma professora, mesmo pelas mais qualificadas e experientes (Tarasov, 1985, p.68). Com base neste pressuposto, construímos um questionário, cujo objetivo foi o de verificarmos as opiniões dos alunos da turma acerca do assunto (**anexo 12**), pois estes alunos, nos dois primeiros anos na EDCN, tiveram uma professora e, neste ano letivo, tinham um professor de TDC. Quisemos saber a sua opinião colocando

a seguinte afirmação: “Na Técnica de Dança Clássica somente os professores do género masculino devem ensinar alunos rapazes. “

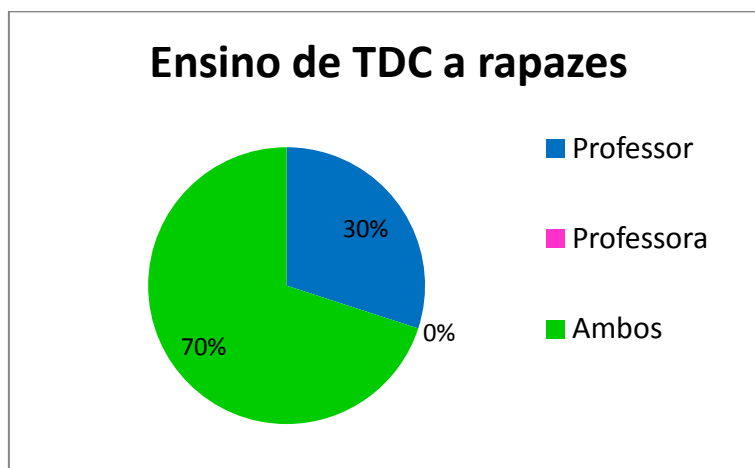


Gráfico 3 - Ensino de TDC a rapazes

A maioria dos alunos (70%) responderam que não concordavam com afirmação anterior, dizendo que uma professora experiente poderia ensinar alunos rapazes, e apenas 30% responderam que sim, pois, para estes somente um professor do género masculino poderia ensinar rapazes na sua plenitude.

Na questão seguinte quisemos saber a sua preferência e colocámos a seguinte questão: “Se já teve os dois de professores, diga qua preferiu e porquê?”

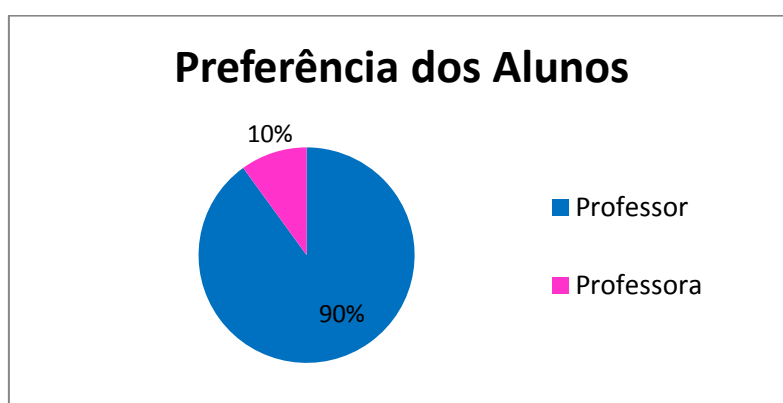


Gráfico 4 - Preferência dos alunos relativamente ao género de professor

Das dez repostas recolhidas, 90% dos alunos expressaram a sua preferência pelo professor do género masculino, apontando a identificação com género como a principal razão.

Curiosamente apesar da maioria dos alunos dizerem que, relativamente ao género, os dois professores podem ensinar rapazes, comparativamente às suas preferências elegem um professor do género masculino.

Também questionámos 7 professores (**anexo 13**) da própria escola no sentido de averiguarmos a sua opinião, mas apenas 2 nos responderam atempadamente. No que diz respeito ao registo da opinião dos professores relativamente à pergunta: a que alunos prefere lecionar: rapazes, raparigas ou ambos? A resposta foi unânime: a ambos. Relativamente à questão, a qual menciona que só os professores do género masculino devem ensinar rapazes, a resposta também foi unânime: não. A justificação dada, em resposta aberta, aponta para as vantagens na identificação entre géneros, mas que, um bom professor de TDC não se revê pelo género mas sim pelas suas capacidades. Entendemos, por isso, ressaltar que um bom professor, para ensinar, não deve negligenciar a análise de três fatores fundamentais no processo educativo. Segundo Tavares e Alarcão, (2002) esses três fatores são: a estrutura do sujeito a educar, a estruturação das tarefas de aprendizagem que se lhe apresentam e a interação que se desenvolve entre a estrutura do sujeito e a estrutura da tarefa.

1.2.4. Reflexões

Nesta fase do estágio foi importante reconhecermos algumas particularidades do género masculino no que diz respeito à TDC. Também a opinião dos alunos relativamente ao género de professor foi uma mais-valia, pois apesar de preferirem serem lecionados por um professor, a grande maioria aceita que uma professora possa desempenhar essa tarefa. Este fato resultou numa melhoria na autoconfiança da estagiária. Com essas particularidades identificadas foi fácil traçar objetivos mais precisos na planificação das aulas futuras, não caindo em erros que pudessem prejudicar a *performance* dos alunos relativamente à TDC.

1.3. Lecionação supervisionada

Entenda-se por lecionação supervisionada aquela que é feita sobre a supervisão de um formador mais qualificado, o qual contribuiu para a formação do estagiário.

(...) Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro

do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (Freire, 2002, p.18).

Esta fase do estágio pretende ajudar o professor estagiário a implementar os seus saberes, comprovando as suas competências quer no sentido dos seus conhecimentos quer no sentido relacional.

É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. (...) A competência técnica científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. (Freire, 2002, p. 7).

1.3.1. Calendarização:

Para dar cumprimento ao plano de ação proposto iniciámos a lecionação a dia 4 de Outubro. Ao longo do ano letivo foram dadas 30h (=20 aulas) de lecionação supervisionada.

1.3.2. Objetivos:

- Ampliar e enriquecer a prática de formação na área da Técnica da Dança Clássica no trabalho específico com rapazes.
- Construir exercícios tendo em consideração essas particularidades de forma a aplicá-los e a reforçá-los, em contexto de aula;

1.3.3. Desenvolvimento

Em concordância com o professor titular lecionámos uma aula por semana (6ª feira), para que o trabalho contínuo e planeado da turma não fosse muito alterado. Assim, de forma a garantir o trabalho de continuidade, efetivado com a repetição eficaz de alguns elementos, imprescindíveis para a memorização e conseqüente consolidação e

aprimoramento da execução técnica e a colmatar a nossa frágil experiência na metodologia utilizada pela escola cooperante, optámos por, ao longo de todo o ano letivo, observar a aula imediatamente anterior (5^afeira) à da lecionação, por isso a frequência no local de estágio passou a ser duas vezes por semana (uma de participação acompanhada e outra de lecionação). Ainda neste ponto destacamos a sobreposição do horário do seminário da professora Allas Schirkevitch⁶ com a nossa planificação semanal, o que resultou em uma mais-valia e um excelente contributo para podermos ampliar e enriquecer a prática de lecionação na área da TDC e, especificamente, na metodologia de ensino de Agippina Vaganova.

Para dar continuidade ao trabalho do professor titular, foi acordado que as aulas lecionadas pela estagiária mantinham os mesmos exercícios, desta forma os alunos poderiam aproveitar melhor os ensinamentos da professora estagiária aplicando-os na melhoria da sua técnica. Por esta razão tivemos o cuidado de registar a estrutura da aula, e todos os exercícios das aulas nos diários de bordo destacamos apenas um em anexo **(anexo 14)**.

Apesar de nos sentirmos condicionados a dar uma aula não planeada por nós, criamos um plano de ação com objetivos concretos para cada aula como. Baseado nos princípios da Investigação-ação, era imprescindível observar, planificar (por meio dos objetivos), agir e refletir sobre todos os procedimentos. Neste sentido, observámos as aulas com o intuito de perceber as fragilidades técnicas da turma em geral e de cada aluno individualmente, registámos correções que deveriam ser feitas e implementando assim estratégias para podermos cumprir semanalmente no período de lecionação. No final de cada aula de lecionação, o professor e a estagiária reuniam-se, com o propósito de refletir, quer sobre a prática da estagiária quer sobre futuras ações que deveriam ser implementadas.

Enquanto fomos aplicando a aula do professor titular, verificámos alguns erros técnicos gerais que fomos tentando “limpar” através de estratégias implementadas com o objetivo da obtenção de resultados. O diálogo e partilha entre professor e estagiária revelaram-se positivos no sentido de encontrar estratégias que pudessem ir de encontro à melhoria das aprendizagens destes alunos.

⁶Allas Schirkevitch, professora da Academia Vaganova que regularmente ministra o seminário de TDC, a todos os alunos da escola, com o intuito de dar formação contínua a professores e alunos da escola.

Erros técnicos	Estratégias	Resultados
O trabalho correto do pé	Exercícios de <i>battement tendu</i> lentos reforçando a passagem do trabalho do pé pelo chão	Melhoramento da estabilidade nos exercícios <i>en l'air</i> . Melhoramento no impulso para os saltos, assim como na ação do <i>assemblé</i>
Os braços em 2ª posição	Correções individuais através do toque, reforçando que a correta postura dos braços vem da correta postura da omoplata.	Melhoramento geral da estabilidade dos exercícios no centro.
Algumas direções espaciais	Revisão das direções espaciais do método. Reforço de exercícios com direções na barra.	Melhoramento geral das linhas espaciais no centro, quer dos braços quer das pernas.
Ação e altura dos <i>retirés</i>	Reforço de <i>retirés</i> na barra, incluindo-os em exercícios: <i>rond jambe en l'air</i> , <i>battements frappés</i> e <i>grands battements</i> .	Melhoramento na ação e na altura verificado nomeadamente nas <i>pirouettes</i> .
Coordenação dos braços e pernas	Trabalho de coordenação aplicado em exercícios promovendo o trabalho de braços e pernas simultaneamente.	Melhoramento das <i>pirouettes</i> , dos saltos e dos adágios.
Nenhuns exercícios com deslocações espaciais	Aplicar exercícios simples mas que contenham deslocações espaciais como o <i>balancé</i> , e <i>tombe pas de bourré</i>	Motivação extra. Ajudou a desenvolver a performance dos alunos como preparação para o palco melhorando as suas qualidades artísticas.

Quadro 7 - erros, estratégias e resultados aplicados nas aulas de leçãoção

Conferimos que, de uma maneira geral, os exercícios são repetidos durante algumas semanas, o que pode torna-se monótono para os alunos. Apesar de, Vaganova defender que:

There is nothing bad about the exercises being tedious in their monotony, although this monotony can be broken by doing the movements in different time, four-four

and two-for, so that the pupils do not do them mechanically but follow the music.(Vaganova, 1969, p. 15).

Mediante esta suposta “monotonia”, lembramos que é importante repetir durante algumas aulas os mesmos exercícios no sentido de aperfeiçoá-los, técnica e artisticamente. Sobre esta matéria Tarasov sugere que

Work on combinations requires their repetition for a definite period of time- (...). The first lesson is given to learning new combinations. The second is given to repeating the combination with added complications and the third lesson is a final affirmation of the material learned with shortened periods of rest between the repetitions. (Trasov, 1985, p. 61).

Identificou-se, assim, a motivação como prioridade. A primeira estratégia encontrada foi proposta pela professora estagiária pois, através da análise da estrutura da aula, verificou que não existia ainda um exercício de *rond jambe en'air*. A introdução de um exercício novo veio trazer motivação extra pois os alunos mostraram entusiasmo e prontidão em querer aprendê-lo. Apesar do empenho, o professor titular achou o exercício um pouco complexo e sugeriu que se fizesse alterações no sentido de o simplificar, o que mostrou ainda a fragilidade no conhecimento do método.

Outra estratégia sugerida pela professora estagiária no sentido de promover uma melhor motivação, foi a aplicação de uma aula completamente diferente da estrutura do professor com o intuito de ver a *performance* dos alunos mediante exercícios completamente novos ensinados pela estagiária. Esta (**anexo 15**) foi aplicada no período que não prejudicasse o trabalho regular dos alunos entre testes. Apesar de não termos conseguido aplicar a aula na totalidade, verificámos um entusiasmo geral, quer dos alunos quer da professora estagiária. Esta aula era baseada num método diferente do aplicado na EDCN. Entendemos, ao construir esta aula, que não teria influência negativa no trabalho sistemático e de continuidade dos alunos ao longo do ano e, por isso, a sua aplicação teve dois objetivos claros: motivar os alunos, e perceber a capacidade de adaptação a exercícios novos baseados noutra técnica, já que os alunos frequentemente fazem *workshops* e concorrem a bolsas de estudo onde a técnica Vaganova não é aplicada, logo é de todo o interesse que os alunos tenham

conhecimentos de outros métodos para que ganhem “bagagem” para se desembaraçarem fora do âmbito da escola.

No final do terceiro período (dia 8 de março), depois da realização do teste de TDC, foi aplicada uma aula, construída no método Vaganova com o objetivo de verificar a capacidade da estagiária na construção de novos exercícios aplicando o que observou relativamente ao método e às particularidades dos rapazes. Relativamente a esta aula, não foi registada em tabela, como tinha acontecido na anterior aula que implementámos. Este fato deveu-se à análise do livro “*100 Lessons in Classical Ballet*” de Kostrovitskaya (1987) onde se verifica uma sintetização do registo dos exercícios e que serviu de base para a sua construção.

De acordo com os conteúdos programáticos do terceiro ano, está previsto o estudo de exercícios na meia ponta no centro, assim como é também o início da aprendizagem de exercícios *en tournant* e de *pirouettes*. Esta aula foi construída com o intuito de trabalhar esses conteúdos, e indo ao encontro da aula do professor titular e qualidades técnicas que queríamos ver desenvolvidas e melhoradas. Acresceu-se a estes fatores, os erros técnicos que tínhamos vindo a observar (**Quadro 7**).

Assim, como podemos observar na aula em anexo (**anexo 16**) foram aplicados exercícios com direções na barra para melhorar a aprendizagem das corretas posições espaciais; exercícios com *retiré passé* com o intuito de melhorar altura do *retiré*, exercícios com meia ponta na barra e centro, indo ao encontro com os conteúdos, com vista ao melhoramento da estabilidade; exercícios *en tournant*; *balancés* com *pirouettes* para trabalhar as deslocações espaciais, e por último *pas de chat soubresaut* para o desenvolvimento do *ballon*. Esta aula foi aplicada ao longo de 3 dias e os alunos demonstraram uma grande motivação na sua aplicação. Sempre que havia oportunidade perguntavam no fim das aulas se podiam repetir os exercícios de *balancé* com *pirouettes* pois era aí que sentiam que estavam a “dançar”.

Relembrando o que a literatura nos indicava relativamente ao género de professor, onde Minden (2005) referia que os bailarinos podem ter um treino de excelência ensinado por uma professora, mas com um professor essa excelência pode ser ainda mais alcançada, pois o professor homem pode ser visto como modelo a ser seguido, pensamos que realmente assim seja. Os resultados dos questionários dos alunos (p. 57) foram claramente nesse sentido.

Apesar do trabalho da professora estagiária estar perfeitamente enquadrado no que se pretendia, quer no que diz respeito à postura, quer no que diz respeito aos

conteúdos dos seus ensinamentos, verificámos que os alunos se dirigiam frequentemente ao professor quando tinham uma dúvida, mesmo quando era a professora a dar aula. Esta observação pode ter, em nossa opinião duas leituras: uma preferência notória pelo professor, ou o papel da estagiária poderá estar a ser conotado com a importância menor e identificada a mesma como a “ajudante” do professor. Essa distinção entre os papéis representados por ambos os professores (estagiária e professor titular) foi sempre difícil de esclarecer já que a professora estagiária nunca teve a oportunidade de estar com os alunos sozinhos durante uma aula. Torna-se difícil manter a “autoridade” dentro de uma aula quando o professor titular está presente, mesmo tentando ele manter-se “afastado” da aula. Contudo o respeito e a confiança dos alunos, pelo trabalho efetuado pela estagiária, levaram a um bom entendimento e cumplicidade entre todos os intervenientes deste estágio.

1.3.4. Reflexões

A ampliação e enriquecimento da prática de formação na área da TDC no trabalho específico com rapazes foram a prioridade deste estudo. Com a fase de lecionação pudemos aplicar os nossos conhecimentos, refletindo sobre a prática pedagógica e sobre as estratégias que fomos aplicando justificando a nossa ação. Saímos reforçadas no conhecimento que já tínhamos anteriormente e adquirimos novos, nomeadamente, pelo prazer de podermos ter tido a oportunidade de trabalhar com um grupo de rapazes, já que tinha sido, até então, uma impossibilidade (devido à fraca frequência de alunos do género masculino no ensino da TDC nas aulas que lecionamos habitualmente). Percebemos, com maior clareza, que o professor deve estar em permanente formação, fato que também é destacado por Freire que expõe: “Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento.” (Freire, 2002, p.21).

1.4. Acompanhamento de outras atividades

O acompanhamento em outras atividades visa acompanhar os alunos em atividades fora do âmbito da disciplina em que foi desenvolvida a prática pedagógica. É necessário construir relações fora do núcleo restrito da sala de aula, passo fundamental na relação entre professor e aluno. Tal como Freire refere:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 2002, p.15).

Neste sentido as atividades previstas e realizadas em momentos importantes e “especiais”, para os alunos (testes e espetáculo), intensificaram e estreitaram relacionamentos. Foram, assim, concretizadas 8h30min no acompanhamento de atividades com os alunos fora do âmbito das aulas de TDC, com a assistência a todas as aulas de testes de TDC (um por cada período letivo) e o acompanhamento dos alunos, no espetáculo final, realizado no Teatro Camões.

2. Avaliação pessoal da intervenção pedagógica

(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (Freire, 2002, p.18).

Através da observação podemos verificar uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança (Reis, 2011). A observação regular de aulas e um debate de qualidade sobre o desempenho constituem uma componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor, independentemente do seu nível de conhecimento e experiência. No caso deste estágio, a observação e a discussão das informações recolhidas destinaram-se a ampliar tanto os conhecimentos como as capacidades profissionais do observador e do observado, constituindo um catalisador importante de aprendizagem e mudança. A observação, quer por parte do estagiário, quer por parte do professor titular, deve ter em conta três fases: antes da observação, durante e após (Reis, 2011). Ambos devem desempenhar

papéis importantes nestas três fases, de forma a assegurar benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional.

Como instrumento de avaliação, neste ponto, apenas nos centrámos no “após observação”. Foi com base nesta fase que, juntamente com o professor titular, pudemos reconstruir o que aconteceu na aula, de modo a verificar se os objetivos a que o estagiário se propôs foram atingidos. Desta forma, estávamos em condições para refletir sobre os aspetos positivos ou negativos, sobre o que se gostaria de alterar e como seriam feitas essas alterações. Os comentários e sugestões construtivas sobre aspetos específicos, por parte do professor titular, foram um aspeto incontornável a considerar. Para avaliar o processo da prática pedagógica e redefinir prestações, pessoais, posteriores, foi construída uma tabela adaptada de Reis (2011) onde, após cada aula de leção, se verificaram os aspetos relativos às diferenças individuais, oportunidades de aprendizagem, objetivos e tarefas, ambiente de trabalho, comunicação.

	indicadores	sim
Diferenças individuais	Evidencia conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem mais adequadas a cada aluno.	
	Apresenta os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada às competências dos alunos.	
	Cria oportunidades de reforçar a auto-estima de cada aluno	
Oportunidades de aprendizagem, objetivos e tarefas	Defne objetivos de aprendizagem	
	Propõe atividades de aprendizagem adequadas aos objetivos propostos.	
	Propõe estratégias de aprendizagem diferenciadas para grupos e indivíduos	
	Estimula o pensamento dos alunos.	
	Estimula a interação entre alunos.	
	Avalia o grau de concretização dos objetivos e fornece feedback aos alunos	
	Ensina estratégias técnicas para atingir os objetivos	
Ambiente de trabalho	Distribui os alunos de forma adequada as atividades de aprendizagens	
	O ambiente de trabalho era promotor de aprendizagens.	
	Trata os alunos de forma equitativa	
Comunicação	Apresenta os objetivos de aprendizagem de forma clara	
	Relaciona as aprendizagens presentes com os objetivos futuros	
	Estimula o entusiasmo e a curiosidade pela aprendizagem	
	Fornecer instruções de forma clara.	
	Repete a informação mais complexa.	
	Ouve, analisa e responde aos alunos.	

Quadro 8 - Avaliação contínua de prática letiva da estagiária

3. Aspectos relacionais com o público-alvo

As relações estabelecidas entre todos os intervenientes no decorrer do estágio mostraram-se, muito sólidas, sempre baseadas sinceridade e no respeito mútuo. Tentámos promover e gerir os processos de comunicação e interação com os alunos tentando envolvê-los nas tarefas/atividades propostas, promovendo a sua interação colaboração e cooperação, reconhecendo a diversidade dos alunos e atendendo às diferenças individuais. A turma na generalidade era muito empenhada, cumpridora e atenciosa com a estagiária, reconhecendo por vezes o papel ingrato da permanente avaliação das ações da mesma, nomeadamente, quando a professora orientadora estava presente. Ainda hoje se mantém um relacionamento, professor/aluno, com a maioria dos estudantes o que demonstra que foram feitas pontes de relacionamento saudáveis e que poderão ser uma mais-valia em termos de futuro. A estagiária espera ter contribuído para o crescimento pessoal e profissional dos alunos, função fundamental de um bom professor.

4. Aspectos relacionais com a instituição

A estagiária foi sempre muito bem recebida, dentro das instalações da EDCN, desde os funcionários, aos professores, passando pelos órgãos de direção e alunos em geral. Denota-se um ambiente “familiar” dentro da Escola onde todos se conhecem e onde todos contribuem para o mesmo fim- preservar o prestígio da EDCN, como escola de referência a nível nacional e até internacional. Todos os requerimentos oficiais (documentos, respostas a emails, informações uteis...) foram atendidos com brevidade o que se tornou imprescindível para o bom desenvolvimento do estágio e subsequente redação do relatório do mesmo. Embora o estágio fosse realizado na turma do 3ºano C, todos os professores permitiam assistência nas suas aulas, sempre com a devida autorização por parte dos mesmos, o que nos permitiu uma excelente integração no meio, quer a nível de espaço físico quer a nível das relações humanas.

Secção V - Conclusões

Devido às diferenças anatómicas e psicológicas, o TDC deveria ser diferente para rapazes e raparigas, como é referido por Tarasov (1985), e como foi verificado nos três métodos analisados (RAD, Cecchetti e Vaganova). Este fato verifica-se, pelo menos no que diz respeito, à escola onde foi realizado o estágio, onde os alunos são separados, por género, desde o seu ingresso na EDCN. Se os alunos são separados consoante o seu género, entendemos que existem particularidades específicas no ensino de rapazes e de raparigas. Apesar de não termos verificado particularidades técnicas, muito significativas, relativamente ao ensino diferenciado por género, neste nível de ensino, estas sofrerão, no entanto, um acréscimo considerável nos anos a seguir. Esta afirmação fundamenta-se no correspondente grau de dificuldade e especificidades, requerido para as disciplinas de variações e *pas de deux* (no plano de estudos iniciam-se a partir do 6º/10º ano), que exigem e justificam outras qualidades técnicas e artísticas, trabalhadas, também, em contexto da disciplina de técnica de dança clássica.

No entanto, as verificadas são: a reverance, a forma de deslocação através do andar, o treino da força assim como o virtuosismo das *pirouettes* e o adestramento mais intensivo dos saltos (desenvolvimento do *battu*, *elevation* e *ballon*) que concorrem para a diferença no ensino da mesma. Tarasov (1985) realça que o trabalho realizado nos primeiros anos não tem grandes diferenças, referindo que as raparigas, no entanto, mostram já um “fascínio” pela graciosidade e elegância e os rapazes ainda demonstram uma certa imaturidade e adormecimento. Em concordância com Tarasov (1985), através do nosso estudo, confirmámos que, apesar de não serem evidentes, grandes diferenças a nível técnico, até ao ano que analisámos, o que se verificou de específico, em estes alunos, foi a forma que está associada à postura e ao carácter do género, ou seja, denota-se especialmente, e do ponto de vista visual, uma diferenciação postural e de “carácter expressivo”, na apresentação de cada exercício. As formas imponentes, altivas, vigorosas são características que devem estar presente na TDC no género masculino (Tarasov, 1985).

Além da parte física, que a técnica trabalha, também a parte artística deve ser trabalhada e por isso é necessário ter em conta a especificidade de cada género distinguindo logo desde os primeiros anos essas diferenças. Autores como Minden (2005), Tarasov (1985), a própria construção do *Syllabus* da RDA, o desenvolvimento

dos graus no método Cecchetti e Vaganova que influenciou o desenvolvimento da dança no masculino, mostraram-se em convergência no que diz respeito à necessidade, de ter em conta a especificidade de cada gênero distinguindo logo desde o início da aprendizagem da TDC.

O trabalho do professor deve ter em conta a especificidade de cada gênero respeitando a descoberta da individualidade, musicalidade, do gosto, da arte nos futuros bailarinos. Um trabalho difícil que requer o respeito pela verdadeira natureza do aluno rapaz ou rapariga.

Na cultura ocidental, o gênero constitui uma entidade organizadora essencial e, como tal, os sujeitos tratam um professor ou uma professora de forma diferente, e conseqüentemente, os mesmos passam a conhecer aspetos diferentes dos mundos com quem trabalham. Então se o papel sexual tem uma importância nas relações do trabalho, também se pode verificar vantagens ou desvantagens no papel representado por um professor ou por uma professora no ensino a rapazes. Segundo a literatura mais antiga (Tarasov, 1985) uma turma de rapazes, desde os níveis mais básicos, não deve ser lecionada por uma professora, mesmo pelas mais qualificadas e experientes.

No nosso estudo, verificámos que essa opinião é contestada por alunos e professores, aferindo que ambos podem desempenhar essa tarefa e que, apesar das vantagens, na identificação entre gêneros, um bom professor de TDC não se revê pelo gênero, mas sim pelas suas capacidades. Entendemos, por isso, que um bom professor deve ter em conta “a estrutura do sujeito a educar, a estruturação das tarefas de aprendizagem que se lhe propõem e a interação que se desenvolve entre a estrutura do sujeito e a estrutura da tarefa.” (Tavares e Alarcão, 2005).

No entanto os alunos, do gênero masculino, quando questionados sobre a preferência relativamente ao gênero do professor, evidenciaram a sua predileção por um professor do gênero masculino, apontado a identificação com o gênero como fator primordial. Este fator deve ser levado em conta e respeitadas as preferências dos mesmos, pois deste modo os alunos identificam-se com o professor na sua plenitude quer a nível técnico e artístico, fortalecendo as capacidades do desenvolvimento humano na sua totalidade (a nível físico, cognitivo, psicossocial).

A primeira fase do estágio verificou-se ter sido fundamental, para podermos prosseguir na concretização dos objetivos mais específicos a que nos propusemos a atingir. A relação entre todos os intervenientes foi bem-sucedida o que facilitou a integração na turma assim como a preparação para a fase seguinte- a participação

acompanhada. Nesta fase do estágio foi importante reconhecermos algumas particularidades do gênero masculino no que diz respeito à TDC. Também a opinião dos alunos relativamente ao gênero de professor foi uma mais-valia, pois apesar de preferirem serem lecionados por um professor, a grande maioria aceita que uma professora possa desempenhar essa tarefa. Este fato resultou numa melhoria na autoconfiança da estagiária. Com essas particularidades identificadas foi fácil traçar objetivos mais precisos na planificação das aulas futuras, não caindo em erros que pudessem prejudicar a *performance* dos alunos relativamente à TDC.

A ampliação e enriquecimento da prática de formação na área da TDC, no trabalho específico com rapazes, foram a prioridade deste estudo. Com a fase de leção pudemos aplicar os nossos conhecimentos, refletindo sobre a prática pedagógica e sobre as estratégias que quisemos apropriar. Saímos reforçadas no conhecimento que já tínhamos anteriormente e adquirimos novos, nomeadamente pelo prazer de podermos ter tido a oportunidade de trabalhar com um grupo de rapazes, já que tinha sido até então uma lacuna incontornável (devido à fraca frequência de alunos do gênero masculino no ensino da TDC nas aulas que lecionamos habitualmente).

Destacamos a importância de um estágio profissionalizante como o que foi desenvolvido. O professor/estagiário deve lembrar que a sua formação deve ser permanente e contínua, refletindo sobre a sua prática tal como Freire reforça: “(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 2002, p.18)

Relativamente ao desenvolvimento do estágio, este contribuiu para a reflexão sobre as práticas pedagógicas executadas e sobre as metodologias adotadas, e quais se ajustariam melhor ao grupo de adolescentes com quem trabalhamos.

Apesar das dificuldades encontradas, inicialmente, como já foi referido (p. 50 e 53) onde as relações de confiança ainda não estavam estabelecidas e onde a estagiária fica, regra geral, um pouco “de fora” esperando que a observem e aceitem (Bogdan & Biklen, 1994), só à medida que as relações se desenvolvem vai sendo cada vez mais participativa.

Entendemos, como reflexão final, realçar a importância da realização deste estágio, quer no vivenciar pleno e intenso de cada uma das suas fases (observação estruturada, participação acompanhada e leção supervisionada), como na redação do relatório final.

O melhoramento das práticas pedagógicas ocorre de uma boa planificação, ação, observação e reflexão. Foi com base, na aplicação prática, destes pilares, que sentimos a evolução contínua, a nível profissional. Importa destacar, a este propósito, o papel do professor titular, pela sua importância no processo da nossa formação. A boa relação entre o professor titular de turma e a estagiária foi, sem dúvida, uma excelente base para desenvolvimento positivo do estágio. Também a relação com os alunos foi desenvolvida de um modo natural, sempre baseada na sinceridade e no respeito mútuo. Sabendo que uma das características da investigação- ação refere a um melhoria das ações de todos os intervenientes, concluímos que através da nossa ação podemos contribuir positivamente para o percurso destes alunos com quem tivemos contacto.

Com este processo passámos a olhar as “nossas” alunas de uma outra forma, dando mais atenção a cada pormenor das aulas (quer a nível da TDC, quer a nível individual). Saímos enriquecidas, pessoalmente e profissionalmente por ter trabalhado com um grupo de rapazes por que identificámos e compreendemos as suas particularidades, indo ao encontro do enriquecimento e ampliação da prática de formação na área da TDC.

O contato e a aprendizagem de um novo método (Vaganova), veio, também, contribuir para o enriquecimento dos nossos saberes e experiências, contribuindo, enormemente, para o melhor planeamento das aulas e dos respetivos *build up* dos exercícios. Esta aprendizagem foi reforçada com o seminário da professora russa, onde através das 6 horas podemos observar em conjunto as turmas do 3º/7º ano, ou seja, os rapazes e as raparigas realizaram juntos o seminário da professora Allas Schirkevitch e mais uma vez atestámos que não foram observadas particularidades no ensino aos rapazes.

Aprendemos a trabalhar com um pianista, fato que até então nunca nos tinha sido possibilitado. O privilégio e as vantagens de ter um acompanhador de música ao vivo, foram comprovadas e valorizadas.

Para concluir exaltámos a ideia de que o professor deve estar em permanente formação, fato que também é destacado por Freire que expõe: “Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento.” (Freire, 2002, p.21). A frequência do estágio pretendeu ajudar-nos a implementar os nossos saberes, comprovando as nossas competências quer no sentido dos nossos conhecimentos quer no sentido relacional. É necessário não esquecer que é:

É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. (...) A competência técnica científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. (Oliveira in Freire, 2002, p. 7).

A apresentação e entrega deste relatório terminam e, ao mesmo tempo, marcam o início de uma nova fase importante na nossa vida. Embora a nossa prática letiva já se verifique há largos anos, aprendemos com este trabalho, que nunca é tarde para aprender e melhorar as nossas práticas de ensino.

Bibliografia

- Andreoli, G. (2010) *O Bailarino Self-made: trajetórias do masculino na dança*. Consultado em Maio 15, 2013 do *website* da 33ª reunião anual da ANPEd: <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalho-gt23>
- Artigo 11º de 2 de Novembro. *Diário da República nº 253 – 1 Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Azevedo, M. (1997). *A Teoria cognitiva social de Albert Bandura*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências. Lisboa.
- Bahia, S. & Trindade, J. P. (2010). *Contributos da Psicologia para a Educação Visual*. Consultado em março 17, 2013. no *webside* Academia.edu : <http://lisboa.academia.edu/SaraBahia/Papers>
- Bahia, S. (2010). *Educação para a Arte e para a Cultura: Levar Clio à Escola*. Consultado em abril 12, 2013, do *website*: <http://lisboa.academia.edu/SaraBahia/Papers>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Beaumont, C., Idzikowski, S. (1995) *A Manual of Theory and Practice of Classical Theatrical*. London: I.S.T.D.
- Bogdan, R., Biklen, S. Alvarez, M. Santos & S., Baptista, T. (trads) (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto editora.
- Caminada, E. (s.d.) *Considerações sobre o método Vaganova*. Consultado no site em fevereiro 26, 2013, do *website* Eliana Caminada. net: <http://www.elianacaminada.net/>
- Cecchetti, E. & Cardinale, N. (trad) (1997) *Manuel complet de la Méthode CECCHETTI. La Danse classique-vol.1.Rome* : Gremese international.
- Chair, K.D. (2000). *Dance Education Web*. Consultado em março, 22, 2013 no *webside* <http://www.danceducationweb.org/technology.html>
- Correia, C. (2010) *Programa de técnica de dança clássica- do pré-primário ao 2º ciclo do ensino não vocacional*. Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Dança. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de Novembro. *Diário da República nº270 – 1 Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho. *Diário da República nº 149 – 1 Série*. Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa. Lisboa.
- Dicionário Médico online consultado em agosto 20, 2013 em <http://www.dicionariomedico.com>

- Erikson, E. (1987) *Infância e Sociedade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Escola de Dança do Conservatório Nacional (2012). História, estrutura curricular. Consultado em novembro 15, 2012 em http://www.edcn.pt/index.php?id_page=4
- Escola Superior de Dança (2012), Cursos. Consultado em janeiro 27, 2013 em http://www.esd.ipl.pt/cursos/mestrado_em_ensinodedanca/cursos_mestradoemensinodedanca_regulamentoestagio.html#art9
- Fazenda, M. (2007) *Dança Teatral: ideias, experiências, ações*. Lisboa: Celta Editora.
- Ferreira, A. (2004). *Função paterna e adolescência na escola: um estudo correlativo em u ma instituição particular*. Tese de Mestrado, Universidade Católica de Brasília. Consultado em abril 18,2013, do *website* Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da universidade Católica de Brasília: http://www.btdt.ucb.br/tede/tde_arquivos/5/TDE-2004-11-08T194637Z-140/Publico/Antonio_Eustaquio_Ferreira.pdf
- Fewster, B. (1988). *For the study of classical ballet, second year programe, centre work (vol.II)*,(s.i.)(s.n.).
- Fialho, F. (2006). *Uma crítica ao conceito de masculinidade hegemônica*. Working papers. Instituto de Ciências Sociais Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996/2002) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ªedição. São Paulo: Paz e Terra.
- Geografia e mapas de Lisboa. Consultado em dezembro 12, 2012 no website visitar-lisbon.com: <http://www.visitar-lisbon.com/lisboa/essential/geography.html>
- Hanna, J. Gana, M. (trad) (1999) *Dança, sexo e género. Signos de identidade, dominação, desafio e desejo*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Hill, M. & Hill, A. (2008) *Investigação por Questionário*. 2ª ed. Lisboa: Edições Sílabo, lda.
- Homans, J., Araujo, J. (trad.) (2012) *Os anjos de Apolo- uma história do ballet*. Lisboa: Edições 70.
- Kassing, G & Jay, D.M. (1998) *Teaching Beginning Ballt Technique*. USA: Human Kinetics.
- Kersley, L. & Sinclair, J. (1997). *A Dictionary of Ballet Terms*. 4ªed. London: A & C Black.
- Kimmel, M. S. (1998). *A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas*. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Horizontes Antropológicos/UFRGS. Consultado em março 2, 2013 do *webside* Scribd: <http://pt.scribd.com/doc/24751915/Kimmel-A-producao-simultanea-de-masculinidades-hegemonicas-e-subalternas-fichamento>

- Kostrovitskaya, V. & Briansky, O.(trad.). (1987) *100 Lessons in Classical Ballet*. New York: Limelight Editions.
- Latorre, A. (2003) *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó
- Lei 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República nº 237 – 1 Série*. Assembleia da República. Lisboa.
- Lipovetsky, G. (2000). *A Terceira Mulher*. Coleção Epistemologia e Sociedade do Instituto Piaget, Lisboa.
- Marques, A. (2007) *O Ensino Artístico da Dança em Portugal -Ao Encontro das Escolas Vocacionais*. Tese de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa-Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa.
- Martins, A. (2011) *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Relatório de estágio, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Educação Física e Desporto, Lisboa.
- Martins, P., Trindade, Z, & Almeida, A. (2003). *O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural*. Consultado em fevereiro 26, 2013, no website scielo: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a14.pdf>
- Minden, E. (2005). *The ballet Companion: a dancer guide to the technique, and joys of ballet*. New York: Fireside.
- Morris, D. & Duarte, M (trad) (1998). *Os sexos humanos: uma história natural do Homem e a Mulher*. Lisboa: Terramar.
- Nascimento, V. M. S. (2010). *Os professores de Técnicas de Dança das Escolas de Educação Artística Vocacional em Portugal Continental: caracterização do seu perfil académico e profissional e análise da sua prática docente*. Tese de doutoramento, Universidad de Sevilla, Sevilha, Espanha.
- Pardelha, T. (2010). *As Emoções Positivas enquanto Agente de Mudança no Paradigma de Escrita Expressiva*. Tese de mestrado, Faculdade de psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Piaget, J., Amorim, M., Silva, P. (trads) (2005) *Seis estudos de psicologia*. 24ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Portaria nº 52/99 de 22 de Janeiro. *Diário da República nº18-1 série-B*.Ministério da Educação. Lisboa.
- Portaria nº 225/2012 de 30 de Julho. *Diário da República nº146 – 1 Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Reis, P. (2011) *Observação de aulas e avaliação do desempenho do docente*. Cadernos do CCAP-2. Ministério da Educação. Lisboa.

- Rodrigues, R. & Lima, M. (2011) *A prática pedagógica no ensino do balé clássico na cidade de Goiânia, um recorte*. Consultado em janeiro 31, 2013, do *website* do IV EDIPE: <http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/resumos.htm>
- Serafini, O. & Pacheco, J. (1990) *A Observação como Elemento Regulador da Tomada de Decisões: a Proposta de um Instrumento*. Consultado em janeiro 13, 2013, do *website* do Repositório da Universidade do Minho: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/459>
- Silva, M.S. & Schwartz G. M. (1999). *A expressividade na dança: visão profissional*. Consultado em Março, 23,2013 no *website* Scribd: <http://pt.scribd.com/doc/33920293/39-A-Expressividade-na-Danca-Visao-do-Profissional>
- Sousa, M., Baptista, C. (2011) *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Segundo Bolonha. Lisboa: Factor.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (2000). *Psicologia Educacional*. Lisboa: MacGraw Hill.
- Sprinthall, N., A. & Collins, W. A. (2008). *Psicologia do Adolescente - Uma abordagem de desenvolvimento*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tarasov, N. & Kraft, E. (trad) (1985) *Ballet technique for male dancer*. New York: Doubleday & company, inc.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Tosta, E. (2010) *Historia da dança parte 2*. Consultado em maio, 25, 2013 no *website* Artcirculando-portal da dança: <https://sites.google.com/site/evelyntosta/historia-do-ballet---parte-ii>
- Trilla, J. (2004). *Animação Sociocultural teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vaganova, A. & Chujoy, A. (trad). (1969) *Basic principles of classical ballet, russian ballet technique*. New York: Dover publications, inc.

Anexos

Anexo 1

provativos dos direitos a que se arrogam os cedentes do direito de caça.

4.º É revogada a Portaria n.º 475/98, de 7 de Agosto.

5.º A presente portaria produz efeitos a partir do dia 27 de Junho de 1998.

Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas.

Assinada em 29 de Dezembro de 1998.

Pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, *Victor Manuel Coelho Barros*, Secretário de Estado do Desenvolvimento Rural.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Portaria n.º 52/99

de 22 de Janeiro

Através da Portaria n.º 778/89, de 7 de Setembro, foram estabelecidos os planos curriculares da Escola de Dança do Conservatório Nacional, então denominada Escola de Dança de Lisboa.

Considerando que a Escola propõe ajustamentos a esses planos, decorrentes quer da generalização da reforma curricular prevista no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, quer da experiência que tem desenvolvido no campo da formação de bailarinos, coerentes com o projecto educativo que desenvolve:

Manda o Governo, pelo Ministro da Educação, o seguinte:

1.º O plano de estudos da Escola de Dança do Conservatório Nacional passa a constar dos mapas I, II e III anexos à presente portaria, da qual fazem parte integrante.

2.º O presente plano entra em vigor no ano lectivo de 1998-1999.

Ministério da Educação.

Assinada em 30 de Dezembro de 1998.

Pelo Ministro da Educação, *Guilherme d'Oliveira Martins*, Secretário de Estado da Administração Educativa.

MAPA I

Plano de estudos do curso de formação de Bailarinos

Grau elementar de Dança/2.º ciclo do ensino básico

	1.º/5.º ano Horas	2.º/6.º ano Horas
Formação geral		
Língua Portuguesa	4	4
Língua Estrangeira (Inglês)	4	4
História e Geografia de Portugal	3	3
Matemática	4	4
Ciências da Natureza	3	3
Educação Visual e Tecnológica	4	4
Educação Física	(a)	(a)
Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa	1	1
Total parcial	23	23

	1.º/5.º ano Horas	2.º/6.º ano Horas
Formação específica		
Técnica de Dança Clássica + Pontas	8,5	8,5
Danças Tradicionais	1	1
Música	3	3
Expressão Dramática	2	2
Área Escola	(b)	(b)
Total parcial	14,5	14,5
Total geral	37,5	37,5

(a) Actividade de complemento curricular.
(b) Organizada e gerida pela Escola.

MAPA II

Plano de estudos do curso de formação de Bailarinos

Grau intermédio de Dança/3.º ciclo do ensino básico

	3.º/7.º ano Horas	4.º/8.º ano Horas	5.º/9.º ano Horas
Formação geral			
Língua Portuguesa	4	4	4
Língua Estrangeira (Inglês)	3	3	3
Língua Estrangeira (Francês)	3	3	2
Matemática	3	3	3
História	3	3	3
Geografia	3	-	2
Ciências da Natureza	3	2	-
Ciências Físico-Químicas	-	3	2
Educação Visual	2	2	2
Educação Física	(a)	(a)	(a)
Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa	1	1	1
Total parcial	25	24	22
Formação específica			
Técnica de Dança Clássica + Pontas ...	9	9,5	10
Repertório Clássico	-	-	1
Técnica de Dança Moderna	2	4,5	6
Notação e Análise do Movimento ...	1	1,5	(b) 1,5
Música	3	3	3
Danças Tradicionais	1	1	1
Expressão Dramática	(b) 2	-	-
Danças de Carácter	-	(b) 1,5	(b) 1,5
Sapatado	-	(b) 1,5	(b) 1,5
Área Escola	(c)	(c)	(c)
Total parcial	16/18	19,5/21	22,5/24
Total geral	41/43	43,5/45	44,5/46

(a) Actividade de complemento curricular.
(b) A leccionar num só período lectivo.
(c) Organizada e gerida pela Escola.

MAPA III

Plano de estudos do curso de formação de Bailarinos

Grau avançado de Dança/secundário

	6.º/10.º ano Horas	7.º/11.º ano Horas	8.º/12.º ano Horas
Formação geral			
Português B	3	3	3
Introdução à Filosofia	3	3	-
Língua Estrangeira I (Inglês)	3	3	-

	6.º tri.º ano Horas	7.º tri.º ano Horas	8.º tri.º ano Horas
Educação Física/Técnica de Pilates	(a)	(a)	(a)
Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa	(a)	(a)	(a)
Total parcial	9	9	3
Formação específica			
Módulos Quantitativos	3	—	—
Língua Portuguesa (Inglês)	—	—	3
História da Dança	2	2	2
Música	2	2	2
Composição/Análise do Movimento ..	1,5	1,5	1,5
Elementos de Produção	1,5	—	—
Total parcial	10	5,5	8,5
Formação técnica artística			
Técnica de Dança Moderna + Varia- ções	11	11	11
Técnica de Dança + Variações	8,5	10	10
Repertório Clássico	1,5	1,5	1,5
Repertório Moderno	1,5	1,5	1,5
Pis de Danc Rapazes/Raparigas	3/-	3/1,5	3
Seminários (Dança de Caricões/Sapa- tando/Dança Histórica)	1,5	1,5	1,5
Oficina Coreográfica	—	(b)	(c)
Total parcial de rapazes	27	28,5	28,5
Total parcial de raparigas	24	27	28,5
Total de rapazes ...	46	43	40
Total de raparigas ..	40	41,5	40

(a) Disciplina de cumprimento variável com carga horária a ser organizada e dada pela Escola.

(b) Disciplina com carga horária anual de 120 horas a ser dada pela Escola.

(c) Disciplina com carga horária anual de 240 horas a ser dada pela Escola.

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

Presidência do Governo

Decreto Regulamentar Regional n.º 1/99/M

Aprova o novo Estatuto do Corpo de Polícia Florestal da Direcção Regional de Florestas

O Decreto Regulamentar Regional n.º 7/93/M, de 27 de Março, em execução e desenvolvimento do Decreto Legislativo Regional n.º 26/92/M, de 11 de Novembro, aprovou a orgânica da Direcção Regional de Florestas, dela fazendo parte integrante o Corpo de Polícia Florestal, cujo estatuto foi publicado no anexo II daquele diploma.

Entretanto, na decorrência da Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de Setembro, o artigo 231.º, n.º 5, da Constituição veio atribuir competência exclusiva ao Governo Regional na matéria respeitante à sua própria

organização e funcionamento, competência essa de que decorre a faculdade de se proceder à revogação do Estatuto do Corpo de Polícia Florestal aprovado por aquele decreto regulamentar regional, e à sua substituição por um outro que tenha em conta as reformas e transformações entretanto verificadas no sector florestal.

Nestes termos:

O Governo Regional da Madeira decreta, ao abrigo do n.º 5 do artigo 231.º da Constituição e da primeira parte da alínea c) do artigo 49.º da Lei n.º 13/91, de 5 de Junho, o seguinte:

Artigo 1.º

É aprovado o Estatuto do Corpo de Polícia Florestal, publicado no anexo I ao presente diploma, do qual faz parte integrante.

Artigo 2.º

A escala salarial do pessoal da carreira de guarda florestal, do grupo de pessoal auxiliar da Direcção Regional de Florestas, que consta do anexo I ao Decreto Regulamentar Regional n.º 7/93/M, de 27 de Março, passa a ser a constante do anexo II ao presente diploma, do qual faz parte integrante.

Artigo 3.º

1 — Sem prejuízo do disposto nos números seguintes, o presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

2 — A produção de efeitos financeiros decorrentes da aplicação do regime de transição previsto no artigo 22.º do Estatuto do Corpo de Polícia Florestal ora aprovado reporta-se a 1 de Janeiro de 1998.

3 — Ao pessoal abrangido por concursos já abertos à data da entrada em vigor do presente diploma aplicam-se os requisitos habilitacionais previstos na legislação vigente nessa data.

4 — Até à publicação do diploma regional referido no artigo 15.º do Estatuto do Corpo de Polícia Florestal ora aprovado, mantém-se transitoriamente em vigor os artigos 8.º e 28.º do anexo II do Decreto Regulamentar Regional n.º 7/93/M, de 27 de Março, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 4-A/97/M, de 21 de Abril.

Artigo 4.º

É revogado o artigo 18.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 7/93/M, de 27 de Março.

Aprovado em Conselho do Governo Regional em 17 de Dezembro de 1998.

O Presidente do Governo Regional, em exercício, *José Paulo Baptista Fontes*.

Assinado em 5 de Janeiro de 1999.

Publique-se.

O Ministro da República para a Região Autónoma da Madeira, *Assis Alves Mouzinho Diniz*.

Anexo 2

**MINISTÉRIOS DAS FINANÇAS E DO PLANO,
DA EDUCAÇÃO E DA REFORMA ADMINISTRATIVA**

Decreto-Lei n.º 310/83

de 1 de Julho

1. 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.

A educação artística que a todos deve ser proporcionada nos domínios da música e do movimento e drama não é objecto deste diploma, uma vez que a sua definição se situa no âmbito mais geral dos planos de estudos e programas dos ensinos básico e secundário.

O Estatuto do Conservatório Nacional e do seu pessoal docente rege-se ainda pela reforma de 1950, embora com alterações parciais.

Assim, a partir de 1971 o ensino do Conservatório Nacional foi colocado em regime de experiência pedagógica; ao abrigo deste regime reorganizaram-se os planos de estudos e os programas e tentou-se, por um lado, a integração do ensino artístico com o ensino geral do mesmo nível e, por outro, a integração na mesma instituição do ensino de várias artes. Deste modo, para além dos cursos de Música e de Teatro, tradicionalmente ali ministrados, foram criados os cursos de Dança, de Cinema e de Educação pela Arte.

Se muitos foram os resultados positivos desta experiência, diversos factores condicionaram e diminuíram o seu alcance, entre os quais se contam a insuficiência de instalações e as dificuldades de gestão conjunta de uma instituição com estruturas administrativa e pedagogicamente inadequadas.

A situação de pessoal docente, a falta de regulamentação do ensino de nível superior, as dificuldades de articulação com o ensino geral, são questões que se arrastam e cuja definição tem prejudicado o ensino, afastando dele professores e alunos e acarretando um regime de frequência muitas vezes em acumulação, com carácter de actividade secundária, que impede uma plena dedicação e um verdadeiro profissionalismo.

Assim, a solução dos problemas do Conservatório Nacional passa necessariamente pela prévia definição dos estatutos dos ensinos que ali são ministrados, desta decorrendo o regime do pessoal docente e o das próprias escolas.

2. O ensino da música, para além do Conservatório Nacional, é ministrado em diversas instituições particulares, geralmente nascidas e mantidas pelo esforço de alguns professores, com maior ou menor apoio de entidades locais, ou outras, e recentemente do próprio Estado.

Nos últimos anos, algumas destas escolas vieram a transformar-se em estabelecimentos de ensino público — o Conservatório de Música do Porto, a Escola de Música de Calouste Gulbenkian de Braga, o Conservatório de Música da Madeira, o Instituto Gregoriano de Lisboa e os Conservatórios Regionais de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo (esta sob a égide do Governo Regional dos Açores) —, enquanto por todo o País vêm surgindo novas instituições particulares.

Estas instituições estão ligadas pedagogicamente aos estabelecimentos oficiais e todos têm como modelo os planos de estudo e programas do Conservatório Nacional.

Ao proceder a uma reformulação do ensino vocacional da música há, pois, que ter em vista a realidade em todo o País, e não apenas no Conservatório Nacional, ainda que ressaltando a especificidade da situação e da tradição de ensino deste, bem como dos demais estabelecimentos públicos e particulares.

3. No que se refere à dança, para além do curso existente no Conservatório Nacional inicialmente ligado ao teatro, não tem havido, até agora, um sistema de ensino formal, fazendo-se a preparação profissional de bailarinos nas companhias de bailado e em alguns estúdios particulares. Por outro lado, existe por todo o País um ensino ao nível da iniciação ou da aprendizagem geral das técnicas de dança, de iniciativa individual ou ligado a instituições recreativas ou culturais, que vem despertando cada vez mais interesse e procura.

Constata-se, no entanto, a necessidade de maior número de professores e de uma melhor preparação profissional e pedagógica dos mesmos, sendo também necessário implementar a atribuição aos alunos de uma qualificação que sancione o trabalho realizado, cuja inexistência os leva, em alguns casos, a apresentar-se a exame em instituições estrangeiras.

Procura-se, pois, no presente diploma institucionalizar o ensino da dança como opção vocacional, no âmbito do ensino preparatório e secundário, e, ao nível do ensino superior, formar os professores necessários ao ensino vocacional e ministrar uma preparação para outras profissões ligadas à dança.

4. O ensino do teatro tem a mais antiga tradição no Conservatório Nacional, enquanto o curso de Cinema só foi introduzido, como experiência pedagógica, a partir de 1971.

Muito embora seja incógnita a especificidade de cada uma destas artes, opta-se neste projecto por reunir numa mesma escola o seu ensino, que poderá alargar-se também à televisão e a outros domínios afins, embora devam estruturarse departamentos próprios, com conveniente autonomia.

Julga-se que a escola ganhará assim maior peso e consistência, uma vez que boa parte dos profissionais que forma (actores, cenógrafos, técnicos de som e de iluminação, etc.) irá trabalhar em qualquer daquelas sectores, devendo, por isso, a sua formação ser polivalente, sem prejuízo da especialização requerida por cada um daqueles domínios.

5. Em finses gerais, a solução preconizada no presente diploma para a reestruturação do ensino da música, da dança, do teatro e do cinema, e da consequente reconversão dos respectivos estabelecimentos públicos de ensino, parte das seguintes opções:

- Inserção no esquema geral em vigor para os diferentes níveis de ensino;
- Criação de áreas vocacionais da música e da dança integradas no ensino geral preparatório e secundário;
- Integração no ensino superior polivalente do ensino profissional, ao mais alto nível técnico e artístico.

Assim:

a) *Inserção no esquema geral do ensino:*

A preocupação de definir um estatuto especial para o ensino das artes tem dificultado e protelado o consenso sobre as soluções a adoptar, com manifesto prejuízo para os professores, os alunos e o próprio ensino.

O presente diploma visa ultrapassar esta situação e, reconhecendo embora a especificidade do ensino destas artes, vem inseri-lo nos moldes gerais dos ensinos básico, secundário e superior, aplicando ao pessoal docente, à organização e gestão dos estabelecimentos de ensino, aos planos de estudo e diplomas os estatutos que lhes correspondam naqueles níveis de ensino.

Esta inserção nos moldes gerais do ensino em vigor vem quebrar o isolamento e as indefinições em que o ensino artístico tem vivido, com mais inconvenientes que vantagens, garantindo que qualquer alteração dos estatutos gerais lhe será por igual aplicável, acompanhando assim a evolução do sistema de ensino.

b) *Integração curricular nos ensinos preparatório e secundário:*

Nos ensinos da música e da dança há uma educação artística e um adestramento físico específicos, que têm de iniciar-se muito cedo, na maior parte dos casos até cerca dos 10 anos, constituindo assim uma opção vocacional precoce em relação à generalidade das escolhas profissionais, que só vêm a realizar-se cerca dos 15 ou 16 anos, na entrada do 10.º ano de escolaridade. Importa, no entanto, que os planos de estudo a fixar salvaguardem a possibilidade de uma reorientação vocacional até este nível.

Por outro lado, o estudo do instrumento e a aprendizagem das técnicas de dança exigem um trabalho aturado e regular, ocupando várias horas por dia, o que torna difícil a acumulação da escolaridade geral completa com a frequência do Conservatório, comprometendo os resultados de uma e de outra e levando muitos alunos à desistência ou deficiente aproveitamento.

Não pode, porém, dispensar-se o cumprimento por estes da escolaridade geral, nomeadamente da obrigatoriedade, relegando-se para uma situação de inferioridade de conhecimentos e de valor de diplomas, com futuro prejuízo na sua carreira profissional ou na sequência de estudos.

Destes modos, julga-se necessário encontrar para tais alunos com uma opção vocacional artística um plano de estudos que integre a componente de formação específica com a componente de formação geral indispensável, por forma a conseguir uma carga horária equilibrada e mesmo progressivamente aliviada, mas conduzindo a diplomas de valor idêntico aos do ensino geral, ao nível do 9.º ano e do 12.º ano.

A criação de áreas próprias no ensino complementar vem assim satisfazer uma necessidade há muito sentida e possibilitar que o aluno a partir dos 15/16 anos se possa dedicar já intensamente à sua formação artística e profissional, o que deverá vir a alterar profundamente a situação actualmente vivida.

c) *Integração no ensino superior politécnico:*

Dentro do actual sistema do nosso ensino, julga-se que o ensino superior politécnico constitui a solução mais adequada nos seus objectivos e estruturas e a mais viável para estruturar o ensino superior destas artes.

De facto, trata-se essencialmente de formar profissionais qualificados, com um alto nível técnico e artístico, não parecendo justificar-se nem o alongamento da escolaridade, pois a carência de profissionais motiva já uma fuga para a profissão antes de terminados os cursos, nem um reforço de formações teóricas, dificilmente compatível com a intensidade absorvente da preparação técnica e artística exigida.

Opta-se, assim, pela estruturação de cursos de 2 a 3 anos, com carácter terminal, que ministrarão uma formação profissional aprofundada, preparando os artistas necessários às diferentes actividades; prevê-se, no entanto, que, para além destes, possam prosseguir-se nas mesmas escolas estudos de especialização, intensificando ou diversificando a formação anterior, de modo a alargar o leque de habilitações e saídas profissionais que será possível obter.

No que se refere ao pessoal docente necessário neste nível, a carreira do ensino superior politécnico aparece também como a opção mais adequada. De facto, o acesso na carreira universitária exige sobretudo os graus académicos que comprovam a capacidade científica (mestrado e doutoramento), enquanto a carreira politécnica valoriza o currículo técnico e profissional e permite o ingresso por concurso de provas públicas.

6. O ensino superior relacionado com estas artes não se esgota, porém, na preparação profissional ao mais alto nível dos artistas, mas debruça-se também sobre aquelas artes, como objecto de conhecimento, dos pontos de vista estético, histórico, sociológico, psico-fisiológico, etc., formando a manêria de disciplinas científicas e cursos já ministrados nas universidades ou que nestas deverão vir a ser acolhidos.

A regulamentação desta matéria encontra-se fora do âmbito do presente diploma, mas de tal modo se interpenetram os dois campos que não pode deixar de haver uma íntima associação entre as instituições que ministram um e outro tipo de ensino e uma articulação dos seus estudos, como se encontra previsto nos artigos 3.º e 4.º do Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro, em que poderão ser creditadas as habilitações e a experiência profissional obtidas.

7. No que respeita ao futuro pessoal docente do ensino vocacional da música e da dança, cuja formação importa incentivar, prevê-se que os professores de Instrumentos, de Formação Musical e das disciplinas técnicas de Música e de Dança devam ter uma qualificação equivalente à dos demais professores do ensino secundário, nomeadamente dos do ensino vocacional, exigindo uma sólida preparação técnica de base, dada pelos correspondentes cursos superiores de Música ou de Dança, completada pelas metodologias do ensino da respectiva disciplina, pela preparação pedagógica geral e por um estágio de ensino, que, no conjunto, darão uma habilitação equivalente à das licenciaturas em ensino.

8. Problema complexo e delicado é o da transição do pessoal docente das situações em que agora se encontra para os novos estatutos que lhe serão aplicáveis.

Para além dos direitos adquiridos pelo pessoal pertencente aos quadros, que constitui uma minoria, entendeu-se dever ressaltar também com justiça as situações dos professores que leccionam ininterruptamente há largos anos nestas escolas com simples contratos anuais, situação que há muito deveria ter sido resolvida com a criação e alargamento dos quadros, visto corresponder a necessidades permanentes destes estabelecimentos de ensino.

Para este efeito se criam quadros transitórios, cujos lugares se extinguirão quando vagarem, em que aqueles professores serão integrados nas condições em que actualmente se encontram contratados, permitindo-se, a todo o tempo, a opção pelo quadro e carreira dos respectivos estabelecimentos de ensino vocacional no que se refere à música e à dança.

Correspondendo à actual remuneração destes professores à 2.ª fase da carreira docente do ensino secundário (1.º escalão) e tendo em conta a situação privilegiada do seu horário de trabalho semanal em relação às carreiras docentes secundária e superiores, entendeu-se que só poderiam ter acesso ao provimento no quadro nesta situação os professores com mais de 5 anos de serviço. Concedeu-se ainda um regime transitório aos professores com mais de 3 anos de serviço, mantendo as actuais condições de trabalho, para adquirirem a sua profissionalização. Os demais professores, quer actuais quer futuros, poderão ser contratados nas condições normais das respectivas carreiras docentes.

9. Das actuais escolas do Conservatório Nacional, uma há que, pela sua natureza, se não enquadra na presente reestruturação. Trata-se do curso de Educação pela Arte, cujo objectivo não é a formação de artistas, mas de professores, nomeadamente para o ensino básico, pelo que deverá vir a enquadrar-se nas futuras escolas superiores de educação.

Os seus professores, como os demais, vêm consolidada a sua situação no quadro transitório, cabendo à Direcção-Geral do Ensino Superior determinar o seu futuro enquadramento e, enquanto este não puder ser definido, distribuir-lhes as tarefas que melhor possam adequar-se às qualificações que possuem.

10. O presente diploma constitui apenas um primeiro passo de uma reforma destes ensinos, já que se limita a traçar o enquadramento administrativo e pedagógico dos seus diversos graus.

Outras medidas, designadamente a definição de planos de estudos e programas dos cursos gerais e complementares da Música e da Dança, bem como a regulamentação de diversas disposições deste decreto-lei, serão objecto de despachos e portarias a publicar na sua sequência.

No que se refere ao ensino superior, todo o desenvolvimento da reforma virá a depender, nos termos da lei geral e de acordo com a natureza desse nível de ensino, das propostas a elaborar pelas comissões instaladoras das novas escolas superiores.

Assim, ouvidos os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira:

O Governo decreta, nos termos da alínea a) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o seguinte:

1 — Do ensino vocacional da música e da dança

SECÇÃO I

Estrutura e objectivos

Artigo 1.º — 1 — O ensino vocacional nos domínios da música e da dança, abreviadamente designado, no presente diploma, por ensino da música e ensino da dança, visa a formação de músicos e de bailarinos, bem como a preparação específica necessária ao exercício de outras profissões ligadas à música e à dança.

2 — O ensino da música e o ensino da dança inserem-se nos diversos níveis do ensino, acrescentando aos objectivos próprios de cada um destes uma preparação específica que constitui, sucessivamente, uma opção vocacional precoce, um ensino profissionalizante e uma preparação profissional aprofundada.

Art. 2.º — Ao nível da educação pré-escolar e do ensino primário deverá desenvolver-se o ensino da música, visando a detecção e desenvolvimento das aptidões da criança.

Art. 3.º — 1 — No ensino da música ao nível do ensino preparatório e do ensino secundário unificado desenvolver-se-ão os cursos gerais de Instrumentos, os quais visam a aquisição pelo aluno das bases gerais de formação musical e de domínio da execução dos instrumentos.

2 — No ensino da dança ao nível do ensino preparatório e do ensino secundário unificado desenvolver-se-á o curso geral de Dança, o qual visa a aquisição pelo aluno das bases gerais do vocabulário e das técnicas de dança.

Art. 4.º — 1 — Ao nível dos cursos complementares do ensino secundário, o ensino da música e o ensino da dança constituirão áreas de estudos próprios, de carácter profissionalizante, comportando os cursos de Formação Musical, de Instrumentos, de Canto e de Dança.

2 — O curso de Formação Musical visa o aprofundamento da educação musical e de conhecimentos nos domínios das ciências musicais, supondo, à saída, o domínio de um instrumento de tecla ao nível do curso geral.

3 — Os cursos de Instrumentos têm carácter profissionalizante, visando um domínio avançado da execução dos instrumentos e uma formação musical correspondente.

4 — O curso de Canto visa a aquisição de um nível de domínio geral das técnicas vocais, simultaneamente com um aprofundamento da formação musical ao nível dos restantes cursos complementares.

5 — O curso de Dança visa a formação profissional de bailarinos, através de um domínio avançado das técnicas de execução e de uma formação cultural e artística correspondente.

Art. 5.º — 1 — Os planos de estudo dos cursos gerais e dos cursos complementares dos ensinos da música e da dança integrarão as disciplinas de formação específica e vocacional da música ou da dança e as disciplinas de formação geral dos correspondentes níveis de ensino.

2 — Os planos de estudo referidos no número anterior serão organizados por forma que garantam a consecução dos objectivos próprios dos respectivos níveis de ensino, o igual valor dos diplomas do mesmo nível, a possibilidade de reorientação vocacional até ao 9.º ano de escolaridade e o acesso a qualquer área do ensino secundário complementar e ao ensino superior.

3 — Os planos de estudo referidos no n.º 1 deverão assegurar uma carga horária lectiva equilibrada na qual, progressivamente, predomine a componente vocacional.

Art. 6.º — 1 — O ensino correspondente aos planos de estudo referidos no artigo anterior poderá ser ministrado:

- a) Nos estabelecimentos de ensino da música ou da dança, em regime de ensino integrado, leccionando-se também as disciplinas de formação geral aos respectivos alunos;
- b) Simultaneamente num estabelecimento de ensino da música ou da dança e numa escola preparatória ou secundária, de forma articulada;
- c) Em escolas preparatórias e secundárias em que sejam ministradas as disciplinas de formação específica do ensino da música e da dança.

2 — Nos estabelecimentos que apenas ministram o ensino da música ou da dança, a componente vocacional pode ser ministrada independentemente do currículo de formação geral frequentado ou já obtido pelo aluno, mas os diplomas dos cursos gerais e complementares só podem ser passados quando o aluno comprove possuir a habilitação de todas as disciplinas que compõem o respectivo plano de estudos.

Art. 7.º — 1 — Os alunos que terminem com aproveitamento o conjunto de disciplinas que compõem os planos de estudo dos cursos complementares de Música ou de Dança têm direito a um diploma do respectivo curso complementar, a passar pelo estabelecimento de ensino que ministrou o ensino vocacional.

2 — O diploma de um curso complementar de Música ou de Dança é condição normal para ingresso nos respectivos cursos superiores de Música ou de Dança, bem como noutros cursos de ensino superior, nos termos da lei geral que regula o ingresso no ensino superior.

SECÇÃO II

Estabelecimentos de ensino

Art. 8.º — 1 — O ensino vocacional da música e da dança será ministrado em estabelecimentos de ensino genericamente designados, no presente diploma, por escolas de música e escolas de dança.

2 — As escolas de música e as escolas de dança ministram os cursos gerais e os cursos complementares respectivos.

3 — As escolas de música poderão também ministrar o ensino de música para crianças que frequentam o ensino primário ou a educação pré-escolar, em termos a regulamentar por despacho do Ministro da Educação.

4 — As escolas de música e as escolas de dança serão criadas por portaria conjunta do Ministro de Estado e das Finanças e do Plano e dos Ministros da Educação e da Reforma Administrativa e os respectivos

quadros serão estabelecidos nos termos dos artigos 6.º e 7.º do Decreto-Lei n.º 519-E2/79, de 29 de Dezembro.

5 — A organização, o funcionamento e a gestão das escolas de música e das escolas de dança regem-se pelos estatutos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Art. 9.º Poderão ser criadas nas escolas preparatórias e secundárias, por despacho do Ministro da Educação, sob proposta da respectiva direcção-geral de ensino, disciplinas dos cursos gerais de Música e de Dança, desde que se verifiquem condições para a sua leccionação e se disponha, pelo menos, de um professor com habilitação própria para as mesmas.

Art. 10.º Os professores das disciplinas de formação geral ministradas em estabelecimentos de ensino integrado poderão ser regidos por regimes de recrutamento e provimento, em termos a regulamentar por portaria do Ministro da Educação, de modo a conseguir-se uma desejável articulação destas disciplinas com as do ensino vocacional.

SECÇÃO III

Careiras docentes

Art. 11.º — 1 — Aplicam-se aos docentes do ensino vocacional da música e da dança as disposições sobre carreiras constantes do Decreto-Lei n.º 513-M1/79, de 27 de Dezembro, e legislação complementar e subsequente.

2 — As disciplinas do ensino vocacional da música e da dança constituirão grupos específicos, os quais, com as habilitações próprias e suficientes para o ensino dos diversos níveis e disciplinas, serão definidos por portaria do Ministro da Educação, acrescentando aos mapas n.ºs 1 e 3 anexos ao Decreto-Lei n.º 519-E2/79, de 29 de Dezembro, e regulando-se nos termos desse diploma.

3 — O sistema de profissionalização dos professores do ensino vocacional da música e da dança reger-se-á pela lei geral, com as adaptações necessárias, nos termos a definir por portaria do Ministro da Educação.

4 — Os concursos para provimento dos docentes a que se refere este artigo regulam-se pela legislação geral aplicável aos concursos dos professores do ensino preparatório e secundário, podendo, por um prazo de 3 anos a contar da entrada em vigor do presente diploma, ser introduzidas alterações àquele regime mediante portaria do Ministro da Educação.

5 — Poderão ser contratadas para a prestação de serviço docente no ensino vocacional da música e da dança, equiparadas a quaisquer categorias das carreiras docentes referidas no n.º 1, independentemente das habilitações que possuam, individualidades nacionais ou estrangeiras de reconhecida competência, em termos a regular por despacho do Ministro da Educação.

6 — Poderão também ser ministrados pelos docentes das escolas superiores de música e de dança, total ou parcialmente, em articulação com as escolas de nível secundário, os cursos complementares referidos no artigo 4.º

Art. 12.º — 1 — Aos docentes do ensino vocacional da música poderá ser distribuído serviço em diferentes estabelecimentos de ensino, incluindo a leccionação da iniciação musical e instrumental no ensino primário e na educação pré-escolar.

2 — Quando o serviço distribuído a estes docentes obrigar à deslocação do estabelecimento de ensino em que se encontram colocados, dará direito à compensação de encargos de deslocação, nos termos da lei geral.

SECÇÃO IV

Ensino particular e cooperativo

Art. 13.º — 1 — Os estabelecimentos de ensino particular e cooperativa que ministrem o ensino vocacional da música ou da dança regular-se-ão pela legislação geral deste tipo de ensino e poderão adoptar a organização, planos de estudo e programas do ensino público ou ter planos de estudo e programas próprios.

2 — Poderá ser concedido paralelismo pedagógico aos estabelecimentos de ensino que o requeram e reúnam as condições necessárias, nos termos da lei geral.

3 — A concessão e a manutenção de diplomas de professor do ensino particular de Música e de Dança pode ser condicionado à frequência de cursos de reciclagem e à prestação de provas de capacidade pedagógica.

4 — Para os efeitos previstos no número anterior, o Ministério da Educação, através das escolas superiores de música e de dança, organizará cursos de reciclagem de professores.

Art. 14.º — 1 — O Ministério da Educação poderá celebrar contratos simples ou de associação com os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, por forma a estabelecer uma rede escolar que garanta, de forma equitativa, o acesso ao ensino vocacional da música e da dança.

2 — Aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo da música e da dança que sejam convertidos em estabelecimentos públicos serão aplicáveis as disposições dos Decretos-Leis n.ºs 792/75 e 793/75, de 31 de Dezembro.

II — Do ensino superior da música, da dança, do teatro e do cinema

Art. 15.º — 1 — O ensino superior da música, da dança, do teatro e do cinema insere-se nos objectivos e nas estruturas do ensino superior politécnico, visando a formação de profissionais naquelas áreas ao mais alto nível técnico e artístico.

2 — O ensino superior da música e da dança incluirá também a formação dos professores do ensino vocacional destas artes, podendo estabelecer-se acordos de cooperação com outras instituições de ensino superior, com vista a definir os planos de estudos adequados e a forma de ministrar a sua componente de ordem pedagógica.

Art. 16.º — 1 — Os cursos a que se refere o n.º 1 do artigo anterior conferem o grau de bacharel.

2 — Podem também ser criados cursos de especialização nos domínios do ensino superior ministrados nas respectivas escolas, os quais, de acordo com a sua duração e nível, poderão dar direito a um diploma específico, equiparado para efeitos profissionais às licenciaturas conferidas pelas universidades.

Art. 17.º — 1 — O ensino superior a que se referem os artigos 15.º e 16.º será ministrado em escolas de ensino superior politécnico, que poderão adoptar as designações de escola superior ou conservatório supe-

rior, de acordo com proposta da respectiva comissão instaladora.

2 — A organização, o funcionamento e a gestão das escolas superiores referidas no n.º 1 serão regulados pela legislação aplicável aos estabelecimentos de ensino superior politécnico.

3 — As referências feitas na legislação geral ao carácter científico e técnico de órgãos, actividades ou funções daqueles estabelecimentos de ensino deverão entender-se sempre como abrangendo também o carácter artístico dos mesmos.

4 — As escolas superiores referidas no n.º 1 poderão associar-se para a realização de cursos ou de projectos de interesse comum e poderão vir a federar-se num conservatório nacional abrangendo escolas de diversas artes, a criar por decreto do Governo, sem prejuízo da autonomia pedagógica e administrativa de cada escola.

Art. 18.º — 1 — Aos docentes do ensino superior da música, da dança, do teatro e do cinema aplica-se o estatuto da carreira docente do ensino superior politécnico.

2 — Por portaria do Ministro da Educação poderão ser introduzidas alterações no que respeita às provas previstas no n.º 1 do artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho, por forma a obter a melhor adequação das mesmas à especificidade daquelas artes.

3 — Os cursos superiores de Música criados pelo Decreto n.º 18 881, de 25 de Setembro de 1930, e os cursos de Teatro e de Cinema do Conservatório Nacional consideram-se adequados para efeito de recrutamento de pessoal docente para as respectivas escolas superiores, nos termos do artigo 4.º e do n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho, e do artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 513-L1/79, de 27 de Dezembro.

III — Disposições finais e transitórias

SECÇÃO I

Reconversão do Conservatório Nacional

Art. 19.º O Conservatório Nacional será reconvertido nos termos previstos nos artigos seguintes, sucedendo-lhe, para todos os efeitos legais, os estabelecimentos de ensino agora criados, considerando-se extinto a partir de data a fixar por portaria do Ministro da Educação, uma vez terminadas as operações resultantes da reconversão nos termos do artigo 22.º

Art. 20.º — 1 — São criadas em Lisboa as Escolas Superiores de Música, de Dança e de Teatro e Cinema.

2 — As Escolas referidas no número anterior ficam sujeitas ao regime de instalação previsto no Decreto-Lei n.º 513-L1/79, de 27 de Dezembro, sendo as respectivas comissões instaladoras nomeadas pelo Ministro da Educação, no prazo de 60 dias a contar da publicação do presente diploma, nos termos do artigo 6.º daquele decreto-lei, com a redacção que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 131/80, de 17 de Maio.

3 — A Escola Superior de Teatro e Cinema será estruturada em departamentos, podendo abranger também os domínios da televisão.

4 — As Escolas referidas nos números anteriores poderão estabelecer acordos de colaboração com outras entidades públicas ou privadas, nomeadamente com institutos, companhias e teatros nacionais depen-

dentes do Ministério da Cultura, por forma a obter o melhor aproveitamento dos meios existentes.

Art. 21.º — 1 — São criadas em Lisboa a Escola de Música e a Escola de Dança, que sucedem, no ensino vocacional destas artes, ao Conservatório Nacional.

2 — As Escolas criadas nos termos do número anterior consideram-se em fase de instalação a partir de 1 de Outubro de 1983, regulando-se o seu funcionamento nos termos da Portaria n.º 561/77, de 8 de Setembro.

Art. 22.º — 1 — É constituída a Comissão Coordenadora da Reconversão do Conservatório Nacional, composta pelos presidentes das comissões instaladoras dos estabelecimentos de ensino criados nos termos dos artigos 20.º e 21.º e pelo chefe de secretaria do Conservatório Nacional, que servirá de secretário.

2 — Os membros docentes escolherão entre si o presidente e o vice-presidente da Comissão Coordenadora, exercendo estes, com o chefe de secretaria, as funções de conselho administrativo.

3 — Compete à Comissão Coordenadora:

- Apresentar ao Ministro da Educação as propostas de reconversão previstas no artigo 33.º do Decreto-Lei n.º 513-1.1/79, de 27 de Dezembro, coordenando as propostas nesse sentido elaboradas pelas diferentes Escolas que delas fazem parte;
- Assegurar a gestão das dotações orçamentais atribuídas ao Conservatório Nacional, até ao final do ano económico de 1983;
- Garantir a gestão do pessoal, instalações, equipamento e verbas pertencentes ao Conservatório Nacional, enquanto não forem afectados a alguma das Escolas ou outra entidade, e assegurar todas as operações necessárias à transição para as novas situações;
- Assegurar a coordenação das actividades das diferentes Escolas, enquanto esta se revelar necessária, devido à utilização comum de instalações, equipamentos, serviços ou dotações orçamentais.

4 — A Comissão Coordenadora iniciará funções em 1 de Outubro de 1983 e será extinta, por despacho ministerial, quando se encontrar esgotado o objecto do seu mandato, nomeadamente pela plena autonomização das Escolas nela representadas, independentemente do termo do regime de instalação de cada uma destas.

5 — A partir de 1 de Janeiro de 1984 cada uma das Escolas criadas pelos artigos 20.º e 21.º disporá de orçamento próprio, gerindo-se autonomamente dos pontos de vista administrativo e pedagógico, sem prejuízo da coordenação a efectuar nos termos dos números anteriores.

6 — Deixarão de fazer parte da Comissão Coordenadora, mediante despacho ministerial, as Escolas em relação às quais não seja já necessário assegurar as funções de coordenação previstas no n.º 3.

7 — Os professores de Educação pela Arte vinculados ao quadro transitório do Conservatório Nacional escolherão entre si um representante junto da Comissão Coordenadora de Reconversão, o qual será ouvido

em relação às decisões que afectem aqueles professores e sempre que a Comissão o julgar necessário.

Art. 23.º — 1 — Cabe à Escola de Música e à Escola de Dança, criadas pelo artigo 21.º, assegurar a continuação de estudos, a realização de exames e a passagem de certificados ou diplomas dos respectivos cursos realizados de acordo com os planos de estudo previstos no Decreto n.º 18 881 ou instituídos ao abrigo do regime de experiência pedagógica do Conservatório Nacional.

2 — Cabe à Escola Superior de Teatro e Cinema assegurar a continuação dos respectivos cursos actualmente ministrados, a realização de exames e a passagem dos respectivos certificados ou diplomas.

Art. 24.º — 1 — A documentação do Conservatório Nacional, depois de devidamente seleccionada, será entregue a cada uma das Escolas que lhes sucedem, na medida em que possa ter utilidade prática para as mesmas, sendo a restante documentação transferida para entidade a indicar por despacho ministerial.

2 — As novas Escolas garantirão a passagem de certidões relativas à documentação que lhes fique entregue.

SECÇÃO II

Reestruturação dos outros estabelecimentos públicos de ensino da música

Art. 25.º Os actuais estabelecimentos públicos de ensino da música serão reestruturados de acordo com as disposições seguintes.

Art. 26.º — 1 — São criadas a Escola Superior de Música do Porto e a Escola de Música, que sucedem, para todos os efeitos legais e contratuais, ao Conservatório de Música do Porto, o qual se considera extinto a partir de data a fixar por portaria do Ministro da Educação, nos termos previstos no artigo 19.º

2 — Os estabelecimentos de ensino a que se refere o número anterior ficam sujeitos ao regime de instalação, aplicando-se-lhes o disposto, respectivamente, no n.º 2 do artigo 20.º e no n.º 2 do artigo 21.º do presente diploma.

3 — As comissões instaladoras dos dois estabelecimentos de ensino, em conjunto com o chefe de secretaria do Conservatório de Música do Porto, constituem a Comissão Coordenadora de Reconversão daquele estabelecimento de ensino, sendo-lhe aplicável o disposto nos n.ºs 2 a 5 do artigo 22.º

4 — Aplica-se à Escola de Música criada nos termos do n.º 1 o disposto no n.º 1 do artigo 23.º do presente diploma, ficando à guarda desta a documentação do Conservatório de Música do Porto, da qual passará as respectivas certidões.

Art. 27.º — 1 — O Instituto Gregoriano de Lisboa será reestruturado de acordo com as disposições do presente diploma, tendo em conta a especificidade dos seus objectivos.

2 — O Instituto Gregoriano de Lisboa abrangerá uma escola de música, ministrando o ensino vocacional com características próprias, e um departamento de estudos superiores gregorianos, que fará parte da Escola Superior de Música de Lisboa, nos termos a regular pelo diploma que efectue a reestruturação prevista no número anterior.

3 — A Escola de Música de Calouste Gulbenkian de Braga será adaptada, por portaria do Ministro da Educação, de acordo com o disposto no presente diploma,

como escola de música nos termos definidos no artigo 8.º e na alínea a) do n.º 1 do artigo 6.º

4 — O regime vigente para os Conservatórios Regionais de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo será adaptado de acordo com o disposto no presente diploma e no Decreto-Lei n.º 338/79, de 25 de Agosto, pelos órgãos de governo próprio da Região Autónoma dos Açores.

Art. 28.º — 1 — O Conservatório de Música da Madeira passa a depender dos órgãos de governo próprio da Região Autónoma da Madeira, nos termos do Decreto-Lei n.º 364/79, de 4 de Setembro, cabendo a estes efectuar a respectiva reestruturação de acordo com as disposições do presente diploma.

2 — O Ministério da Educação suportará os encargos de funcionamento do Conservatório de Música da Madeira até 31 de Dezembro de 1983, data a partir da qual os mesmos passarão a ser da responsabilidade da Região Autónoma da Madeira.

SECÇÃO III

Regime da transição de pessoal

Art. 29.º Os actuais professores do Conservatório Nacional e os do ensino da música e disciplinas afins dos estabelecimentos públicos de ensino da música beneficiam do regime de transição previsto nas disposições seguintes.

Art. 30.º — 1 — São criados os quadros transitórios do Conservatório Nacional e de cada um dos actuais estabelecimentos públicos de ensino da música constantes dos mapas anexos ao presente diploma, cujos lugares se extinguirão à medida que vagarem.

2 — Têm direito ao ingresso no quadro transitório do Conservatório Nacional os professores pertencentes ao quadro do mesmo e os contratados que até 31 de Dezembro de 1983 completem 5 anos de serviço e que declarem a sua opção de ingresso neste quadro, no prazo de 30 dias após a entrada em vigor do presente diploma.

3 — Têm direito a ingresso nos quadros transitórios dos estabelecimentos públicos de ensino da música os professores do ensino da música e disciplinas afins já pertencentes ao quadro e os contratados que até 31 de Dezembro de 1983 completem 5 anos de serviço, prestado com habilitações próprias no respectivo estabelecimento de ensino ou neste e noutros estabelecimentos públicos de ensino da música, e que declarem a sua opção nos termos do número anterior.

4 — Aos professores que até 31 de Dezembro de 1983 completem 3 anos de serviço nos termos previstos nos n.ºs 2 e 3 é garantida a celebração de um contrato na respectiva escola, nas condições actuais de serviço e remuneração, por 2 anos, renovável por mais 1 ano, se tal for necessário para terminar a sua profissionalização.

5 — Aos professores estrangeiros que preencham as condições previstas nos n.ºs 3 e 4 deste artigo serão mantidos os contratos nas condições actuais de serviço e remuneração, respectivamente, sem limites de tempo ou nos termos do número anterior.

6 — Para efeito do disposto nos números anteriores, será contado também nos termos do Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro, o tempo de serviço prestado nos estabelecimentos de ensino particulares que directamente antecederam os actuais.

7 — Para efeito do n.º 3, consideram-se habilitações próprias os cursos superiores e os cursos completos de Instrumentos previstos no Decreto n.º 18 881, de 25 de Setembro de 1930.

8 — Os professores de Instrumentos e disciplinas afins não contemplados no Decreto n.º 18 881 poderão ser considerados, mediante despacho ministerial para cada caso, como possuidores de habilitação ou currículo adequado ao ensino da disciplina que ministram, para efeitos de aplicação dos n.ºs 3 e 4 deste artigo.

Art. 31.º Os professores providos nos quadros transitórios têm a remuneração prevista no Decreto-Lei n.º 68/82, de 3 de Março, e o número de horas de aula semanal determinado no artigo 25.º do Decreto n.º 18 881, de 25 de Setembro de 1930.

Art. 32.º — 1 — Os professores providos num quadro transitório poderão prestar serviço nos estabelecimentos de ensino superior criados nos termos do presente diploma, em estabelecimentos de ensino vocacional da música ou da dança ou noutros serviços dependentes do Ministério da Educação, em regime de colação especial previsto na lei.

2 — Os professores dos quadros transitórios que prestem serviço nos estabelecimentos de ensino superior serão equiparados às categorias da carreira docente correspondentes às funções que sejam chamados a desempenhar, podendo optar pelo vencimento do quadro de origem.

3 — Poderão também os professores providos num quadro transitório ser chamados a prestar serviço nas escolas superiores criadas pelo presente diploma, ou noutros serviços dependentes do Ministério da Educação, com funções de natureza técnica ou de investigação, compatíveis com a especialização e experiência que possuam, nas condições de trabalho e remuneração que tenham no lugar de origem.

4 — Aos professores dos quadros transitórios que prestem serviço nos estabelecimentos de ensino vocacional da música ou da dança poderão ser atribuídas, de acordo com as necessidades do serviço, até 18 horas semanais de serviço docente ou equiparado, só podendo ser consideradas horas extraordinárias as que excedam aquele número.

Art. 33.º — 1 — Os professores providos num quadro transitório poderão optar, a todo o tempo, pelo ingresso no quadro do respectivo estabelecimento de ensino vocacional da música ou da dança, nos termos gerais da carreira docente, nos respectivos grupos, disciplinas ou especialidades.

2 — Para efeitos de progressão na carreira docente, será contado todo o tempo de serviço docente prestado com habilitação própria em estabelecimentos de ensino da música ou da dança, públicos ou particulares, bem como no Departamento de Ciências Musicais da Universidade Nova de Lisboa, e o tempo prestado como professor profissionalizado nas disciplinas de educação musical e da música, ou outras equivalentes, dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

3 — A contagem do tempo de serviço no ensino particular e cooperativo, para efeitos do número anterior, será feita nos termos do Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro.

Art. 34.º — 1 — Os lugares do quadro transitório cativam igual número de lugares do quadro do respectivo estabelecimento de ensino vocacional da mú-

sica ou da dança, os quais só poderão ser providos nos termos do n.º 1 do artigo anterior ou após a libertação de lugares por extinção daqueles, bem como nos termos dos artigos 5.º, 6.º e 9.º do Decreto-Lei n.º 373/77, de 5 de Setembro.

2— Os professores que optem pelo ingresso no quadro do respectivo estabelecimento de ensino nos termos do n.º 1 do artigo anterior, quando excedam o número de lugares daquele quadro, ficarão na situação de supranumerários, ocupando automaticamente a primeira vaga que se verifique no respectivo grupo ou disciplina.

Art. 35.º — 1 — Os professores em exercício à data da publicação do presente diploma que não completarem, até 31 de Dezembro de 1983, 5 ou 3 anos de serviço nos termos do artigo 30.º poderão ser contratados nos termos gerais da legislação aplicável ao respectivo estabelecimento de ensino.

2 — Aos docentes referidos no número anterior, bem como a outros que venham a ser providos em estabelecimentos com ensino vocacional da música ou da dança, será contado, para todos os efeitos, o serviço docente anteriormente prestado, nos termos dos n.ºs 2 e 3 do artigo 33.º

Art. 36.º Sob proposta fundamentada das comissões coordenadoras de reconversão, o pessoal não docente será afectado às novas Escolas criadas pelo presente diploma, sem prejuízo da reclassificação a que se refere o Decreto-Lei n.º 536/79, de 31 de Dezembro.

SECÇÃO IV

Regime aplicável à transição de planos de estudo e às habilitações anteriores

Art. 37.º — 1 — Para efeitos de seguimento de estudos, será estabelecido um regime transitório a aprovar por despacho ministerial, tendo em conta os planos de estudo e os programas a fixar.

2 — Até ao fim do ano lectivo de 1984-1985, poderão os alunos terminar os cursos gerais da Música e da Dança e outros cursos, segundo os planos de estudo actualmente em vigor, sem prejuízo do disposto no n.º 4.

3 — Os alunos que não possam terminar os referidos cursos naquele prazo deverão transitar para os novos planos de estudo, de acordo com o regime a fixar nos termos do n.º 1.

4 — Os cursos superiores da Música criados pelo Decreto n.º 18 881, de 25 de Setembro de 1930, e os cursos actualmente ministrados pelas Escolas de Teatro e de Cinema do Conservatório Nacional poderão manter-se enquanto não forem criados os novos cursos de ensino superior politécnico, e os respectivos exames poderão ainda ser realizados nos 3 anos lectivos posteriores à publicação dos diplomas que criem os novos cursos.

Art. 38.º Das habilitações obtidas de acordo com os planos de estudo fixados ao abrigo da experiência pedagógica serão passados os respectivos diplomas ou certificados, nos termos a fixar por portaria do Ministro da Educação.

Art. 39.º — 1 — Por despacho do Ministro da Educação, poderão as habilitações adquiridas ao abrigo do Decreto n.º 18 881, de 25 de Setembro de 1930, e do regime de experiência pedagógica ser declaradas suficientes para efeito de prosseguimento de estudos.

2 — Por portaria dos Ministros da Educação e da Reforma Administrativa, poderão as habilitações referidas no número anterior ser declaradas adequadas ao provimento em determinados cargos públicos.

SECÇÃO V

Disposições finais

Art. 40.º — 1 — As Escolas Superiores de Música, de Dança e de Teatro e Cinema integram-se nas estruturas gerais de coordenação do ensino superior politécnico e dependem da Direcção-Geral do Ensino Superior.

2 — O ensino vocacional da música e da dança e as respectivas Escolas dependem da Direcção-Geral do Ensino Secundário, onde deverá constituir-se um serviço próprio para a orientação pedagógica de cada um desses sectores, bem como das outras direcções-gerais e organismos que superintendem no ensino secundário, no âmbito da respectiva competência.

3 — A gestão do pessoal pertencente aos quadros transitórios da música e da dança cabe às escolas de música e de dança que sucedem ao respectivo estabelecimento de ensino, sob a superintendência da Direcção-Geral de Pessoal.

4 — A gestão do pessoal pertencente aos quadros transitórios do teatro e do cinema cabe à respectiva Escola Superior, sob a superintendência da Direcção-Geral do Ensino Superior.

5 — A gestão do pessoal pertencente ao quadro transitório da educação pela arte cabe à Direcção-Geral do Ensino Superior.

Art. 41.º — 1 — Os encargos decorrentes da aplicação do presente diploma relativos às escolas de música e de dança, bem como os encargos com os quadros transitórios, serão suportados, até ao final do ano económico de 1983, pelas dotações destinadas aos actuais estabelecimentos de ensino a que aquelas escolas sucedem.

2 — Os encargos decorrentes da aplicação do presente diploma relativos às novas Escolas Superiores serão suportados pelas dotações do Ministério da Educação destinadas aos novos estabelecimentos de ensino superior politécnico.

Art. 42.º O ingresso do pessoal docente nos quadros transitórios e as demais disposições relativas às carreiras docentes e à transição do pessoal produzem efeitos a partir de 1 de Outubro de 1983.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 19 de Maio de 1983. — *Francisco José Pereira Balsemão* — *Alípio Barrosa Pereira Dias* — *João José Franiso da Silva* — *António Jorge de Figueiredo Lopes*.

Promulgado em 8 de Junho de 1983.

Publique-se.

O Presidente da República, ANTÓNIO RAMALHO EANES.

Referendado em 8 de Junho de 1983.

O Primeiro-Ministro, *Francisco José Pereira Pinto Balsemão*.

MAPA I

Quadro transitório do pessoal docente do Conservatório Nacional

Curso	Designação	Categoria	Número de lugares
Música	Professores de 1.ª categoria	D	7
	Professores de 2.ª categoria	E	50
Teatro	Professores	E	11
Dança	Professores	E	13
Cinema	Professores	E	8
Educação pela Arte	Professores	E	12

MAPA II

Quadro transitório do pessoal docente do Conservatório de Música do Porto

Designação	Categoria	Número de lugares
Professores	E	39

MAPA III

Quadro transitório do pessoal docente do Instituto Gregoriano de Lisboa

Designação	Categoria	Número de lugares
Professores	E	8

MAPA IV

Quadro transitório do pessoal docente do Conservatório de Música de Madeira

Designação	Categoria	Número de lugares
Professores	E	10

MAPA V

Quadro transitório do pessoal docente da Escola de Música de Calcutta Gulbenkian

Designação	Categoria	Número de lugares
Professores	E	12

**MINISTERIOS DAS FINANÇAS E DO PLANO,
DOS ASSUNTOS SOCIAIS
E DA REFORMA ADMINISTRATIVA**

**Decreto do Governo n.º 50/83
de 1 de Julho**

Mediante o presente diploma procede-se a uma alteração, que urge, relativamente ao quadro de pessoal de direcção e chefia da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

Pretende-se dotar o referido quadro por forma compatível com a dimensão do Serviço de Acção Social, face à importância e multiplicidade de acções que este Serviço é chamado a desempenhar.

Procura-se, assim, possibilitar o adequado enquadramento hierárquico do Serviço de Acção Social, com evidente interesse público, no que respeita à boa administração do respectivo orçamento anual, que ascende a cerca de 1 milhão de contos, e, bem assim, no que toca à melhor gestão do seu pessoal, de cerca de mil unidades.

Acresce que o Serviço de Acção Social, pela actividade que exerce e pela população a que especialmente se dirige, exige o conveniente controle da acção promocional que prossegue e da rentabilidade das avultadas somas que despende.

Tenha-se ainda presente que o actual Serviço de Acção Social resultou da fusão de 2 Serviços, o Serviço de Assistência e o Serviço Social, alteração que se operou através do Decreto-Lei n.º 313/79, de 20 de Agosto, não se tendo nessa data produzido a necessária alteração do quadro de pessoal de direcção e chefia na parte que diz respeito ao mesmo Serviço de Acção Social. Cada um dos referidos Serviços dispunha de 1 lugar de chefe de divisão, conforme o Decreto n.º 832/74, de 31 de Dezembro, tendo o Serviço resultante ficado a dispor, e inexplicavelmente, de apenas 1 lugar de chefe de divisão.

Importa, pois, e sem mais delongas, dotar convenientemente o referido quadro de pessoal no que respeita ao Serviço de Acção Social.

Nos termos do n.º 1 do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 692/70, de 31 de Dezembro:

O Governo decreta, nos termos da alínea g) do artigo 202.º da Constituição, o seguinte:

Artigo 1.º O quadro de direcção e chefia da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, em vigor nesta data, é acrescido de 1 lugar de director de serviço, de 3 lugares de chefe de divisão e de 1 lugar de chefe de repartição, a afectar ao respectivo Serviço de Acção Social.

Art. 2.º A regulamentação do Serviço de Acção Social da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa será estabelecida por portaria do ministro da tutela.

Francisco José Pereira Pinto Balsemão — Alípio Barbosa Pereira Dias — Luís Eduardo da Silva Barbosa — António Jorge de Figueiredo Lopes.

Assinado em 8 de Junho de 1983.

Publique-se.

O Presidente da República, ANTÓNIO RAMALHO EANES.

Referendado em 8 de Junho de 1983.

O Primeiro-Ministro, *Francisco José Pereira Pinto Balsemão.*

MINISTERIO DA JUSTIÇA

**Decreto-Lei n.º 311/83
de 1 de Julho**

Criado pelo Decreto-Lei n.º 104/80, de 10 de Maio, o Gabinete de Gestão Financeira do Ministério da Justiça e já aprovado o respectivo diploma regula

Anexo 3

Artigo 9.º

Currículos

1 — A educação artística genérica é ministrada quer como parte do currículo do ensino regular, quer a título de actividade de complemento curricular.

2 — Nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, a educação artística genérica é parte integrante do currículo do ensino regular.

3 — No 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, a educação artística genérica pode revestir as seguintes formas:

- a) Disciplinas a escolher pelos alunos de entre as opções apresentadas pela escola;
- b) Actividades inseridas no âmbito da área da escola;
- c) Actividades organizadas em regime de frequência optativa, nomeadamente grupos corais, instrumentais, teatrais, de dança, de expressão plástica ou áudio-visual;
- d) Outras actividades de complemento curricular.

4 — Os currículos e actividades a que se referem os números anteriores devem proporcionar a aquisição contínua de aptidões ou vocações específicas.

Artigo 10.º

Docentes

1 — Na educação artística pré-escolar, a sensibilização da criança para o ensino artístico é feita pelo respectivo educador de infância, sempre que possível com o apoio de professores especializados, em colaboração com os pais e encarregados de educação.

2 — No 1.º ciclo do ensino básico, a educação artística genérica é assegurada pelos docentes do ensino regular, procurando a colaboração dos pais e encarregados de educação.

3 — O disposto no número anterior não prejudica a existência de componentes reforçadas de educação artística, a ministrar por docentes especializados, nas escolas de ensino básico regular dotadas de condições para o efeito.

4 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a educação artística genérica é assegurada por docentes especializados, respectivamente por área e por disciplina.

5 — No ensino secundário e no ensino superior, a educação artística genérica é assegurada por docentes especializados.

Secção II

Educação artística vocacional

Artigo 11.º

Definição

Entende-se por educação artística vocacional a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica.

Artigo 12.º

Estabelecimentos de ensino

1 — A educação artística vocacional é ministrada em escolas especializadas, públicas, particulares ou cooperativas, sem prejuízo de que dispõem os números seguintes.

2 — No 1.º ciclo do ensino básico, a educação artística vocacional pode, nas áreas da música e da dança, ser ministrada em estabelecimentos de ensino regular.

3 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e no ensino secundário, a educação artística vocacional pode ser ministrada, em áreas específicas, nos estabelecimentos de ensino regular que reúnam condições para o efeito, quando tal constitua adequada forma de satisfação das necessidades existentes.

4 — No ensino superior, a educação artística vocacional é ministrada em escolas superiores do ensino politécnico e em universidades.

Artigo 13.º

Currículos

1 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a educação artística vocacional constitui componente significativa de um currículo integrado, que inclui formação geral, e realiza-se na mesma escola ou, em regime articulado, em escolas diferentes.

2 — No ensino secundário, a educação artística vocacional constitui componente fundamental do respectivo currículo, que inclui também formação geral.

3 — A carga horária atribuída à educação artística vocacional nos currículos dos ensinos básico e secundário é definida, para cada uma das áreas artísticas, por portaria do Ministro da Educação.

4 — No ensino superior compete aos órgãos próprios de cada instituição definir e estruturar os currículos dos cursos de educação artística vocacional.

Artigo 14.º

Docentes

1 — A educação artística vocacional é assegurada por docentes especializados.

2 — No 1.º ciclo do ensino básico, e em relação às áreas da música e da dança, pode a respectiva docência ser assegurada por professores especializados que exerçam funções noutros estabelecimentos de ensino.

Artigo 15.º

Regimes de ingresso e progressão

1 — O ingresso na educação artística vocacional, bem como a transferência a partir de outras vias de ensino artístico, são garantidos aos candidatos que, cumulativamente:

- a) Se encontrem compreendidos nos limites etários que viessem a ser fixados para cada área artística e para cada nível de ensino;
- b) Revelem, através de provas específicas, aptidões e talentos adequados para a respectiva frequência.

Anexo 4

mulo e encorajamento à iniciativa particular e a desejável explicitação de projectos educativos próprios. Remete-se, em consequência, para legislação complementar toda a matéria susceptível de regulamentação especial, salvaguardando-se no presente Estatuto a consagração das linhas essenciais à liberdade e à responsabilidade de criação, gestão e orientação de estabelecimentos de ensino, bem como à efectivação da igualdade de oportunidades no acesso à educação.

Assim, o Governo decreta, nos termos da alínea a) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o seguinte:

TÍTULO I

Dos princípios gerais e da acção do Estado

CAPÍTULO I

Princípios gerais

Artigo 1.º — 1 — O presente decreto-lei constitui o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo e rege, nos termos da Lei n.º 9/79, de 10 de Março, o exercício da actividade dos estabelecimentos de ensino particular, com excepção das escolas de nível superior e das modalidades de ensino por ele expressamente excluídas.

2 — Sempre que neste decreto-lei se usem as expressões «ensino particular», «estabelecimento de ensino particular» e «escola particular», entende-se que se referem a «ensino particular e cooperativo», «estabelecimento de ensino particular e cooperativo» e «escola particular e cooperativa».

Art. 2.º — 1 — O Estado reconhece a liberdade de aprender e de ensinar, incluindo o direito dos pais à escolha e à orientação do processo educativo dos filhos.

2 — O exercício da liberdade de ensino só é limitado pelo bem comum, pelas finalidades gerais da acção educativa e pelos acordos celebrados entre o Estado e os estabelecimentos de ensino particular.

3 — É dever do Estado, no âmbito da política de apoio à família, instituir subsídios destinados a custear as despesas com a educação dos filhos.

Art. 3.º — 1 — São estabelecimentos de ensino particular as instituições criadas por pessoas singulares ou colectivas privadas em que se ministre ensino colectivo a mais de cinco alunos ou em que se desenvolvam actividades regulares de carácter educativo.

2 — O presente decreto-lei aplica-se a todas as escolas particulares de nível não superior.

3 — O presente decreto-lei não se aplica:

- Aos ensinos individual e doméstico;
- Aos pensionatos e salas de estudo;
- Aos postos de recepção da Telescola;
- Aos estabelecimentos de formação eclesialística previstos na Concordata entre a Santa Sé e o Estado Português, nem aos estabelecimentos de ensino destinados à formação de ministros de outras religiões;
- Aos estabelecimentos de ensino de Estados estrangeiros ou por eles apoiados, salvo se esses estabelecimentos adoptarem o sistema escolar português ou ministrarem ensino a nacionais portugueses;

f) As escolas de formação de quadros de partidos ou outras organizações políticas;

g) Aos estabelecimentos em que se ministre ensino intensivo, que será objecto de regulamentação própria, ou o simples adiestramento em qualquer técnica ou arte, o ensino prático das línguas, a formação profissional ou a extensão cultural.

4 — Para efeitos da alínea a) do número anterior, é considerado:

- Ensino individual, aquele que é ministrado por um professor diplomado a um único aluno fora de estabelecimento de ensino;
- Ensino doméstico, aquele que é leccionado, no domicílio de aluno, por um familiar ou por pessoa que com ele habite.

CAPÍTULO II

Da acção do Estado

SECÇÃO I

Da competência do Estado

Art. 4.º Compete ao Estado:

- Apoiar as famílias no exercício dos seus direitos e no cumprimento dos seus deveres relativamente à educação dos filhos;
- Homologar a criação de estabelecimentos de ensino particular e autorizar o seu funcionamento, sem prejuízo do estabelecido na Concordata entre a Santa Sé e o Estado Português;
- Verificar o seu regular funcionamento;
- Proporcionar-lhes apoio técnico e pedagógico quando solicitado;
- Velar pelo nível pedagógico e científico dos programas e planos de estudos;
- Apoiar os estabelecimentos de ensino particular através da celebração de contratos e da concessão de subsídios e de outros benefícios fiscais e financeiros, bem como velar pela sua correcta aplicação;
- Promover progressivamente o acesso às escolas particulares em condições de igualdade com as públicas;
- Promover a profissionalização dos docentes e apoiar a sua formação contínua;
- Fomentar o desenvolvimento da inovação pedagógica nos estabelecimentos de ensino particular.

Art. 5.º — 1 — É criado o Conselho Consultivo do Ensino Particular e Cooperativo, que funciona em ligação com a Direcção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo.

2 — O Conselho Consultivo do Ensino Particular e Cooperativo é formado por:

- Um representante do Ministro da Educação e Ciência, designado de entre individualidades de reconhecida competência no âmbito do ensino, que providir:

Anexo 5

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Decreto do Presidente da República n.º 107/2012

de 30 de julho

O Presidente da República decreta, nos termos do artigo 133.º, alínea b), da Constituição, o seguinte:

E fixado, de harmonia com o artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 267/80, de 8 de agosto, na redação dada pela Lei Orgânica n.º 2/2000, de 14 de julho, o dia 14 de outubro de 2012 para a eleição dos deputados à Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores.

Assinado em 25 de julho de 2012.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Portaria n.º 225/2012

de 30 de julho

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino básico, reforçando, entre outros aspetos, a autonomia pedagógica e organizativa das escolas. Introduziu-se uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas, designadamente na definição da duração, no tempo a atribuir a cada disciplina, dentro de limites estabelecidos — um mínimo por disciplina e um total de carga curricular a cumprir.

Importa então harmonizar, em conformidade, os planos de estudo dos cursos de ensino artístico especializado de nível básico, criados pela Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho, alterada pela Portaria n.º 267/2011, de 15 de setembro, de forma a valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada na qual, progressivamente, predomine a componente artística especializada.

Assim:

Ao abrigo do n.º 2 dos artigos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º, todos do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 352/93, de 7 de outubro, e pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, dos artigos 1.º, 11.º e 13.º do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, e do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, manda o Governo, pela Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário, o seguinte:

Artigo 1.º

Objeto e âmbito

1 — O presente diploma cria o Curso Básico de Dança, o Curso Básico de Música e o Curso Básico de Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e aprova os respetivos planos de estudo, constantes dos anexos I a VI da presente portaria, do qual fazem parte integrante.

2 — O presente diploma estabelece ainda o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos referidos no número anterior, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3 — As disposições constantes no presente diploma aplicam-se aos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Artigo 2.º

Organização do currículo

1 — Os planos de estudo integram:

a) Áreas disciplinares e disciplinas de formação geral, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que visam contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos;

b) Áreas disciplinares e disciplinas de formação vocacional que visam desenvolver o conjunto de conhecimentos a adquirir e capacidades a desenvolver inerentes à especificidade do curso em que se insere;

c) Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas;

d) Carga horária total a cumprir.

2 — Nos cursos básicos da área da Música são ministrados os instrumentos que constam do anexo VII da presente portaria, da qual faz parte integrante, sem prejuízo de outros poderem vir a ser lecionados, na sequência de proposta devidamente fundamentada formulada pelos estabelecimentos de ensino e homologada pelo membro do Governo responsável pela área da educação.

3 — Nos termos do disposto nas alíneas b) e c) do n.º 7 do artigo 9.º, e no âmbito da disciplina de Instrumento pode igualmente ser lecionado Canto.

4 — As cargas horárias dos planos de estudo são estabelecidas em função da natureza das disciplinas e das condições existentes na escola, em conformidade com o disposto nos anexos I a VI.

5 — Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver, no âmbito das componentes do currículo previstas na alínea a) do n.º 1, têm como referência os programas e as metas curriculares das disciplinas e áreas disciplinares em vigor para o ensino básico geral.

6 — Os programas e as metas curriculares das disciplinas que integram a componente de formação vocacional, à exceção da disciplina de Oferta Complementar, são homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 3.º

Organização das iniciações no 1.º ciclo

1 — As iniciações em Dança e em Música destinam-se a alunos que frequentem o 1.º ciclo do ensino básico e têm uma duração global mínima de 135 minutos semanais.

2 — As iniciações em Dança integram disciplinas de conjunto como Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea e ou Dança Criativa.

3 — As iniciações em Música integram disciplinas de conjunto como Classes de Conjunto e Formação Musical e a disciplina de Instrumento, esta última com a duração mínima de 45 minutos, lecionada individualmente ou em grupos que não excedam os quatro alunos.

Artigo 4.º

Regimes de frequência

1 — Os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano são frequentados em regime integrado, num

estabelecimento de ensino, ou em regime articulado, em dois estabelecimentos de ensino.

2 — Os Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano podem ainda ser frequentados em regime supletivo, num estabelecimento de ensino, sendo a sua frequência restrita à componente de formação vocacional dos planos de estudo constantes dos anexos II a VI da presente portaria, da qual fazem parte integrante.

3 — Para efeitos do número anterior, é aplicada a tabela de correspondência entre o ano de escolaridade dos Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano e o grau das disciplinas da componente de formação vocacional que integra os respetivos planos de estudo constante do anexo VII a presente portaria, da qual faz parte integrante.

Artigo 5.º

Gestão do currículo

1 — Ao abrigo da sua autonomia as escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente, desde que respeitem as cargas horárias semanais, constantes dos anexos I a VI, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

2 — A organização dos planos de estudo obedece às seguintes regras de gestão de tempos letivos:

a) O tempo de reforço semanal de 45 minutos, de aplicação facultativa na área disciplinar de formação vocacional, pode ser utilizado em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas e gerido por período letivo;

b) Os tempos apresentados para as áreas disciplinares e ou disciplinas não vocacionais correspondem, salvo no que respeita a disciplina de Educação Moral e Religiosa, a tempos mínimos semanais;

c) Não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as áreas disciplinares e disciplinas, abrangidas pela alínea anterior, sem prejuízo de poderem ser feitos ajustes de compensação entre semanas;

d) Os ajustes de tempo que venham a ser necessários nas áreas disciplinares e ou disciplinas abrangidas pelas alíneas anteriores de modo a cumprir o total de tempo mínimo definido nos planos de estudo é determinado pela escola de ensino básico geral, quando o curso seja frequentado em regime articulado.

Artigo 6.º

Oferta Complementar

1 — Na componente de formação vocacional dos 2.º e 3.º ciclos do Curso Básico de Dança e do 3.º ciclo do Curso Básico de Música é dada às escolas de ensino artístico especializado a possibilidade de criarem disciplinas de Oferta Complementar, que podem ser anuais, bianuais ou trianuais.

2 — As disciplinas de Oferta Complementar anuais e bianuais podem, consoante as suas características e a sua integração no currículo, ser lecionadas em qualquer dos anos de escolaridade do ciclo em que se integram.

3 — As disciplinas criadas devem ser harmonizadas com o projeto curricular da escola, integrado no respetivo projeto educativo, e ter uma natureza complementar relativamente às outras disciplinas da componente de formação vocacional do plano de estudo.

4 — As escolas devem informar a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.), da proposta de disciplinas de Oferta Complementar que

pretendam oferecer, nos termos e condições constantes de orientações a transmitir por aquele organismo.

Artigo 7.º

Matrícula e renovação de matrícula

1 — A matrícula e sua renovação nos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano regem-se pelas disposições aplicáveis ao ensino básico geral, com as especificidades constantes da presente portaria.

2 — Considera-se matrícula o ingresso pela primeira vez no Curso Básico de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, bem como aquele que é efetuado após um ou mais anos sem que o aluno tenha efetuado a renovação da matrícula.

3 — A matrícula num dos cursos frequentado em regime de ensino articulado é efetuada nos dois estabelecimentos de ensino que ministram o plano de estudo correspondente.

4 — No caso referido no número anterior, no ato da matrícula ou da renovação da matrícula efetuada no estabelecimento de ensino que ministra as áreas disciplinares não vocacionais deve ser apresentado documento comprovativo da matrícula ou da renovação da matrícula efetuada no estabelecimento de ensino que ministra a componente de formação vocacional.

5 — As escolas de ensino básico geral devem aceitar os alunos que se matriculem nos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano em regime articulado em escolas de ensino artístico especializado com as quais tenham estabelecido protocolo, independentemente da área de residência dos seus encarregados de educação e sem prejuízo da aplicação dos demais critérios de distribuição de alunos estabelecidos em regulamentação própria.

Artigo 8.º

Admissão de alunos

1 — Podem ser admitidos nos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano os alunos que ingressem no 5.º ano de escolaridade.

2 — Para admissão à frequência dos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano é realizada uma prova de seleção aplicada pelo estabelecimento de ensino responsável pela componente de formação vocacional.

3 — O resultado obtido, na prova referida no número anterior, tem carácter eliminatório.

4 — O modelo da prova de seleção e as regras da sua aplicação são aprovados e divulgados pela ANQEP, I. P.

5 — Podem ser igualmente admitidos alunos em qualquer dos anos dos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano lecionados em regime integrado ou articulado, desde que, através da realização de provas específicas, o estabelecimento de ensino que ministra a componente de formação vocacional ateste que o aluno tem, em todas as disciplinas daquela componente, os conhecimentos e capacidades necessários à frequência do ano/grau correspondente ou mais avançado relativamente ao ano de escolaridade que o aluno frequenta.

6 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, excepcionalmente, podem ser admitidos alunos nos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano em regime de ensino integrado/articulado, nos 6.º, 7.º ou 8.º anos de escolaridade desde que o desfasamento entre o ano de escolaridade frequentado e o ano/grau de qualquer

das disciplinas da componente de formação vocacional não seja superior a um ano e mediante a elaboração de planos específicos de preparação e recuperação que permitam a progressão nas disciplinas da componente de formação vocacional, com vista à superação do desfazamento existente no decurso do ano letivo a frequentar.

7 — Podem ser admitidos alunos em qualquer dos anos dos Cursos Básicos de Música ou de Canto Gregoriano lecionados em regime supletivo, desde que, através da realização de provas específicas, o estabelecimento de ensino ateste que o aluno tem, em qualquer das disciplinas da componente de formação vocacional, os conhecimentos e capacidades necessários à frequência em grau com desfazamento anterior não superior a dois anos relativamente ao ano de escolaridade que o aluno frequenta.

8 — Podem ser admitidos alunos, em regime supletivo, em condições distintas das expressas no número anterior, desde que os mesmos não sejam alvo de financiamento público.

9 — Mediante o reconhecimento do carácter de excepcionalidade do aluno pelo estabelecimento de ensino responsável pela leção da componente de formação vocacional, os alunos que, embora não tendo ainda concluído o 9.º ano de escolaridade, tenham obtido aprovação em todas as disciplinas da componente de formação vocacional dos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano e desde que cumpridas as demais normas de acesso aplicáveis, podem frequentar, em regime integrado ou articulado, disciplinas dos cursos de nível secundário nas áreas da Dança e da Música.

10 — Nos casos previstos no número anterior, o aluno deve frequentar, no mínimo, três disciplinas das componentes de formação científica ou técnica-artística do plano de estudos do curso de nível secundário.

Artigo 9.º

Constituição de turmas e organização dos tempos escolares

1 — As turmas devem ser, prioritariamente, constituídas apenas por alunos que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, em regime integrado ou articulado.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior, as escolas do ensino básico geral devem integrar na mesma turma os alunos que frequentam, em regime integrado ou articulado, os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano.

3 — Esgotadas todas as hipóteses de constituição de turmas, os alunos matriculados nos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano em regime integrado ou articulado podem integrar outras turmas não exclusivamente constituídas por alunos do ensino artístico especializado, devendo, nesse caso, frequentar as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral.

4 — Sob proposta dos estabelecimentos de ensino, pode ser excepcionalmente autorizada, mediante requerimento do órgão competente de direção ou gestão da escola dirigido aos serviços do Ministério da Educação e Ciência territorialmente competentes, a constituição de turmas, abrangidas pelo n.º 1 do presente artigo, com um número de alunos inferior ao previsto em regulamentação própria.

5 — Os horários das turmas devem ser elaborados permitindo que os alunos não fiquem sujeitos a tempos não

letivos intercalares, com exceção dos que correspondem ao período da refeição.

6 — Para efeitos do disposto no número anterior, as escolas do ensino básico geral articulam a elaboração dos horários com o estabelecimento de ensino responsável pela componente de formação vocacional.

7 — A organização dos tempos escolares da componente de formação vocacional dos Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano deve tomar em consideração as seguintes regras:

a) É autorizado o desdobramento em dois grupos na disciplina de Formação Musical, exceto quando o número de alunos da turma seja igual ou inferior a 15.

b) A disciplina de Instrumento do Curso Básico de Música pode ser organizada para que metade da carga horária semanal atribuída seja lecionada individualmente, podendo a outra metade ser lecionada a grupos de dois alunos ou repartida entre eles, ou a totalidade da carga horária semanal atribuída é lecionada a grupos de dois alunos, podendo, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre eles.

c) Excepcionalmente pode ser autorizado, mediante requerimento do órgão competente de gestão ou direção da escola dirigido aos serviços do Ministério da Educação e Ciência territorialmente competentes, o funcionamento da disciplina de Instrumento em termos diferentes dos previstos na alínea b).

d) As disciplinas de Iniciação à Prática Vocal e de Prática Vocal do Curso Básico de Canto Gregoriano são lecionadas a grupos de dois a cinco alunos e a disciplina de Prática Instrumental é lecionada individualmente.

e) Podem ser lecionadas em simultâneo a alunos de diferentes anos/graus disciplinas cuja natureza pode implicar a integração de alunos provenientes de diversos níveis e ou regimes de frequência.

Artigo 10.º

Avaliação da aprendizagem

1 — A avaliação do aproveitamento escolar dos alunos dos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano rege-se de acordo com as normas gerais aplicáveis ao ensino básico geral e pelas especificidades previstas na presente portaria.

2 — Os dois estabelecimentos de ensino envolvidos na leção dos planos de estudo dos cursos frequentados em regime articulado devem estabelecer os mecanismos necessários para efeitos de articulação pedagógica e de avaliação.

3 — A progressão nas disciplinas da componente de formação vocacional é independente da progressão de ano de escolaridade.

4 — O aproveitamento obtido nas disciplinas da componente de formação vocacional não é considerado para efeitos de retenção de ano no ensino básico geral, ou de admissão às provas finais de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a realizar nos 6.º e 9.º anos de escolaridade.

5 — A retenção, em qualquer dos anos de escolaridade, de um aluno que frequenta o Curso Básico de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano não impede a sua progressão na componente de formação vocacional.

6 — A obtenção, no final do terceiro período letivo, de nível inferior a 3, em qualquer das disciplinas da componente de formação vocacional dos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano impede a pro-

gressão nessas disciplinas, sem prejuízo da progressão nas restantes disciplinas daquela componente.

7 — Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, em regime integrado ou articulado, e apresentem um desfazamento entre o ano de escolaridade que frequentam no ensino básico e os anos/graus que frequentam em disciplinas da componente de formação vocacional que funcionem em regime de turma podem, por decisão do estabelecimento de ensino artístico especializado, integrar o ano/graú dessa disciplina correspondente ao ano de escolaridade frequentado, sem prejuízo da necessidade de realização da prova constante do artigo 11.º

8 — O estabelecimento de ensino artístico especializado pode adotar medidas de apoio e complemento educativo aos alunos dos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano frequentados em regime integrado ou articulado que não tiverem adquirido os conhecimentos essenciais em qualquer das disciplinas da componente de formação vocacional, de modo a permitir a progressão nessas disciplinas e a superar o desfazamento existente no decurso do ano letivo a frequentar.

Artigo 11.º

Provas para transição de ano/graú

1 — Os alunos dos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano podem requerer, ao órgão competente de gestão ou direção do estabelecimento de ensino que ministra a componente de formação vocacional, a realização de provas de avaliação para transição de ano ou grau em disciplinas que integram aquela componente.

2 — As provas referidas no número anterior incidem sobre todo o programa do ano de escolaridade anterior a que o aluno se candidata.

3 — Compete ao estabelecimento de ensino responsável pela componente de formação vocacional definir as regras, que constam no respetivo regulamento interno, a que deve obedecer a realização de provas de avaliação para a transição de ano/graú.

Artigo 12.º

Provas globais

1 — A avaliação das disciplinas de 6.º ano/2.º grau e 9.º ano/5.º grau, da componente de formação vocacional, pode incluir a realização de provas globais cuja ponderação não pode ser superior a 50% no cálculo da classificação final da disciplina, sendo obrigatória nas disciplinas de Técnicas de Dança, Instrumento, Iniciação à Prática Vocal e Prática Vocal.

2 — A realização das provas globais, referidas no número anterior, deve ocorrer dentro do calendário escolar previsto para este nível de ensino, podendo ainda decorrer dentro dos limites da calendarização definida para a realização de provas finais e exames de equivalência a frequência e desde que em datas não coincidentes com provas, de âmbito nacional, que os alunos pretendam realizar.

3 — O departamento curricular competente ou estrutura equivalente deve propor ao conselho pedagógico ou equivalente a informação sobre as provas globais, da qual conste o objeto de avaliação, as características e estrutura da prova, os critérios gerais de classificação, o material permitido e a duração da mesma.

4 — Após a sua aprovação, a informação sobre as provas globais é afixada em lugar público da escola no decurso do 1.º período letivo.

5 — A não realização da prova global por motivos excecionais, devidamente comprovados, dá lugar à marcação de nova prova, desde que o encarregado de educação do aluno tenha apresentado a respetiva justificação ao órgão competente de gestão e direção da escola, no prazo de dois dias úteis a contar da data da sua realização, e a mesma tenha sido aceite pelo referido órgão.

Artigo 13.º

Condições especiais e restrições de matrícula

1 — Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano em regime integrado ou articulado têm de abandonar este regime de frequência quando não conseguem superar o desfazamento previsto no n.º 6 do artigo 8.º ou no n.º 8 do artigo 10.º da presente portaria.

2 — Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Música ou de Canto Gregoriano, em regime supletivo, ficam impedidos de renovar a matrícula neste regime de frequência quando o desfazamento referido no número anterior, em qualquer das disciplinas da componente de formação vocacional relativamente ao ano de escolaridade que frequentam, seja superior a dois anos.

3 — Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano ficam impedidos de renovar a matrícula quando:

a) Não obtenham aproveitamento, em dois anos consecutivos, em qualquer das seguintes disciplinas: Técnicas de Dança, Formação Musical, Instrumento, Classes de Conjunto, Iniciação à Prática Vocal ou Prática Vocal;

b) Não obtenham aproveitamento em dois anos interpolados em qualquer das seguintes disciplinas: Técnicas de Dança, Instrumento, Iniciação à Prática Vocal ou Prática Vocal;

c) Não obtenham aproveitamento em duas disciplinas da componente de formação vocacional no mesmo ano letivo;

d) Se verifique a manutenção da situação de incumprimento do dever de assiduidade por parte do aluno, uma vez cumpridos por parte do estabelecimento de ensino os procedimentos inerentes à ultrapassagem do limite de faltas injustificadas previsto na lei.

4 — Para efeitos do disposto nas alíneas a) e b) do número anterior, é tomado em consideração o aproveitamento obtido, independentemente de poder ter ocorrido alteração do regime de frequência do curso em algum dos anos.

5 — Os alunos que, por motivo de força maior devidamente comprovado, se encontrem numa das situações referidas nas alíneas a), b) e c) do n.º 3 do presente artigo podem renovar a matrícula no Curso Básico de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, mediante requerimento apresentado ao órgão competente de gestão ou direção do estabelecimento de ensino que ministra a componente de formação vocacional, desde que tal seja aprovado pelo conselho pedagógico ou equivalente.

Artigo 14.º

Conclusão e certificação

1 — Os alunos que concluíam com aproveitamento o Curso Básico de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano têm direito a um diploma e a um certificado.

2 — Os alunos que frequentam o Curso Básico de Música ou de Canto Gregoriano, em regime supletivo, que obtenham aproveitamento em todas as disciplinas da componente de formação vocacional têm direito a um diploma e certificado dos referidos cursos mediante comprovativo da certificação do 9.º ano de escolaridade.

3 — Para os alunos em regime integrado ou articulado, a certificação da conclusão do ensino básico pode ser feita independentemente da conclusão das disciplinas da componente de formação vocacional, de acordo com a regulamentação em vigor para aquele nível de ensino.

4 — A conclusão de um Curso Básico de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano implica a obtenção de nível igual ou superior a 3 em todas as disciplinas da componente de formação vocacional.

5 — A pedido dos interessados podem ainda ser emitidas, em qualquer momento do percurso escolar do aluno, certidões das habilitações adquiridas, as quais devem discriminar as disciplinas concluídas e os respetivos resultados de avaliação.

6 — A emissão do diploma, do certificado e das certidões referidas nos números anteriores é da competência:

a) Da escola pública ou particular e cooperativa com autonomia pedagógica, responsável pela componente de formação vocacional;

b) Da escola pública de vinculação, no caso da componente de formação vocacional ser ministrada numa escola do ensino particular e cooperativo com paralelismo pedagógico.

7 — Para efeitos do disposto no número anterior, deve a escola ser detentora de toda a informação relativa ao percurso escolar do aluno.

Artigo 15.º

Nível de qualificação dos cursos básicos

Os cursos básicos criados ao abrigo da presente portaria conferem o nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações, regulamentado pela Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho.

Artigo 16.º

Disposições transitórias

1 — Os alunos que reúnam as condições de renovação de matrícula, de acordo com a legislação em vigor no ano letivo 2011/2012, devem inscrever-se, no ano letivo 2012/2013, nas disciplinas da componente de formação vocacional, no ano ou grau imediatamente subsequente

ao último frequentado e desde que tenham obtido nível igual ou superior a 3 ou no ano ou grau em cuja frequência obtiveram nível inferior a 3.

2 — Até a homologação referida no n.º 6 do artigo 2.º, aplicam-se os programas atualmente em vigor com ajustamentos caso necessário.

Artigo 17.º

Norma revogatória

São revogados:

a) A Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho, com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 267/2011, de 15 de setembro;

b) A Portaria n.º 264/2010, de 10 de maio;

c) A Portaria n.º 36/2011, de 13 de janeiro;

d) O Despacho n.º 92/MEC/86, de 20 de maio;

e) O despacho n.º 25549/99, de 27 de dezembro;

f) O despacho n.º 18041/2008, de 4 de julho, retificado pela declaração de retificação n.º 138/2009, de 20 de janeiro.

Artigo 18.º

Produção de efeitos

A presente portaria produz efeitos a partir do ano letivo de 2012/2013.

A Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário, Isabel Maria Cabrita de Araújo Leite dos Santos Silva, em 17 de julho de 2012.

ANEXO I

Curso Básico de Dança — 2.º Ciclo

(a que se referem os artigos 1.º, 2.º e 5.º)

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componente do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares			
Língua e Estudos Sociais	(c) 300	(c) 300	1000
Português, Inglês, História e Geografia de Portugal.			
Matemática e Ciências	(d) 350	(d) 350	700
Matemática, Ciências Naturais.			
Educação Visual	90	90	180

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Formação Vocacional	630	630	1260
Técnicas de Dança (c)	450	450	900
Música	90	90	180
Expressão Criativa	90	90	180
Educação Moral e Religiosa (f)	(45)	(45)	(90)
(g)	(45)	(45)	(90)
Tempo a cumprir (h)	1665/1710 (1710/1755)	1665/1710 (1710/1755)	3330/3420 (3420/3510)
Oferta Complementar (i)	(90)	(90)	(180)

(a) Carga horária semanal em minutos referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro das linhas orientadoras — mínimo por duas disciplinas e total por ano ou ciclo.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turnos não simultaneamente contabiliza-se por alunos do ensino artístico especializado, ou alunos frequentes as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga horária atribuída pela escola de ensino geral ou turnos que frequentam.

(c) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Português.

(d) Do total da carga, no mínimo, 230 minutos para Matemática.

(e) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes áreas: Técnicas de Dança Clássica e Técnicas de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança, podendo mesmo assegurar o desenvolvimento das capacidades de base necessárias das várias técnicas. Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no momento dos horários dos professores de disciplinas, mais que a carga horária prevista para a lecionação da mesma.

(f) Disciplina de Educação Moral e Religiosa, com carga fixa de 45 minutos.

(g) Contempla mais 45 minutos de oferta facultativa, a ser utilizada no componente de Formação Vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas artísticas, podendo esta carga horária global ser gerida por período letivo.

(h) Se, na distribuição das cargas letivas dos componentes de Formação não vocacional, os tempos letivos semanais, resultar uma carga horária inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, utilizando o tempo necessário a cumprir no componente de Formação vocacional, o tempo restante é utilizado no reforço de atividades letivas de forma nos componentes de Formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regimes alternados.

(i) A carga horária indicada corresponde à carga horária mínima de disciplinas do componente de Formação Vocacional, podendo ser também aplicada na lecionação de duas disciplinas de Oferta Complementar. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola. Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga horária correspondente não é transferida para outras disciplinas.

Parte B

O plano de estudos apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares			
Línguas e Estudos Sociais	(c) 12	(c) 12	24
Português			
Inglês			
História e Geografia de Portugal			
Matemática e Ciências	(d) 9	(d) 9	18
Matemática			
Ciências Naturais			
Educação Visual	2	2	4
Formação Vocacional	14	14	28
Técnicas de Dança (e)	10	10	20
Música	2	2	4
Expressão Criativa	2	2	4
Educação Moral e Religiosa (f)	(1)	(1)	(2)
(g)	(1)	(1)	(2)
Tempo a cumprir	37/38 (38/39)	37/38 (38/39)	74/76 (76/78)
Oferta Complementar (h)	(2)	(2)	(4)

(a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, ficando ao critério de cada escola o estabelecimento de estas unidades com a correspondente adaptação aos turnos estabelecidos.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turnos não simultaneamente contabiliza-se por alunos do ensino artístico especializado, ou alunos frequentes as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga horária atribuída pela escola de ensino geral ou turnos que frequentam.

(c) Do total da carga, no mínimo, 6 x 45 minutos para Português.

(d) Do total da carga, no mínimo, 6 x 45 minutos para Matemática.

(e) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes áreas: Técnicas de Dança Clássica e Técnicas de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança, podendo mesmo assegurar o desenvolvimento das capacidades de base necessárias das várias técnicas. Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no momento dos horários dos professores de disciplinas, mais que a carga horária prevista para a lecionação da mesma.

(f) Disciplina de Educação Moral e Religiosa, com carga fixa de 45 minutos.

(g) Contempla mais um tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizado no componente de Formação Vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas artísticas, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

(h) A carga horária indicada corresponde à carga horária mínima de disciplinas do componente de Formação Vocacional, podendo ser também lecionada em 45 minutos, ou a carga horária indicada ser aplicada na lecionação de duas disciplinas de Oferta Complementar. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola. Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga horária correspondente não é transferida para outras disciplinas.

ANEXO II

Curso Básico de Dança — 3.º Ciclo

(a que se referem os artigos 1.º, 2.º e 5.º)

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)			
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares				
Português	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras	225	225	225	675
Inglês, Língua Estrangeira II				
Ciências Humanas e Sociais	200	200	225	625
História, Geografia				
Matemática	200	200	200	600
Ciências Físicas e Naturais	225	225	225	675
Ciências Naturais, Físico-Química				
Educação Visual (c)	(90)	(90)	(90)	(270)
Formação Vocacional	720	810	990	2520
Técnicas de Dança (d) (e)	540	630	900	2070
Música	90	90	90	270
Práticas Complementares de Dança (f)	90	90	-	180
Educação Moral e Religiosa (g)	(45)	(45)	(45)	(135)
(h)	(45)	(45)	(45)	(135)
Tempo a cumprir (i) ...	1845/1980 (1890/2025)	1935/2070 (1980/2115)	2115/2250 (2160/2295)	5895/6300 (6030/6435)
Oferta Complementar (j)	(90)	(90)	(90)	(270)

(a) Carga horária semanal em minutos referente a tempo útil de aula, baseada no critério de cada escola e distribuído das tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro das linhas estabelecidas — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turmas não exclusivamente orientadas por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga horária alocada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(c) Disciplina de Educação Visual facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Dança do 1.º ciclo regulado pelo presente diploma. A oferta tem de ser mantida até ao final do ciclo.

(d) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes áreas: Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança, estando devendo assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas.

(e) Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no âmbito dos horários dos professores da disciplina, mais que a carga horária prevista para a leção de uma turma.

(f) A carga horária semanal da disciplina de Práticas Complementares de Dança pode ser reduzida para 45 minutos, sendo o tempo letivo complementar gerido de forma flexível pela escola, dentro do mesmo período letivo. Esta redução deve contar do horário das aulas e ser dada a combinar com o encarregado de educação.

(g) Disciplina de Educação Moral e Religiosa, com carga fixa de 45 minutos.

(h) Destinada mais 45 minutos de oferta facultativa, a ser utilizada no componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas curriculares, podendo esta carga horária global ser gerida por período letivo.

(i) Na distribuição das cargas horárias dos componentes de formação não vocacional, os tempos letivos semanais, resulta uma carga horária inferior ao total de tempo letivo a cumprir, sublinhado o tempo semanal a cumprir no componente de formação vocacional, o tempo adicional é utilizado no reforço de atividades letivas de turmas nos componentes de formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer no regime articulado.

(j) A carga horária indicada corresponde à carga letiva da disciplina do componente de formação vocacional, podendo ser também aplicada no lecionamento de duas disciplinas de Oferta Complementar. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola. Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga horária correspondente não é base flexível para outras disciplinas.

Parte B

O plano de estudos apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares				
Português	3	3	3	13
Línguas Estrangeiras	3	3	3	13
Inglês				
Língua Estrangeira II				
Ciências Humanas e Sociais	3	3	3	13
História				
Geografia				
Matemática	3	3	3	13
Ciências Físicas e Naturais	3	3	3	13
Ciências Naturais				
Físico-Química				
Educação Visual (c)	(2)	(2)	(2)	(6)
Formação Vocacional	16	18	22	56
Técnicas de Dança (d) (e)	12	14	20	46
Música	2	2	2	6
Práticas Complementares de Dança (e) (f)	2	2	-	4
Educação Moral e Religiosa (g)	(1)	(1)	(1)	(3)
(h)	(1)	(1)	(1)	(3)
Tempo a cumprir	41/44 (42/45)	43/46 (44/47)	47/50 (48/51)	131/148 (134/143)
Oferta Complementar (i)	(2)	(2)	(2)	(6)

(a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, ficando ao critério de cada escola o estabelecimento de esta unidade com a correspondente adaptação aos níveis de escolaridade.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turmas não simultaneamente constituídas por alunos do mesmo nível de escolaridade, os alunos frequentam as disciplinas diversas das turmas disciplinares não constituídas com a carga letiva indicada pela escola de acordo com o plano de estudos.

(c) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Dança do 3.º ciclo regulado pelo presente diploma. A opção tomada deve manter-se até ao final do ciclo.

(d) Não a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes áreas: Técnicas de Dança Clássica e Técnicas de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais abrangentemente uma das técnicas de dança, contudo devem assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas.

(e) Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no momento das aulas, a presença dos professores de disciplina, sendo que a carga letiva prevista para a leção de cada turma.

(f) A carga horária semanal de disciplinas de Práticas Complementares de Dança pode ser reduzida para 45 minutos, sendo o tempo letivo correspondente gerido de forma flexível pela escola, dentro do mesmo período letivo. Esta alteração deve constar do horário das aulas e ser dada a conhecer aos encarregados de educação.

(g) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(h) Contempla mais um tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizada no componente de formação vocacional em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas curriculares, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

(i) A carga horária indicada corresponde à carga horária mínima de disciplina de componente de formação vocacional, podendo ser também lecionada em 45 minutos, ou a carga máxima indicada em aplicação ao lecionador de duas disciplinas de Oferta Complementar.

Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola. Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga horária correspondente não é transferível para outras disciplinas.

ANEXO III

Curso Básico de Música — 2.º Ciclo

(a que se referem os artigos 1.º, 2.º e 5.º)

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerarem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares			
Línguas e Estudos Sociais	(c) 500	(c) 500	1000
Português			
Inglês			

Componentes de currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
História e Geografia de Portugal			
Matemática e Ciências	(d) 350	(d) 350	700
Matemática			
Ciências Naturais			
Educação Visual	90	90	180
Formação Vocacional (e)	315	315	630
Formação Musical	90 (135)	90 (135)	180 (270)
Instrumento	90	90	180
Classes de Conjunto (f)	90 (135)	90 (135)	180 (270)
Educação Física	135	135	270
Educação Moral e Religiosa (g)	(45)	(45)	(90)
(h)	(45)	(45)	(90)
Tempo a cumprir (i)	1485/1530 (1530/1575)	1485/1530 (1530/1575)	2970/3060 (3060/3150)

(a) Carga horária semanal em minutos referente ao tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turmas não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga horária atribuída pela escola de ensino geral ou turmas que frequentam.

(c) De total de carga, no máximo, 250 minutos para Português.

(d) De total de carga, no máximo, 250 minutos para Matemática.

(e) A componente vocacional, para além dos tempos mínimos constantes em cada disciplina, 45 minutos a ser integrados, em função do projeto de escola, na disciplina de Formação Musical ou na disciplina de Classes de Conjunto.

(f) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.

(g) Disciplina de Educação Moral e Religiosa, com carga-linha de 45 minutos.

(h) Compreende mais 45 minutos de oferta facultativa, a serem utilizados no componente de Formação Vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas curriculares, podendo esta carga horária global ser gerida por períodos letivos.

(i) Se, de distribuição das cargas letivas das componentes de Formação Vocacional, em tempos letivos separados, resultar uma carga horária inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, sublinhado o tempo mínimo a cumprir no componente de Formação Vocacional, o tempo sublinhado é utilizado no reforço de atividades letivas de turmas nos componentes de Formação Vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer no regime articulado.

Parte B

O plano de estudos apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Componentes de currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares			
Línguas e Estudos Sociais	(c) 12	(c) 12	24
Português			
Inglês			
História e Geografia de Portugal			
Matemática e Ciências	(d) 9	(d) 9	18
Matemática			
Ciências Naturais			
Educação Visual	2	2	4
Formação Vocacional (e)	7	7	14
Formação Musical	2 (3)	2 (3)	4 (6)
Instrumento	2	2	4
Classes de Conjunto (f)	2 (3)	2 (3)	4 (6)
Educação Física	3	3	6
Educação Moral e Religiosa (g)	(1)	(1)	(2)
(h)	(1)	(1)	(2)
Tempo a cumprir	33/34 (34/35)	33/34 (34/35)	66/68 (68/70)

(a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, ficando ao critério de cada escola o estabelecimento de estas unidades com a consequente adaptação aos limites estabelecidos.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turmas não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga horária atribuída pela escola de ensino geral ou turmas que frequentam.

(c) De total de carga, no máximo, 6 x 45 minutos para Português.

- (d) Do total da carga, no mínimo, 5 × 45 minutos para Matemática.
 (e) A componente escrita, para além dos tempos mínimos constantes em cada disciplina, 45 minutos a ser integradas, em função do projeto de escola, na disciplina de Formação Musical ou na disciplina de Classes de Conjunto.
 (f) Não a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de solista em conjunto: Canto, Música de Câmara e Orquestra.
 (g) Disciplinas de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.
 (h) Contempla mais um tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizado no componente de Formação Vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

ANEXO IV

Curso Básico de Música — 3.º Ciclo

(a que se referem os artigos 1.º, 2.º e 5.º)

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares				
Português	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras	225	225	225	675
Inglês				
Língua Estrangeira II				
Ciências Humanas e Sociais	200	200	225	625
História				
Geografia				
Matemática	200	200	200	600
Ciências Físicas e Naturais	225	225	225	675
Ciências Naturais				
Físico-Química				
Expressões:				
Educação Visual (c)	90	90	90	270
Educação Física	135	135	135	405
Formação Vocacional (d)				
Formação Musical	90 (135)	90 (135)	90 (135)	270 (405)
Instrumento	90	90	90	270
Classes de Conjunto (e)	90 (135)	90 (135)	90 (135)	270 (405)
Educação Moral e Religiosa (f)				
(g)	(45)	(45)	(45)	(135)
Tempo a cumprir (h)	1575/1710 (1620/1755)	1575/1710 (1620/1755)	1575/1710 (1620/1755)	4725/5130 (4860/5265)
Oferta Complementar (i)	(45)	(45)	(45)	(135)

(a) Carga letiva semanal em minutos referente a tempo letivo de aula, baseado no critério de cada escola e distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro das linhas estabelecidas — respetivo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turnos não simultaneamente contabiliza-se por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral em turnos que frequentam.

(c) Disciplinas de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Música do 3.º ciclo regulado pelo presente diploma. A oferta letiva deve manter-se até ao final do ciclo.

(d) A componente escrita, para além dos tempos mínimos constantes em cada disciplina, 45 minutos a ser integradas, em função do projeto de escola, na disciplina de Formação Musical, ou disciplina de Classes de Conjunto ou a ser deslocadas à oferta de uma disciplina de Oferta Complementar.

(e) Não a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de solista em conjunto: Canto, Música de Câmara e Orquestra.

(f) Disciplinas de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(g) Contempla mais um tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizado no componente de Formação Vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo esta carga horária global ser gerida por período letivo.

(h) Se, de distribuição das cargas letivas dos componentes de Formação Vocacional, o tempo letivo a utilizar no reforço de atividades letivas de turnos nos componentes de Formação Vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorre em regime noturno.

(i) Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga letiva de mesma é obrigatoriamente transferida para a disciplina de Formação Musical ou de Classes de Conjunto. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola.

Parte B

O plano de estudos apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares				
Português	3	3	3	13
Línguas Estrangeiras	3	3	3	13
Inglês				
Língua Estrangeira II				
Ciências Humanas e Sociais	3	3	3	13
História				
Geografia				
Matemática	3	3	3	13
Ciências Físicas e Naturais	3	3	3	13
Ciências Naturais				
Físico-Química				
Expressões:				
Educação Visual (c)	(2)	(2)	(2)	(6)
Educação Física	3	3	3	9
Formação Vocacional (d)	7	7	7	21
Formação Musical	2 (3)	2 (3)	2 (3)	6 (9)
Instrumento	2	2	2	6
Clases de Conjunto (e)	2(3)	2(3)	2(3)	6 (9)
Educação Moral e Religiosa (f)	(1)	(1)	(1)	(3)
(g)	(1)	(1)	(1)	(3)
Tempo a cumprir	35/38 (36/39)	35/38 (36/39)	35/38 (36/39)	105/114 (108/117)
Oferta Complementar (h)	(1)	(1)	(1)	(3)

(a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, tendo-se em atenção o horário de cada escola e o estabelecimento de outra unidade com a correspondente adaptação aos limites estabelecidos.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turmas não exclusivamente constituídas por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentes as disciplinas comuns das áreas disciplinares não concorreiras com a carga letiva atribuída pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(c) Disciplina de Educação Visual facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Música do 3.º ciclo regulado pelo presente diploma. A opção tomada deve manter-se até ao final do ciclo.

(d) A componente inclui, para além dos tempos letivos constantes em cada disciplina, 45 minutos a ser integrados, em função do projeto de escola, na disciplina de Formação Musical ou na disciplina de Clases de Conjunto ou a ser destinadas à criação de uma disciplina de Oferta Complementar.

(e) Não é designação de Clases de Conjunto incluídas as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.

(f) Disciplina de Educação Religiosa, com carga fixa de 45 minutos.

(g) Contém-se mais um tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizada na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no âmbito de disciplinas isoladas, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

(h) Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga horária de mesma é obrigatoriamente transferida para a disciplina de Formação Musical ou de Clases de Conjunto. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola.

ANEXO V

Curso Básico de Canto Gregoriano — 2.º Ciclo

(a que se referem os artigos 1.º, 2.º e 5.º)

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerarem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares			
Línguas e Estudos Sociais	(c) 300	(c) 300	1000
Português			
Inglês			
História e Geografia de Portugal			

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Matemática e Ciências	(d) 350	(d) 350	700
Matemática Ciências Naturais			
Educação Visual	90	90	180
Formação Vocacional	313	313	630
Formação Musical	90	90	180
Prática Instrumental	45	45	45
Classes de Conjunto (e)	135	135	270
Iniciação à Prática Vocal	45	45	90
Educação Física	135	135	270
Educação Moral e Religiosa (f)	(45)	(45)	(90)
(g)	(45)	(45)	(90)
Tempo a cumprir (h)	1485/1530 (1530/1575)	1485/1530 (1530/1575)	2970/3060 (3060/3150)

(a) Carga letiva semanal em minutos referente ao tempo útil de aula, fixado no critério de cada escola e distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro das limitações estabelecidas — mínimos por área disciplinar e total por ano ou ciclo.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turmas não exclusivamente constituídas por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentes as disciplinas ocorrentes das áreas disciplinares são contabilizados como a carga letiva atribuída pela escola de ensino geral ou turmas que frequentam.

(c) Do total de carga, no mínimo, 250 minutos para Português.

(d) Do total de carga, no mínimo, 250 minutos para Matemática.

(e) Só a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de solista em conjunto: Coro, Músicas de Câmara, Orquestra e Coro Gregoriano.

(f) Disciplinas de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(g) Contempla mais 45 minutos de oferta facultativa, a ser utilizada no componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas curriculares, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.

(h) Se, na distribuição das cargas letivas dos componentes de formação não vocacional, os tempos letivos semanais, resultar uma carga letiva inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, utilizando o tempo semanal a cumprir no componente de formação vocacional, o tempo sobeante é utilizado no reforço de atividades letivas de turmas nos componentes de formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regime articulado.

Parte B

O plano de estudos apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares			
Línguas e Estudos Sociais	(c) 12	(c) 12	24
Português Inglês História e Geografia de Portugal			
Matemática e Ciências	(d) 9	(d) 9	18
Matemática Ciências Naturais			
Educação Visual	2	2	4
Formação Vocacional	7	7	14
Formação Musical	2	2	4
Prática Instrumental	1	1	2
Classes de Conjunto (e)	3	3	6
Iniciação à Prática Vocal	1	1	2
Educação Física	3	3	6
Educação Moral e Religiosa (f)	(1)	(1)	(2)
(g)	(1)	(1)	(2)
Tempo a cumprir	33/34 (34/35)	33/34 (34/35)	66/68 (68/70)

(a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, fixado no critério de cada escola e estabelecimento de cada unidade ou a correspondente adaptação aos limites estabelecidos.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turmas não exclusivamente constituídas por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentes as disciplinas ocorrentes das áreas disciplinares são contabilizados como a carga letiva atribuída pela escola de ensino geral ou turmas que frequentam.

(c) Do total de carga, no mínimo, 6 = 45 minutos para Português.

(d) Do total de carga, no mínimo, 6 = 45 minutos para Matemática.

(e) Só a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de solista em conjunto: Coro, Músicas de Câmara, Orquestra e Coro Gregoriano.

(f) Disciplinas de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(g) Contempla mais tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizada no componente de formação vocacional em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas curriculares, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

ANEXO VI

Curso Básico de Canto Gregoriano — 3.º Ciclo

(a que se referem os artigos 1.º, 2.º e 5.º)

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerarem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares				
Português	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras	225	225	225	675
Inglês				
Língua Estrangeira II				
Ciências Humanas e Sociais	200	200	225	625
História				
Geografia				
Matemática	200	200	200	600
Ciências Físicas e Naturais	225	225	225	675
Ciências Naturais				
Físico-Química				
Expressões:				
Educação Visual (c)	(90)	(90)	(90)	(270)
Educação Física	135	135	135	405
Formação Vocacional				
Formação Musical	90	90	90	270
Prática Instrumental	45	45	45	135
Clases de Conjunto (d)	135	135	135	405
Prática Vocal	45	45	45	135
Educação Moral e Religiosa (e)	(45)	(45)	(45)	(135)
(f)	(45)	(45)	(45)	(135)
Tempo a cumprir (g) ...	1575/1710	1575/1710	1575/1710	4725/5130
	(1620/1755)	(1620/1755)	(1620/1755)	(4860/5265)

(a) Carga letiva semanal em minutos referente a tempo (60) de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro das linhas estabelecidas — mínimo por área disciplinar e total por ano do ciclo.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turmas não exclusivamente constituídas por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva atribuída pela escola de ensino geral ou turmas que frequentam.

(c) Disciplinas de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Canto Gregoriano do 3.º ano letivo regulado pelo presente diploma. A opção formada deve manter-se até ao final do ciclo.

(d) Só a designação de Clases de Conjunto incluído em as seguintes opções de seleção em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra e Coro Gregoriano.

(e) Disciplinas de frequência facultativa, com carga letiva de 45 minutos.

(f) Contempla mais 45 minutos de frequência facultativa, a serem utilizados no componente de Formação Vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas curriculares, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.

(g) De, da distribuição das cargas letivas dos componentes de Formação não vocacional, em tempos letivos semanais, resulta uma carga letiva inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, utilizando o tempo semanal a cumprir no componente de Formação vocacional, o tempo sobrando é utilizado no reforço de atividades letivas de turmas nos componentes de Formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regime articulado.

Parte B

O plano de estudos apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Componentes do Currículo	Carga horária semanal (a) (b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares				
Português	3	3	3	13
Línguas Estrangeiras	3	3	3	13
Inglês				
Língua Estrangeira II				

Componentes do Curriculo	Carga horária semanal (a)(b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Ciências Humanas e Sociais	3	3	3	13
História.				
Geografia.				
Matemática	3	3	3	13
Ciências Físicas e Naturais	3	3	3	13
Ciências Naturais.				
Físico-Química.				
Expressões:				
Educação Visual (c)	(2)	(2)	(2)	(6)
Educação Física	3	3	3	9
Formação Vocacional	7	7	7	21
Formação Musical	2	2	2	6
Prática Instrumental	1	1	1	3
Clases de Conjunto (d)	3	3	3	9
Prática Vocal	1	1	1	3
Educação Moral e Religiosa (e)	(1)	(1)	(1)	(3)
(f)	(1)	(1)	(1)	(3)
Tempo a cumprir	35/38 (36/39)	35/38 (36/39)	35/38 (36/39)	105/114 (108/117)

(a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos. Tendo em atenção de cada escola o estabelecimento de esta unidade com a correspondente adaptação aos seus estabelecimentos.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turmas não exclusivamente constituídas por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral ou turmas que frequentam.

(c) Disciplinas de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Canto Gregoriano do 3.º ciclo regulado pelo presente diploma. A opção letuada deve manter-se até ao final do ciclo.

(d) Sob a designação de Clases de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de ensaio em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra e Coro Gregoriano.

(e) Disciplinas de frequência facultativa, com carga letiva de 45 minutos.

(f) Compreende mais um tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizada no componente de formação vocacional em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas isoladas, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

ANEXO VII

(a que se refere o artigo 2.º)

Instrumentos que podem ser ministrados

Acordeão.
Alto.
Bandolim.
Bateria.
Clarinete.
Clavicórdio.
Contrabaixo.
Cravo.
Fagote.
Flauta de bésol.
Flauta.
Guitarra clássica.
Guitarra portuguesa.
Harpa.
Oboé.
Orgão.
Percussão.
Piano.
Saxofone.
Trombone.
Trompa.
Trompeta.
Tuba.
Viola da gamba.
Viola.
Violino.
Violoncelo.

ANEXO VIII

(a que se refere o artigo 4.º)

Correspondência entre o ano de escolaridade dos cursos básicos e o grau das disciplinas da componente de formação vocacional dos Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano frequentados em regime supletivo.

	Curso Básico de Música e de Canto Gregoriano				
	2.º ciclo		3.º ciclo		
Ano de escolaridade	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º
Grau das disciplinas da componente de formação vocacional	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º

REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES

Assembleia Legislativa

Resolução da Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores n.º 26/2012/A

Recomenda ao Governo da República que crie um regime tarifário especial e transitório nos serviços de acesso à Internet nas ilhas das Flores e do Corvo

São conhecidos os enormes constrangimentos a que as comunicações eletrónicas estão sujeitas nas ilhas das Flores e do Corvo, em resultado da não existência de ligação destas ilhas a um meio de fibra ótica, obrigando a

Anexo 6

EDCN

Conteúdos programáticos De

3º Ano

Continuação do trabalho de fortalecimento muscular das pernas e da estabilidade do corpo. Introdução da 1/2 ponta nos exercícios no centro.

Aumento da velocidade do tempo musical na execução dos exercícios.

Alguns movimentos devem ser executados num 1/8 de nota (1 colcheia).

Introdução de alguns exercícios "en tournant", aprendizagem de "pirouettes" e de alguns saltos com "battu". Aprendizagem dos primeiros saltos nas pontas.

Desenvolvimento da coordenação dos movimentos em todas as partes da aula.

Trabalho da expressividade dos movimentos.

Barra

1- *Grand plié* com part de bras.

2- *Battements tendu pour batterie*.

3- *Rond de jambes* na 1/2 ponta e em demi-plié.

4- *Battements fondus*:

a) *doublé* na 1/2 ponta em face e nas pequenas poses.

b) *plié relevé* com *demi* e *grand tendu* de *jambes*.

5- *Battements soutenu* a 90° em todas as direções, em face e nas poses com e sem meia ponta.

6- *Battements frappé* em todas as poses na 1/2 ponta e com relevé a meia ponta.

7- *Battements double frappé*:

a) em todas as poses na 1/2 ponta.

b) *destacado* da 1/2 ponta.

c) em todas as poses terminando em *demi-plié*.

8- *Plié flac en face* (sem volta); *Plié flac en tournant* com 1/2 volta começando com a perna à la seconde.

- 9- **Pas tombé com deslocação**, terminando sur le cou-de-pied, par terre e a 45°.
- 10- **Rond de jambes en l'air**, en dehors e en dedans terminando em demi plié.
- 11- **Battements relevé lent e battements développé** en face e nas grandes poses na ½ ponta (com relevé à meia ponta e na meia ponta).
- 12- **Demi e grand rond de jambes a 90°** en face e de uma pose para outra.
- 13- **Grand battements jeté passé par terre** terminando à frente e atrás.
- 14- **III port de bras com plié na perna base**; com e sem transferência de peso.
- 15- **1 volta na ½ ponta na V posição**, virando pela barra e fora da barra.
- 16- **½ volta com mudança de perna sem e com meia ponta** (começando e terminando com a perna aberta ao lado).
- 17- **Meia volta de tombé** (a perna de trabalho na posição sur le cou-de-pied).
- 18- **Preparação e pirouette da V posição**
- 19- **Soutenu en tournant** (1 volta); par terre e a 45°.

Centro

- 1- **Grand plié com port-de-bras**.
- 2- **Battements tendu e battements tendu jeté en tournant** en dehors e en dedans com 1/8 e ¼ de volta.
- 3- **Demi rond de jambes a 45°** na ½ ponta e em ½ plié.
- 4- **Battements fondu:**
 - a) na ½ ponta en face e nas poses.
 - b) com plié releve e ½ rond de jambes, a 45°, en face, sem e com ½ ponta.
 - c) double fondu.
- 5- **Battement soutenu a 90°**.
- 6- **Battement frappé** na ½ ponta: *1 semínima (1/4 nota)* e *1 colcheia (1/8 nota)*.
- 7- **Battement double frappé:**
 - a) terminando em demi-plié en face e nas poses.
 - b) na 1/2 ponta.
 - c) descendo da ½ ponta.
- 8- **Petit battement sur le cou-de-pied** na ½ ponta.

- 9- **Pas tombé** com deslocação, terminando sur le cou-de-pied, par terre e a 45°.
- 10- **Pas coupé** na ½ ponta(combinado com outros exercícios).
- 11- **Rond de jambes en l'air** na ½ ponta.
- 12- **Petit temps relevé** sem e com ½ ponta.
- 13- **Battements relevé lent e battement développé** en face e nas grandes poses com relevé à meia ponta.
- 14- **Demi e grand rond de jambes développé a 90 °**, en face e de uma pose para outra.
- 15- **Grand battement jeté passé par terre**.
- 16- **III Port de bras com grand plié na perna base**; sem e com transferência de peso.
- 17- **Pas de bourrée dessus dessous**.
- 18- **Pas de bourrée balloté en tournant** com ¼ de volta.
- 19- **Pas jeté fondu** com deslocação para a frente e para trás.
- 20- **Soutenu en tournant** com ½ volta.
- 21- **Pas glissade en tournant** com ½ e 1 volta.
- 22- **Preparação para pirouette da IV posição** en dehors e en dedans terminando na V posição.
- 23- **Pirouette da II e da V posição** en dehors e en dedans, terminando na V posição.
- 24- **VI port-de-bras**.
- 25- **Adagio**: inclui todas as poses já ensinadas, voltas nas duas pernas, pas-de bourrée e outros movimentos.
- 26- **Rond de jambes par terre en tournant** com 1/8 de volta (2ª metade do ano).

Allegro

- 1- **Temps sauté na V posição** com deslocação ao lado, à frente e atrás.
- 2- **Changement de pieds**, com deslocação ao lado, à frente e atrás.
- 3- **Pas echappé na II e na IV posição, en tournant** com ¼ e ½ volta.
- 4- **Double assemblé**.

- 5- **Pas assemblé com deslocação** en face e nas poses.
- 6- **Sissonne simple en tournant** en dehors e en dedans com $\frac{1}{2}$ volta (aula de rapazes).
- 7- **Pas jeté com deslocação** em todas as direcções, en face e nas pequenas poses, terminando na posição sur le cou-de-pied e a 45° .
- 8- **Pas de chat** para a frente e para trás.
- 9- **Temps levé** com a perna na posição sur le cou-de-pied.
- 10- **Sissonne ouverte a 45°** nas pequenas poses.
- 11- **Sissonne tombé** en face e nas pequenas poses.
- 12- **Temps lié sauté.**
- 13- **Pas ballonné** ao lado en face e nas pequenas poses croisé e éffacé no lugar; na 2ª metade do ano com deslocação.
- 14- **Sissonne fermé** nas pequenas poses.
- 15- **Pas de basque en tournant** $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{2}$ volta ($\frac{1}{2}$ volta facultativo).
- 16- **Pas échappé battu da II posição.**
- 17- **Entrechat quatre.**
- 18- **Entrechat royal.**
- 19- **Pas assemblé battu-** aula de rapazes (facultativo).
- 20- **Petit e grand changement de pieds en tournant** com $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{2}$ volta .
- 21- **Tour en l'air-** aula de rapazes (facultativo).
- 22- **Forma cénica de sissonne I arabesque com pas courru.**

Pontas

- 1- **Pas échappé en tournant** na II e IV posição com $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{2}$ volta (1/2 volta facultativo).
- 2- **Pas assemblé soutenu en tournant** en dehors e en dedans $\frac{1}{2}$ volta e 1 volta.
- 3- **Pas de bourrée dessus-dessous:** 2 compasso de $\frac{2}{4}$ e 1 compasso de $\frac{1}{4}$.
- 4- **Pas de bourrée ballotté** com $\frac{1}{4}$ de volta.
- 5- **Pas glissade en tournant** com $\frac{1}{2}$ e 1 volta (1 volta na 2ª metade do ano)
- 6- **Sissonne ouverte a 45°** em todas as direcções e poses.
- 7- **Pas tombé** de uma pose para outra a 45° (facultativo).

- 8- **Relevé** numa perna, a outra perna na posição sur le cou-de-pied ou a 45° (2 a 4).
- 9- **Pas coupé ballonné** abrindo a perna ao lado.
- 10- **Pas ballonné em effacé** à frente e a trás(facultativo).
- 11- **Pas jeté nas poses a 45°** terminando em ½ plié.
- 12- **Pas jeté fondu na diagonal** para a frente e para trás.
- 13- **Preparação e pirouette da V posição.** en dehors e en dedans (da IV posição facultativo).
- 14- **Pas courru e pas de bourré suivi** em todas as direcções num tempo musical mais rápido.
- 15- **Sissonne simple en tournant** en dehors e en dedans com ¼ e ½ volta (½ volta facultativo)
- 16- **Salto nas pontas :**
 - a) Temps sauté na V posição no lugar en face e em épaulement: 1 *colcheia* (1:8 nota)
 - b) Changement de pieds, no lugar, en face

Anexo 7

1ª Prática pedagógica

Aula de TDC- 3º ano rapazes
 Data: 9 de Novembro 2012
 Hora:8h30
 Estúdio:8
 Professor titular da turma: Gabriel-Marius Fratian

Alunos: assiduidade, comportamentos e atitudes	Sim	Não	Às vezes	N/obser
Chegaram antes da aula começar	x			
Fizeram o aquecimento muscular e cardiopulmonar			x	
Trouxeram o material necessário	x			
Algum aluno faltou	X a)			
Aprendizagem	Sim	Não	Às vezes	N/obser
Os alunos evidenciam uma atitude positiva, envolvendo-se ativamente nas atividades propostas			x	
Existem evidências de respeito entre professor e alunos	x			
Os alunos demonstram capacidade de iniciativa	x			
Os alunos estão conscientes e informados acerca do que se espera deles			x	
Existem evidências de aprendizagem dos alunos			x	
Os alunos colocam dúvidas		x		

a) Luis

Objetivos:

- Dar continuidade ao trabalho do professor
- Auto avaliação (lista de verificação) e refletir sobre a mesma (40) (43)
- Relação aluno/professor (44)
- Implementar estratégias de ensino, tendo em conta as observações feitas nas aulas anteriores (correções em alunos) (41)

Descrição do início da atividade:

Cheguei como de costume 30 minutos antes da hora da aula. Alguns alunos também: Joshua, Samba, Tomás.

O professor titular veio acompanhado da professora orientadora, e o professor anunciou aos alunos que era eu a dar a aula. Os alunos aceitaram de bom agrado a notícia. Eu pedi aos alunos que se empenhassem como no primeiro dia que os tinha visto e elogiei esse dia pois vi alunos motivados e empenhados, que realmente trabalharam. No sentido de os motivar, pedi-lhes que trabalhassem sempre de igual forma não apenas por estarem pessoas presentes.

Estrutura da aula:

Seguimento da estrutura de aula do professor Gabriel:

Reverance no centro

Barra

Pliés; battements tendus; battements jetés; rond jambé á terre ; rond jambe en l'air ; battement fondu ; battement frappé ; adágio ; petit battement ; grand battement

Centro

Adágio (todos juntos) ; a partir daqui grupo A e grupo B battement tendu com pirouettes de 2ª; battement jetté com pirouettes de 2ª; rond jambé á terre com 1/8 de volta; fondu com pirouettes de 4ª; grand battement

(cont)

Saltos

Todos juntos pequenos saltos; assemblés; jetés; echappé battu; sissonne ouvert; entrechats quatre; tour en l'air.

Reverance

TABELAS

Reflexão sobre a prática pedagógica :

A aula começou com algum nervosismo e ansiedade mas fui ganhando confiança no decorrer da mesma. As correções dos exercícios da barra foram mais fáceis de realizar, pois os alunos além de já saberem a sequência, também já dominam alguns pormenores técnicos.

Fui dando correções gerais e algumas individuais mais concretamente na barra onde costumo ficar.

No centro, as dificuldades aumentaram pois alguns exercícios são longos e não consegui memorizá-los. No exercício de fondu os alunos do grupo B enganaram-se e eu não os consegui ensinar corretamente o exercício pedindo ajuda ao aluno Samba. Ele também mostrou dificuldade, já que esse aluno faz para a direita e o exercício do grupo B era para a esquerda.

Deveria ter intervindo mais ativamente nas correções que me tinha proposto o que não se veio a verificar. Espero poder melhorar melhor na próxima aula de lecionação.

Anexo 8

Artigo 9º

Avaliação do Estágio

1. A avaliação do Estágio incidirá, sobretudo, sobre o desempenho dos estudantes nos domínios da observação, participação e prática de ensino supervisionado num total de 60 horas anuais, distribuídas ao longo dos dois semestres letivos:

- a) 8 horas de observação estruturada;
- b) 8 horas de participação acompanhada;
- c) 40 horas de lecionação;
- d) 4 horas de colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas na escola cooperante.

2. Esta prática, será efetuada de acordo com a disponibilidade das Escolas Cooperantes e respeitando o estipulado nos protocolos.

3. Para a classificação do estágio considerar-se-á:

1 - O desempenho dos estudantes nas unidades curriculares de Estágio I e II, nas dimensões do processo, referidas no ponto 1 e que deverão ser objeto de avaliação nos seguintes aspetos:

- a) Capacidade de observar, refletir e apresentar em registo sistemático, aspetos estruturais, pedagógicos, metodológicos, didáticos e relacionais, em contexto de aula;
- b) Capacidade de participar e interagir, em contexto de aula, em situações pontuais, utilizando estratégias de integração na turma e nível de ensino, através da participação acompanhada em marcação de exercícios, explicitação de conteúdos, correções ou lecionação efetiva de secções de aulas, de acordo com o acordado com o professor cooperante;
- c) Capacidade de lecionação efetiva tendo em consideração:
 - A planificação e programação da intervenção pedagógica;
 - A seleção e a adequação dos conteúdos programáticos;
 - A diversidade e a eficácia das estratégias de ensino;
 - Aspetos relacionais com todos os intervenientes;
 - A integração na Instituição de ensino;
 - A reflexão e a avaliação dessa prática pedagógica.
- d) Capacidade de integrar grupos de trabalho e estabelecer relações de colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas na escola cooperante.

2 - No domínio Relatório Final será tida em conta, a estrutura, a qualidade pedagógico-científica e a discussão pública, de acordo com as regras definidas no Art.º 17 do Regulamento do Mestrado em Ensino de Dança.

Anexo 9

Dimensão: Atitude e Comportamento geral da turma				
Domínio: Atitude/Comportamento dos alunos	Sempre	Às vezes	Nunca	Não Observado
Os alunos evidenciam uma atitude positiva, envolvendo-se ativamente nas actividades propostas	X			
Os alunos tratam-se uns aos outros com respeito	X			
Existem evidências de respeito entre professor e alunos	X			
Estão atentos	X			
Sempre que foi necessário mantiveram silêncio	X			
Os alunos ouviram as propostas dos exercícios/tarefas até ao fim		X		
Realizaram as tarefas/exercícios com concentração	X			
Demonstraram entusiasmo		X		
Demonstraram empenho na concretização da aula	X			

Observações (opcional):
 Turma muito homogénea, trabalhadora e empenhada.
 Destacam-se alguns alunos a nível técnico os quais foram colocados pelo professor na mesma barra de trabalho, para poder dar um pouco mais de atenção às correções dos alunos com mais dificuldades. No entanto todos eles foram alvo de atenção por parte do professor no que diz respeito a correções técnicas.

Dimensão: técnica e artística dos alunos												
Domínio: caracterizar os alunos		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L
Técnica	Postura/apresentação	+	++	++	+	++	+	+	+	++	+	?
	Alinhamento	+/-	++	+	+/-	++	+/-	+	+	++	+/-	?
	Coordenação	+	++	+	+	++	+/-	+	+	++	+	?
	Controlo	+	++	+	+	++	-	+/-	+/-	+	+/-	?
Atitude perante o trabalho	Capacidade de trabalho/empenho	+	++	++	++	++	+/-	++	+/-	+	+	?
	Assimilação dos conhecim./Autonom	+	++	++	+	++	+/-	+	+/-	+	+	?
	Assiduidade	++	++	++	++	++	++	++	+/-	++	+/-	-
	Comportamento	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++
Desempenho e musicalidade	Exp/interp/projeç.	+/-	++	+	+	++	-	+/-	+/-	+	+/-	?
	Dinâmicas	+/-	++	++	++	++	+/-	+/-	+	+	+	?
	Recep. à música tempo e ritmo	+	++	++	++	++	+	+	+	+	+	?
	Percep. espaço	+/-	++	+	+	++	+/-	+	+	+	+	?
Linha estética e física	Proporção estética	-	++	+	+/-	++	+	+	+	++	+	?
	Flexibilidade	++	++	+/-	+/-	++	++	+/-	+/-	++	+/-	?

Legenda:



mt bom; bom suficiente insuficiente

*Adaptação da lista de critérios de avaliação para o ano letivo 2012/13, disciplina TDC da EDCN.

Anexo 10

Observações (opcional):

Domínio: Promoção e gestão de processos de comunicação e interação	Sempre	Às vezes	Nunca	Não Observado
Adota/Apresenta regras de convivência e de trabalho	X			
Envolve os alunos nas tarefas/actividades propostas, promovendo a sua interação colaboração e cooperação	X			
Reconhece a diversidade dos alunos e atende às diferenças individuais	X			
Proporciona um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos		X		
Mostra disponibilidade para ouvir e apoiar os seus alunos	X			
Consegue gerir de forma eficaz o comportamento dos alunos	X			
Promove da autoavaliação e autonomia dos alunos		X		

Domínio: Atitude/Comportamento do professor	Sempre	Às vezes	Nunca	Não Observado
Fala de forma expressiva		X		
Sorri enquanto ensina		X		
Apresenta sentido de humor adequado		X		
Movimenta-se pela sala/estúdio enquanto fala	X			
Utiliza linguagem corporal	X			
Evidência descontração	X			
Recorre às notas da planificação				X
Capta a atenção dos alunos	X			
Termina com as distrações dos alunos de forma construtiva		X		
Repete a informação mais complexa		X		
Observações (opcional):				

Anexo 11

Particularidade relativa á técnica específica de rapazes	Rapazes	Raparigas
<i>Reverance</i> (inicio e fim da aula)	1ª p, braços ao longo do tronco, costas das mãos viradas para frente. Passo ao lado com o braço 2ª, fecha em 1ª inclina cabeça para frente mãos colocadas ao lado do tronco.	5ª p., passo para lado e braço do mesmo lado da perna abre em 2ª, depois a outra perna vai para trás pointé, demi plié e cabeça e tronco ligeiramente inclinado para frente.
<i>Preparatory Position</i>	Braços em baixo, mãos quase juntas, cotovelos mais arredondados e firmes, braços afastados das penas	Braços em baixo, mãos quase juntas, cotovelos arredondados mas mais alongados do que os rapazes, braços afastados das penas
Épaulement e cabeças	Não existem diferenças significativas	Não existem diferenças significativas
Postura e deslocação através do andar	Pose e olhar altivos, nenhuns maneirismos com as mãos. Deslocação pelo andar um braço na cintura e o outro em 1ª posição	Maior preocupação com os allongé das mãos e nas deslocações pelo andar, as mãos estão numa posição quase de preparatory position mas as mãos alongadas pressionando os ombros e omoplatas para baixo
Exercícios complementares dentro da aula de TDC	Flexões, abdominais (antes do inicio da aula) saltos em 1ª posição (trapolins), alguns exercícios com pesos quer nos pulsos quer nos tornozelos	Não observado
Acompanhamento musical	Musicas com carater mais forte, principalmente no trabalho de saltos	Musicas mais “floreadas” menos pesadas para que possam explorar a expressividade e sensibilidade
Saltos	Plié, estica, plié, e “trapolins” para trabalhar o ballon. Plié mais acentuado. Metade do trabalho de centro dedicado a saltos.	
Pirouettes	Na barra No centro	

Anexo 12

Aos Encarregados de Educação dos alunos do 3º /7º ano C da Escola de Dança do Conservatório Nacional

Assunto: Autorização para participar em estudo realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança

No âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, encontro-me a realizar o meu estágio profissionalizante com a turma do 3ºC da Escola de Dança do Conservatório Nacional desenvolvendo o tema, *Particularidades do Género Masculino no Ensino da Técnica de Dança Clássica*, sob a orientação da Doutora Vanda Nascimento.

Assim, solicito autorização para que os vossos educandos possam participar no referido estudo. Garantimos a confidencialidade e a utilização dos dados apenas no contexto do nosso estudo. Para tal, será necessário que autorize essa colaboração, assinando a declaração abaixo inserida.

Com os melhores cumprimentos,

(Sandra Santos)

.....
.....

_____ declara que tem conhecimento e autoriza o seu educando _____ aluno do 3º C da EDCN a participar no estudo, *Particularidades do Género Masculino no Ensino da Técnica de Dança Clássica*.

Assinatura do Encarregado(a) de educação

Na qualidade de Estudante do Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, realizo um estágio profissionalizante com o tema, **Particularidades do Género Masculino no Ensino da Técnica de Dança Clássica**, com o objetivo de verificar a existência de particularidades e suas mais-valias, em termos do género do professor, no ensino de rapazes.

O questionário que se segue deverá ser lido atentamente respondendo com a máxima sinceridade para que se torne credível.

Questionário

1. Onde iniciou a sua prática na Dança Clássica? (assinale com uma cruz)

Na EDCN Escola Particular Clube Recreativo

2. Iniciou a sua prática de dança clássica com: (assinale com uma cruz)

Professor Professora

(Se respondeu professor passe há pergunta 2.1.)

(Se respondeu professora passe há pergunta 2.2.)

2.1. Já teve aulas de dança clássica com uma professora? (assinale com uma cruz)

Sim Não

2.2 Já teve aulas de dança clássica com um professor? (assinale com uma cruz)

Sim Não

3. Se já teve os dois géneros de professores, diga qual preferiu e porquê?

4. Concorda com a seguinte afirmação? (assinale com uma cruz)

“Na Técnica de Dança Clássica somente os professores do género masculino devem ensinar alunos rapazes?”

Sim Não

4.1. Justifique a sua resposta:

Agradeço a atenção dispensada,
Sandra Sofia Santos

Anexo 13

Na qualidade de Estudante do Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, realizo um estágio profissionalizante com o tema, **Particularidades do Género Masculino no Ensino da Técnica de Dança Clássica**, com o objetivo de verificar a existência de particularidades e suas mais-valias, em termos do género do professor, no ensino de rapazes.

O questionário que se segue deverá ser lido atentamente respondendo com a máxima sinceridade para que se torne credível.

Questionário

1. Há quantos anos leciona técnica de dança clássica no Ensino Vocacional?

2. Atualmente leciona numa turma de: (assinale com uma cruz)

Rapazes Raparigas Ambas

(Se respondeu rapazes passe à pergunta 2.1.)

(Se respondeu raparigas passe à pergunta 2.2.)

2.1. Já ensinou numa turma de raparigas?

Sim Não

2.2. Já ensinou numa turma de rapazes?

Sim Não

2.3. Qual é o ano que leciona?

3. A que alunos prefere lecionar?

Rapazes Raparigas Ambos

3.1 Porquê?

4. Leia a seguinte afirmação:

Segundo Tarasov, uma turma de rapazes, desde os níveis mais básicos, não deve ser lecionada por uma professora, mesmo pelas mais qualificadas e experientes.

(Tarasov in *"Ballet technique for the male dancer"*, 1985, p.68)

4.1. Concorda com esta afirmação? (assinale com uma cruz)

Sim

Não


4.2. Justifique a sua resposta.

Agradeço a atenção dispensada,
Sandra Sofia Santos

Anexo 14

Registo escrito de exercícios

***Pliés* 1º período letivo - 11 de Outubro 2012**

	Descrição Exercício 1ª posição- Preparação 1-4 braço p/ 2ª	Observações
1-8	Demi plié	Braço 2ª
1-8	Rise	Inclina cabeça e olha p/palma da mão
1-16	2 grand pliés	Com braço
E1	Degagé 2ª posição	
1-8	Demi plié	
1-8	Rise	Ligeiro èpaulement e alonga mão
1-16	2 grand pliés	Com braço
E1	Rond jambe á terre 4ª posição devant	Braço 2ª
1-8	Demi plié	
1-8	Rise	Inclina cabeça olha p/palma da mão
1-8	1 grand plié	
1-8	Ports de bras	4º Arabesque-torção tronco
E1	Degagé fecha 5ª posição	
1-8	Demi plié	
1-8	Rise	
1-16	2 grand pliés	
1-8	Ports de bras en avant	Braço bras bas,sobe para 3ª posição
1-8	Ports de bras en arrière	Braço 3ª p
1-8	½ ponta Ports de bras en avant	
1-8	½ ponta Ports de bras en arrière	

Anexo 15

Aula para 3º ano ensino vocacional

Pliés

Música	Descrição do exercício	Observações:
♪ 6/8	Posição inicial : 5ª posição, pé direito frente	
1-2	Mantem a posição	Demi-seconde e bras bas
3-4	<i>Dégagé à la seconde</i>	1ª ports de bras

1-4	<i>Grand plié</i> em segunda	1º Ports de bras
5-6	<i>Demi-plié</i>	1ª Posição
7-8	<i>Demi-plié</i>	Braço 1ª sobe para 5ª
E1 e2	Duplo Rise	
3	Fica em meia ponta	
4	Desce	Braço para 2ª
5-7	<i>Ports de bras</i> de cotê (à barra)	Com braço 5ª
8	<i>Dégagé</i> fecha primeira	
1-16	% Em primeira com <i>ports de bras en avant</i>	
1-12	% Em quinta posição	
13	<i>Dégagé derrière</i> (perna da barra)	Braço segunda
14	<i>Fouetté à terre</i> (vira para outro lado)	
15	Quarta posição	
16	Fica	
1-12	% Em quarta	
13-15	Equilíbrio	Braço 3º arabesque
16	Fecha 5ª	
1-6	Fica em Equilíbrio	Até fim música braços 5ª
7-8	Desce	

Objetivos: pretendi trabalhar a coordenação dos membros e o equilíbrio sobre dois apoios.

Notas técnicas: fazer referência à respiração antes da ação de cada plié. Dar ênfase na distribuição do peso nas posições abertas principalmente na transferência do peso.

Música: La danse par disque, vol.13,track 1

Battement tendu e battement glissés com direções

Música	Descrição do exercício:	Observações:
a ♩ 2/4	Posição inicial: 5ª posição, direita frente	
1-4	Mantem a posição	1º Ports de bras
----- --	----- -----	----- -----
1-2	<i>Battement tendu devant effacé</i>	Abre a perna
E 3 e4	2 <i>Battement tendu devant</i> (acento dentro)	simultaneamente com braço e
5	<i>Degagé devant</i>	ação calcanhar
6	<i>Demi-plié</i> em 4ª	
7	<i>Degagé devant</i>	1ª posição
8	Fecha quinta	Abre braço à segunda
1-8	% <i>À la seconde, en face</i>	
1-8	% <i>Derrière, em effacé</i> (virado para barra)	Dois braços 1ª no demi-plié
1-4	4 <i>Battements en cloche</i>	Arabesque
5	Fecha plié	Der., dev., der., dev.
6-8	<i>Demi detourné</i>	
1-2	2 <i>Battements glissés à la seconde</i> (dentro)	1º Ports de bras
E3 e4	3 <i>Battements glissés à la seconde</i> “	Braço 2ª
5 e6	2 <i>Battements glissés à la seconde</i> “	Braços bras bas
7 e8	3 <i>Battements glissés à la seconde</i> “	
1-2	2 <i>Battements glissés à la seconde</i> “	Braços sobem a 1ª
3 e 4	3 <i>Battements glissés à la seconde</i> “	
5 e6	2 <i>Battements glissés à la seconde</i> “	Braços sobem 5ª
7 e 8	3 <i>Battements glissés à la seconde</i> (dentro)	
	último fecha 5ª posição devant	Abrem 2ª
1-2	Alonga	

Objetivos: este exercício tem por objetivo definir e trabalhar bem as quartas posições, marcar as direções e desenvolver a coordenação. Reforçar a ação do calcanhar.

Notas técnicas: alongar bem a perna, através do correto deslizar do pé, até ao máximo da extensão (sem deslocar a anca). Correta colocação da altura do pé a 30º.

Música: Aly Tejas, vol.III, /track 30

Rond jambe, Battement fondu e posé

Música ♪ 3/4	Descrição do exercício Posição inicial: 5ª posição, direita frente	Observações:
1-4	Mantem posição	Alongé demi- bras e bras bas
E 1-2	-----	1ª posição
E 3	<i>Demi-plié, degagé devant em fondu</i>	
4	<i>Posé 5ª posição en avant</i>	
5	Desce	Abre para 2ª posição
6-8	<i>Degagé 2ª p</i>	5ª e abre 2ª
9-12	<i>Ports de bras de cotê em degagé (barra)</i>	
13-16	<i>2 Rond de jambe en dehors</i>	1ª para 5ª, abre 2ª
1-16	<i>Grand rond jambé en dehors, 45°</i>	
1-4	% Inverso	2ª p 5ª
5-8	<i>Ports de bras en avant</i>	1ª posição
1-2	<i>Ports de bras en arrière</i>	3ª posição (direita frente)
E3-4	<i>Posé cotê 5ª posição fora da barra esquerda</i>	1ª posição
E5-6	frente	Segura barra
7-8	<i>Vira barra com degagé fondu devant</i>	
1-16	<i>Piquet arabesque frente barra</i>	1ª para segunda
1-4	<i>Fecha na ½ ponta, demi-detourné</i>	1ª p para 5ªp abre 2ª
5-8	<i>Duplo fondu en croix</i>	%
1-4	<i>Posé 5ª posição croisé (C4)</i>	%
5-6	<i>Posé 5ª posição croisé (C3)</i>	1ª posição e abre 2ª
7-8	<i>Posé 5ª posição en face</i>	
	Desce	
1-2	Chassé en avant	
	Alonga	

Objetivos: tem como objetivo de trabalhar o *en dehors*, a coordenação do trabalho simultâneo das duas pernas. Este exercício tem também como objetivo a pelar à qualidade dançante dos alunos e ao seu controlo e domínio do equilíbrio nos *posés* para 5ª posição na ½ ponta (sem barra)

Notas técnicas: O grand rond jambe pode ser executado a 90°, mas resolvi mantê-lo a 45° por que vai ser utilizado no centro. Ter especial atenção para a passagem da perna pelas várias direções espaciais.

Música: Aly Tejas vol.III /track 6

Battement Frappé e petit battement

Música	Descrição do exercício:	Observações:
a ♪ 2/4	Posição inicial: 5ª posição direita frente	
1-4	Preparação <i>degagé</i> segunda pé <i>fletido cou pied</i>	1ª, 2ª fica
1-5	-----	-----
6	3 <i>Battement s frappés devant</i>	2ª Posição
7	Transfere peso em 4ª posição	1ª Abre 2ª posição
8	Alonga para <i>glissé</i>	
1-8	Recolhe para <i>cou de pied</i>	
1-8	% à la <i>seconde</i>	
E1 e2	% <i>derrière</i>	
E3 e4	Duplo <i>frappé</i> acaba <i>en fondu devant</i>	
5	Duplo à la <i>seconde en fondu</i>	
6-7	Fecha 5ª	
8	<i>Demi detourné</i> , fica na 1/2 ponta	
1-4	<i>Petits retiré sur le cou de pied</i>	<i>Bras bas</i>
E 5 e8	4 <i>Petits battements</i> a tempo	
1-8	4 <i>Petits battements</i> acento <i>devant</i>	
1-2	Inverso	
	Desce abre perna à <i>seconde</i> alonga e fecha	

Objetivos Frappés: Este exercício tem como objetivo o trabalho de acentuações musicais bem como o controlo e domínio das dinâmicas inerentes ao conteúdo trabalhado. Prepara a ação para o *echappé* no centro.

Notas técnicas: Pelo facto de se continuar a trabalhar a 4ª posição, foi minha opção não executar o *Battement Frappé* na ½ ponta. Desta forma, dando ênfase à estabilização da cintura pélvica na transferência de peso para as posições abertas, nomeadamente, a 4ª e a 2ª posição.

Objetivo os *Petit Battements*: são executados na ½ ponta. Nesta secção do exercício, apela-se ao fortalecimento do trabalho da perna de apoio, sempre em sensação de “*pull-up*”, nunca menosprezando o trabalho de rotação externa, de ambas as pernas, mas da coxa da perna de trabalho em particular.

Música: - Aly Tejas vol.III/ track 7

Pirouettes en dehors e en dedans

Tempo	Descrição do exercício:	Observações:
♩ 6/8	Posição inicial: 5ª posição, direita frente	
1-4	Mantêm a posição	1ª Para 2ª posição
-	-----	-----
1-8	4 <i>Retirés passés (Derr, devant, der, devant)</i>	1ª Para 2ª posição
1-4	2 <i>Demi-plié retirés devant em 1/2 ponta</i>	
E 5-8	<i>Plié, Pirouette en dehors, fecha derrière</i>	
1-8	% 2º Grupo	
1-8	% Tudo <i>en dedans</i>	
1-8	% 2º Grupo	

Objetivos: como as *pirouettes* vão ser aplicadas no centro faz sentido este exercício ser também reforçado na barra. Foi um exercício pensado para dois grupos para que o trabalho de *pirouettes en dehors e en dedans* ficasse marcado separadamente. Exercício simples com o objetivo de salientar o foco e o trabalho do retiré.

Música: desconhecido

Adágio

Música	Descrição do exercício:	Observações:
a ♪ ¾	Posição inicial: 5ª posição direita frente	
1-4	Preparação sobe ½ ponta	1º ports de bras
-----	-----	-----
1-4	-----	----
5-6	<i>Ports de bras en avant</i> , sobe ½ ponta 5ª posição	1ª para 5ª posição abre 2ª
7-8	<i>Retiré passé en arrière</i> em ½ ponta	5ª para 1ª posição abre 2ª
1-2	<i>Retiré passé en avant</i> em ½ ponta	Alonga braço
3-4	<i>Developpé devant</i> e desce calcanhar	
5-7	Alonga <i>pointé devant</i>	1ª Posição
8	Ligeiro <i>cambré</i>	
1-4	Fecha 5ª posição <i>devant</i>	
5-6	<i>Ports de bras de cotê</i> (barra), sobe ½ ponta	Braço da barra 5ª ,para 2ª
7-8	<i>Retiré passé en arrière</i> em ½ ponta	1ª para 5ª posição abre 2ª
1-2	<i>Retiré passé en avant</i> em ½ ponta	5ª para 1ª posição abre 2ª
3-4	<i>Developpé à la second</i> , e desce calcanhar	
5-7	Alonga <i>pointé à la seconde</i>	
8	<i>Ports de bras de cotê</i> (fora barra)	
1-4	Fecha 5ª <i>derrière</i>	
5-6	<i>Ports de bras derrière</i> , sobe ½ ponta 5ª	5ª posição
7-8	posição	
1-2	<i>Retiré passé en avant</i> , em ½ ponta	
3-4	<i>Retiré passé en arrière</i> , em ½ ponta	
5-7	<i>Developpé derrière</i> e desce calcanhar	
8	Alonga <i>pointé derrière</i>	
	<i>Ports de bras em 4ª alongé en fondu</i>	
	Fecha 5ª <i>derrière</i>	

Objetivos: muito simples estruturalmente mas com alguma dificuldade técnica, pois implica um reforço do trabalho de força.

Nota técnica: conjugar com *ports de bras* para que os alunos se pudessem apoiar na respiração e no “relaxamento” do tronco.

Musica: La danse par disque vol.13 /track 10

Grand Battement e com Pirouette

Música	Descrição do exercício: Posição inicial: 5ª posição	Observações:
1-4 ----- - -----	Mantêm a posição	1ª Para 2ª posição
1-6	<i>3 Grand battements devant effacé</i>	2ª Posição
7-8	<i>Demi-plié, Retiré passé en arrière fecha en face</i>	1ª Posição
1-8	<i>% À la seconde fecha effacé</i>	
1-8	<i>% Derrière fecha en face</i>	
1-5	<i>5 Battement en cloche (começa devant)</i>	2ª
6	<i>Pointé devant</i>	
7-8	<i>Fecha 5ª</i>	Mãos na barra
1-2	<i>Pirouette acaba frente para barra</i>	Sobe braço na 5ª posição
3-4	<i>Fica retiré</i>	2º Arabesque
5-8	<i>Abre attitude derrière effacé em ½ ponta</i>	1ª Posição
1-8	<i>Alongé derrière e fecha</i>	Braço e perna à la second
1-2	<i>Demi-detourné com retiré</i>	
3-8	<i>Equilíbrio</i>	

Objetivos: tem como objetivo libertar as pernas do trabalho duro de toda a barra, permitindo uma conseqüente libertação da articulação coxofemoral (não descontrolada como é evidente). O equilíbrio final em *attitude* vai ligar com o final do exercício dos *pas de chats*.

Música: La danse par disque vol.13 /track 21

Alongamentos

Música	Descrição do exercício:	Observações:
a ♩ 6/8	Posição inicial: 5ª posição, direita frente	
1-4	Preparação ½ ponta	1ª, 2ª posição
-----	-----	-----
1-4	-----	-----
5-7	<i>Retiré</i> lento	1ª, 5ª, 2ª
8	<i>Plié</i> , pega no calcanhar, <i>demi rond à la</i>	Mão no pé e fica segunda
1-4	<i>seconde</i>	
5-6	<i>Pointé e fecha derrière</i>	
7-8	<i>Full Ports de bras em 4ª alongé</i>	
	<i>Rond jambe en dedans</i>	
	<i>Fecha 5ª posição, demi-detourné</i>	
	% Tudo do outro lado	
	<i>Alongamentos</i> livre até ao fim da música	

Objetivos: Libertar a tensão muscular através do alongamento dos músculos.

Nota: Os alongamentos podem ser livres mas nestas idades resultam mais se forem aplicados como exercício levando ao propósito do alongamento em si que visa esticar, alongar todos os músculos e fazendo uma passagem natural da barra para o centro.

Música: Aly Tejas vol.III/ track 26

Centro

Ports de bras e adágio

Música	Descrição do exercício: Posição inicial: croisé (C2)	Observações:
4/4		
1-4	Mantêm posição	Demi-bras
1-8	-----	---
1-8	<i>2 Vezes 1º ports de bras Cecchetti</i>	
1-4	<i>2 Vezes 3º ports de bras Cecchetti</i>	Termina braços na 2ª
E5-8	<i>Grand plié em 5ª posição</i>	Ports de bras 1ª para 2ª
1-2	<i>Relevé vira para en face fica equilíbrio</i>	1ª Posição
3-4	<i>Developpé à la seconde desce calcanhar</i>	1º Ports de bras
5-6	<i>Fouetté para 1º arabesque</i>	1º Arabesque
7-8	<i>Alonga</i>	Abre 2ª e fecha bras bas
1-4	<i>Plié, pas de bourré dessus</i>	Braços para 4ª posição
5-7	<i>Developpé devant acaba em pointe tendue</i>	oposta
8	<i>Relevé lent devant fecha 5ª</i>	2ª
1-4	<i>B. tendu écarté devant com perna trás, 5ª (c1)</i>	
5-8	<i>Bat.developpé derrière croisé</i>	
1-4	<i>Battement relevé lent fecha 5ª</i>	1º Arabesque
5-8	<i>Ports de bras en avant</i>	2ª
1	<i>Ports de bras derrière</i>	Sobem 5ª abrem para 2ª
2-6	<i>Demi-plié</i>	1ª Posição
7-8	<i>Detourné en dehors com retiré (C2)</i>	Braços 3ª
	<i>Alongé de braço e perna ao mesmo tempo à seconde</i>	
		<i>Nota: muito lento</i>

Objetivos: exercício longo para solidificar o trabalho que foi desenvolvido na barra. Temos ligações com o adágio na barra (naturalmente), ao *fouetté* do exercício de *rond de jambe* da barra, com o *demi detourné* dos *grand battements*.

Nota: este exercício teria de ser aprendido por duas vezes antes de ser executado na sua totalidade.

Musica: Barre au sol/ track 20

Battement tendu e battement glissé

Music a ♩ 4/4	Descrição do exercício: Posição inicial: croisé C2	Observações:
1-4	Preparação	1ª para 3ª posição
1-2	-----	----
E3 e4	<i>Battement Tendu croisé devant</i>	3ª Posição
5-6	<i>2 Battements s tendus</i> acento dentro	
7-8	<i>Dégagé devant, demi-plié</i> 4ª	Braço 5ª
1-8	<i>Dégagé</i> fecha 5ª	
1-8	% <i>À la seconde en face</i>	2ª Posição e 1ª no plié
1-8	% <i>Derrière croisé, C1</i>	Arabesques, 1ª no plié
1-2	% <i>Repete à la seconde en face</i> acaba <i>croisé, C2</i>	2ª Posição e 1ª no plié
E3e4	<i>2 Battements glissés écarté derrière, C1</i>	Sempre em 2ª posição
5-6	<i>3 Battements glissés écarté derrière</i>	
E7 e8	<i>2 Battements glissés écarté derrière C4</i>	
1-2	<i>3 Battements glissés écarté derrière</i>	
E3e4	<i>2 Battements glissés écarté derrière C3</i>	
5-6	<i>3 Battements glissés écarté derrière</i>	
E7 e8	<i>2 Battements glissés écarté derrière C2</i>	
1-4	<i>3 Battements glissés écarté derrière</i>	
5-8	<i>Pas de basque en avant</i> para C1	
1-4	<i>Pas de basque en avant</i> para C2	
5-8	<i>Battement tendu écarté devant</i> <i>Pirouette en dehors</i> termina 4ª <i>em fondu</i> <i>A pied plat, no C1</i>	1º Arabesque
1-2	Alonga e fecha	Abre braço 2ª

Objetivos: tem as mesmas referências que na barra em relação às 4ªs posições, os *battements glissés* têm acento dentro como na barra, aqui no centro é aplicar as voltas com o reforço da ação do calcanhar.

Música: Aly Tejas vol.III /track 3

Rond jambe à terre e grand rond de jambe

Música	Descrição do exercício	Observações:
a ♪ 3/4	Posição inicial: -1ª posição en face	
1-4	Degagé devant	1º Ports de bras
-----	-----	-----
1-4	-----	-----
5-7	2 Rond jambe en dehors perna dirt.	2ª Posição
E 8	Grand jambe en dehors	1ª Abre 2ª
1-4	Pointé à terre, fouette en dehors	
e5-6	2 Rond jambe en dedans	
7	Degagé derrière foueté	
8	Transfere peso para 4ª	
1-16	Fecha 1ª % Tudo com esquerda	

Objetivos: além dos conteúdos do exercício em si, este pretende trabalhar alternância do peso de uma perna de suporte para a outra.

Nota: a dificuldade deste exercício reside na introdução de direções e consequente mudança do peso do corpo, daí a opção de fazer o *grand rond jambe* a 45º como na barra.

Música: Nande Hoving/ track 16

Ballancés e pirouettes en dehors

Música	Descrição do exercício	Observações:
♪ ¾	Posição inicial: croisé, C2	
E 1- e 2	<i>Ballancé</i> en avan e en arriére C1 <i>Tombé, pas de bourré dessus</i> c1	1º Arabesque, 3ª posição 2ª
E 3 e 4	<i>Dégagé derrière</i> pousa em 4ª	1ª Arabesque para 3ª
5-6	<i>Pirouette en dehors</i> fecha <i>derrière</i>	1ª
7-8	% Para outro lado (C2)	
1-8	<i>Dégagé</i> ao lado fecha 5ª plié	2ª Para 3ª
1-2	<i>Pirouette en dehors</i> fecha <i>derrière</i>	1ª
3-4	% Outra perna	
1-4	4 <i>Ballancés de côté</i> (d.e.d.e.)	3ª
1-4	<i>Tombé pas de bourré dessus</i> para 4 posição-	2ª
5-6	C1	1ª Posição acaba em 1ª
7-8	<i>Pirouette en dehors</i> termina em 4ª alongé	arabesque

Objetivo: Este exercício pretende “soltar” um pouco o corpo, dar uma lufada de energia para a continuação da aula.

Música: Nande Hoving/ track 5

Allegro

Petits sauts

Música	Descrição do exercício	Observações:
a ♪ 4/4	Posição inicial:	
1-4	Mantem posição	Demi bras e bas bras
1-3	-----	----
4	3 Saltos em 1ª	Bras bas
5-8	<i>Fecha em 5ª direita frente</i>	Ligeiro epaullement
E1-2	% Fecha esquerda frente	
E3-4	<i>Echappé 4ª fecha</i>	3ª p.
5-8	<i>Echappé 2ª fecha (direita frente)</i>	2ª p.
	<i>4 Changements en tournant</i>	(¼ volta) Bras bas
	% Tudo lado esquerdo	

Objetivo: estrutura simples, mas rápido na sua dinâmica. Trabalha mobilidade da articulação dos pés (articulação e dedos a pressionar o chão).

Nota técnica: Ligação com battement frappé da barra.

Música: Nande Hoving/ track 36

Glissade, assemblé e changements en tournant

Música	Exercício: glissade assemblé Croisé C2	Observações:
1-4	Preparação	Demi seconde e bras bas
1-2	-----	----
3-4	<i>Glissade derrière p/ dir. assemblé dessus</i>	Bras bas, 1ª para 2ª
5-8	<i>Glissade derrière p/ esq. Assemblé dessus</i>	Bras bas, 1ª para 2ª
E 1-2	4 <i>Changements en tournant</i> C 8, C7,C6,C5	Bras bas
E3-4	1 <i>Sissone fermé en avant</i> estica plié	2º Arabesque
E5-e6	%	
7	<i>Petit sissone devant petits assemblé devant</i>	
8	<i>Assemblés dessous</i>	
	Espera	
	% Tudo para a esquerda	

Objetivos: é um exercício que tem como objetivo “soltar” o corpo trazendo mobilidade espacial.

Música: Nande Hoving/ track 38

Spring points com direções e petits jetés

Música a ♪ 2/4	Descrição do exercício Posição inicial: 5ª, en face direita fente	Observações:
1-4 ----- 1-2 ----- E 3e 4 5-8 1-8 1-4 5-6 7-8 E1 -2 3-4 5-6 7-8	Mantem a posição ----- ----- 2 Galops de cote para direita 2 Spring points devant com a esq. 4 Spring points com ¼ volta para 8,7,6,5 % Para a esquerda 6,7,8,5 Petits jetés começar perna trás Coupé assemblé dessous Relevé Echappé 4ª, fecha Echappé 2ª, fecha Echappé 4ª, fecha Alonga % Tudo para esquerda Nota: música longa (fade out)	1ª Para 2ª posição ----- ----- 2ª Posição Bras bas Demi-bras 1ª Posição 2ª Posição

Objetivo: é um exercício simples na sua estrutura mas mais complexo devido às rápidas mudanças de direção e velocidade.

Música: Nande Hoving/ track 39

Pas de chat

Music a ♪ 2/4	Descrição do exercício Posição inicial: Effacé no C3 para C1	Braços:
1-4	Mantem a posição	1ª para 3ª posição
-----	-----	-----
E1	-----	----
E2	Pas de chat de cotê para c1	
E3 e8	estica plié	
E1	% 3 vezes	
E2	Pas de chat de cotê para c1	
E3e4	sobressault	1ª Posição
5	% 2 vezes	
6-7	Chassé en avant perna de trás	
8	Relevé para atitude effacé Alonga degagé derrière	4ª Posição Sai para entrar outro grupo

Objetivo: este exercício trabalha o *ballon* que será necessário para os grandes saltos. O final faz ligação com o exercício de grand battement da barra que terminava em attitude effacé derrière.

Música: Maria Inês Vasconcelos, vol.III -track 11

Petits jetés

Musica ♪ 2/4	Descrição do exercício Posição inicial: croisé C1	Observações:
1-4	Chassé en avant	1º Ports de bras
-----	-----	-----
--	-----	-----
1-4	4 Peti t jetés attitude devant (alterna perna)	2ª Posição
5-8	4 Petits jetés derrièrre (d,e,d,e)	Bras bas
E1e2	Coupé fouetté racourci	Demi-seconde
E3 e4	Pas de bourré piquet dessus	
E5-6	Pas de chat de cotê	3ª Posição
7-8	Relevé demi-plié	1ª Posição
	% Tudo para o outro lado virado C2	

Objetivos: conjugar alguns exercícios trabalhados anteriormente

Musica: Maria Inês Vasconcelos, vol.III -track 28

Reverence

Música 6/8	Descrição do exercício: En face 3 filas, esquerda frente	Braços:
1-2	Preparação	Bras bas demi seconde
-----	-----	-----
--	-----	-----
1-6	1ª Fila <i>corru en avant passo posé derrièrre</i>	
1-6	2ª Fila	
1-6	3ª Fila	
1-6	Toda, Passo para a esquerda reverence	
	% Tudo para o pianista	

Nota: A *révérence* final deve ter tanto destaque como outro exercício da aula. Nesse sentido devemos compilar um pequeno exercício para que tenha a mesma importância. É o culminar do trabalho de partilha entre professor e alunos que deve ser agradecido mutuamente, não esquecendo o pianista cajo o haja. Primeiramente o agradecimento será para o pianista, seguido dos convidados e só no fim o professor.

Música: Nande Hoving/ track 50

Introdução

Este trabalho insere-se no âmbito da unidade curricular de Metodologias e Didáticas da Dança Clássica II e no cumprimento ao preconizado nos seus objetivos que visam

“... a consolidação das competências pedagógicas, didáticas e metodológicas necessárias ao desempenho da docência no ensino da dança clássica, numa perspetiva abrangente quanto ao conhecimento e aplicação de suportes metodológicos (Ref. /métodos: Barbara Fewster e ISTD – Imperial Classical Ballet) adaptados a diferentes contextos no âmbito do ensino vocacional.” (Amorim e Nascimento, 2012)

Partindo do referencial base do Método da professora Barbara Fewster, assumi, no entanto, algumas “adaptações”, que considere mais-valias provenientes do meu percurso pessoal.

A aula que apresento é direcionada para o terceiro ano do ensino vocacional e está projetada para o 2º período do calendário escolar.

Objetivos gerais para o terceiro ano

No terceiro ano os objetivos gerais são: a aplicação de um grau de maior dificuldade quer na complexidade nos exercícios, quer a nível da coordenação dos membros quer a nível da velocidade e até das próprias dinâmicas; o trabalho mais intensivo do fortalecimento na meia ponta, principalmente no centro; a consciência e o domínio do corpo nas 8 direções no espaço, assim entendido por Barbara Fewster; a introdução do trabalho de pontas no centro.

No que diz respeito aos exercícios mais complexos estes passam, a este nível de ensino, a conter mais conteúdos programáticos no mesmo exercício, No que diz respeito aos exercícios estes passam a ser mais complexos, a conter mais elementos no mesmo exercício e a ter maiores combinações (ex: *battement tendu* e *battement glissé*...). A sua duração também deve ser mais longa com vista a desenvolver o trabalho não só de resistência cardiovascular como também de força muscular do aluno. . Neste sentido, os exercícios começam a ganhar novas dinâmicas não perdendo de vista a sua verdadeira função, por exemplo os *ronds de jambe* que podem ser feitos neste ano dois num só tempo

musical quando anteriormente isso não acontecia. Devemos dar mais ênfase, agora, ao trabalho de coordenação entre o trabalho das pernas, dos braços das cabeças e dos focos.

A introdução do trabalho de pontas no centro requer uma maior solidez muscular a todos os níveis mas principalmente ao nível dos membros inferiores que irão suportar o peso do corpo. Para isso o trabalho da meia ponta deve ser reforçado e incentivado permitindo cada vez mais ver a ação do “*pull up*”.

O trabalho técnico e artístico começa a investir com uma maior incidência no corpo, dançando no espaço circundante. Não se pretende que o aluno esteja sobre o seu quadrado referencial para sempre. Com o perfeito domínio da sua cinesfera, é objetivo deste ano letivo que passe a ganhar consciência do espaço que o rodeia, preparando-o para a sua desenvoltura em futuros espaços cénicos. O conhecimento da técnica não é nada se dela extrairmos todos os elementos que constituem um bom bailarino.

Grelha relativa ao 3º ano

Exercícios:	Barra
Demi-Pliés e grand-pliés	Com <u>rises</u> , com <u>ports de bras</u> , com <u>demi-bras</u>
B.tendus	Com <u>transferências de peso</u> , em posições abertas e <u>fechadas</u> . Com <u>retirés</u> , <u>com balançoire</u> , com <u>relevés</u> e como preparação para pirouettes
Battement glissés e jetés	<u>A 45º e variações nas dinâmicas</u>
Rond de jambe à terre	2 ronds num só tempo, com <u>assemblé souttenu</u> , com <u>grand rond jambe en l’air a 90º</u>
Battement fondu	Com alinhamentos, simples ou <u>duplos</u> , com <u>tombes</u> , com <u>rond jambe en l’air a 45º ou 90º</u> , <u>na meia ponta</u> , com <u>flic flac</u> , <u>com extensão à terre</u>
Battement Developpé	Combinado com <u>demi e grand rond jambe en l’air</u> , com preparação para <u>fuetté arabesque</u>

Grand battement	En cloche, <u>com direções</u> , com piques, com point tendu e rond attitude
Stretching	<u>pé na barra</u>
	Centro
Pliés	Com <u>developpés, com grand-plié rises e direções</u>
Battements tendus	8 posições de alinhamento, <u>transferências de peso</u> , pivot en tournant, prep.pirouette
Grand-Rond jambe en l'air	Grand rond en l'air a 45° ou 90°
Battement frappés	<u>Duplos em meia ponta</u> , com flic flac
Rond jambe en l'air	Simples ou duplos com écartés e com temps relevés
Pirouettes	Preparação 2ª com battement relevé, com preparação para fouettés, <u>en dehors e en dedans</u> de 4ª
Temps lié	À terre e en l'air en croix com arabesque e attitude
Adagio	<u>fouetté</u> preparação p/rotação, développé en tournant (dehors e dedans), <u>grand plié</u> e grand rond
<u>Arabesques</u>	Os 5 arabesques
<u>glissades</u>	en avant, en arrière dessous e dessus
<u>pas de bourré</u>	en avant, en arrière de cotê em <u>courru</u> com direções
<u>Petits sautés</u>	<u>Echappés de 2ª p 4ª. 1ª 2ª e 5ª</u> acento em cima e acento em baixo
<u>Entrechats</u>	Entrechat trois e assemblés
Petits jetés	<u>Em attitude</u> , em série com <u>coupé</u>
Petits sissone	En face e en tournat, com assemblé e com changements
Pas de chat	<u>Com direções</u> , en avant e en arrière
Pas de basque	<u>À terre</u> , saltado e com jeté ouvert
<u>Pas assemblés</u>	Duplos e com changement, a viajar e porté de cotê
Pas sissone	Estica plié, com tombe, dessus e dessous

Pas jeté	Sur place en avant e en arrière e com attitude
Temps levé	Sur place
Demi- contretemps	Com temps levé e chassé passé en avant
Grand jeté	En avant e ouvert

Nota: tudo o que está sublinhado foi o que pretendi utilizar nesta aula

Trabalho de pontas

Como sugere Barbara Fewster, a introdução do trabalho de pontas deve ser ensinado devagar introduzindo 1 ou 2 exercícios de cada vez, no final do trabalho da barra. Há também quem defenda que o trabalho das pontas possa ser realizado depois de todo o trabalho no centro quando as alunas já tenham o corpo mais aquecido. Contudo isto pode revelar-se um risco acrescido pois o pé, após o trabalho do centro, está diferente não permitindo que o trabalho das pontas seja tão corretamente aplicado.

Esta abordagem deve ser aplicada a alunas entre os 11e 12 anos de idade, quando as mesmas tenham força suficiente no corpo todo, o qual vai ser o suporte para o trabalho a desenvolver. O trabalho deve ser lento e corretamente ensinado para que a força e o correto posicionamento esteja bem desenvolvido nas alunas. Um ensinamento feito demasiado rápido pode causar pânico mental e traumas musculares o que é contraproducente para os objetivos que se pretende atingir.

Segundo de Barbara Fewster este trabalho leva cerca de um ano até estar completamente adquirido no corpo das alunas. Assim o trabalho introdução de pontas deve ser feito na barra no 2º ano do ensino vocacional, para que os alunos estejam preparados e possam evoluir para o centro no 3º ano.

Tudo isto está dependente das turmas que temos à frente. Haverá certamente turmas que podem começar logo desde o início do 2º ano, outras será conveniente ser mais tarde, tudo dependerá do nível de estrutura corporal que tenham.

Tabela de exercícios introdutórios para o trabalho de pontas no centro
Segundo Barbara Fewster

Exercício	Barra	Centro
<i>Rises</i>	Frente barra	
<i>Demi-plié</i>	Frente barra, 1 ^a , 2 ^a e 5 ^a com rises	Combinado com outros exercícios
<i>Battem. tendu</i>	Lado barra, com relevés e pliés em croix	
<i>Demi-detourné</i>	5 ^a p 5 ^a	
<i>Retirés</i>	Frente barra, devant, derrière e passé	devant, derrière e passé
<i>Pas de bourré piqué</i>	Sur place	Viajar para lado com ports de bras
<i>Pas de bourré couru</i>	Frente barra, simples e para posições abertas (2 ^a)	A viajar ou no lugar, com ports de bras, tb para ecarté
<i>Pas emboîté</i>	Sem alternar pernas	A alternar pernas
<i>Temps lié</i>	Lado barra, ensinar separadamente, devant, derrière, de cotê, com degagé posé 5 ^a	Aprender separadamente e depois combinara devant com de cotê
<i>Posé coupé</i>	Lado barra, en avant com retiré derrière e inverso Frente para barra de cotê	Diagonal effacé, em series en avant e en arrière e de cotê
<i>Echappé</i>	Frente barra, para 2 ^a ou 4 ^a	En face e alinhamentos
<i>Arabesques</i>	Virado p/barra, posé arabesques	Diagonal, 1 ^o arabesque braços 1 ^{ap} . com balancés

Exercícios adicionais		Centro
<i>Walking in pointe. with tourn in fowards and backwards</i>		De $\frac{3}{4}$ para $\frac{1}{2}$ ponta. Com low retirés ou cou de pied
<i>Petit developé e posé</i>		En diagonal effacé
<i>Temps levé, chassé, pas de bourré relevé ou retiré</i>		Side to side
<i>Demi- contretemps, assemblé over, soussous travelled croisé.</i>		
<i>Pas de bourré devant com pé de trás</i>		

Nota: Todo o trabalho deve estar bem consolidado na barra antes de passar para centro.

Colocação na barra

Para a Barbara Fewster a colocação na barra tem de ser religiosamente feita em todos os exercícios, isto porque além de implicar uma concentração antes do início do exercício, também ajuda a saber exatamente a distância correta que o corpo deve ter da barra. Por isso apesar de não estar explicito na tabela de exercícios de aula, farei a respetiva colocação (pé da barra, outro pé e mão na barra) antecedente à música

Objetivos gerais da aula:

- Consolidar a matéria dada no 1º período;

- Trabalhar a complexidade dos exercícios (com mais elementos)
- Desenvolver a resistência e a coordenação
- Utilizar nos exercícios as direções do corpo no espaço

Reflexão

O plano de estudos para a prática de técnica de dança clássica nas várias escolas vocacionais varia entre as 5 e 4 aulas diárias de 1h30 cada. As aulas de 60 minutos não são suficientes para por em prática todo o programa curricular que as escolas se propõem. Neste sentido foi-me difícil escolher quais os exercícios para aplicar numa só hora, e penso que deve ultrapassar os 60 minutos. Embora os alunos num terceiro ano já consigam acompanhar mais rapidamente a marcação dos exercícios, os mesmos tornam-se mais complexos o que inicialmente pode tornar-se de mais difícil retenção e isso leva o seu tempo dentro do horário da aula.

A minha dificuldade na elaboração da aula passou inicialmente por tentar situar o período do ano letivo que queria propor a mesma. Tentei perceber os objetivos gerais para um terceiro ano e propus uma aula que poderia ser uma das primeiras aulas para este ano. Embora eu considero que o principal objetivo deste ano é trabalhar na meia ponta no centro, tentei perceber como poderia ser feita esta passagem entre o 2º ano e 3º ano e como poderíamos chegar a esse trabalho do centro sabendo que não devemos deixar de lado todos os outros objetivos que são propostos. Por isso tentei fazer uma aula mais simples onde o principal foco fosse a complexidade dos exercícios. Ao fim de tantos anos a dar aulas ao nível de um 2º ano de regime livre, tornou-se difícil sair deste registo e compor exercícios mais complexos. Não que sejam mais coreografados, mas que façam sentido dentro dos objetivos que são propostos.

Agora reconheço a extrema importância da consciência de estruturar aulas principalmente no ensino vocacional. Não que o regime livre não mereça tal empenho, mas todos sabemos as grandes dificuldades que temos, os corpos que nos aparecem, nas motivações, e nos objetivos que queremos

atingir neste sistema mais solto de ensino. Contudo num regime vocacional onde se pretende a formação de bailarinos não podemos descorar o exemplar empenho que devemos ter como professores tanto nas práticas pedagógicas como nos conteúdos.

A seleção musical não foi assim tão difícil, embora tenha tido um cuidado mais especial para que as musicas ligassem corretamente com o que pretendia. O que foi mesmo difícil foi conseguir saber qual o nome dos álbuns e dos autores pois tudo o que tenho são cds gravados e muitos deles com as capas dos álbuns desajustadas.

Também o registo em tabela foi moroso e algo complicado, pois quando normalmente, eu faço os meus registos os exercícios são só para mim, o que não implica tanto pormenor.

Espero ter correspondido às expectativas. Quanto às minhas próprias expectativas tenho muitas e sei que se tivesse que refazer esta aula haveria sempre coisas a melhorar e a alterar, não por uma questão de insegurança mas principalmente porque o processo de aprendizagem da prática pedagógica também é contínuo e isso leva a um constante procura de conhecimento.

Referências bibliográficas

Fewster, B. (1988), *For the study of classical ballet, third year programe, barre work (vol.III)*. Lisboa.

Fewster, B. (1988), *For the study of classical ballet, third year programe, center work (vol.III.)* Lisboa.

Fewster, B. (1988), *Sur les pointe.*, Lisboa.

Referência da foto de capa

<http://sub.maxima.xl.pt/0108/soc/100.shtml>

Anexo 16

Aula 3º ano Rapazes EDCN-8 março 2013

Barra

Pliés 4/4-1ª posição

2 Demi-plié (4t) 1 grand plié (4t) 2 duplo rise braço 2ª (4t), fica demi-pointe ports de bras en dedans (2t) ,desce, muda posição (2t).

1ª, 2ª, 4ª, 5ª.

Battement tendu com plié 4/4- 5ª posição

2 tendus com demi-plié en croix (2t cadax16t), 4 b.tendus (1t),5º tendu vira para barra fecha tras,6º tendu perna esquerda vira para outro lado e começa tudo em dedans (virar por fora barra). Com direções

Battement tendu 2/4- 5ª posição

4 tendus frente (8t),tendu frente plié 4ª passé devant, tendu trás plié 4ª passé derrièrre, 8 tendus fecha 1ª fecha 5ª (1t), tendu vira barra fecha tras, tendu lado fecha tras. Começa tudo em dedans (virar por fora barra).

Battements jetés 2/4 ?

3 jetés frente (acento dentro) (3), 1 termina em plié (4) jeté fora (5) fica (6) 1 piquet (7) fecha (8)% ao lado (8t) 6 balancés inicia trás fica frente até 8, fouétté para da barra em 4 t, fica 5 e 6t , passa jeté devant (7) fecha (8) inicia em dedans (virar por fora barra).

Rond de jambe à terre 4/4? 1ª Preparação degagé devant

6 ronds en dehors, 3 rapidos (7º8) termina devant, relevé lent a 90º (2t) demirond até ecarté derièrre (3º4) envelopé (5º6) abre perna ao lado 45º pointé segunda (8) repete tudo endedans muda o final envelopé (5) sottenu em dedans (pela barra) desce (7) degagé à segunda começa tudo endedans. Com direções

Battement fondu-tango (45º)

Fondu devant em ½ ponta, plié relevé e demi-rond para segunda ½ ponta (4t), % ao lado % atrás, dois ronds jambes en l'air em dedans fecha 5ª frente (5e6) demidetourné abre perna ao lado (7e8) começa em dedans e os ronds n l'air endehors, fecha atrás vira fora barra abre perna e termina 5ª.

Battement frappé – 6/8

3 frapés devant em ½ ponta, espera 4, igual ao lado(4t) e derrièrre(4t), duplo devant, duplo ao lado(2+2) fecha 5 derrièrre demi detourné fora barra termina em effacé(1e2) , plié degagé (3e4) derrièrre estica perna de apoio e attitude effacé derrièrre(5ª 8).fica 1a 4 alonga por arabesque fecha 5ª en face e degagé a segunda começa tudo em dedans.

Petits battements-2/4

5 petits battements acento frente a (2t), tombe coupé derrière demidetourné pour dentro da barra, repete acento trás tombé coupé devant, demidetourné fora da barra

Adágio 4/4 ou valsa lenta

Developpé devant em ½ ponta (1e2), fica (3^e4), passé derrière pela 1^a (5), 2^oarabesque(6,7e8) enveloppé developé(1e2) passe devant (3e4)grand rond jambe (5e6) fecha trás (7)demidetourné en dehors (8). % do outro lado en dedans. Ports de Bras en tournant demide tourné fora barra e começa en dedans.

Grand battements 2/4

2 grand battements devant (1e4), 1g.b. termina em plié (5e6), e 1 g.b. impulso a sair do plié (7e8) 2 g.b. ecarté derrière cada um a acarbar em plié fecha frente fecha trás(1e4)releve e detourné en dehors(5e8) % en dedans.

Centro

Adágio 4/4

Developpé devant em ½ ponta(1^e2), fica (3^e4), passé derrière pela 1^a (5), 2^oarabesque(6,7e8) enveloppé developé(1e2) developpé 2^a (3e4) 2 pas de valsa (5e6) passo para outro canto fecha por coupé. % do outro lado. Ports de Bras devant en fondu e cambreé.

Battement tendu 2/4

4 à frente em croisé, 1 fica e fecha plié donde saiu repete trocando a perna. % para outro canto. 4 tendus en dehors +4 en dedans. Ultimo fecha croisé devant começa tudo inverso.

Battement jeté 2/4

Igual ao tendu mas a 45° acento fora.

Rond jambe à terre e grand rond de jambe ¾

2 Rond jambe en dehors perna dirt, Grand jambe en dehors,Pointé à terre, fouette en dehors

2 Rond jambe en dedans, Degagé derrière foueté

Transfere peso para 4^a, Fecha 1^a

% Tudo com esquerda

Ballancés e pirouettes en dehors -valsa

Ballancé en avan e en arriére C1, *Tombé, pas de bourré dessus* c1,*Degagé derrière* poussa em 4^a,*Pirouette en dehors* fecha *derrière*

% Para outro lado (C2)

Degagé ao lado fecha 5^a plié,*Pirouette en dehors* fecha *derrière*

% Outra perna

4 *Balancés de cotê* (d.e.d.e.)

Tombé pas de bourré dessus para 4 posição-C1

Pirouette en dehors termina em 4^a alongé

Petits sauts 2/4

5ª direita esquerda frente

3 Saltos em 1ª ,*Fecha em 5ª direita frente*

% Fecha esquerda frente

Echappé 4ª fecha , Echappé 2ª fecha (direita frente)

4 Changements en tournant

% Tudo lado esquerdo

Glissade, assemblé e changements en tournant

Glissade derrière p/ dir. assemblé dessus

Glissade derrière p/ esq. Assemblé dessus

4 Changements en tournant C 8, C7,C6,C5

1 Sissone fermé en avant estica plié

%

Petit sissone devant petits assemblé devant

Assemblés dessous

Espera

% Tudo para a esquerda

Pas de chat 2/4

Pas de chat de cotê para c1, estica plié

% 3 vezes

Past de chat de cotê para c1,sobressault

% 2 vezes

Chassé en avant ,Relevé para atitude effacé

Alonga degagé derrière

Após a encadernação deste documento foram detetados alguns erros que identificámos e corrigimos. A errata é constituída por um cabeçalho e três colunas: na primeira coluna, localiza-se o erro (nº de página); na segunda coluna, identificada com o título “onde se lê”, deverá constar o erro tal como surge no texto; da terceira coluna, identificada com o título “deve ler-se”, constará a correção.

Errata

Pág.	Onde se lê	Deve ler-se
ii	Mestrado em Ensino de Dança	Mestrado em Ensino de Dança,
ii	Técnica de Dança Clássica	Técnica de Dança Clássica,
vi	1.4. Acompanhamento	1.4. Cooperação
2	conta	em conta
2	o carácter que lhe	o carácter que lhes
3	quinta foi	quinta secção foi
4	poderiam	poderíamos
19	Tadra	Tadra <u>nota rodapé</u> : Profissional de dança em Curitiba, com atividade principal voltada ao ensino. Professora titular das disciplinas: Terminologia da Dança Clássica, Técnica de Ensino e Prática de Ensino, na Faculdade de Artes do Paraná.
19	referindo	que refere que
20	optamos	optámos
21	método	métodos
21	tal como	tal como os
24	Eliana Caminada	Caminada
33	ADCS, GED, CVDCFASFGP	ADCS, CVDCFASFGP
34	(Gráfico) EDVCR	EVDCR
35	Hanna (1999, p.185)	Hanna (1999)
35	vêm	vêem
37	inferior que	inferior à
38	verificamos	verificámos
39	modelo	“modelo”
56	Tarasov (...)	Tarasov (1985)
56	(Tarasov, 1985, p.185)	
64	Acompanhamento	Cooperação
66	propôs foram atingidos	propôs, tinham sido atingidos
68	RDA	RAD
70	pudesses	pudessem
70	observem e aceitem	observassem e aceitassem
70	se desenvolvem vai	se desenvolveram foi
71	experiencias	experiências
71	em mais uma vez	onde se pode comprovar mais uma vez