

Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

**A Construção da Conexão e Confiança no *Pas de Deux*:
Estratégias para o Desenvolvimento Técnico e Artístico na Aula de
Técnica de Dança Clássica – Com os alunos do 6.º Ano da Escola Artística de
Dança do Conservatório Nacional**

Carlos Marçal Neves da Silva

Orientação: Professora Doutora Vera Amorim

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

setembro de 2025

Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

**A Construção da Conexão e Confiança no *Pas de Deux*:
Estratégias para o Desenvolvimento Técnico e Artístico na Aula de
Técnica de Dança Clássica – Com os alunos do 6.º Ano da Escola Artística de
Dança do Conservatório Nacional**

Carlos Marçal Neves da Silva

Orientação: Professora Doutora Vera Amorim

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

setembro de 2025

Resumo

Este relatório final de estágio tem como intuito a lecionação, no ano letivo 2024/2025, da disciplina de *Pas de Deux*, na Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional.

Este estágio direcionou-se para estudantes do 6º ano do ensino integrado, isto é 10º ano do ensino regular, com idades compreendidas entre os 14-15 anos.

O intuito desta investigação é o melhorar da execução técnica e artística dos estudantes, através do desenvolvimento e melhoria dos elementos de dança em contexto de aula, a partir de exercícios complementares. A ideia é a de envolver todos os saberes inerentes à interdisciplinaridade que neste caso específico engloba ter adquirido e integrar saberes de outras disciplinas tão necessárias para que o bailarino clássico tenha um desempenho artístico adequado. Para valorizar a formação e a performance do bailarino deve integrar na sua prática musicalidade, dramatismo e conhecimento anatómico do seu corpo tal como dos seus pares.

A inserção de exercícios complementares visa não apenas fortalecer aspetos físicos, mas também promover valores como confiança, respeito e integração entre pares. A importância do reforço da condição física, será também um foco no contexto deste estágio devido à importância da estrutura musculoesquelética na prevenção de lesões, na manutenção e controlo da forma e estética, bem como a do respetivo par. Este reforço na condição física resultará a curto, médio e longo prazo numa melhor postura, autoconfiança, capacidade técnica e estabilidade principalmente ao nível das articulações. Deste, modo pretende-se que o bailarino reforce as suas capacidades físicas e entenda que pode de uma forma mais abrangente e holística, reforçar todas as vertentes que compõem um excelente desempenho. Também através da transdisciplinaridade se pretende que o bailarino entenda que deve integrar modos e metodologia transversais a outras áreas, utilizando-os na componente do movimento com conhecimentos e expressividade que vão para além de cada disciplina.

A metodologia aplicada foi a de investigação-ação, recorrendo-se a diários de bordo com tabelas de observação e vídeo como instrumentos de recolha de dados. Após o período de trabalho de campo no estágio, irão ser apresentados os resultados adquiridos e as consequentes reflexões e conclusões do mesmo.

Palavras-chave: *Pas de Deux*, Técnica de Dança Clássica, Desenvolvimento Técnico-Artístico, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade

Abstract

This project aims at the teaching, in the academic year 2024/2025, of the discipline of *Pas de Deux* at the Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional.

This internship is directed towards students of the 6th year of the integrated program, corresponding to the 10th year of regular education, aged between 14 and 15.

The purpose of this research is to improve students' technical and artistic performance through the development and refinement of dance elements in the classroom, by means of complementary exercises. The intention is to integrate all the knowledge inherent to interdisciplinarity which, in this specific case, involves acquiring and combining skills from other disciplines that are essential for the classical dancer to achieve an adequate artistic performance. In order to enhance both the training and performance of the dancer, practice must integrate musicality, dramatic expression, and anatomical knowledge of one's own body as well as that of one's partner.

The inclusion of complementary exercises is intended not only to strengthen physical aspects, but also to promote values such as trust, respect, and peer integration. The reinforcement of physical conditioning will also be a central focus of this internship, given the importance of the musculoskeletal structure in injury prevention, in maintaining and controlling form and aesthetics, as well as that of one's partner. This reinforcement of physical condition will result, in the short, medium, and long term, in improved posture, self-confidence, technical ability, and stability, particularly at the level of the joints. Thus, the dancer is expected to strengthen physical capacities and understand that, in a broader and more holistic way, all aspects that shape excellent performance can be reinforced. Through transdisciplinarity, it is also intended that the dancer understands the importance of integrating approaches and methodologies from other areas, applying them in movement with knowledge and expressiveness that go beyond the scope of each discipline.

The methodology applied is action research, using logbooks with observation charts and video recordings as data collection instruments. After the period of fieldwork in the internship, the results obtained will be presented, along with the corresponding reflections and conclusions.

Keywords: *Pas de Deux*, classical dance technique, technical-artistic development, interdisciplinarity, transdisciplinarity

Agradecimentos

A realização deste trabalho apenas foi possível graças ao apoio, inspiração e presença de muitas pessoas e instituições que marcaram, de forma indelével, o meu percurso pessoal, artístico e académico.

À minha família, pelo carinho incondicional, pela calma e confiança transmitidas, pelo exemplo de vida e pelo constante incentivo a querer ser e fazer mais.

À família Feist, pelo afeto, generosidade e inspiração constantes. Obrigado por me acolherem como parte da vossa família, fazendo-me sentir em casa em cada momento. São uma presença fundamental na minha vida, não apenas pelo exemplo profissional e artístico que representam, mas também pelos valores humanos, pela amizade e pela confiança que sempre me transmitiram. Ser acompanhado por pessoas tão extraordinárias é um privilégio que guardarei para sempre com profunda gratidão.

Ao Vasco Wellenkamp, cuja influência transcende a de um simples professor e cuja orientação marcou profundamente o meu percurso. Foi um verdadeiro mentor artístico e humano, cujo rigor, criatividade e paixão pela dança me moldaram profundamente como bailarino e como pessoa. A sua visão, talento e dedicação constante inspiram-me a cada passo, e o legado que me transmitiu continua a orientar toda a minha prática e perspetiva sobre a dança. Ter tido a oportunidade de aprender e crescer sob a sua orientação é um privilégio que guardarei sempre com enorme gratidão e admiração.

À Professora Liliana Mendonça, cuja presença foi determinante em várias fases da minha formação, primeiro como docente e ensaiadora e, mais recentemente, como apoio fundamental neste estágio. A sua dedicação e generosidade acompanharam-me ao longo dos anos, deixando uma marca profunda na minha evolução.

Ao Professor Paulo Ferreira, pela orientação e afeto desde os meus anos no Conservatório Nacional. O seu exemplo de integridade, carácter e valores constitui, para mim, um alicerce de vida e um modelo de professor que muito admiro e ambiciono seguir.

À Professora Vera Amorim, minha orientadora de mestrado, pela disponibilidade, rigor e estímulo constante. A sua orientação foi essencial para o meu crescimento como futuro docente e para a concretização deste trabalho.

Ao Professor Carlos Vargas, pela visão, integridade e contributo inestimável para o panorama cultural português, que admiro profundamente. Ter sido seu aluno constitui uma honra e um privilégio, e o seu exemplo permanece como referência na minha prática.

A todos os parceiros e amigos, deste e de outros percursos, pelo apoio, companheirismo e motivação em momentos decisivos.

À Escola Superior de Dança, que me proporcionou um espaço de desenvolvimento académico, profissional e pessoal, através do contacto com estudantes, colegas e professores, e pelo estímulo constante proporcionado pelos desafios ultrapassados.

À Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional e à sua Direção, pela proximidade e acompanhamento ao longo do meu crescimento, e pela forma calorosa como me receberam nesta nova etapa da minha vida.

A todos, o meu mais profundo e sincero agradecimento.

Índice

Introdução	12
1.1 Âmbito e Objetivo	12
1.2 Plano de Ação	13
1.3 Estrutura geral do documento	14
Capítulo I – Enquadramento Geral do Estágio	16
1.1 História e enquadramento pedagógico	16
1.2 Localização geográfica	18
1.3 Recursos físicos e humanos	19
1.3.1 Espaço Pedagógico	19
1.3.2 Recursos Humanos	19
1.4 Metas Escolares	21
1.5 Estrutura curricular	22
1.5.1 Estrutura curricular da formação artística do 6.º ano	24
Capítulo II - Identificação do problema e enquadramento teórico	25
1. Identificação do problema	25
2. Definição de conceitos operacionais	28
2.1 Técnica de Dança Clássica	28
2.2 <i>Pas de Deux</i>	28
2.3 Desenvolvimento Técnico-Artístico	29
2.4 Interdisciplinaridade	29
2.5 Transdisciplinaridade	30
2.6 Aprendizagem Cooperativa	30
3. Caracterização do público-alvo	31
4. Objetivos Gerais	33
5. Objetivos Específicos	35
Capítulo III - Enquadramento Metodológico	36
1. Metodologia de Investigação-Ação	36

2. Metodologia Pedagógica EADCN.....	38
3. Instrumentos de Recolha de Dados	39
3.1 Diário de Bordo e Grelhas de Observação	39
3.2 Registo de Imagem e Audiovisual	39
3.3 Observação	41
3.4 Diários de bordo	42
3.5 Questionário.....	43
4. Plano de ação	45
5. Calendarização.....	47
Capítulo IV - Prática De Estágio	49
1. Observação	49
2. Lecionação partilhada.....	51
3. Lecionação autónoma	52
4. Colaboração em outras atividades pedagógicas	53
Capítulo V - Análise do Questionário.....	54
1. O Questionário.....	54
2. Os Inquiridos	56
3. Confiança entre parceiros em <i>Pas de Deux</i>	57
4. Comunicação entre parceiros em <i>Pas de Deux</i>	58
5. Metodologia da lecionação de <i>partnering</i> nas escolas de dança	59
Conclusão/Reflexão Crítica.....	60
Referências	63
APÊNDICES	65
Apêndice A - Diários de Bordo.....	66
Apêndice B – Registo de Imagem e Audiovisual.....	75
Apêndice C - Questionário	76
Apêndice D – Consentimento Informado.....	82

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Plano de Estudos do Ensino Secundário da EADCN	22
Tabela 2 - Estrutura curricular da formação artística do 6.º ano na EADCN	24
Tabela 3 – Avaliação dos alunos em diversos parâmetros	33
Tabela 4 – Calendarização do plano de ação do Estágio em TDC	47
Tabela 5 – Calendarização do plano de ação do Estágio em PdD	48

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1: Legenda do código de cores das tabelas de calendarização e somatório de horas	48
Imagem 2: Frequência de lesões por aluno.	50
Imagem 3: Quantidade de aluno por nível de lesão.	50
Imagem 4: Gráfico de respostas da 10ª questão.	57
Imagem 5: Gráfico de respostas da 18ª questão.	58

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

EADCN – Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional

PdD – *Pas de Deux*

TDC – Técnica de Dança Clássica

Introdução

1.1 Âmbito e Objetivo

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Estágio Pedagógico realizado na Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional (EADCN), no ano letivo 2024/2025, no contexto da disciplina de *Pas de Deux* (PdD). Através da prática docente supervisionada, da análise de experiências em aula e da recolha de dados junto de alunos e professores, pretendeu-se investigar e refletir sobre métodos eficazes que facilitem a aprendizagem de PdD e fomentem relações interpessoais saudáveis e produtivas no contexto de ensino artístico especializado.

A construção da confiança e da conexão entre parceiros de dança é um dos pilares fundamentais da prática de PdD no ensino da dança clássica. Para além da exigência técnica, esta vertente do trabalho a dois requer um aprofundado entendimento mútuo, comunicação não-verbal eficaz e uma escuta corporal constante, sem os quais a fluidez e segurança dos movimentos ficam comprometidas.

A constatação, quer por experiência própria ao longo da minha formação quer por observação da realidade dos jovens bailarinos no contexto de estágio, foi e continua a ser óbvio que a maioria dos alunos manifestam insegurança, rigidez ou falta de empatia quando trabalham em par, apesar do trabalho a pares ser fundamental na formação do bailarino clássico. Identificou-se como principal problemática o foco da abordagem pedagógica: este é centrado nos aspetos técnicos e formais, descurando o desenvolvimento da relação interpessoal entre os intérpretes.

Assim, definem-se que os objetivos gerais deste relatório são: (1) identificar os principais desafios encontrados pelos alunos na execução de PdD; (2) propor estratégias pedagógicas que promovam a confiança e a comunicação entre parceiros; e (3) refletir sobre a aplicação prática dessas estratégias no contexto real da sala de aula. Para além destes objetivos gerais, mais à frente, no capítulo II, serão apresentados nove objetivos específicos que complementam e aprofundam esta investigação.

1.2 Plano de Ação

De acordo com o artigo 9.º do Regulamento de Estágio do Mestrado em Ensino da Dança da Escola Superior de Dança (2012), o estágio pressupõe a realização de 40 horas de prática de ensino supervisionado, distribuídas ao longo de três períodos, do ensino secundário, correspondendo a dois semestres do mestrado, da seguinte forma:

- 8 horas de observação;
- 8 horas de lecionação acompanhada;
- 20 horas de lecionação autónoma;
- 4 horas de colaboração em outras atividades pedagógicas.

Para facilitar a organização e implementação do estágio, foi elaborada a tabela 3 (p32), que sistematiza as atividades realizadas em cada fase.

O estágio teve início com uma fase de observação, focada na análise do trabalho dos alunos nas aulas de Técnica de Dança Clássica (TDC) e PdD. Durante as aulas de TDC, a atenção centrou-se na execução na barra e no centro, com especial cuidado na avaliação do alinhamento postural, da colocação corporal e da coordenação entre braços e pernas, de modo a identificar fragilidades técnicas.

No contexto das aulas de PdD, sendo esta a primeira experiência dos alunos com a disciplina, foi possível observar dificuldades naturais decorrentes da inexperiência e da novidade da prática em dueto.

Na segunda fase — de participação acompanhada — foi possível aplicar exercícios previamente preparados, com o objetivo de reforçar aspetos técnicos específicos e promover uma aprendizagem mais eficiente.

Na fase final, correspondente à lecionação autónoma, o trabalho foi desenvolvido de forma mais independente, ainda que em articulação com o professor cooperante. Foram introduzidos exercícios complementares com vista à concretização dos objetivos pedagógicos definidos inicialmente.

1.3 Estrutura geral do documento

Estruturei este trabalho da seguinte forma:

O primeiro capítulo apresenta a caracterização da instituição de ensino artístico especializado onde se realizou o estágio pedagógico, numa perspetiva atual e histórica que integra as diversas vertentes do mundo da dança. Este capítulo contextualiza o local de forma abrangente, salientando a sua vertente artística e a sua relação com o ensino. Nele identifica-se o corpo docente, os agentes que integram a comunidade escolar e o público-alvo com quem se desenvolveu a investigação. Inclui-se ainda a apresentação da estrutura curricular relativa a esta unidade de formação, a identificação da problemática e a definição dos conceitos fundamentais.

O segundo capítulo expõe a problemática identificada, decorrente não apenas da observação em contexto de estágio, mas também da experiência pessoal enquanto aluno e bailarino. Neste capítulo procede-se igualmente à apresentação e clarificação dos conceitos centrais da investigação, à caracterização do público-alvo e à enunciação dos objetivos gerais que orientam o estudo.

O terceiro capítulo dedica-se à metodologia de investigação, que é a investigação/ação e ao respetivo enquadramento. São apresentadas as ferramentas de recolha de dados, bem como os procedimentos seguidos ao longo do processo, considerando a avaliação e adequação sistemática às práticas observadas.

O quarto capítulo centra-se na prática de estágio, descrevendo as diferentes fases do percurso pedagógico: a observação, a lecionação partilhada, a lecionação autónoma e a colaboração em outras atividades de carácter pedagógico. Este capítulo procura evidenciar o processo de integração, desenvolvimento e consolidação das competências docentes no contexto real da sala de aula.

O quinto capítulo integra a apresentação do questionário elaborado, destacando-se uma seleção das respostas mais significativas. Este instrumento revelou-se uma ferramenta valiosa, na medida em que possibilitou aceder a diferentes perspetivas e recolher contributos de profissionais de renome, cujo saber enriqueceu e sustentou a problemática em análise.

O trabalho é finalizado com a reflexão crítica, referindo-se todo o processo desde a observação das aulas lecionadas pela professora Liliana Mendonça, a participação nas mesmas com gradual autonomia pedagógica até ao momento de lecionação autónoma; definição da problemática a explorar; principais constrangimentos na prática letiva dos alunos e na bibliografia de referência; elaboração do material de apoio e metodologia a aplicar, culminando numa análise da realidade pedagógica da técnica de PdD; limitações e potencialidades no ensino atual desta disciplina.

Importa ainda salientar a dificuldade acrescida na redação desta investigação devido à escassez de bibliografia específica acerca do PdD, em especial no que respeita a abordagens pedagógicas e metodológicas. Esta lacuna obrigou a recorrer a referências mais gerais sobre TDC, aprendizagem cooperativa e pedagogia da dança, cruzando-as com a experiência prática observada e lecionada, de modo a sustentar a análise crítica desenvolvida.

Capítulo I – Enquadramento Geral do Estágio

1. Caracterização da instituição de acolhimento

1.1 História e enquadramento pedagógico¹

A EADCN é uma das mais prestigiadas instituições de ensino de dança em Portugal. Fundada em 1836, integra o Conservatório Nacional e tem desempenhado um papel central na formação de bailarinos ao longo da sua história. O primeiro programa de estudos foi publicado em 1839, e os primeiros professores da escola foram Bernardo Vestris e Luigi Montani, lecionando na então chamada *Eschola de Dança, Mímica e Gymnastica Especial*.

A escola passou por diversas fases de evolução e transformação. Inicialmente, a sua população escolar era composta por 36 alunos, mas a sua continuidade foi interrompida cerca de trinta anos depois devido ao reduzido número de estudantes. Durante este período, nomes importantes como Francisco York, Achilles Polletti, José Zenoglio, Arthur Saint-Léon, Hypolite Monet e Romilda Pizzola passaram pela instituição como professores.

Entre 1913 e 1939, a dança voltou a ser lecionada sob a direção de Encarnación Fernandez, integrada num curso de Teatro. Em 1939, Margarida de Abreu assumiu a liderança da escola e estruturou um curso de dança para bailarinas, alargando-o a alunos do sexo masculino a partir de 1949. Durante este período, também Alice Tournay desempenhou um papel relevante no ensino da dança.

Em 1971, iniciou-se uma reforma significativa com a implementação do ensino integrado, combinando a formação académica e artística. Inicialmente, a parte académica era assegurada pela Escola Preparatória Francisco Arruda, enquanto o ensino da dança seguia um regime de aulas diárias, sob a coordenação da professora Julia Cross. Este modelo foi consolidado até 1983, quando a formação geral passou a ser ministrada em escolas próximas do Conservatório.

Entre 1983 e 1986, a escola passou a chamar-se Escola de Dança de Lisboa, com direção de Elisa Worm e formação geral a decorrer na Escola Preparatória Fernão Lopes. Em 1987, consolidou-se o regime de ensino integrado, sendo a instituição gerida por uma Comissão Instaladora liderada por Ana Pereira Caldas, que também convidou Jorge Salavisa para integrar o corpo docente, assumindo a responsabilidade por disciplinas como PdD, Variações, Repertório e Oficina Coreográfica.

¹ Retirado de <https://edcn.pt/pt-pt/escola/>

A consolidação deste modelo levou à entrega dos primeiros diplomas a alunos integralmente formados na escola em 1991. Desde então, várias personalidades nacionais e internacionais têm integrado o corpo docente da EADCN, contribuindo para a excelência da sua formação artística e pedagógica.

O estágio a que se reporta este relatório decorreu na EADCN, sob a direção de Paulo Ferreira, tendo como Subdiretor Pedro Mateus e Adjunta Tatiana Guedes².

² Retirado de <https://edcn.pt/pt-pt/orgaos-de-gestao/>

1.2 Localização geográfica³

A EADCN está localizada no Bairro Alto, em Lisboa, numa zona de grande relevância cultural e histórica. O edifício principal situa-se na Rua João Pereira da Rosa, enquanto outras instalações se encontram distribuídas pela Rua dos Caetanos e pela Rua do Século.

O edifício que acolhe a escola tem origem num palacete mandado construir pelo Marquês de Pombal, adaptado ao longo do tempo para responder às necessidades do ensino da dança. No entanto, dada a dimensão da população escolar, algumas aulas e atividades decorrem também no edifício do Conservatório Nacional, no antigo Convento dos Caetanos, onde funciona igualmente a Escola de Música do Conservatório Nacional.

A localização privilegiada da EADCN proporciona aos alunos e professores um ambiente rico em estímulos culturais, com a proximidade de teatros, cinemas, livrarias e espaços dedicados às artes, potenciando uma aprendizagem imersiva e diversificada.

³ Retirado de <https://edcn.pt/pt-pt/escola/>

1.3 Recursos físicos e humanos

1.3.1 Espaço Pedagógico⁴

A EADCN dispõe de várias infraestruturas distribuídas entre dois edifícios principais:

- Palacete na Rua João Pereira da Rosa – onde decorrem aulas teóricas e algumas aulas práticas.
- Edifício na Rua dos Caetanos – espaço partilhado com a Escola de Música do Conservatório Nacional, com estúdios de dança e outras salas de apoio.
- Decorrente de uma requalificação dos estúdios, há aulas a decorrer na Jazzy em Santos e no DanceSpot.

1.3.2 Recursos Humanos

Os recursos humanos constituem um dos eixos centrais na gestão de qualquer organização, sendo frequentemente considerados o seu capital estratégico. Segundo Chiavenato (2014), a gestão de recursos humanos compreende “um conjunto de políticas e práticas necessárias para conduzir os aspetos relacionados com as pessoas, incluindo o recrutamento, a seleção, a formação, a avaliação e a remuneração”. Neste sentido, os recursos humanos não se limitam a uma função administrativa, mas assumem um papel ativo no desenvolvimento organizacional e na valorização do potencial humano.

De forma abrangente, a gestão de recursos humanos procura alinhar os objetivos individuais com os objetivos coletivos da instituição. Para tal, atua em áreas como o planeamento de carreiras, a formação contínua, a avaliação de desempenho e a gestão de clima organizacional (Armstrong, 2020). Estas práticas visam promover o equilíbrio entre produtividade, motivação e bem-estar dos trabalhadores, reconhecendo que o capital humano é determinante para a inovação e a competitividade.

No entanto, quando aplicada ao setor artístico, a gestão de recursos humanos adquire especificidades que a diferenciam da lógica empresarial tradicional. O campo artístico caracteriza-se por dinâmicas laborais singulares, marcadas pela criatividade, pela subjetividade e, frequentemente, por vínculos contratuais atípicos, como trabalhos temporários, por projeto ou em

⁴ Retirado de <https://edcn.pt/pt-pt/escola/>

regime independente (Towse, 2019). Neste contexto, a atuação dos profissionais de recursos humanos exige não apenas competências técnicas, mas também sensibilidade cultural e artística, de modo a compreender as particularidades das trajetórias criativas.

De acordo com Bille & Lorenzen, (2018), a gestão de talento artístico envolve, assim, uma dimensão acrescida de valorização do potencial criativo, reconhecendo que o desempenho artístico não pode ser avaliado exclusivamente por parâmetros quantitativos. Requer igualmente estratégias de mediação entre a liberdade criativa e as exigências de produção, bem como políticas que assegurem condições adequadas de trabalho, desenvolvimento artístico e sustentabilidade profissional.

Deste modo, pode afirmar-se que, enquanto a gestão de recursos humanos em termos gerais tem como finalidade a eficiência organizacional e a promoção do desenvolvimento profissional dos trabalhadores, na área artística exige-se uma abordagem diferenciada, centrada na identificação e apoio ao talento, na flexibilidade contratual e na criação de ambientes favoráveis à experimentação e à inovação. Assim, os recursos humanos especializados no setor artístico desempenham um papel crucial na articulação entre a valorização do artista, a preservação da identidade cultural e a sustentabilidade das instituições culturais e criativas.

A EADCN conta com um corpo docente altamente qualificado, composto por:

- Professores de formação geral: 24 docentes.
- Professores de formação artística: 26 docentes.
- Professores acompanhadores: 18 profissionais.
- Pessoal não docente: 13 assistentes operacionais, 9 assistentes técnicos.
- Apoio especializado: 1 osteopata, 1 professora de Ensino Especial, 1 psicóloga

1.4 Metas Escolares⁵

A EADCN estabelece objetivos claros para a formação dos seus alunos, destacando-se:

- Assegurar uma formação adaptada à realidade da dança atual, preparando os alunos para os desafios do mundo profissional.
- Apoiar os alunos na sua inserção profissional, fornecendo orientação sobre oportunidades de carreira e formação contínua.
- Fomentar o pensamento crítico e criativo, incentivando os alunos a explorarem diferentes abordagens à dança e à performance.

Como parte desta missão, o estágio contribuiu para a concretização destas metas, proporcionando aos alunos um ambiente de aprendizagem dinâmico e exigente, alinhado com os padrões internacionais do ensino da dança.

⁵ Retirado de <https://edcn.pt/pt-pt/docentes-edcn/> e de <https://edcn.pt/pt-pt/orgaos-de-gestao/>

1.5 Estrutura curricular⁶

A EADCN é uma escola pública, com três níveis de ensino, o elementar (2.º ciclo do Ensino Básico), o intermédio (3.º ciclo do Ensino Básico) e o avançado (Ensino Secundário), que integram as disciplinas de dança, na área de formação artística, assim como as disciplinas na área de formação geral.

Por se tratar do nível de ensino da amostra da investigação, apresenta-se a Tabela 1 com o Plano de Estudos do Ensino Secundário da EADCN.

Tabela 1 – Plano de Estudos do Ensino Secundário da EADCN.

	6.º / 10.º Ano (em minutos)	7.º / 11.º Ano (em minutos)	8.º / 12.º Ano (em minutos)
Português	180 (2x90m)	180 (2x90m)	225 (2x90m+45m)
Inglês	180 (2x90m)	180 (2x90m)	-
Filosofia	180 (2x90m)	180 (2x90m)	-
Subtotal	540	540	225
História da Cultura e das Artes / História da Dança	135 (90m+45m)	135 (90m+45m)	135 (90m+45m)

⁶ Retirado de <https://edcn.pt/pt-pt/grau-avancado-ensino-secundario/>

Música	90	90	90
Subtotal	225	225	225
Técnica de Dança Clássica	450 (5x90m)	450 (5x90m)	480 (4x90m+120m)
Técnica de Dança Contemporânea	360 (4x90m)	360 (4x90m)	300 (3x90m+30m)
Repertório Contemporâneo	75	75	135 (75m+60m)
Repertório Clássico	75 (Oferta complementar)	75 (Oferta complementar)	75
Subtotal	960	960	915
Pas-de-deux	120 (2x60m)	120 (2x60m)	120 (2x60m)
Seminário (loga, Anatomia, Danças de Carácter, Dueto Contemporâneo, Pilates, Seminário de Projeto)	90	90	90
Elementos de Produção	75	-	-
Subtotal	285	210	210
Composição	-	90	90
Oficina Coreográfica	-	-	180 (2x90m)
Formação em contexto de trabalho	-	-	132h (225m)
Subtotal	-	90	495
Total	2010	2025	2070

1.5.1 Estrutura curricular da formação artística do 6.º ano

Por se tratar do nível de ensino da amostra da investigação, apresenta-se na Tabela 2 a estrutura curricular da formação artística do 6.º ano, onde se destacam as disciplinas protagonistas do estágio TDC e PdD, e as respetivas cargas horárias.

Tabela 2 - Estrutura curricular da formação artística do 6.º ano na EADCN.

Disciplina	Carga horária (min)
Música	90
Técnica de Dança Clássica	450 (5 x 90)
Técnica de Dança Contemporânea	360 (4 x 90)
Repertório Contemporâneo	75
Repertório Clássico	75
<i>Pas de deux</i>	120 (2 x 60)
Seminário	90
Elementos de produção	75

Capítulo II - Identificação do problema e enquadramento teórico

1. Identificação do problema

A escolha do tema “A Construção da Conexão e Confiança no PdD” surge da constatação de que, apesar da técnica de PdD ser uma componente essencial na formação do bailarino clássico, a sua abordagem pedagógica tende a centrar-se excessivamente nos aspetos técnicos e formais, descurando o desenvolvimento da relação interpessoal entre os intérpretes.

Ao longo da minha formação enquanto bailarino e durante o estágio pedagógico, tornou-se evidente que muitos alunos manifestam insegurança, rigidez ou falta de empatia quando trabalham em par. Esta realidade não se deve apenas a lacunas técnicas, mas muitas vezes a uma ausência de estratégias que fomentem um ambiente de confiança mútua e de escuta ativa. A própria dinâmica emocional e relacional entre os bailarinos pode condicionar profundamente o sucesso da performance e a qualidade do processo de aprendizagem.

Assim, torna-se pertinente investigar como o professor pode intervir pedagogicamente para promover a consciência corporal partilhada, o respeito pelo outro e a coesão do par, elementos que são igualmente essenciais à construção artística da dança. Esta investigação visa, portanto, contribuir para uma abordagem mais holística e humanizada no ensino da técnica de PdD.

O ensino de PdD envolve múltiplas camadas de complexidade, que ultrapassam os desafios técnicos. A construção da confiança entre os parceiros, a escuta corporal e a consciência do outro são aspetos essenciais, muitas vezes negligenciados nos modelos tradicionais de ensino. Vários autores têm sublinhado a importância de uma abordagem pedagógica mais holística, que contemple o desenvolvimento interpessoal como parte integrante da formação técnica e artística do bailarino.

Segundo Fortin (2002), a pedagogia da dança deve promover uma aprendizagem que una corpo e mente, em que os alunos sejam incentivados a desenvolver uma consciência crítica e sensível do seu próprio movimento, mas também da interação com o outro. Essa perspetiva é corroborada por Bläsing, Puttke e Schack (2012), que exploram o papel da cognição corporal na dança e salientam a importância da empatia motora em contextos performativos partilhados, como no PdD.

No ensino da TDC, Warburton (2008) argumenta que o desenvolvimento da escuta corporal — definida como a capacidade de perceber, antecipar e adaptar-se aos impulsos do

parceiro — é um fator determinante para a qualidade do movimento conjunto. Esta escuta corporal, quando aliada à confiança, permite que o par execute sequências complexas com maior fluidez e segurança.

Hamilton (1998), num estudo sobre lesões em bailarinos de PdD, salienta que muitos acidentes derivam da falta de comunicação e de confiança entre parceiros. Para além da preparação física, é necessário desenvolver uma relação de co-responsabilidade no movimento partilhado. Neste sentido, a confiança não é apenas emocional, mas também funcional: está intimamente ligada à perceção do peso, à coordenação do tempo e ao entendimento mútuo das intenções coreográficas.

Ravn e Hansen (2013), ao investigarem a dinâmica da confiança em contextos de dança contemporânea, identificaram a importância do “ritmo relacional” — uma sintonia emergente que se constrói através da repetição, do toque, do olhar e da respiração partilhada. Esta noção pode ser transportada para o PdD, onde o ritmo da relação entre os corpos é tão essencial quanto o ritmo musical.

Para além da investigação internacional, autores portugueses como Rosa (2017) defendem a importância de integrar práticas colaborativas no ensino da dança, que estimulem o respeito mútuo, a empatia e a escuta ativa entre pares.

Assim, a revisão da literatura aponta para a necessidade de um ensino de PdD que vá além da reprodução técnica de movimentos, privilegiando práticas pedagógicas que estimulem a consciência interpessoal, a responsabilidade partilhada e a confiança mútua — fatores imprescindíveis à expressividade e à eficácia do movimento a dois.

De acordo com a revista *Dance Australia* (2012), o ensino e a prática de PdD requerem não só habilidades técnicas, mas também uma compreensão profunda do desenvolvimento fisiológico e técnico dos bailarinos, conforme discutido por Storey, Chefe do Departamento de Dança da Escola Secundária do Victorian College of Arts.

A preparação dos bailarinos para PdD envolve mais do que apenas o desenvolvimento de capacidades físicas. É necessário considerar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. De acordo com a revista *Dance Australia* (2012), estudos demonstram que a prática de PdD promove, não só a coordenação motora e a força muscular, mas também a consciência corporal, a confiança, a empatia e a capacidade de comunicação entre os parceiros de dança. Portanto, ao realizar o trabalho de PdD, é fundamental promover uma abordagem holística que leve em conta esses diversos aspetos do desenvolvimento humano.

No que diz respeito à preparação dos corpos dos bailarinos, ressalta-se a importância de aguardar até que os alunos estejam fisicamente preparados e tecnicamente proficientes antes de executar certos movimentos de PdD. Isso aplica-se tanto a raparigas como a rapazes, pois a

falta de preparação adequada pode resultar em danos e lesões. Além disso, é crucial enfatizar a comunicação clara entre os parceiros de dança. A confiança mútua, a consciência corporal e a comunicação eficaz são elementos essenciais para o sucesso no PdD, como observado por Storey e Lugsdin: “When starting out in *Pas de Deux* class, young dancers need to develop a partnering mindset. They are now part of a duo and need to learn to move together and stay together.” (2012, Dance Australia).

O papel do professor no ensino de PdD é fundamental para orientar os alunos através deste processo complexo de desenvolvimento físico e emocional. O professor atua como facilitador de aprendizagem, fornecendo orientação técnica, apoio emocional e feedback construtivo aos alunos. Este desempenha um papel crucial na avaliação do progresso e na adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos (2012, Dance Australia). Além disso, o professor cria um ambiente seguro e inclusivo onde os alunos podem sentir-se confortáveis para explorar e expressar-se através da dança. O professor promove valores como respeito, integração e trabalho em equipa, essenciais para o sucesso no PdD e na vida artística em geral.

Anton Dolin, na obra, *Pas de Deux: The Art of Partnering* (1949), destaca a importância da parceria entre bailarinos em PdD, evidenciando a necessidade de ambos os elementos compreenderem o seu papel e trabalharem em conjunto para criar uma apresentação harmoniosa. O autor enfatiza que ser um bom apoio para a bailarina é uma parte fundamental da arte do bailado, e isso deve ser ensinado e compreendido tanto pelo bailarino como pela bailarina. O texto realça a importância da leveza e da confiança mútua na parceria, enfatizando que o bom parceiro deve ser capaz de esconder o esforço físico e proporcionar estabilidade e segurança à sua companheira. Esses princípios são fundamentais para o sucesso de um PdD, onde a qualidade da performance de um, depende em grande parte da habilidade e compreensão do seu parceiro. Neste sentido, desejo citar as palavras do autor, quando refere: “Do not allow B [boy] to do any lifting until his body and arms are sufficiently strong to avoid any strain. (...) Strength, sureness, authority and understanding: when the student has mastered the meaning and importance of these attributes, he is ready to begin the exercises.” (Dolin, 1949, pp. 11, 12)

É de acordo com estes princípios que se procura desenvolver o trabalho de PdD.

2. Definição de conceitos operacionais

A pergunta subjacente ao título do presente Relatório engloba cinco conceitos fundamentais sobre os quais incidiu a nossa investigação: PdD, TDC, Desenvolvimento Técnico-Artístico, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade. Assim, parece-me pertinente debruçar-nos sobre o significado mais alargado de cada um desses conceitos.

2.1 Técnica de Dança Clássica

A TDC, também conhecida como ballet clássico, é caracterizada por um conjunto estruturado de movimentos, posições e posturas codificadas que visam desenvolver o alinhamento corporal, a coordenação, a força, a flexibilidade e o controlo técnico do bailarino. Esta técnica segue métodos específicos, como Vaganova, Cecchetti, RAD, entre outros, e é caracterizada pelo uso do *en dehors*, pela verticalidade do tronco, pela precisão dos movimentos e pelo rigor nas posições dos braços, pernas e cabeça. É uma base fundamental para a maioria dos estilos de dança e tem como objetivo não só a execução técnica, mas também a expressão artística através da linguagem do corpo.

Segundo Vaganova (1969), a técnica clássica é essencial para o desenvolvimento do bailarino, proporcionando-lhe as ferramentas necessárias para a execução precisa e expressiva dos movimentos.

2.2 Pas de Deux

O PdD é uma forma de dança clássica que envolve a execução de movimentos em parceria entre dois bailarinos, tradicionalmente um bailarino e uma bailarina. Esta estrutura coreográfica inclui seções específicas — adagio, variações e coda — que permitem a interação, sustentação, sincronização e confiança mútua. É um momento que exige domínio técnico individual e partilhado, bem como um elevado nível de comunicação e conexão entre os intérpretes, sendo um dos momentos mais icónicos e desafiantes da dança clássica. Assim, nos bailados clássicos trata-se de uma série de momentos indispensáveis ao seu desenvolvimento, onde se espera observar técnica, graciosidade, cumplicidade e virtuosismo, sendo normalmente pontos altos nos próprios bailados, culminando no *Grand Pas de Deux*.

Au (2002) descreve o PdD como uma das formas mais desafiadoras e expressivas da dança clássica, exigindo não apenas habilidade técnica, mas também uma profunda conexão emocional entre os parceiros.

2.3 Desenvolvimento Técnico-Artístico

O desenvolvimento técnico-artístico na dança clássica refere-se ao processo contínuo de aperfeiçoamento das capacidades técnicas (como alinhamento, força, flexibilidade, coordenação e precisão) aliado ao progresso na expressão artística (interpretação, musicalidade, dinâmica e presença cênica). Esta evolução é fundamental para que o bailarino possa executar movimentos com qualidade técnica e transmitir emoções e intenções artísticas de forma convincente. Envolve práticas regulares, *feedback* constante e a integração da técnica no contexto performativo, promovendo um crescimento harmonioso entre o corpo técnico e o corpo expressivo. No contexto das artes performativas, este saber pretende que se adquiram competências, como se referiu anteriormente, técnicas e teóricas, de forma a produzir o objeto artístico ou a execução de trechos artísticos. Para que tal aconteça, no domínio específico deste desenvolvimento técnico-artístico é necessário também um fundamento teórico, tendo para isso que se conhecer a evolução histórica e estética da dança. Ainda, ter a noção dos espaços (teatros, estúdios ou outros locais) onde se vai produzir a “peça” ou bailado de modo a adequar habilmente os movimentos ao espaço físico disponível.

Esta aprendizagem do espaço onde vai acontecer a *performance* é também fundamental para uma boa execução dos bailados. Por exemplo, uma maior inclinação dos palcos, sem se saber como lidar com isso, pode comprometer a excelência que se pretende. Ainda neste âmbito, também o desenho de luzes que por vezes se traduz num foco muito intenso, num espaço muito escuro, pode desorientar e retirar o foco dos bailarinos, sendo para isso também necessário que esta capacidade de entendimento do espaço se desenvolva através da experimentação e da prática de modo a dar segurança aos bailarinos.

Marques (1999) enfatiza a importância da combinação entre técnica e expressão artística no desenvolvimento do bailarino, destacando que a técnica deve servir como meio para a expressão artística e não como fim em si mesma.

2.4 Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade na dança clássica envolve a integração de conhecimentos e práticas de diferentes áreas (como música, teatro, anatomia, psicologia e pedagogia) para enriquecer a formação e a performance do bailarino. Esta abordagem promove uma compreensão mais ampla e holística da dança, permitindo que o intérprete desenvolva não apenas a técnica, mas também a expressividade, a inteligência corporal e a consciência artística. A interdisciplinaridade facilita a

construção de um conhecimento integrado, potenciando o desenvolvimento técnico-artístico e a capacidade interpretativa do bailarino.

Segundo Nicolescu (2002), a interdisciplinaridade é essencial para a compreensão completa da realidade, permitindo que diferentes áreas do conhecimento se complementem e enriqueçam mutuamente.

2.5 Transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade vai além da integração de disciplinas, propondo uma abordagem que ultrapassa as fronteiras disciplinares para criar novas formas de conhecimento e compreensão. Na dança clássica, isto traduz-se na utilização de métodos e perspectivas que combinam áreas diversas, como a ciência, a arte e a filosofia, para desenvolver um entendimento mais profundo sobre o movimento, a expressão e a interação entre corpo e mente. Esta abordagem incentiva uma reflexão crítica sobre os processos de aprendizagem e criação, promovendo uma prática artística mais integrada e holística.

Nicolescu (2002) afirma que a transdisciplinaridade permite uma visão mais ampla e profunda da realidade, integrando diferentes níveis de conhecimento e experiência.

2.6 Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa é uma abordagem pedagógica que promove o trabalho em grupo de forma estruturada e colaborativa, incentivando os alunos a partilharem conhecimentos, experiências e estratégias para alcançar um objetivo comum. Na dança clássica, esta metodologia pode ser utilizada para desenvolver competências técnicas e artísticas, através da interação e do apoio mútuo entre os bailarinos. A aprendizagem cooperativa favorece o desenvolvimento de competências sociais, a construção de confiança entre pares e a melhoria da performance, sendo particularmente relevante em contextos como o PdD, onde a cooperação é essencial para a execução harmoniosa dos movimentos.

Marques (1999) destaca a importância da aprendizagem cooperativa no ensino da dança, enfatizando que o trabalho em grupo permite o desenvolvimento de habilidades sociais e a construção de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e eficaz.

3. Caracterização do público-alvo

A turma de PdD é composta por 18 alunos do 6.º ano do curso de dança da EADCN, sendo 5 rapazes e 13 raparigas, com idades entre os 14 e os 15 anos. O grupo apresenta uma diversidade acentuada de perfis técnicos e artísticos, refletindo diferentes ritmos de desenvolvimento e experiências prévias. Enquanto alguns alunos iniciaram a prática da dança desde muito cedo, outros tiveram uma entrada mais tardia ou intermitente, o que se traduz em diferenças significativas na compreensão e aplicação dos conteúdos, sobretudo no que diz respeito à coordenação motora, à interação em grupo e à construção de confiança mútua.

Estas disparidades no percurso formativo afetam a globalidade das aulas, evidenciando-se em ritmos de aprendizagem distintos e em situações de descoordenação. Acresce ainda a existência de diferentes morfologias e condições físicas, que em alguns casos se associam a dificuldades técnicas prévias ou a lesões, algumas já presentes no início do ano letivo, resultantes de esforço excessivo ou de falta de preparação física adequada.

No que toca à condição física e às características morfológicas, observam-se diferenças naturais entre os alunos. Embora a maioria apresente um nível físico semelhante, há casos em que se verificam maiores dificuldades, seja por ausência de formação consistente, seja por lesões anteriores que condicionam o desempenho.

O estágio desenvolveu-se em TDC e em PdD. Esta escolha revelou-se pertinente não apenas pela dificuldade em cumprir a totalidade das horas propostas apenas com PdD, disciplina que conta apenas com duas horas semanais, mas também pela relevância pedagógica da articulação entre as duas áreas. Por um lado, permitiu uma observação mais aprofundada da técnica individual de cada aluno e da forma como esta se refletia no trabalho de parceria. Por outro, facilitou a articulação horária com os professores titulares e possibilitou um acompanhamento mais continuado do grupo ao longo da semana, favorecendo uma visão global e consistente do seu desenvolvimento.

A realização do estágio nestas duas disciplinas mostrou-se ainda essencial pela estreita relação entre elas: um bom conhecimento do alinhamento, da postura e da técnica de base é indispensável para a correta execução do PdD. Esta abordagem integrada, de carácter transdisciplinar, permitiu compreender melhor a aplicação da técnica individual no contexto do trabalho a par.

Na prática, motivada pelo meu entusiasmo, pelo envolvimento da professora Liliana e pela dedicação dos alunos, acabei por realizar mais horas do que o inicialmente previsto, acompanhando a turma até ao final do ano letivo. Este processo revelou-se uma fonte de grande interesse e aprendizagem, ao permitir colaborar de perto no percurso deste grupo, testemunhar a forma como

responderam aos desafios, e assistir ao crescimento da sua motivação, do seu interesse e do seu desenvolvimento técnico e artístico.

Tabela 3 – Avaliação dos alunos em diversos parâmetros.

Aluno	Lesões	Regularidade nas aulas	Alinhamento	Facilidade na aquisição do exercício	Relação interpessoal	Desenvolvimento físico	Desenvolvimento técnico	Avaliação
A	1	4	3	3	4	3	3	4
B	1	5	4	4	4	3	4	5
C	2	5	4	4	4	3	3	4
D	2	5	4	4	4	4	4	5
E	3	3	1	2	2	1	1	2
1	1	5	5	5	3	5	5	5
2	1	5	5	5	4	5	5	5
3	1	5	5	5	4	5	5	5
4	1	5	4	5	4	4	4	4
5	4	1	2	3	2	2	2	2
6	2	4	4	4	4	4	4	4
7	3	4	4	4	3	4	4	4
8	2	5	4	4	4	3	3	4
9	2	5	3	3	4	4	3	3
10	2	4	3	3	4	3	3	3
11	2	5	3	4	3	3	3	3
12	5	1	3	3	3	4	2	2
13*	1	5	4	3	4	4	4	4

*Aluna muito lesionada, no início não foi possível observar estes parâmetros.

Notas: Identificaram-se os rapazes por letras e as raparigas por números; Escala de 1 a 5 (sendo 1 muito pouco e 5 bastante)

4. Objetivos Gerais

O propósito central deste estágio é compreender o quão impactante e fundamental é a comunicação, a confiança e a conexão entre os pares no desenvolvimento dos estudantes por meio da implementação de exercícios complementares na disciplina de PdD. Segundo Kestenberg-Amighi (1975), a consciência corporal é a capacidade de perceber e compreender os movimentos do corpo no espaço, sendo fundamental para o desenvolvimento técnico e artístico na dança. Como Sêneca dizia “A educação exige os maiores cuidados, porque influi

sobre toda a vida” e neste caso da consciência corporal associada a uma mente instruída, permitem a materialização de um ser mais evoluído.

A inserção de exercícios complementares visa não apenas fortalecer aspetos físicos, mas também promover valores como confiança, respeito e integração entre pares. Conforme observado por Bartenieff (1980), a confiança mútua entre os bailarinos é essencial para o trabalho colaborativo e para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante. Além disso, a prática de exercícios que estimulam a comunicação e a empatia entre os alunos, como destacado por Lau (2008), contribui para PdD em contexto de formação clássica. Como a aprendizagem de dança requer um esforço contínuo, o que por vezes provoca um estado particularmente doloroso e constante no corpo, os bailarinos deverão aprender a distinguir capazmente o que é uma dor de trabalho continuado de uma dor de uma lesão. Para isso deverão reforçar o conhecimento do seu corpo de um modo competente. “A dancer must do regular, daily classes. He must learn to differentiate between the routine muscular aches that are a dancer`s lot, and those pains, especially in the knees and lower-back, which could herald potential injury.” (Glasstone, 1980, p.7).

O fortalecimento dos laços interpessoais é também uma preocupação em foco neste trabalho pois esta é uma competência que será de extrema importância para a criação de uma atmosfera de apoio mútuo. Assim ao dinamizar a prática de habilidades comunicativas, conseguir-se-á estabelecer um registo de maior confiança e relações de muito maior proximidade entre pares.

A aprendizagem cooperativa, conforme ressaltado por Johnson e Johnson (2009), um processo pelo qual os estudantes trabalham juntos para alcançar objetivos comuns, promovendo a partilha de conhecimentos e o crescimento conjunto. Deste modo, o professor vai implementar esta técnica onde se promove a noção de que o êxito de cada qual está intimamente relacionado com o êxito do grupo, entendendo deste modo que todos os elementos terão vantagens no esforço a desenvolver.

O professor também deverá responsabilizar cada aluno para que a sua utilidade no grupo seja efetiva, tanto pelo desempenho da sua parte como no suporte que deverá sustentar a relação de todo o grupo, para isso incentivando que todos os alunos tenham uma ação participativa aquando da reflexão no final da aula ou durante (a estabelecer).

Assim, ao colaborarem e se apoiarem mutuamente, estarão a crescer nas suas capacidades tanto ao nível da dança como enquanto indivíduos socialmente capazes.

Finalmente, a implementação desses exercícios complementares não apenas visa aprimorar a técnica individual dos alunos, mas também, no seguimento do que já foi referido, proporcionar o desenvolvimento destas habilidades sociais essenciais para o seu desenvolvimento integral.

5. Objetivos Específicos

Exponho, por enumeração, o objeto principal do estágio e, após o mesmo, outros objetivos complementares:

1. Promover valores como confiança, respeito e integração entre pares;
2. Auxiliar o desenvolvimento da consciência corporal;
3. Facilitar a compreensão dos movimentos do corpo no espaço;
4. Estimular a comunicação e a empatia entre os alunos;
5. Fortalecer os laços interpessoais;
6. Contribuir para uma atmosfera de apoio mútuo;
7. Integração de uma aprendizagem cooperativa;
8. Incentivar a partilha de conhecimentos e o crescimento conjunto;
9. Cultivar habilidades sociais essenciais para o seu desenvolvimento integral.

Capítulo III - Enquadramento Metodológico

1. Metodologia de Investigação-Ação

A metodologia de investigação adotada neste estágio insere-se no âmbito da Investigação-Ação, com o propósito de intervir sobre uma problemática específica através da prática pedagógica. Esta abordagem parte do princípio de que é na reflexão crítica sobre a ação que o professor/investigador encontra possibilidades de melhoria contínua do seu trabalho.

A investigação-ação constitui uma metodologia de investigação de carácter aplicado, que procura articular a produção de conhecimento com a transformação da realidade. Este modelo metodológico foi inicialmente desenvolvido por Kurt Lewin (1946), que o definiu como um processo cíclico de planeamento, ação e avaliação, no qual investigadores e participantes colaboram ativamente para compreender e intervir em contextos concretos.

Enquanto abordagem científica, a investigação-ação distingue-se por integrar simultaneamente objetivos de investigação e de mudança social ou educativa. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2018), é uma estratégia de investigação que pretende melhorar e desenvolver competências dos participantes. Neste sentido, não se limita a descrever fenómenos, mas envolve um compromisso ativo com a transformação da realidade estudada.

A estrutura da investigação-ação assenta num ciclo contínuo que inclui:

1. **Identificação do problema ou necessidade** – definição de questões relevantes para o contexto;
2. **Planeamento da intervenção** – desenho de estratégias de ação adequadas;
3. **Implementação** – aplicação prática das estratégias delineadas;
4. **Observação e recolha de dados** – monitorização sistemática dos efeitos da ação;
5. **Reflexão crítica** – análise dos resultados e reajustamento do processo.

A investigação desenvolve-se, assim, a partir de uma lógica cíclica de observação, reflexão, intervenção e avaliação, centrada na realidade concreta da sala de aula. Surge, então, a questão: “*Em que se baseia esta investigação?*” — e para a responder, é fundamental identificar o paradigma que orienta o estudo, justificando as escolhas metodológicas e os procedimentos utilizados.

Este carácter cíclico e reflexivo confere à investigação-ação uma natureza dinâmica e participativa, possibilitando a adaptação contínua às necessidades emergentes do contexto (Kemmis & McTaggart, 2005).

No campo da educação, esta metodologia tem adquirido especial relevância, uma vez que permite aos professores assumirem um papel de investigadores das suas próprias práticas. Ao questionarem, testarem e avaliarem estratégias pedagógicas, contribuem não só para o seu desenvolvimento profissional, mas também para a melhoria da qualidade do ensino (Elliott, 1991). No domínio artístico e, em particular, na dança, a investigação-ação possibilita uma abordagem simultaneamente prática e reflexiva, promovendo a ligação entre experiência, experimentação e análise crítica.

De acordo com Coutinho (2013), um paradigma de investigação pode ser entendido como um conjunto coerente de teorias, princípios e metodologias partilhados pela comunidade científica, que orienta a construção do conhecimento e a prática investigativa.

O paradigma que melhor se adequa a esta investigação, considerando o seu objeto de estudo e o público-alvo, é o paradigma construtivista/interpretativo — também referido como naturalista, hermenêutico ou qualitativo. Segundo Creswell (2010), este tipo de investigação privilegia o contacto próximo com os participantes, procurando recolher dados de forma detalhada, pessoal e contextualizada. A compreensão dos fenómenos ocorre, assim, através da interpretação das experiências dos sujeitos envolvidos.

Em síntese, a investigação-ação constitui uma metodologia que alia a produção de conhecimento à ação transformadora, favorecendo a colaboração, a participação e a melhoria contínua das práticas. A sua pertinência no campo educativo e artístico reside na capacidade de promover inovação pedagógica e de valorizar a experiência prática como fonte legítima de conhecimento científico.

2. Metodologia Pedagógica EADCN

A metodologia adotada neste relatório inscreve-se numa abordagem qualitativa, de carácter exploratório e reflexivo, centrada na prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio realizado na EADCN, durante o ano letivo de 2024/2025. Este estágio integrou-se nas disciplinas de PdD e TDC, inseridas no âmbito do ensino artístico especializado da dança.

Na EADCN, o ensino técnico estrutura-se com base na metodologia Vaganova — uma abordagem pedagógica desenvolvida por Agrippina Vaganova no início do século XX. Esta metodologia funde princípios das escolas francesa, italiana e russa, e é amplamente reconhecida pela sua precisão técnica, progressividade e riqueza artística. A técnica clássica, segundo esta abordagem, é transmitida de forma sequencial e sistemática, promovendo o desenvolvimento equilibrado da força, flexibilidade, coordenação e expressividade. Um dos pilares desta metodologia é a integração harmoniosa entre o tronco e os membros, possibilitando um movimento fluido e expressivo sem comprometer o rigor técnico.

No contexto específico do ensino do PdD, a metodologia usada propõe um processo de aprendizagem gradual, que se inicia com exercícios básicos de apoio e equilíbrio, e evolui para *promenades*, elevações e piruetas. Este percurso é sempre orientado por uma atenção rigorosa à coesão entre os parceiros, à clareza dos papéis de cada bailarino e à musicalidade do movimento conjunto. A repetição e a consolidação técnica são valorizadas como alicerces para a expressividade, a segurança e a confiança na performance.

Paralelamente, esta abordagem pedagógica é enriquecida por uma perspetiva interdisciplinar, que cruza saberes provenientes da música, do teatro, da anatomia, da psicologia e da pedagogia. Esta integração permite ampliar a compreensão do bailarino sobre a sua prática, favorecendo um desenvolvimento técnico, expressivo e intelectual mais robusto.

Adicionalmente, a prática pedagógica incorpora elementos de transdisciplinaridade, ultrapassando as fronteiras convencionais entre disciplinas. Esta dimensão promove uma reflexão crítica e integrada sobre o movimento, a expressividade e a relação corpo-mente, incentivando uma abordagem artística mais holística e inovadora. O diálogo entre diferentes áreas do saber enriquece, assim, o processo de aprendizagem e criação.

Ao longo do estágio, esta visão pedagógica foi constantemente observada e aplicada, tanto na planificação e condução das aulas como no acompanhamento dos alunos em contextos de prática a par. A atenção ao detalhe técnico, à correção postural e à construção progressiva da complexidade motora foi acompanhada de uma preocupação pedagógica centrada na criação de um ambiente de confiança, cooperação e escuta mútua entre os pares.

3. Instrumentos de Recolha de Dados

Num estudo de natureza qualitativa, a descrição pormenorizada do processo de recolha de dados é essencial para responder à questão de investigação e permitir uma análise rigorosa que possa confirmar ou ampliar teorias já existentes.

Os instrumentos utilizados foram os seguintes:

- Diário de bordo e grelhas de observação;
- Registo de imagem e audiovisual.

3.1 Diário de Bordo e Grelhas de Observação

O diário de bordo (Apêndice I) teve como principal função documentar, de forma sistemática e reflexiva, todas as etapas do processo investigativo. Constituiu uma ferramenta essencial para o registo diário das ocorrências em aula, contendo observações individuais sobre os alunos, reflexões críticas, estratégias de ação e eventuais propostas de intervenção.

Segundo McNiff e Whitehead (2005), o diário de bordo é um instrumento escrito que permite uma análise reflexiva aprofundada das sessões de trabalho e dos acontecimentos pedagógicos diários. De forma semelhante, Bogdan e Biklan (1994) afirmam que "(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados" (p.150) e "oferecem boa descrição (...) para o que acontece no meio e qual o seu significado para os participantes" (pp 164-165).

As grelhas de observação e tabelas diárias permitiram registar aspetos relevantes da condição física dos alunos, assim como identificar fragilidades específicas. Foram fundamentais para organizar e sistematizar a informação recolhida.

3.2 Registo de Imagem e Audiovisual

Os registos visuais e audiovisuais (Apêndice II) serviram como complemento às anotações escritas, permitindo uma análise mais abrangente dos comportamentos e execuções

técnicas dos alunos. Para tal foi solicitado um consentimento livre e informado dos encarregados de educação.

Deste modo, os documentos recolhidos permitiram uma observação mais detalhada, possibilitando uma análise das imagens fornecidas e oferecendo informações claras acerca do equilíbrio e do eixo (ou da sua ausência) de forma particularmente evidente. Assim, funcionaram não apenas como registo do modo como os alunos se encontravam e atuavam perante a demonstração do professor, mas também como referência para a realização de comparações entre diferentes movimentos, elementos posturais e aspetos relacionados com a consciência corporal.

A fotografia constituiu igualmente um recurso fundamental, quer como auxiliar de memória, quer como documento de elevada eficácia, na medida em que demonstra de forma imediata e objetiva os aspetos que se pretendem destacar. O registo fotográfico funciona, assim, como fonte de informação sobre o próprio objeto de estudo, evidenciando tanto características mais evidentes como detalhes subtis relativos ao aspeto físico que se procurou observar. Desta forma, tornou-se possível apreender, de modo organizado, fatores de correção revelados pelas imagens recolhidas, em consonância com a proposta de investigação.

Importa ainda salientar que a fotografia permite reconstruir informação essencial que dificilmente poderia ser captada apenas por meio da narrativa escrita, uma vez que possibilita clarificar aspetos fundamentais da postura dos alunos, ao oferecer momentos estáticos de determinadas situações. Enquanto a produção textual tende a revelar-se menos eficiente para transmitir as características específicas das fisicalidades observadas em contexto de aula, a imagem fotográfica permite captar com maior precisão linhas, figuras e dimensões produzidas pelo movimento, constituindo-se como uma fonte de informação detalhada que dificilmente seria obtida de outra forma. Neste sentido, os registos fotográficos representam dimensões específicas das aulas observadas, funcionando como objeto de estudo pelos elementos internos e particulares que revelam, de acordo com os requisitos da análise.

Estes registos visuais evidenciaram ainda diferenças na adequação e preparação dos alunos. Se, por um lado, alguns revelaram prontamente uma postura correta, outros demonstraram estar ainda numa fase inicial relativamente ao nível esperado para o grupo estudado (6.º ano). Permitem, igualmente, uma observação mais minuciosa da preparação e do equilíbrio, quer de forma individual, quer em termos comparativos entre os elementos do grupo.

Paralelamente, a observação dos registos videográficos realizados em contexto de aula revelou-se de extrema importância, uma vez que constituiu uma ferramenta essencial para a análise do processo de aquisição das aprendizagens, permitindo assumir a posição de observador externo

e refletir a partir de diferentes perspetivas. Os vídeos possibilitaram, também, a análise da complexidade das interações entre os alunos, que se manifestaram ora de forma evidente, ora de forma subtil. Além disso, constituíram um meio privilegiado para observar as particularidades individuais de cada bailarino, integrando uma dimensão temporal que permitiu avaliar a relação dos alunos com a música — verificando-se, por exemplo, que alguns mantinham a sincronia enquanto outros, em determinados momentos, se adiantavam ou atrasavam relativamente à mesma.

No caso específico dos registos videográficos das primeiras aulas de PdD, em que os alunos ainda se encontravam numa fase inicial de exploração, foi possível constatar a natureza incipiente das primeiras tentativas. A visualização permitiu, igualmente, reforçar a necessidade de fornecer referências consistentes para a manutenção do eixo, condição essencial para a preservação do equilíbrio da dupla.

As imagens em movimento mostraram-se ainda particularmente úteis para recuperar e clarificar, de modo sucinto, elementos que a linguagem escrita não consegue traduzir com igual eficácia, sobretudo no que respeita às dimensões de tempo, espaço, postura e qualidade do movimento. Estes métodos visuais revelaram-se, portanto, altamente eficientes, na medida em que permitiram não apenas observar, refletir e avaliar a evolução dos alunos, mas também constituíram um mecanismo fundamental de autorreflexão sobre a minha própria prática docente. Através deles, pude observar de forma externa os métodos de ensino que aplicava, aspetos de que anteriormente não tinha consciência, o que me permitiu ir ajustando e melhorando progressivamente a abordagem, com o apoio e orientação da professora cooperante.

Enquanto futuro professor, considero que estes instrumentos visuais se revelam indispensáveis e deverão, sem dúvida, constituir-se como ferramentas fundamentais para a prática docente, que se pretende atual, informada e cada vez mais eficiente.

3.3 Observação

A observação permitiu realizar análises durante o período de estágio, nas duas disciplinas da formação em dança: TDC e PdD. As observações incidiram sobre a turma do 6.º ano de dança, permitindo acompanhar de perto o seu desenvolvimento técnico, artístico e relacional ao longo das aulas. Este processo constituiu uma oportunidade essencial para compreender dinâmicas pedagógicas, estratégias de ensino e respostas dos alunos em contextos distintos, mas complementares, contribuindo para uma visão abrangente do percurso formativo destes jovens bailarinos. Este processo de observação permitiu compreender a forma como a professora titular

apresentava e estruturava os exercícios, bem como o modo como os alunos reagiam e assimilavam os conteúdos trabalhados. Como refere Martins (2011), “a observação é uma estratégia que se relaciona com o campo educativo, ou seja, é elaborada uma ação estruturada baseada no processo de ensino e aprendizagem, de forma a alcançar os objetivos do ensino”.

Neste sentido, a observação constituiu-se como um fio condutor, funcionando como referência para que, progressivamente e de forma gradual, o professor estagiário adquirisse novas dimensões formativas. Numa primeira fase, a prática pedagógica do estagiário traduziu-se numa replicação do que tinha sido observado, respeitando as características, detalhes e particularidades da professora cooperante. Posteriormente, de modo gradual, o estagiário foi introduzindo o seu cunho pessoal, incorporando as aprendizagens adquiridas e desenvolvendo uma identidade própria no modo de lecionar.

Paralelamente, a prática do estagiário foi alvo de observação contínua por parte dos professores, em especial da professora cooperante. Após cada aula, estabeleceu-se um momento de reflexão destinado à análise do desempenho do estagiário e à forma como este assimilava e concretizava as tarefas inerentes à sua função. Estas sessões de *feedback* configuraram-se como trocas sistemáticas de impressões, centradas em aspetos construtivos da pedagogia, de modo a orientar a prática futura e a aplicação do conhecimento adquirido perante a turma. Neste processo, ganharam ainda relevância os registos de observações mais generalistas, nomeadamente anotações sobre procedimentos adequados a determinadas situações pedagógicas.

No âmbito da observação foram igualmente produzidas grelhas de registo (Tabelas 4 e 5, pp. 46 e 47). De acordo com Máximo-Esteves (2008), “(...) são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar dados de observação” (p. 88). Estas grelhas possibilitaram uma avaliação qualitativa dos alunos e desempenharam um papel fundamental no decorrer do estágio, sobretudo na fase de observação estruturada em contexto de sala de aula.

3.4 Diários de bordo

A elaboração dos diários de bordo constituiu um recurso essencial para a reflexão e análise da evolução dos alunos, permitindo reconhecer a forma como os procedimentos em aula eram realizados, bem como os modelos de aprendizagem desenvolvidos. Para sistematizar a recolha de dados, cada elemento do grupo foi identificado por código — número para os rapazes e letra para as raparigas — assegurando, assim, a confidencialidade e anonimato dos participantes no presente relatório. Paralelamente, em cada registo foi assinalada a aula a que correspondia a observação, garantindo a contextualização temporal das informações recolhidas.

O registo das evoluções relevantes, quer de um aluno em particular, quer de uma sequência de movimentos ou até do desempenho global do grupo, revelou-se um instrumento de grande utilidade prática, funcionando como auxiliar de memória para situações mais complexas ou menos evidentes no decorrer das aulas. Para além disso, este dispositivo pedagógico permitiu confirmar o cumprimento do programa e avaliar a adequação do processo de ensino, funcionando igualmente como ferramenta de reflexão e de complementaridade à observação direta.

A importância deste instrumento é notória, na medida em que possibilita restabelecer e destacar elementos e particularidades significativas da prática, constituindo-se como uma ferramenta que pretendo considerar na minha futura atividade docente. O diário de bordo poderá, assim, assumir-se como meio sistemático de registo de diferentes situações e, simultaneamente, como apoio à planificação e organização das aulas.

Com base nestas informações, será possível adequar e consolidar metas pedagógicas, em função do progresso de cada aluno, do seu desenvolvimento individual e, em simultâneo, da evolução do grupo-turma. Deste modo, o diário de bordo revela-se um recurso valioso de orientação e regulação, permitindo identificar com clareza o ponto em que me encontro, enquanto professor, e a direção para a qual pretendo conduzir a prática pedagógica.

Enquanto ferramenta de análise e de conhecimento, destaca-se ainda pela possibilidade de registar, com detalhe, a evolução de cada aluno, não apenas como indivíduo, mas também nas suas interações dentro do coletivo, possibilitando uma compreensão mais abrangente e informada do processo de ensino-aprendizagem.

3.5 Questionário

A aplicação de um questionário revela-se um instrumento pertinente no âmbito da investigação em educação e artes performativas, uma vez que possibilita a recolha sistemática de dados junto de um número significativo de participantes. Este método de inquérito permite aceder às perceções, opiniões e experiências individuais de forma estruturada, garantindo simultaneamente a comparabilidade das respostas. Para além da sua eficácia na obtenção de informação diversificada, o questionário assegura a uniformidade das questões colocadas, reduzindo potenciais enviesamentos e promovendo a fiabilidade dos resultados. Assim, a sua utilização justifica-se pela capacidade de fornecer indicadores relevantes que sustentam a análise e contribuem para a construção de uma reflexão crítica e fundamentada sobre a problemática em estudo.

A ponderação e posterior criação e implementação do questionário deveu-se, fundamentalmente, a dois motivos: a quase inexistência de bibliografia nesta temática específica; a verificação e validação junto de profissionais com experiência nesta área das principais problemáticas que promoveram o desenvolvimento deste relatório de estágio. Assim, este instrumento permitiu a recolha de informação na ótica do professor e do bailarino, testemunhos que considero fundamentais na reflexão da prática de estágio.

4. Plano de ação

Na investigação-ação, o plano de ação constitui um elemento estruturante do processo, permitindo transformar a reflexão inicial em estratégias concretas de intervenção. Segundo Lewin (1946), o ciclo da investigação-ação assenta na sequência **planejar – agir – observar – refletir**, pelo que a fase de planeamento assume um papel central na definição de objetivos, na escolha de métodos e na clarificação de procedimentos.

O plano de ação funciona como um guia sistemático que organiza as etapas a seguir, assegurando coerência entre a problemática identificada e as intervenções a implementar. De acordo com Kemmis e McTaggart (2005), trata-se de um processo flexível, dinâmico e participativo, que deve ser elaborado em articulação com os intervenientes, respeitando as necessidades e especificidades do contexto. Assim, não se limita a uma formalização teórica, mas constitui uma ferramenta prática para orientar a ação transformadora.

Entre as suas funções principais destacam-se:

1. Definição clara de objetivos – o plano especifica o que se pretende alcançar, estabelecendo metas realistas e contextualizadas;
2. Seleção de estratégias e métodos – indica os procedimentos pedagógicos ou organizacionais a aplicar;
3. Calendarização e organização – determina a sequência e duração das atividades, garantindo viabilidade prática;
4. Estabelecimento de critérios de avaliação – define indicadores que permitem monitorizar os efeitos da ação;
5. Flexibilidade para reajustes – prevê a possibilidade de reformulação em função das necessidades emergentes e dos resultados obtidos.

A importância do plano de ação prende-se ainda com a sua dimensão colaborativa. Como salientam Elliott (1991) e Carr & Kemmis (1986), a investigação-ação deve ser desenvolvida em diálogo com os participantes, valorizando a sua experiência e conhecimento prático. O plano de ação, ao integrar estas perspetivas, fortalece a legitimidade do processo e aumenta o compromisso coletivo com a mudança.

No campo da educação artística, e em particular na dança, o plano de ação possibilita a criação de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades técnicas e expressivas dos alunos. Por exemplo, no ensino do PdD, pode incluir objetivos relacionados com o desenvolvimento da confiança entre pares, a exploração de métodos de comunicação não verbal e a implementação de

exercícios progressivos de suporte e equilíbrio. Desta forma, o plano de ação articula-se com os objetivos do projeto educativo, assegurando que a intervenção tem impacto tanto no desenvolvimento individual dos estudantes como na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, o plano de ação é uma etapa essencial da investigação-ação, uma vez que confere estrutura, direção e coerência ao processo. Mais do que um documento formal, constitui um instrumento prático e reflexivo que orienta a transformação, promovendo uma ação fundamentada, participativa e ajustada ao contexto.

O plano de ação delineado inicialmente foi cumprido. Este era de 8 horas de observação, 8 horas de lecionação acompanhada, 20 horas de lecionação autónoma e 4 horas de colaboração em outras atividades pedagógicas.

A preocupação nesta ação, em cada momento do calendário escolar, de focar em detalhes muito específicos, também foi alvo de agregar conhecimento no crescimento do movimento em si. Com este plano de ação houve preocupação de integrar o trabalho realizado anteriormente, com os objetivos concretos, definidos no plano curricular, com o intuito de prosseguimento da evolução gradativa do trabalho dos alunos.

5. Calendarização

Para que se torne mais perceptível, apresentamos uma tabela com uma calendarização do plano de ação do estágio em TDC e PdD.

Tabela 4 – Calendarização do plano de ação do Estágio em TDC.

ANO LETIVO 2024/2025 Técnica de Dança Clássica										
set	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	jun	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	31		31	31		31		31		

Tabela 5 – Calendarização do plano de ação do Estágio em PdD.

ANO LETIVO 2024/2025 <i>Pas de Deux</i>										
set	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	jun	
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31






	Fim de semana, feriado, interrupção letiva
	Observação 63h
	Lecionação partilhada 23,5h
	Lecionação autónoma 20,5h
	Colaboração em outras atividades pedagógicas 7h
TOTAL: 114h	

Imagem 1: Legenda do código de cores das tabelas de calendarização e somatório de horas

Capítulo IV - Prática De Estágio

1. Observação

Nas aulas de observação pude ver como a professora Liliana organiza, estrutura e desenvolve as suas aulas. Já a conhecia por ter sido minha professora, agora importava aprender a observar e registar na vertente de futuro professor. Assim, devido à observação e consequente registo na elaboração das grelhas de observação/tabelas estabeleceu-se a verificação do que antes apenas parecia uma coincidência. Deste modo verificou-se a correlação entre as lesões sofridas e o desenvolvimento mais atrasado por parte dos alunos com uma preparação física mais frágil, como se pode verificar nas imagens 1 e 2. Por observação do gráfico da imagem 1, verifica-se ainda que as raparigas apresentam mais lesões e de grau mais elevado do que os rapazes, possivelmente associado ao trabalho de pontas, bem como falta de reforço físico ao nível das articulações, nomeadamente, dos tornozelos. Este fato, alertou para a necessidade da importância deste reforço nas escolas de dança, tal como se observou que a existência desta enorme diferença entre estágios evolutivos destes alunos obrigou a adequações sistemáticas assim como pedagogias diferenciadas. No final, conseguiu-se observar uma grande melhoria em todos os alunos.

É significativamente preocupante que a totalidade dos alunos tenham apresentado lesões, com cerca de 22% deste grupo a apresentar lesões restritivas da prática regular (nível 3 ou acima) e 38% a apresentar lesões de nível 1.

Relativamente à Imagem 3, observa-se que a barra correspondente ao nível de lesão 2, apresenta o valor mais expressivo, enquanto que a barra correspondente ao nível de lesão 4, se revela a menos significativa.

Esta situação configura um quadro de elevada gravidade, que exige uma reflexão aprofundada e a implementação de medidas concretas que visem a sua melhoria. Torna-se essencial identificar e analisar as causas que originam estas ocorrências, frequentemente relacionadas com fragilidades físicas dos alunos, ainda que enquadradas nas exigências expectáveis da sua formação. A natureza do trabalho desenvolvido, intrinsecamente associada ao elevado rigor técnico e à intensidade do treino, pode potenciar a ocorrência de lesões. Contudo, importa sublinhar que, embora em atividades de alto rendimento seja comum o aparecimento de lesões, a sua recorrência e gravidade no contexto observado revelam a necessidade de estratégias pedagógicas e preventivas mais eficazes.

Neste sentido, destaca-se a importância de uma abordagem integrada, que contemple o reforço da preparação física, a promoção de hábitos de recuperação adequados, o acompanhamento médico especializado e a sensibilização para práticas de autocuidado por parte dos alunos. Só através de uma intervenção sistemática e interdisciplinar será possível reduzir os riscos e criar condições mais seguras para o desenvolvimento da prática artística, salvaguardando simultaneamente a saúde e a longevidade da carreira dos jovens bailarinos.

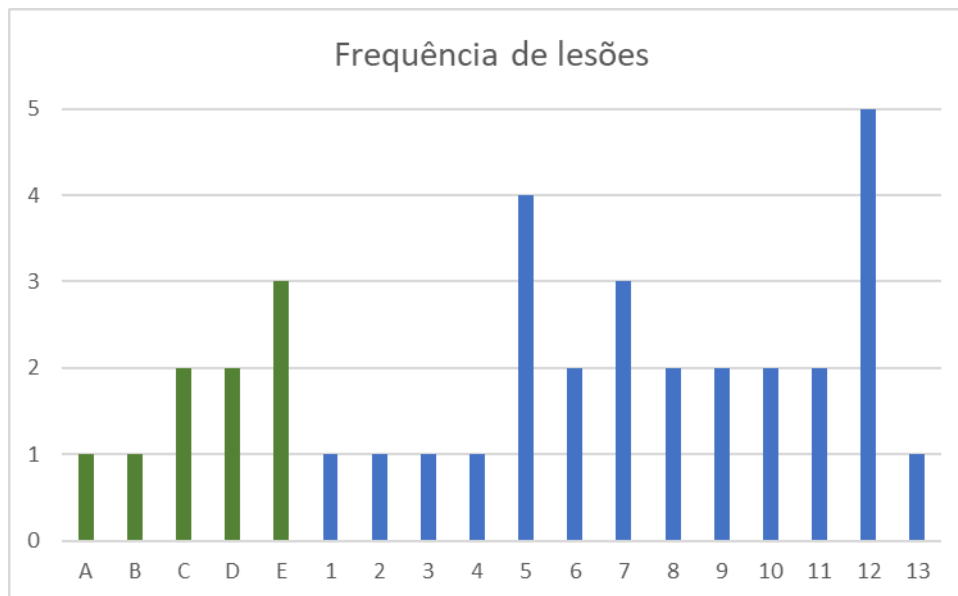


Imagem 2: Frequência de lesões por aluno.

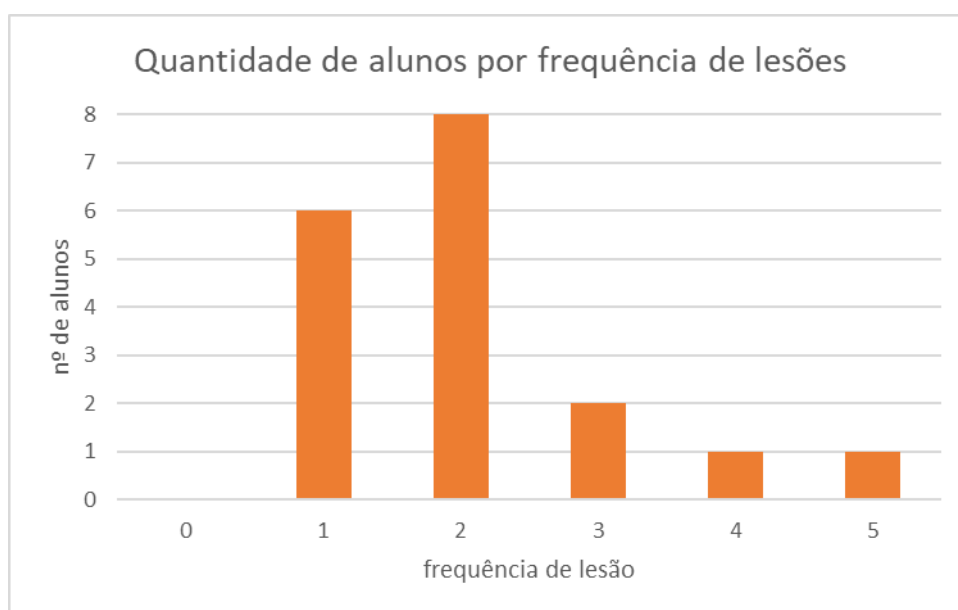


Imagem 3: Quantidade de alunos por nível de lesão.

2. Lecionação partilhada

A lecionação partilhada foi um momento fundamental da minha experiência enquanto professor estagiário. Também foram cumpridos os objetivos que a professora cooperante me apresentou. Todas as tarefas desenvolvidas dentro deste âmbito, reforço com exercícios complementares foram aprendidas e melhoradas. O fato de iniciar esta fase do estágio por replicar o que via a professora Liliana a fazer, contribuiu imenso para a minha evolução nesta componente. Os efeitos desta fase, correram tão bem que rapidamente a professora me propôs que realizasse a fase seguinte. Não teria sido possível crescer tanto como futuro professor, se este item não fizesse parte do estágio.

3. Lecionação autónoma

Por vários motivos (ter de acompanhar os alunos em exames, em eventos no estrangeiro ou ainda a exercer outras funções), a professora Liliana não pôde lecionar várias aulas. Deste modo, confiando no meu trabalho, e para que os alunos não “perdessem” tantas aulas, pedi-me para realizar essas aulas autonomamente, proporcionando-me experimentar o trabalho do professor autónomo.

Devido à saída de um professor, por motivos que me são alheios, registou-se uma substituição docente no início do segundo período. Assim, o professor Rui Reis foi sucedido pelo professor Carlos Pinillos. Esta situação particular fez com que, no decurso do estágio, eu acabasse por representar um elemento de continuidade na disciplina de TDC, assegurando uma ligação entre o trabalho realizado pelos dois professores. Paralelamente, estabeleci uma relação de proximidade e confiança com os alunos, o que lhes permitiu sentirem-se à vontade para partilhar dificuldades e procurar apoio na resolução das mesmas.

4. Colaboração em outras atividades pedagógicas

No âmbito deste item, colaborei e lecionei nas aulas de Técnica de Dança Contemporânea. Tanto por solicitação das professoras Constança Couto e Inês Costa, como dos alunos. Apesar desta disciplina não ter feito parte do campo de ação deste estágio, também por ter sido bailarino da CPBC, tive enorme satisfação em lecionar estas aulas. Identicamente, foi muito gratificante ouvir as opiniões elogiosas das professoras mencionadas anteriormente, que tanto admiro como excelentes professoras, e aperceber-me do apreço que punham no meu trabalho como professor.

Capítulo V - Análise do Questionário

1. O Questionário

Na metodologia de investigação-ação, a recolha de dados desempenha um papel fundamental para sustentar a reflexão crítica e orientar os ciclos de planeamento, ação e avaliação. Entre os instrumentos mais utilizados, os questionários assumem particular relevância pela sua capacidade de recolher informações de forma estruturada e sistemática junto de um conjunto alargado de participantes.

De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2018), os questionários são ferramentas que permitem aceder às perceções, opiniões, atitudes e experiências dos indivíduos, fornecendo dados valiosos para a compreensão de fenómenos educativos e sociais. No contexto da investigação-ação, esta característica é especialmente pertinente, uma vez que a metodologia se fundamenta na participação ativa e no envolvimento dos agentes diretamente ligados à prática em estudo.

A utilização de questionários nesta abordagem metodológica apresenta diversas vantagens. De acordo com Creswell & Plano Clark, (2017), em primeiro lugar, possibilita a recolha de dados quantitativos e qualitativos, dependendo da natureza das questões formuladas, o que favorece uma análise mais abrangente do problema. Em segundo lugar, contribui para a triangulação de dados, na medida em que pode ser combinado com outras técnicas, como a observação participante ou as entrevistas, aumentando a fiabilidade e validade dos resultados.

Outro aspeto relevante prende-se com o caráter democrático da investigação-ação. Os questionários permitem dar voz a diferentes intervenientes no processo — sejam alunos, professores, artistas ou gestores culturais — assegurando que as decisões sobre as mudanças a implementar se apoiam numa base de conhecimento partilhada e representativa, como afirmam Kemmis & McTaggart, (2005). Assim, promovem a inclusão das perspetivas individuais no processo coletivo de transformação.

No campo da educação artística, em particular, os questionários podem contribuir para compreender como os participantes percecionam aspetos técnicos, pedagógicos e emocionais da prática artística. No caso da dança, por exemplo, podem recolher informações sobre a experiência de aprendizagem, o desenvolvimento de competências específicas ou a perceção da confiança e da relação interpessoal em contextos como o PdD. Estas informações fornecem indicadores cruciais para que o investigador-professor adapte estratégias pedagógicas e acompanhe a evolução dos estudantes de forma mais consciente e fundamentada.

Em síntese, os questionários constituem instrumentos essenciais na investigação-ação, pois permitem recolher dados sistemáticos, dar voz aos participantes e sustentar a reflexão crítica que caracteriza esta metodologia. A sua utilização fortalece a dimensão participativa do processo e apoia a construção de práticas educativas mais eficazes, inclusivas e transformadoras.

Na elaboração do questionário (Apêndice III), houve algumas preocupações: procurou-se criar um instrumento limitado no número de questões; de fácil acesso, tanto na partilha com os inquiridos como na receção das respostas; com linguagem clara, imparcial, respeitosa e adequada ao público-alvo; e com perguntas abertas e fechadas, de acordo com a necessidade.

Pretendeu-se que o questionário respondesse às principais problemáticas observadas durante a fase inicial do estágio, tanto na lecionação partilhada como na lecionação autónoma, bem como recolher a opinião de profissionais da área relativamente ao tema do relatório de estágio. Ao analisar as respostas, verificou-se que algumas questões eram demasiado abrangentes, outras demasiado restritivas, e algumas demonstraram baixa relevância para o estudo realizado. Neste capítulo, analisam-se as respostas consideradas mais significativas para esta temática.

2. Os Inquiridos

O questionário foi respondido por indivíduos com, pelo menos, 20 anos de experiência profissional em PdD, numa média de 30 anos de experiência. Como referido anteriormente, os indivíduos foram selecionados devido à sua experiência na área, percurso profissional, currículo e experiência pedagógica, justificando a ponderação que se atribuiu às suas repostas no âmbito da temática deste relatório de estágio.

Todos os inquiridos dançaram profissionalmente com mais de 20 *partners*.

A relevância, o reconhecimento e a importância que estes inquiridos detêm no seio da comunidade da dança conferem-lhes um estatuto de particular interesse para este estudo. As suas perspetivas, resultantes de experiência consolidada e de uma prática profundamente enraizada no contexto artístico e pedagógico, revelaram-se de extrema pertinência, constituindo um contributo essencial para a compreensão e aprofundamento da problemática em análise.

3. Confiança entre parceiros em *Pas de Deux*

Na 10.^a questão do questionário, “O que considera mais importante para estabelecer confiança entre parceiros em Pas de Deux?”, as respostas mais predominantes foram “comunicação clara”, “repetição e prática conjunta” e “respeito mútuo”, como se observa na Imagem 4. As opções “experiência técnica” e “conexão emocional” não se destacaram particularmente entre os inquiridos.

Estes resultados evidenciam que a confiança entre parceiros se constrói principalmente através de elementos práticos e de interação direta, reforçando a importância de metodologias de ensino que promovam a repetição, a prática conjunta e o respeito mútuo entre os bailarinos.

O que considera mais importante para estabelecer confiança entre parceiros em Pas de Deux?

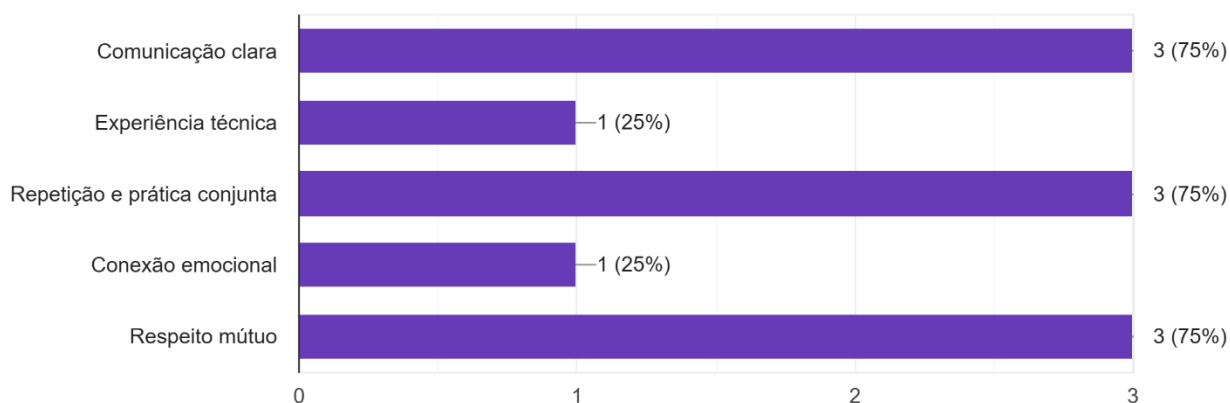


Imagem 4: Gráfico de respostas da 10^a questão.

4. Comunicação entre parceiros em *Pas de Deux*

Na 13.^a questão, “O que considera ser mais eficaz para melhorar a comunicação entre parceiros em Pas de Deux?”, foi permitido aos inquiridos responder de forma fechada ou acrescentar a sua própria opção. A maioria abordou a questão como se fosse aberta, destacando a repetição e o foco no parceiro como estratégias centrais para uma comunicação eficaz.

Esta perspetiva é reforçada na 18.^a questão, “Quão importante considera a comunicação durante o trabalho de Pas de Deux/Dueto, entre partners?”, onde todos os inquiridos atribuíram o valor máximo possível, como se observa no gráfico da Imagem 5. Estes dados evidenciam a centralidade da comunicação prática e da interação contínua entre parceiros como fundamentos para o sucesso técnico e artístico do PdD.

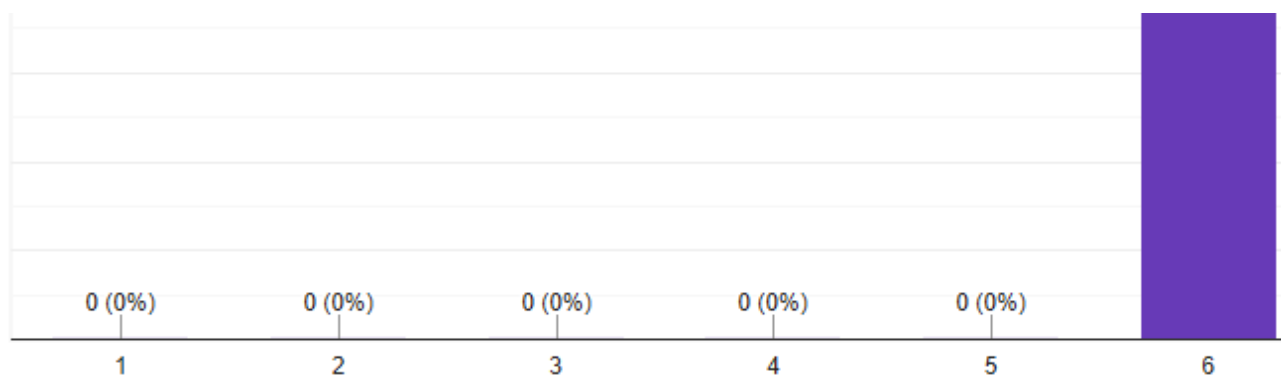


Imagem 5: Gráfico de respostas da 18^a questão.

5. Metodologia da leção de *partnering* nas escolas de dança

A 25ª questão, “Se pudesse mudar algo na forma como o *partnering* é ensinado nas escolas de dança, o que alteraria?”, foi considerada uma das mais fundamentais para a problemática deste relatório de estágio e, simultaneamente, algo problemática.

Durante a análise das respostas, surgiu uma reflexão sobre o papel do docente de PdD na formação do bailarino. Um participante comentou que os professores “têm de ser homens”, justificando a sua opinião com base na experiência do parceiro masculino (*porteur*) na técnica e na execução do PdD. Este comentário destaca a relevância da experiência prática do professor enquanto bailarino, sobretudo na compreensão da dinâmica de levantamento, suporte e condução dos movimentos em pares. Por outro lado, revela-se vantajoso que o professor possua a capacidade física necessária para demonstrar determinados movimentos, nomeadamente os *lifts*, com diferentes alunos. Esta possibilidade oferece aos alunos a oportunidade de vivenciar o papel das suas parceiras, promovendo uma compreensão mais aprofundada dos posicionamentos e da influência que pequenas variações podem exercer na execução. Contudo, importa reconhecer que uma professora poderá enfrentar desafios específicos, relacionados quer com as exigências físicas deste papel, quer com a experiência prática enquanto *porteur*.

É importante sublinhar, contudo, que a competência para ensinar PdD não depende do género do docente. A minha própria experiência de estágio, sob orientação de uma professora feminina altamente qualificada, demonstra que é possível desenvolver e ensinar a disciplina com excelência independentemente do género, desde que o professor possua conhecimento técnico, experiência prática e compreensão das especificidades do *partnering*. Demonstrar os *lifts* ou permitir aos jovens alunos sentir o papel das parceiras são apenas algumas das inúmeras estratégias disponíveis ao docente de PdD.

Esta reflexão evidencia duas perspetivas complementares: por um lado, a perceção de que o papel masculino no PdD é central na execução técnica; por outro, que a capacidade pedagógica se apoia na formação, experiência e conhecimento do docente, independentemente do género. Estes resultados sugerem que futuras investigações poderão incluir itens que permitam diferenciar claramente entre experiência prática, competência pedagógica e perceções de género no ensino de PdD.

Conclusão/Reflexão Crítica

Esta investigação teve como objetivo reforçar a execução técnica e artística dos alunos, sobretudo através da construção de confiança e conexão entre pares. A introdução de exercícios complementares permitiu não apenas fortalecer o físico, mas também promover valores essenciais, como confiança, respeito e integração entre os parceiros, elementos fundamentais para o desenvolvimento harmonioso em PdD.

Ao longo do estágio, houve uma avaliação contínua das práticas pedagógicas, permitindo ajustar estratégias às necessidades individuais e coletivas. Observou-se uma evolução significativa em todos os alunos, resultado do uso de abordagens diferenciadas e adaptadas às capacidades de cada um.

A análise prática evidenciou desafios importantes, nomeadamente a ocorrência de lesões, particularmente entre alunos com formação técnica mais frágil ou que frequentavam a disciplina de forma intermitente. Esta situação reforça a importância de um reforço físico consistente que contribua para a execução segura e controlada dos movimentos e para a prevenção de lesões. A inclusão de condição física no currículo ou, na impossibilidade desta, a sua integração nas aulas ou realização autónoma, revelou-se essencial para sustentar a técnica, a estabilidade e a expressividade do bailarino.

A relação pedagógica com os alunos mostrou-se igualmente determinante. Estabelecer confiança, proximidade e comunicação aberta permitiu observar que os alunos mais evoluídos nestas dimensões, se sentiam mais seguros acerca das suas capacidades físicas e artísticas, realizando os exercícios de *partnering* com maior amplitude e risco, explorando o movimento com maior liberdade, musicalidade e expressividade. Estes resultados estão em consonância com as respostas do questionário, nas quais os profissionais destacaram a centralidade da comunicação entre parceiros, reconhecendo a complexidade desta competência, especialmente em adolescentes.

A adequação do trabalho proposto e dos conteúdos abordados ao programa curricular foi cuidadosamente planeada. Procurou-se respeitar a sequência lógica do desenvolvimento técnico, integrando componentes essenciais do movimento do bailarino - técnica, força, alinhamento, graciosidade, musicalidade e expressividade dramática - numa dimensão interdisciplinar que articulou conhecimentos de anatomia, musicalidade e interpretação.

A mudança de professor durante o estágio exigiu adaptação por parte dos alunos e de mim enquanto estagiário. Esta situação, embora desafiante, evidenciou a resiliência dos estudantes e

reforçou a importância de estratégias de transição cuidadosas, comunicação clara e consistência metodológica para garantir a continuidade do desenvolvimento técnico e artístico.

Finalmente, a integração dos contributos obtidos através do questionário enriqueceu significativamente este relatório. A análise das respostas reforçou a importância da confiança, da comunicação e da experiência prática no ensino de PdD, evidenciando a necessidade de uma abordagem pedagógica adaptativa, segura e holística, capaz de articular técnica e arte de forma integrada.

Considerando todos os aspetos, a metodologia aplicada revelou-se adequada ao contexto, ao programa e aos objetivos propostos, permitindo desenvolver nos alunos competências técnicas, artísticas e interpessoais essenciais para o seu crescimento como pessoas.

Partindo da confiança e da conexão, pilares centrais deste objeto de estudo, verificou-se que as estratégias aplicadas contribuíram para o efeito desejado, promovendo uma melhoria significativa no trabalho a pares no contexto do PdD. O tema deste relatório de estágio, “**A Construção da Conexão e Confiança no *Pas de Deux*: Estratégias para o Desenvolvimento Técnico e Artístico na Aula de Técnica de Dança Clássica**”, permitiu aprofundar a problemática identificada: a dificuldade em estabelecer uma comunicação eficaz e uma relação de confiança entre parceiros, aspetos essenciais para a qualidade técnica e artística da execução.

Os resultados obtidos demonstram que a implementação de estratégias específicas de cooperação, diálogo e escuta ativa não só facilitou a coordenação motora e a segurança dos bailarinos, como também reforçou a dimensão comunicativa e expressiva do trabalho de *partnering*. Neste sentido, confirma-se que a comunicação, verbal e não verbal, é um elemento estruturante e indispensável na construção da confiança e da conexão.

Contudo, permaneceram algumas questões em aberto, nomeadamente no que diz respeito ao impacto da prática menos regular de PdD na ocorrência de lesões. Este aspeto constitui uma limitação do estudo, já que não foi possível realizar um acompanhamento longitudinal suficientemente extenso que permitisse relacionar de forma clara a regularidade da prática com a prevenção de riscos físicos.

Assim, como propostas para a continuidade deste estudo, considera-se pertinente:

- a realização de investigações de maior duração, capazes de analisar a evolução da confiança e da conexão em percursos formativos mais longos;
- o aprofundamento da relação entre frequência da prática, segurança técnica e prevenção de lesões;

- a criação de uma técnica específica de PdD, sustentada por um programa pedagógico estruturado, que inclua uma nomenclatura clara e sistematizada para as diferentes posições de mãos e braços, facilitando a aprendizagem, a transmissão do conhecimento e a uniformização do ensino.

Em suma, este trabalho permitiu confirmar que a confiança, a conexão e a comunicação constituem a base sobre a qual se constrói não só a eficácia técnica do PdD, mas também a sua dimensão artística e expressiva, reforçando a relevância de estratégias pedagógicas que privilegiem estes aspetos no ensino da dança clássica.

Finalizo com uma resposta do questionário que considero representar adequadamente o trabalho a pares:

“A escuta corporal é o mais eficaz; sentir e responder ao peso, ritmo e intenção do outro. Aliado a isso, o diálogo claro e respeitoso fora da execução ajuda a alinhar expectativas, corrigir detalhes e fortalecer a confiança.”

Referências

- Armstrong, M. (2020). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. London: Kogan Page
- Au, S. (2002). *Ballet and modern dance* (2.^a ed.). Thames & Hudson.
- Bille, T., & Lorenzen, M. (2018). *The Economics of Creativity*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Bläsing, B., Puttke, M., & Schack, T. (Eds.). (2012). *The neurocognition of dance: Mind, movement and motor skills*. Psychology Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvares, S. B. Santos & T. M. Batista, Trans.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
https://www.academia.edu/51313315/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_COMPLETO
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Chiavenato, I. (2014). *Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.^a ed.). Almedina.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3.^a ed.). Artmed.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional. (n.d.). *Estrutura curricular – grau avançado / ensino secundário*. Ministério da Educação. <https://edcn.pt/pt-pt/grau-avancado-ensino-secundario/>
- Escola Superior de Dança. (2012). *Regulamento do estágio do Mestrado em Ensino da Dança*. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Fortin, S. (2002). Somatic education and dance: A shared tradition. *Journal of Dance Education*, 2(3), 108–112. <https://doi.org/10.1080/15290824.2002.10387220>
- Glasstone, R. (1980). *Male Dancing as a Career*. Kaye & Ward Ltd. London

- Hamilton, L. H. (1998). *Advice for dancers: Emotional counsel and practical strategies*. Jossey-Bass.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 559-603). Thousand Oaks: Sage.
- Lewin, K. (1946). *Action Research and Minority Problems*. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Marques, I. (1999). *Ensino de dança hoje: Textos e contextos*. Cortez.
- Martins, A. I. M. (2011) *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Universidade Lusófona. FEFD. Lisboa
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2005). *Action research for teachers: A practical guide*. David Fulton Publishers.
- Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of transdisciplinarity* (K.-C. Voss, Trad.). State University of New York Press. (Obra original publicada em 1999).
- Ravn, S., & Hansen, H. P. (2013). How to explore dancers' experience. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 5(1), 103–119. <https://www.intellectbooks.com/journal-of-dance-somatic-practices>
- Rosa, A. C. (2017). *Práticas colaborativas no ensino da dança: Reflexões sobre pedagogia e criação artística*. Edições Colibri.
- Towse, R. (2019). *A Textbook of Cultural Economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vaganova, A. (2012). *Basic principles of classical ballet*. Dover Publications. (Obra original publicada em 1969).
- Warburton, E. C. (2009). Beyond steps: The need for pedagogical knowledge in dance. *Journal of Dance Education*, 9(2), 151–166. <https://doi.org/10.1080/15290824.2008.1038735>

APÊNDICES

Apêndice A - Diários de Bordo

1.º Período

29 de outubro

Primeira aula de *pas de deux* do 6.º ano em que estive presente. A turma é composta por 5 rapazes e 12 raparigas, com alguns alunos já lesionados, apesar de estarmos no início do ano letivo. A aula serviu como momento de apresentação à turma, à professora cooperante (Liliana Mendonça) e à professora acompanhadora (Isabel Romero).

Apesar de esta ser a primeira vez que têm a disciplina de *pas de deux*, a turma já tinha tido cerca de cinco aulas antes da minha chegada. Antes do início da aula, tive oportunidade de conversar com a professora Liliana sobre o meu foco de estágio com esta turma, para delinear as estratégias de trabalho conjuntas.

Durante a aula, foi possível observar diferenças consideráveis entre os alunos, sobretudo ao nível da condição física. Alguns já demonstravam compreensão dos conteúdos, enquanto outros evidenciavam dificuldades motoras, descoordenação e instabilidade.

Tendo sido minha professora na EDCN e ensaiadora na CPBC, a professora Liliana conhece bem as minhas capacidades e demonstrou desde logo total abertura para partilharmos o trabalho em aula. Assim, tive oportunidade de participar na prática e na dinâmica da aula desde o primeiro momento. No final, houve espaço para troca de ideias e planeamento das aulas seguintes.

5 de novembro

Nesta aula, os alunos já se mostraram mais confortáveis com a minha presença. Aproveitei o tempo antes do início da aula para conversar informalmente com alguns deles, começando a construir uma relação de proximidade.

Continuámos o trabalho iniciado nas aulas anteriores. A professora Liliana pediu-me que acompanhasse os exercícios e desse correções aos pares. O foco principal destas primeiras aulas tem sido a criação de confiança entre *partners*, a habituação ao toque e o desenvolvimento da consciência corporal, individual e conjunta.

Foi-me lançado o desafio de criar um exercício para a aula seguinte, centrado na mudança de pegadas. Notei novamente a presença de alunos lesionados, incluindo uma aluna impedida de participar nas aulas durante alguns meses.

8 de novembro

Proseguimos o trabalho das aulas anteriores. Apresentei o exercício que tinha preparado, o qual foi bem recebido pela professora Liliana. A nossa dinâmica em aula tem funcionado muito bem:

apresentamos os exercícios em conjunto, permitindo aos alunos observar a execução tanto do lado masculino como feminino.

Durante as correções, a professora dividiu comigo a orientação da turma, permitindo-me interagir diretamente com alguns pares enquanto ela acompanhava os restantes. Esta partilha tornou o acompanhamento mais eficaz e dinâmico.

12 de novembro

A dinâmica de trabalho estabelecida entre mim e a professora cooperante revelou-se bastante positiva, pelo que decidimos mantê-la.

Nesta aula, um dos rapazes encontrava-se lesionado, o que aumentou a exigência física sobre os restantes. A aula centrou-se num exercício com promenades, apresentado em conjunto com a professora. Como esperado, os alunos sentiram algumas dificuldades técnicas, mas mantiveram-se motivados e empenhados.

No final da aula, foi decidido que a aula seguinte seria da minha responsabilidade, com base nos conteúdos trabalhados até ao momento.

15 de novembro

A professora Liliana informou os alunos que a aula seria da minha responsabilidade, o que foi bem acolhido pela turma, deixando-me mais tranquilo.

Apesar de algumas dificuldades na assimilação dos exercícios (algo que tenho vindo a observar), a aula decorreu de forma positiva. Os alunos estiveram motivados e concentrados. No final, tive oportunidade de reunir com a professora cooperante e receber feedback sobre a aula, o que valorizo bastante.

19 de novembro

A aula começou com uma conversa da professora com os alunos sobre o tema das lesões e a importância de conhecer o próprio corpo. Muitos alunos estavam lesionados e a professora procurou sensibilizá-los para a distinção entre cansaço e lesão real, algo que ainda é difícil nesta faixa etária.

De seguida, retomámos os conteúdos da aula anterior. Os alunos demonstraram sinais de cansaço, consequência de estarem em menor número e próximos dos testes de clássico e contemporâneo.

22 de novembro

Continuavam vários alunos lesionados. A professora Liliana voltou a conversar com a turma, alertando para as consequências da ausência nas aulas de *pas de deux*, já que, sendo apenas duas por semana, as faltas comprometem o progresso e a segurança dos pares.

Durante a aula, foi construída uma frase coreográfica maior, que será trabalhada até ao final do período. No final, a professora informou-me que não poderia estar presente na aula seguinte e perguntou se estaria disponível para lecioná-la. Disponibilizei-me prontamente.

29 de novembro

A aula decorreu apenas com a professora acompanhadora (Mercedes Cabanach), conforme combinado.

Apesar de ainda haver muitos alunos lesionados, os presentes mantiveram-se empenhados. A energia da turma estava afetada pela carga de trabalho associada à preparação dos testes.

Repetimos o trabalho da aula anterior, focando desta vez na colocação das mãos, como forma de aliviar fisicamente os alunos. No final, a turma ficou um pouco mais para conversar, revelando um crescente sentimento de proximidade e confiança.

3 de dezembro

A aula começou com um ligeiro atraso devido à ausência da chave do estúdio. A professora Liliana aproveitou esse momento para me perguntar como tinha corrido a aula anterior. A confiança depositada em mim deixa-me muito feliz, ainda que aumente a responsabilidade.

Nesta aula, com menos alunos lesionados, introduzimos os primeiros *lifts* simples. Os alunos mostraram-se entusiasmados, o que foi bem aproveitado pela professora.

Foi-me pedido que explicasse e exemplificasse a biomecânica dos movimentos. No final, alguns alunos quiseram continuar a experimentar *lifts*, pelo que permaneci com eles para garantir a sua segurança. Nota-se cada vez mais a diferença entre os alunos regulares e aqueles que têm faltado.

6 de dezembro

Devido à proximidade dos testes de clássico e contemporâneo, muitos alunos não participaram na aula. A professora optou por uma aula mais leve, retomando exercícios anteriores.

Apesar das ausências, alguns pares mostraram evolução notória, começando a executar os exercícios com maior autonomia.

10 de dezembro

Sendo a última aula do período, uma vez que a próxima sexta-feira coincidiria com o teste de clássico, realizámos uma revisão geral dos conteúdos trabalhados até então.

Foi possível observar a evolução da turma de forma bastante clara, tanto a nível técnico como na dinâmica entre os pares.

No final, conversei com a professora Liliana para avaliarmos o cumprimento dos objetivos programáticos. Concordámos que a estratégia adotada tem sido eficaz, sendo apenas necessário fazer pequenas adaptações em função das especificidades físicas de alguns alunos.

2.º Período

9 de janeiro

Primeira aula do 2.º período. Os alunos voltaram ainda a recuperar o ritmo, mas mostraram entusiasmo ao retomar a disciplina. A professora Liliana e eu conversámos antes da aula para rever o plano de continuidade do trabalho, mantendo a estratégia colaborativa que vínhamos a usar. Dei parte da aula, revendo material anterior e introduzindo variações nos exercícios. Um aluno lesionado.

16 de janeiro

Começámos a introduzir *lifts* um pouco mais complexos. A maioria da turma mostrou-se motivada, com maior segurança no contacto físico, e mais confiança uns nos outros. Dei a aula na totalidade, com supervisão da professora cooperante, que depois me deu um feedback bastante construtivo. Notou-se progresso técnico e maior naturalidade nos pares.

26 de janeiro

Trabalhámos hoje uma sequência mais longa, com transições de pegadas e deslocações. Dei novamente a aula sozinho, e os alunos responderam muito bem. Notei que a confiança dos alunos em mim está cada vez mais estabelecida. A aluna anteriormente lesionada ainda não participou, mas mostrou grande vontade de participar nas aulas.

6 de fevereiro

Voltámos a trabalhar *lifts* e *promenades*, com foco no equilíbrio e na escuta mútua, com progressões mais avançadas. Alguns pares mostraram dificuldades maiores, especialmente um aluno com menor coordenação e preparação física, que começa a mostrar sinais de frustração.

13 de fevereiro

A aluna que esteve lesionada retomou hoje, fazendo a aula apenas com sapatilhas de meia ponta. Tive uma conversa individual com ela antes da aula, para ajudá-la a ganhar confiança e estabelecer expectativas realistas. Foi bom vê-la sorrir novamente e tentar alguns exercícios adaptados.

23 de fevereiro

A turma está cada vez mais autónoma. Hoje dei a aula completa. A professora Liliana destacou o meu crescimento enquanto professor em termos de autoridade pedagógica e clareza na explicação.

1 de março

Última aula antes das férias do Carnaval. A aula teve um ambiente mais leve, mas aproveitámos para consolidar o trabalho das semanas anteriores. Fiz uma pequena avaliação informal da turma, e partilhei o feedback com a professora cooperante.

3.º Período

8 de abril

Regresso às aulas depois da pausa da Páscoa. Iniciámos um novo bloco de trabalho baseado no *pas de deux* de *Paquita*. A professora Liliana construiu a primeira parte da frase, e eu fiquei responsável por dar continuidade a partir daí. Os alunos mostraram muito entusiasmo com a ligação a um repertório conhecido.

15 de abril

Continuei a trabalhar a frase de *Paquita*, que se tornou o eixo das próximas aulas. A coordenação entre os pares melhorou substancialmente. Dei a aula na totalidade. A aluna que esteve lesionada está a recuperar muito bem — conseguiu acompanhar toda a aula, embora ainda com algumas dificuldades.

26 de abril

A turma esteve bastante desfalcada, com algumas lesões e ausências. Um aluno em particular continua a desmotivar-se, sentindo que não consegue acompanhar os restantes. Tive uma breve conversa com ele no final da aula para tentar perceber como o ajudar a reencontrar o foco.

3 de maio

Foi uma aula muito positiva. Os alunos trabalharam com empenho e mostraram prazer no processo. A frase coreográfica está completa e foi possível observar maior ligação entre os partners.

14 de maio

Alguns pares já executam a frase com fluidez e confiança. Houve também tempo para trabalhar mais a parte musical da frase, um dos grandes focos da professora Liliana. No final da aula, houve um momento de partilha com os alunos sobre a evolução desde o início do ano.

24 de maio

Pedimos aos alunos para mostrar a frase até então trabalhada, em tom de avaliação. A turma mostrou-se muito motivada, a professora cooperante e eu próprio sentimos orgulho ao ver a evolução de todos. A professora Liliana deu um desafio à turma para a última aula de *pas de deux* do ano: Cada par criar uma frase coreográfica, com os conteúdos trabalhados ao longo do ano. Os alunos ficaram bastante motivados e começaram logo a pensar no que queriam mostrar.

4 de junho

Última aula de *pas de deux* do ano letivo. A aula foi dedicada à apresentação das frases coreográficas criadas por cada par, tal como proposto pela professora Liliana na aula anterior. Houve um ambiente de entusiasmo e partilha entre os alunos, que se mostraram verdadeiramente

envolvidos no processo criativo. Cada par apresentou a sua proposta, integrando os conteúdos técnicos e artísticos desenvolvidos ao longo do ano.

Fiquei impressionado com a criatividade e com a maturidade com que os alunos encararam este desafio. Apesar de haver diferenças entre os pares (previsíveis, tendo em conta o percurso individual de cada um), todos demonstraram evolução, empenho e vontade de melhorar e fazer bem.

No final da aula, houve um momento de conversa informal entre todos, onde partilhámos impressões sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano. A professora Liliana agradeceu-me o empenho, e os alunos expressaram palavras de reconhecimento e carinho, que muito me tocaram. Foi um encerramento simbólico de um processo muito rico, onde senti que consegui, juntamente com a professora cooperante, contribuir para o desenvolvimento técnico, artístico e humano desta turma.

Identificação do Grupo

Tal como referido anteriormente, esta turma compõe-se de 5 rapazes e 13 raparigas entre os 14 e os 15 anos. Também como já se referiu, alguns destes alunos já se encontram lesionados, e ainda nos encontramos a iniciar o ano letivo. Igualmente, referiu-se a enorme diferença no percurso prévio, tanto técnico como artístico). Estas diferenças afetam o modo de compreensão e aplicação na globalidade das aulas, refletindo-se em descoordenação motora e ritmos de desenvolvimento diferenciados.

Quanto às diferentes morfologias e fisicalidade, igualmente descritas anteriormente, surgiram, nalguns alunos, situações difíceis por dificuldades técnicas prévias ou por lesões por esforço ou falta de boa condição física.

Tabela 3 – Avaliação dos alunos em diversos parâmetros.

Aluno	Lesões	Regularidade nas aulas	Alinhamento	Facilidade na aquisição do exercício	Relação interpessoal	Desenvolvimento físico	Desenvolvimento técnico	Avaliação
A	1	4	3	3	4	3	3	4
B	1	5	4	4	4	3	4	5
C	2	5	4	4	4	3	3	4
D	2	5	4	4	4	4	4	5
E	3	3	1	2	2	1	1	2
1	1	5	5	5	3	5	5	5
2	1	5	5	5	4	5	5	5
3	1	5	5	5	4	5	5	5
4	1	5	4	5	4	4	4	4
5	4	1	2	3	2	2	2	2
6	2	4	4	4	4	4	4	4
7	3	4	4	4	3	4	4	4
8	2	5	4	4	4	3	3	4
9	2	5	3	3	4	4	3	3
10	2	4	3	3	4	3	3	3
11	2	5	3	4	3	3	3	3
12	5	1	3	3	3	4	2	2
13*	1	5	4	3	4	4	4	4

*Aluna muito lesionada, no início não foi possível observar estes parâmetros.

Notas: Identificação rapaz por letras/ raparigas por números; Escala de 1 a 5 (sendo que 1 muito pouco e 5 bastante)

Conclusão

Com a elaboração deste diário de bordo e consequente tabela 3, foi possível estabelecer e observar que estes foram ferramentas essenciais de reflexão e de apoio à verificação da evolução deste grupo de alunos. Como foi possível observar desta tabela 3, muitos alunos tiveram muitas lesões, assim como também foi possível observar que os alunos que não iniciaram os seus estudos na EADCN, sofreram mais lesões (talvez por executarem os exercícios sem a necessária preparação física). Pode-se constatar uma evolução em todos os casos, mesmo nos com mais dificuldades. As várias competências foram melhorando (Alinhamento, Facilidade na aquisição do exercício, Relação interpessoal, Desenvolvimento técnico e Avaliação).

Enquanto estagiário apercebi-me da importância da reflexão, por vezes mais demorada no final de quase todas as aulas na evolução das pedagogias a adotar e o fato de se estar sempre pronto a reajustar, se necessário, para que os alunos possam evoluir da melhor forma. Também foi interessante aperceber-me que, para se chegar ao momento em que se aglutinam todos os elementos do pas de deux, foi necessário realizar uma evolução fragmentada. Já tinha esta ideia, enquanto aluno e bailarino, mas agora, como estagiário, para ser professor a consciencialização foi muito mais óbvia. Deste modo, também a sempre presente preocupação da professora cooperante em observar o cumprimento do programa da escola me alertou para a necessidade de o conhecer e voltar a ele, usando-o também como ferramenta essencial no crescimento dos alunos. Também a discussão com a professora Liliana acerca dos exercícios de preparação para que fosse gradual a evolução dos alunos me proporcionou uma importante consciencialização e interiorização de como no futuro deverei preparar estes exercícios preparatórios.

Embora me parecesse óbvio, também o fato de sistematicamente se darem correções e feedbacks positivo, permitiu-me observar a importância da questão da confiança que fortalece e dá um excelente suporte no desempenho entre os pares. Assim como o conhecimento do aluno como um todo (da sua fisicalidade, personalidade, força, entre outras), permitiu abordagens diferenciadas, aquando da correção individual, sendo que o ajudava no seu desenvolvimento de um modo mais correto.

Globalmente todos os objetivos foram cumpridos com ajustes mínimos em aula, mas sempre conseguindo seguir o plano de estudos.

Tal como a turma aprendeu novas competências numa escalada crescente, também eu, enquanto estagiário, desenvolvi aptidões de uma forma evolutiva que me servirão grandemente

como professor num futuro, aprendendo a aprender e crescendo também com os alunos, sempre com uma enorme disponibilidade em ser melhor na minha profissão.

Apêndice B – Registo de Imagem e Audiovisual



Aula de TDC de rapazes, do 6º ano da EADCN, onde se observa diferentes amplitudes de movimento, fisicalidades distintas entre os alunos, uma noção corporal ainda por aperfeiçoar, e onde só estão quatro dos cinco alunos, devido a lesão, sendo que um dos quatro elementos na fotografia não está em meia ponta, também por estar lesionado.

A presente pasta digital reúne um conjunto de registos videográficos realizados ao longo do estágio pedagógico, os quais documentam diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de PdD. Estes registos assumem particular relevância por permitirem observar, de forma direta, a evolução técnica e artística dos alunos, bem como as estratégias pedagógicas implementadas em contexto de aula. Para além do seu valor documental, constituem também um recurso de reflexão crítica, possibilitando a análise retrospectiva das práticas desenvolvidas e contribuindo para a consolidação das aprendizagens adquiridas no âmbito deste estudo.

<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1nBNiLet8LyPnLboffBiUuNsngjZ1zFTC>

Apêndice C - Questionário

Questionário: Conexão e Confiança no *Pas de Deux*

Este questionário faz parte de um estudo realizado no âmbito do meu estágio do Mestrado em Ensino de Dança, da Escola Superior de Dança, do Instituto Politécnico de Lisboa, intitulado **A Construção da Conexão e**

Confiança no *Pas de Deux*: Estratégias para o Desenvolvimento Técnico e Artístico na Aula de Técnica de Dança Clássica – Com os alunos do 6.º Ano da Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional. O objetivo deste inquérito é compreender as estratégias utilizadas para o desenvolvimento técnico e artístico da conexão e confiança no *Pas de Deux*/Dueto, explorando diferentes perspetivas e experiências. Este estágio decorre sob orientação da professora doutora Vera Amorim.

Este questionário destina-se a bailarinos profissionais e professores de dança com extensa experiência em partnering, quer em dança clássica, quer em dança contemporânea.

O tempo estimado para o preenchimento é de aproximadamente 5-10 minutos.

Agradeço desde já a sua colaboração. As respostas serão tratadas de forma anónima e utilizadas exclusivamente para fins académicos. Agradecemos as respostas até à data de 31 de Maio.

* Indicates required question

Informação Geral

1. Nome (opcional)

2. Género *

Gender

Mark only one oval.

- Homem
- Mulher
- Prefiro não indicar

3. Estilo de dança *

Mark only one oval.

- Clássico
- Contemporâneo
- Ambos

4. Quantos anos de experiência profissional tem com Pas de Deux/Partnering? *

5. Quantos partners diferentes já teve ao longo da sua experiência profissional em Pas de Deux/Partnering? *

Mark only one oval.

- 1-5
- 6-10
- 11-19
- Mais de 20

6. Ao longo da sua formação académica-artística incluiu aulas de pas de deux? *

Mark only one oval.

- Sim, de forma regular
- Sim, mas de forma pontual
- Não

7. Durante a sua formação, sente que a confiança e conexão entre partners foi valorizada pelos professores? *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5 6

Não Muito valorizada

8. Pode dar exemplos concretos de como os professores promoveram a confiança e a conexão entre partners? *

9. Considera que o ensino de Pas de Deux na escola de dança onde se formou foi adequado? *

10. O que considera mais importante para estabelecer confiança entre parceiros em Pas de Deux? *

Tick all that apply.

- Comunicação clara
- Experiência técnica
- Repetição e prática conjunta
- Conexão emocional
- Respeito mútuo
- Other: _____

11. Tem alguma estratégia para melhorar a adaptação a novos partners em pouco tempo, que possa partilhar? *

12. Como reage quando um parceiro comete um erro num Pas de Deux/Partnering? *

13. O que considera ser mais eficaz para melhorar a comunicação entre parceiros *
em Pas de Deux?

Mark only one oval.

- Trabalhar juntos fora do estúdio
- Ensaios com foco na comunicação e contacto visual
- Repetição dos movimentos até haver uma coordenação perfeita
- Other: _____

14. Já teve dificuldades em confiar num parceiro? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

15. Se sim, como superou essa dificuldade?

16. O que considera que pode prejudicar a conexão e confiança entre parceiros *
em Pas de Deux?

17. Considera que é possível criar uma conexão forte com um parceiro com quem não tem uma boa relação fora do palco? *

Mark only one oval.

- Sim, é possível estabelecer uma forte conexão técnica mesmo sem relação pessoal fora do palco.
- Não, é necessário haver uma relação pessoal positiva

18. Quão importante considera a comunicação durante o trabalho de Pas de Deux/Dueto, entre partners? *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5 6

Disp Essencial

19. Da sua perspetiva, de que forma a confiança entre parceiros influencia a expressividade artística? *

Desenvolvimento Técnico no Partnering

20. Que papel tem a preparação física de um bailarino na sua eficiência enquanto partner? *

Apêndice D – Consentimento Informado



Consentimento livre e informado

No âmbito do estágio profissionalizante a realizar pela Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, durante o ano letivo de 2024/2025, na Escola Artística de Dança do Conservatório de Lisboa, o estagiário Carlos Silva, sob a orientação da Professora Doutora Vera Amorim, desenvolverá um trabalho intitulado *A Construção da Conexão e Confiança no Pas de Deux: Estratégias para o Desenvolvimento Técnico e Artístico na Aula de Técnica de Dança Clássica*, com alunos do 6.º/10.º ano, na disciplina de *Pas de Deux*, lecionada pela Professora Liliana Mendonça.

Neste contexto, solicitamos a sua autorização para a recolha de dados por parte do estagiário, incluindo: registos escritos em tabelas de observação estruturada, aplicação de questionários, registos em diário de bordo, bem como a captação de fotografias e vídeos ao longo do ano letivo, na disciplina mencionada.

Reforçamos que todos os dados recolhidos serão utilizados única e exclusivamente para fins académicos, sendo compilados e apresentados no âmbito do Estágio e do Relatório Final de Estágio, requisito para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Dança.

A participação do/a seu/sua Educando/a é essencial para a concretização deste estudo e será altamente valorizada, garantindo-se, contudo, o total anonimato e confidencialidade dos dados.

O Mestrando,

Carlos Marçal Neves da Silva

Autorização

Preencher e devolver assinado à Professora Liliana Mendonça

Eu, _____,

Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____,

Declaro que autorizo o/a meu/minha Educando/a a participar no estudo referido, compreendendo que os dados e imagens recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos, no contexto do estágio e da apresentação do Relatório Final de Estágio.

Data: __/__/__

Assinatura _____